

LA DIMENSION ETHNIQUE DE LA STIGMATISATION
D'UNE ÉCOLE ET DE SON TERRITOIRE

Renaud CORNAND

Doctorant Université de Provence - UMR ADEF

Communication au colloque Education et territoire, Digne, novembre 2007
Article publié dans la revue VEI Diversité n°155, décembre 2008

La présente communication propose une présentation des premiers résultats issus d'une recherche en cours concernant les rapports entre des structures éducatives et les familles d'"origine maghrébine visible". Menée au sein d'une Zone Urbaine Sensible d'Aix en Provence, le quartier du Jas de Bouffan, la recherche se propose d'aborder la configuration familles-structures éducatives-quartier du point de vue des rapports aux familles et au quartier des acteurs de l'institution scolaire et des dispositifs d'accompagnement à la scolarité, comme de celui des familles au quartier et à ces structures. Une attention particulière est portée sur l'éventuelle inclusion d'une dimension ethnique dans les discours des acteurs considérés.

Mots clefs : école, accompagnement scolaire, quartier "sensible", famille, "origine maghrébine", accompagnement scolaire.

Abstract :

This paper offers a presentation of the first results of an ongoing research about the relations between education structures and families from “visible North African origin”. This research is carried out in a difficult urban area in Aix-en-Provence called Jas de Bouffan and endeavours to study the connections between families, education structures and the urban area, focusing on the relations of the operators of the educational institution to the families and extra-curricular coaching structures and those of families to the area and its structures. Particular attention is paid to the potential inclusion of an ethnic dimension in the studied operators’ discourse.

Keywords: School ; Extracurricular coaching ; Difficult area ; Family ; North-African origin

-Problématique

La présente communication propose une présentation des premiers résultats issus d'une recherche en cours concernant les rapports entre des structures éducatives et les familles d'origine maghrébine visible dans une Zone Urbaine Sensible de la ville d'Aix en Provence.

Plusieurs événements récents ont été à l'origine de la catégorisation d'un ensemble d'individus par leur origine nationale, que celle-ci soit réelle ou simplement supposée, dans les discours politiques et médiatiques¹, tout d'abord par l'intérêt porté à la religion musulmane : ce sont les attentats du 11 septembre 2001, puis les débats autour de l'« affaire du foulard » islamique qui ont remis au centre des discussions la question de l'islam, et donc amené à reconsidérer une catégorie d'individus supposés musulmans. Les débats publics autour de la possible incompatibilité entre la religion musulmane et la République Française impliquaient inévitablement une interrogation sur la légitimité de la présence sur le territoire national des individus de confession musulmane, ou, là encore, de ceux qui pouvaient être identifiés comme tels. Bien qu'alimentés par l'actualité, ces débats n'ont en fait rien de réellement nouveau ou original, pas plus que le soupçon nourri envers les populations « immigrées »². La catégorie d'« immigré » est la catégorie du sens commun par excellence. Celle qui est le plus fréquemment utilisée dans les discours politiques, médiatiques, les conversations. Mais cet usage du mot « immigré » n'a pas, dans le discours ordinaire de base un sens univoque : *« sont ainsi nommés des Français et des étrangers qui peuvent même n'avoir jamais migré. Globalement, la notion d'« immigré » renvoie à une position à part dans la nation et la société, à une précarité continuée, au moins sur deux générations. Il y entre selon des pondérations fluctuantes un procès en illégitimité de la présence en France, une contestation de la plénitude de la participation sociale, un refus de la*

¹ A titre indicatif, on peut noter qu'entre le 7 décembre 2005 et le 7 décembre 2006, on trouve pour une recherche sur les termes « origine maghrébine » 44 articles pour le quotidien Libération, 100 pour Le Monde, 49 pour Le Figaro

² Sur ce point cf, entre autres, Gastaud Yvan, 2000. *L'immigration et l'opinion en France sous la 5^{ème} République*, Paris : Seuil

pleine citoyenneté. »³. On peut considérer que ces dernières années ont vu se construire dans les discours une figure de l' « immigré arabe », supposé être de confession islamique, et soupçonné sinon d'éventuelle appartenance à des groupes « extrémistes », du moins d'entretenir des rapports conflictuels avec les lois de la République Française et ses institutions. La construction de l' « immigré » dans les discours rend compte de ce que Véronique De Rudder⁴ nomme la « *contestation de la plénitude de la participation sociale* » : l' « immigré » est présent sur le territoire français, il peut y avoir fondé une famille, y exercer une profession... il se comporte en cela de la même manière qu'un citoyen Français dont le degré de participation sociale n'est pas remis en cause. Ce qui l'en différencie est une « culture » que l'on suppose différente, construite hors du territoire français et dont les valeurs peuvent s'avérer incompatibles avec celles de la société nationale. Il n'est donc ni réellement un « étranger », ni un réel « concitoyen », ni même forcément un concitoyen en devenir. Il apparaît comme le représentant d'une « autre culture » sur le territoire national, un ambassadeur d'une sorte d'exotisme qui peut être soit disqualifié, soit valorisé.

En ce qui concerne l'éducation de leurs enfants, deux phénomènes se croisent et pourraient conduire à renforcer la suspicion à l'égard des parents considérés « d'origine maghrébine » : la stigmatisation propre à la désignation par cette origine réelle ou supposée, et le discours de responsabilisation des parents qui consiste notamment à rechercher dans les pratiques de ceux-ci les raisons des difficultés scolaires de leurs enfants sans lien avec les recherches menées sur le thème⁵. Il semble que ce type de reproche, accusant certains parents de manquer à leur rôle d'éducateur, connaisse un écho particulièrement important depuis les événements qui se sont déroulés en novembre 2005 dans des quartiers dits « sensibles » en France. Le traitement politique et médiatique de ces « émeutes » a conduit à une double stigmatisation : l'une concernant les zones d'habitation d'une partie de la population française, la « question des banlieues », l'autre renvoyant aux

³ De Rudder, Véronique. « Quelques problèmes épistémologiques liés aux définitions des populations immigrantes et de leur descendance ». In Aubert France, Tripiet Maryse et Vourc'h François, 1997. *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*. Paris : L'Harmattan. pp 17-43.

⁴ idem

⁵ Vallet L-A., Caille J-P., "Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français", *Dossiers éducation et formation*, Avril 1996

origines nationales de celle-ci, « la question de l'immigration ».⁶

« En tant que lieu cardinal de la citoyenneté, l'École de la République travaille historiquement à la construction unitaire de la République française, conçue comme déni des allégeances particulières et comme topos fondateur de neutralisation des lieux et des milieux »⁷. L'école est la première institution rencontrée par l'enfant au cours de sa vie, elle est censée véhiculer les valeurs qui sont celles de la société dans son ensemble. La scolarisation est la première rencontre formelle entre l'enfant et une institution de la République, rencontre au cours de laquelle il va être confronté aux agents de l'éducation nationale, enseignants et non enseignants ; l'école est aussi le lieu où l'enfant va faire l'apprentissage de la sociabilité avec d'autres enfants du même âge.

L'école, selon les principes de la République devrait donc être indifférente aux territoires, aux origines sociales, et aux "origines nationales visibles" des élèves et de leurs familles. Pourtant, la littérature sociologique abonde concernant les inégalités sociales de réussite scolaire, du fait même du principe d'indifférence aux différences, et se développe concernant la spécificité du traitement par l'institution scolaire des individus d' « origine maghrébine ». Par ailleurs, ce qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler « l'effet établissement » apparaît comme un acquis de la recherche en sociologie de l'éducation.⁸

Malgré les revendications d'indifférence aux différences, principe de l'institution scolaire française, on peut donc supposer que les rapports entre l'école et les familles au sein d'une Zone Urbaine Sensible (ZUS), présentent certaines particularités, et ce d'autant plus s'il s'agit de familles « d'origine maghrébine visible ». Il semble donc qu'il y ait un intérêt particulier à étudier ces relations, à plus fortes raisons lorsque les rapports entre population « immigrée » et institutions françaises sont publiquement interrogés, notamment à travers la thématique de l' « intégration », terme désignant un processus au sein duquel la scolarisation est censée jouer un rôle prépondérant, et ce que l'on considère le terme dans son acception durkheimienne ou selon le sens injonctif qui semble lui être prêté dans ses usages contemporains⁹

⁶ Muchielli, Laurent « Immigration et délinquance : fantasmes et réalités », in Nacira Guenif-Souleimas, 2006. *La République mise à nu par son immigration*, Paris : La Fabrique éditions, pp 39-61

⁷ Mabillon-Bonfils Béatrice et Saadoun Laurent. 2001. *Sociologie politique de l'école*. Paris : PUF, 246 p.

⁸ Van Zanten, Agnès. 2001. *L'école de la périphérie*. Paris : PUF, 424 p.

⁹ Hajjat Abdellali. 2005. *Immigration postcoloniale et mémoire*. Paris : L'Harmattan, 139 p
Bouamama Saïd, *De la visibilité à la suspicion : la fabrique républicaine d'une politisation*, in Guenif-Souleimas Nacira, Ibid pp 196-216

« Depuis le milieu de la décennie 1980, il n'est guère de quartier populaire, dans les grandes agglomérations et même dans les petites, où l'on ne trouve pas au moins un dispositif d'accompagnement scolaire en dehors de l'école. »¹⁰ Au cœur même de la charte régissant les actions de ces dispositifs se trouve la question des relations entre l'école et les familles¹¹. Si, comme le dit Dominique Glasman, « on peut considérer que c'est dans le contexte général de leur vie dans le quartier et de leurs relations à la scolarité que s'élabore, et peut donc se comprendre, leur rapport (celui des parents) à l'accompagnement scolaire », on peut aussi supposer que c'est dans le contexte général de leur vie dans le quartier et de leurs relations aux dispositifs d'accompagnement scolaires que s'élabore, et peut donc se comprendre, leur rapport à la scolarité.

La présente étude se propose d'aborder la configuration familles-structures éducatives-quartier du point de vue des rapports aux familles et au quartier des acteurs de l'institution scolaire et des dispositifs d'accompagnement à la scolarité, comme de celui des familles au quartier et à ces structures. Une attention particulière est portée sur l'éventuelle inclusion d'une dimension ethnique dans les discours des acteurs considérés.

¹⁰ Glasman Dominique. 2001. *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF. 317p

¹¹ Dans cette charte, il est mentionné que les dispositifs d'accompagnement scolaire se doivent d'« accompagner les parents dans le suivi de la scolarité des enfants », de rechercher « les meilleures modalités pour renforcer des échanges entre les enseignants, les équipes éducatives, les parents d'élèves et les intervenants de l'accompagnement à la scolarité ; (...) L'accompagnement à la scolarité offre aux parents un espace d'information, de dialogue, de soutien, de médiation, leur permettant une plus grande implication dans le suivi de la scolarité de leurs enfants (...) L'accompagnateur développe des contacts aussi fréquents que possible entre l'entourage familial et les enseignants et facilite la compréhension réciproque ». On notera aussi la volonté d'inscription dans le territoire : le travail doit commencer par recenser « les centres sociaux (...), les centres de documentation, les bibliothèques, les centres culturels, les transports ». Une des ambitions de la charte est résumée par l'une des phrases de conclusion : « Les signataires de la présente charte s'engagent à : participer au développement des actions d'accompagnement qui contribuent à la réussite scolaire ; favoriser la constitution de réseaux locaux de solidarité (mobilisant notamment le tissu associatif) en faveur de la réussite scolaire, en liaison avec les enseignants et les familles ». On notera enfin que la charte ne fait pas l'impasse sur la question de l'immigration, puisqu'elle appelle à porter « une attention toute particulière (...) aux enfants récemment arrivés en France »

Le quartier du Jas de Bouffan

Le quartier au sein duquel se déroule cette étude est le quartier du Jas de Bouffan, à Aix en Provence. Ce quartier est l'une des Zones Urbaines Sensibles de la ville, qui en compte trois¹² ; aucun de ses établissements scolaires n'est classé ZEP ou REP. Le taux de chômage pour le quartier est de 21%, contre 16.6% pour l'ensemble de la commune d'Aix en Provence ; la part de non diplômés de 24.5% contre 16.3% pour l'ensemble de la commune¹³. Selon des chiffres de 2004, la part de ménages non imposés sur le revenu y est de 50.4 contre 36.6% pour la commune d'Aix en Provence¹⁴.

Ce quartier répond aux critères exigés par la recherche : il est une zone où vit une forte population d'origine maghrébine visible, et il compte plusieurs associations d'accompagnement scolaire. C'est aussi pour des raisons pratiques que ce quartier est devenu lieu d'enquête : une bonne connaissance de celui-ci, et une participation régulière à des activités d'accompagnement scolaire depuis plusieurs années permettent en effet de parcourir le terrain avec une certaine familiarité. Au vu du temps limité qui pourra être consacré à cette recherche, pratiquement, le terrain d'enquête ne sera pas constitué de l'ensemble du quartier du Jas de Bouffan, mais sera circonscrit aux ensembles d'immeubles se trouvant de part et d'autre de la rue Charloun Rieu. Hormis les contraintes de temps, c'est la présence de deux associations d'accompagnement scolaire et d'une école au sein de cet espace qui a conduit à le choisir comme lieu d'investigation.

Les dix entretiens semi directifs menés auprès des différents éducateurs s'appuyaient sur une grille d'entretien dont les axes visaient à mettre en lumière les représentations des interviewés concernant le public accueilli, les autres structures éducatives du quartier, et le quartier lui-même. Avec les professeurs des écoles des classes de CM1 et CM2 de l'école, les rencontres se sont déroulées au sein même de leur établissement, dans des salles de classe. Les entretiens avec les accompagnateurs scolaires se sont déroulés au sein des espaces où leurs activités sont réalisées. Huit entretiens ont déjà été réalisés avec des parents d'élèves des classes de CM1 et

¹² Les deux autres ZUS étant celles des quartiers Corsy, et Besson.

¹³ INSEE 1999

¹⁴ INSEE 2004

CM2, deux au domicile de ceux-ci, six dans l'enceinte de l'école. Les thèmes abordés visaient à faire produire un discours concernant le rapport des familles à l'école, aux structures d'accompagnement scolaire, et au quartier. Sept des huit familles étaient d'« origine maghrébine visible ». Le choix du lieu était laissé aux parents. Les deux parents étaient présents lorsque les entretiens se déroulaient au domicile des interviewés, sauf dans un cas où les parents étaient divorcés, et où seule la mère était présente. Seules les mères étaient présentes lorsque ceux-ci se déroulaient dans l'enceinte de l'école. Les raisons invoquées pour justifier la préférence pour l'école étaient de deux types : soit le père de l'enfant n'était pas au courant, soit il ne voyait pas l'intérêt de ces entretiens et refusait que je rencontre sa femme. Dans le cas de rencontres au domicile des interviewées, il aurait été possible que des voisins les voient en ma compagnie, ce qui n'était pas désiré.

Tous les entretiens ont duré entre une heure et une heure trente, et ont été enregistrés.

Soixante douze questionnaires ont été remplis par les parents d'élèves des classes de CM1 et CM2 de l'école.

Une participation aux activités d'accompagnement à la scolarité, alternativement dans les deux structures du quartier, a donné lieu à des comptes rendus d'observation ethnographique. Pour tenter de mieux saisir le fonctionnement de ces structures, leur rapport aux familles et au quartier, une simple observation lors de ces séances ne semblait pas suffisante. Cette observation est aussi menée, autant que faire se peut, lors des réunions, qu'elles soient publiques ou d'organisation. On peut souligner que seule une présence antérieure sur le quartier, et une bonne connaissance des acteurs de ces structures peut permettre une observation si soutenue. S'il semble en effet difficile à un chercheur inconnu de ceux-ci d'imposer sa présence dans les réunions des associations, lors des discussions entre leurs membres et responsables, ou encore lors de rencontres informelles avec des familles, aucun problème ne s'est à ce jour posé.

-Premières observations

La première phase du travail d'enquête a porté sur les structures d'accompagnement scolaire, à travers des entretiens réalisés avec les responsables et animateurs de ces structures, et des observations quatre jours par semaine. L'une des deux associations étudiées appelle une première remarque concernant directement l'objet de la recherche : il s'agit de l'Association des Travailleurs Maghrébins de France. Sa dénomination même revendique son rapport à l'immigration en France. Il semble d'ailleurs intéressant de souligner que celle-ci ne fait plus directement référence au pays d'origine, mais à la situation en France. Jusqu'en 2002, l'organisation était nommée Association des Travailleurs Marocains de France. Selon le discours des responsables et animateurs de cette structure, cette revendication d'un lien avec l'immigration n'est pas sans effet sur le rapport qu'entretiennent les acteurs du quartier avec elle. D'après les premiers entretiens, l'identification en tant que maghrébin donnerait notamment aux familles à penser que les membres de l'association parlent arabe, et donc, pour certaines, que le contact sera plus facile. Ces responsables¹⁵ sont tous d'origine maghrébine visible et habitent le quartier, mais les deux animatrices qui assurent principalement les activités d'accompagnement scolaire ne le sont pas, et habitent le centre ville d'Aix en Provence.

La responsable de l'autre structure d'accompagnement scolaire est elle aussi d'origine maghrébine visible. Elle ne parle pas la langue arabe, et elle suppose que cette absence de pratique pousse certaines familles à se tourner plutôt vers l'ATMF. Du fait des grandes difficultés, notamment financière, traversée par l'association, elle en est en ce moment la seule salariée.

Une des spécificités de ces structures est que l'accompagnement scolaire n'est que l'une de leurs activités parmi de nombreuses autres. Il est intéressant pour la recherche en cours de souligner que celles-ci animent aussi des ateliers réservés aux femmes du quartier –que l'ATMF appelle groupe femmes, mais qu'au sein de l'autre association on appelle plus

¹⁵ Six personnes sont quotidiennement présentes dans les locaux. Cinq salariés, et le président de l'association.

fréquemment « groupe des mamans ». L'ATMF assure par ailleurs des permanences au centre ville et est impliquée à divers niveaux de la vie sociale et politique.

Plusieurs observations réalisées depuis le début d'année tendent à renforcer l'hypothèse d'une certaine assimilation de l'allo définition de maghrébin par les acteurs concernés. Les notes qui vont suivre sont de type ethnographiques, et n'ont aucunement vocation à produire des résultats généralisables. Elles ne semblent pas pour autant sans importance, puisque, à l'instar d'autres recherches, elles dénotent une certaine banalisation de l'auto désignation en tant que « maghrébin », ou « arabe », et montrent que différents types d'usage peuvent en être faits.

Tout d'abord, on peut noter qu'un usage qu'on pourrait dire classique du stigmaté d'arabe est fait par des enfants pourtant eux-mêmes potentiellement stigmatisables : lors d'une discussion avec des enfants inscrits à l'ATMF sur l'école primaire où ils se rendent¹⁶, est évoqué un établissement proche du lieu de l'accompagnement scolaire. Donnant la première raison pour laquelle il ne le fréquente pas, deux d'entre eux expliquent : « *y a que des arabes là-bas ! nous là où on va y a plus de français, ils sont plus gentils* ». Cette remarque ne dit a priori rien des réelles raisons de l'affectation à tel ou tel établissement, mais, énoncée sans gêne ni interrogation apparentes, et sans provoquer de réaction des autres enfants, conduit à supposer que l'amalgame entre immigration et problème au niveau scolaire est assimilé, au moins par certains des d'entre eux. D'autres observations semblent confirmer l'idée d'une banalisation de l'usage de la catégorisation ethnique : une élève du secondaire, rencontrant quelques difficultés à réaliser un exercice de mathématiques au sein de l'autre structure d'accompagnement scolaire, répondra avec le sourire à une de ses camarades qui lui disait « *laisse tomber nous les arabes on sait rien faire* » : « *quand même les maths ! C'est les arabes qui ont inventé les maths !¹⁷* » Cette présence de l'ethnicité dans les discours des jeunes a été soulignée par David Lepoutre, dans son étude sur la cité des quatre mille : « *Nombre de vannes* » (faisant référence à l'appartenance et aux traits physiques et raciaux) *sont échangées entre soi, c'est-à-dire entre pairs de même origine ou de même couleur, ce qui constitue une manière de créer un lien social entre individus stigmatisés et par là même d'annuler ou de neutraliser le stigmaté* ». ¹⁸ Hormis ces « vannes », il semble possible de dire que les identifications entre enfants se font régulièrement à travers la référence ethnique : nul

¹⁶ Note du jeudi 21 septembre, locaux le pollux, ATMF.

¹⁷ Note du mardi 19 septembre, locaux d'arbaud

¹⁸ Lepoutre David, 1997. *Cœur de banlieue, Codes, rites et langages*. Paris : Éditions Odile Jacob, 362 p.

besoin d'une présence répétée pour entendre à de nombreuses reprises un tel défini comme « français », un autre comme « arabe », sans qu'il y ait une quelconque animosité, mais plutôt un type d'identification pratique.

Les lignes suivantes proposent un compte rendu d'une observation réalisée le 17 septembre 2006, lors du conseil d'administration de l'association d'accompagnement scolaire J.

Le centre de loisirs sans hébergement de l'association s'est vu retirer son agrément de la Direction Départementale Jeunesse et Sport, faute d'un directeur diplômé. L'accueil des enfants le mercredi après-midi et pendant les périodes de vacances scolaires, avec lesquels se réalisaient divers types d'activités culturelles ou de plein air, n'est donc plus possible. En ce début d'année scolaire 2006/2007, un directeur doit être recruté, et ce point est à l'ordre du jour de la réunion du conseil d'administration. Une lettre a été envoyée à l'Agence Nationale Pour l'Emploi et, en retour, plusieurs Curricula Vitae ont été reçus par l'association. Il est intéressant de s'attarder sur les critères étudiés par les membres du conseil d'administration pour apprécier les différents profils. Le premier cité est celui de l'âge, les postulants « *trop jeunes* » étant écartés, considérés comme ne pouvant exercer une autorité suffisante sur les enfants et adolescents accueillis, des justifications similaires étant avancées pour ne conserver que les candidatures des individus de sexe masculin. Ces premiers points ne sont pas sans importance. Ils semblent en effet traduire un certain rapport aux enfants fréquentant la structure dans le cadre du CLSH –on pourrait d'ailleurs dire « à tous les enfants fréquentant la structure, y compris dans le cadre de l'accompagnement scolaire », puisque ce sont, à quelques cas près, les mêmes, et que le conseil d'administration a la responsabilité de l'ensemble des activités de la structure- : si la notion d'autorité est centrale, c'est que le directeur du CLSH doit s'imposer –on serait tenté d'écrire « en imposer »- aux enfants, puisque cette autorité doit combiner la force de l'âge et les attributs de la masculinité. Ces remarques appelleraient de plus amples développements, mais d'autres observations au cours de la même séance de travail suggèrent des réflexions concernant directement le thème de la recherche en cours. Les critères de sélection évoqués par la suite sont susceptibles de permettre un premier éclairage quant aux rapports des membres du CA au quartier et au type de public accueilli. Est prise en compte l'expérience des postulants dans les domaines de l'animation et de la direction de centres de loisirs sans hébergement, et plus précisément leur expérience dans des quartiers « *difficiles* »¹⁹. Le quartier au sein duquel l'association exerce ses activités est donc décrit par ses membres comme un quartier « *difficile* », partageant en

¹⁹ L'expression est celle d'une salariée de l'association qui est autorisée à assister aux conseils d'administration. Il n'y aura pas de discussion autour de ce point, et chacun cherchera à voir si sur les CV étudiés apparaît la trace d'une expérience dans un quartier « difficile »

cela le sort d'autres quartiers de France, et une intervention professionnelle passée dans l'un d'entre eux est censée faciliter l'intervention dans un autre. Enfin, et ce critère est apparu déterminant, le futur directeur du Centre de Loisirs Sans Hébergement, devait de préférence « être maghrébin »²⁰, c'est-à-dire dans le cas présent présenter des nom et prénom dont la consonance pouvait conduire à lui supposer un ascendant ayant connu une trajectoire migratoire en provenance d'un pays du Maghreb vers la France. Le directeur finalement recruté répondra aux critères présentés. Il ne restera pour autant pas longtemps : un mois après son entrée dans l'association, il ne se présentera pas à son poste, sans en avoir averti les responsables de la structure, et n'y reviendra plus. L²¹ expliquera ce départ par les difficultés rencontrées par rapport au public, et émettra un jugement défavorable sur sa posture : « *Le jour de l'entretien c'était du style « c'est quoi ces petits arabes qui savent pas se tenir ? » Pourquoi t'es suédois toi ? Il est du bled !* »²². L'usage du stigmatisme d'arabe, dans le discours prêté au directeur du CLSH, vise à disqualifier : un comportement jugé inadapté à ses attentes d'éducateur est présenté comme le fait de « *petits arabes* ». Ce qui semble étonnant pour L, c'est qu'elle dit retrouver dans les paroles du directeur la stigmatisation du comportement d'enfants dont elle pensait qu'il les comprendrait. Cette stigmatisation se serait faite par référence à leur origine ethnique, et l'attente de compréhension est due à cette même référence ethnique. La référence à l'origine ethnique semble donc amener à supposer aux acteurs d'origine maghrébine visible une meilleure compréhension des problèmes rencontrés par d'autres acteurs de cette même origine visible, ce que l'on constate aussi bien du point de vue du recrutement que de celui de l'explication du départ du directeur, puisque du fait de son origine maghrébine, le travail auprès des publics concernés n'aurait pas du lui poser de problème.

D'autres observations tendent à renforcer l'hypothèse selon laquelle les habitants du quartier prendraient en compte la discrimination dont ils pourraient être victimes, en tant qu'habitant d'un « *quartier difficile* », comme en tant qu'individus « *d'origine étrangère* ». Le 14 novembre 2005, le véhicule de l'association J, est incendié, selon toute vraisemblance à la suite d'une action délibérée. Cet événement connu un retentissement important dans le quartier, et ce d'autant plus qu'il s'inscrivait au sein d'une période où les médias focalisaient une part non négligeable de leur attention sur les « événements » en cours dans des « quartiers sensibles » de France. Les responsables de J prirent la décision d'organiser une réunion sur

²⁰ Les mêmes remarques peuvent être faites : cette expression est de la même salariée, personne ne discutera de la pertinence de ce critère, et il sera pris en compte par tous.

²¹ Salariée et fondatrice de l'association.

²² Entretien avec L

cette question, afin de recueillir les avis de leur public. Dix huit parents d'élèves se rendirent à cette rencontre, dont trois pères d'élèves. Dans un premier temps, les parents furent unanimes pour condamner les actions qui se déroulaient, pointant notamment le fait que les victimes en étaient d'autres habitants des mêmes quartiers. Puis, suite à l'intervention d'une mère d'élève nuancant ces critiques en mettant en avant les conditions de vie dans les quartiers populaires, la discussion prit un tour tout à fait différent. Furent dénoncer le racisme, les conditions de logement, les difficultés d'accéder à un emploi. On peut noter que l'évènement autour duquel les invités étaient censés se prononcer, l'incendie du véhicule, ne fut jamais traité isolément mais du début à la fin replacé dans le contexte dont les parents d'élèves considéraient qu'il était le sien : celui des violences dans les « quartiers sensibles ». Personne ne revint sur les arguments développés dans la première partie de la réunion.

Un an plus tard, les locaux de l'association J ont été sérieusement endommagés, et il n'était plus possible d'y accueillir des enfants. Dans l'objectif de réclamer à la mairie des locaux de remplacement, L, salariée de l'association, organisa une réunion avec les familles des enfants inscrits. Huit mères d'élèves s'y rendirent. Au cours d'une discussion, d'une durée de trois quart d'heure, concernant les formes de mobilisation à mettre en place pour obtenir gain de cause, deux d'entre elles mirent en avant des raisons de discriminations ethniques pour expliquer l'apathie des autorités : « *c'est parce qu'on est des arabes qu'ils nous laissent comme ça !*²³ ». Pour une autre mère d'élève : « *les politiques, ils s'en foutent des quartiers !* » Ces remarques ne peuvent conduire à conclure sur l'identification du Jas de Boufan à un « quartier sensible » par la globalité de ses habitants, compte tenu du fait que peu de parents étaient présents, et que ceux-ci ne peuvent être retenus comme représentatifs. Une évidente sélection est opérée : n'étaient invités que les parents dont les enfants fréquentent l'association J, et la réunion n'avait d'autres visées que celle d'échanger verbalement ; on peut donc supposer que les parents qui s'y sont rendus avaient préalablement mené une réflexion sur leurs conditions sociales d'existence.

-Rapports au quartier et au public accueilli des professeurs des écoles et accompagnateurs scolaires

- Le quartier comme zone d'investissement professionnel

²³ note du jeudi 23 novembre 2006 locaux, réunion dans les locaux d'Arbaud

Les six accompagnateurs scolaires qui n'habitent pas le quartier invoquent différentes raisons pour justifier leur absence de projet de venir s'y installer : refus d'habiter dans le quartier où on exerce sa profession, manque de possibilités en terme de loisirs, identification du quartier à une culture fuie. Pour les deux animatrices de l'association, c'est le manque d'activité qui semble expliquer leur volonté de ne pas y habiter :

« c'est ce que je disais c'est un peu apocalyptique quoi, y a pas trop de structures, c'est pas dynamique quoi. Au niveau socioculturel c'est vraiment très très pauvre quoi. » ;

« Je pense que non y a pas de vie dans... si y a de la vie parce qu'y a des gens mais après y a pas grand-chose à y faire. »

Contrairement aux deux animatrices suscitées, la responsable de l'autre structure d'accompagnement à la scolarité est d'origine maghrébine visible, mais elle revendique l'héritage de la culture berbère. Elle a quitté l'Algérie du fait de la politique d'arabisation car elle souhaitait que ses enfants, qui ne parlaient que le français, puissent continuer leur scolarité dans cette langue. Elle n'hésite pas à tracer certains parallèles entre le quartier où elle travaille et son pays natal pour expliquer pourquoi elle ne n'habite pas : *« Hors de question ! Parce que d'abord ça me correspond pas. Moi si tu veux en Algérie je vivais pas dans la ville traditionnelle, je vivais plus dans la vie européenne, donc j'ai quand même des habitudes qui font que, et puis je crois que par rapport à ma liberté, euh non... non non. Quand je rentre chez moi y a pas besoin de savoir si c'est Renaud, si c'est Mohamed, si c'est Hector qui vient chez moi, je tiens à préserver ma liberté et vivre sur le quartier, c'est vie publique hein ! (...) Tu vis comme au bled ici. C'est pour ça que moi j'ai pas envie d'habiter le quartier ! T'as l'impression d'être au bled, tu vois, ce regard des hommes, ce regard des jeunes, non non ça va c'est bon. »* Seul le responsable associatif vivant dans le quartier émettra à son propos un jugement plus positif. De leur côté, les professeurs des écoles ne citeront que la volonté de ne pas vivre dans le quartier où ils enseignent, ou des raisons pratiques comme la possession d'un appartement dans un autre quartier avant leur nomination sur cette école. Pour ces éducateurs, le quartier correspond donc à un territoire investi uniquement pour des raisons professionnelles. L'un d'entre eux mis à part, ils ne l'habitent pas, n'y ont aucune activité, et n'en fréquentent pas les habitants. Le fait que même les accompagnateurs scolaires n'habitent pas le quartier conduit à nuancer dans ce cas précis l'idée que ceux-ci se prévalent d'une certaine connaissance du quartier *« comme d'un facteur de distinction par rapport aux enseignants »*²⁴ Il faut aussi souligner qu'une coordination des

²⁴ Glasman, Dominique, 2001, *L'accompagnement scolaire, sociologie d'une marge de l'école*, Paris : PUF. 328 p.

actions des agents des structures éducatives est rendue difficile par la limitation de la présence de la plupart d'entre eux aux heures consacrées à leur activité professionnelle. Si chacun d'eux regrette cette absence de mise en commun des bilans et des projets, tous invoquent d'autres activités pour justifier leur absence de volonté d'y participer.

-Rapport au public accueilli

Si l'hypothèse était bien celle de l'intégration d'une dimension ethnique dans les représentations des acteurs des structures éducatives concernant les familles et les enfants qu'ils accueillait, aucune question se référant explicitement au stigmate de maghrébin n'était posée. En fin d'entretien, deux questions concernaient l'opinion de ces acteurs sur les débats en cours autour de l'immigration et de la religion musulmane. Sans que le chercheur n'ait à aborder ce thème, les professeurs des écoles et salariés des associations d'accompagnement scolaire ont tous utilisé des caractéristiques de type ethnique pour définir le public qu'ils accueillait. Cette remarque est d'autant plus significative concernant les discours des enseignants dont les références à d'autres types de caractéristiques, notamment sociales, étaient quasiment absentes. Si les accompagnateurs scolaires considèrent que les familles qu'il accueillent subissent de nombreuses discriminations, notamment au niveau du logement et de l'emploi, aucun d'eux n'a fait référence à un possible traitement différentiel par l'école des individus selon leur origine ethnique.

L'une des institutrices raconte en ces termes son arrivée sur cette école : *c'est beaucoup l'école des beurs. Il faut bien le dire. C'est vrai qu'on a un recrutement... moi quand je suis arrivée, quand on a vu la liste de mes élèves on m'a demandé si j'avais pas été mutée en Algérie ! (...) Et donc c'est essentiellement une population d'origine maghrébine, et gitane, avec quelques franco français. Ou des couples mixtes.* » Chez les deux autres, la comparaison avec les écoles au sein desquelles ils exerçaient jusqu'à cette année se fait prioritairement en référence à l'origine nationale supposée des enfants accueillis : *« j'étais exactement dans le même type de quartier, le même type de population, c'est... (...) j'en avais peut-être un peu plus qui venaient d'Afrique Noire, des Comores, mais c'est la... voilà, c'est la seule différence, sinon après au niveau de la proportion de... d'immigrants c'était pareil »*. On peut d'ailleurs relever un paradoxe quant aux représentations des enseignants rencontrés : si eux-mêmes désignent le public accueilli dans l'école à travers des critères de différenciation ethnique, ils refusent de voir les élèves revendiquer une identité se référant à des critères de ce

type, et mettant en concurrence l'identité « française » et l'identité « arabe »²⁵. Des observations directes menées entre septembre 2006 et janvier 2007 dans les structures d'accompagnement scolaire ont permis de renforcer l'hypothèse d'une assimilation par les acteurs concernés de l'allo définition potentiellement stigmatisatrice par l'origine extra nationale. Ce résultat est corroboré par le discours des enseignants rencontrés : « *Il y a dans la bouche des enfants une distinction, « nous les arabes, vous les français », tout à fait* ». Une autre rend ainsi compte d'un discours qu'elle dit récurrent de la part de ses élèves : « *je suis pas français, je suis arabe* ». Et tous trois condamnent sans réserve ce type d'identification : « *C'est surprenant, très inquiétant, très inquiétant. Même pour des enfants qui sont nés en France, même dont les parents sont nés en France.* », ou : « *ben c'est des sujets difficilement abordables, parce que... y a... y a un refus d'écouter, « tu es en France tu es né en France, tu es français », et « non je suis arabe », moi dans ma démarche j'ai aucune envie de renier leur culture arabe, au contraire je veux dire c'est une richesse, mais c'est vrai que ce comportement, cette parole là vis-à-vis de la France m'agace un peu. Oui c'est un peu dur, c'est un peu dur.* » Le dernier, contrairement aux discours de ses deux collègues, n'invoque pas de justification principielle quant à son inquiétude de voir les enfants revendiquer un attribut ethnique. Il souligne que ces revendications sont potentiellement source de violence entre les élèves : « *c'est plutôt « sale arabe », « sale gitan ». (...) souvent ça se termine en bagarre hein.* » Il semble donc que les enseignants demandent aux élèves de respecter le principe républicain d'indifférence aux différences, alors qu'eux-mêmes n'hésitent pas à les désigner selon l'origine nationale qu'ils leur supposent.

Quels que soient les acteurs concernés, la référence à la catégorisation ethnique semble donc être fréquemment utilisée, pour stigmatiser, pour désigner une discrimination dont certains acteurs disent être les victimes, ou dans une visée compréhensive, pour justifier les difficultés du public concerné. Si l'assimilation du Jas de Bouffan à un quartier sensible est apparue à plusieurs reprises, on peut aussi noter que, dans les discours recueillis *in situ*, lors des séances d'accompagnement scolaire, comme dans les entretiens avec les parents, une distinction est opérée entre le Jas de Bouffan, et le centre ville. La première question des enfants étant souvent « *tu vis au Jas ou à Aix ?* », et les parents parlant du quartier comme d'un territoire géographique extérieur à la ville.

²⁵ Il faut noter que, si les enseignants et les accompagnateurs scolaires utilisent plutôt les termes « origine maghrébine », ou « maghrébins », ou encore « méditerranéens », les enfants n'utilisent que le terme « arabe ».