Le traitement de la différence à l'école. Deux cas : adolescence et diversité culturelle

*Treatment of Difference in french school. Two cases: adolescence and cultural
diversity*

Geneviève Zoïa

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6624>

DOI : 10.4000/ree.6624

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2016

Référence électronique

Geneviève Zoïa, « Le traitement de la différence à l'école. Deux cas : adolescence et diversité
culturelle », *Recherches en éducation* [En ligne], 26 | 2016, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 12
juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6624> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6624>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le traitement de la différence à l'école. Deux cas : adolescence et diversité culturelle

Geneviève Zoïa¹

Résumé

Cet article traite de la place de l'éducation à la diversité et du traitement de la différence ethnoculturelle dans la formation des maîtres en France. Deux domaines d'altérité sont abordés : la culture jeune (Hersent, 2003) et les origines culturelles. Le matériau, ethnographique, est constitué d'entretiens informels et compréhensifs avec étudiants et enseignants, et issu de l'expérience de responsabilité de l'enseignement de Tronc Commun des masters d'éducation en École Supérieure de Professorat et d'Enseignement (ESPE). Les données sont recueillies auprès d'étudiants de toutes les disciplines. Nous montrons que l'espace scolaire est aujourd'hui la scène d'un travail de confrontation de normes permanent, en même temps qu'un lieu politique de légitimation et de reconnaissance, que vient nécessairement rencontrer le champ de la formation².

1. L'altérité à l'école : reconnaissance et mise à distance

Depuis quelques décennies, la culture au sens anthropologique³ du terme est invitée à donner du sens à de nombreux secteurs de la société. Ethnicité, diversité, tribu, communauté, multiculturalisme... L'essor et le succès de concepts fonctionnant comme des catégories de sens commun engagent à analyser leurs usages publics. Le terme culture est volontiers mis en avant, tout en déclenchant simultanément des vifs débats dans l'espace civil et politique français, qui traduisent à la fois la grande attractivité et la méfiance dont il est l'objet. En effet, aujourd'hui la culture ne désigne plus seulement ce patrimoine humaniste, ce « capital culturel » des groupes sociaux majoritaires, défini par certaines approches sociologiques critiques comme l'outil d'une emprise sur le monde. Mais la culture des anthropologues, à son tour, n'est plus la caractéristique de mondes exotiques et étranges, appelée à s'effacer au contact des valeurs des Modernes, universelles et raisonnables. Elle n'est plus un témoin fossile et singulier d'univers lointains sur lesquels était porté un regard de surplomb. Au contraire, aujourd'hui le bricolage de nombreuses identités, ethniques, génériques, générationnelles, de handicap... invite à prendre en compte les processus d'invention sociale, de réappropriation et d'« indigénisation de la modernité » (Sahlins, 2009). Plus encore, un cosmopolitisme ouvrant à une pluralité d'identifications et encourageant la construction d'identités culturelles combinant individualisme et multi-appartenances caractérise la seconde modernité que nous vivons (Beck, 2006).

Différents groupes traduisent leur expérience en question culturelle et identitaire. D'une part, ce que l'on peut nommer des groupes d'expériences (options sexuelles, genre, minorités culturelles) demandent à être reconnus et travaillent à la conversion en différence de ce qui a pu apparaître dans le regard dominant comme des déficiences. D'autre part, des collectifs sont porteurs d'enjeux plus directement politiques : concurrence des mémoires, patrimonialisation de l'identité culturelle, demande de reconnaissance officielle des préjudices subis dans le passé ou le présent, enjeu du dénombrement statistique ethnique, façons d'habiter l'espace public marqués par l'origine religieuse ou ethnoculturelle... Les identités offrent à la fois au sein des sociétés

¹ Professeur d'ethnologie, Centre d'Études Politiques de l'Europe Latine (CEPEL), Université de Montpellier.

² Cet article est en partie inspiré d'un texte publié par l'auteur dans la revue *Diversité*, n°177, « Formation, (trans)formation : enjeux et perspectives pour l'éducation », 2014.

³ Claude Lévi Strauss l'a définie comme « l'ensemble des coutumes, des croyances, des institutions telles que l'art, le droit, la religion, les techniques de la vie matérielle, en un mot, toutes les habitudes ou aptitudes apprises par l'homme en tant que membre d'une société. » (*Entretiens avec Georges Charbonnier*, Éditions UGE, Collection 10/18, p.181).

contemporaines une scène pour un travail de composition et recomposition permanent et un espace politique de sa légitimation et sa reconnaissance⁴.

En France, débats et polémiques s'organisent encore de façon clivée autour de la défense ou de la critique de modèles nationaux, multiculturels ou laïque républicain français, en ce qu'ils seraient plus ou moins à même de favoriser l'intégration des immigrés, de susciter les violences urbaines ou au contraire d'encourager le lien social. Les débats, suite aux attentats de janvier 2015 en France, montrent encore la vitalité de l'idée d'un choc des civilisations entre monde musulman et démocraties occidentales. On a vu comment l'école a pu être un lieu de la menace de sanctions contre les élèves qui poseraient de mauvaises questions ou formuleraient des propos déplacés, « complotistes », antisémites, et comment la laïcité, initialement projet émancipateur, est associée aujourd'hui au renforcement de l'autorité des éducateurs et saisie comme une réponse à des problèmes. Au lendemain des attentats, les établissements scolaires, les ESPE ont été sollicités par le Ministère pour repenser leur offre pédagogique en regard de la morale laïque et citoyenne : devant les refus de la minute de silence ou les dérapages verbaux de certains élèves dans les quartiers ségrégués, il fallait réaffirmer ces enseignements, en rajouter si nécessaire et former très vite les enseignants. Pourtant, l'élève est-il le maillon faible de l'institution scolaire ? La connaissance des textes – juridiques, officiels – est importante, mais la bonne parole d'une laïcité-talisman, ou la constitution d'une banque de situations scolaires potentiellement identifiées comme difficiles à partir de cas pratiques, telle qu'elle a pu être envisagée dans l'après-Charlie, peuvent-elles tenir lieu de formation pour les futurs enseignants ? Notre enquête souligne les besoins des enseignants : une formation doit pouvoir situer la laïcité dans un contexte social politique contemporain, en définir les enjeux culturels, s'appuyer sur les travaux des chercheurs sur les causes de la radicalisation religieuse, les raisons complexes des affirmations identitaires, les retournements de stigmatisme des jeunes dont la nature hostile est essentialisée.

La formation, si elle valorise la diversité culturelle dans les textes, l'ignore en réalité dans les salles de cours : peu d'enseignants connaissent la différence entre sécularisation et laïcisation, ignorent le rapport Debré sur l'enseignement du fait religieux (Debré, 2002). Et si les textes officiels combattent les discriminations, combien de formations travaillent la définition de cette notion, les inégalités sociales ethnoculturelles, le racisme institutionnel, la relation entre tolérance et relativisme ? Au final, notre enquête montre qu'étudiants et enseignants semblent à la fois attirés et effrayés par l'idée d'intégrer ces débats dans les salles de cours à l'université, et ensuite dans leurs classes, pour éclairer les différentes disciplines d'un autre jour. Les différences culturelles sont pensées à l'aide d'un axe culturalisme/universalisme. Pourtant, l'enjeu d'une pensée moins binaire est considérable ; car d'évidence, sur les terrains de la ville et de l'école, il apparaît que les politiques publiques ne sont pas systématiquement inspirées par la mise en œuvre de valeurs universelles. Le fait est que ces objets culturels et sociaux – laïcité, communautarisme, violences, incivilités – sont l'objet d'usages multiples et saisis par les acteurs et les groupes sociaux à des fins de manipulation sociale des frontières symboliques (Lamont & Small, 2008). Ils représentent des leviers de maîtrise des conditions qui permettent de participer à la construction de leur propre identité, et au sens, conflictuel, des situations vécues par les uns et les autres.

Au fond, l'école éprouve douloureusement l'extension du domaine de la notion de culture entre ses murs, alors qu'elle est naturellement concernée, en tant qu'instance principale de socialisation des jeunes et source de la formation des maîtres. Historiquement, c'est une expérience difficile dans la mesure où l'institution scolaire est construite sur une séparation entre sphères privée et publique, promouvant des maîtres et des élèves abstraits et sans affect, à l'instar du citoyen républicain. Ainsi, la notion de culture dans l'espace éducatif français reste soumise à une forme d'illégitimité républicaine (Payet & Van Zanten, 1996). Pourtant, sous l'effet de mutations relatives à une démocratisation des rapports sociaux, l'école a dû s'ouvrir à différentes figures de l'altérité, et s'éloigner, dans ses références tout au moins, du modèle de surplomb, aveugle aux différences, qui la fonde.

⁴ Michel Wieviorka (2001) souligne l'importance de distinguer les trois registres à l'aide desquels de débat sur la culture et ses enjeux est posé, le registre sociologique, philosophique et politique.

La différence, l'individualisation des parcours, la diversité culturelle se sont invitées dans la formation des enseignants. Tous sont d'accord pour valoriser la diversité et sa traduction scolaire, le vivre-ensemble avec les différences. La valeur diversité est affirmée comme bonne pour une très grande majorité, quasiment un allant de soi. Les semaines contre le racisme et l'antisémitisme, la lutte contre les préjugés et contre les stéréotypes, la reconnaissance de la diversité humaine et culturelle, le respect des différences participent des textes officiels de l'Éducation Nationale. De la même façon, le dernier quart du XX^e siècle a vu la pénétration progressive de la sociabilité adolescente dans les collèges et lycées. La massification a favorisé l'entrée des codes culturels juvéniles et l'école a dû affronter les références socialement et culturellement plurielles de ses publics. Simultanément, avec la domination des approches constructivistes dans les théories de l'éducation, le succès de l'apprentissage est analysé comme reposant sur la personnalité de l'élève. Ainsi, assimilationniste par nature, assurant autrefois neutralité et tropisme culturel par la convergence des sous-cultures vers la culture humaniste dominante, l'école s'essaye aujourd'hui à construire une offre pluri-normative... tout en tentant de répondre à la question d'une crise de légitimité institutionnelle.

Dans cette dynamique, depuis la fin des années 1960, un cadre institutionnel et académique s'est développé pour traiter le thème de la différence (culturelle, individuelle, de handicap, de réussite...). Les acteurs éducatifs sont sans cesse en demande de formation sur les thèmes de la violence des jeunes, du rapport école/famille, des sociabilités juvéniles, de la socialisation des publics émigrés, des transformations de la relation d'autorité. En effet, l'école a longtemps conçu la violence comme l'effet sur elle de dysfonctionnements extérieurs envahissant un espace neutre, les problèmes de la société étant considérés comme relevant d'une logique externe au milieu scolaire. Cependant, depuis la période de la massification et de l'ouverture du « sanctuaire école », les questions liées aux différences sociales et culturelles et les questions liées aux spécificités adolescentes ont acquis au contraire une véritable légitimité. L'école s'est adaptée en créant des instances participatives pour les élèves et leurs familles, ainsi que des politiques d'égalité ciblées. Si, jusqu'en 2010, les dimensions transversales et communes de l'enseignement faisaient office de parent pauvre de la formation (Esterle-Héribel, 2006), elles sont dorénavant affichées et intégrées en formation initiale. Des textes promeuvent aujourd'hui la diversité comme outil d'ouverture et de lutte contre les discriminations. En 2014, la deuxième épreuve d'admission au concours interroge la capacité des futurs enseignants à « se représenter la diversité des conditions d'exercice de [leur] métier futur ». La formation initiale en ESPE aborde ainsi les thèmes de la laïcité, la lutte contre les discriminations, la sociologie des publics, la gestion de la diversité⁵, et valorise l'ouverture et la réflexivité dans la construction professionnelle.

Plusieurs contradictions surgissent pourtant sur le terrain. À partir des années 80, introduites par le thème public de la violence des jeunes et le « problème de l'immigration », les notions de différence culturelle, de rapport au savoir des enfants des familles populaires, font leur entrée en force sur fond de débats autour de l'éducation prioritaire et de la discrimination positive à la française. L'ensemble de ces processus construit un contexte de représentation des problèmes scolaires associé à des territoires et des jeunes émigrés, et/ou dits issus de l'immigration⁶, prenant pour cible, à travers une violence quelquefois qualifiée d'ethnique, les institutions en général et l'institution scolaire en particulier. D'ailleurs tout un temps, les images véhiculées dans les *médias* sont celles d'enfants sauvages, de la décadence des mœurs éducatives, du laxisme des familles et/ou des enseignants, du retrait et de la faiblesse de l'État. Ainsi, en quelques décennies, l'école s'est transformée dans les représentations en un lieu potentiel de dangerosité

⁵ Voir l'exemple du « Tronc Commun » propre aux Masters MEEF (www.education.gouv.fr/cid72804/espe-une-formation-a-forte-dimension-professionnelle-reconnue-par-un-diplome-de-master.html). Notons que la deuxième épreuve d'admission aux CAPES porte aussi sur la capacité à « connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République » (www.legifrance.gouv.fr).

⁶ Cette expression est problématique car elle renvoie à une catégorie du jugement social, associée à des relations symboliques de domination. Elle caractérise pratiquement en France la seconde génération, mais elle peut désigner aussi la première génération et les individus tout récemment immigrés. De plus, ces personnes peuvent être nées sur le territoire français et avoir la nationalité française à la naissance, même lorsqu'elles sont « *originaires de l'immigration* » (c'est-à-dire selon l'INED issues d'un des deux parents étrangers ou immigrés).

(Debarbieux, 2001), idée que les jeunes enseignants et futurs enseignants véhiculent assez systématiquement.

Ces tensions sont d'autant plus vives que les étudiants d'aujourd'hui ont été socialisés aux idéaux contemporains de tolérance. Ainsi, ils affichent un relativisme bon teint (Legendre, 2002) mais ils sont aussi inévitablement marqués, comme leurs enseignants, par une forme d'universalisme républicain et laïque de fond qui structure profondément l'école française. Abstraitemment une majorité d'étudiants et stagiaires est fascinée par la question de la différence culturelle à l'école, et concrètement la redoute et l'évite autant que possible dans les travaux étudiants. Face aux concours d'enseignement ou à la perspective de « prendre la classe », ils cherchent, à l'image de leurs supérieurs hiérarchiques de l'Éducation Nationale, beaucoup plus à obtenir des « solutions », qu'à déconstruire des notions ou à développer une posture réflexive et critique sur le sentiment d'appartenance sociale et communautaire par exemple (Payet, 2006), ce à quoi devrait systématiquement engager toute réflexion sérieuse sur la notion d'identité. Ils sont au contraire friands de savoirs fixes, stables. Lorsqu'un enseignant aborde, par exemple, les tensions et les aléas jurisprudentiels de la laïcité, ils s'agacent : « *Oui, mais la vraie laïcité, c'est quoi alors ? On n'y comprend plus rien.* »

2. Traitement scolaire des « cultures adolescentes »

La socialisation par les pairs a pu être regardée comme conformiste, « *une tyrannie de la majorité* » (Pasquier, 2005) dans le sens où les élèves seraient soumis au contrôle du groupe, aussi bien pour les relations de genre, les présentations de soi « *trop stylées* » comme disent les adolescents aujourd'hui, ou l'adhésion aux canons d'une culture de masse populaire véhiculée par la musique (Hersent, 2003). Cependant, simultanément, les travaux montrent que « *la cartographie des cultures communes s'élabore aujourd'hui moins sur la base d'un découpage entre l'origine sociale que par l'âge et par le sexe* » (Pasquier, 2005, p.162). Ainsi, pour les adolescents, il s'agit bien d'une culture qui remet en question la hiérarchie scolaire classique, au moins sur deux registres : un anti-intellectualisme marqué, et une valorisation du modèle de l'expérimentation (Hersent, 2003). Les cultures juvéniles s'appuient sur les *looks* qui valorisent l'expression individuelle et usent d'un répertoire linguistique très codé⁷.

Les réponses de l'institution ont été volontaristes. D'une part, une ouverture institutionnelle en termes de collectif : l'école est devenue le lieu de la vie scolaire. Des clubs encadrent aujourd'hui la sociabilité des élèves, des droits leur sont accordés, des activités socio-éducatives initiées... Dans les collèges et les lycées, la culture des jeunes est devenue en théorie recevable, reconnue et autonome, comme en témoigne le développement d'une « vie lycéenne » en appui sur des instances participatives⁸. D'autre part, une réponse personnalisée : divers dispositifs d'individualisation des parcours scolaires sont très explicites sur l'effort de l'école pour accueillir la différence individuelle autour des notions de projet, de compétences. Après la pédagogie différenciée, déjà ancienne, personnalisation et responsabilisation constituent aujourd'hui deux axes pédagogiques majeurs. Au final, l'idéal normatif affiché ne serait plus l'obéissance à une morale venant d'en haut, mais plutôt des formes latérales de reconnaissance, collectives et/ou individuelles, de la part d'une école qui désormais « accompagne »⁹ les processus de subjectivation des jeunes.

Cette évolution d'un modèle de transmission imposée ou autoritaire vers une approche plurielle pose quantité de questions dans le cadre de la formation des étudiants. Le point que nous retiendrons est celui d'un décalage sidérant entre la lettre et la réalité : en effet, leur formation commune, orientée par une reconnaissance volontariste de l'adolescent, comme de l'élève singulier, contraste fortement avec les fonctionnements réels et concrets des établissements. Si

⁷ Il est intéressant de voir que le sérieux journal pour les ados, *Okapi*, en a fait le thème principal d'un numéro de février 2014. Cette revue, destinée à une clientèle favorisée, n'hésite pas à faire systématiquement des papiers sur des héros de la production culturelle de masse comme Beyoncé ou Stromae.

⁸ Voir la mise en place des conseils de la vie lycéenne (CVL), Décret n°2000-620, 05/07/2000.

⁹ Voir le succès de ce terme dans le champ des sciences de l'éducation.

dans les écoles, collèges et lycées, la culture adolescente est censée être recevable, si en principe l'apprentissage de la vie démocratique s'y pratique, les élèves sont en réalité largement dépourvus de droits (Barrère & Martucelli, 1998 ; Geay, 2009 ; Becquet, 2009). Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (2015) a publié une synthèse brève et très significative concernant le thème de la citoyenneté vécu au sein de l'école française. En appui sur les enquêtes PISA, il apparaît que la France se place « *en tête des pays européens par son investissement éducatif théorique dans le domaine de la citoyenneté* ». Elle est même le seul pays « *à dispenser pendant douze années consécutives un enseignement à la citoyenneté obligatoire, clairement identifié et associé à des quotas d'heures définis* ». Depuis les années 1990, même si les intitulés des dispositifs sont régulièrement modifiés, ce sont les domaines de l'éducation civique (et morale aujourd'hui), de la participation des élèves aux instances de gouvernance des établissements, et des projets d'action éducative, qui sont sensés héberger ces activités.

Or, on observe qu'une bonne partie des heures dédiées à ces enseignements d'éducation civique, inscrites dans les programmes et dans les manuels, n'est pas réalisée. Les recherches montrent que la participation des élèves à la vie de leurs établissements est faible et que les instances censées assurer leur représentation restent souvent des coquilles vides. Elles montrent aussi pourtant, en appui sur des comparaisons internationales, que ce sont les participations des jeunes dans des débats citoyens dans leurs établissements – plus que le suivi de cours d'éducation civique – qui sont en lien positif avec les indicateurs d'engagement citoyen et politique ultérieur des jeunes (indicateurs tels que la participation associative, électorale, la croyance dans les institutions, la tolérance vis-à-vis de l'altérité, le sentiment d'appartenance...). On peut également les mettre en lien avec les indicateurs d'égalité : des systèmes qui ne se fondent pas explicitement sur la laïcité ou la citoyenneté théoriques font mieux en matière de réussite scolaire (PISA, 2013).

En première ou deuxième année de master, surtout en vue des évaluations, les étudiants demandent régulièrement aux enseignants un décodage de ce hiatus : pour les concours, est-ce qu'« *on doit parler de ce qui est, ou bien de ce qui doit être ?* ». Ils sont nombreux à découvrir, au fur et à mesure de leurs expériences de stage, la vacuité des instances participatives, comme la Maison des lycéens. Concrètement, ils éprouvent que la participation des élèves à la gestion quotidienne des établissements reste largement théorique et principielle, et que la sphère éducative et celle de la transmission des connaissances sont encore très séparées. Les étudiants font remarquer qu'individualisation des apprentissages, valorisation des filières technologiques, intelligences multiples ou encore styles cognitifs, qui participent des orientations officielles, et de la préparation au concours, restent lettre morte et passent à la trappe le plus souvent.

De fait, la France possède le record du plus faible niveau absolu d'évaluation et de retour par les élèves de la qualité de l'enseignement dispensé (PISA, 2013) : le système français d'éducation s'intéresse peu à ce que disent les élèves, alors que ce « retour » est généralisé dans nombre de pays. On y reconnaît une particularité culturelle française qui pense et administre le système d'en haut, et surtout peine à considérer l'avis des usagers comme un moteur de son évolution, de façon inversement proportionnelle aux déclarations ou aux incessantes références aux valeurs républicaines. Plus encore, il faut souligner à quel point la dimension éducative de l'école est confiée au travail, qui est globalement disciplinaire dans les faits, des conseillers principaux d'éducation. En effet, lorsque les conseillers principaux d'éducation (CPE) rencontrent trop les élèves, c'est que « *ça ne va pas bien pour eux* ». Pour preuve, les établissements enregistrent une montée significative du nombre d'exclusions temporaires et définitives (Moignard, 2014) qui contraste avec la promotion institutionnelle régulière de la « *sanction éducative* ». Au final, force est de reconnaître que la formation des étudiants, en matière de spécificité adolescente, est prise dans des fortes contradictions. Ainsi, selon eux, les débuts de leur socialisation professionnelle consistent à « *raccrocher les morceaux* » et à endosser avec plus ou moins de désenchantement, ce qu'ils nomment des « *hypocrisies* », pour faire ensuite des « *deuils* », et rédiger leurs mémoires professionnels.

3. Élèves émigrés et descendants de migrants : comment penser la catégorie ethnoculturelle à l'école ?

S'agissant de la mobilisation de la notion de culture en direction des élèves émigrés ou issus de parents migrants, les ambiguïtés de la formation ne sont pas moindres. Inspirant le modèle républicain dominant jusque dans les années 1960, une conception humaniste a donné tout son sens au grand projet éducatif français : les groupes doivent abandonner leurs particularismes culturels, contraires à la raison et au progrès. L'institution scolaire socialise les élèves aux normes d'une société qui se pense universelle et neutre, processus servi au plan politique par le principe de laïcité. Pour Émile Durkheim, rien n'est d'ailleurs plus nécessaire que la superposition de la culture nationale française et de la raison (Zoïa, 2013, p.22). Dans les années 1970, avec l'afflux à l'école d'enfants d'origine maghrébine, l'approche dite interculturelle se développe, et la ressource de la notion de culture, au sens pluriel et anthropologique, est mobilisée par l'institution pour modifier le regard sur des « autres », minoritaires et socialement défavorisés. Dans cette perspective, ces élèves différents seraient étiquetés comme faibles, car leurs difficultés proviendraient de leur insuffisante maîtrise de la langue et des codes culturels français. Cette position, adossée à la notion de capital culturel, remporte un franc succès académique, même si une contradiction entre une orientation objectiviste – un *capital* – et une orientation culturaliste – un *arbitraire* – la rend quelque peu contradictoire : si l'école favorise les élèves proches d'un modèle dominant et pénalise ceux qui en sont éloignés, elle exerce une violence symbolique sur ces derniers. Mais si ce modèle constitue un capital, alors la question se pose bien d'une hiérarchie culturelle¹⁰.

L'exemple du rapport au savoir des élèves des milieux populaires, culturellement et socialement déterminé, est significatif. Cet aspect des travaux des chercheurs, initié par Pierre Bourdieu en France, est aujourd'hui connu et stabilisé dans la formation des futurs enseignants en ESPE, si bien que paradoxalement, la formation entérine, si elle n'aborde pas cette question de façon plus fine, une conception fixiste de la culture. En effet, malgré la diffusion déjà ancienne des approches lévi-straussiennes de l'identité comme « bricolage », la « culture » a tendance à être pensée comme un ensemble de normes héritées, caractéristiques de la société d'origine, et construites avant l'immigration ; leur maintien retarderait alors le processus d'intégration à la société élargie, et leur dissolution progressive le favoriserait. Un certain nombre de travaux ont d'ailleurs contribué à la construction de la question de l'immigration en termes quasi exclusifs d'intégration à la nation¹¹. Pratiques ou modes de vie semblent l'expression de traits culturels substantiels, appelés normalement à se résorber, et ceci plus ou moins facilement selon les origines (Lagrange, 2010). Des travaux plus récents viennent affiner les liens entre spécificités culturelles de différents migrants, positions sociales initiales dans le pays de départ, et réussite scolaire des enfants (Simon & Tiberj, 2016)

Or, la contradiction entre les deux modèles souvent mis en avant par l'institution, à savoir un modèle intégrateur/émancipateur et un modèle culturaliste/communautariste – à défaut de travailler réellement en profondeur – est superficielle. C'est bien à travers les situations vécues que comportements et pratiques des descendants de migrants ou des émigrés, parents et enfants, prennent sens : autrement dit, ce n'est pas la société rurale et idéalisée du Maghreb, celle des parents ou des grands-parents, qui est la référence des descendants d'émigrés lorsqu'ils évoquent leurs origines, mais une société développée et moderne, ce qui leur permet de contourner le conflit identitaire Français/émigré dans lequel ils sont pris (Étiemble, 2003). Dans la même perspective, les recherches ont montré que ce sont les expériences de discriminations qui réveillent les identités (Ogbu, 1992).

Si l'on rencontre peu d'explications par la culture d'origine, lorsque des problèmes d'ordre

¹⁰ Claude Grignon et Jean-Claude Passeron ont montré que la notion de capital culturel tend à porter des jugements de valeurs dévalorisants vis-à-vis des pratiques populaires (1985).

¹¹ On pense à ceux de Michèle Tribalat (1995) ou de Louis-André Vallet et Jean-Paul Caille (1996) sur la réussite scolaire des élèves étrangers ou issus de l'immigration.

scolaire concernant des enfants favorisés d'origine anglaise, allemande... (que l'on ne nomme d'ailleurs pas « émigrés ») c'est pourtant l'explication par la culture qui est spontanément avancée par un grand nombre d'étudiants lorsqu'il s'agit d'expliquer les difficultés de leurs élèves. Ainsi, dans le cadre de la formation, il semble crucial de travailler avec les étudiants l'idée qu'expliquer des pratiques par la « culture maghrébine » par exemple, n'a pas de sens en dehors de l'inscription de ces traits culturels, ou de ces pratiques dites culturelles, dans des rapports sociaux et des usages. Comme plusieurs recherches l'ont montré, le réveil de certains comportements interprétés comme ethniques s'opère en effet dans des conditions spécifiques de ségrégation ou de ressenti de discriminations à leur endroit, qu'il s'agisse alors de retournement de stigmatisation (Goffman, 1975).

La fréquentation des étudiants montre qu'ils sont prisonniers de ces contradictions, en intériorisant de plus qu'ils seront les agents d'une domination sociale (que les résultats PISA confortent puisque les élèves issus d'émigrés en France sont deux fois plus susceptibles de compter parmi les élèves en difficulté¹²). En effet, d'une part la négation des différences culturelles dans l'espace public fonde le modèle républicain porté par l'école et les identités culturelles y sont conçues comme le contraire de la citoyenneté. D'autre part, la valorisation des identités, par la reconnaissance qu'elle entraîne de l'altérité, est vécue comme dangereuse car elle remet en cause un attachement identitaire laïque : la république pour eux *ne peut pas* être une option culturelle comme une autre. Plus encore, au travers d'entretiens menés avec des étudiants descendants d'émigrés, se dégage l'idée qu'ils ne souhaitent pas du tout voir abordée en formation la question de leur origine : ils établissent une ligne de partage nette et ferme entre ethnicité (au sens de sentiment d'identité) et parcours de formation. Certains d'entre eux affirment ainsi ne pas vouloir parler « *de ça devant les autres* », devoir « *se tenir à carreau sur le sujet* » ou « *être irréprochables* ». D'une façon générale, ils témoignent d'une bonne volonté culturelle et d'une conformisation aux idéaux dominants de la société française que l'on a pu relever dans des analyses fines sur le sujet (Streiff-Fénard, 2006, 2013). Au final, cette bipolarité académique alimente pour tous le sentiment de ne pas être armé pour affronter la différence culturelle sur le terrain.

La question du voile des étudiantes à l'université l'illustre de façon frappante : des débats parmi les formateurs en ESPE portent sur le fait de l'interdire, au double motif contradictoire suivant : d'une part, « *les étudiantes se destinant aux métiers de l'éducation doivent commencer dès leurs études à enlever leurs voiles pour respecter la neutralité laïque* » ; d'autre part, insiste un formateur : « *nos identités républicaines doivent être respectées. Il s'agit de toute notre histoire, on ne peut pas les bousculer comme ça* »¹³. À plusieurs reprises, et plus encore après janvier 2015, un durcissement est sensible dans les établissements et les universités. Nous avons vu des étudiantes soit remettre des voiles qu'elles avaient enlevées suite à des pressions subtiles de l'institution, d'autres, de tous horizons, revenir en arrière sur des débuts de travail de recherche relatif à l'histoire des religions, « *trop dangereux pour le concours* ». Les formateurs eux-mêmes écartent d'ailleurs ces thèmes au motif qu'ils pourraient « *exacerber la violence en classe* », ce que l'on retrouve dans plusieurs travaux de recherche (Mandon, 2005)¹⁴. Le fait est que des orientations opposées marquent les manuels scolaires : tandis que la loi Taubira 2001 conçoit l'esclavage comme un crime contre l'humanité, la loi du 23 février 2005 stipule que « *les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord* ». Au final, les choix des étudiants montrent un évitement de ces thèmes – alors que ces derniers alimentent pourtant régulièrement les débats de la salle des professeurs – et témoignent également du déclin progressif de leurs efforts pour concilier loyauté institutionnelle et posture critique : « *Si on doit penser, on le fera ailleurs.* »

¹² Ces derniers présentent, même après contrôle du milieu socio-économique, des scores inférieurs à ceux des élèves autochtones, à raison de 37 points contre 27 en moyenne dans les pays de l'OCDE (*PISA France, Faits marquants*, OCDE, 2013). L'enquête PISA répartit les élèves en trois groupes : les élèves autochtones, les élèves de la deuxième génération et les élèves de la première génération. Il s'agit de définir leur ascendance autochtone ou allochtone.

¹³ Le communautarisme se présente ainsi là où on ne l'attend pas.

¹⁴ « S'autoriser du manque de temps pour contourner la leçon sur les origines du christianisme en programme de sixième, on allège (c'est licite) la première partie de celui de seconde. L'omission devient explicite, les rapports en témoignent, lorsqu'elle concerne judaïsme ou islam, au nom de l'inquiétude des professeurs face à des questions très brûlantes dans certains établissements » (Mandon, 2005, p.22).

Conclusion

Contrairement à ce que laisse entendre la notion de conflit de socialisation, les valeurs et les comportements des émigrés et de leurs enfants ne sont pas le produit d'une plus ou moins grande résistance à l'incorporation d'éléments de la société majoritaire (Simon, 2013), mais dépendent largement du modèle de la société d'accueil (Streiff-Fénard, 2006) et témoignent de constructions et d'aménagements identitaires subtils. Notre analyse montre que la formation universitaire des futurs enseignants évite ces sujets qui travaillent pourtant en retour l'institution scolaire et la société. Cet évitement est compensé par des approches institutionnelles de réaffirmation de valeurs républicaines qui ne sont pas débattues. Nous pouvons reprendre l'expression d'une étudiante et parler de son « *foulard républicain* » : ce signe, que sa mère n'arbore pas, autorise pour elle une démarche négociée. Cette complexité gagnerait à être travaillée en formation pour les étudiants et stagiaires futurs enseignants. S'ils en pressentent la nécessité, ces derniers – ainsi que leurs formateurs – la redoutent tout autant. L'institution scolaire, incarnée par les instances hiérarchiques locales, leur propose un habitus « qui sait », qui a des réponses et les applique, alors que ses représentants sont en réalité individuellement en grande insécurité sur la maîtrise de ces enjeux contemporains. Cette situation se complique particulièrement lorsque la formation, qui se veut adossée à la recherche, préconstruit et typifie tout un ensemble de problèmes propres aux enseignants débutants¹⁵ : peur du manque d'autorité, rencontre avec les publics difficiles, etc.

Trop de contradictions entre la lettre et la réalité encadrent les expériences des uns et des autres, notamment entre un modèle républicain comme idéal indépassable et une forme d'essentialisation des publics. L'école a longtemps conçu ses problèmes – d'autorité, d'incivilité, d'échec scolaire – comme l'effet sur elle de dysfonctionnements externes. Si en quelques décennies, elle a tenté de se transformer en un lieu ouvert, de grandes avancées restent encore à réaliser. En 2006, Jean-Paul Payet écrivait que le défi était de concevoir une formation qui alerte les futurs enseignants sans les alarmer, qui les amène à prendre du recul par rapport à leurs présupposés sans se culpabiliser, qui les encourage à se décentrer sans abandonner leur place, qui les introduise à la complexité sans les conduire à l'impuissance du relativisme. Force est de constater que le chantier reste très largement ouvert.

Bibliographie

BECQUET V. (2009), « Se saisir du conseil de la vie lycéenne : des principes à l'exercice de la fonction de délégué », *Carrefours de l'éducation*, n°28, p.65-80.

BECK U. (2006), *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?*, Paris, Aubier.

DEBARBIEU E. (1999), « Une violence fin de siècle », Van Zanten A. (dir.), *L'École : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

DEBRE R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*, Paris, La Documentation Française.

ETIEMBLE A. (2003), « Filles de migrants, entre modernité et endogamie », *Hommes et migrations*, n°1242 (Marocains de France et d'Europe), p.32-42.

FELOUZIS G., LIOT F. & PERROTON J. (2005), *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil.

GEAY B., ORIA N. & FROMRD L. (2009), « La remise en ordre symbolique de l'institution. Les conseils de discipline dans l'enseignement secondaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°178, p.62-79.

GOFFMAN E. (1975), *Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.

¹⁵ Voir les protocoles de recherche/formation *Neopass*.

GRIGNON C. & PASSERON J.-C. (1985), *Le Savant et le Populaire*, Paris, Seuil.

ESTERLE-HERIBEL M. (2006), « Les formations des enseignants à la "diversité culturelle" en France : les mots pour le dire ? », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°4, p.217-232.

HERSENT J.F. (2003), « Les pratiques culturelles adolescentes », *Bulletin des Bibliothèques de France*, n°48/3, p.12-21.

ICHOU M. (2013), « Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège », *Revue française de sociologie*, 2013/1, vol. 54.

LAGRANGE H. (2010), *Le Dénî des cultures*, Paris, Seuil.

LEGENDRE F. (2002), « Diversité culturelle et pratiques pédagogiques. Opinions et attitudes des nouveaux professeurs des écoles de l'académie de Créteil », *VEI Enjeux*, n°129, CNDP, p.190-206.

MANDON G. (2005), « Les professeurs et la dimension religieuse », *Les Cahiers pédagogiques*, n°431, p.32-34.

LAMONT M., HARDING D. & LUIS SMALL M. (2010), « Reconsidering Culture and Poverty », *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 629.

MARTUCELLI D. & BARRERE A. (1998), « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, vol. XXXIX, n°4, p.651-671.

MOIGNARD B. (2014), « Le collège fantôme. Une mesure de l'exclusion temporaire des collégiens », *Diversité*, n°175.

OGBU J. (1992), « Les frontières culturelles et les enfants de minorités », *Revue française de pédagogie*, n°101, p.9-26.

PASQUIER D. (2005), *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement.

PAYET J.-P. & VAN ZANTEN A. (1996), « L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique », *Revue française de pédagogie*, n°117, p.87-149.

PAYET J.-P. (2006), « L'interculturel est-il soluble dans la modernité ? Fragilités et défis de la formation des enseignants à la complexité culturelle », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°4, p.205-215.

SAHLINS M. (1980), *Critique de la socio-biologie. Aspects anthropologiques*, Paris, Gallimard.

SIMON P. & TIBERJ V. (2016), *Les registres de l'identité. Les immigrés et leurs descendants face à l'identité nationale*, Document de travail, n°176, Série Trajectoires et Origines (TeO), Enquête sur la diversité des populations en France, Paris, INED.

SINGLY (de) F. (2006), *Les Adonaissants*, Paris, Armand Colin.

STREIFF-FENARD J. (2006), « À propos des valeurs en situation d'émigration : questions de recherche et bilan des travaux », *Revue française de sociologie*, vol. 47-4, p.851-875.

STREIFF-FENARD J. (2013), « Penser l'Étranger. L'assimilation dans les représentations sociales et les théories sociologiques de l'immigration », *Revue européenne des sciences sociales*, n°51-1, p.65-93.

TRIBALAT M. (1995), *Faire France. Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte.

VALLET L.-A. & CAILLE J.-P. (1996), *Les Élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*, « Les dossiers d'Éducation et formations », n°67, Paris, MEN, DEP.

WIEWORKA M. (2001), *La différence*, Paris, Balland.

ZOIA G. (2013), « Morale laïque et identité à l'école », *Le Télémaque*, n°43 (École publique et émancipation), p.73-86.