

.....LES RENCONTRES

DE L'OZP....

OZP

Association

Observatoire des zones prioritaires
20, rue Henri Barbusse - 92230 GENNEVILLIERS

01 47 33 17 93

ozp.ass@wanadoo.fr

<http://www.association-ozp.net>

n° 22 - décembre 2000

Mémoires d'immigration et revendications identitaires

Compte rendu de la réunion publique du 6 décembre 2000

Comment aborder, dans les ZEP et les REP, le problème de la mémoire des diverses immigrations, et comment gérer au sein des classes les revendications identitaires ? Ces questions, assurément, ne concernent pas que les écoles et établissements situés en ZEP ou REP, mais là plus qu'ailleurs elles s'y posent. Surtout de façon plus brusque, sinon parfois plus violente.

Débattre et reprendre l'enseignement de l'histoire et la géographie

Sophie Ernst, qui mène des recherches à l'INRP, invite d'abord les participants à lire le récit que Françoise Alamartine a écrit sur son expérience en lycée professionnel : on y voit, dit-elle, comment une professeure accueille les contradictions et tisse sa pensée au fur et à mesure que se déroule devant elle la suite des événements, remet en question sa propre théorisation dès que « ça ne cadre plus ». Il faut accepter la réalité quand on est enseignant et puisque les repères théoriques, depuis trente ans, ont changé du tout au tout, un effort permanent est à faire pour déchiffrer cette réalité et trouver la meilleure attitude possible.

L'objectif est de transmettre une culture nationale, mais aussi, simultanément, d'accueillir des étrangers, de les intégrer : or on ne sait pas exactement comment s'y prendre, la période est indécise.

L'intervenante a créé une revue, *L'école en débat*, qui, plus largement que sur le thème de l'immigration, cherche à mener le débat. Son premier terrain de travail a concerné la mémoire de la Shoah et, à ce propos, de nombreux contacts avec des professeurs ont montré le désarroi dans les classes devant la mise en œuvre de ce devoir de mémoire. Première conclusion, bien plus vaste que cette question précise : on a tous besoin d'avoir des lieux d'échanges sur nos pratiques, dès lors que le domaine abordé manque de repères, avec une liberté complète de parole. Pour la mémoire de la Shoah, il y a une prescription moralisatrice forte et souvent un sentiment d'échec dès que les élèves se montrent agressifs, ce qui est courant.

Un programme de recherche a été établi et un site Internet est envisagé sur les questions de mémoires de passés traumatiques (Shoah, Guerre d'Algérie, immigrations...) : ces mémoires sont par nature bien différentes, mais ont en commun d'être des mémoires familiales qui ne correspondent pas avec la mémoire officielle et où l'école joue un rôle étrange de certification de certaines mémoires au détriment de certaines autres.

« Plus qu'une recherche c'est plutôt une action. Il n'y a pas de parole d'autorité, mais une mise en commun des questionnements.

Depuis une trentaine d'années, nous sommes passés d'un enseignement de l'identité nationale à sa destruction : on s'est moqué de « nos ancêtres les Gaulois » dans les années 70. La critique était sans doute

nécessaire mais elle n'a pas été menée à son terme par l'arrivée d'une nouvelle forme d'enseignement car il s'agit plutôt d'une absence : qu'enseigne-t-on aujourd'hui en histoire et géographie à l'école élémentaire ? Petite fille d'immigrée, j'étais fière de « mon » Alsace, de l'apprentissage de la France, de « l'arpentage » du territoire (qui appartenait à tout le monde) que constituait la géographie. Celle-ci, très liée à l'enseignement de l'histoire, inculquait le sentiment national. Aujourd'hui, on s'évade facilement vers l'histoire de l'Égypte ancienne, voire de la Préhistoire... Où sont les repères ? Mon père, à qui j'ai demandé un jour ce que ça lui avait fait d'être étranger à l'école, me répondit qu'il n'y avait jamais été étranger !

J'ai vu des choses très fines dans le domaine interculturel par des gens sensibles et cultivés, mais aussi des caricatures comme cette institutrice qui pensait intelligent de se mettre du héné sur les mains pour être « en phase » avec les mamans de ses élèves... Une manière de constamment rappeler aux enfants qu'ils étaient Marocains ou Algériens ou autres...

À cette époque, j'étais mariée à quelqu'un originaire de La Réunion avec une apparence d'Africain et j'ai vécu cette insupportable « convocation » permanente sur son origine. Quand on lui demandait d'où il venait, il répondait « Goussainville » et on pensait que cette ville était au Congo ! Les enfants aiment bien se couler dans la masse et ne pas être différenciés. Mais il y a une évolution.

L'école doit transmettre une culture nationale : ça doit passer par une histoire rénovée et une géographie qui permette de penser la pluralité. Quand un chanteur de Zebda dit « nous et la République » je suis inquiète. L'enseignement de la diversité permet de s'inscrire dans la diversité. En enseignant l'abstraction de la République et des Droits de l'Homme, il n'y a plus qu'une identité concrète, celle des immigrés, et une république théorique en face.

Nous pensons l'enfant comme « origine », l'école lui donnant tous les choix, faisant abstraction de son passé et de son environnement. Très bien, car il y a une possibilité émancipatrice de l'École, mais que fait-on de la filiation ? On se sent redevable aux générations antérieures. Il y a une transmission que la modernité n'arrive pas à penser. Dans les banlieues et les cités, cela se pose une fois qu'on a vaincu les problèmes de survie. Le problème d'identité est celui de l'absence de traitement de la filiation par la société, l'école en particulier.

Quels aspects psychanalytiques ? Je ne sais. Ce n'est pas que négatif : des gens qui se remuent, qui font de la politique, des arts... Mais que peut et doit faire l'institution pour que les enfants trouvent le moyen de « payer leur dette » envers leurs parents ? L'affaire du foulard islamique a interdit à des tas de filles de le faire : ces signes religieux très visibles peuvent être le gage extérieur d'une décision intérieure de s'émanciper : double registre qui permet un projet d'études, d'insertion. On rassure les parents en en faisant encore sur le plan visible.

Chaque famille règle ses affaires de sa propre façon. Ce ne sont que des cas. Impossible d'imaginer des chemins communs de l'intégration, ce qui nous différencie de l'Allemagne. En France, il nous faut voir chaque élève et négocier avec lui la prise en compte de sa filiation par l'institution scolaire ».

La vie quotidienne d'un LP en ZEP

Françoise Alamartine aborde cette question sous un tout autre angle : enseignant dans un lycée professionnel depuis quinze ans, elle a mené des entretiens avec des élèves mais, surtout, a vécu dans l'équipe éducative des situations de conflits avec des groupes d'élèves auxquels il a fallu faire face.

« Dans un quartier populaire, recrutant des élèves de ZEP, il y a un sentiment d'échec très ressenti : le LP apparaît alors comme un lieu de relégation. Je considérais que cette catégorie d'établissement pouvait remettre des élèves en selle parce qu'ils n'étaient plus confrontés quotidiennement à des élèves nettement plus forts, parce qu'ils trouvaient de nouvelles matières enseignées et qu'ils étaient motivés par de nouvelles pratiques pédagogiques. Mais, en 1998, des élèves se mettent brusquement à revendiquer une ethnicité agressive : « Vous les Céfrans » (Français) en opposition à certains thèmes enseignés, certaines matières... L'origine était continuellement en arrière fond ; la montée des références et pratiques religieuses devenait insistantes.

Avec quelques collègues, on estime alors qu'il s'agit d'un repli sur les origines ethniques. On aurait pu en rester là. Mais c'était naïf de prendre au pied de la lettre leurs déclarations et dangereux d'entrer dans ce jeu. Or on a tendance, dans les établissements, à le faire, en analysant les événements de façon ethnique, non par racisme mais par commodité de langage. Or nos catégorisations et nos représentations amplifient les leurs.

Exemple : un élève d'origine hispano-française bien intégré se met un jour à tenir un discours intégriste religieux. Il a fini par nous dire que, puisqu'on le considérait partout comme Algérien, il avait fini par se

comporter comme tel. Autre exemple, la Guerre du Golfe : ce n'est pas récent, mais ce fut très significatif. Jusqu'au jour des bombardements, Saddam Hussein était très mal vu, mais du jour au lendemain ce fut « Vous et les Américains... » et la défense aveugle du dirigeant de l'Irak. C'était uniquement réactif.

Les plus revendicatifs sur le plan ethnique ne sont pas ceux qui sont nés dans un autre pays, mais ceux qui sont nés en France. Les premiers, s'ils ont vécu suffisamment longtemps au pays avant d'immigrer, ont des moyens de comparaison et voient les choses de façon plus équilibrée.

Sans arrêt, on a des plaisanteries sur les Arabes, par ceux-ci eux-mêmes en particulier, humour autodestructeur des opprimés. Nous avons, nous enseignants, également une responsabilité dans ces représentations, car on prend au premier degré leurs déclarations et on véhicule des stéréotypes négatifs entre nous. Le quartier, lui aussi, est l'objet de représentations négatives, de la part des élèves et des enseignants.

Une mouvance des identités se constate en permanence : tel jour telle déclaration nous sidère par sa violence ; tel autre, une déclaration modérée nous rassure. Rien n'est stable.

Le lycée est devenu un « ghetto » puisque 90% des élèves ont la même origine. Cela entraîne un détestable sentiment collectif de rejet. « On nous prend pour des virus » dit un élève, s'assimilant à une maladie contagieuse ! Le LP n'est plus le résultat d'une sélection sociale mais celui d'une sélection ethnique. Tout est alors interprété sous l'angle ethnique. La valorisation identitaire devient donc nécessaire à la survie.

Une anecdote, encore : à l'arrivée des élèves dans la filière BEP, je les rencontre et je constate qu'ils se mettent de suite à parler des origines ethniques. Je leur demande pourquoi. Réponse : Parce que nous sommes tous « originaires ». Ce néologisme est significatif car il ne pouvait dire Arabes (il n'y a pas que cela), ni Français (bien que ce fut le cas de la grande majorité) mais voulait insister sur la caractéristique principale, à ses yeux, des élèves présents».

Débat

- Le premier intervenant dans le débat constate qu'il y a eu une rupture générationnelle entre les parents (ou grands-parents) qui ont immigré et les jeunes présents à l'école aujourd'hui : les parents ne peuvent plus transmettre ce qu'il faut à leurs enfants pour se construire. Nous sommes tous faits d'une multiplicité d'appartenances et c'est reconnaître cela, pour soi et pour les autres, qui permet une approche interculturelle positive et une construction de soi.

On ne peut parler en termes de « eux et nous », sinon on reste dans le système qu'on dénonce. L'identité est un processus qui commence tôt et ne s'achève jamais : l'école accompagne ce processus, en particulier à l'école primaire et au moment de l'adolescence. Il faudrait une nouvelle réflexion à la suite des contacts culturels qui se multiplient par les médias. La définition de ce que l'on est, son propre positionnement est, pour tous, de plus en plus difficile. Quant à la laïcité, c'est d'abord un principe de discussion libre, notamment pour la clarification de ses propres repères : là, les enseignants ont un rôle essentiel à caractère laïc qu'ils ne jouent pas assez souvent.

- *Comment trouver l'équilibre entre d'une part la recherche souhaitable des racines et, d'autre part, l'assignation culturelle ?* se demande la seconde intervenante. Elle raconte une sortie au Musée des Arts et Traditions populaires de familles immigrées où les parents, quel que soit leur pays d'origine, se retrouvaient sur les objets présentés.

- L'école Freinet de la ZEP de Vaux-en-Velin est citée alors : la singularité culturelle de chacun, que ce soit social ou selon le pays d'origine, trouve naturellement sa place dans les conseils de classe et autres lieux de concertation.

Il y a le problème de la singularité culturelle, mais surtout celui de la difficulté de construction d'une ethnicité à cause des rapports de domination, entre « eux et nous », à cause de la stigmatisation, de l'exclusion, des pratiques ségrégatives de certains collèges. Dans ce contexte, des élèves n'arrivent même plus à parler en « je » pour ne plus parler qu'en « nous ».

- Les images véhiculées par la télévision sont ensuite mises en cause : il faut avoir une grosse voiture, un appartement de six pièces... et les modèles américains...

- Les élèves d'un collège de Seine-Saint-Denis, selon un de ses professeurs, se revendiquent d'abord comme « non Français » plutôt que comme « Arabes » ou autres. C'est donc une forme d'opposition, de refus, au lieu d'identification. Il faut se demander comment l'école peut arrêter de les discriminer (sélection pour le LP qui ne se fait plus sur un soit disant profil d'ouvrier, mais sur un profil ethnique) pour qu'ils construisent une juste identification. A noter que la revendication ethnique disparaît parfois au profit d'une revendication territoriale : « Ma cité ».

- Il faudrait que les enseignants prennent leurs élèves tels qu'ils sont, sans se braquer sur leur catégorie ethnique ou sociale, ajoute un professeur d'histoire, qui a entrepris un travail avec ses élèves sur la trame suivante : en quoi votre histoire familiale a rencontré l'Histoire ? A partir des réponses, on peut bâtir une histoire de l'humanité et y situer l'histoire de France.
- Un autre enseignant de LP souligne le caractère douloureux de tout travail sur les mémoires. Le passé est souvent douloureux, comme le présent. Aborder ces questions c'est encourir un rejet collectif, ou même l'identification à l'agresseur (il cite une leçon où étaient expliquées les agressions d'extrémistes allemands contres des Turcs).
- L'ethnisation du recrutement de fonctionnaires est ensuite dénoncée (ce qui provoque des protestations car cela n'a eu lieu que dans la Seine-Saint-Denis) et l'incitation à des catégories professionnelles (gardiennage pour les hypermarchés, CPE pour l'Éducation nationale) selon la couleur de la peau.
- Les Droits de l'Homme, non dans leur essence mais dans leur enseignement, sont alors l'objet d'une vive discussion : de plus en plus reconnus dans le monde, ils peuvent être la référence commune pour aborder les caractéristiques de chaque groupe. Mais des déviations dans les pratiques sont dénoncées, en particulier dans l'enseignement des Droits de l'Enfant où des droits d'enfants riches sont présentés comme droits universels. Étant une convention internationale, on peut constater des dérives pédagogiques dans son enseignement. Les valeurs universelles qu'on enseigne avec plaisir sont mal reçues par les élèves qui voient bien que ces valeurs ne sont pas appliquées : il y a donc, au moins, un doute. Adhérer à ces valeurs et s'assimiler n'est pas attirant.
- Enfin, un instituteur estime que ces questions sont d'abord à régler au niveau du cycle 3 de l'école élémentaire, âge où ces questions commencent à être conceptualisées. Une clarification et un apprentissage sont à faire, avant que tout ne se complique par les problèmes d'adolescence. Ces derniers, estime un dernier intervenant, ne doivent jamais être perdus de vue quand on traite des problèmes d'ethnicité : n'oublions pas qu'avant tout ces jeunes de nos collèges et lycées sont des adolescents en recherche, comme tous les autres.

Deux informations :

- une association, « Réseau interculturel et éducation » a été créée récemment (rie.asso@wanadoo.fr)
- d'autre part un excellent numéro de VEI : « L'universel républicain à l'épreuve : discrimination, ethnisation, ségrégation ». Juin 2000, 46 F, en vente dans le réseau CNDP, CRDP, CDDP.

Compte rendu établi par Alain Bourgarel