

Un rendez-vous manqué ?

*Dominique GLASMAN**

Dominique Glasman met le doigt ici sur les politiques non pensées relatives à la « gestion » des enfants « issus de... ». Les différentes nominations de ces enfants traduisent les politiques de l'à-peu-près menées en matière d'interculturalité qui, souvent, à l'école comme ailleurs, sont synonymes « d'assignation à résidence dans la culture d'origine »

Si les vingt ans qui viennent de s'écouler nous ont appris un certain nombre de choses, deux enseignements concernent au premier chef le thème de ce numéro d'Écarts d'identité. C'est que, d'une part, ces élèves « étrangers » ou « issus de... », volontiers empaquetés en un seul ensemble, s'avèrent en fait beaucoup plus divers qu'on ne voulait bien les imaginer, leurs trajectoires familiales sont fortement distinctes, ainsi que les moyens dont disposent leurs parents pour élaborer et mettre en œuvre des « projets », et au total leurs rapports avec la société française, dont ils sont partie intégrante, varient considérablement, y compris quand ils résident dans un même quartier (1). D'autre part, l'école, que l'on se plaît encore à désigner au singulier, en raison de son ambition républicaine, a montré à quel point elle était plurielle : les résultats obtenus par les élèves dans les collèges, y compris des collèges aux publics socialement comparables, les performances des élèves des ZEP, les pratiques pédagogiques, les liens avec l'espace local, donnent plutôt l'image d'une école non pas éclatée mais pour le moins multiple.

Ainsi, il est un peu périlleux de tenter de mettre en regard et de scruter les rapports réciproques de « l'enfant-élève étranger » et de « l'école ». Chaque fois que l'on mobilise

* *Sociologue, Université de Savoie*

des catégories génériques, on prend le risque de dire des généralités, pas forcément fausses mais d'emblée soumises à bien des limites. Pourtant, ces catégories sont utiles et de toutes façons il est difficile de s'en passer, comme quand on parle des « milieux populaires », des « femmes », des « agriculteurs », etc.

Le texte qui suit prendra donc le risque de se buter à ces limites, et acceptera de considérer les rapports de « l'enfant étranger » et de « l'école ». Et comme, à la demande de la Revue, il s'agit non pas d'exposer nécessairement des résultats établis mais d'ouvrir des perspectives de réflexion, voire de recherche, il s'appuiera non pas sur une investigation précise et contrôlée selon les normes de scientificité en vigueur dans les sciences humaines, mais sur des observations quotidiennes, sur la lecture de la presse, sur les échanges entre professionnels auxquels on a eu l'occasion d'assister ou de participer. Il s'agit donc de lancer une idée, non de la démontrer.

Un chassé-croisé ?

L'idée – ou l'interrogation – qui y sera développée est la suivante. On pourrait, en une trentaine d'années, avoir assisté, entre l'école et les élèves étrangers, à une sorte de rendez-vous manqué ou de chassé-croisé. Dès la fin des années 1970 et dans les années 1980, l'école semble découvrir qu'une partie de ses élèves sont étrangers, se rattachent peu ou prou à une ou plusieurs autres cultures. Dans le sillage de la pensée critique sur l'école, le modèle républicain, avec tout ce qu'il peut comporter comme risque de raboter les différences ou les spécificités, est soumis à l'examen. Et l'école s'efforce de prendre en compte, en son propre sein, les « cultures d'origine ». C'est le moment où se mettent en place les « enseignements de langues et cultures d'origine » (ELCO), que se développe une riche réflexion – et de vifs débats – sur une « péda-

gogie interculturelle » que des écoles ou des collègues tentent de développer sur le terrain. Un souci de respect des différences (et du « droit à la différence ») anime alors l'école républicaine qui a besoin, pour cela, de se faire un peu violence. Mais c'est au risque, parfois, de paraître imposer une culture d'origine à des élèves qui n'en sont que partiellement porteurs, et dont la culture réelle est en fait extrêmement métissée. Comme l'a montré A. Sayad, la culture des immigrés ressemble alors plutôt à une invention soumise à des usages sociaux. Même si cela relève d'une intention « bonne », il a pu y avoir, au moins dans certaines formes de prise en compte de la « différence culturelle », une sorte d'assignation à résidence dans la culture d'origine. Ou du moins cela a-t-il pu être ressenti comme tel par des élèves étrangers renvoyés à leur origine, alors qu'ils ne s'y reconnaissent que partiellement et que, surtout, l'essentiel pour eux n'est pas là.

En effet, chez ces élèves, la revendication la plus présente – pour autant que l'on puisse en identifier une – est alors surtout la revendication d'être traités comme les autres, sans que leur origine soit soulignée, rappelée, fût-ce avec un regard favorable et une bienveillance indéniable. Leur souci est plutôt un souci d'invisibilité, qui leur fait du reste accepter que leur nom soit prononcé « à la française », ou qui ne réclament aucun régime particulier en matière d'enseignement ou de cantine. Du côté des élèves, c'est plutôt, comme le proclame le slogan de l'association « France Plus », le « droit à l'indifférence » qui est réclamé. Tout cela pouvait être accepté tant que l'école représentait un net espoir d'ascension sociale, de promotion et de menée à bien du « projet migratoire » des parents. Mais le sentiment de nombreux jeunes, celui de leurs parents, est qu'on n'est pas allé dans le sens d'une égalité plus grande. Les ELCO sont perçus comme une occasion de

séparation entre élèves, et de différence dans ce qui leur est offert, puisque, malgré la vigilance à laquelle sont invités les directeurs d'école, il arrive que certains élèves d'origine étrangère apprennent le portugais ou l'arabe quand d'autres font du français. Les espérances nées de la « marche des beurs » en 1983 et rapidement retombées, les effets mitigés des « politiques de la ville », l'amplification du chômage des jeunes, y compris des jeunes diplômés (dont certains, issus de l'immigration, voient dans ce chômage qui les frappe malgré les efforts consentis par eux-mêmes et par leurs parents le signe indiscutable de leur mise à l'écart), l'échec scolaire et la déscolarisation d'une partie des élèves d'origine étrangère, la ségrégation urbaine et scolaire accrue – qui fait dire à des élèves « dans notre classe on n'est que des arabes » en écho aux remarques de leurs parents sur le collège ou l'école avec très peu de « français » –, la stigmatisation des « jeunes de banlieue », ont instillé le doute puis la méfiance face à l'« intégration républicaine » à laquelle on les invitait, et la prise de distance avec les promesses de l'école. On voit apparaître de plus en plus dans les quartiers populaires une distinction « eux-nous » qui ne sépare plus, comme naguère, les « bourgeois » et les « pros », mais « ceux du quartier » et les autres, voire les « rebeux » et les « céfrans » dits encore les « fromages ». Le vocabulaire de l'école elle-même change, on constate une « ethnicisation du regard » : on parle moins d'enfants de travailleurs étrangers, d'enfants de milieux populaires, et plus aisément « d'immigrés » voire de « maghrébins » (en évitant toutefois souvent, dans l'école, le terme « arabe » dont « maghrébin » semble représenter une euphémisation). Les jeunes de milieux populaires déçus et rejetés retournent le stigmate ; l'« ethnicité » qui s'affirme, comme l'ont montré de fins observateurs (J.P. Payet par exemple), ne se borne pas aux jeunes culturellement originaires d'une « ethnie »

identique, mais englobe ceux qu'une semblable condition rapproche, quelle que soit leur « origine » (il suffit d'ailleurs, pour s'en convaincre, d'entendre comment des jeunes de toutes origines ethno-culturelles parlent avec un accent des banlieues), et qui trouvent une manière de se poser en s'opposant. Une partie des élèves – en particuliers étrangers dans la mesure où ceux-ci se trouvent particulièrement frappés par le sentiment voire la réalité de la mise à l'écart – s'est trouvée ainsi disponible pour faire siennes des oppositions nées des événements internationaux – première puis seconde guerre d'Irak, affirmation d'un islam identitaire, héroïsation de Ben Laden, conflit israëlo-palestinien – et trouver là certains emblèmes.

Ambivalences ?

Ainsi, on aurait assisté, en un quart de siècle à un retournement. En effet, des élèves – pas tous les élèves – sont depuis quelques années tentés de mettre en avant des revendications pour exister et être reconnus dans l'espace de l'école, pour y affirmer leur « identité » ou leur spécificité : le port du voile en est un signe, mais aussi le respect strict (certains diront rigoriste) des interdits alimentaires et de la cacheroite, les vêtements, les revendications parfois sur le contenu des cours, voire la difficulté en certains établissements à enseigner certains points du programme d'histoire, de philosophie, de sciences naturelles. Certains acteurs sont allés jusqu'à parler de « territoires perdus de la République ». Le rapport Obin insiste bien sur l'absolue nécessité de se garder, en l'affaire, de toute généralisation hâtive et imprudente, tout en s'efforçant d'ouvrir les yeux sur une évolution que l'on n'observait pas voici trente ans. L'école, de son côté, est partagée entre deux attitudes, qui pourraient bien du reste être complémentaires et s'alimenter l'une l'autre. Elle utilise de plus en plus des catégories de

pensée et de discours qui relèvent du découpage religieux et non plus social ni même simplement ethnique du monde : les élèves qui étaient des « enfants de travailleurs étrangers » voici trente ans, devenus progressivement des « élèves issus de l'immigration » voire des « élèves maghrébins », sont de plus en plus désignés comme « musulmans », ainsi que le remarque B. Falaize (2). De plus en plus de choses, d'événements de la vie scolaire et extra-scolaire ou familiale des élèves, sont lus à travers cette grille que l'on pourrait dire hyper-ethnalisée. Et, dans le même temps, elle adresse aux élèves une injonction à être comme les autres, à se comporter comme tous les autres, à se conformer à la règle commune de l'« école républicaine », à ne pas exiger un traitement particulier ; et les enseignants se lamentent quand ce n'est pas le cas, quand certains élèves mettent en avant ou arguent de leur différence culturelle ou de leur foi religieuse pour tenter d'obtenir ou d'imposer ceci ou cela. L'épisode de la loi sur le voile à l'école, et son approbation assez large, semble-t-il, par les enseignants et les chefs d'établissements, en est un signe parmi d'autres.

Une partie des élèves ne demande que cela, faire comme les autres, être regardés comme les autres... mais c'est parfois le regard porté sur eux qui les singularise à leur corps défendant. On ne peut du reste exclure que, pour certains élèves, il y ait un balancement, une sorte d'aller-retour, entre la revendication d'invisibilité (renouant ainsi avec l'attitude des années 1970-1980) et la revendication de prise en compte des spécificités (attitude plus récente), au gré des moments voire, plus vraisemblablement, des adversités auxquelles ils s'affrontent dans leur expérience scolaire : un nouveau registre est devenu disponible pour les élèves, qui ne l'était pas voici trente ans. On ne peut, plus précisément encore, exclure que l'affichage de spécificités s'accompagne d'une revendication

d'être regardés et traités comme les autres, d'être invisibles, en considérant que, dans une « école des individus », la manifestation de ses particularismes est tout simplement le droit de tout citoyen ou de tout usager d'un service public.

Et en même temps, prudence. Il semble qu'il y ait là un chassé-croisé, l'école ayant souligné des différences que les élèves ne souhaitaient pas nécessairement mettre en avant, alors que certains sont tentés de les revendiquer et les afficher quand l'école réclame d'eux de se couler dans le modèle commun. Ce « rendez-vous manqué » ne relève pas de l'imagination ; mais il n'est pas démontré, et n'a pour objectif que d'ouvrir une perspective d'analyse. Sans oublier, non plus, que bien des élèves, étrangers, ou « issus de... » traversent l'école en silence, y réussissent tant bien que mal, trouvent un emploi – grâce à leurs diplômes ou à ce qu'ils ont appris à l'école – voire, pour certains, des « happy few » sans aucun doute, deviennent porte-parole de candidats à l'élection présidentielle, voire ministres, même si l'on peut craindre, selon le mot comique et cruel de l'un d'entre eux, A. Begag, qu'il ne s'agisse là que le « l'arabe qui cache la forêt » !

(1) D'autres contributions à ce numéro auront levé les ambiguïtés sur les termes "étrangers", "immigrés", "issus de l'immigration", ce qui dispense d'y revenir ici. Elles auront souligné la diversité aussi des origines, des vagues migratoires, des raisons de l'immigration, qui interdisent aussi de parler sans précaution des "élèves étrangers" voire "issus de". Même si, dans la pratique courante et le langage quotidien, certains élèves sont manifestement plus "issus de" que d'autres.

(2) B. Falaize, "immigrés", "beurs", "musulmans"... ou comment les désigner ? in Apprendre et enseigner en "milieux difficiles", publication de l'INRP, Centre Alain Savary, 2006. J'ai découvert en écrivant le présent texte ce travail de B. Falaize qui défend une "thèse" très proche de celle que j'essaie d'avancer ici.