

UNIVERSITE DE NICE

INSTITUT D'ETUDES ET DE RECHERCHES
INTERETHNIQUES ET INTERCULTURELLES

*Centre Associé de Formation
aux Relations Interculturelles
(C.A.F.R.I.)*

**LA SCOLARISATION
DES ENFANTS DE TRAVAILLEURS IMMIGRES**

TOME 2

TAXINOMIES ET SITUATIONS SCOLAIRES
**(Le cadre de la scolarisation dans l'enseignement
primaire. Étude monographique)**

Jean-Pierre ZIROTTI



NOVEMBRE 1980

Social
(GDV)

374.023

Scolarisation des enfants immigrés
France

UNIVERSITÉ DE NICE
Institut
d'Etudes et de Recherches
Interethniques et Interculturelles

RD
IDE
6005
(2)

Centre Associé de Formation
aux Relations Interculturelles
(C.A.F.R.I)

LA SCOLARISATION
DES ENFANTS DE TRAVAILLEURS IMMIGRES

TOME 2

TAXINOMIES ET SITUATIONS SCOLAIRES

(Le cadre de la scolarisation dans l'enseignement
primaire. Etude monographique).



Jean-Pierre ZIROTTI

Novembre 1980.

Compte rendu d'une recherche subventionnée par le
Ministère des Universités (Recherche pédagogique
n° 150101) à la demande du Ministère de l'Education.

Sossie Andizian, Alain Détolle, Denis Parisot,
Christian Vaillant, Lise Vollenweider ont participé
à la recherche.

S O M M A I R E

INTRODUCTION AU TOME 2.....	p.	I
1. LE JUGEMENT PROFESSORAL ; UN SYSTEME DE CLASSEMENT "QUI NE FAIT PAS DE DIFFERENCE".	..... p.	1
1.1 - Analyse comparative des appréciations sur "les aptitudes intellectuelles"	..... p.	4
1.1.1. - <u>Système d'appréciation des "aptitudes intellectuelles" des élèves français.</u>	..... p.	4
1.1.2. - <u>Système d'appréciation des "aptitudes intellectuelles" des élèves étrangers.</u>	..... p.	7
1.1.3. - <u>Lecture comparative du tableau synoptique des catégories du "jugement sur l'intelli- gence". Les effets d'un discours censuré.</u>	..... p	9
1.2 - Analyse comparative des appréciations sur "le travail".	..... p.	19
1.2.1 - <u>Système d'appréciation du "travail" des élèves français.</u>	..... p.	19
1.2.2 - <u>Système d'appréciation du "travail" des élèves étrangers.</u>	..... p.	22
1.2.3. - <u>Lecture comparative des tableaux synop- tiques des catégories du jugement sur "le travail". Appréciation de l'"être moral" et conditions de la dignité.</u>	..... p.	23
1.3 - L'euphémisation sauve les apparences.	..... p.	32
2. LE CADRE DE LA SCOLARISATION. MONOGRAPHIE D'UN ETABLISSEMENT PUBLIC D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.	..... p.	39
2.1 - Une école primaire parmi d'autres....	..... p.	41
2.2 - Quelques situations scolaires	..... p.	46

2.2.1 - <u>Situation 1 : une classe de cours préparatoire</u>	p.	47
2.2.1.1. la classe.	.....	p. 47
2.2.1.2 Appréciations portées par l'institutrice sur chacun des élèves maghrébins.	.....	p. 54
2.2.1.3 Opinions et remarques	.....	p. 58
2.2.1.4 De la relégation comme modèle pédagogique	.....	p. 59
2.2.2. <u>Situation 2 : une classe de cours moyen deuxième année.</u>	.....	p. 68
2.2.2.1 La classe.	.....	p. 68
2.2.2.2 Appréciations portées par l'instituteur sur chacun des élèves maghrébins (en fin d'année scolaire).	.....	p. 71
2.2.2.3 Opinions et remarques	.....	p. 74
2.2.2.4 Les limites de la bienveillance.	.....	p. 75
2.2.3 - <u>Situation 3 : Une classe de cours préparatoire cours élémentaire 1.</u>	.....	p. 78
2.2.3.1. La classe.	.....	p. 78
2.2.3.2. Appréciations portées par l'institutrice sur chaque élève maghrébin (en fin d'année scolaire).	.....	p. 80
2.2.3.3. Opinions et remarques.	.....	p. 85
2.2.3.4. De la "sympathie" au rejet : une rencontre révélatrice.	.....	p. 87
2.2.4 - <u>Situation 4 : Une classe de cours élémentaire 2.</u>	.....	p. 91
2.2.4.1. La classe.	.....	p. 91
2.2.4.2. Appréciations portées par l'institutrice sur chaque élève maghrébine (en fin d'année scolaire)	.....	p. 95

2.2.4.3.	Opinions et remarques	.....	p. 99
2.2.4.4.	Ne pas faire de différences mais refuser la différence.	.....	p. 99
2.2.5 -	<u>Situation 5 : Une classe de cours élémentaire 1.</u>	.....	p.103
2.2.5.1.	La classe.	.....	p.103
2.2.5.2.	Appréciations portées par l'institutrice sur chaque élève maghrébin (en fin d'année scolaire).	.....	p.104
2.2.5.3	Opinions et remarques.	.....	p.108
2.2.5.4.	Où la logique scolaire opère comme une fatalité.	.....	p.109
2.2.6 -	<u>Situation 6 : Une classe de cours préparatoire.</u>	.....	p. 112
2.2.6.1	La Classe.	.....	p. 112
2.2.6.2.	Appréciations portées par l'institutrice sur chaque élève maghrébine (en fin d'année scolaire).	.....	p. 116
2.2.6.3.	Opinions et remarques.	.....	p. 121
2.2.6.4	Où s'ébauche la manière d'échapper à la fatalité.	.....	p. 123
2.2.7	<u>Situation 7 : La cour de récréation.</u>	.....	p. 125
2.2.7.1	La cour des garçons.	.....	p. 125
2.2.7.2	La cour des filles.	.....	p. 127
2.2.8	<u>La classe de perfectionnement.</u>	.....	p. 129
2.2.8.1 -	<u>Appréciations portées par l'institutrice sur chacun des élèves maghrébins.</u>	.....	p. 133

2.2.9 - La classe d'arabe.

..... p. 137

2.3. Echec scolaire et infériorité sociale : une relation dialectique.

..... p. 140

° ° °

S O M M A I R E

TABLEAUX

Tableau n°1

- Tableau synoptique des catégories du jugement professoral et fréquences d'usages des catégories pour les français et les étrangers p. 10

Tableau n° 2

- Catégories de jugement utilisées exclusivement pour les élèves étrangers. p. 16

Tableau n° 3

- Tableau synoptique des catégories du jugement professoral et fréquences d'usage de celles-ci pour chaque groupe. p. 25

Tableau n° 4

- Tableau synoptique simplifié des catégories du jugement professoral et fréquences d'usage de celles-ci. p. 26

Tableau n° 5

- Caractéristique et cursus scolaire des élèves maghrébins scolarisés dans la classe de perfectionnement. p. 134

°
° °

INTRODUCTION AU TOME 2

Le premier tome de ce rapport de recherche est consacré à l'analyse du processus dans lequel s'inscrit l'évaluation, la sélection et l'orientation scolaires des enfants de travailleurs immigrés; le second tome présente l'analyse du cadre dans lequel s'inscrit la scolarité de ces élèves.⁽¹⁾

La première partie complète et approfondit les analyses quantitatives dont les appréciations formulées par les enseignants furent l'objet dans le premier tome. L'explicitation du système de classement sous-jacent au jugement professoral contribue, en dégagant les catégories qui le constituent, à révéler les attitudes des enseignants face aux élèves étrangers. Il apparaît que la logique spécifique du système de classement, produite par le système scolaire, et intériorisée par les enseignants, impose à ceux-ci une conception égalitariste qui dénie l'effet propre des différences sociales et culturelles dans le déroulement de la scolarité. De plus, la position qu'occupent les enseignants dans l'institution scolaire les contraint, dès lors que leurs propos s'inscrivent dans un contexte formel et officiel, à censurer leurs discours pour les régler sur "ce qui est dicible".

(1) L'analyse des réactions des élèves étrangers aux conditions de leur scolarisation fait l'objet du troisième tome du rapport.

Il en résulte que ni les caractéristiques sociales des élèves ni les caractéristiques de l'école, ni a fortiori la nature de leurs interactions ne sont évoquées pour rendre compte des modalités de l'insertion scolaire des élèves étrangers; les performances, indépendamment des conditions de leur production, sont lues comme des compétences; les appréciations sur le travail, considérations sur l'être moral des élèves, définissent leurs mérites. Ainsi le "classement scolaire", avec la participation des enseignants qui ont, pour le moins, intériorisé la logique de l'institution, s'ajuste au "classement social" et place les enfants de travailleurs étrangers dans des positions scolaires qui par leur infériorité sont conformes au statut social de leurs parents.

La seconde partie, monographie d'un établissement public d'enseignement primaire, rend compte par le moyen de quelques descriptions détaillées, du cadre dans lequel se déroule la scolarité d'un groupe d'élèves maghrébins. Attitudes et comportements des instituteurs et institutrices, des élèves étrangers, des élèves français sont examinés dans la dynamique de leurs interactions pour rendre compte de la spirale qui de l'infériorisation à l'échec scolaire, par leur renforcement mutuel, conduit à la marginalisation des élèves maghrébins dans l'école.

*"Varier les formules, voilà le difficile" Kierkegaard.
Post-scriptum aux miettes philosophiques.*

1. LE JUGEMENT PROFESSORAL : UN SYSTEME DE CLASSEMENT
"QUI NE FAIT PAS DE DIFFERENCE".

La "démonstration" du caractère spécifique et discriminatoire du processus de sélection et d'orientation des élèves étrangers repose notamment sur la place occupée dans ce processus par les "appréciations" des enseignants sur "les aptitudes intellectuelles" et sur "le travail". C'est plus précisément cette dernière appréciation qui fait la différence. Sa prépondérance dans le schéma causal de l'orientation des élèves étrangers a permis, à titre hypothétique, d'avancer que tout se passe comme si quand les performances sont moyennes, "c'est alors en fonction de l'âge et des appréciations portées sur le comportement que se joue l'orientation" (1).

Une telle hypothèse repose sur une interprétation de la nature de ce jugement qui est plus de l'ordre de l'intuition que de l'analyse. Bien que non contrôlée cette intuition n'est pas marquée d'une totale gratuité : elle repose sur une certaine "connaissance" des jugements acquise lors de leur quantification dans le cadre des analyses précédemment développées.

Après cette première démarche qui a permis d'en apprécier l'effet sur la décision d'orientation dans le cadre scolaire, il convient de revenir sur l'analyse du "jugement professoral" dans une optique proche de celle de P. Bourdieu et M. de Saint-Martin.

(1) ZIROTTI (J.P) avec la collaboration de NOVI (M.) : La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés. Tome 1 : Evaluation, Sélection et orientation scolaires. IDERIC, NICE, Juin 1979 ; p. 188.

Ces deux auteurs avancent pour hypothèse que :

"Les taxinomies que révèlent les formules rituelles des attendus du jugement professoral ("les appréciations") et dont on peut supposer qu'elles structurent le jugement professoral autant qu'elles l'expriment peuvent être mises en relation avec la sanction chiffrée (la note) et avec l'origine sociale des élèves qui font l'objet de ces deux formes d'évaluation." (1)

Les "appréciations détaillées" des maîtres sur "les aptitudes intellectuelles" et sur "le travail" que contiennent les dossiers d'orientation soumis à l'analyse sont exprimées en des formules stéréotypées, concises, brèves, souvent lapidaires. La répétition d'un nombre restreint de formulations semble indiquer qu'au delà de la diversité des juges s'impose un système de classement (une taxinomie).

Il n'est pas possible dans le contexte de cette recherche, faute de pouvoir les identifier, d'apprécier le degré de réalisation de la taxinomie par chacun des "juges". De même, il est impossible de vérifier si le recours à une même formulation recouvre une identité de point de vue : une équivalence dans l'expression ne correspond pas nécessairement à une équivalence de sens pour les enseignants qui recourent à une même formule. L'hypothèse avancée par P. Bourdieu et M. de Saint Martin est que la diversité (multiplicité) des formes de jugement se résoud dans un système de catégories, c'est à dire dans des régularités qui peuvent être appréhendées comme les :

"formes scolaires de la classification (...) transmises, pour l'essentiel, dans et par la pratique en dehors de toute intention proprement pédagogique" (2)

Le "jugement professoral" se laisserait donc décrire comme un système de classement dont les éléments constitutifs :

(1) BOURDIEU (P.) et de SAINT MARTIN (M.), "Les Catégories de l'entendement professoral" in Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n°3, mai 1975, p. 69.

(2) Id. *ibid.* p. 69.

"formes de pensée, d'expression et d'appréciation doivent leur logique spécifique au fait qu'elles sont/ produites et reproduites par le système scolaire". (1)

Ainsi serait assuré un nécessaire et minimal "consensus sur le sens "des formulations tant pour la hiérarchie des éléments du système de classement que pour les équivalents à un même degré du système.

S'il n'est pas possible ici de vérifier la pertinence de ces a priori, il faut remarquer que la logique explicite du processus de sélection et d'orientation repose sur l'hypothèse d'un système de jugement, donc de classement, communément partagé par tous les acteurs qui interviennent dans le processus d'évaluation, de sélection et d'orientation.

(1) Id. *ibid.* p. 69.

Note technique

Il a été procédé à une recension exhaustive des appréciations émises sur chacun des élèves, soit :

Appréciations

<i>Elèves</i>	<i>Sur les capacités intellectuelles</i>	<i>Sur le travail</i>
<i>Etrangers</i>	225	225
<i>Français</i>	89	89

L'appréciation, souvent rédigée avec une grande concision, portée sur chaque dossier, dans chacune des rubriques : "Capacités intellectuelles" et "travail" est constituée globalement en unité de sens. L'analyse consiste à dégager de l'ensemble de chacun des types de jugement un système de catégories, puis d'affecter chaque appréciation à l'une des catégories. C'est avec une part d'arbitraire inévitable dans ce type de traitement que certaines appréciations -unités de sens- ont été affectées à l'une ou l'autre des catégories, d'autres, inclassables, ont été regroupées sous la rubrique "divers".

Le système de catégories fut élaboré à l'examen des listes exhaustives d'appréciations ; la brièveté de la plupart de celles-ci a grandement facilité le regroupement en catégories. La liste exhaustive des appréciations est présentée en annexe.

Le propos de cette étude n'est pas de mettre en relation les systèmes de classement avec les performances et l'origine sociale des élèves mais de vérifier la nature de la relation entre l'appartenance au groupe des élèves français et l'appartenance au groupe des élèves étrangers et les jugements.

1.1 Analyse comparative des appréciations sur "les aptitudes intellectuelles".

L'analyse des appréciations sur "les aptitudes intellectuelles" repose sur une démarche simple : la recension exhaustive des appréciations pour chacun des groupes est suivie d'une opération de classement des propositions conduite en regard de la logique apparente du jugement professoral telle qu'elle se dévoile dans le corpus recueilli. La fréquence très élevée de formulations concises et stéréotypées simplifie beaucoup les opérations de classement.

Avant d'esquisser une description sommaire de la logique de ce discours professoral dans son rapport aux deux groupes d'élèves que nous avons constitués, il convient d'exposer les catégories que nous y avons lues. Le montage auquel nous avons procédé n'est que l'expression d'un mode d'exposition qui procède du général au particulier.

1.1.1. Système d'appréciation des "aptitudes intellectuelles" des élèves français.

Ainsi, si nous prenons pour premier corpus l'appréciation des "capacités intellectuelles" des élèves français nous sommes amenés à élaborer deux types de catégories.

A) - Le premier type regroupe les appréciations qui comprennent, exclusivement ou en association avec d'autres éléments, des "jugements synthétiques" qui se réfèrent soit à l'élève soit à ses "aptitudes" à l'exemple de :

- intelligent ;

- insuffisantes ;
- normales ;
- moyennes ;
- peu doué ;
- bon élève ;
- etc.

Ces formulations qui expriment une appréciation non développée et dépourvue de justification de quelque ordre que ce soit, définissent la *catégorie 1*. Lorsqu'elles sont associées à des précisions relatives à l'une, à plusieurs ou à l'ensemble des matières enseignées, à l'exemple de :

- moyennes surtout en mathématiques ;
- très moyennes, des difficultés en orthographe ;
- très éveillée, intelligente et attentive ; assez douée pour les maths. ;

elles constituent la *catégorie 1.1*.

Les catégories suivantes ont été élaborées selon la même démarche :

. *catégorie 1.2.* : "jugement synthétique" assorti d'une appréciation sur l'attitude à l'égard du travail scolaire :

- assez bonnes ; capable d'un effort suivie ;
- assez bonnes mais peu intéressée par le travail scolaire ;
- etc.

. *catégorie 1.3.* : "jugement synthétique" complété de remarques relatives au comportement :

- élève intelligente, timide, renfermée ;
- intelligent ; très agité ;
- etc.

. *catégorie 1.4.* : "jugement synthétique" complété d'une appréciation sur le "fonctionnement intellectuel" :

- moyennes ; compréhension assez difficile ;
- enfant à peine moyen, peu éveillé ;
- etc.

B) Le second type de catégories rassemble les appréciations qui ne comptent pas de "jugement synthétique" précédemment défini, mais qui renvoient directement, non exclusivement, à l'un des thèmes évoqués déjà dans les catégories du premier type, soit :

. *catégorie 2.0.* : appréciation relative aux performances/compétences dans une ou plusieurs matières :

- élève extrêmement faible en mathématiques et en français ;
- etc.

. *catégorie 2.1.* : appréciation relative au fonctionnement intellectuel :

- compréhension lente, peu sûre ;

avec, pour *sous-catégorie 2.1.1.* qui s'enrichit de commentaires sur l'attitude à l'égard du travail scolaire ou sur des traits caractérisant le comportement :

- esprit très lent ; semble souvent absente de la classe ;
- compréhension lente ; grande timidité ;
- etc.

. *catégorie 2.2.* : appréciation se référant à des traits de comportement :

- enfant très timide, cela le rend fermé à tout ;
- enfant qui souffrait de troubles psychologiques, actuellement bien stabilisé ;
- etc.

C) Enfin une rubrique "divers" rassemble les appréciations inclassables dans le système de catégories qui est ici défini soit parce qu'elles contiennent des éléments relatifs à plusieurs catégories, soit -ce qui n'est pas nécessairement une condition indépendante de la première- parce qu'elles relèvent d'autres catégories mais n'apparaissent qu'une seule fois dans le corpus.

1.1.2. Système d'appréciation des "aptitudes intellectuelles" des élèves étrangers.

Les appréciations sur les capacités intellectuelles des élèves étrangers se laissent décrire par le même système de catégories. Il suffit de l'enrichir de deux catégories du premier type :

. *catégorie 1.5.* : appréciations synthétiques complétées d'une référence au parcours scolaire :

- très moyennes ; deux ans de retard ;
- assez bonnes mais Nora a été assez retardée ;
- etc.

. *catégorie 1.6.* : appréciations synthétiques complétées d'une référence au statut d'étranger et/ou à la langue :

- faibles et auxquelles s'ajoute un handicap linguistique ;
- assez bien pour une enfant étrangère ;
- etc.

et d'une catégorie du second type :

. *catégorie 2.3.* : appréciations relatives au statut d'étranger, à la langue :

- des difficultés dues à la langue ;
- inconnu, difficile à établir, ne parle pas le français ;
- etc.

Quelques appréciations inclassables sont rejetées dans la rubrique "divers".

*Contenu exhaustif de la catégorie divers (0.)
(Appréciations sur les "aptitudes intellectuelles"
des élèves français et étrangers).*

Elèves étrangers

- Peut être normalement admise en sixième.
- Moyennes, peut avoir ses chances en sixième.
- Peut être admise en sixième avec exigence de soutien.
- Enfant qui peut encore progresser. Niveau moyen.
- Bon niveau en calcul et en français, peut progresser.
- Parle très mal le français mais beaucoup de bonne volonté.
- Enfant qui semble d'intelligence normale mais est très chétive ; travailleuse.
- Elève moyenne, peut réussir avec des efforts.
- Pourrait faire beaucoup mieux.
- Des difficultés en mathématiques peut être à cause des difficultés de la langue (incompréhension ?), de gros progrès en français.
- Assez bon en math ; des difficultés en français en raison de ses origines.
- Assez bonnes mais tendance à la paresse, des difficultés en orthographe.
- Elève malade, très nombreuses absences.
- Elève travailleur. Assez bons résultats en mathématiques, irrégulier en français.

Elèves français

- Elève attachant car essayant de bien faire.
- Elève extrêmement faible en mathématiques et en français pourtant s'applique beaucoup.
- Indapté à l'enseignement. Niveau CM 1. Peut faire des progrès.
- Très travailleuse.

1.1.3. Lecture comparative du tableau synoptique des catégories du "jugement sur l'intelligence". Les effets d'un discours censuré.

La lecture du tableau synoptique du "jugement professoral" suggère qu'un même système de catégories, donc de classement, règle la production des appréciations portées sur "les aptitudes intellectuelles" des uns et des autres.

Si sept catégories ne rassemblent que des "appréciations" portées pour l'une ou l'autre des populations, elles ne représentent cependant que 14.3 % des "appréciations" émises sur l'ensemble des élèves (1).

Plus encore, seules trois des catégories qui regroupent des "appréciations" particulières à l'une ou l'autre population dépassent le seuil de fréquence de 5 % (pour les étrangers : 1.6 : 6.5 % et 2. : 7.1 % ; pour les français : 2.1.1. : 6.7 %).

Autrement dit, sans prendre en compte les fréquences de la catégorie "Divers", 80 % (2) de l'ensemble des ap-

(1) Liste des catégories utilisées exclusivement pour l'un ou l'autre groupe.
Utilisées pour les seuls français : 1.4 : 2.2 % , 2.1.1. : 6.7 % ; 2.2. : 2.2 % = 11.1 %
Utilisées pour les seuls étrangers : 1.5 : 1.3 % ; 1.6 : 6.5 % ; 2. : 7.1 % ; 2.3 : 2.6 % = 17.5 %
Soit par rapport à la population totale :
 $\frac{11.1 \% + 17.5 \%}{2} = 14.3 \%$

(2) Somme des fréquences des catégories utilisées ^{conjointement} pour les deux populations.
Etrangers : (1.) 59.1 % + (1.1.) 5.7 % + (1.2.) 7.1 % + (1.3.) 2.6 % + (2.1.) 1.3 % = 75.7 %
Français : (1.) 60.6 % + (1.1.) 13.4 % + (1.2.) 6.7 % + (1.3.) 2.2 % + (2.1.) 1.1 % = 84 %
Soit pour les deux groupes confondus : $\frac{75.7 + 84}{2} = 79.9 \%$

Tableau n° 1 Tableau synoptique des catégories du jugement professoral et fréquences d'usages des catégories pour les français et les étrangers.

	Français		Etrangers	
	brut	%	brut	%
1. Appréciations synthétiques	54	60.6	133	59.1
1.1. Appréciations synthétiques + référence aux performances/compétences dans les matières	12	13.4	13	5.7
1.2. Appr. synth. + référence à l'attitude envers le travail scolaire	6	6.7	16	7.1
1.3. Appr. synth. + référence aux comportements	2	2.2	6	2.6
1.4. Appr. synth. + référence au "fonctionnement intellectuel"	2	2.2	0	
1.5. Appr. synth. + référence au parcours scolaire	0		3	1.3
1.6. Appr. synth. + référence au statut d'étranger et à certaines de ses conséquences	0		15	6.5
2. Appréciations relatives aux performances/compétences dans une ou plusieurs matières	0		16	7.1
2.1. Appréciations relatives au "fonctionnement intellectuel"	1	1.1	3	1.3
2.1.1. : 2.1. + référence à l'attitude envers le travail scolaire ou au comportement	6	6.7	0	
2.2. Appréciations relatives au comportement	2	2.2	0	
2.3. Appréciations relatives au statut d'étranger et à certaines de ses conséquences	0		6	2.6
0. Divers	4	3.3	14	6.2
	89	99.5	225	99.5

préciations se laissent décrire par un même système de catégories. Dans un tel contexte, il ne peut qu'être fait marginalement référence aux caractéristiques propres aux élèves étrangers.

Le caractère uniforme du jugement professoral n'est-il pas une conséquence directe de sa nature ? Si nous opérons, en effet, un regroupement des appréciations synthétiques (catégorie 1.), des appréciations synthétiques complétées de références aux performances/compétences dans les matières d'enseignement (catégorie 1.1) et des appréciations relatives aux seules performances/compétences (catégorie 2.), nous obtenons pour chaque population la somme des appréciations qui ne font référence qu'à un univers scolaire particulièrement étroit : chaque élève y est marqué soit du signe de ses compétences/performances dans l'une ou plusieurs des matières enseignées, soit de celui de ses "dons" ("aptitudes intellectuelles" : insuffisantes - normales - moyennes - bonnes - etc...), soit de l'association de deux, mais de ces signes là seul, c'est-à-dire sans nuance ni attendu ; le tableau qui, ci-dessous, exprime les résultats obtenus, atteste de la prééminence de ces catégories de jugement : elles représentent 74 % des appréciations émises pour les français et 71.9 % de celles qui sont émises pour les étrangers.

<u>Catégories</u>	:	<u>Français</u>	:	<u>Etrangers</u>
1	:	60.6 %	:	59.1 %
1.1.	:	13.4 %	:	5.7 %
2.	:	0.	:	7.1 %
	:	<hr style="width: 50px; margin: 0 auto;"/>	:	<hr style="width: 50px; margin: 0 auto;"/>
	:	74 %	:	71.9 %
	:		:	

On peut lire dans la fréquence très élevée de ces trois catégories la traduction, au plan des jugements, d'une conception de l'Ecole qui se veut égalitariste dans la mesure où les processus d'attribution de caractéristiques aux élèves s'exercent dans une sphère étroitement limitée aux seules performances ou à la compétence ("aptitudes intellectuelles") qu'elles révéleraient. L'effet de l'égalitarisme ici est de ne faire jamais référence à des éléments qui iraient à l'encontre de cette représentation de l'Ecole en manifestant, par exemple, que les conditions de vie, l'origine sociale, culturelle, nationale, en un mot l'"histoire" particulière de chaque élève perturbe les règles d'une compétition dans laquelle, hormis les différences de "capacités intellectuelles", chacun serait l'égal de l'autre.

Plus encore, on y lit l'expression du rôle le plus communément affirmé de l'Ecole : distinguer les bons des mauvais, classer les élèves selon leurs "aptitudes", en se parant de la légitimité que lui offre l'idéologie de l'inégale répartition des dons pour en occulter, tant que faire se peut, le caractère socialement discriminatoire et en ne s'interrogeant jamais sur les conditions de production des performances ni sur la nature du lien qui permet d'inférer des compétences, ou plus précisément des absences de compétence, de "mauvaises" performances.

Plus généralement, les fréquences élevées d'un nombre restreint de catégories et le contenu même de celles-ci attestent du caractère rituel du "jugement professoral". On peut s'étonner de ce que la consigne portée sur le dossier scolaire ne soit pas suivie : à la demande d'une appréciation détaillée les enseignants répondent, pour la plupart, par le recours à des formulations qui s'inscrivent, ainsi que nous l'avons vu, dans un champ de variations extrêmement limité.

Si les appréciations des enseignants n'apportent très souvent aucune information qui puisse nuancer ou étayer une opinion sommairement exprimée et permettre une lecture plus éclairée des jugements quantifiés (les notes), c'est qu'elles s'inscrivent dans une logique de déqualification du discours enseignant. Il n'est que de se référer aux conditions de l'institutionnalisation de l'enseignement spécial chargé de scolariser les enfants "anormaux" pour saisir l'amarce du processus d'invalidation de la compétence des enseignants à repérer les "cas pathologiques" et, par conséquent, à interpréter finement les comportements ainsi qu'à appréhender avec rigueur les compétences.

Bien que M. VIAL (1) s'oppose à l'analyse de F. MUEL (2), analyse partiellement reprise par P. PINELL et M. ZAFIROPOULOS (3), sur les conditions d'émergence de la notion d'"enfance anormale" dans l'institution scolaire il demeure que :

"le mouvement en faveur de l'enfance anormale naît officiellement en 1904 avec l'instauration, par le Ministère de l'Instruction Publique, d'une commission 'à l'effet d'étudier les moyens à employer pour assurer l'instruction primaire non seulement aux aveugles et aux sourds-muets, mais, d'une manière générale, à tous les enfants anormaux et arriérés' (Arch. I.P.N., dossier 113, 1907). Le travail de cette commission aboutira à la loi du 15 avril 1909 créant les classes et les internats de perfectionnement" (4).

A cette occasion s'est imposée "la démarche théorique de Binet /qui/ s'appuie toute entière sur une 'naturalisation' implicite de la norme scolaire, et aboutit à une retraduction dans le langage de la pathologie des échecs scolaires, produits de la distance entre la culture scolaire et la culture des familles des milieux populaires" (5).

(1) VIAL (Monique) : Les débuts de l'enseignement spécial en France in S.R.E.S.M.S. n°18, 1979, p. 7 à 162.

(2) MUEL (Francine) : L'Ecole obligatoire et l'invention de l'enfance anormale in Actes de la Recherche en Sciences Sociales n°1, 1975, p. 60 à 74.

(3) PINELL (Patrice), ZAFIROPOULOS (Markos) : La médicalisation de l'échec scolaire in Actes de la Recherche en Sciences Sociales n°24, novembre 1978, p. 23 à 49.

(4) MUEL (F.), op. cit., p.61.

(5) PINELL (P.), ZAFIROPOULOS (M.), op. cit., p. 23.

A cette conception est liée la négation de la compétence des enseignants ; si la réussite scolaire est considérée, par Binet, comme un critère incontestable de compétence donc d'intelligence (1) il convient de recourir à d'autres moyens et à des spécialistes pour dépister les enfants anormaux :

En effet, "...le maître qui est doué d'esprit d'observation peut arriver quelques fois, dans les cas extrêmes et très nets, à se faire une opinion juste sur les capacités mentales de ses élèves" (2).

Tout concourt à invalider "le dire des maîtres" et à les placer sous la tutelle des spécialistes ; "dire qu'un enfant est anormal, c'est sortir du champ scolaire et c'est, en donnant un nom à l'inadaptation scolaire en faire l'objet de la pratique médico ou psychopédagogique" (3).

Que le contrôle du "champ de l'enfance inadaptée" -appellation qui depuis la fin de la seconde guerre mondiale s'est substituée à "enfants anormaux"- soit l'occasion de conflits entre pédo-psychiatres et analystes, que la position dominante des uns soit, aujourd'hui, mise en cause par les seconds (4) n'atténue en rien la relégation du corps enseignant à un rôle subalterne dans le dépistage des enfants "inadaptés" et, par conséquent, dans l'appréciation des "capacités mentales". L'enseignant signale, le spécialiste -psychologue scolaire, pédo-psychiatre- examine, infirme ou confirme et diagnostique, la commission médico-pédagogique tranche et oriente éventuellement vers les classes spécialisées de "l'enfance inadaptée" ou vers les instituts médico-pédagogiques (I.M.P.) selon que, en vertu des canons de la nosographie psychiatrique, on aura affaire à un débile léger simple ou à un débile léger avec troubles de la personnalité associés.

(1) "Lorsqu'un enfant réussit dans ses études, qu'il a de bonnes notes de devoir et de leçon, de bonnes places en composition, il n'y a pas de doute. L'enfant prouve son intelligence par des actes" BINET (A.), Les Idées modernes sur l'enfant, Paris, 1911. (cité par VIAL (M.) op. cit., p. 141).

(2) BINET (A.) op. cit., p. 82 (cité par VIAL (M.) op. cit., p. 142) souligné par nous.

(3) VIAL (M.) op. cit., p. 143.

(4) PINELL (P.), ZAFIROPOULOS (M.) op. cit.

En conséquence, il apparaît que c'est à une juste perception de leur position dans le champ scolaire que renvoie l'inobservation, par les enseignants, de la consigne qui les enjoint à être prolixes -"appréciations détaillées..."- dans un domaine -"...des capacités intellectuelles"- pour lequel la compétence leur est déniée.

Il est dès lors cohérent, dans la logique de ce processus d'attribution, que le recours à des éléments originaux dans l'appréciation des élèves étrangers soit une pratique rare. Cette logique ne permet qu'accessoirement la prise en considération des traits qui, dans le contexte du système de représentation dominant à l'Ecole, décrivent la singularité de ces élèves, à savoir : les causes extra-scolaires des retards dans le cursus (arrivées tardives en France), des retards dans l'acquisition de certaines compétences (maîtrise hésitante de la langue française; rareté des stimulations offertes par le milieu d'origine, la famille ; effets des conditions de vie).

La conjonction d'une conception égalitariste et l'effet de censure que l'invalidation du "dire des maîtres" fait peser sur leurs appréciations ne peut que situer comme pratique exceptionnelle la référence à ces quelques traits caractéristiques. La centration sur les performances et les compétences que suppose cette conception interdit toute allusion aux caractéristiques extra-scolaires ; l'invalidation du discours enseignant interdit toute analyse des modalités d'insertion des élèves dans l'univers scolaire et de leurs effets sur la production des performances. Ainsi que l'exprime le tableau suivant, qui ne rassemble que les catégories de jugement mises exclusivement en oeuvre pour les élèves étrangers, la conséquence en est une évocation très rare des "particularismes" de ces élèves (1) et, pour cette partie du système

(1) Si nous effectuons la somme des *catégories* 1.5 + 1.6 + 2.3 + *divers*, nous obtenons une fréquence d'environ 12 %.

d'appréciation, la fréquence la plus forte pour une catégorie qui a pour seule originalité de n'apparaître qu'à l'occasion de l'appréciation des élèves étrangers sans pour autant traiter de leur spécificité.

Tableau n° 2 Catégories de jugement utilisées exclusivement pour les élèves étrangers (1).

1.5 : Appréciations synthétiques + référence au parcours scolaire	n=3	-1.3 %
1.6 : Appréciations synthétiques + référence au statut d'étranger et à certaines de ses conséquences.	n=15	-6.7 %
2.3 : Appréciations relatives au statut d'étranger et à certaines de ses conséquences	n=6	-2.6 %
2 : Appréciations relatives aux performances/compétences.	n=16	-7.8 %
Divers : 3 appréciations proches de 1.6 ou 2.3	n=3	-1.3 %
	N = 43	19 %

Les trois appréciations (catégorie 1.5, n=3 soit 1.3% des appréciations) portant référence au parcours scolaire (2) ne méritent que peu d'attention. Il est toutefois surprenant que

(1) Les écarts entre les fréquences d'usage des catégories de jugements sont si faibles (cf. tableau n° 1) que nous avons pris le parti de n'examiner que le sous-système d'appréciation original des étrangers.

Les pourcentages sont établis en référence au nombre total d'appréciation portées sur les élèves étrangers : N = 225.

(2) - "Très moyennes ; scolarisé tardivement en France".
 - "Intelligente, arrivée depuis 4 ans en France, a dépassé ses camarades"
 - "Assez bonnes mais a été assez retardée".

dans ces trois cas le retard n'est évoqué en faveur des élèves que pour indiquer qu'une scolarité normale ne leur a pas permis de manifester leurs pleines "aptitudes" ou pour insister sur la qualité "d'aptitudes" qui ont pu se révéler en dépit de ce handicap. En l'occurrence, ces "circonstances attenantes" ne vaudraient que pour des éléments remarquables qu'il convient de sauver de l'issue fatale d'une orientation peu favorable et quasi mécaniquement déterminée par un âge avancé.

Un peu moins de 10 % des appréciations traitent de la position particulière de ces élèves (*catégories 1:6, 2:3; et trois appréciations de la catégorie "divers", soit n=24, 9.3% des appréciations*). Celles-ci se réfèrent, de façon non exclusive, soit aux difficultés dans la maîtrise de la langue française ("Moyennes. Handicap en français parce que Portugais" ; "Faibles et auxquelles s'ajoute un handicap linguistique" ; "Semble normal mais arrive du Maroc, parle très peu le français"), soit au milieu d'origine désigné comme "handicapant" ("Elève qui ne manque pas d'intelligence, mais défavorisée par son milieu"), soit à une combinaison des deux ("Grosses difficultés en français dues à son origine d'enfant immigré", "Très handicapé par la langue et l'environnement familial"). Evoquer les particularités propres à ces élèves étrangers c'est donc expliciter les "tares" qui pèseraient sur un déroulement positif de leurs cursus scolaires, ce n'est jamais évoquer une altérité qui poserait question à

l'Ecole en dévoilant son refus ou son incapacité à la prendre en compte et à y répondre autrement que par la dénégation au nom du refus de la discrimination, réponse implicite mais actuellement dominante.

Dans seize cas, les enseignants, à défaut de porter une appréciation globale sur l'élève, ont restreint leur appréciation à l'affirmation de compétences ou d'incompétences, de bonnes ou de mauvaises performances. Cette fréquence, relativement forte dans ce contexte précis (-7.1 %), d'une manière d'apprécier en usage pour les seuls élèves étrangers paraît attester de l'embarras de quelques enseignants. Il se réservent de tout jugement mal fondé, eu égard à la difficulté qu'ils rencontrent à se faire une opinion au sujet d'élèves dont certaines caractéristiques - scolarité perturbée, expression maladroite en français - occultent les "aptitudes", et n'évoquent que des performances/compétences qui expriment très directement les notes obtenues dans les matières évoquées. On peut y voir par ailleurs un effet de la censure qui pèse sur le discours des maîtres, mais il ne rend pas compte à lui seul de l'usage exclusif de cette catégorie à l'intention des enfants de travailleurs immigrés.

La logique spécifique du système de classement, produit par le système scolaire, qui sous-tend la formulation des "appréciations détaillées sur l'intelligence" ne lui permet pas, hormis dans quelques cas exceptionnels mais alors dans une perspective

qui dégage l'Ecole de toute responsabilité ; de prendre en considération les facteurs qui, en rendant compte des difficultés de l'insertion scolaire de certaines catégories d'élèves, et plus particulièrement des enfants de travailleurs immigrés, permettraient d'éviter qu'une liaison fallacieuse soit établie entre performances dans les matières scolaires et "aptitudes intellectuelles" des élèves.

1.2. Analyse comparative des appréciations sur "le travail".

L'analyse des "appréciations détaillées des maîtres sur le travail" fut conduite selon une démarche identique à la précédente. La liste des catégories fut dégagée des appréciations émises pour chacune des populations.

1.2.1. Système d'appréciation du "travail" des élèves français.

Sous cette rubrique, l'expression des enseignants est, pour le moins, tout aussi concise que sous la rubrique précédente. Les expressions les plus lapidaires d'un ou deux mots, manifestent un jugement non développé et synthétique sur le travail, à l'exemple de :

- "Insuffisant" ;
- "Médiocre" ;
- "Passable" ;
- "Très satisfaisant", etc...

C'est une appréciation globale, formulée explicitement en termes de valeurs, qui est portée non sur l'élève mais sur le travail de celui-ci. Ces éléments sont constitutifs de la

catégorie 1. : Appréciation synthétique sur le travail.

Quelques propositions, très précises, renvoient aux matières enseignées : "Niveau très insuffisant en français" ; "Très faible en orthographe". Bien que peu fréquentes (elles représentent environ 3 % des appréciations portées sur les élèves français), ces formulations sont parfois associées à d'autres éléments ; il importait donc de les regrouper en une catégorie. A l'exemple de deux expressions citées ci-dessus, il n'apparaît pas clairement ce qui du travail fourni par l'élève et de ses performances/compétences, est ici estimé. Seul l'intitulé de la rubrique du dossier scolaire amène à supposer qu'il s'agisse là d'une manière d'estimation du travail mis en oeuvre par l'élève.

L'ambiguïté cependant demeure. Ces propositions relèvent de la *catégorie 0.* : Appréciation synthétique relative aux matières enseignées.

Une autre modalité d'appréciation du travail des élèves est d'évoquer les caractéristiques qui qualifient le comportement de travail :

- "Lent" ;
- "Rapide" ;
- "Soigné" ;
- "Soutenu" ;
- "Régulier" ;

- "Appliqué" ;
- "Propre" ;
- etc.

Ces formulations qui représentent, pour cette population, environ 25 % des appréciations sont rassemblées sous la *catégorie 1.1.* : Appréciation des qualités de travail.

De nombreuses sentences, environ 26 %, traitent explicitement des attitudes des élèves à l'égard des activités scolaires :

- "Travailleur" ;
- "Paresseux" ;
- "Fait des efforts" ;
- "Conscientieux" ;
- "Veut réussir" ;
- "Sérieux" ;
- "Intéressé par aucun travail", etc.

Elles constituent la *catégorie 1.2.* : Appréciation des attitudes.

Quelques jugements relèvent de plusieurs catégories ; les associations entre les *catégories 1.1. et 0* ont été relevées quatre fois (elles représentent 4.5 % des appréciations) et les associations entre les *catégories 1.1. et 1.2.* treize fois (soit 14.6 % des appréciations) à l'exemple de :

(pour *1.1. + 0*) : "Effort irrégulier ; des faiblesses en français" ;

(pour 1.1. + 1.2.) : "Très appliqué et sérieux" ;
"Très soigné et consciencieux".

Enfin deux appréciations inclassables, la première -"Difficultés en orthographe"- parce qu'elle ne recèle pas l'ambiguïté des formulations de la *catégorie 0.* dont elle est proche, la seconde -"Une classe de type B lui serait certainement profitable"-parce que sans équivalent, sont rejetées dans la *catégorie "divers"*.

1.2.2. Système d'appréciation du "travail" des élèves étrangers.

C'est encore par un système de catégories identique à celui qui est sous-jacent à l'appréciation des élèves français que se laisse décrire le "jugement professoral" qui prend pour objet les enfants de travailleurs immigrés.

Il convient seulement d'ajouter une nouvelle catégorie à la liste déjà établie. En effet, dans quelques rares cas de formulation assez développée, allusion est faite à certaines particularités propres aux élèves étrangers. Ces "appréciations relatives au statut d'étranger et/ou à certaines de ses conséquences" relèvent de la *catégorie 1.3.* (1).

(1) Liste exhaustive des appréciations contenues dans la catégorie 1.3. (n=4 ; 1.7 %)

- "Peut être à cause des difficultés de la langue, de gros progrès en français" ;
- "Arrivée en France en cours d'année a eu des notes faibles le premier mois mais a fait des progrès constants et finit dans les dix premiers" ;
- "Retard en langue française" ;
- "Manifeste de grandes difficultés pour le travail écrit en français, nécessite donc une aide permanente".

La rareté des jugements associant des éléments spécifiques et non spécifiques ainsi que la diversité de ces quelques associations ont rendu inutile, contrairement à ce qu'il en fut dans l'analyse du jugement précédent, la définition de catégories supplémentaires prenant en compte ces associations. Elles sont décomptées dans les catégories déjà établies ; la liste complète en est donnée en note (1). Il est à remarquer que les deux listes reportées en notes comptent dix appréciations, soit environ 4 % des appréciations émises sur les élèves étrangers : prendre en considération l'originalité de la situation de ces élèves est ici encore une pratique extrêmement minoritaire.

Deux appréciations, enfin, sont comptées dans la catégorie "*divers*" (2).

1.2.3. Lecture comparative des tableaux synoptiques des catégories du jugement sur le "travail". Appréciation de l'"être moral" et conditions de la dignité.

L'examen des deux tableaux contenant, sous une forme plus et moins développée, les catégories de cette dimension particu-

-
- (1) Liste exhaustive des appréciations associant éléments spécifiques et non spécifiques (n = 6 ; 2.6 %)
- "Passable, vu un milieu familial étranger 'dévalorisé' ;
 - "Elève appliquée dans son travail mais manque de possibilités en raison de sa situation d'enfant de travailleur immigré" ;
 - "Insuffisant, difficultés dues à la langue" ;
 - "Très bonne volonté, mais d'origine italienne est très handicapée surtout en orthographe" ;
 - "Résultats moyens dans l'ensemble, faibles en français en raison du handicap de la langue" ;
 - "Beaucoup de bonne volonté mais aucun résultat, Zaici est en France depuis six mois".
- (2) - "Les résultats scolaires sont faibles malgré les aptitudes intellectuelles normales" ;
- "Passable, je ne pense pas que le doublement du CM2 lui serait d'un grand profit".

lière du "jugement professoral" et les fréquences d'usage de celles-ci, établit qu'élèves français et étrangers sont soumis à un même processus de catégorisation. La logique du "jugement professoral" n'est pas affectée par la confrontation à un groupe d'élèves porteur d'une relative originalité qui, niée ou presque dans ces éléments du discours enseignant, n'en est pourtant pas moins largement évoquée par ceux-ci en d'autres lieux et circonstances où le poids du rituel dans lequel s'inscrit l'appréciation officielle des élèves, censure moins l'expression. Ce ne sont pas, en effet, les quelques propositions comportant référence à une difficile maîtrise de la langue française ou à un début de scolarité tardif en France (soit pour la *catégorie 1.3.* : Appréciation relative au statut d'étranger : 4.4 % des appréciations portées sur les élèves étrangers) qui modifient sensiblement le système d'appréciation.

Dire qu'un élève a "des difficultés en orthographe" n'est pas émettre une opinion très circonstanciée sur son travail. Mais ce n'est là qu'une manière de jugement aussi peu usitée pour les élèves étrangers que pour les élèves français : pour chacun des groupes la fréquence de la *catégorie 0.* : Appréciation synthétique se référant aux matières enseignées est d'environ 3 %.

Tableau n°3 Tableau synoptique des catégories du jugement professoral et fréquences d'usage de celles-ci pour chaque groupe.
(Français $n = 89$; Etrangers $n = 225$).

Catégories	Français		Etrangers	
	brut	%	brut	%
0. Appréciation synthétique se référant aux matières enseignées	3	3.3	7	3.1
1. Appréciation synthétique sur le travail	22	24.7	69	30.7
1.1. Appréciation des qualités du travail	22	24.7	43	19.1
1.2. Appréciation des attitudes	23	26	63	28
1.3. Appréciation relative au statut d'étranger et/ou à certaines de ses conséquences	-	-	4	1.7
Catégories en association				
1. + 0.	-	-	1	0.4
1. + 1.1.	-	-	2	0.9
1.1. + 0.	4	4.5	1	0.4
1.2. + 1.1.	13	4.6	19	8.5
1.2. + 1.	-	-	11	5
1.2. + 1.3.	-	-	2	0.9
1.2. + 1.1. + 1.	-	-	1	0.4
Divers	2	2.2	2	0.9
Total	89	100	225	100

Tableau n° 4 Tableau synoptique simplifié des catégories du jugement professoral et fréquences d'usage de celles-ci (Français $n = 89$; étrangers $n = 225$)

	Français		Etrangers	
	brut	%	brut	%
0. Appréciation synthétique se référant aux matières enseignées	3	3.3	7	3.1
1. Appréciation synthétique sur le travail + combinaison avec d'autres catégories que 1.2	22	24.7	72	32.
1.1 Appréciation des qualités du travail + combinaison avec d'autres catégories que 1. et 1.2	26	29.2	44	19.5
1.2 Appréciation des attitudes + combinaisons avec d'autres catégories (1)	36	40.5	96	42.6
1.3 Appréciation relative au statut d'étranger et/ou à certaines de ses conséquences.	-	-	4	1.7
Divers	2	2.2	2	0.9
TOTAL	89	100	225	100
1.3 + combinaisons auxquelles appartient la <i>catégorie</i> 1.3			10	4.4

(1) Le regroupement des combinaisons comprenant la *catégorie* 1.2 avec celle-ci est un choix arbitraire qui a pour effet de mettre l'accent sur cet aspect du jugement. Regrouper, par exemple toutes les appréciations combinées comprenant la *catégorie* 1.1. avec celle-ci aurait beaucoup modifié les fréquences respectives de 1.1 et 1.2 ; en effet la combinaison la plus fréquente associe ces deux catégories ainsi que cela est porté sur le tableau n° 3.

L'appréciation synthétique sur le travail (catégorie 1), légèrement plus représentée dans le "jugement" des élèves étrangers (30.7 %) que dans celui des élèves français (24.7 %) rassemble les formulations lapidaires qui ne donnent ni nuance ni détail. Qualifier de "très bon", "insuffisant", "irrégulier", le travail d'un élève c'est sacrifier à la nécessité de l'appréciation sans rechercher l'analyse. L'effet de censure - conséquence de la déqualification relative des maîtres pour la détermination des aptitudes - qui a été déjà évoqué et analysé à l'occasion de l'examen de l'appréciation des "aptitudes intellectuelles", pèse également, dans ce cas, sur le "dire des maîtres". L'usage intensif de ces formulations - elles représentent le tiers, environ, des appréciations des étrangers et le quart de celles des Français - relève de ce même ordre de phénomènes en ce qu'il atteste du double effet de la déqualification : censure du discours qui craint de ne pouvoir s'exprimer en des termes savants, i.e légitimes, et anticipation négative sur les effets du discours dans le processus d'orientation (1). Les commentaires sur la *catégorie 1*. ne sont que l'occasion d'une remarque dont la portée est plus générale et qui concerne les diverses modalités du "jugement sur le travail". Il n'est que de remarquer la concision et le caractère non élaboré des propositions constitutives de chacune des catégories pour s'en convaincre.

-
- (1) Cette attitude apparaît clairement dans les propos tenus par certains enseignants qui affirment que "les appréciations ne servent à rien", que "ce qui compte ce sont l'âge et les notes". Ils manifestent ainsi une appréhension pertinente, pour partie, et de la logique de la sélection et de l'orientation et de leur position dans le champ scolaire.

Un écart approximatif de 5 à 7 %, selon que l'on considère ou non l'usage exclusif de cette catégorie (voir tableaux 2 et 3) indique que les enfants de travailleurs immigrés sont plus soumis à cette forme de jugement. L'analyse mise en oeuvre ne permet pas de vérifier si cela exprime une sorte d'embarras des maîtres face à des élèves difficilement définissables... il demeure cependant, ainsi que l'atteste l'analyse quantifiée des valences des jugements (1), qu'il existe chez les enseignants une tendance à marquer une certaine réserve dans l'appréciation des élèves étrangers.

La *catégorie 1.1* a été dénommée "*appréciation des qualités du travail*" parce qu'elle regroupe les jugements plus "techniques" qui décrivent certains aspects du travail fourni par les élèves. Avec un écart de 5 à 10 % environ, selon qu'elle est décomptée en usage exclusif ou non (voir tableaux 3 et 4), cette catégorie décrit un peu plus fréquemment le jugement porté sur les élèves français. On peut y lire une conséquence de l'usage plus intensif de la *catégorie 1.* pour les étrangers : par effet de symétrie, à une tendance plus marquée à l'appréciation du travail des élèves étrangers en des termes de valeur et généraux, correspond une tendance plus marquée à l'appréciation précise des élèves Français. La précision, en l'occurrence, n'est pas le fait d'un apport d'informations ou de nuances mais d'une description "technique" du travail qui est alors : "soigné", "soutenu", "régulier", "malpropre", etc.. (2).

La *catégorie 1.2* est, en apparence, fort différente. L'*appréciation des attitudes* y apparaît clairement comme telle. C'est

-
- (1) Voir *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés*. Tome 1. p. 90 et sq.
- (2) Ces remarques suggèrent que le système de classement manifesté par les formulations du "jugement professoral", compte plusieurs dimensions liées par un système d'équivalents sémantiques qui, dans l'échelle des valeurs, associent les éléments des différentes catégories ; à titre d'exemple on peut supposer qu'à "travail soutenu" correspond "bon travail" et "travailleur". Ces remarques n'invalident pas pour autant une interprétation qui tend à marquer la spécificité de chaque catégorie.

l'élève qui est en question. A l'appréciation globale du travail et à l'appréciation précise d'un de ses caractères succède une définition plus ou moins précise de son "être moral". Le travail n'est qu'un prétexte à définir certains aspects de la personnalité : "Travailleur" - "Paresseux" - "Conscienceux" - "Fait des efforts" - "Veut réussir" - "N'est intéressé par aucun travail".

Cette catégorie est la plus fréquemment recensée dans chacun des groupes. Si, employée seule, elle représente 26 % des jugements portés sur les Français et 28 % de ceux qui le sont sur les étrangers, en décomptant les associations avec d'autres catégories, la fréquence passe à 40.5 % pour les uns et à 42.6 % pour les autres. Le caractère arbitraire de cette manière de recenser les catégories est d'un effet tout à fait secondaire : un gonflement quelque peu artificiel de la *catégorie 1.2* attire l'attention sur l'usage très fréquent qu'il en fait dans l'appréciation de l'ensemble des élèves et, ce, au détriment de la *catégorie 1.1*. Mais, de fait, sous une appréciation "technique" du travail de l'élève, la *catégorie 1.1* décrit souvent, et au même titre que la *catégorie 1.2*, le rapport à l'univers scolaire dans ce qui est défini, par le discours des agents les plus actifs - les maîtres - mais aussi par celui des parents, comme l'une de ses dimensions fondamentales : le travail. L'École est explicitement et socialement décrite comme une instance de socialisation dont les objectifs sont doubles : transmettre des savoirs-faire et des *manières d'être*. Or, c'est dans son rapport au travail scolaire

qu'est définie la manière d'être de l'élève. Un travail "soigné", "soutenu", "régulier" traduit au-delà de ces comportements, un investissement positif dans l'activité scolaire, donc une attitude positive (1). Ces expressions, bien que moins explicites doivent être lues comme des équivalents un peu appauvris des appréciations de la catégorie 1.2.

En additionnant les fréquences des catégories 1.1 et 1.2 à celles de toutes les associations auxquelles elles appartiennent, il apparaît qu'environ 63 % des jugements émis pour les élèves étrangers et 70 % de ceux qui concernent les élèves Français, font explicitement (1.2) ou implicitement (1.1) référence à leur manière d'être.

Le jugement sur le travail est bien, selon une expression de Fanny Colonna, l'occasion de "définir" l'"être moral" des élèves. Il est d'une grande importance dans leur classement en apportant une information complémentaire à celle qu'offre le jugement sur "l'intelligence"; lequel n'est souvent, comme cela a été analysé, que redondance par rapport aux performances quantifiées que révèlent les dossiers scolaires.

(1) Pour cerner plus précisément la logique du "jugement professoral" il aurait fallu analyser les associations entre le jugement sur les "aptitudes intellectuelles" et le jugement sur le "travail"; cela dépassait les objectifs de cette recherche. En effet, la diversité des appréciations, constitutive d'un système de classement qui implique que celles-ci ne sont pas utilisées de manière aléatoire, exprime des potentialités de nuance : il n'est pas indifférent de qualifier le travail de "soigné" ou de "propre", il n'est pas indifférent que ces appréciations soient formulées conjointement à des jugements positifs ou négatifs sur "l'intelligence".

A l'occasion de la définition de "l'excellence scolaire" dans le processus de sélection des "agents (algériens) les plus aptes à être les diffuseurs de la culture dominante" (1) dans le cadre de l'Algérie coloniale, Fanny Colonna remarque que "rien ne rachète, en effet, la non-conformité aux exigences morales de l'Ecole, tandis qu'inversement la bonne volonté, la docilité, la régularité dans l'effort sont toujours reconnues et récompensées" (2).

Dans un contexte socio-historique différent, la pertinence de ces propos demeure : "... on sait que le système des attentes de l'Ecole est lui-même ambigu, et que l'excellence strictement scolaire est le plus souvent le fruit d'un compromis entre ce que l'on pourrait appeler l'exigence de brillant et l'exigence de sérieux" (3).

Le jugement sur "le travail" définition de l'"être moral", est l'occasion dans le processus d'orientation, précédemment analysé, de s'assurer qu'un élève est digne d'une bonne orientation scolaire. A performances égales, plus précisément à performances également médiocres lors de l'orientation des élèves étrangers, les appréciations portées sur "le travail" permettent de distinguer les élèves "capables d'effort", "sérieux", "consciencieux" de ceux qui "sont intéressés par aucun travail", "ne font pas d'effort", "travaillent irrégulièrement" "lentement", "malproprement" ; elles permettent d'accorder les chances scolaires et sociales d'une bonne orientation scolaire à qui satisfait aux exigences morales de l'Ecole.

La nature même du "jugement sur le travail" légitime l'interprétation qui a été donnée de sa position originale dans le processus d'orientation des enfants de travailleurs immigrés. Tout permet que, pour le moins à un même niveau de performances, les considérations sur "l'être moral" des élèves soient déterminantes pour l'obtention d'une bonne orientation scolaire.

(1) COLONNA (Fanny). "Verdict scolaire et position de classe dans l'Algérie coloniale". in Revue Française de Sociologie, XIV, 1973, p. 180-201 ; p. 180.

(2) Id. Ibid p. 182.

(3) BOURDIEU (Pierre) de SAINT-MARTIN (Monique) : "L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français". Annales, Economies, Sociétés, civilisations, 25 (1), janvier-février 1970, pp. 147-175.

1.3 L'euphémisation sauve les apparences.

L'évaluation des élèves qui se donne à lire dans les appréciations portées par les enseignants sur les "aptitudes intellectuelles" et sur le "travail" paraît relever d'un processus d'attribution. Il s'agit, en effet, d'attribuer des compétences et plus généralement des caractéristiques à partir d'éléments, en fait très diffus, constitutifs de ce qui est dénommé "la connaissance de l'élève". En regard de la définition que propose Serge Moscovici du processus d'attribution il ressort que ces éléments ne sont pas aisément définissables :

"[Le processus d'attribution] consiste à émettre un jugement, à inférer "quelque chose", une intuition, une qualité, un sentiment sur son état ou sur l'état d'un autre individu, à partir d'un objet, d'une disposition spatiale, d'un geste, d'une humeur" (p.60) (1).

Or, les conditions d'élaboration des jugements ne sont, dans le cadre de l'institution scolaire, jamais explicitées. Il est impossible, à la simple lecture des "jugements" et des dossiers scolaires, de déterminer avec certitude ce qui des performances en orthographe, en mathématiques, ce qui d'une certaine qualité de l'expression orale, d'une manière d'être, de se vêtir,

(1) MOSCOVICI (Serge). L'homme en interaction : machine à répondre ou machine d'inférer. In : MOSCOVICI (S.) (ed) : Introduction à la psychologie sociale, 1972, vol.1, Paris, ed. Larousse

d'un "type nord-européen" ou "méditerranéen" accentué, etc.. (1) est prégnant, dans l'originalité de l'interaction entre un enseignant et chacun de ses élèves, sur l'inférence qui conduit à l'attribution d'une caractéristique.

Il est de règle, parallèlement à l'invalidation de la compétence des maîtres à déterminer seuls les aptitudes et les comportements, de ne jamais explicitement interroger la genèse des appréciations.

Une compétence minimale qui n'est jamais l'objet d'un enseignement systématique mais qui selon P. Bourdieu et M. Saint-Martin (2) est transmise "pour l'essentiel, dans et par la pratique, en dehors de toute intention proprement pédagogique" est condédée aux enseignants qui participent "d'une machine qui, recevant des produits socialement classés, restitue des produits scolairement classés" (3) ; participation qu'ils assurent sans en être conscients : "ils ne font bien ce qu'ils ont à faire (objectivement) que parce qu'ils *croient* faire autre chose que ce qu'ils font ; parce qu'ils font autre chose que ce qu'ils croient faire ; parce qu'ils *croient* dans ce qu'ils *croient* faire. Mystificateurs mystifiés, ils sont les *premières victimes* des opérations qu'ils effectuent" (4)

(1) A propos des éléments "non scolaires" qui sont à la base du processus d'attribution, P. Bourdieu et M. Saint-Martin relèvent que "... les *attendus du jugement* semblent plus fortement liés à l'origine sociale que la *note* dans laquelle il s'exprime ; cela sans doute parce qu'ils trahissent plus directement la représentation que le professeur se fait des élèves à partir de la connaissance qu'il a par ailleurs de leur *hexis corporelle* et de l'évaluation qu'il s'en fait en fonction de critères tout à fait étrangers à ceux qui sont explicitement reconnus dans la définition technique de la performance exigée.". *Le jugement professoral* op. cit. p. 73. Bien que le matériel traité ici n'ait pas été soumis à une analyse identique à celle qui permet de telles interprétations, celles-ci n'en paraissent pas moins pertinentes dans l'analyse de l'appréciation des élèves étrangers.

(2) BOURDIEU (P.) et de SAINT-MARTIN (M.) op. cit. p. 69

(3) Id. *ibid* p. 76

(4) Id. *ibid* p. 80

Si "apprécier" les élèves c'est les classer selon un système de classement produit par la logique scolaire ; "apprécier", c'est, en regard de notre analyse, soit attribuer explicitement des caractéristiques en évoquant, par exemple, des performances en orthographe ou en définissant le caractère "soutenu" ou "insuffisant" du travail, soit définir explicitement l'appartenance catégorielle : "élève intelligent", "élève paresseux". Il semble que si l'attribution de caractéristiques n'est pas l'équivalent intégral et explicite de la catégorisation, elle l'a anticipée ; elle en est de ce fait la conséquence puisqu'elle fournit aux lecteurs les éléments indispensables à une catégorisation dont l'articulation aux attributs mentionnés par les enseignants est réglée par le système de classement qui - hypothèse imposée par la nécessaire reconnaissance d'un consensus minimum sur le sens et la hiérarchie des éléments appréciatifs entre certains des protagonistes de l'orientation des élèves (enseignants, chefs d'établissements, etc...) - sous-tend la production des appréciations. Averti par l'expérience, on peut supposer que le maître anticipe sur l'interprétation qui sera faite de ses propos et par là en règle l'expression ; dire d'un élève qu'il est faible en orthographe ou en mathématiques ce n'est pas affirmer son inintelligence mais, par le recours à l'euphémisme, c'est produire, eu égard à la logique du système de classement, un énoncé proche si ce n'est équivalent.

Le débat ouvert au sujet de l'antériorité du processus de catégorisation sur celui de l'attribution, par J.C Deschamps (1) qui tend à vérifier que c'est en regard d'une classification opérée a priori que sont dégagés les attributs, permet d'avancer dans l'analyse de "l'appréciation" des élèves étrangers. Le contenu des appréciations, très souvent restreint à la définition de caractéristiques n'infirme en rien cette hypothèse : rédiger des appréciations dans un dossier scolaire, quelqu'en soit la forme adoptée (explicitation d'attributs ou catégorisation), n'est pas reproduire fidèlement le processus cognitif qui conduit à leur élaboration. Avancer que les enseignants dans la production de leurs "jugements" anticipent sur la lecture, donc la catégorisation, qu'opèreront leurs lecteurs n'est aucunement contradictoire avec l'hypothèse de l'antériorité de la catégorisation. A l'inverse, doter un élève d'attributs dont on anticipe l'effet de classement c'est avoir déjà, plus ou moins précisément, défini son appartenance catégorielle.

Bien que J.C Deschamps se rallie à Jones et Goethals (2) pour considérer que dans le cas précis de catégories telles que "intelligent", "travailleur" la catégorisation est le résultat d'un processus d'attribution, il n'est pas assuré que cette restriction soit pertinente pour le cas de l'appréciation des enfants de travailleurs immigrés : il est "... moult exemples de catégories qui sont des données objectives de la situation sociale : catégorie d'âge, de sexe, d'ethnie... ; dans ce cas, l'hypothèse que nous faisons est que la classification d'individus dans des catégories n'est pas le résultat d'un processus d'attribution mais va être au contraire à la base de l'attribution. Les sujets feront dans cette optique des attributions à autrui en fonction de la représentation cognitive qu'ils ont de la catégorie d'appartenance de cet alter (3)".

-
- (1) DESCHAMPS (J.C) : L'attribution et la catégorisation sociale. 1975, Université de Paris X, Thèse de doctorat de 3ème cycle, 317 p.
- (2) JONES (E.E), GOETHALS (G.R). Order effects in impression formation : Attribution context and the nature of the entity, in : JONES (E.E), KANOUSE (D.E), KELLEY (H.H), NISBETT (R.E), VALINS (S.), WEINER (B.) (eds) : Attribution : perceiving causes of behavior. 1971, Morristown, General Learning Press p. 27 à 46 (cité par DESCHAMPS (J.C) : op. cit. p. 6).
- (3) DESCHAMPS (J.C) : op. cit. p. 6

Il est, par conséquent, légitime de s'interroger sur le poids dans les appréciations, des catégories culturelles et/ou nationales qui classent les élèves étrangers, au détriment des critères "explicitement reconnus dans la définition technique de la performance exigée" (1).

"Les catégories sont comme des hypothèses sur la nature de la réalité avec laquelle nous sommes confrontés. Une fois qu'une décision de nature catégorielle est prise, l'information ultérieure est déformée pour entrer dans la catégorie ou pour confirmer les hypothèses aussi longtemps que cette information n'est pas trop en contradiction avec l'exemple typique de cette catégorie" (2).

L'absence totale d'allusion aux conditions dans lesquelles l'Ecole scolarise les enfants de travailleurs étrangers est la conséquence d'un parti pris qui est de ne jamais interroger cette institution sur sa part de responsabilité dans l'échec scolaire. L'absence, dans les appréciations, de considération de cette nature ainsi que la rareté des références faites aux éléments caractérisant la situation sociale et culturelle de ces enfants et à leurs effets sur les modes d'insertion scolaire pourrait surprendre.

Il faut pour rendre compte des conditions d'uniformisation du "dire des maîtres" se référer aux conditions dans lesquelles il est élaboré. C'est dire qu'il faut situer les auteurs

(1) BOURDIEU (P.), de SAINT-MARTIN (M) : op. cit, p. 73

(2) JONES (E.E), GOETHALS (G.R) : op. cit. p. 43 (cité et traduit par DESCHAMPS (J.C) : op. cit. p. 5 et 6).

de ces discours dans le champ scolaire qui en règle la production. Nous avons exposé, précédemment, le processus qui a partiellement invalidé le discours des instituteurs et institutrices dans sa fonction appréciative. A l'exemple de P. Bourdieu, il est pertinent de considérer que "le champ [scolaire] fonctionne comme structure de censure" (1) et que si "le champ (...) est une certaine structure de la distribution d'un certain capital" (2) les instituteurs, sont, dans le champ scolaire, et dans le contexte précis de l'appréciation des élèves, faiblement dotés en capital. La conséquence en est que les conditions de recevabilité des discours, produit de la position des locuteurs dans le champ, en règlent la forme et le contenu :

"(...) le champ exerce une censure sur ce que [le locuteur] voudrait bien dire, sur le discours fou qu'il voudrait laisser échapper, *idios logos*, et ne laisse passer que ce qui est convenable, ce qui est dicible. Il exclut deux choses : ce qui ne peut pas être dit, étant donné la structure de la distribution des moyens d'expression - c'est l'indicible - et ce qui pourrait bien être dit, disons presque trop facilement, mais ce qui est censuré, l'innommable" (3).

"l'indicible" renvoie, en l'occurrence, à l'éventuelle mise en cause des conditions dans lesquelles sont scolarisés les élèves étrangers ; "l'innommable", qui sourd pourtant dans les échanges oraux, relève de ce qui, trop explicitement et dans des formes pouvant manifester le racisme, fait des appartenances sociales,

(1) BOURDIEU (P.). La censure. In : Information sur les sciences sociales ; 16 (3/4) ; pp. 385-388 ; p. 386

(2) Id, *ibid.*, p. 386

(3) Id, *ibid.*, p. 387

culturelles et nationales les causes déterminantes de l'échec scolaire. Il faut interpréter le caractère généralement peu circonstancié et uniforme des jugements comme l'effet d'un travail d'euphémisation, imposé par la censure, qui occulte la réalité de l'interprétation qu'un grand nombre d'enseignants donnent de la difficile insertion scolaire de la majorité des enfants de travailleurs immigrés.

o

o

o

6
"L'école est bien, mais on dirait qu'ils ont quelque chose contre les Arabes".

(Mère de famille marocaine).

2. LE CADRE DE LA SCOLARISATION. MONOGRAPHIE D'UN ETABLISSEMENT PUBLIC D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

L'explication des pratiques formelles - appréciation des performances, des compétences et comportements, et orientation - ne suffit ni pour rendre compte de l'échec scolaire de la plus grande part des élèves étrangers ni pour en apprécier les conséquences sur la socialisation ainsi que sur les potentialités et modalités d'insertion sociale de ceux-ci.

Si l'analyse de la sélection et de l'orientation scolaire a montré comment les régularités qui les décrivent participent d'un traitement discriminatoire, et "défavorable", des enfants de migrants, et par là, semblent s'inscrire dans un processus de production d'une main-d'oeuvre non qualifiée, il convient pour approfondir l'analyse de se référer à des dimensions moins formelles de leur scolarisation, c'est-à-dire à une description de certaines des pratiques qui font le quotidien d'un élève.

Avec cet objectif, il a été procédé à une série d'observations dans le cadre d'une école primaire. Il importe en effet de rendre compte du détail, des détails, qui ne se laissent pas saisir dans les traitements formalisés. Si l'étude de la distribution des performances éclaire quelque peu sur le contexte dans lequel elles sont produites, ce ne sont que les

principes généraux, et seulement certains d'entre eux, qui sont ainsi mis à jour. La réalité de la scolarisation des élèves issus des milieux immigrés est autrement plus complexe que ce que l'étude formelle des dimensions les plus formalisées a dégagé. Khadija, Hocine, José entretiennent avec le "milieu scolaire" des relations d'une importance fondamentale aussi bien pour ce qui relève de leur investissement scolaire que de leur rapport à la société d'"accueil". Les diplômes scolaires ne témoignent jamais, ouvertement et directement, de la nature de la relation qui s'est instaurée entre un élève et l'univers scolaire. Les dossiers scolaires, autres manifestations des opérations de classement et de sélection, contiennent sous le mode de la description des comportements quelques allusions limitées parce que privilégiant le point de vue de l'enseignant, par là celui de l'institution, point de vue limité qui n'expose pas la nature des relations mais qui selon une taxinomie en identifie certains effets. Mais ce ne sont que des indices partiels, difficiles à déchiffrer; quand bien même, ainsi que nous l'avons tenté pour l'analyse du jugement professoral, parvient^{on} à restituer le code qui en règle la production, ces indices ne permettent jamais de faire la genèse des comportements qu'ils désignent et classifient.

Il est hors de propos de caractériser avec une prétention d'exhaustivité les diverses interactions constitutives de la vie scolaire. L'objectif ici poursuivi est d'en analyser quelques unes afin de décrire ce qui caractérise le mode de scolarisation des enfants de travailleurs immigrés.

2.1. Une école primaire parmi d'autres...

Nos observations ont porté sur quelques classes d'une école primaire. Celle-ci, située dans la banlieue nord-est de Nice, accueille une proportion d'enfants de travailleurs étrangers qui est de l'ordre de 20 %. Les élèves français, sont issus de milieux "modestes" : leurs parents occupent, le plus fréquemment, des emplois d'ouvriers spécialisés, ouvriers qualifiés et employés, quelques uns sont artisans ou commerçants. La commune est, en quelque sorte, une banlieue ouvrière de Nice; c'est encore plus précisément le cas pour la partie de la commune où est implantée cette école. Outre la relative importance du nombre d'enfants étrangers scolarisés dans cet établissement, celui-ci fut retenu parce que la grande majorité des élèves maghrébins qui la fréquentent habitent dans un même ensemble d'immeubles légèrement en marge de la commune, composé au moment de l'investigation de bâtiments en voie de dégradation et partiellement insalubres, exclusivement occupés par des familles algériennes, marocaines et tunisiennes. Quelques familles italiennes et, moins nombreuses encore, quelques familles espagnoles, sont également implantées dans cette commune et y scolarisent leurs enfants.

C'est l'exemple même d'une forte concentration de familles étrangères dans un quartier et par conséquent d'élèves étrangers dans une même école, qu'il est loisible d'observer pour quelques cas dans le département des Alpes Maritimes.

La très forte disproportion tant dans la visibilité sociale et scolaire que dans la réalité des effectifs entre les familles et enfants originaires d'Afrique du Nord et les autres étrangers, nous a conduit à délaisser l'observation comparative de tous les élèves étrangers scolarisés dans cet établissement pour ne mettre l'accent que sur le problème le plus manifeste, le plus affirmé : la forte proportion d'élèves maghrébins. Nous ne traiterons donc qu'exclusivement des modalités de l'insertion scolaire de ces élèves.

Il aurait, sans aucun doute, été préférable de poursuivre, à cette phase de l'étude, la démarche comparative qui permet dans un premier temps d'opposer les performances, les appréciations et les orientations scolaires des différents groupes nationaux retenus dans le cadre de cette recherche, pour légitimer l'association, dans un second temps, des différents groupes étrangers en une même population alors comparée à la population témoin française. La description des modalités de l'insertion scolaire de quelques élèves algériens, marocains et tunisiens n'équivaut certes pas à une analyse qui prendrait en considération et l'ensemble des nationalités constitutives de l'immigration de force de travail et la diversité des situations scolaires. Les élèves observés et leurs familles, tant par leurs appartenances nationales et culturelles que par leurs positions dans le "parcours migratoire", plus même, le type de relation à la société d'"accueil" qu'exprime, par

exemple, le type d'habitat -impression dans l'espace de la position sociale d'un groupe, principe et conséquence à des degrés divers des relations sociales tant internes qu'externes au groupe-, tout ceci est porteur d'originalités qui ne peuvent pas ne pas influencer sur la nature des rapports à l'école. Réciproquement, selon que l'établissement scolaire retenu accueille ou non une forte proportion d'élèves étrangers, selon la nationalité de ceux-ci, selon qu'il est, en conséquence, marqué ou non du "sceau de l'infamie", selon que les enseignants se satisfont de leur nomination dans cet établissement, s'en accommodent ou aspirent à une mutation, selon que l'environnement social, le quartier, la commune, est accueillant, indifférent ou hostile à la présence de ces élèves, le contexte scolaire s'en trouvera modifié et par là les conditions de la scolarisation de ces enfants (1).

L'hypothèse sous-jacente à notre démarche est qu'au-delà de la diversité, au-delà des différences qui marquent les acteurs sociaux et les situations, est en oeuvre, dans l'institution scolaire, un processus qui règle les rapports aux élèves issus du prolétariat étranger. On peut légitimement penser que le nombre et la nationalité des élèves présents dans un même établissement influent sur le degré de visibilité et sur l'accentuation du processus. On peut, de même, supposer qu'il

(1) Ces quelques remarques permettent d'apprécier les difficultés sous-jacentes à une analyse multi-variée pour ne pas dire la quasi impossibilité à mettre en oeuvre une analyse comparative qui prendrait tout autant en considération les groupes et leurs spécificités que l'originalité des situations scolaires. C'était pour le moins un objectif qui dépassait les capacités de cette investigation.

aura des retentissements différents tant au plan de l'insertion scolaire que de la socialisation des individus qui y sont soumis.

Ces variations s'inscrivent dans des limites qui n'infirmement pas la nature du processus qui peut être défini :

- au plan culturel, au plan des règles et des valeurs, par la sélection, donc la valorisation par l'école de modèles (1) qui nient et parfois même dévalorisent la différence culturelle;

(1) A l'exemple de Suzanne Mollo nous entendons par modèle : "une construction mentale originale, forme particulière des représentations sociales ou individuelles, volontairement stable, caractérisée par son aspect normatif qui la rend inséparable d'une intention morale" (p. 16)

Si nous ne partageons pas l'ensemble des analyses de cet auteur, il nous paraît cependant pertinent de considérer que " (...) l'école opère un tri dans la réalité sociale et les valeurs que celle-ci propose; l'école donne à l'élève l'image d'une société décantée, édulcorée, mutilée, déformée, au nom des principes pédagogiques, qui tendent à le faire vivre dans un monde idéal à la mesure de l'homme idéal que l'éducation veut promouvoir en lui" (p. 14)

Toutefois l'auteur accorde une trop grande autonomie à l'institution scolaire et ne peut, par conséquent, que partiellement rendre compte de la genèse des modèles pédagogiques. Bien plus, il n'est fait aucune référence ni aux conditions de réception de ces modèles, ni, à un plan plus général, aux effets différenciés selon les groupes sociaux de cette transmission de valeurs, tant pour ce qui concerne l'insertion scolaire que pour l'insertion sociale et professionnelle.

MOLLO (Suzanne) : L'Ecole dans la société. Psychosociologie des modèles éducatifs. Paris -Dunod- Collection Sciences de l'Education - 1970 - 306 p.

- au plan pédagogique, par la mise en oeuvre de modes de transmission et d'évaluation des connaissances et des aptitudes qui, au nom du refus de la discrimination, ne prennent aucunement en considération les spécificités, tant dans le cursus scolaire que dans les règles et valeurs acquises dans le cadre de la socialisation produite par le groupe d'origine, dont ces élèves peuvent être porteurs;
- au plan des relations, par des attitudes et des comportements, émanant tout à la fois des autres élèves et des enseignants, qui oscillent de la bienveillante indifférence à la discrimination et parfois même à l'hostilité manifeste.

L'articulation de ces trois dimensions est génératrice de multiples figures, pouvant être appréhendées comme autant d'"ambiances scolaires", qui s'inscrivent dans ce même processus d'infériorisation scolaire et sociale. Ce processus qualifie la nature d'une socialisation qui semble avoir pour effet de préparer ces élèves étrangers à leurs futurs rôles et statuts dans la société française. Ainsi serait assurée la reproduction d'une force de travail non qualifiée dont la socialisation assurerait la docilité.

Nous nous proposons d'esquisser le caractère ethnocentrique de l'école et le mode d'infériorisation des élèves étrangers. Le caractère limité de nos observations ne doit pas être perçu comme un obstacle invalidant nos analyses : quels que

soient les particularismes des situations observées et -eu égard à l'ensemble des enfants de travailleurs étrangers scolarisés en France- la non représentativité de notre population, l'école française est une institution suffisamment centralisée, homogène et contrôlée pour qu'au-delà du singulier soient atteintes certaines des régularités dans lesquelles s'inscrit son rapport aux enfants de travailleurs immigrés.

2.2. Quelques situations scolaires

Les quelques classes qui ont pu être observées pendant leur fonctionnement ne représentent pas un échantillon des différents contextes de scolarisation qu'un élève étranger peut connaître dans l'école publique française. Ces classes n'ont pas été sélectionnées : la possibilité d'accès à la classe fut un critère de choix décisif (1).

La description de quelques "scènes" de la vie de la classe est suivie des appréciations portées, selon la nomenclature du dossier scolaire, sur chaque élève maghrébin. Accompagnés des opinions et remarques exprimées par les enseignants, ces éléments permettent de cerner partiellement certaines des "ambiances scolaires" que connaissent ces élèves étrangers. L'analyse du cadre de la scolarisation développée dans la partie suivante s'appuie sur ces éléments.

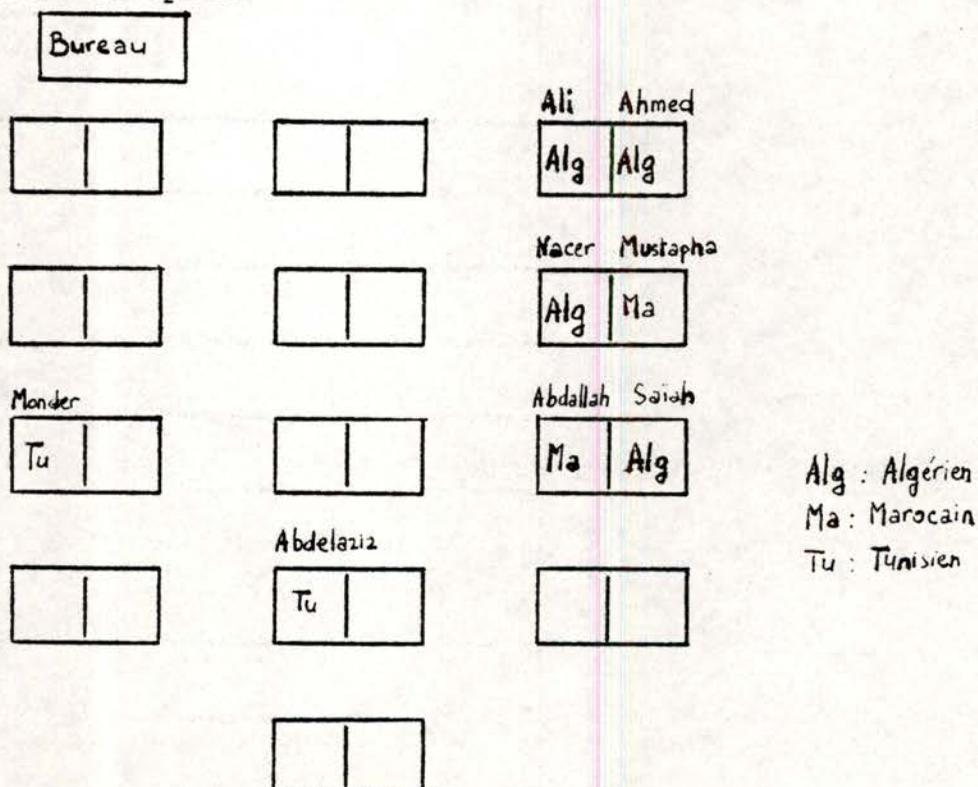
(1) Nous remercions les enseignants qui ont bien voulu collaborer à cette investigation.

2.2.1. Situation 1 : une classe de cours préparatoire

La classe de cours préparatoire première année (1) appartient à l'école des garçons. Une institutrice y enseigne. La classe compte 24 élèves dont 8 étrangers : 4 Algériens, 2 Marocains et 2 Tunisiens.

2.2.1.1. La classe

D'emblée la distribution des élèves dans la classe surprend : six élèves maghrébins occupent l'une des trois rangées de tables, celle de droite. Les deux autres maghrébins partagent chacun une table avec un Français dans chacune des autres rangées ainsi que l'indique le schéma de la classe reproduit ci-après.



C'est le matin. La classe est au travail. Les élèves s'exer-

(1) Premier niveau de l'école obligatoire en France.

cent à la lecture. Seuls les six maghrébins de la rangée de droite jouent avec de la pâte à modeler. Souvent, après avoir réalisé une forme, de leur place, ils montrent l'objet à la maîtresse qui exprime son appréciation par un sourire, un signe de tête, ou oralement : "C'est bien".

La consigne était de réaliser des lettres "e" avec la pâte à modeler. Un seul d'entre eux s'y est astreint. L'"exercice" prend fin sur un ordre de l'institutrice : "vous là-bas, rangez la pâte à modeler". Les exercices de lecture venaient de s'achever pour les autres élèves.

Suivent les exercices d'écriture. Après avoir reçu des directives les élèves prennent leur cahier et, à l'exception des six maghrébins, travaillent. Alors que la classe doit écrire et compléter des phrases, l'institutrice les envoie l'un après l'autre au tableau et leur demande d'y écrire des "é". Quand Nacer éprouve des difficultés à écrire la lettre "é", les cinq autres élèves le rejoignent et, avec l'autorisation de la maîtresse, viennent à son aide et écrivent au tableau, tour à tour.

L'institutrice : "Saïah tient sa craie comme un poignard".

Un élève français : "Tous ils veulent faire le "e", c'est facile à faire".

De retour à leur place, il leur est demandé de repérer cette même lettre, puis d'autres dans le livre de lecture. Saïah s'essaie à entourer des "i" avec un crayon sans mine... C'est tout ce dont il dispose.

Un incident éclate : Saïah, soupçonné de vol par Ali, accepte silencieux et passif la fouille de la maîtresse. On ne trouve rien sur lui. L'incident est clos. Pendant ce temps, le reste de la classe travaille dans le calme.

L'institutrice n'intervient que fort peu pour vérifier et corriger le travail des six maghrébins. Elle ne manifeste que peu d'intérêt envers leur travail scolaire; il semble avoir pour fonction principale de les occuper...

Changement d'activité : des cartons portant mention des jours de la semaine sont distribués dans la classe avec pour consigne, par exemple, de composer la semaine en alignant dans l'ordre les jours sur la table. Le groupe des six élèves ne reçoit dans un premier temps aucun carton. Puis tout en justifiant cette exclusion "eux, ils ne savent pas lire !" l'institutrice leur distribue des cartons et leur donne pour consigne de les ordonner. Les six élèves semblent très émus et très satisfaits de participer au travail commun de la classe.. Leur participation est toute formelle. Incapables d'identifier les cartons, il leur est impossible de suivre les consignes de l'institutrice; elle se désintéresse d'eux et travaille avec le reste de la classe. Laissés à eux-mêmes les

six élèves abandonnent vite leurs cartons pour discuter entre eux et suivre avec passivité l'activité de la classe.

Changement d'activité : la maîtresse inscrit au tableau des exercices de calcul et questionne la classe. Toute la classe participe. Ali et Mustapha, du groupe des six, donnent des solutions justes. Saïah et Abdallah bien qu'ayant perdu le fil de l'activité commune lèvent systématiquement et automatiquement le doigt avec l'ensemble de la classe. Alors que des incitations à suivre l'activité commune sont fréquemment adressées à la classe, aucune n'est émise en direction des six. Ils se désintéressent rapidement du travail de la classe. Maintenus dans les limites permises par des remarques ironiques de la maîtresse : "Alors, Ahmed, tu ne t'ennuies pas trop, tu t'amuses bien, ça va oui ?", ils se divertissent.

Changement d'activité : Il s'agit de distinguer et de colorier des ensembles sur un cahier d'exercices programmés. "Saïah n'a plus rien pour colorier, car il a tout détruit. Tant pis pour lui, il avait tout au début de l'année", constate l'institutrice. Saïah ne réagit pas à ces propos, penché sur son cahier comme tous les élèves, y compris ses voisins du groupe des six, il est dans la posture de l'élève au travail, mais dépourvu de crayons à colorier il remplit de chiffres, au hasard de son inspiration, les espaces à colorier. Son voisin Abdallah, dans une même posture, tourne, lui, les pages de son cahier. L'après-midi débute par un exercice de

lecture suivie. Les six élèves maghrébins n'y participent pas. Ils s'occupent avec des puzzles.

Abdelaziz qui n'appartient pas au groupe des six -il a un Français pour voisin- lit avec beaucoup de difficultés.

Pendant que l'un après l'autre, les élèves lisent, l'institutrice distribue une feuille de papier à chacun des six et leur demande de dessiner un château-fort.

Changement d'activité : Les élèves, sous la dictée, écrivent sur leur ardoise des mots appris à l'occasion de la lecture. L'institutrice demande aux élèves du groupe des six de sortir leur ardoise. Deux d'entre eux seulement en possèdent une; elle leur permet de continuer à dessiner.

Alors qu'un élève se rapproche du groupe pour lire un mot sur le tableau latéral, ils sollicitent tous, en levant le doigt l'interrogation de la maîtresse. Celle-ci répond à Saïah : "Tu ne sais pas lire 'chez', ne nous fais pas perdre notre temps".

Une querelle éclate entre Abdelaziz et son voisin français: "Si tu viens aux V. (1), tu reçois un coup de couteau". Sur un regard de la maîtresse, la querelle cesse.

(1) V. : nom du groupe d'immeubles habités par les familles maghrébines.

Pendant que continue la dictée l'institutrice demande aux six de lui apporter leurs cahiers. Elle y trace des modèles de lettres à recopier. Mustapha termine rapidement cet exercice. Saïah et Abdallah traînent, observent la classe. A la fin de la dictée, l'enseignante contrôle deux cahiers parmi les six.

Changement d'activité : Les élèves ont à construire chacun un château-fort en carton. Il leur faut tracer puis découper les morceaux à assembler par collage. Des feuilles cartonnées sont distribuées à toute la classe. Les élèves entreprennent de confectionner le toit des tours. Le manque de matériel pose problème aux six maghrébins. Abdallah n'a pas de ciseaux et ne peut avancer son travail. Nacer a prêté les siens à Saïah; personne n'en prête à Abdallah qui attend. Enfin Abdelaziz, qui n'appartient pas au groupe, lui prête les siens.

Ahmed, lui non plus, n'avait pas de ciseaux ce n'est qu'après intervention de l'institutrice qu'ils lui furent prêtés par un élève français.

Après la récréation le découpage continue. Alors que quelques élèves français félicitent Saïah pour ses découpages, un autre élève français commente : "C'est normal, il était déjà là l'an dernier".

Saïah devient l'expert en tours de son groupe.

Le manque de ciseaux pose à nouveau problème; quand l'institutrice demande à Ahmed : "Alors, Ahmed, pas de colle ni de ciseaux ?", un élève français enchaîne : "Alors il vient à l'école pour quoi faire ?". Ahmed ne répond pas.

Abdallah et Saïah sont à nouveau sans colle ni ciseaux. L'institutrice intervient pour que les "gentils" acceptent de prêter leur matériel. Abdallah et Saïah attendent toujours. Enfin après de nombreux appels Abdelaziz, extérieur au groupe, prête ses ciseaux à Abdallah.

"Moi, elle m'a dit 'très bien'", répète Abdelaziz à ses voisins alors qu'il revient à sa place après avoir montré à la maîtresse comment il avait collé les fenêtres des tours.

Saïah en prenant Mustapha par le cou s'essaie à le convaincre de lui prêter ses ciseaux. Mustapha le repousse brutalement. Sur l'intervention de l'institutrice Abdallah accepte enfin de prêter son pot de colle à Saïah.

Un conflit éclate entre Abdallah et un élève français. Abdelaziz prend la défense du premier. Abdelaziz a un statut particulier tant auprès des Français -c'est un bon élève, il n'est pas regroupé avec les six- qu'auprès du groupe des six maghrébins qui s'adressent à lui lorsqu'ils n'ont pas compris les consignes de la maîtresse.

Abdelaziz parle quelque fois en arabe avec Abdallah. Le groupe des six parle parfois en arabe mais, le plus souvent, même entre eux, ils parlent en français.

Ali, Ahmed, Nacer, trois Algériens, tournés vers l'observateur, récitent une contine en arabe.

La classe prend fin.

Monder, élève tunisien, qui comme Abdelaziz, a échappé au regroupement avec les six et a pour voisin un élève français ne s'est en rien distingué des élèves français et n'a eu, pendant la classe, aucun échange avec les élèves maghrébins.

2.2.1.2. Appréciations portées par l'institutrice sur chacun des élèves maghrébins.

Ces appréciations ont été recueillies en fin d'année scolaire. Leur présentation correspond à la disposition des élèves dans la classe. Le groupe des "six" est présenté en premier.

1) Ali (Algérien) (retard scolaire : aucun) : redoublera le cours préparatoire.

	<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel</i>
<i>Expression orale :</i>	parle un peu	<i>opérations :</i> nul	<i>Dessin</i>
<i>Expression écrite :</i>	sait copier	<i>problèmes :</i> nul	est appliqué, soigneux.
<i>Lecture :</i>	nul		
<i>Orthographe :</i>	nul		

Observations : Appliqué; enfant calme; a "décroché" par rapport aux autres élèves depuis Pâques. Sera limité. Apprendra à lire l'année prochaine, mais limité.

Avenir scolaire très limité. Ils plafonnent tous à un moment ou à un autre. Il ne s'en sortira pas au secondaire. Il est pourtant en France depuis longtemps.

2) Ahmed (Algérien) : redoublera le cours préparatoire
(retard scolaire : aucun).

Français

Expression orale : très bon,
parle beaucoup. Ses parents lui
ont interdit de parler arabe.
N'a pas suivi les cours d'arabe.

Expression écrite : très mauvaise

Lecture-Orthographe : nul

Calcul

Opérations : nul

Problèmes : nul

Observations : Problèmes de comportement : "enquiquineur",
a toujours quelque chose à dire; par contre pas bête alors
que les autres arabes ne sont pas doués.

Avenir scolaire : s'il peut tripler le cours préparatoire,
peut échapper à la classe de perfectionnement. Il possède des
qualités d'intelligence rares chez les autres.

3) Nacer (Algérien) : triplera le cours préparatoire
(retard scolaire : un an).

Français

Expression orale : très
limité; ne connaît que
très peu de mots; a une
très mauvaise compréhen-
sion.

Expression écrite : écrit
très bien; écrivait déjà
l'an dernier; n'a pas pro-
gressé.

Lecture : nul

Orthographe : nul

Calcul

opérations }
problèmes } nul

*Travail manuel
dessin*

pas maladroit,
s'en tire assez
bien

Observations : Très doux, même amorphe; manque de vitalité. Ne
comprend pas bien les consignes.

Avenir scolaire : classe de perfectionnement.

- 4) Mustapha (Marocain) : redoublera le cours préparatoire.
(retard scolaire : aucun).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel dessin</i>
<i>Expression orale</i> : léger; parle.	<i>opérations</i>)	) nul pas excellent
<i>Expression écrite</i> : sait écrire.	<i>problèmes</i>)	
<i>Lecture</i> : nul, mais a de la mémoire.		

Observations : Très mignon; très sale; attachant. Devrait réagir l'an prochain; a des moyens que les autres n'ont pas.

- 5) Abdallah (Marocain) : redoublera le cours préparatoire.
(retard scolaire : aucun).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel dessin</i>
<i>Expression orale</i> : très limité mais capable de s'expliquer.	<i>opérations</i>)	) nul, pataud très bébé.
<i>Expression écrite</i> : n'écrit pas.	<i>problèmes</i>)	
<i>Lecture</i> : nul.		

Observations : mignon, mais guère intelligent.

- 6) Saïah (Algérien) : triplera le cours préparatoire.
(retard scolaire : un an).

<i>Français</i>	<i>calcul</i>	
<i>Expression orale</i> : très limité	<i>opérations</i> }	) nul
<i>Expression écrite</i> : a fait des progrès	<i>problèmes</i> }	
<i>Lecture</i> : cependant néant total		

Observations : Est arrivé en France au cours de l'année précédente. Il ne savait pas un mot de français; il n'avait jamais fréquenté l'école. D'après le père : c'est un enfant qui même en arabe ne se fait pas comprendre dans sa famille. Il s'est mis à écrire en fin d'année scolaire mais est perturbé par les cours d'arabe : problèmes de latéralisation. Petite teigne; casse-pied; petit sauvage; s'ennuie dans la classe. N'a aucun intérêt.

Aucun avenir scolaire.

L'an dernier, il avait peur; cette année il s'est intégré à la classe. Il fait de longues phrases incompréhensibles.

- 7) Abdelaziz (Tunisien) : après avoir triplé son cours préparatoire il passe en cours élémentaire première année. (sa date de naissance étant inconnue, l'institutrice suppose qu'il a commencé sa scolarité avec deux années "d'avance"). (retard scolaire : ?).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel</i> <i>dessin</i>
Bon en tout	Très bien	Très bien manuellement.

Observations : En premier cours préparatoire ne parlait pas le français. Bien que limité par sa connaissance de la langue il appartient à la tête de la classe.

Des possibilités mais il lui manque un fond de culture, surtout en vocabulaire.

Il a de très bonnes performances, s'intéresse à tout et progresse. Le fait de bien travailler cette année a modifié son comportement : les autres (maghrébins) l'appellent "le commandant".

Lorsqu'il est mis en situation d'échec, il devient violent et frappe.

- 8) Monder (Tunisien) : a déjà redoublé le cours préparatoire, passe peut-être en cours élémentaire première année.
(retard scolaire : un an).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel dessin</i>
Déchiffre quand il en a envie; il connaît la maîtrise des sons; il a commencé à comprendre le mécanisme de la lecture. <i>Expression écrite</i> : copie bien. <i>Orthographe</i> : aucun effort, décroche. <i>Observations</i> : Très peu intelligent; souvent absent; gros flemmard.	nul	moyen

2.2.1.3. Opinions et remarques (1)

"Ces élèves, d'après le maître tunisien, c'est le dessous du panier".

"Nous ne sommes pas favorables aux cours d'arabe qui provoquent des interférences dans l'apprentissage de la lecture

(1) Ces propos ont été recueillis au cours des discussions que nous avons eues avec chaque enseignant. Même s'il peut paraître arbitraire de sélectionner quelques phrases en les isolant de leur corpus global, il nous a paru important de faire part, même sans rigueur, des éléments permettant d'apprécier les attitudes des enseignants.

et de l'écriture. Ces cours renforcent la constitution de clans ; c'est très visible en cour de récréation. Monder, depuis qu'il fréquente ce cours, on ne le retient plus ; lorsqu'il manque l'école le matin, il y vient l'après-midi pour les cours d'arabe".

"Si j'en ai regroupé six, c'est parce qu'ils n'apprennent pas à lire ; deux sont intégrés et d'ailleurs parce qu'ils sont intégrés sont rejetés par les autres (maghrébins)".

"On ne peut pas les tester puisqu'ils ne connaissent pas bien le français. De toute façon leur Q.I (quotient intellectuel) est très bas. Je ne dis pas qu'ils sont tous comme ça, il y en a qui sont mignons".

2.2.1.4. De la relégation comme modèle pédagogique.

La ségrégation dans l'espace de six élèves étrangers sur huit est en quelque sorte une expression très fidèle de leur statut dans la classe. Présentée par l'institutrice comme une mesure qui lui a été imposée par leur échec dans l'apprentissage de la lecture, elle exprime physiquement et marque concrètement leur infériorité et leur marginalité. Monder et Abdelaziz, seuls, sont dignes de participer aux activités communes et de partager une table avec un élève français. Ne représentent-ils pas aux yeux des six autres maghrébins un modèle de réussite scolaire, un idéal à atteindre ? La réponse n'est pas unique. Si Abdelaziz, qui, pour les six autres, est tout à la fois défenseur, arbitre

et relais lorsque les consignes de l'institutrice ne sont pas comprises, a un statut privilégié, ce ne semble pas être le cas de Monder qui n'a eu, au cours de l'observation, aucun échange avec les élèves maghrébins.

Cette ségrégation, forme aigüe de l'incapacité pédagogique à prendre en charge ces élèves a valeur de relégation, de rejet de la classe. Le peu d'intérêt porté par l'enseignante à leurs travaux, les tâches dérisoires qui leur sont fixées (confectionner des lettres avec de la pâte à modeler, tracer des lignes d'écriture alors que lisent les autres élèves), l'absence de renforcement positif de leur participation aux activités communes quand ils y sont partiellement associés (exercices de calcul), sont d'autres formes de cette même relégation.

Les modes d'adresse et les remarques de l'enseignante expriment et contribuent à propager, auprès des élèves une image très négative des élèves maghrébins. Remarquer que : "Saïah tient sa craie comme un poignard", de marquer avec une froide neutralité la position originale du groupe des six par des consignes formulées à l'exemple de : "vous là-bas, rangez la pâte à modeler !", justifier leur exclusion d'une activité en les objectivant dans un propos qui s'adresse à la classe (ou aux observateurs) : "Eux, ils ne savent pas lire", ironiser à propos du comportement d'élèves exclus du travail commun : "Alors, Ahmed, tu ne t'ennuies pas trop, tu t'amuses bien, ça va oui !", désigner Saïah, sans s'adresser directement à lui, comme res-

ponsable de son manque de matériel et ne lui proposer aucune aide : "(...) il a tout détruit ; tant pis pour lui...", rejeter, sur un mode dévalorisant, le même élève lorsqu'il sollicite l'interrogation : "tu ne sais pas lire 'chez', ne nous fait pas perdre notre temps !", c'est définir pour la classe et pour les élèves concernés eux-mêmes, ces élèves maghrébins comme constitutifs d'un groupe différent, c'est les rejeter explicitement de certaines des activités et compléter l'image négative, consécutive de la ségrégation dans l'espace et dans les activités, en accreditant auprès de tous les élèves quelques stéréotypes négatifs.

L'élève maghrébin "tient sa craie comme un poignard", c'est donc qu'il sait manipuler le poignard ou pour le moins que son comportement laisse croire qu'il en est capable. Quand bien même l'interprétation serait excessive, l'image n'est pas neutre. Sans s'interroger sur ce qu'elle peut révéler de l'état d'esprit de qui l'a produite, il faut remarquer que dans le contexte précis de la dynamique propre au groupe-classe, elle légitime et renforce, puisqu'elle émane de l'institutrice, personnage central qui détient l'autorité et le savoir, le stéréotype qui décrit les élèves maghrébins, sinon tous "les Arabes" comme agressifs, voire potentiellement dangereux. "Eux ils ne savent pas lire !", l'incompétence réaffirmée à cette occasion n'est pas celle d'individus mais d'un groupe et peut avoir pour effet, sans que la présence de Monder et Abdelaziz, (le premier en est à sa seconde année de C.P, le second à sa troisième année

(voir : 2.2.1.2) , n'intervienne pour beaucoup, de désigner la majorité des élèves maghrébins comme incompetents et par là de leur dénier les capacités de suivre le rythme d'acquisition des savoirs commun à toute classe. Ainsi l'exclusion des six élèves est justifiée aux yeux de tous : ils sont "incapables" de suivre le rythme de travail de la classe et ne peuvent y être assurés au risque de léser les autres élèves : "tu ne sais pas lire (...), ne nous fait pas perdre notre temps !".

Affirmation de l'infériorité et légitimation de l'exclusion sont étroitement liées dans ces propos.

Ces images négatives sont renforcées par l'énonciation des attributs du "mauvais" élève : il est dissipé et s'amuse - "Alors, Ahmed, tu t'ennuies pas trop, tu t'amuses bien !" - alors que la classe travaille ; il est dépourvu, par sa faute, de matériel scolaire. "... il a tout détruit, tant pis pour lui...".

La tonalité dans laquelle l'institutrice inscrit son rapport à la majorité des élèves maghrébins n'est pas sans effet sur les interactions entre élèves français et étrangers. Elle permet, suscite peut-être, des expressions et des comportements dévalorisants sinon hostiles de la part des Français.

Lorsque les six écrivent des "e", un élève français commente : "Tous ils veulent faire des "e", c'est facile à faire" ; quand Saïah, en travail manuel, après avoir été félicité par l'institutrice, l'est par des élèves français, un commentaire fuse :

"C'est normal, il était déjà là l'an dernier" ; alors que l'enseignante reproche à Ahmed son manque de matériel, un élève français complète l'intervention : "Alors, il vient à l'école pour quoi faire ?". A ceci s'ajoutent les refus de prêt de matériel et les conflits qui éclatent aussi bien entre Abdelaziz et son voisin français qu'entre des élèves du groupe des six et d'autres élèves français.

La division spatiale de la classe permet aux élèves maghrébins, à l'exception de Monder, de n'entretenir que peu de rapports avec les Français. A cet égard, leurs comportements oscillent entre l'hostilité et l'évitement avec une prédilection pour ce second pôle. Dans un tel contexte, nous n'avons pu observer aucune collaboration ; de surcroît aucune demande d'aide, de prêt de matériel, d'information n'est émise en direction des Français. Si ces derniers concèdent des prêts c'est sur la demande insistante de l'institutrice ; les informations et les précisions à propos des consignes de l'enseignante sont demandées à Abdelaziz qui, par sa position, remplit la fonction "d'expert scolaire" du groupe maghrébins ; il n'est fait aucune réponse aux remarques émanant des Français. Si nous avons pu observer quelques brèves querelles, nous n'avons pu définir qui en avait eu l'initiative. Bien que rares, elles sont significatives de la tension qui existe entre les deux groupes : "Si tu viens aux V., tu reçois un coup de couteau" s'écrie Abdelaziz en direction de son voisin Français, se réappropriant ainsi le stéréotype de "l'Arabe au poignard"...

Ce n'est pas pour autant que le groupe étranger connaît une forte solidarité. L'absence totale de consignes de collaboration, le style pédagogique en oeuvre dans cette classe, placent tous les élèves en position de compétition. Celle-ci est, par exemple, manifeste à l'occasion de l'intervention du "groupe des six" au tableau : sous le prétexte d'aider Nacer, les élèves l'écoutent, manifestent leur compétence en direction de l'institutrice et attendent une gratification. Elle apparaît encore dans leurs réticences à se prêter du matériel. Ce groupe connaît lui aussi des querelles à l'exemple de l'accusation de vol qu'Ali fait peser sur Saïah. Compétition et conflits internes au groupe ne sont cependant pas des obstacles à la manifestation d'une certaine solidarité dans les rapports aux autres élèves ainsi qu'en témoigne l'intervention d'Abdelaziz dans un conflit qui oppose un maghrébin à un Français.

Passivité, recherche de gratifications et participation formelle sont les caractéristiques principales de la relation des élèves maghrébins à l'institutrice, donc aux activités scolaires. Les traitements dévalorisants dont ils sont l'objet ne suscitent aucune réaction agressive envers celle-ci. Saïah, soupçonné de vol, accepte passivement la fouille, aucun élève ne réagit aux propos de l'institutrice. Ils manifestent tous un vif désir de participer au travail de la classe même si, conséquence de leur exclusion, cette participation est souvent formelle et consiste à adopter la posture de l'élève au travail,

(mais à tourner les pages du cahier d'exercice sans en effectuer aucun), à lever le doigt sans être jamais interrogé. Dans les rares cas où ils furent réellement associés aux activités communes, à l'occasion des exercices de calcul et du travail manuel, leur participation fut active et ils manifestèrent une préoccupation des sanctions positives ou négatives de l'institutrice.

Aucune référence n'est faite à la culture des élèves maghrébins. Nous n'avons pu observer ni référence positive, ni référence négative à leur appartenance culturelle et nationale. Les rares et discrets échanges en langue arabe ne provoquèrent aucune réaction.

L'institutrice, se référant aux propos de l'instituteur tunisien (1), est convaincue d'accueillir dans sa classe des élèves d'une extraction sociale plus que médiocre - "ces élèves (...) c'est le dessous du panier" - dont les "capacités intellectuelles" sont faibles. Les appréciations portées sur chaque élève (2.2.1.2.), sont, à ce propos, significatives : "Ils plafonnent tous à un moment ou à un autre", "(...) pas bête alors que les autres Arabes ne sont pas doués" ; "il possède des qualités d'intelligence rares chez les autres [maghrébins]" ; "(...) a des moyens que les autres [maghrébins] n'ont pas".

Cette perception est réaffirmée dans une formulation synthétique et contradictoire, (voir 2.2.1.3) lorsqu'après avoir

(1) Il assure dans l'établissement l'enseignement de l'arabe aux élèves tunisiens.

énoncé l'impossibilité de "tester" ces élèves "parce qu'ils ne connaissent pas bien le français", elle assure que "leur Q.I [quotient intellectuel] est très bas", mais "qu'ils ne sont pas tous comme ça, il y en a qui sont mignons [sic]".

Récuser le recours aux tests mais affirmer l'infériorité des quotients intellectuels - qui ne peuvent être établis que par le recours aux tests - des élèves maghrébins, pour enfin nuancer le propos en reconnaissant que "certains sont mignons" est significatif de la contradiction dans laquelle s'inscrit le discours de cette enseignante. Sommairement informée des critiques émises envers l'utilisation de certains tests avec les élèves étrangers et soucieuse, pour ne pas prononcer l'indicible, de ne pas généraliser un diagnostic d'infériorité intellectuelle à tous les maghrébins, elle n'en affirme pas moins cette infériorité. Le procédé qui atténue le propos - "certains sont mignons" - n'équivaut pas à la reconnaissance de capacités préalablement déniées. Le discours et les appréciations de cette enseignante apportent une justification à des pratiques pédagogiques aberrantes. La ségrégation dans l'espace et l'exclusion des principales activités de la classe ne peut reposer sur le seul constat de l'échec de l'apprentissage de la lecture ("si j'en ai regroupé six, c'est parce qu'ils n'apprennent pas à lire"). Il faut pour dégager l'enseignante et l'institution scolaire de toute responsabilité dans cet échec et justifier cette ségrégation, en rejeter l'origine sur le caractère limité des "capacités intellectuelles"

de ces élèves. A contrario, dès lors qu'il ne s'agit plus de rendre compte d'une certaine situation scolaire, mais d'apprécier chacun des élèves (voir 2.2.1.2), trois d'entre eux, Ahmed, Mustapha et Abdelaziz ("pas bête", "a des moyens", "des possibilités") se voient attribuer des capacités pour le moins normales.

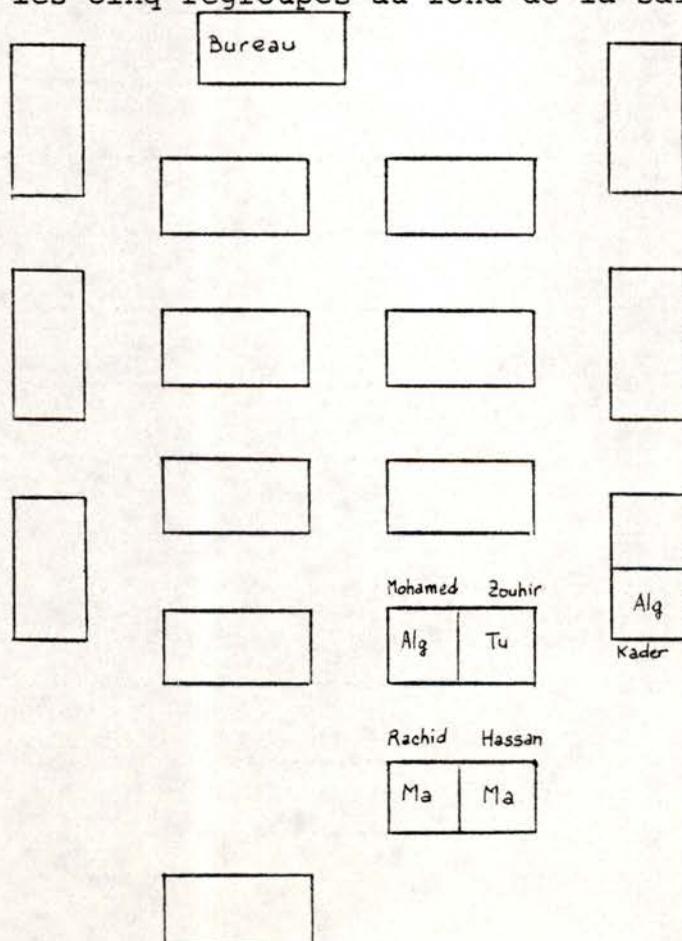
Remarquons enfin, que les six élèves "regroupés" ne passeront pas dans la classe supérieure. Deux d'entre eux vont rester à ce niveau pour la troisième année consécutive ; Nacer qui est dans cette position est menacé d'une orientation ultérieure vers la classe de perfectionnement. Les deux élèves non "regroupés" - ils savent lire - passent dans la classe supérieure (le C.E₁), mais Abdelaziz a fréquenté le cours préparatoire pendant trois ans et Monder pendant deux ans. Tous les élèves maghrébins de la classe acquièrent donc, dès le début de la scolarité obligatoire un retard scolaire qui s'échelonne de 1 à 3 ans. Si c'est le résultat le plus aisément saisissable des conditions dans lesquelles ils sont scolarisés, il importera, cependant de s'interroger sur les conséquences tant sur le développement de la personnalité, que sur le rapport à l'école et ultérieurement sur le rapport à la société, des caractéristiques, particulièrement dévalorisantes du processus de mise en situation d'échec scolaire observé dans cette classe.

2.2.2. Situation 2 : une classe de cours moyen deuxième année.

Cette classe de cours moyen deuxième année (niveau le plus élevé de l'enseignement élémentaire) rassemble sept élèves étrangers : deux Algériens, un Tunisien, deux Marocains, un Italien, un Portugais. L'élève italien et son compagnon portugais, tant selon les affirmations de l'enseignant que selon nos observations, ne se distinguent en rien des élèves français si ce n'est que Gil, le Portugais, est le "meilleur élève" de la classe.

2.2.2.1. La classe.

La répartition des élèves dans la classe attire l'attention. Comme l'indique le plan, ci-dessous, ils sont tous les cinq regroupés au fond de la salle.



Alg : Algérien
Ma : Marocain
Tu : Tunisien

A l'exception de Zouhir, toute la classe participe à la correction collective d'une dictée. Kader se montre même très actif, il n'hésite pas à inventer des règles pour expliquer le redoublement des consonnes : "il faut toujours deux 't' devant 'a'".

Changement d'activité : La classe fait de l'arithmétique. Hassan, après d'autres élèves français, est appelé au tableau. Alors qu'il travaille à un exercice le maître lui demande d'écrire le chiffre 7. Il veut voir si "les Arabes" l'écrivent 7 ou 7. Spontanément Hassan écrit la date en arabe. La classe s'exclame; certains élèves français estiment que c'est une écriture difficile; l'un remarque qu'"ils écrivent de droite à gauche"; "comme les Chinois" dit l'autre.

La classe doit effectuer des exercices d'arithmétique au brouillon. Zouhir est sans cahier de brouillon. Il désigne un élève français en affirmant qu'il le lui a pris. Une dispute éclate. Hassan s'en mêle et invite à se battre un élève français qui, mezzo voce, l'a traité de "sale bicot". Hassan se montre très agressif. Le maître calme les protagonistes et fournit quelques feuilles de papier à Zouhir.

Les exercices au tableau reprennent. Les élèves maghrébins, à l'exception de Zouhir, insistent avec force pour être dési-

gnés. Le maître choisit un élève français. Hassan s'exprime violemment en arabe (est-ce une insulte ?), puis en français: "Toujours les Français". Mohamed proteste lui aussi, gestuellement. Le maître n'intervient pas.

Après la récréation, la classe est en effervescence. Un projecteur de diapositives et un écran blanc ont été installés. Un professeur de l'enseignement secondaire, qui a longtemps enseigné au Maroc, a été invité par l'instituteur. Il va projeter et commenter des diapositives qu'il a prises au Maroc.

Les premières images montrent des villes, des immeubles, des bâtiments officiels. Les élèves manifestent leur étonnement de constater que "c'est comme ici!". En contraste avec l'agitation de la classe, les élèves maghrébins sont immobiles et silencieux. De temps à autre, ils échangent quelques mots à voix basse.

Lorsqu'apparaissent sur l'écran des images relatives au monde rural, en dépit des commentaires du présentateur qui essaie de rendre compte des différences de mode de vie, de développement économique, la classe s'esclaffe. L'habitat rural traditionnel, des enfants pieds nus, une vieille femme en haillons provoquent les rires et les moqueries. Les deux enseignants tentent de modérer la classe. Rien n'y fait. Tout

est prétexte à dénigrement. Les élèves maghrébins se sont fignés. Ils sont ignorés par la classe. La projection est écourtée.

2.2.2.2. Appréciations portées par l'instituteur sur chacun des élèves maghrébins (en fin d'année scolaire).

1) Kader (Algérien) (retard scolaire : un an) : redoublera le cours moyen deuxième année.

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel dessin</i>	<i>Education physique</i>
<i>Expression orale :</i> Bien	<i>Opérations :</i> faible	bien	bien
<i>Expression écrite :</i> Bien	<i>problèmes :</i> faible		
<i>Lecture :</i> Bien			
<i>Orthographe :</i> Bien			
<i>Grammaire :</i> Bien			

Observations : "Existence de contacts avec la famille, notamment avec le père en dehors de l'école. Il suit un peu la scolarité.

De bonnes capacités qui justifient le redoublement (c'est une chance supplémentaire).

Pas de problèmes de comportement, il est bien accepté par la classe".

Avenir scolaire : Il peut obtenir son brevet (B.E.P.C.) (1)

(1) B.E.P.C. : Brevet d'Etudes du Premier Cycle (de l'enseignement secondaire).

2) Zouhir (Tunisien) (retard scolaire : un an).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel Dessin</i>	<i>Education physique</i>
<i>Expression orale :</i> Faible	<i>Opérations :</i> Faible	Brouillon	Moyen
<i>Expression écrite :</i> Très faible	<i>Problèmes :</i> Faible		
<i>Lecture :</i> Faible			
<i>Orthographe :</i> Faible			
<i>Grammaire :</i> Faible			

Observations : Paresseux. Capacités limitées. Peu d'extériorisation; ne se livre pas. Aucun contact avec la famille.

C.P.P.N.

Avenir scolaire : très sombre : (classe pré-professionnelle de niveau (1)).

3) Mohamed (Algérien) : a déjà redoublé le cours moyen deuxième année; passe en classe de sixième. (retard scolaire : deux ans).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel Dessin</i>	<i>Education physique</i>
<i>Expression orale :</i> moyen; problèmes de vocabulaire.	<i>Opérations :</i> Faible	Bien Très bien	Très bien
<i>Expression écrite :</i> Faible; problèmes de style, d'orthographe; n'a jamais d'idées; sec.	<i>Problèmes :</i> Faible		
<i>Lecture :</i> Moyen-faible, des difficultés de compréhension.			
<i>Orthographe :</i> Faible.			
<i>Grammaire :</i> Moyen.			

(1) C.P.P.N. : Classe pré-professionnelle de niveau (a remplacé la classe de transition, avec la classe préparatoire de l'apprentissage, constituent la filière la plus dévalorisée du premier cycle de l'enseignement secondaire).

Observations : Paresseux; peu d'intérêt pour l'école, se laisse aller. Très gentil. A toujours été élu capitaine de l'équipe de "foot"; tous veulent jouer avec lui au "foot". Très bien accepté par les élèves.

Contacts avec la famille hors de l'école mais elle ne porte que peu d'intérêt à sa scolarité.

Avenir scolaire : très sombre; pas de problème de délinquance à redouter; il est quand même limité.

4) Hassan (Marocain): a fait toute sa scolarité élémentaire en trois ans (C.P. - C.E.1. - C.M.1. - C.M.2.); passe en classe de sixième. (retard scolaire : 3 ans).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel</i> <i>Dessin</i>	<i>Education</i> <i>physique</i>
<i>Expression orale</i> : moyen	<i>Opérations</i> : Bon, parfois	Bon	Bien
<i>Expression écrite</i> : Faible	<i>Problèmes</i> : Brillant		
<i>Lecture</i> : Moyen			
<i>Grammaire</i> : Bon.			

Observations : Elève intelligent. A progressé tout au long de l'année. Il est orgueilleux. Content de lui du point de vue de son travail scolaire. A travaillé par orgueil. Très bagarreur; très agressif; respecté par la classe; violent. Revendique le fait d'être arabe. Ses soeurs, au C.E.S. (1), refusent de parler français.

Avenir scolaire : Il doit pouvoir "arriver", peut-être pas jusqu'au B.E.P.C.

(1) C.E.S. : Collège d'Enseignement Secondaire.

5) Rachid (Marocain) : passe en classe de sixième.

(retard scolaire : 2 ans).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel</i> <i>Dessin</i>	<i>Education</i> <i>physique</i>
Bon	Moyen	Bon	Bon

Observations : Pas sérieux. De bonnes possibilités mais souvent absent; gâche ses chances. Très gentil, très bien accepté par ses camarades. Sa famille se désintéresse de sa scolarité : elle n'a pas déposé de dossier de demande de bourse. Avenir scolaire : pourrait obtenir le B.E.P.C. mais il manque d'intérêt.

2.2.2.3. Opinions et remarques

Selon le maître les élèves maghrébins ont pris l'initiative de se regrouper au fond de la classe. Il estime avoir, dans l'ensemble, de bons rapports avec ces élèves et leurs parents. Il les a aidés à développer des activités sportives dans leur quartier. Il fait, en cas de problème, fonction d'intermédiaire entre les familles et l'école. Il perçoit le rejet dont ils sont l'objet. Il essaie d'améliorer leur insertion par le moyen des activités sportives. "Tes Arabes" est une expression fréquemment employée par ses collègues lorsqu'ils s'adressent à lui à propos des élèves maghrébins.

2.2.2.4 Les limites de la bienveillance.

Le regroupement des élèves maghrébins au fond de la salle n'est pas ici le fait de l'instituteur. Ces élèves expriment ainsi leur connaissance du milieu scolaire et leur connaissance de la position qui est la leur dans cet établissement. Plus même, ils transcrivent dans l'espace l'infériorité de leur statut et la ségrégation sociale dont ils font quotidiennement l'expérience. Regroupés dans l'habitat, ils se rassemblent en cours de récréation et se rapprochent, si l'enseignant n'en a pas pris l'initiative ou, au contraire, s'il ne s'y oppose pas, dans la salle de classe.

La dynamique de cette classe révèle cependant que la ségrégation dans l'espace n'est pas nécessairement liée à une ségrégation dans les activités. A l'exception de Zouhir, les élèves maghrébins participent à part entière au travail commun.

Il n'en demeure pas moins qu'une certaine tension régit les rapports entre Français et étrangers. S'écrier "toujours les Français !" lorsque l'instituteur désigne un élève français à l'occasion d'un exercice atteste tout à la fois de l'intériorisation de la coupure de la classe en deux groupes et de la rivalité qui les opposent. La nature de cette rivalité s'exprime à l'occasion des querelles qui éclatent entre les élèves des deux groupes ; à l'exemple du cas observé, les insultes racistes des uns - "sale bicot" ! - et la violence des autres - Hassan en l'occurrence pour qui, dans une situation de domination et d'infériorisation scolaire, la violence physique est la seule réponse possible - sont des indices de l'antagonisme qui les séparent.

La cause principale de cet antagonisme se manifeste avec éclat à l'occasion de la projection de diapositives sur le Maroc. Le comportement des élèves français exprime sans ambiguïté le rejet de la différence culturelle et le statut d'infériorité dans lequel ils tiennent tout signe culturel émanant des sociétés du Maghreb et par là les individus appartenant à ces sociétés. Les élèves maghrébins, silencieux pendant la projection, ne s'y trompent pas.

Le double objectif poursuivi par les deux enseignants, à savoir : valoriser à l'occasion de cette projection et des commentaires qui l'accom-

pagnaient, les élèves maghrébins en donnant des interprétations positives des différences par rapport à la société française, tant pour le type de société que pour le mode de vie, présentées par les photographies et modifier la perception dévalorisante qu'en ont les élèves français, n'a pu être atteint.

Le caractère ponctuel et quelque peu artificiel de cette intervention, par rapport à la logique des rapports sociaux en oeuvre aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, ne pouvait que la détourner de ses objectifs en donnant aux élèves français l'occasion de manifester un rejet dévalorisant. Il est certain, ainsi que le montre leur comportement, que les élèves maghrébins étaient plus sensibles aux rires et moqueries qu'ont suscité des images à l'égard desquelles ils ont parfois eux-mêmes une attitude ambiguë, qu'aux commentaires valorisant de l'enseignant.

A l'inverse, l'expression d'une compétence culturelle cultivée - lorsque Hassan écrit en arabe la date au tableau - dans le cadre d'une activité "normale" de la classe et sur la demande de l'instituteur qui veut savoir si "les Arabes" écrivent "7" ou "7", n'a pas suscité de remarques ouvertement dévalorisantes. Il est difficile de distinguer ce qui du contexte précis de l'attitude de l'enseignant ou du comportement d'Hassan, dont l'instituteur dit (voir 2.2.2.2) qu'il "revendique le fait d'être Arabe", qu'il est "intelligent" (...) très bagarreur, très agressif", a déterminé l'attitude de la classe.

L'intégration des élèves maghrébins aux activités de la classe ne signifie pas leur intégration à la classe sur un pied d'égalité. Hassan peut revendiquer son appartenance culturelle parce qu'il a de bonnes performances et parce qu'il s'impose par la violence. En conséquence, le maître le décrit comme orgueilleux et violent. Kader, Mohamed et Rachid qui, toujours selon les appréciations du maître, soit ne posent pas de problèmes de comportement", soit sont "très gentils", sont tous trois "très bien acceptés par la classe". Mohamed réalise au mieux, le modèle de l'étranger bien accepté : "(...) peu d'intérêt pour l'école (...) très gentil. A toujours été élu capitaine de l'équipe de "foot". Tous veulent jouer avec lui au "foot".

Violence ou soumission, telle est l'alternative pour ces élèves. Mais le choix de l'un ou l'autre terme paraît être lié à la qualité des performances scolaires comme si n'être point infériorisé par l'échec scolaire était une condition nécessaire à la revendication et à l'affirmation de l'appartenance culturelle et nationale.

Favoriser les contacts entre élèves maghrébins et français, dans l'école et hors de l'école, par le moyen des activités sportives, ainsi que l'entreprend cet enseignant ne suffit pas pour modifier le statut des groupes en présence. Cette pratique a toutefois pour effet d'établir par son intermédiaire un contact entre les familles qu'il côtoie dans le cadre des activités para-scolaires et l'école.

A l'exception de la séance de projection, rien dans l'activité de la classe, ni dans les supports pédagogiques, ne fait explicitement référence à des modèles culturels différents.

il leur demande ce que cet air évoque pour eux. Quelques élèves français lèvent le doigt, aucun maghrébin. Après avoir expliqué la correspondance qui peut être faite entre un air de musique et des images le conseiller demande à chacun de dessiner ce que la musique lui suggère. Les élèves se mettent à dessiner.

Mohamed (A) refuse de dessiner, en réponse aux questions du conseiller, il affirme ne pas avoir entendu la musique. Il s'agite, se déplace dans la classe. La maîtresse fait comprendre au conseiller qu'il n'obtiendra rien de lui.

Radouane a fait un dessin original. Le conseiller lui demande de le présenter à la classe. Il le fait avec beaucoup de gêne. Des élèves français ricanent. Le dessin est tracé au crayon gris; il ne comporte pas de couleur. Le conseiller félicite Radouane. Les ricanements cessent. Sur l'incitation du conseiller quelques rares questions sont posées à Radouane au sujet de son dessin.

A l'exception de Mohamed (A), tous les élèves maghrébins ont participé à l'exercice. Mais, bien qu'ils soient dispersés dans la salle, ils échangent beaucoup plus spontanément paroles et objets entre eux qu'avec les élèves français. On perçoit l'existence du groupe qu'ils constituent dans cette classe. De même, l'observation de quelques comportements agres-

sifs -bousculades, refus violent de prêts de matériel- atteste de la tension qui existe entre élèves français et maghrébins.

2.2.3.2. Appréciations portées par l'institutrice sur chaque élève maghrébin (en fin d'année scolaire)

Elèves du cours élémentaire première année (C E 1)

1) Abdellatif (Marocain) : passe en cours élémentaire deuxième année (retard scolaire : un an)

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel</i> <i>Dessin</i>
<i>Expression orale</i> :Moyen	Moyen	Bien
<i>Expression écrite</i> :Faible		
<i>Lecture</i> : Moyen		
<i>Orthographe</i> : Moyen		
<i>Grammaire</i> : Bien		

Observations : Elève moyen en tout; a fait des progrès. Il est le plus sérieux des maghrébins. Elève qui s'applique : il apprend ses leçons; il est le seul des maghrébins à faire ses devoirs. Il a bien tenu son cahier de récitation. C'est un bon élève, assez discipliné. Il a horreur de tout effort physique, refuse les jeux et leçons de gymnastique, mais il joue en récréation.

Avenir scolaire : il pourra suivre normalement.

2) Kalid (Marocain): passe en cours élémentaire deuxième année (retard scolaire : 2 ans) au bénéfice de l'âge.

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel</i> <i>Dessin</i>
<i>Expression orale :</i> Faible	Faible; connaît les tables de	Brouillon, sale,
<i>Expression écrite :</i> Faible	multiplication mais difficultés	incapable de sui- vre les lignes
<i>Lecture :</i> Moyen	d'application.	du cahier.
<i>Orthographe :</i> Très Bien		
<i>Grammaire :</i> Faible		

Observations : Il a bien commencé l'année mais a connu une rupture en cours d'année. Il refuse de travailler. Son frère qui est en C.E.2 est excellent. Il est agité. Il a déchiré son cahier de contrôle parce qu'il avait des notes faibles et peur de son père. Les parents espèrent la réussite scolaire mais n'ont aucun contact avec la maîtresse. Kalid pose quelques problèmes parce qu'il est en contact avec d'autres maghrébins.

Avenir scolaire : S'il marche bien en C.E.2 il aura une scolarité normale, sinon il faudra l'orienter en technique dès le début de l'enseignement secondaire.

3) Mohamed (Marocain) : est orienté en classe de perfectionnement (retard scolaire : 2 ans).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel</i> <i>Dessin</i>
<i>Expression orale:</i> nul	<i>Opérations :</i> sait	Faible
<i>Expression écrite :</i> nul	faire les additions	
seule activité : copie	<i>Problèmes :</i> nul	
<i>Lecture :</i> très faible		
<i>Orthographe et grammaire:</i> nul.		

Observations : Devrait déjà être en classe de perfectionnement mais refus des parents pour cause de mixité. Avec Mohamed, il a perturbé la classe pendant toute l'année.
Avenir scolaire : Elève âgé qui suivra pendant longtemps la classe de perfectionnement sans possibilité de revenir en classe normale.

4) Radouane (Algérien) : passe en cours élémentaire deuxième année au bénéfice de l'âge (retard scolaire : 2 ans).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel</i> <i>Dessin</i>
<i>Expression orale</i> : Moyen	<i>Opérations</i> : très faible	se débrouille
<i>Expression écrite</i> : Absolument nul	<i>Problèmes</i> : nul	très bien

Lecture: Moyen

Orthographe : Nul

Grammaire : Nul, pas d'effort, manque d'intérêt.

Observations : Sans progrès; aucun intérêt pour la classe; brouillon; cahiers mal tenus. Enfant très perturbé. Mauvais esprit. Jaloux de ses camarades (enfant brimé par ses parents). Il attaque systématiquement en récréation l'élève qui a le mieux travaillé, qui a été complimenté. A eu de grosses difficultés à apprendre à lire; a redoublé le cours préparatoire.
Avenir scolaire : Il aura des difficultés à arriver jusqu'au cours moyen. Il passe au C.E.2 au bénéfice de l'âge. Il a une possibilité de réussir dans ce qui est manuel, dans le technique.

5) Kaïr (Marocain) : passe en cours élémentaire deuxième année au bénéfice de l'âge (retard scolaire : 2 ans).

Français

Calcul

*Travail manuel
Dessin*

Expression orale :
moyen

Opérations :
moyen

bien

Expression écrite :
faible

Problèmes :
faible

Lecture : assez faible

Orthographe : assez
faible

Grammaire : très moyen

Observations : Moins de possibilité que Kalid et moins d'intérêt. Assez agité et paresseux.

Avenir scolaire : s'il continue comme ça, il arrivera au cours moyen au bénéfice de l'âge. Il a de bonnes mains et dessine bien; il est doué pour les activités manuelles.

Elèves du cours préparatoire

6) Mohamed (Tunisien) : redouble le cours préparatoire ou passe en classe de perfectionnement. (retard scolaire : un an).

Français

Calcul

Nul; n'a jamais écrit; pas de cahier; connaît quelques voyelles.

Nul; connaît quelques nombres.

Observations : Enfant ayant quand même des possibilités mais il est impossible de s'en occuper dans le contexte de la classe. Il est rejeté par sa famille. Il pose des problèmes de discipline.

Avenir scolaire : classe de perfectionnement dont il sera difficile de le faire sortir.

7) Faouzi (Tunisien) : passe en cours élémentaire première année (retard scolaire : aucun).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel Dessin</i>
<i>Expression orale</i> : bien	très bien; aidé	bien
<i>Expression écrite</i> : bien	par son père à la	
<i>Lecture</i> : bien, moyen	maison; il fait	
<i>Orthographe</i> : faible	déjà les soustrac-	
<i>Grammaire</i> : faible	tions et compte au	
	delà de 100	

Observations : Tunisien qui n'habite pas à V. (1). Son père, artisan, a des contacts avec l'école. Faouzi est arrivé en France à la fin du mois de décembre; pendant le second trimestre il a vu et écouté, au cours du troisième trimestre il s'est mis à lire spontanément. Il a appris à lire à peu près seul; peut-être avec l'aide d'un oncle. Il écrit bien, est propre, soigné. Il fait des efforts et a une grande mémoire. Avenir scolaire : S'il continue comme cela il peut avoir une scolarité normale, même dans le secondaire.

8) Mourad (Tunisien) : triple le cours préparatoire. (retard scolaire : 1 an).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel dessin</i>
<i>Expression orale</i> : très faible	<i>Opérations</i> : connaît les nombres; nul	très moyen
<i>Expression écrite</i> : nul		
<i>Lecture</i> : connaît les voyelles et les consonnes mais ne sait pas lire.	<i>Problèmes</i> : nul	
<i>Orthographe</i> : nul		
<i>Grammaire</i> : nul		

(1) Ensemble d'immeubles habités par la très grande majorité des élèves maghrébins.

Observations : Il a un gros problème de langue qui ne s'est que peu amélioré. Il parle rarement. L'an dernier, son frère qui était dans la même classe, s'occupait de lui, traduisait... Il triple son C.P. car il est encore récupérable : en faisant des progrès en français il pourra encore apprendre à lire. C'est un élève agité qui n'a pas beaucoup d'intérêt pour la classe.

Avenir scolaire : s'il apprend à lire il évitera la classe de perfectionnement.

2.2.3.3. Opinions et remarques

L'institutrice affirme avoir volontairement dispersé les élèves maghrébins dans la classe pour favoriser leur insertion en évitant qu'ils ne forment un groupe fermé.

Elle révèle que la présence des enfants maghrébins lui pose de tels problèmes qu'elle souhaiterait en être débarrassée. Elle regrette d'en être arrivée là; en début d'année (nouvellement nommée dans cet établissement) elle n'avait aucune hostilité envers ces élèves. Maintenant il lui faut reconnaître que , "parfois, ils sont sales, sentent mauvais au point d'incommoder leurs voisins, et sont chapardeurs". Elle "en a ras le bol" et apprécie le fait de quitter cette école à la fin de l'année scolaire. "Ils posent trop de problèmes : problèmes de langue, problèmes de comportement. Les élèves français eux-mêmes posant déjà des problèmes, on préfère résoudre ceux des

nôtres d'abord. En plus, la conception que les maghrébins ont de la femme rend difficile leurs rapports à la maîtresse."

"Enthousiaste et pleine de bonne volonté au début de l'année, je me suis découragée. Je ne sais pas ce que pourrait être la solution.

Les garçons maghrébins sont très agressifs. Il y a sans cesse des batailles rangées entre Français et étrangers. Ils sont très renfermés, ne se confient pas".

Au cours de la discussion qui suivit l'intervention du conseiller pédagogique celui-ci expliqua à l'institutrice, qui se plaignait des rapports difficiles qu'elle entretenait avec les élèves maghrébins, que la cause en était leur conception des rôles féminins et masculins. Il affirme, de plus, que la sévérité de leurs parents, qui n'hésitaient pas à les frapper violemment, rendait dérisoires les menaces de la maîtresse. Il expliqua que ces élèves constituaient, dans la classe, un groupe fermé sur lui-même qui exerçait une pression dévalorisante sur les élèves portant intérêt aux activités scolaires.

2.2.3.4. De la "sympathie" au rejet : une rencontre révélatrice.

La dispersion des élèves étrangers dans la classe est le fait de l'institutrice. Cette disposition n'entrave cependant pas les relations préférentielles que les maghrébins entretiennent entre eux. Les diverses interactions qui mettent les élèves en contact tant à l'occasion des échanges de paroles qu'à l'occasion des prêts de matériel sont marquées par la rareté des échanges entre Français et étrangers. La classe, indépendamment de sa division en deux niveaux (cours préparatoire et cours élémentaire 1ère année) est structurée en deux groupes. Comportements agressifs, refus violents de prêts de matériel, ricanements, par exemple, des élèves français lorsque Radouane à la demande du conseiller pédagogique montre son dessin à la classe témoignent de la tension qui caractérise leurs rapports.

Le rapport des élèves maghrébins à l'institutrice s'inscrit aussi dans une tension qui supprime notamment toute participation spontanée aux activités. Si à l'exception de Mohamed (qui "pose des problèmes de discipline") tous se plient aux consignes il n'en est cependant aucun, dans le cadre de l'exercice observé, pour lever le doigt, pour commenter le dessin de Radouane (seuls les Français ricanent) et lui poser des questions.

Ce type de comportement paraît être une réponse à l'attitude de l'enseignante qui ne cache plus (voir 2.2.3.3.) son désir "d'être débarrassée" de ces élèves. Non pas qu'elle formule expli-

*Renvoiez-les
chez eux.*

citement un tel souhait devant les élèves, mais son abattement, sa froideur et le ton excédé de ses remarques en direction des maghrébins ne peuvent pas ne pas être perçus par ceux-ci.

Les propos de l'institutrice (voir 2.2.3.3.), qui évoque l'évolution de son attitude au cours de l'année scolaire, sont significatifs du désarroi que peuvent connaître certains enseignants confrontés aux problèmes pédagogiques suscités par la présence d'élèves étrangers. De "l'enthousiasme" et de la "bonne volonté" au découragement et au rejet tel est le cheminement de cette institutrice qui, sans préparation, sans information, sans moyens pédagogiques adaptés, a dû faire face à des élèves qui, selon ses propos, posent des "problèmes de langue" et des "problèmes de comportement".

L'évolution de son attitude la conduit à attribuer, sans nuance aucune, la responsabilité de ses difficultés pédagogiques aux élèves étrangers. Contredisant son absence d'hostilité du début de l'année scolaire, elle se voit obligée de les reconnaître "parfois sales (...), chapardeurs", "renfermés", "ne se confiant pas". Incompétente face à ces difficultés - "je ne sais pas ce que pourrait être la solution" - elle rejette ces élèves et affirme préférer se consacrer aux problèmes que posent les élèves français ("... ceux des nôtres d'abord").

Les réponses du conseiller pédagogique qui met l'accent sur des caractéristiques culturelles des élèves maghrébins (leur

conception du rôle féminin) et sur une dynamique qui serait propre à leur groupe (groupe fermé qui incite au désinvestissement scolaire), ne peuvent, dès lors qu'elles ont pour objectif de faire porter la responsabilité des difficultés pédagogiques sur ces élèves sans jamais interroger les conditions de leur scolarisation, apporter ni aide, ni conseil à cette enseignante.

Que le conseiller pédagogique et l'institutrice attribuent tous deux aux élèves étrangers la responsabilité de leur difficile insertion scolaire et que la seule référence à la culture de ces élèves soit faite sur un mode négatif est caractéristique d'un système de représentation qui les infériorise et dévalorise leur culture. Remarquons toutefois que cette enseignante, dans ses propos et dans ses appréciations (voir 2.2.3.2) ne recourt que rarement à l'invocation d'une déficience intellectuelle pour rendre compte des échecs scolaires.

Les appréciations portées sur les élèves maghrébins de cette classe montrent que seul Faouzi, en C.P, dont la famille ne cohabite pas avec les autres, et dont le père suit la scolarité, poursuit un cursus scolaire sans redoublement. L'institutrice remarque à son propos, qu'ayant commencé sa scolarité au mois de décembre de l'année scolaire, il a appris à lire avec l'aide de sa famille. Ainsi donc, ne pas poser problème ou plutôt le résoudre seul sans susciter de difficultés dans le fonctionnement de la classe est une condition nécessaire à la scolarité normale d'un

élève étranger. A contrario, Mourad qui parle mal le français et qui ne sait pas lire est décrit comme "agité", "sans intérêt pour la classe" et connaîtra une orientation en classe de perfectionnement s'il n'acquiert pas la maîtrise de la lecture à l'occasion de sa troisième année de cours préparatoire. Mohamed a, quant à lui, pour seul horizon scolaire la classe de perfectionnement.

Des élèves de CE₂ seul Abdellatif, qui n'a qu'une seule année de retard, passe dans la classe supérieure au "bénéfice" de ses "qualités". Kalid, Râdouane et Kaïr "passent au bénéfice de l'âge", ils ont déjà 2 années de retard. Mohamed est orienté vers la classe de perfectionnement. Selon l'enseignante, Kalid est entré en rupture avec l'école et ne pourra connaître une scolarité normale que s'il échappe à l'influence des autres maghrébins...

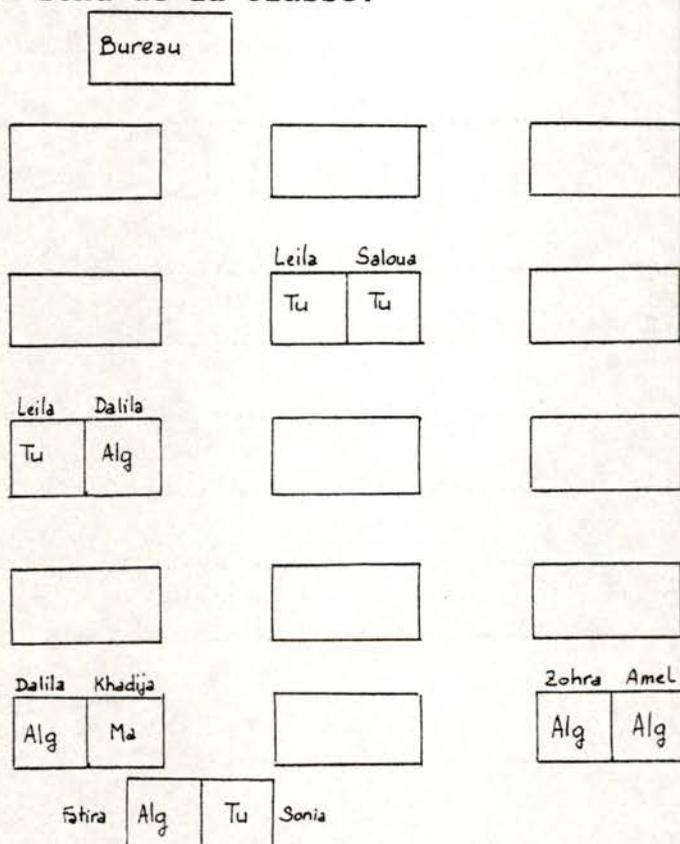
Le profil du bon élève maghrébin est en quelque sorte celui de l'élève qui s'isole de son groupe culturel, qui n'habite pas dans les mêmes immeubles que ses compatriotes et dont les parents pallient les lacunes du système éducatif.

2.2.4. Situation 4 : une classe de cours élémentaire 2.

La classe de cours élémentaire deuxième année appartient à l'école des filles. L'institutrice qui en a la charge accueille onze élèves étrangères : cinq Algériennes, une Marocaine, quatre Tunisiennes et une Yougoslave. La classe compte trente-deux élèves.

2.2.4.1. La classe.

La distribution des élèves dans la classe a ceci de remarquable qu'aucune élève maghrébine n'a pour voisine une Française et que les 3/5 des tables qu'elles occupent sont situées au fond de la classe.



de lecture. Tour à tour les élèves sont invitées à lire un passage à haute voix. C'est aussi le moyen d'imposer à l'ensemble de la classe de suivre la lecture. Les élèves maghrébines sont interrogées à l'égal des autres. A l'exception d'une élève française qui a été incapable de prendre la suite de la lecture -punie, elle doit se tenir debout à côté de sa table, le livre à la main- l'ensemble de la classe participe à l'exercice.

Il est demandé à la classe de lire un passage à voix basse. Après cette lecture quelques élèves françaises lèvent spontanément le doigt. La maîtresse pose des questions relatives au passage lu. De nombreuses élèves lèvent le doigt, c'est le cas aussi des élèves maghrébines.

Ceci est suivi d'exercices de conjugaison au passé-composé: toute la classe participe. Le rythme de travail est très soutenu.

L'exercice se poursuit : les élèves doivent écrire les formes verbales, demandées par l'institutrice, sur leur ardoise et, sur un signe, lever l'ardoise. Dalila a des difficultés car elle n'a pas d'éponge et perd du temps à effacer son ardoise. Amel n'a jamais terminé à temps et fournit des réponses fausses.

Différents exercices se succèdent à une cadence très rapide. Amel ne suit plus. Sonia de temps à autre ne lève pas son ardoise. Toutes les autres élèves participent très activement.

Au retour de la récréation, le travail reprend avec des exercices d'arithmétique. Les élèves sont invitées à disposer sur leur table le matériel pédagogique constitué de jetons comportant des inscriptions d'unités, de dizaines, de centaines, etc. Leila et Dalila n'ont plus ce matériel. L'institutrice n'y prête pas attention. Elles ne participent pas à l'exercice. Enfin après avoir retrouvé une partie du matériel, elles participent partiellement au travail de la classe. Lorsque les exercices se poursuivent sur ardoise, Leila et Dalila reprennent une participation très active.

Dalila n'a plus de craie. Leila, sa voisine, lui offre spontanément la sienne puis s'adresse à une de ses voisines françaises qui en manipule toute une boîte pour en obtenir une. Refus violent de cette élève, sa voisine, française elle-aussi, s'associe au refus. Leila ne participe plus à la dictée de nombres et contemple la classe. La maîtresse n'intervient pas.

Dans l'après-midi : l'institutrice distribue à chaque élève l'énoncé d'un problème. Elles doivent le traiter sur leur cahier de mathématiques. Toute la classe se met au travail. Des élèves se lèvent pour se rendre au bureau de la maîtresse et demander des explications. Ce n'est le cas d'aucune élève maghrébine.

Après la récréation débute l'exercice de récitation. Diverses élèves françaises sont interrogées. La performance de chacune est appréciée par la maîtresse. Kadhija, seule maghrébi-

ne interrogée, a récité avec quelques erreurs et hésitations. Elle s'assied. L'institutrice n'émet aucune appréciation sur sa performance; elle demande à la classe de passer à la lecture suivie. C'est l'histoire d'un cirque de "Bohémiens". Une petite fille, Lolita, change d'école à l'occasion de chaque déplacement... Les questions qui suivent la lecture ne mettent l'accent ni sur la diversité culturelle ni sur les situations scolaires que peuvent connaître les élèves "migrants". Les questions se succèdent avec rapidité. La classe travaille dans l'ordre et rapidement. Les réponses fantaisistes, ou incorrectement formulées sont dédaignées par la maîtresse qui passe à une autre élève. Ainsi lorsque Dalila, en réponse à une question, propose : "elle sent une petite tache sur sa main", l'institutrice interroge une autre élève : "elle sent du liquide sur sa main", dit-elle, "oui" répond l'enseignante et enchaîne une autre question. Saloua, Zahra et Leila notamment voient leurs réponses être refusées chaque fois qu'elles comportent des erreurs de vocabulaire, de syntaxe ou de grammaire. Mais les erreurs ne sont ni indiquées, ni corrigées, l'institutrice passe à une autre élève.

Les élèves françaises ou étrangères ne manifestent jamais ostensiblement leurs sentiments et participent à la classe sous une forme imposée par l'enseignante. L'expression est rarement spontanée.

2.2.4.2. Appréciations portées par l'institutrice sur chaque élève maghrébine (en fin d'année scolaire) (1)

1) Saloua (Tunisienne) : passe au cours moyen première année (retard scolaire : 1 an)

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel Dessin</i>	<i>Education physique</i>
<i>Expression orale :</i> Moyen	<i>Opérations:</i> Moyen	Moyen	Bon
<i>Expression écrite:</i> Faible	<i>Problèmes :</i> Faible	Moyen	
<i>Lecture:</i> Moyen			
<i>Orthographe:</i> Moyen			
<i>Grammaire:</i> Faible			

Observations : Très discrète, ne réfléchit pas assez.

2) Leila (Tunisienne) : passe au cours moyen première année à l'essai (retard scolaire : 3 ans).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel Dessin</i>	<i>Education physique</i>
<i>Expression orale :</i> Faible	<i>Opérations:</i> Faible	Moyen	Moyen
<i>Expression écrite:</i> Faible	<i>Problèmes :</i> Très faible	Faible	
<i>Lecture:</i> Faible			
<i>Orthographe:</i> Faible			
<i>Grammaire:</i> Faible			

Observations : Enfant très endormie. Ne s'intéresse à rien. Ne progresse pas.

(1) L'enseignante, dans ses réponses, s'est strictement référée au cadre utilisé pour recueillir les appréciations : le canevas d'une page du livret scolaire. Voir en annexe.

3) Dalila (Algérienne) : passe au cours moyen première année.
(retard scolaire : 3 ans).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel Dessin</i>	<i>Education Physique</i>
<i>Expression orale :</i> Moyen	<i>Opérations :</i> Moyen	Faible	Faible
<i>Expression écrite :</i> Faible	<i>Problèmes :</i> Moyen	Faible	
<i>Lecture :</i> Moyen			
<i>Orthographe :</i> Faible			
<i>Grammaire :</i> Moyen			

Observations : Elève renfermée mais travailleuse. Assez bons résultats.

4) Leila D. (Tunisienne) : passe au cours moyen première année
à l'essai (retard scolaire : 3 ans).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel Dessin</i>	<i>Education physique</i>
<i>Expression orale :</i> Faible	<i>Opérations :</i> Moyen	Moyen	Bon
<i>Expression écrite :</i> Très faible	<i>Problèmes :</i> Faible	Faible	
<i>Lecture :</i> Très faible			
<i>Orthographe :</i> Très faible			
<i>Grammaire :</i> Très faible			

Observations : Au C.P. pour la lecture et au C.E.2 pour les autres matières. Parle très peu et très mal le français. Nombreuses difficultés.

5) Khadija (Marocaine) : passe au cours moyen première année.
(retard scolaire : 1 an).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel</i> <i>Dessin</i>	<i>Education</i> <i>physique</i>
<i>Expression orale</i> : Faible	<i>Opérations</i> : Moyen	Moyen	Moyen
<i>Expression écrite</i> : Faible	<i>Problèmes</i> : Faible	Faible	
<i>Lecture</i> : Moyen			
<i>Orthographe</i> : Faible			
<i>Grammaire</i> : Moyen			

Observations : Caractère effacé. L'ensemble est faible.

6) Dalila (Algérienne) : (a quitté l'établissement scolaire)
(retard scolaire : aucun).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel</i> <i>Dessin</i>	<i>Education</i> <i>physique</i>
<i>Expression orale</i> : Moyen	<i>Opérations</i> : Moyen	Faible	Moyen
<i>Expression écrite</i> : Faible	<i>Problèmes</i> : Faible	Faible	
<i>Lecture</i> : Faible			
<i>Orthographe</i> : Faible			
<i>Grammaire</i> : Faible.			

Observations : Difficultés nombreuses en français.

7) Fatira (Algérienne) : passe au cours moyen première année.
(retard scolaire : 4 ans)

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel Dessin</i>	<i>Education physique</i>
<i>Expression orale :</i> Faible	<i>Opérations :</i> Bon	Moyen	Bon
<i>Expression écrite :</i> Faible	<i>Problèmes :</i> Bon	Moyen	
<i>Lecture :</i> Moyen			
<i>Orthographe:</i> Faible			
<i>Grammaire :</i> Moyen			
<i>Observations :</i> Bonne camarade, appliquée. En progrès dans l'ensemble.			

8) Sonia (Tunisienne) : passe au cours moyen première année.
(retard scolaire : 2 ans).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel Dessin</i>	<i>Education physique</i>
<i>Expression orale :</i> Moyen	<i>Opérations :</i> Bon	Moyen	Moyen
<i>Expression écrite :</i> Faible	<i>Problèmes :</i> Moyen	Moyen	
<i>Lecture :</i> Moyen			
<i>Orthographe :</i> Moyen			
<i>Grammaire :</i> Moyen			
<i>Observations :</i> Gentille et appliquée. De gros progrès.			

9) Zohra (Algérienne) : passe au cours moyen première année.
(retard scolaire : 2 ans).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel Dessin</i>	<i>Education physique</i>
<i>Expression orale :</i> Faible	<i>Opérations :</i> Moyen	Moyen	Bon

Expression écrite : *Problèmes* : Moyen
Très faible Faible

Lecture : Moyen

Orthographe: Faible

Grammaire : Faible

Observations : Beaucoup de bonne volonté. Caractère difficile.
Encore faible. Doit réviser pendant les vacances.

2.2.4.3. Opinions et remarques.

L'institutrice estime que la cause principale des difficultés scolaires de ces élèves provient de leur mauvaise connaissance de la langue française. Elle s'efforce de traiter toutes les élèves de la même façon. Elle estime que c'est parce qu'elles ont tendance à se regrouper que certaines maghrébines entretiennent des relations difficiles avec les Françaises.

2.2.4.4. Ne pas faire de différences mais refuser la différence.

La répartition dans la classe, des élèves maghrébines n'est pas le fait de l'institutrice. Elle attribue à la fermeture du groupe que constituent ces élèves, la responsabilité des relations antagoniques qui opposent certaines aux Françaises. Le style pédagogique de cette enseignante qui impose à sa classe, sur un mode très directif, un rythme de travail rapide, n'accorde que très peu d'initiative aux élèves et restreint les interactions.

A l'occasion d'une journée d'observation nous n'avons pu observer qu'un seul échange entre Françaises et étrangères pendant

la classe. L'extrême rareté des contacts ainsi que leur nature - refus violent de prêt d'une craie à Leila (voir 2.2.4.2) - témoignent du peu d'intégration des élèves maghrébines à la classe. Il est significatif, sur ce point, qu'elles occupent trois des quatre tables situées au fond de la salle.

Elles sont cependant très étroitement associées à toutes les activités de la classe et y participent activement. Il advient toutefois que certaines ne puissent suivre le rythme de travail. C'est notamment le cas de Dalila, Amel puis Sonia lors des exercices sur ardoise.

Il convient d'examiner le comportement de cette enseignante qui n'intervient ni lorsque ces trois élèves "décrochent" de l'activité commune, ni à l'occasion du refus de prêt d'une craie qu'essuie Leila et qui, par conséquent, cesse son travail, ni, lorsque Leila et Dalila qui ont égaré une partie de leur matériel (des jetons) ne participent d'abord pas puis, que partiellement à l'exercice. Elle ne ralentit pas le rythme de travail, n'émet aucune incitation à suivre ou reprendre le travail.

Pendant les exercices de récitation et de commentaire de la lecture c'est avec une même rigueur qu'elle traite étrangères et Françaises. Elle ne formule que des appréciations positives. Son silence tient lieu de désapprobation et d'insatisfaction. Au plan pédagogique les vertus d'un tel traitement égalitaire ne sont pas

assurées. Il n'est pas certain que Dalila perçoive ce qui différencie "sentir une petite tache sur sa main" et "sentir du liquide sur sa main". Ne pas expliquer ni corriger l'erreur, avoir les mêmes exigences de maîtrise de l'expression en français à l'égard des élèves pour qui c'est une seconde langue qu'à l'égard des Françaises, c'est placer les élèves maghrébines en situation d'échec scolaire.

Affirmer, comme le fait cette enseignante que la mauvaise connaissance de la langue est à l'origine des difficultés scolaires de ces élèves ne la conduit pas à modifier sa pédagogie ni même à moduler ses exigences. Tout se passe comme si ce groupe minoritaire important (dix élèves sur trente deux) n'était pas pris en considération et que prévalent les intérêts du groupe majoritaire. L'important retard (1) scolaire qui handicape le plus grand nombre des maghrébines, le problème pédagogique qu'elles posent et la nécessité de conduire les autres élèves au niveau d'entrée dans la classe de cours moyen première année, tout concourt à délaisser des élèves dont l'avenir scolaire est fortement compromis pour se consacrer à "celles qui suivent". Il ne peut dès lors être question, même à l'occasion de la lecture de l'histoire d'un cirque de "Bohémiens", de faire référence à la diversité culturelle ou à la migration.

(1) Retard scolaire et orientation des élèves maghrébins.

Saloua	: 1 an	CM ₁
Leila	: 3 ans	CM ₁ à l'essai
Dalila	: 3 ans	CM ₁
Leila D	: 3 ans	CM ₁ à l'essai
Khadija	: 1 an	CM ₁
Dalila	: 0	?
Fatima	: 4 ans	CM ₁
Sonia	: 2 ans	CM ₁
Zahra	: 2 ans	CM ₁

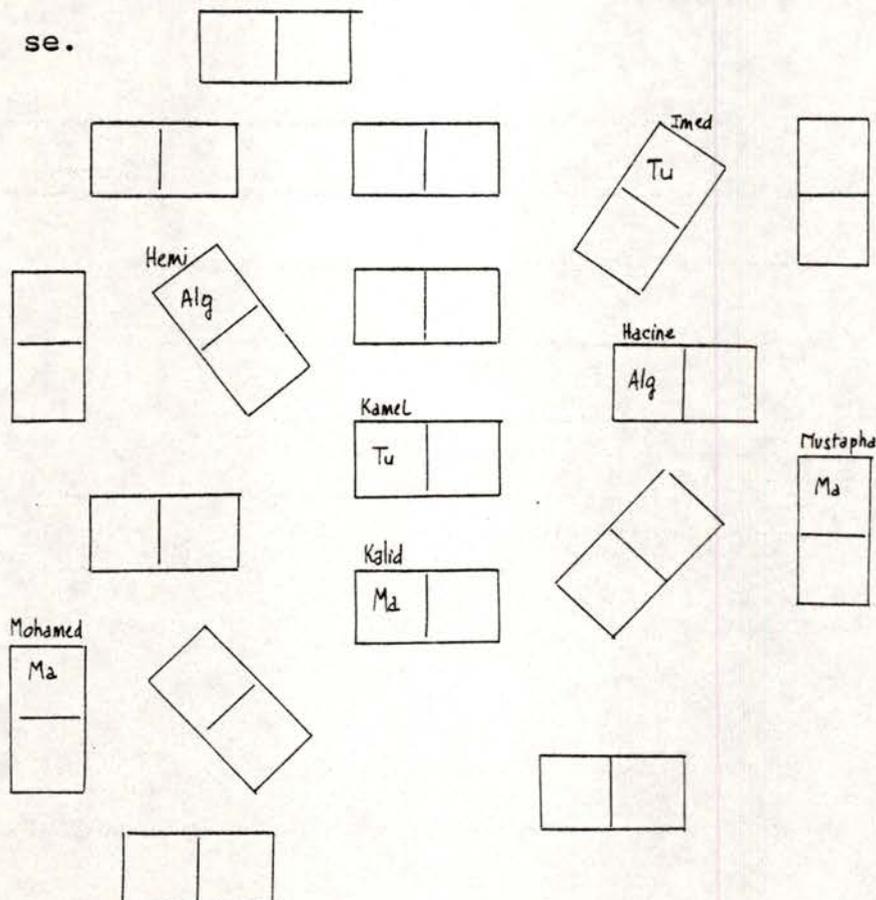
Cette enseignante, partiellement consciente des éléments qui entravent l'insertion scolaire de ces élèves et soucieuse de ne manifester aucune discrimination, participe à un processus qui, par l'échec scolaire et la négation culturelle, contribue à leur marginalisation dans l'univers scolaire et ultérieurement, peut-être, dans la société.

2.2.5. Situation 5 : une classe de cours élémentaire 1.

Cette classe de cours élémentaire première année est située dans l'école des garçons. Sur les 26 élèves qui la fréquentent, 9 sont étrangers : 2 sont Algériens, 3 sont Marocains, 2 sont Tunisiens et 2 sont Italiens.

2.2.5.1. La classe.

Les élèves étrangers sont dispersés dans la salle de classe.



Alg : Algérien
Ma : Marocain
Tu : Tunisien

Que ce soit à l'occasion des exercices de calcul ou pendant ceux de lecture on peut observer une bonne participation de toute la classe.

Pendant l'exercice de lecture à voix basse certains élèves s'approchent de l'institutrice pour solliciter des explications. Ce n'est le cas d'aucun maghrébin.

Lorsqu'à la suite de cette lecture, l'institutrice conduit un travail d'explication du texte en posant des questions, à l'exemple de toute la classe, les élèves maghrébins lèvent le doigt et sont interrogés.

La discipline qu'impose l'institutrice ne permet que peu d'interactions entre les élèves. La classe est menée à un rythme rapide. Les élèves maghrébins paraissent être intégrés à la classe.

2.2.5.2. Appréciations portées par l'institutrice sur chaque élève maghrébin (en fin d'année scolaire)

1) Imed (Tunisien): redoublera le cours élémentaire première année (retard scolaire : aucun).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i>	<i>Travail manuel Dessin</i>
<i>Expression orale :</i> Bon	<i>Opérations :</i> Moyen	intérêt	Moyen
<i>Expression écrite:</i> Bon	<i>Problèmes ;</i> problème de ma- turiété		
<i>Lecture :</i> Très bien, met le ton			
<i>Orthographe :</i> Assez bien			
<i>Grammaire :</i> Assez bien.			
<i>Observations :</i> Des défaillances mais s'en sortira l'an prochain.			

Il a des possibilités. On lui donne sa chance en le faisant redoubler. La famille s'occupe des enfants. Le papa parle bien le français.

Avenir scolaire : peut avoir une scolarité normale.

2) Henri (Algérien) : passe au cours élémentaire deuxième année. (retard scolaire : 3 ans).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'ob- servation</i>	<i>Travail ma- nuel-dessin</i>
<i>Expression orale :</i> Mauvaise	Moyen, peut- être parce		Bon
<i>Expression écrite :</i> Mauvaise	que mauvaise maîtrise de la langue	Bon	Bon
<i>Lecture :</i> Impression de compréhension mais difficultés "orales"			
<i>Orthographe :</i> Nul			
<i>Grammaire :</i> Nul			

Observations : Est arrivé d'Algérie au cours de l'année précé-
dente. Il pose des problèmes en classe car il a 11 ans alors
que les autres élèves ont de 7 à 8 ans. Il est trop jeune pour
apprécier ses capacités.

Avenir scolaire : suivra une scolarité normale.

3) Hocine (Algérien) : après avoir redoublé le C.E.1 passe au
cours élémentaire deuxième année (retard scolaire : 1 an).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'ob- servation</i>	<i>Travail ma- nuel-dessin</i>
<i>Expression orale :</i> Des difficultés avec les articles	Des diffi- cultés :		Bon
<i>Expression écrite :</i> Moyen.	indice éven- tuel de ca- pacités li- mitées.	Bon	Bon

Lecture : Bon,
manque de ponctua-
tion
Orthographe :
Maîtrise de l'ortho-
graphie
Grammaire : Bon.

Observations : Enfant fermé. Appliqué; de la volonté. Des con-
tacts avec sa grande soeur.

Avenir scolaire : possibilité de scolarité normale.

4) Kamel (Tunisien) : passe au cours élémentaire deuxième année.
(retard scolaire : 2 ans).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation Dessin, Travail manuel</i>
<i>Expression orale</i> : Mauvaise (vocabulaire)	Bon, bien éveillé	Bon
<i>Expression écrite</i> : Mauvaise		
<i>Lecture</i> : Pas maîtrisée		
<i>Orthographe</i> : Pas maîtrisée		
<i>Grammaire</i> : Pas maîtrisée		

Observations : Avenir limité, fera une scolarité normale jus-
qu'en cours moyen deuxième année.

5) Mustapha (Marocain) : passe au cours élémentaire deuxième
année (retard scolaire : 1 an).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation Dessin, Travail manuel</i>
<i>Expression orale</i> : Moyenne		
<i>Expression écrite</i> : Faible	Bon	Moyen
<i>Lecture</i> : Ne sait pas lire		

Orthographe :
Très faible

Grammaire :
Très faible

Observations : Des problèmes de vision ont perturbé son apprentissage. Assez ouvert. Intelligent. Pas de problème de comportement. Un peu agressif. Pas de contact avec la famille.

Avenir scolaire : fera une scolarité normale jusqu'au cours moyen deuxième année.

6) Kalid (Marocain) : passe au cours élémentaire deuxième année (retard scolaire : 1 an).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i>
		<i>Travail manuel-dessin</i>
Bien	Bien	Bien

Observations : Pas de contact avec la famille. Elève très raisonnable, grande maturité. Elève valable. Pas de problème de comportement. Apparente indifférence. C'est le meilleur du groupe des maghrébins de la classe.

Avenir scolaire : fera une assez bonne scolarité.

7) Mohamed (Marocain) : passe au cours moyen deuxième année (retard scolaire : 1 an).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i>
		<i>Travail manuel-dessin</i>
Moyen	Bon	Bon

Observations : Elève travailleur. Il maîtrise assez bien la langue française mais a des difficultés d'expression. Intérêt

pour l'école. Elève très, trop, sage. Doit souffrir de sa condition de Nord-Africain. Pas de contact avec sa famille. Avenir scolaire : limité sans toutefois passer par la classe de perfectionnement.

2.2.5.3. Opinions et remarques.

"Les élèves arabes ne posent pas de problème; ils sont plus dociles que les Français".

"Les différences de réussite scolaire entre les Arabes et les Français tiennent essentiellement à la mauvaise connaissance du français . Henri, par exemple, est très vif, éveillé, mais il a des difficultés parce qu'il ne comprend pas certains mots".

"Ils ne parlent jamais de chez eux à l'école. Lorsque je les ai interrogé sur la fête du mouton ils n'ont pas répondu; Kalid, par exemple, avait très honte. Mais parfois ils parlent des conflits qu'il y a entre les familles".

"J'ai très peu de contacts avec leurs parents, mais c'est la même chose avec les Français. Le papa de Mohamed vient payer la coopérative sans parler de son fils, de son travail. Je n'ai aucun contact avec sa maman qui vient tous les jours chercher son fils à la sortie de l'école.

2.2.5.4. Où la logique scolaire opère comme une fatalité.

Absence de regroupement des élèves et participation active au travail commun laissent supposer, au plan des activités, une réelle intégration des élèves étrangers à la classe. Mais le style pédagogique de cette enseignante, discipline et rythme de travail rapide, réduit les possibilités d'interaction et ne permet pas de se prononcer sur la nature des relations entre élèves français et étrangers.

L'absence de démarche spontanée en direction de l'institutrice est pour le moins significative d'une relation qui demeure dans un cadre hiérarchique qu'à l'inverse de certains élèves français, les élèves maghrébins ne se permettent pas de dépasser. Ce comportement pourrait être l'indice de l'intériorisation de l'infériorité de leur statut.

Les remarques de l'enseignante attestent de l'importance de ce sentiment aussi bien lorsqu'elle évoque le mutisme et la "honte" des élèves maghrébins à l'occasion de ses questions sur les pratiques religieuses musulmanes, que lorsqu'elle remarque que Mohamed "doit souffrir de sa condition de Nord-Africain" (voir 2.2.5.2. et 2.2.5.3.)

Les attitudes et les comportements non dévalorisants d'une enseignante qui n'introduit aucune ségrégation dans sa classe, qui n'attribue pas à une infériorité intellectuelle mais à une méconnaissance de la langue française, le faible niveau des performances des étrangers, ne peuvent suffire à neutraliser les effets infé-

riorisants de l'échec scolaire et de l'hostilité à laquelle se heurtent les élèves maghrébins hors de la classe, en cours de récréation par exemple, et hors de l'école.

Par ailleurs, l'absence de référence à leur culture, de prise en considération de leurs difficultés dans la définition de la pédagogie et des objectifs à atteindre n'est pas sans participer à leur échec scolaire et au caractère inférieurisant du contexte scolaire.

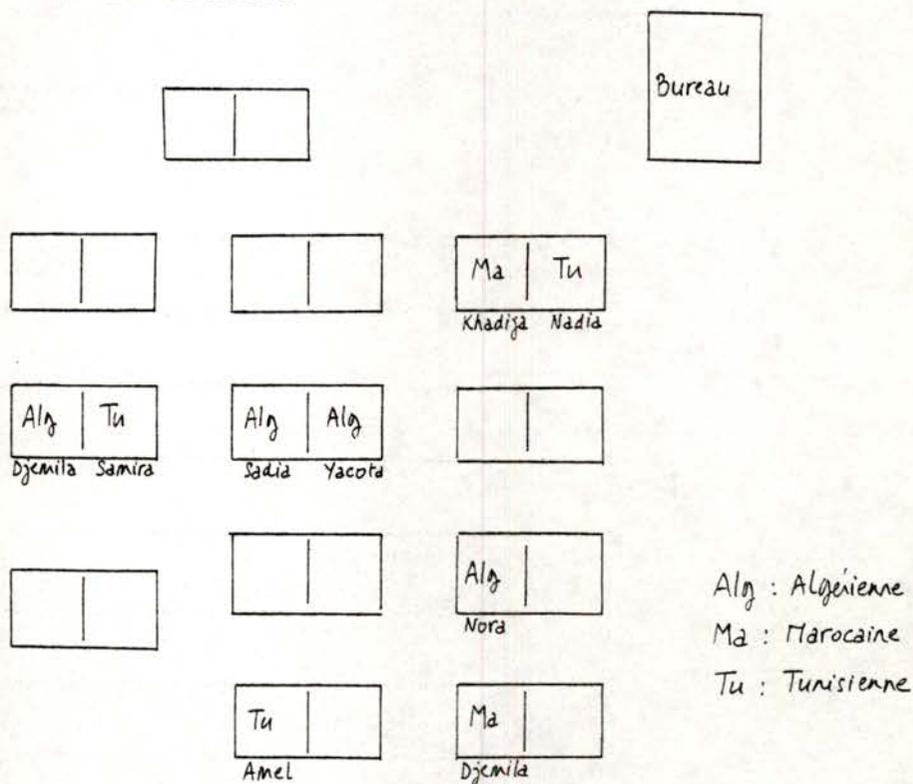
Hocine, Mustapha, Kalid et Mohamed accèdent à la classe supérieure mais ils ont déjà un an de retard dans leur scolarité. Il en est de même pour Kamel qui a deux ans de retard et Henri qui, arrivé en France au cours de l'année précédente, cumule trois années de retard. Seul Imed qui n'a aucun retard, redoublera le cours élémentaire 1 : "on lui donne sa chance en le faisant redoubler" (voir 2.2.5.2.). L'accès au niveau supérieur, ici la classe de cours élémentaire 2, n'est pas nécessairement l'indice de performances pour le moins acceptables. La chance d'un redoublement n'est accordée qu'à un seul élève qui cumule le triple mérite de n'avoir aucun retard, d'avoir d'assez bonnes performances donc des "possibilités", et, enfin un père francophone et une famille qui se préoccupe de sa scolarité (voir 2.2.5.2.). A l'inverse, il faut remarquer le cas de Mustapha, selon les appréciations "il ne sait pas lire", mais est "intelligent" et ne se voit pas accorder de chance supplémentaire. Est-ce la conséquence de son retard 'un an ou de l'absence de contact avec la famille ? Kamel et Henri qui ne maîtrisent pas la lecture ne bénéficient pas non plus de la chance

d'améliorer leur apprentissage. Il est vrai que leur retard scolaire est respectivement de deux ans et trois ans. Or, le contexte des classes de cours élémentaire 2 ne se prête guère à l'apprentissage de la lecture. Les orienter vers la classe supérieure c'est donc prendre en toute connaissance de cause le risque qu'ils ne sachent jamais lire... comme si l'on se résignait sur ce plan ainsi que dans la pédagogie à une sorte de fatalité.

2.2.6. Situation 6 : une classe de cours préparatoire.

La classe de cours préparatoire rassemble 20 filles; 9 d'entre elles sont étrangères : 4 sont Algériennes, 2 Marocaines, 3 Tunisiennes.

2.2.6.1. La classe.



La disposition des élèves dans la classe, présentée ci-dessus, montre que les élèves maghrébines ne sont pas regroupées mais que dans six cas sur neuf elles partagent les mêmes tables.

C'est un matin du mois de janvier. Sous la conduite de l'institutrice qui est au tableau la classe fait un exercice

de lecture et d'écriture. Les élèves sont invitées à écrire des mots au tableau. L'institutrice émet beaucoup d'appréciations positives et module ses demandes selon le niveau des élèves. A Samira, Tunisienne qui n'est en France que depuis trois mois, qui comprend un peu le français mais ne le parle pas, il est demandé d'écrire un "p". Elle y parvient et retourne, très satisfaite, à sa place sous les applaudissements de la classe. Ceux-ci ont été suscités par la maîtresse qui à chaque fois fait participer la classe aux appréciations.

Après quelques élèves françaises c'est au tour de Yacota: elle écrit sans erreur le mot "pays". La demande fut d'un niveau plus élevé que pour Samira, Khadija, Nadia : elle est la "meilleure" des maghrébines. Yacota quitte le tableau sous les applaudissements.

La volonté de faire participer toute la classe à l'exercice est évidente. Pour ce faire les demandes sont adaptées aux compétences des élèves. Toute la classe, étrangères et Françaises, participent activement. Les élèves se dressent à côté de leur table, le doigt levé, sollicitant l'interrogation. La classe est très animée.

Changement d'exercice : la maîtresse s'apprête à dicter une phrase comprenant les mots étudiés au tableau. Les élèves prennent leur cahier. Sadia n'a pas le sien. Il est demandé à toute la classe de participer à la recherche du cahier de

Sadīa. Celui-ci est introuvable. L'institutrice remet une feuille de papier à Sadīa et lui recommande de "chercher son cahier à la maison".

Pendant la dictée, les mots nouveaux sont écrits au tableau, sous la dictée des élèves puis effacés, alors les élèves les écrivent sur leur cahier. Samira, elle, est invitée à recopier les mots écrits au tableau.

L'institutrice incite les élèves à coopérer. Lorsqu'une élève est en difficulté, elle demande à la classe de l'aider.

Changement d'exercice : les élèves participent activement et physiquement aux exercices de "mathématiques modernes". Debouts devant le bureau de l'institutrice, elles constituent des groupes représentant des ensembles.

Lorsque les deux premiers groupes se forment, Samira se lève pour y participer. Ne comprenant pas les consignes, elle est dans un premier temps "égarée" au milieu des élèves. Puis, Yacota et Joëlle la prennent en charge et toutes trois participent à la constitution de "paquets de jetons".

L'institutrice demande aux élèves de proposer des exercices : à l'exemple de l'ensemble de la classe Sadīa lève le doigt. Il est à remarquer que les élèves sollicitent toutes, spontanément, l'interrogation alors même que certaines se révèlent incapables de proposer un exercice.

Il faut maintenant identifier et colorier des éléments appartenant à un même ensemble. L'exercice est imprimé sur

une feuille distribuée par l'institutrice. Sadia n'a pas de crayons de couleur. Devant le refus des élèves, c'est la maîtresse qui lui prête les siens.

Djamila qui ne comprend pas l'exercice est aidée par sa voisine française.

Dans l'après-midi les élèves préparent par petits groupes de deux à cinq des petites scènes qu'elles interprètent sur le champ. Il est question de relations familiales ou sociales qui mettent toujours en jeu les mêmes protagonistes : bébé, papa, maman, tante, oncle, soeur, frère, épicière (ou autre commerçant/te), maîtresse d'école (à la grande joie de la classe)... Yacota joue avec trois Françaises; ensuite viennent Khadija, Nadia et deux Françaises. Les scènes sont sans grande originalité. L'institutrice les écourte lorsque se perd le fil de l'action... Les rôles exécutés par les filles maghrébines sont, à l'égal de ceux des Françaises, très stéréotypés et ne se réfèrent en rien aux situations sociales et familiales qu'elles connaissent dans leur groupe d'origine.

Au cours d'un après-midi, l'instituteur tunisien qui assure l'enseignement de l'arabe aux élèves tunisiens, est invité dans la classe pour projeter une série de diapositives sur la Tunisie.

Les élèves sont assises sur le sol dans l'espace laissé libre entre les tables et le tableau. La projection présente, en un panorama très général, la Tunisie : villes anciennes, villes modernes, sites touristiques, sites archéologiques,

monde rural, oliveraies, palmeraies, etc. Les images, commentées par le maître, suscitent quelques remarques et exclamations de la part des élèves françaises. Celles-ci manifestent notamment leur surprise de voir, "comme ici", la mer, des oliviers, des orangers, puis de "drôles de maisons", puis des "dames habillées comme la maman de Nadia et de ...". Les remarques ne sont jamais désobligeantes. Les élèves maghrébines restent silencieuses; de temps à autre, elles se chuchotent quelques mots à l'oreille et montrent du doigt l'image sur l'écran. Après une dizaine de minutes, un grand nombre d'élèves se désintéressent de la projection. C'est notamment le cas de Samira qui, retournée à sa place, dessine, de Kadija et Nadia qui s'opposent violemment à Djamilia.

Constatant la lassitude des élèves, les enseignants mettent fin à la projection. Les élèves regagnent leur place et reprennent des travaux de coloriage et de découpage.

2.2.6.2. Appréciations portées par l'institutrice sur chaque élève maghrébine (en fin d'année scolaire).

1) Nadia (Tunisienne): passe à l'essai en cours élémentaire première année (retard scolaire : aucun).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation Travail manuel</i>
<i>Expression orale :</i> Ne parle pas, bloquée	<i>Opérations :</i> un peu, pas un bon niveau	Participe. Elle le fait nor- malement.
<i>Lecture :</i> Déchiffre très lentement	<i>Problèmes :</i> ne par- le pas, on ne sait pas si elle comprend	
<i>Orthographe :</i> arrive à peu près		

Observations : Ne dit rien. Ne répond pas mais comprend. Très lente.

Avenir scolaire : passe en C.E.1 mais si elle n'est pas prise en charge elle redescendra en C.P.

2) Khadija (Marocaine) : passe en cours élémentaire première année. (retard scolaire : 1 an).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation Travail manuel</i>
<i>Expression orale :</i> Prononce très mal; parle beaucoup	<i>Opérations :</i> les fait même avec des retenues	Participe. Participe beau- coup.
<i>Expression écrite :</i> très très faible	<i>Problèmes :</i> ne comprend pas	
<i>Lecture :</i> A peu près nulle; connaît des sons, des lettres, des mots.		
<i>Orthographe :</i> nulle.		

Observations : Redoublait le C.P. De celles qui "passent", la plus faible. Redescendra peut être en classe d'initiation.

Avenir scolaire : très limité.

3) Yacota (Algérienne) : passe au cours élémentaire première année. (retard scolaire : 1 an).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i>
<i>Expression orale :</i> S'exprime bien	<i>Opérations :</i> Moyen	participe normalement
<i>Expression écrite :</i> Pas mal	<i>Problèmes :</i> Moyen	
<i>Lecture :</i> Lit et comprend		
<i>Orthographe :</i> Se débrouille		

Observations : Redoublait mais n'est pas nulle. Intelligente. A appris à lire cette année. Elle comprend. Un peu paresseuse, très brouillon. La meilleure du groupe des Arabes. Avenir scolaire : une scolarité normale.

4) Sadïa (Algérienne) : redouble le cours préparatoire. (retard scolaire : aucun).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i> <i>Travail manuel</i>
<i>Expression orale :</i> A l'école parle très peu, à l'extérieur davantage	Comprend certaines choses. Doit connaître les nombres au moins jusqu'à 60.	Participe Se débrouille
<i>Expression écrite :</i> Sait copier mais ne sait pas écrire		
<i>Lecture :</i> Connaît des mots globaux, des sons, quelques lettres.		
<i>Orthographe :</i> nulle.		

Observations : Intelligence tout à fait normale. Après avoir redoublé elle sera peut-être capable de suivre les classes normales.

5) Samira (Tunisienne) : est orientée en classe d'initiation (retard scolaire : aucun)

Observations : Nulle. Commence un peu à parler français et à écrire en script les lettres et quelques chiffres jusqu'à 8 ou 9. Elle a besoin d'une pédagogie individuelle.

6) Djemila (Algérienne) : passe en cours élémentaire première année (retard scolaire : 1 an).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel</i> <i>Dessin</i> <i>Education physique</i>
<i>Expression orale</i> : savait déjà parler; parle comme les Français du C.P. <i>Expression écrite</i> : arrive à écrire phonétiquement. <i>Lecture</i> : déchiffre lentement. <i>Orthographe</i> : Arrive à faire les dictées.	<i>Opérations</i> : Comprend très mal copie souvent sur <i>Problèmes</i> : n'y arrive pas seule. Lit mal les nombres.	Pas mal dessine bien bien, participe.

Observations : A souvent des problèmes de compréhension et non de langage; ce n'est pas le fait d'être Arabe qui intervient. Bouchée, ne comprend pas. Pourtant très gentille, très serviable. Avenir scolaire : médiocre; ne sera jamais une bonne élève; ne comprendra ni les conjugaisons ni la grammaire; incapable de suivre une scolarité normale.

7) Nora (Algérienne) : passe en cours élémentaire première année. (retard scolaire : 1 an).

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i> <i>Travail manuel</i> <i>Dessin</i>
<i>Expression orale</i> : aime s'exprimer	<i>Opérations</i> : A force de répéter	Participe

Expression écrite :

Pas mal; se débrouille

y arrive

aide souvent les autres; se débrouille

Lecture : lit bien

Problèmes :
comprend très peu.

Orthographe : phonétique

Observations : Redoublait son C.P. L'an dernier n'avait rien fait. N'a pas fréquenté la maternelle. Parlait très peu le français en début de scolarité. A fait d'énormes progrès cette année.

Avenir scolaire : devrait s'en sortir.

8) Djemila (Marocaine) : après avoir triplé le C.P. passe en cours élémentaire. (retard scolaire : 2 ans).

Français

Calcul

*Leçons d'observation
Travail manuel*

Expression orale :
cette année s'est mise à participer; parle souvent.

Opérations :
ne sait rien faire

participe
quelconque

Expression écrite :
y arrive

Problèmes :
ne comprend rien

Lecture : lit; comprend ce qu'elle lit.

Orthographe :
phonétique

Observations : A fait de gros progrès. La première année ne pouvait même pas former une lettre; la deuxième année ne lisait pas du tout; au début de cette année ne pouvait pas lire des mots de plus de deux syllabes. Très gentille.

Avenir scolaire : compromis.

9) Amel (Tunisienne) : passe au cours élémentaire première année.
(retard scolaire : 4 ans)

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Travail manuel</i> <i>Dessin</i>
<i>Expression orale</i> : s'exprime beaucoup; raconte; même mal.	<i>Opérations</i> : au-dessus du ni- veau de la classe	dégourdie a des idées
<i>Expression écrite</i> : mal; écrit comme elle prononce.	<i>Problèmes</i> : comprend bien.	
<i>Lecture</i> : veut tou- jours lire; déforme		
<i>Orthographe</i> : très mal; c'est lié à sa prononciation.		
<i>Observations</i> : Est arrivée au début du troisième trimestre.		

Elle vient de Tunisie. Parlait et lisait très mal. A fait quel-
ques progrès. Pourrait peut-être arriver en mathématiques.
Avenir scolaire : les difficultés de langue vont la handicaper.

2.2.6.3. Opinions et remarques

"Il y a quelques années, elles portaient toutes des panta-
lons sous leur robe; maintenant, elles se sont civilisées; elles
sont devenues coquettes."

"Dans l'ensemble, elles sont gentilles. Elles sont comme les
Françaises. Il faut bien voir, qu'ici, nos classes sont plutôt
faibles. Françaises ou étrangères, de toutes façons, elles ne
représentent pas 'la crème'".

"C'est vrai, qu'en plus, les Arabes ont le problème de la langue.
Mais on arrive à leur apprendre quelque chose".

"Il faudrait pouvoir s'occuper d'eux davantage. On n'a pas les
moyens de le faire".

remarque dévalorisante à l'occasion de la projection de diapositives sur la Tunisie. Il semblerait que l'institutrice ait réussi à instaurer un climat d'acceptation de la différence culturelle dans la classe. Toutefois, le silence des élèves maghrébines lors de la projection et l'auto-censure qu'elles pratiquent en n'introduisant jamais d'éléments relatifs à leurs expériences familiales et culturelles dans les sketches qu'elles improvisent, sont des indices de l'intériorisation du statut d'infériorité dans lequel elles sont tenues, si ce n'est dans la classe du moins dans l'école.

L'interprétation des difficultés scolaires de ces élèves fait chez l'enseignante, implicitement référence à l'origine sociale qu'elles partagent avec les Françaises de cet établissement - "Françaises ou étrangères, de toutes façons, elles ne représentent pas la crème" (voir 2.2.6.3.) -, à leur méconnaissance de la langue française et à l'absence de réponses pédagogiques appropriées.

Accueillir Amel qui a quitté la Tunisie au début de l'année scolaire, en classe préparatoire alors qu'elle est âgée de dix ans n'est effectivement pas une réponse satisfaisante au problème pédagogique que pose sa médiocre maîtrise de la langue française. Le cas de Samira, non francophone, n'est pas mieux traité : scolarisée en cours préparatoire, elle devra soit redoubler cette classe, soit passer en classe d'initiation (1). Des deux élèves qui n'ont aucun retard scolaire l'une, Sadia, redoublera le cours préparatoire l'autre, Nadia, accédera, à l'essai, en cours

(1) L'ouverture d'une classe d'initiation (CLIN) dans l'établissement est prévue pour l'année suivante.

2.2.6.4. Où s'ébauche la manière d'échapper à la fatalité.

La caractérisation de cette classe réside tout autant dans la dynamique relationnelle qu'il est loisible d'y observer que dans la pédagogie qui y est mise en oeuvre.

Les comportements de l'institutrice, élément clef du groupe-classe, s'inscrivent dans une logique d'incitation à la coopération et de valorisation des élèves. Développer la coopération plutôt que la compétition et adapter les tâches, notamment lors des exercices oraux, aux compétences de chacun, c'est permettre, en se plaçant hors du processus de classement, de distinction des bonnes et mauvaises élèves, de privilégier les appréciations positives. Y associer, en outre, toute la classe revient non seulement à instaurer un climat valorisant pour toutes les élèves mais aussi à favoriser les interactions positives entre elles et par là, une meilleure insertion des élèves maghrébines. L'animation qui règne dans la classe et l'intensité de la participation de toutes les élèves sont, sur ce point, significatives (1).

S'il n'apparaît pas que le caractère pluri-culturel de la classe est pris en compte dans l'enseignement, il faut cependant remarquer qu'à l'inverse du comportement des élèves français de la classe de cours moyen 2, les élèves françaises ne formulent aucune

(1) Il n'en demeure pas moins que si toutes s'associent à la recherche du cahier de Sadia, il n'en est aucune pour accepter de lui prêter des crayons. C'est alors l'institutrice qui, sans réprimande, lui fournit des feuilles de papier puis des crayons.

620

élémentaire 1 avec un fort risque d'être refoulée vers sa classe d'origine. L'avenir scolaire de Djemila (Marocaine) qui n'a appris à lire qu'après trois années de cours préparatoire, est fort compromis ; Djemila (Algérienne) risque la classe de perfectionnement ; Khadija sera mise "à l'essai" en cours élémentaire 1 et peut-être réorientée vers la classe d'initiation ; seules Yacota et Nora qui redoublaient le cours préparatoire devraient connaître une scolarité normale. Le bilan, d'un point de vue interne à la logique scolaire, n'est pas très positif. Il demeure cependant que cette classe, par les traits positifs de l'insertion scolaire des élèves étrangères qui y est conduite représente une des rares "situations" dans lesquelles les élèves ne sont pas quotidiennement impliquées dans des interactions explicitement infériorisées. Ce n'est certes qu'un flot dans l'établissement scolaire ; les élèves sont et seront confrontées en d'autres lieux, la cour de récréation, la rue, les autres classes, à la réalité de leur statut. Cette classe donne l'exemple d'une pédagogie qui, si elle s'enrichissait d'une prise en compte de la pluralité culturelle, assurerait sans discrimination la scolarité des élèves étrangers.

2.2.7. Situation 7 : la cour de récréation.

La cour de récréation est un espace important dans l'univers scolaire. Cet espace institué de la récréation (1) est l'espace d'un moindre contrôle où les élèves se réapproprient une certaine autonomie. Le maître chargé de la surveillance d'une cour de récréation ne peut tout contrôler et n'intervient qu'à la demande des élèves ou dans les cas flagrants de violation des règles : franchissement des limites, dégradations, combats violents, etc. La cour de récréation, comme la rue, mais sur un mode différent puisqu'elle oblige à la fois à la confrontation -il n'est pas de fuite possible- et au respect de certaines règles limitant notamment la violence, est un espace investi par les élèves qui laissent libre cours à leur imaginaire, qui y développent leurs relations selon les logiques qu'eux seuls contrôlent.

La nature du lieu et des activités qui s'y exercent imposent des limites à l'observation. Certains comportements qui décrivent les relations entre élèves français et élèves maghrébins sont toutefois suffisamment manifestes pour être aisément observables.

2.2.7.1. La cour des garçons.

Cette cour est divisée en deux espaces, situés à des ni-

(1) "Récréation : délasser par une occupation agréable" - définition donnée par : Le Petit Robert-Dictionnaire. Paris, 1972, éd. S.N.L., 1970 p.

veaux différents, communiquant par un escalier. Lorsque toutes les classes sont en récréation, une barrière, placée en haut de l'escalier, interdit toute communication. D'un côté sont rassemblés les élèves les plus jeunes, c'est-à-dire les classes de cours préparatoire (C.P.) et cours élémentaire première année (C.E.1.), de l'autre, les classes de cours élémentaire deuxième année (C.E.2.), de cours moyens première et deuxième année (C.M.1. et C.M.2.). Cette séparation est la conséquence de la violence des rapports entre élèves. Il est frappant de constater qu'aussi bien chez les petits que chez les grands deux "bandes rivales" s'affrontent dans la cour de récréation. Chacun de ces groupes compte de dix à vingt élèves.

Chez les "grands" un groupe d'une quinzaine d'élèves français est quasi systématiquement en conflit avec un groupe d'élèves maghrébins qui rassemble presque tous les élèves algériens, marocains et tunisiens. Les groupes se tiennent en des endroits différents et se heurtent dans des raids éclairs; à cette occasion, moqueries, insultes, crachats et bousculades sont échangés. Les échanges sont brefs; s'ils se prolongent en "combats individuels" l'instituteur ou l'institutrice qui assure la surveillance intervient et fait cesser l'affrontement. Ces heurts continuels se déroulent dans l'indifférence des autres élèves et des enseignants.

Chez les "petits" c'est un groupe plus restreint d'élèves français qui se heurte aux élèves maghrébins. Là aussi, cet antagonisme constitue l'une des activités permanentes de la récréation.

Les enseignants affirment avoir essayé de mettre fin à ces conflits. Ils reconnaissent n'être parvenus qu'à les limiter dans leur violence. Les interprétations divergent. Pour les uns, le groupe des maghrébins se caractérise par une affirmation de sa supériorité physique; il a l'initiative des comportements agressifs et des formes aiguës qu'ils prennent en cour de récréation. Pour les autres, c'est la seule réaction possible des élèves maghrébins face au rejet violent que leur manifestent certains élèves français. Exclusion des jeux, insultes à caractère "raciste", violences physiques relèvent de l'expérience scolaire quotidienne que ces garçons maghrébins font des relations de "camaraderie" à l'école. Il semble que les enseignants se rallient à l'opinion de S. Mollo pour qui

"les relations de camaraderie à l'école sont placées sous le signe de la rivalité, de la violence et de la moquerie" (1)

2.2.7.2. La cour des filles.

Les filles utilisent, toutes, la même cour de récréation. Dans le tumulte des récréations n'apparaît aucune relation antagonique entre des groupes d'élèves françaises et des

(1) MOLLO (S.).- L'Ecole dans la Société, op. cit., p. 141.

groupes d'élèves maghrébines. Toutefois si certaines filles maghrébines partagent les jeux des Françaises, la plupart se rassemblent, bavardent et jouent entre elles. La ségrégation est nette quand bien même elle n'atteint pas les formes observées chez les garçons. Quelques escarmouches éclatent de temps à autre entre le groupe des élèves maghrébines et quelques élèves françaises sans pour autant dégénérer en bataille rangée. Le stade des insultes, parfois à caractère "raciste", n'est que très rarement dépassé.

2.2.8. La classe de perfectionnement (1).

Cette classe compte treize élèves maghrébins, un élève espagnol et un élève française. C'est la seule classe mixte de l'établissement. Les élèves des autres classes l'appellent "la classe des Arabes". *voire même les Français "jequenos"*

La présence, presque exclusive, d'élèves maghrébins dans cette classe est à la fois la conséquence de l'absence de classe d'initiation (2) dans l'établissement et du comportement des parents d'élèves français. En effet, ceux des élèves récemment arrivés en France qui maîtrisent très mal la langue française sont,

-
- (1) Les classes de perfectionnement ont été instituées par la Loi du 15 Avril 1909. L'arrêté du 12 Août 1964 ("Programmes et méthodes d'enseignement dans les classes de perfectionnement recevant des élèves débiles mentaux") redéfinit dans son annexe 1. la vocation de ces classes :

"(...) Les classes de perfectionnement sont destinées à recevoir des enfants accusant un déficit intellectuel.

(...) Dans l'ordre du développement génétique, la débilité se caractérise par un retard intellectuel.

(...) On convient que les enfants débiles, relevant des classes de perfectionnement, doivent avoir un quotient intellectuel situé entre 50 et 75 aux tests verbaux de type Binet-Simon (...)" / ° °

Il n'est donc aucune ambiguïté dans la vocation officielle de ces classes d'accueillir des élèves "handicapés", atteints de "débilité". Ces classes relèvent de l'enseignement spécial et sont annexées aux établissements scolaires du premier degré. Des instituteurs et institutrices spécialisés y enseignent sous l'autorité des inspecteurs de l'enseignement spécial.

- ° ° PETIT (Jean) (sous la direction de) : Les enfants et les adolescents inadaptés et l'Education Nationale. Paris, ed. Armand Colin coll. Cahier de Pédagogie moderne, tome II, 1972 ; p. 191.

- (2) Selon la circulaire n° IX 7037 du 13 Janvier 1970, publiée au Bulletin Officiel de l'Education Nationale, n° 5, du 29 Janvier 1970, les classes d'initiation (C.L.I.N.), ont un recrutement "limité aux étrangers non francophones, ayant des aptitudes normales", des effectifs de "15 à 20 élèves par classe", pour objectif : "une intégration rapide (...) dans le milieu scolaire normal (...)". Ceci sera atteint notamment par l'apprentissage de la langue orale à l'aide de techniques audio-visuelles et "par l'introduction progressive de la langue écrite, /du/ calcul, /des/ disciplines d'éveil, /des/ activités complémentaires et /par/ l'adaptation à la vie française".

quelque soit leur âge entre 6 ans et 9 ans et leur scolarité antérieure, scolarisés en classe préparatoire. Or, la pédagogie qui y est mise en oeuvre n'a pas pour objectif d'enseigner le français à des enfants peu ou non francophones. L'échec scolaire en est la conséquence, c'est-à-dire le non apprentissage de la lecture qui, selon l'âge de l'élève conduit au redoublement, éventuellement au triplement de la classe de cours préparatoire, puis, devant un échec persistant et selon les places disponibles, à l'orientation vers la classe de perfectionnement. Là, ils sont rejoints par d'autres élèves maghrébins dont le début de la scolarité, à l'âge de six ans en cours préparatoire, a été normal mais qui n'ont pu acquérir, eux non plus, après avoir redoublé ou triplé cette classe, la maîtrise de la lecture.

Le statut de cette classe est ambigu. Si certains enseignants ne sont plus assurés à propos de la "mesure" de "l'intelligence" des élèves étrangers, de la pertinence de l'usage des tests d'"intelligence" habituellement utilisés par les psychologues scolaires, s'ils n'associent pas explicitement déficience intellectuelle, échec dans l'apprentissage de la lecture et fréquentation de la classe de perfectionnement, il n'en demeure pas moins qu'un doute subsiste quant aux "capacités intellectuelles" des élèves en situation d'échec scolaire. De plus, avoir fréquenté la classe de perfectionnement n'est jamais sans effet tant en termes d'auto-dévalorisation pour qui fréquente cette classe "rebut", qu'en termes de retard scolaire dont on sait l'importance dans les processus d'orientation. On peut donc avancer que les quatre élèves (voir tableau) qui, parmi les cinq

élèves de perfectionnement dont la scolarité en France a commencé entre l'âge de 7 à 9 ans, réintègrent des classes "normales" après deux années en "perfectionnement, verront la suite de leur scolarité lourdement handicapée et par leur retard scolaire initial et par leur passage en classe de perfectionnement.

Tableau n° 5 : Caractéristiques et cursus scolaire des élèves maghrébins scolarisés dans la classe de perfectionnement.

	Prénom	Sexe	Nationalité	Pays de naissance	Age (1)	Cursus scolaire	Oriention (3)	Age (2)-
1	Nadia	F	Marocaine	Maroc	6	CP.Perf.	Perf	7
2	Yahia	M	Marocaine	Maroc	<u>7</u>	CP.Perf.Perf	Perf.	9
3	Ahmed	M	Marocaine	Maroc	<u>8</u>	CP.Perf.Perf.	6e	11
4	Moktar	M	Marocaine	Maroc	6	CP.CP.CE ₁ Per.Per.Perf.	SES	6
5	Rafica	F	Algérienne	France	6	CP.CP.CE ₁ Per.Per.Perf	6e	11
6	Amel	F.	Tunisienne	Tunisie	6	CP.CP.Perf.Per	Perf	9
7	Mohamed	M	Marocaine	Maroc	6	CP.Perf.Perf	Perf.	9
8	Rachida	F	Marocaine	Maroc	<u>9</u>	CP.Perf.Perf	CE ₂	11
9	Fatiha	F	Algérienne	Algérie	<u>7</u>	CP.CP.CP.Perf Perf.	6e	11
10	Maomar	M	Algérienne	Algérie	<u>7</u>	CP.Perf.Perf	CE ₂	9
11	Nassera	F	Algérienne	Algérie	6	CP.CP.Perf.Per.	Perf.	9
12	Abdallah	M	Algérienne	Algérie	6	CP.CP.CP.Perf.	CE ₂	9
13	Yamina	F	Marocaine	Maroc	6	CP.CP.Perf.Per- Perf.	Perf.	10

(1) Age au début de la scolarisation dans l'enseignement primaire

(2) Age lors de l'orientation

(1) et (2) Les âges, qui ont été arrondis, sont exprimés en année.

(3) Perf : perfectionnement

SES : Section d'Education Spécialisée.

Le tableau n° 5 présentant certaines caractéristiques de ces élèves révèle qu'à l'exception d'une Algérienne, ils sont tous nés à l'étranger. Ce fait semble confirmer l'interprétation déjà formulée : l'absence d'une structure d'accueil réservée aux enfants qui séjournent depuis peu en France, conduit à leur regroupement dans des classes qui n'ont en rien vocation à les accueillir.

L'examen du cursus scolaire de chacun des élèves étaye cette interprétation puisque sur les six élèves qui n'ont fréquenté le cours préparatoire que pendant une année avant d'être orientés vers la classe de perfectionnement, quatre ont commencé avec retard leur scolarité en France. Or, ils ne sont que cinq ceux dont un début de scolarité tardif laisse supposer une immigration récente. Ces élèves qu'un long séjour en France, par les effets qu'il peut avoir aussi bien sur la famille - meilleure insertion sociale et résidentielle, expérience scolaire des aînés - que sur la maîtrise de la langue française, n'a pu préparer à l'école française se voient rapidement rejetés vers une filière d'enseignement dont la très grande majorité ne relève pas.

Pour sept élèves, c'est soit après avoir redoublé, soit après avoir triplé le cours préparatoire qu'est intervenue l'orientation en classe de perfectionnement. Dans ce cas, en référence aux observations qui ont été faites dans les classes préparatoires, c'est un échec persistant dans l'apprentissage de la lecture qui est à l'origine de l'affectation en perfectionnement.

Quel que soit le rôle officiellement dévolu à la classe de perfectionnement, elle est "spécialisée", dans le cadre de cet établissement, dans l'accueil des élèves étrangers qui posent problème soit par leur méconnaissance de la langue française, soit par leur difficulté d'acquérir la maîtrise de la lecture.

2.2.8.1. Appréciations portées par l'institutrice sur chacun des élèves maghrébins.

1) Nadia

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation.</i>
<i>Expression orale :</i> en progrès, avant n'ouvrait pas la bouche	Non ; manque de logique	<i>Dessin :</i> Manque d'attention, rêvasse un peu. Commence à peindre un peu.
<i>Lecture :</i> Ne sait ni lire, ni écrire.		

Observations: Toujours absente. Reste en perfectionnement.

2) Yahia

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation.</i>
<i>Expression orale :</i> S'exprime très peu mais a fait des pro- grès.	<i>Opération :</i> Sait faire les additions, un peu les sous- tractions.	<i>Dessin :</i> S'intéresse, ça lui plaît.
<i>Expression écrite :</i> Très léger. Progrès, avant aucun mot.	<i>Problèmes :</i> Il a du mal	
<i>Lecture :</i> Léger, lit le moins bien déchiffre.		

Observations : Reste en perfectionnement. Aurait pu aller au CE₁.

3) Ahmed

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i>
<i>Expression orale :</i> S'exprime moins bien que sa soeur	<i>Opération :</i> Arrive à faire les 4 opérations	<i>Dessin :</i> Bien, s'intéresse Bien, pas mal.
<i>Expression écrite :</i> Pas mal	<i>Problèmes :</i> Arrive à faire les problèmes ;	
<i>Lecture :</i> Pas mal	mieux qu'en français.	

Observations : Il passe en 6e, il pourra suivre.

4) Maktar

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i>
<i>Expression orale :</i> Participe volontiers.	De temps en temps trouve ce	<i>Dessin :</i> S'intéresse Brouillon.
<i>Expression écrite :</i> Non	que les autres ne trouvent pas.	
<i>Lecture :</i> Ne sait pas lire, a du mal à déchiffrer.		

Observations : Il est handicapé . Il danse. Il va en S.E.S.
Il n'aurait pas pu suivre en cycle normal.

5) Rafica

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i>
<i>Expression orale :</i> Bien, participe	Une certaine lo- gique.	<i>Dessin :</i> Bien Bien
<i>Expression écrite :</i> Bien,		
<i>Lecture :</i> Lit très bien		
<i>Orthographe :</i> Bien		
<i>Grammaire :</i>		

Observations : Très bien. Il passe en 6e. Il pourra se dé-
brouiller.

6) Amel

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i>
<i>Expression orale :</i> Pas très bien, mais participe.	<i>Opération :</i> Moyen	<i>Dessin :</i> S'intéresse. Bien
<i>Expression écrite :</i> Bien, commence à écrire.	<i>Problèmes :</i> Moyen	
<i>Lecture :</i> A fait des progrès.		

Observations : Serait bien au CE₂ ; reste en perfectionnement.

7) Mohamed

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i>
<i>Expression orale :</i> Se débrouille	Bien	<i>Dessin :</i> S'intéresse Se débrouille bien.
<i>Expression écrite :</i> Bien		
<i>Lecture :</i> Lit		

Observations : Reste en perfectionnement. N'aurait pu aller ailleurs. A beaucoup de lacunes par rapport au CE₁.

8) Rachida

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i>
<i>Expression orale :</i> Ne dit rien. Souvent absente. Ne participe pas.	Très moyen	<i>Dessin :</i> Rêvasse Se débrouille bien ; ça lui plaît.
<i>Expression écrite :</i> Très moyen		
<i>Lecture :</i> Très moyen		

Observations : Passe au CE₂, n'était pas la meilleure. Madame la Directrice la fait passer parce qu'elle est gentille.

9) Fatiha

<i>Français</i>	<i>Calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i>
<i>Expression orale :</i> Se débrouille	A beaucoup de difficultés.	<i>Dessin :</i> Manque d'attention. Bien.
<i>Expression écrite :</i> Se débrouille		
<i>Lecture :</i> Se débrouille		

Observations : Commence à se débloquer. Passe en 6e.

10) Moamar

<i>français</i>	<i>calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i>
<i>Expression orale :</i> Bien	Bon	<i>Dessin</i> Bon
<i>Expression écrite :</i> Bien		
<i>Lecture :</i> Se débrouille		

Observations : Passe en CE₂. Pourra suivre.

11) Nassera

<i>français</i>	<i>calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i>
<i>Expression orale :</i> S'exprime mieux	Commence à avoir une certaine lo- gique	<i>Dessin</i> Commence à savoir peindre.

Observations : Commence à s'intéresser à la classe, à parler, à lire. Reste en perfectionnement. A besoin d'être suivie.

12) Abdallah

<i>français</i>	<i>calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i>
<i>Expression orale :</i> Beaucoup de diffi- cultés.	Bonne logique	<i>Dessin</i> Ça va. Bien.
<i>Expression écrite :</i> Ça va, très bien, mais s'exprime mal.		
<i>Lecture :</i> A du mal à par- ler.		

Observations : Passe en CE₂

13) Yamina

<i>français</i>	<i>calcul</i>	<i>Leçons d'observation</i>
<i>Expression orale :</i> Beaucoup de mal à s'exprimer.	<i>Opération :</i> Se débrouille, pas de division.	<i>Dessin :</i> S'intéresse beaucoup à tout sur le plan ar- tistique : très bien.
<i>Expression écrite :</i> Amélioration	<i>Problèmes :</i> Commence à raison- ner.	
<i>Lecture :</i> Commence à lire, comprend.		

Observations : Elle s'est débloquée. En français et calcul, ça vient. J'aurai aimé la faire passer en CE₂ mais je n'ai pas pu.

2.2.9 La classe d'arabe.

En vertu des accords bilatéraux conclus entre la France et le Maroc d'une part, entre la France et la Tunisie d'autre part, des cours de langue sont ouverts à destination des élèves marocains et tunisiens (1). L'un, à l'initiative du Consulat du Maroc s'adresse à des élèves marocains, l'autre à l'initiative du Consulat de Tunisie, accueille des élèves tunisiens.

Cet enseignement est délivré dans les locaux de l'établissement scolaire. Il s'agit en l'occurrence d'une salle désaffectée, située dans une construction ancienne, légèrement à l'écart du bâtiment qui rassemble les autres salles de classe. La salle est dotée d'un matériel scolaire ancien et hétéroclite ; espace polyvalent, elle n'est l'objet d'aucune décoration. Son aménagement contraste avec celui des autres salles.

L'enseignement est organisé dans le cadre des horaires scolaires. D'une durée, pour les élèves, de trois heures hebdomadaires, il est intégré au tiers temps pédagogique : les cours se tiennent dans l'après-midi alors que les classes devraient se consacrer aux activités d'éveil et non pas aux apprentissages fondamentaux. Il se déroule sous la responsabilité d'un inspecteur tunisien ou d'un inspecteur marocain et de l'inspecteur français. Seuls les élèves munis d'une autorisation de leurs parents y sont admis (2).

(1) La circulaire n° 75-148 du 9 Avril 1975, émanant du Ministère de l'Education, adressée aux Recteurs et aux Inspecteurs d'Académie, institue "l'enseignement de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires". Bulletin Officiel, n° 15 (17-4-1975).

(2) Les cours de langue arabe ne furent pas l'objet d'une observation systématique. Il n'en demeure pas moins qu'en assistant à quelques heures de cours, il fut possible d'apprécier le contexte dans lequel se déroulait cet enseignement. Par ailleurs, l'observation d'un refus d'aménagement de l'emploi du temps, le recueil, à l'occasion d'une discussion, d'un propos favorable ou hostile permirent de définir le statut de cet enseignement dans l'établissement.

Cet enseignement est mal accueilli par les enseignants français qui, pour leur grande majorité y sont plutôt hostiles, certains semblent indifférents, une minorité y est favorable. L'hostilité se manifeste notamment dans le refus de tenir compte dans l'emploi du temps de la classe des horaires d'enseignement de l'arabe. Ainsi, certains élèves maghrébins se voient contraints de choisir entre le cours de langue arabe et l'enseignement des disciplines fondamentales en français. L'évocation des difficultés de "latéralisation" qu'éprouveraient les élèves soumis à une alphabétisation en français et en arabe, le rejet du caractère confessionnel et politique de l'enseignement assuré par des instituteurs au service de leur consulat respectif, l'affirmation d'un effet négatif sur l'insertion des élèves étrangers dans la classe et dans l'établissement qu'attesterait l'émergence ou l'accentuation de comportements agressifs, appartiennent aux formes les plus usitées de rejet de l'enseignement de la langue arabe.

Les deux instituteurs sont tenus à la marge du groupe des enseignants ; rares sont les maîtres et maîtresses qui entretiennent des contacts avec eux ; au cours de l'année scolaire, il ne fut qu'une seule institutrice pour demander à l'enseignant tunisien de projeter et commenter, dans sa classe, des diapositives sur la Tunisie. Ils ne sont pas associés aux surveillances des cours de récréation. S'ils bénéficient de l'usage de certains matériels scolaires tels qu'appareil de projection ou magnétophone, ils ne bénéficient cependant pas des fournitures scolaires. Leurs appréciations des performances et des comportements des élèves qui suivent leur enseignement ne sont jamais sollicitées.

- Elève tunisienne de CE2 : "Le maître est sévère, il frappe, il nous met dehors, il nous gronde si le trait est mal fait, et puis pour les cours d'arabe il faut toujours arrêter de faire ce qu'on est en train de faire. Mais il faut apprendre l'arabe parce que, si un jour on va dans notre pays il faut savoir parler, lire et écrire l'arabe".
- Elève algérienne de CE2 : "Moi, heureusement je n'apprends pas l'arabe" (1).

(1) L'absence de convention entre l'Algérie et la France ne permettait pas que des cours d'arabe fussent ouverts dans le cadre de l'enseignement primaire.

- Elève tunisienne de CE₂ : "Elle, elle aime pas l'arabe. J'ai tout oublié, moi ! l'autre jour, on a reçu une lettre en arabe, mon père m'a dit : "viens la lire ! "je me suis caché, j'avais honte".

Sensibles à l'hostilité manifestée par les maîtres français à l'encontre des cours d'arabe, rebutés parfois par le style pédagogique très autoritaire des deux maîtres étrangers et par les difficultés inhérentes à l'alphabétisation dans une langue fort différente de la langue arabe qu'ils pratiquent, nombre d'élèves marocains et tunisiens ont une attitude ambivalente envers cet enseignement. Quelques uns, néanmoins, l'appréhendent comme le moyen de s'affirmer détenteurs d'une "culture cultivée" et par là, de contester l'image dévalorisante que leur renvoie l'école. Plus même, cet enseignement donné dans le cadre de l'école française semble, chez certains être à la gènese des manifestations de revendication de l'appartenance culturelle et nationale, et dans un même mouvement les légitimer.

2.3. Echec scolaire et infériorité sociale : une relation dialectique.

L'étude monographique partielle dont a été l'objet cet établissement public d'enseignement primaire témoigne que quelques constantes émergent de la diversité non exhaustive des situations scolaires.

L'utilisation pédagogique du caractère pluri-culturel des classes qui pourrait avoir pour objectif d'assurer une insertion scolaire non-dévalorisante des élèves étrangers en préparant tous les élèves à l'acceptation de la différence culturelle, n'est pas même esquissée dans les pratiques pédagogiques qui furent analysées. Les rares tentatives de référence aux pays et aux cultures d'origine des élèves maghrébins ne peuvent, dans un contexte où prédominent la dénégation sinon la dévalorisation explicite des cultures étrangères, des rapports de violence et de rejet manifestes, qu'exacerber chez les élèves français, les comportements de rejet et accentuer le caractère dévalorisant du contexte scolaire pour les élèves étrangers.

L'observation de ces diverses situations scolaires confirme les conclusions auxquelles avait conduit l'examen des performances portées sur les dossiers d'orientation scolaire constitués en fin d'enseignement primaire :

"Les caractéristiques de ces groupes/étrangers/ sont traduites dans l'univers scolaire en "handicap" qu'aucun objectif pédagogique ne tend à réduire. Dès que cette transformation est opérée, c'est en toute "égalité" qu'est utilisé le pouvoir discriminant de la notation" (1).

Seule, la classe de cours préparatoire (voir 2.2.6) fait exception. Le style pédagogique et l'attitude de l'institutrice envers

(1) ZIROTTI (Jean-Pierre), NOVI (Michel). La scolarisation des enfants de travailleurs étrangers (Tome 1), op. cit. p. 79.

les élèves étrangers permettent que les tâches, si ce n'est les objectifs, et leur évaluation soient adaptées notamment au degré de maîtrise de la langue française. Il n'est cependant pas assuré que ce qui est possible au premier niveau de l'enseignement primaire avec des élèves dont on sait le destin scolaire fort compromis et le redoublement assuré, pourrait être répété par la même enseignante à un autre niveau d'enseignement avec des élèves qu'ils conviendraient alors d'amener au degré de compétence exigé pour accéder à la classe suivante. Ce n'est qu'à condition de généraliser, pour le moins, à tout l'enseignement primaire l'adaptation des objectifs pédagogiques aux caractéristiques des élèves étrangers, qu'une telle pratique pédagogique peut leur assurer une scolarité non dévalorisante et non discriminante, sinon, en dépit de ses aspects ponctuellement positifs, elle demeure un effet de leur marginalité dans l'école.

Dans les autres classes, l'absence d'adaptation des objectifs et des procédures d'évaluation s'inscrit dans des formes diverses : de la ségrégation dans les activités et dans l'espace (voir 2.2.1), à l'imposition d'un rythme de travail et d'un niveau d'exigence dans les performances auxquels les élèves étrangers ne peuvent répondre (voir 2.2.4 et 2.2.5).

Ces pratiques pédagogiques qui ne révèlent aucune préoccupation de s'adapter aux caractéristiques des élèves étrangers contribuent largement à leur échec scolaire quasi généralisé. Elles sont cohérentes avec la position de ces élèves dans l'école. Il n'est que de voir à ce propos la nature des interactions entre étrangers et Français aussi bien dans les classes qu'en cour de récréation. A l'exception de la classe de cours préparatoire (2.2.6) dans laquelle l'institutrice a instauré un climat de coopération entre toutes les élèves et d'une classe de cours élémentaire 1. (2.2.5) où la rareté des interactions entre élèves ne permet pas d'en apprécier la nature, c'est dans les registres du rejet, de l'insulte, de la violence que s'inscrivent les rapports entre Français et Maghrébins.

Si les attitudes et les styles pédagogiques des enseignants déterminent en partie le type de rapport que nouent Français et étrangers, - soit qu'à l'exemple d'un cours préparatoire (2.2.1), ils permettent sinon légitimement l'hostilité à l'égard des étrangers, soit qu'à l'exemple d'un autre cours préparatoire (2.2.6), ils interdisent le rejet et favorisent l'intégration des élèves étrangers à la classe - attitudes et comportements des enseignants, rapports entre élèves, sont largement surdéterminés par le statut social des groupes étrangers.

Soumis à un contrôle moins direct des enseignants et retrouvant la pleine initiative de leurs comportements les élèves, en cour de récréation, par la ségrégation des Maghrébins (qui prend la forme de l'affrontement chez les garçons et celle de l'évitement chez les filles), manifestent plus ostensiblement et plus systématiquement qu'en classe le statut d'infériorité dans lequel ceux-ci sont tenus.

Aux carences de la pédagogie, face aux problèmes que soulève la présence des élèves étrangers, s'ajoutent et s'articulent les carences des réponses institutionnelles. L'orientation systématique vers la classe de perfectionnement des élèves maghrébins qui ne parviennent pas après deux ou trois années de cours préparatoire à maîtriser la lecture en français, ne tient aucun compte des causes des échecs scolaires et dénature le rôle de ces classes. Après avoir, par exemple, scolarisé en cours préparatoire et sans aucun soutien pédagogique adapté une élève non francophone et une élève agée de 10 ans, qui maîtrise mal le français, la seule réponse apportée à leur échec scolaire revient à les orienter vers un type d'enseignement réservé aux enfants affectés de déficiences intellectuelles (1). C'est alors que la classe de perfectionnement devenant la classe des "Arabes", l'infériorité de leur statut s'accentue et trouve une sorte de légitimité "biologique" dans la fréquence des "déficiences intellectuelles" dont les Arabes seraient affectés.

(1) La sur-représentation des élèves étrangers dans les classes relevant de l'enseignement "spécial" est un phénomène général qu'attestent les statistiques élaborées au plan national. Voir à ce propos : ZIROTTI (J.P), NOVI (M.). op. cit. p. 25.

Dans l'oubli des causes, la présence de 13 élèves maghrébins (1) en classe de perfectionnement devient le signe de l'infériorité de tous les Maghrébins. L'inadaptation trop évidente des techniques utilisées par les psychologues scolaires contraint en quelque sorte à traduire, postérieurement à l'orientation en classe de perfectionnement, l'échec scolaire en termes de pathologie (2). On justifie a posteriori l'orientation de ces élèves en perfectionnement, après avoir fourni la preuve, par leur seule présence dans cette classe que nombre d'entre eux relèvent de l'enseignement "spécial"...

C'est dans cet environnement qu'il faut situer les deux cours de langue arabe pour les élèves tunisiens et marocains. Tolérée plus qu'acceptée par l'ensemble des enseignants, marginalisée dans l'espace, la classe d'arabe est désignée par les élèves français comme "la classe des Arabes". Sans procéder par analogie excessive on peut saisir la nuance de mépris que recèle cette dénomination ne serait-ce que parce que la classe de perfectionnement est, elle aussi, désignée ainsi. De plus, les appréciations négatives exprimées par l'un des enseignants chargés de ces cours, qui fait état auprès des enseignants français de la médiocrité des performances en arabe de ses élèves, renforcent ainsi la mise en doute de leurs compétences. Le contexte social et scolaire dans lequel s'inscrivent ces cours de langue atteste de la pertinence de l'analyse de A. Sayad pour qui :

"(...) L'usage (idéologique) que l'école fait de la langue des immigrés, langue "disqualifiée" parce qu'elle est la langue de gens disqualifiés socialement, contribue à la disqualifier encore plus et, en la disqualifiant, à disqualifier encore plus les immigrés" (3).

(1) Voir 2.2.8

(2) Contrairement à ce qu'il en est de l'orientation en classe de perfectionnement des enfants du prolétariat français pour qui la "médicalisation de l'échec scolaire" anticipe sur leur orientation. PINEL (Patrice), ZAFIROPOULOS (Markos). La médicalisation de l'échec scolaire. op. cit.

(3) SAYAD (Abdelmalek). De la culture des immigrés et de ses fonctions idéologiques. Document ronéoté. Paris. C.I.E.M.M, 4e trimestre, 1978, p. 15.

On ne peut toutefois préjuger, sans avoir analysé les rapports que les élèves marocains et tunisiens entretiennent à ces cours, de leurs effets sur la socialisation de ceux-ci.

Les carences pédagogiques et institutionnelles de l'école placent les élèves étrangers en situation d'échec dans un contexte qui par l'ethnocentrisme qui le caractérise, par les comportements et les attitudes des autres élèves et de nombreux enseignants est très dévalorisant. Dans un processus de renforcement réciproque s'articulent échec scolaire et caractère inférieurisant du cadre scolaire. L'échec accroît et "légitime" le statut d'infériorité dans lequel sont tenus les élèves maghrébins; ce statut induit généralement chez eux désinvestissement et blocage à l'égard des activités et du cadre scolaire, comportements qui ne peuvent, à leur tour, que renforcer l'échec scolaire.

Si les comportements des élèves étrangers oscillent de la soumission au refus violent de la dévalorisation, et de l'investissement au désinvestissement des activités scolaires, soumission et désinvestissement sont le plus souvent associés pour définir un type de rapport à l'univers scolaire que représente, par exemple, Mohamed de la classe de cours moyen 2; son instituteur le décrit comme suit : "(...) peu d'intérêt pour l'école (...) très gentil. A toujours été élu capitaine de l'équipe de "foot". Tous veulent jouer avec lui au "foot". Une minorité qui refuse son appartenance culturelle et nationale, dont les parents palient les lacunes du système éducatif, associe soumission et investissement à la grande satisfaction des enseignants. Plus rares encore sont les élèves qui s'opposent à la dévalorisation qu'ils subissent. C'est le cas de Hassan, en cours moyen 2, dont l'instituteur dit : "/qu'il revendique le fait d'être Arabe; /qu'il est/ intelligent (...) très bagarreur, très agressif". Tout se passe comme si n'être point inférieurisé par l'échec scolaire était une condition déterminante pour oser affirmer son appartenance culturelle et nationale. Il est dès lors certain que rares sont ceux, eu égard aux conditions de la scolarisation, qui peuvent s'opposer et peut-être échapper au processus inférieurisant qui est en oeuvre à l'école.

LISTE DES OUVRAGES CITES

- BINET (A.). Les idées modernes sur l'enfant. Paris, 1911.
- BOURDIEU (P.) et de SAINT MARTIN (M.). "L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français". In Annales Economies-Sociétés-Civilisations, 25(1), janvier-février 1970, p. 147 à 175.
- BOURDIEU (P.) et de SAINT MARTIN (M.). "Les catégories de l'entendement professoral". In Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n° 3, mai 1975, p. 68 à 93.
- BOURDIEU (P.). "La censure". In Information sur les Sciences Sociales, 16(3/4) 1977, p. 385-388.
- COLONNA (F.). "Verdict scolaire et position de classe dans l'Algérie coloniale". In Revue Française de Sociologie, XIV, 1973, p. 180 à 201.
- DESCHAMPS (J.C.). L'attribution et la catégorisation sociale. Université de Paris X, 1975, Thèse de doctorat de 3e cycle, 317 p.
- JONES (E.E.), GOETHALS (G.R.). Order effects in impression formation : Attribution context and the nature of the entity. In JONES (E.E.), KANOUSE (D.E.), KELLEY (H.H.), NISBETT (R.E.), VALINS (S.), WEINER (B.), eds. Attribution : perceiving causes of behavior. Morristown, 1971, General Learning Press, p. 27 à 46.
- MOLLO (S.). L'école dans la société. Psychologie des modèles éducatifs. Paris, Dunod (Collection Sciences de l'Education), 1970, 306 p.
- MOSCOVICI (S.). "L'homme en interaction : machine à répondre ou machine à inférer". In MOSCOVICI (S.), ed. Introduction à la psychologie sociale, vol. 1, Paris, 1972, éd. Larousse, 325 p.
- MUEL (F.). "L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale". In Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n° 1, 1975, p. 60 à 74.
- PETIT (J.), ed. Les enfants et les adolescents inadaptés de l'Education Nationale. Paris, éd. Armand Colin (Coll. Cahier de Pédagogie Moderne) tome II, 1972.
- PINEL (P.) et ZAFIROPOULOS (M.). "La médicalisation de l'échec scolaire". In Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n° 24, novembre 1978, p. 23 à 49.

SAYAD (A.). De la culture des immigrés et de ses fonctions idéologiques. Document ronéoté. Paris, C.I.E.M.M., 4e trimestre 1978, 18 p.

VIAL (M.). "Les débuts de l'enseignement spécial en France". In S.R.E.S.A.S. n° 18, 1979, p. 7 à 162.

ZIROTTI (J.P.) et NOVI (M.). La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés. Tome 1 : Evaluation, Sélection et orientation scolaires. Rapport de recherche. Université de Nice, I.D.E.R.I.C., juin 1979, 192 p.

LISTE EXHAUSTIVE DES APPRECIATIONS PORTEES
SUR L'ECHANTILLON D'ELEVES FRANCAIS

*Appréciations sur les apti-
tudes intellectuelles*

1. (M 77) Elève extrêmement fai-
ble en mathématique et en fran-
çais. S'applique beaucoup sans
résultat.
2. (M 83) Passable
3. (M 84) Faibles
4. (M 85) Très moyennes
5. (M 86) Passables
6. (M 87) Moyennes
7. (M 88) Enfant qui souffrait
de troubles psychologiques, ac-
tuellement bien stabilisé
8. (M 89) Peu de moyens
9. (M 90) Moyennes
10. (M 91) Elève attachant car
essayant de bien faire
11. (M 92) Moyennes
12. (M 93) Bonnes mais handica-
pé en français
13. (M 94) Réussit bien en fran-
çais

appréciations sur le travail

- Une classe de type B lui serait
certainement profitable.
- Insuffisant.
- Insuffisant.
- Médiocre.
- Passable.
- Passable.
- Devrait réussir par sa volonté,
son courage. Très sérieux.
- Niveau très insuffisant en fran-
çais.
- Régulier.
- Un peu irrégulier malheureuse-
ment.
- Irrégulier.
- Fait avec application et à un
rythme normal.
- Sérieux et appliqué peut bien
faire.

- | | |
|--|--|
| 14. (M 96) Enfant normalement doué | Fait avec soin. |
| 15. (M 98) Moyennes surtout en mathématique | Sérieux appliqué et beaucoup de bonne volonté. |
| 16. (M 99) Moyennes | Sérieux. |
| 17. (M 100) Bonnes | Sérieuses. |
| 18. (M 101) A fait de très gros progrès en français durant toute l'année et actuellement vaut mieux que sa moyenne | Très travailleur. |
| 19. (V 189) Assez bonnes | Assez satisfaisant dans l'ensemble. |
| 20. (V 289) Bonnes | Régulier. |
| 21. (V 290) Bonnes | Appliqué sérieux. |
| 22. (V 291) Très bonnes | Très appliqué et régulier. |
| 23. (V 292) Bon niveau | Sérieux. |
| 24. (V 293) Bonnes | Quelquefois lent. |
| 25. (V 294) Bonne élève | Sérieux. |
| 26. (V 295) Moyennes | Appliqué. |
| 27. (V 296) Très bonnes | Logique, méthodique, esprit bien structuré. |
| 28. (V 297) Moyennes | Effort irrégulier, des faiblesses en français. |
| 29. (V 299) Assez bonnes | C'est assez bien, peut mieux faire |
| 30. (V 300) Bonnes | Régulier. |
| 31. (V 301) Moyennes, des faiblesses en mathématique | Régulier. |
| 32. (V 302) Bonnes | Assez superficiel. Peut bien mieux faire. |
| 33. (V 303) Inadapté à l'enseignement. Niveau CM 1. Peut faire des progrès. | Très distrait car incapable de faire le travail collectif. Ne manque pourtant pas de bonne vo- |

34. (V 304) Moyennes. Compréhension assez difficile
35. (V 310) Nulles
36. (V 311) Enfant très timide, cela le rend fermé à tout
37. (V 324) Bonnes
38. (V 325) Enfant à peine moyen, peu éveillé
39. (M 102) Enfant intelligent
40. (L 365) Compréhension lente. Grande timidité.
41. (L 366) Moyennes
42. (L 374) Assez bonnes
43. (L 383) Moyennes
44. (L 385) Très moyenne. Des difficultés en orthographe
45. (L 369) Bonnes
46. (L 384) Enfant vive. Un peu étourdie
47. (L 377) Moyennes. Des difficultés en orthographe
48. (L 373) Bonne
49. (L 370) Bonne

lonté.

Sérieux et appliqué.

Intéressée par aucun travail. Paresseuse.

Lent, paresseux, ne s'intéresse à rien.

Confiance en soi.

Peu soutenu et irrégulier.

Paresseux et inconstant (Fr. Alg. né en Algérie).

Assez de volonté, mais peu d'efficacité. Courageux.

Irrégulier, peu soigné.

Satisfaisant.

Très faible en orthographe.

Insuffisant en français où il pourrait avoir de meilleurs résultats en faisant un effort.

Bon dans toutes les matières. Un peu d'étourderie.

Difficultés en orthographe.

Travail irrégulier. Peut bien faire mais ne s'en donne pas la peine.

Bons résultats. Elève sérieuse; appliquée, travailleuse.

Travail satisfaisant dans l'ensemble des matières.

- | | |
|--|--|
| 50. (L 372) Assez bonne. Capable d'un effort suivi | Assez bien. Régulier surtout en mathématique. |
| 51. (L 371) Assez bonnes mais peu intéressée par le travail scolaire | Travail appliqué très intéressée par tout ce qui est manuel, aimant travailler en atelier. |
| 52. (L 376) Moyennes, encore faible cependant | (Travail) a grandement progressé. |
| 53. (L 365) Compréhension lente. Grande timidité. | Assez de volonté, mais peu d'efficacité, courageuse. |
| 54. (L 366) Moyennes | Irrégulier. Peu soigné. |
| 55. (T 389) Bonnes | Moyen. |
| 56. (T 388) Juste suffisantes | Faible. |
| 57. (T 387) Intelligent | Irrégulier. |
| 58. (T 390) Bonnes | Très appliqué et sérieux. |
| 59. (T 391) Compréhension difficile et peu sûre. Retient mécaniquement. Elève ayant un retard scolaire dû aux changements fréquents d'école. | Elève qui fait des efforts. Travail soigné. |
| 60. (T 397) Médiocres | Insuffisant. |
| 61. (T 398) Très faibles. Ne sait pas lire et n'a pas acquis les mécanismes opératoires. | Travail très insuffisant. |
| 62. (T 399) Très bonnes | Très satisfaisant. |
| 63. (T 400) Comprend assez aisément mais attention fugitive. | Beaucoup de soin et d'application. |
| 64. (T 401) Très bon élève dans toutes les matières. | Très rapide. |
| 65. (T 402) Très bonnes | Très appliqué. |
| 66. (T 403) Excellentes | Très bon. |
| 67. (T 404) Très bonnes | Très bon. |

- | | |
|--|---|
| 68. (T 405) Elève intelligent
mais peu soigné. (Très bien à
l'oral). | Irrégulier. |
| 69. (T 406) Excellent élève | Excellent élève. |
| 70. (T 407) Bien, surtout en fran-
çais. | Doit être mené avec fermeté. |
| 71. (T 408) Compréhension rapide
et sûre ; attention soutenue et
régulière | Très sérieux et appliqué. |
| 72. (T 409) Attention régulière
compréhension lente mais sûre | Très soigneux et consciencieux. |
| 73. (T 410) Excellent élève à
l'écrit. Peu de participation à
l'oral | Sérieux et appliqué. |
| 74. (T 411) Très éveillée intelli-
gente et attentive. Assez douée
pour les mathématiques. | Appliquée, bons résultats dans
l'ensemble. Progrès en français. |
| 75. (T 412) Bonnes | Très satisfaisant. |
| 76. (T 413) Intelligente, très bon-
ne élève, un peu étourdie | Sérieux et appliqué. |
| 77. (T 414) Bonnes | Très satisfaisant. |
| 78. (T 415) Bon dans l'ensemble.
Très bien en mathématiques. | Veut réussir. |
| 79. (T 416) Esprit très lent. Sem-
ble souvent absente de la classe | Travaille très lentement doit être
stimulée. |
| 80. (T 417) Limitées (tests) | Bon élève. |
| 81. (T 418) Excellentes | Très bon. |
| 82. (T 419) Intelligent | Très consciencieux. |
| 83. (T 421) Faible | Faible. |
| 84. (T. 422) Médiocres | Insuffisant. |
| 85. (T 459) Compréhension lente ;
peu sûre | Enfant très travailleur qui ne se
décourage pas malgré ses difficul-
tés. |

- | | |
|--|------------------|
| 86. (T 460) Bonnes | Très bon. |
| 87. (T 461) Très travailleuse | Sérieux. |
| 88. (T 462) Elève intelligente.
Timide, renfermée | Sérieux, soigné. |
| 89. (T 463) Intelligent. Très agité | Travail propre. |

LISTE DES APPRECIATIONS SUR LES
APTITUDES INTELLECTUELLES DES ELEVES ETRANGERS (*)

- Excellentes. Elève sérieux, travailleur et réfléchi.
- Quelques aptitudes "scolaires". Elève très éveillé pour ce qui n'est pas du travail de classe.
- N'est pas inintelligent mais ne pense qu'à s'amuser.
- Elève assez instable, mais qui a des possibilités.
- Des aptitudes mais paresseuse.
- Aurait des aptitudes s'il voulait s'en donner la peine.
- Intelligence vive, éveillé mais élève s'amuse et bavarde.
- Elève attachant car essayant de bien faire.
- Normales. A fait un gros effort pour combler ses lacunes.
- Enfant qui semble d'intelligence normale mais est très chétive, travailleuse.
- Elève moyenne, peut réussir avec des efforts.
- Elève intelligente mais étourdie.
- Normales, enfant timide.
- Faible, essaye parfois de s'appliquer sans grand résultat.
- Elève très paresseux, d'un niveau très faible.
- Pourrait faire beaucoup mieux.
- Elève intelligent, participe beaucoup.
- Elève malade, très nombreuses absences
- Elève travailleur, assez bons résultats en math, irréguliers en français.

(*) La liste des appréciations est donnée sans mention des fréquences

- Assez bonnes mais tendance à la paresse, des difficultés en ortho.
- Intelligence moyenne mais indolente ?
- Intelligent mais paresseux. Peut très bien faire en faisant des efforts.
- Assez bonnes. Moyen en math, faible en ortho. Paresseux.
- Normales mais doit travailler avec sérieux.
- Assez bonnes mais peu exploitées.
- Des difficultés.
- Passables, attention fugace.
- Trop agité, assez limité du point de vue intellectuel.
- Faible, pourrait pourtant faire assez bien.
- Enfant assez effacé mais qui comprend rapidement.
- Parle très mal le français mais beaucoup de bonne volonté.
- Assez bonne élève.
- Elève moyenne, faible en français.
- Enfant qui peut encore progresser, bon niveau moyen.
- Bon niveau calcul et français, peut progresser.
- Elève moyen.
- Peut être normalement admise en 6e.
- Compréhension lente et parfois difficile.
- A du mal à suivre.
- De grosses difficultés.
- Peut être admis en 6° avec exigence de soutien.
- Moyennes. Peut avoir ses chances en 6°
- Très moyennes, scolarisé tardivement en France.
- Intelligente, arrivée depuis 4 ans en France, a dépassé ses camarades.

- Moyennes, des lacunes en ortho.
- Des difficultés pour s'exprimer en français.
- Peu d'aptitudes intellectuelles, bien en travail manuel.
- Moyennes, encore faibles en ortho, mais a fait d'énormes progrès.
- Difficultés en français, mieux en math.
- A des difficultés dans toutes les matières
- Bonnes, excellente en math, seulement moyennes en ortho.
- Difficulté de compréhension.
- Limité en français peut faire mieux en math.
- Limité en math.
- Moyennes en général, Bonne en math.
- Limité en français.
- Moyennes dans l'ensemble.
- Très bonne élève en français, bonne en math.
- Réussit mieux en math, a fait des très gros progrès en ortho.
- Moyennes doit veiller d'avantage au calcul.
- Nul en math, français moyen.
- Réussit bien en français.
- Nul en math.
- Moyennes surtout en math.
- A fait de très gros progrès en français durant toute l'année et actuellement vaut mieux que sa moyenne.
- Assez bonnes, mais Nora a été assez retardée.
- Compréhension lente et sûre, progrès remarquable en toutes matières.
- Bonnes possibilités en math.
- Assez bonnes, particulièrement en français.
- Quelques difficultés en rédaction.
- Réussit en math. Très faible en français.

- Assez bonnes en math.
- Quelques difficultés en rédaction, possibilités en math.
- Enfant très éveillé, curieux, très bon niveau calcul.
- Faible en français et calcul, peu de moyens.
- Bonne élève dans l'ensemble des disciplines.
- Elève totalement illétré, ne peut être classé.
- Assez bonnes dans l'ensemble, quelques difficultés en ortho.
- Bonnes.
- Moyennes.
- Elève intelligent. Esprit ouvert.
- Corrects.
- Nulles.
- Très bonnes.
- Peu d'aptitudes-

- Passable.
- Faibles.
- Très moyennes.
- Enfant normalement doué
- Enfant d'une intelligence normale
- Enfant intelligent
- Assez bonnes.
- Aucune aptitude intellectuelle.
- Très moyennes
- Médiocres
- Très faibles
- Bien
- Inexistantes
- Assez faibles
- Excellentes
- Normales
- Assez moyennes
- Certaines
- Au dessus de la normale.

- Assez bien pour une enfant étrangère. Intelligence normale, défaut de prononciation.
- Inconnu, difficile à établir, ne parle pas français.
- Moyennes certainement dans son pays.
- Très faibles, l'enfant est gêné par des troubles de disorthographe.
- Assez bon en math, des difficultés en français en raison de ses origines.
- Semble normal mais arrive du Maroc, parle très peu le français.
- Des difficultés dues à la langue.
- Très handicapée par la langue et l'environnement familial.
- Bonnes mais étant de nationalité étrangère, cette élève est handicapée en français.
- Elève intelligent mais qui a des problèmes en français.
- Faible et auquel s'ajoute un handicap linguistique (familial d'origine italienne).
- Moyennes. Handicap en français parce que portugais.
- Des difficultés en maths peut être à cause des difficultés de la langue (incompréhension ?) de gros progrès en français.
- Elève qui ne manque pas d'intelligence, mais défavorisée par son milieu. Pourrait essayer une 6[°]II.
- Bonne élève assez intelligente aime faire des recherches malheureusement handicapée en français (nat. portugaise). apte à suivre une classe de 6e sauf en français.
- Grosses difficultés en français dues à son origine d'enfant immigré.
- Des difficultés dues à la langue.

LISTE DES APPRECIATIONS SUR
LE TRAVAIL DES ELEVES ETRANGERS (*)

- Assez paresseux
- Elève paresseux, ne pense qu'à l'amusement
- A beaucoup de volonté et d'application, pourrait essayer 6°
- Très énergique, beaucoup de volonté
- Travailleur et sérieux
- Fait avec beaucoup de conscience, de sérieux et d'application et à un rythme normal
- Elève consciencieux qui a fait d'énormes progrès
- Normal et fragilité
- Très travailleur (et appliqué)
- Paresseux et inconstant
- Son travail acharné lui a permis d'obtenir des résultats convenables
- Capable d'efforts
- Assez bon dans l'ensemble, manque d'énergie
- Mou, se laisse vivre, peut mieux faire
- Très bon, bien équilibré
- Enfant sérieuse et désireuse de bien faire, doit réussir en 6° 1
- Excellent en français, bon en math, élève vive et intelligente
- Très sérieux et appliqué, aime le travail scolaire
- Ne s'intéresse pas à la classe, travail superficiel, beaucoup d'absences
- Bonne volonté, beaucoup de progrès
- Elève travailleur mais brouillon, très volontaire doit progresser

(*) Liste des appréciations est donnée sans mention des fréquences.

- Insignifiant, peu d'efforts et d'intérêt pour le travail scolaire
- De la bonne volonté mais résultats insuffisants
- A peu près nul, ne participe jamais, même en expression orale
- Pourrait mieux faire que ses résultats et doit se discipliner
- A de la volonté, a fait des progrès sensibles
- Beaucoup de bonne volonté, veut bien faire
- Manque de volonté
- Très irrégulier, fantasque
- Attention irrégulière, chahuteur
- Mécanique et insuffisant, par paresse
- S'applique, fait de son mieux, le maintien à l'école primaire semble recommandable
- Insuffisant, tendance à la paresse
- Travail soigné et appliqué, aime l'effort
- Essaye de bien faire
- Manque de volonté
- Insuffisant malgré de la bonne volonté
- Peu d'efforts
- Insuffisant, il est nécessaire d'obtenir un effort de volonté de sa part
- Veut réussir
- Travail insuffisant malgré beaucoup de bonne volonté
- De gros efforts ont été faits, peut bien faire

- Sérieux et appliqué, beaucoup de bonne volonté
- De l'application mais des résultats très faibles
- Sérieux, très doué en dessin et manuellement
- Fait avec application et à un rythme normal
- Sérieux et appliqué, peut bien faire
- Pas toujours appliqué
- Appliqué et travailleur
- Lent, faible en français (nationalité)
- Assez satisfaisant dans l'ensemble, doit être stimulé
- Nul, aucun effort de réflexion
- A fait quelques efforts et quelques progrès ont été enregistrés
- Sérieux, capable d'un effort soutenu, résultats assez satisfaisants
- Bien appliqué en math
- Insuffisant dans l'ensemble, elle pourrait mieux travailler

- Sérieux
- Très sérieux dans son travail
- Sérieux et appliqué
- Irrégulier, peu soigné
- Soigné
- Sérieux, bons résultats
- Sérieux et travailleur
- Peu soutenu et superficiel
- Appliqué
- Peu appliqué
- Sérieux et soigné
- Sérieux et régulier
- Lecture très faible, travail très lent
- Manifeste de grandes difficultés pour le travail écrit en français, nécessite dans ce domaine une aide permanente
- Fait avec soin et application à un rythme normal
- Fait avec une application moyenne à un rythme rapide
- Pourrait mieux faire bien que peu doué
- Passable, peut faire mieux, dans l'ensemble
- Insuffisant, pourrait mieux travailler

- Soigné et bon
- Soigné et régulier
- Régulier, sérieux, bons résultats
- Assidu, suivi et régulier
- Peut mieux faire
- Rapide et sérieux

~~XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX~~

- Rapide mais peu soigné, très insuffisant
- Sérieux mais insuffisant, lacunes importantes dans les matières principales
- Travail ne correspond pas à celui d'un CM2
- Assez bien dans l'ensemble, n'étudie pas assez ses leçons
- Pourrait mieux faire
- Régulier, appliqué mais un peu lent

- Faiblesse en français, travail irrégulier
- Régulier, (malgré des lacunes)
- Un peu irrégulier malheureusement
- Irrégulier
- Irrégulier peut être meilleur
- Peu de travail dans l'ensemble
- Très irrégulier et sans résultats
- Travail irrégulier
- Irrégulier et insuffisant dans l'ensemble
- Travaille très peu
- Peu de travail
- Rapide
- Aucun travail
- Très irrégulier
- Irrégulier et insuffisant dans l'ensemble
- Insuffisant, déchiffre sans trop comprendre ; les mécanismes opératoires ne sont pas acquis

- Bon travail, sauf en ortho
- Très bon
- Assez bon
- Satisfaisant dans l'ensemble, orientation souhaitable en 6° II
- Bon en math
- A peine moyen, insuffisant
- Passable
- Moyen (peut mieux faire)
- Nul
- Bien
- Normal
- Insuffisant
- Satisfaisant
- Médiocre
- Assez satisfaisant, vient de redoubler le CM 2
- Inexistant
- Nul en ortho, mais bon en expression orale
- A peine moyen, Fatima a des difficultés en math qu'elle pourra surmonter en travaillant
- Satisfaisant, a progressé continuellement
- Excellent
- Travail très insuffisant
- Moyen en français, satisfaisant en math
- Satisfaisant mais quelques difficultés en français
- Bon travail

- Peut être à cause des difficultés de la langue, de gros progrès en français
- Passable, je ne pense pas que le doublement du CM 2 lui serait d'un grand profit
- Arrivé en cours d'année, a eu des notes faibles le premier mois mais a fait des progrès constants et finit dans les dix premiers.
- Plus doué pour la rédaction que pour le calcul, s'exprime assez bien, résultats moyens, bonne volonté
- Retard en langue française
- Difficultés en français
- Les résultats scolaires sont faibles malgré des aptitudes intellectuelles normales
- Passable, vu un milieu familial étranger "dévalorisé"
- Résultats insuffisants surtout en français
- Elève appliqué dans son travail mais manque de possibilités en raison de sa situation d'enfant de travailleur immigré
- Insuffisant, difficultés dues à la langue
- Très bonne volonté mais d'origine italienne est très handicapé surtout en ortho
- Résultats moyens dans l'ensemble, faibles en français en raison du handicap de la langue
- Beaucoup de bonne volonté mais aucun résultat, Zaïci est en France depuis 6 mois.

