

Enseignants issus des immigrations

Les hussards multicolores de la République

*Aissa KADRI**
*Fabienne RIO ***

Une première : à l'initiative de l'UNSA Education, une étude quantitative et qualitative s'est penchée sur la réalité des enseignants issus des immigrations et leurs représentations sur leur métier.

Les auteurs dressent ici une typologie des différents profils de ces enseignants.

Létude sur les enseignants issus des immigrations (1), menée à la fois à travers une approche quantitative et qualitative (2) dont on trouvera ici l'interprétation, vise à comprendre et à éclairer tout à la fois les déterminants aux fondements du choix du métier chez ces jeunes diplômés, leurs pratiques et leurs représentations à l'égard du métier, des élèves, de la société et de l'avenir. Les catégories sociales retenues dans cette partie d'analyse de données qualitatives somment celles qui sont en demande de ce métier (inscrits dans les universités dans les modules de pré professionnalisation) et celles en exercice. Les élèves des Instituts de Formation des Maîtres (IUFM) étant plus particulièrement traités, à partir d'une enquête par questionnaire, dans le volume 1.

On observe sur les dernières années, qu'à une offre de recrutement erratique d'enseignants (3) répondent des demandes en augmentation. Celles-ci, de plus en plus diversifiées où la part des jeunes issus de l'immigration maghrébine et particulièrement les filles est en sensible croissance, se recrutent dans des filières de préparation différencierées (Licences de différentes disciplines: sociologie, sciences de l'éducation, psychologie, histoire, STAPS, Info-com, langues, AES, maths, etc.) et dans des pratiques sociales elles-mêmes.

* Professeur des universités (IUFM d'Orléans-Tours) et directeur de l'Institut Maghreb Europe (Université Paris 8)

** Professeure de l'enseignement secondaire

mes diversifiées (emplois jeunes, enseignants vacataires, remplaçants, associatifs engagés dans le soutien scolaire, éducateurs, etc...). Ces dernières pratiques visant à intégrer la profession par des voies « différentes ». On observe ainsi que plus de la moitié des inscrits au concours n'ont pas fréquenté la première année d'IUFM. La caractéristique majeure des recrutements dans les métiers de l'enseignement est depuis 1992 celle d'une élévation du niveau de certification de ceux-ci dans une phase de temps relativement courte.

Cette transformation des conditions de recrutement, outre qu'elle a changé la physionomie du recrutement, a modifié le profil sociologique des nouvelles catégories d'enseignants (4) en prenant acte dans le même temps de la montée dans l'enseignement supérieur des jeunes issus des immigrations récentes notamment celles Maghrébines. La question que l'on peut se poser dès lors est celle des présupposés qui sont à l'origine de ces orientations qui semblent sinon nouvelles du moins significativement marquées pour être relevées.

Nombre de questions peuvent être soulevées quant aux rapports qu'entretiendraient ces catégories aux métiers de l'enseignement et plus loin à la société ; L'orientation vers ces métiers des jeunes issus des immigrations est-elle socialement déterminée, dans la mesure où les choix professionnels, eu égard à la position sociale de leurs parents, restent limités ? Tout se passe en effet pour certains, comme s'ils adaptaient de fait ou contraints leurs aspirations à leur condition sociale. On peut supposer que fonctionne là un mécanisme de déclassement assumé : parce que si on ne peut pas le plus, on peut le moins.

Certains vivent donc ces métiers comme la conséquence de la fermeture d'institutions plus légitimes auxquelles ils ne peuvent accé-

der pour des raisons intériorisées comme objectives.

A l'inverse, le choix de ces métiers apparaît pour d'autres comme la réalisation d'aspirations qui pouvaient leur paraître initialement comme très ambitieuses mais que la réalité de leurs trajectoires sans grand problème scolaire et les confrontations réussies avec l'institution leur rend possible et du même coup les inscrit dans des processus de reclassement vécus comme mobilité sociale ascendante mais aussi comme modalité d'intégration à la société française, d'autant mieux accomplie qu'elle se passe dans l'institution emblématique du modèle culturel.

Nombre de choix peuvent relever également d'un investissement durable dans des pratiques associatives ou militantes développées à l'égard des populations dont ils sont issus, pratiques qui vont conférer compétences et conscience professionnelle et qui débouchent comme allant de soi vers ces carrières professionnelles.

On peut alors penser que ces enseignants - ou futurs enseignants - s'inscrivent dans des processus identiques à ceux de leurs prédecesseurs de la Troisième République qui ont été à l'origine de la constitution du «corps» des instituteurs d'origine populaire qui partagent la foi laïque et épousent pleinement le mythe de l'école libératrice... Les transformations sociales qui ont suivi l'après guerre comme les restructurations qu'a connues le système d'enseignement sur les dernières décennies ont modifié la répartition des différentes catégories du corps et accentué ses différenciations. La mise en place des IUFM n'a pas mis fin aux catégories intermédiaires et le corps enseignant de l'enseignement secondaire, composé de catégories centrales de professeurs agrégés et certifiés côtoyant d'autres catégories (5) apparaît profondément

hétérogène. Les catégories issues des immigrations ont participé de cette recomposition hétérogène notamment pour celles étudiantes inscrites dans l'auxiliarariat, résorbé en partie à la fin des années 80. Les processus d'homogénéisation en cours dans les deux dernières décennies aussi bien que les politiques de redéfinition du corps envisagée à travers « la professionnalisation », comme réponse à la massification, à une plus grande hétérogénéité des élèves et à une complexification des tâches enseignantes, mettent au centre – au-delà d'une conception fonctionnaliste du groupe social des enseignants – la question de la position sociale du groupe des enseignants dans la société, de son idéologie professionnelle et plus largement socio-politique et culturelle (6). Du même coup, les questionnements qui touchent au domaine de l'éducation entendue dans son sens le plus large ainsi que ceux qui traversent le corps se trouvent amplifiés dans le contexte et renvoient aux modes de construction collective définissant le métier et son exercice. De ce point de vue, dans une société devenant multiculturelle de fait, dans une situation de grande hétérogénéité et de demandes sociales contradictoires, la place des catégories d'enseignants issus des immigrations est cruciale dans les redéfinitions en cours de la profession enseignante.

Un choix contraint ?

Les conditions de recrutement comme les modalités sociologiques d'entrée dans le métier sont à cet égard révélatrices de la transformation des représentations et des stratégies de ces nouvelles catégories de population qui visent les métiers de la fonction publique et particulièrement ceux de l'enseignement ; La « vocation » pour ces catégories de jeunes issus des immigrations n'apparaît souvent que comme une justification à posteriori de processus sociaux, d'ajustement/désajustement en fonction des conditions

sociales, de la conjoncture socio-économique et politique et de l'évolution de celle-ci. On peut à cet égard se poser les questions de savoir si les IUFM ne constituent pas une meilleure entrée pour les jeunes issus de l'immigration dans un marché du travail à forte compétitivité où ils ont tendance à subir plus que d'autres les discriminations ? A ce titre tout se passe comme si les métiers de l'enseignement présentent la meilleure garantie d'échapper à ces discriminations voire au racisme diffus qui prévaut dans certains secteurs du marché du travail.

L'on sait et les statistiques officielles, comme les observations de terrain le montrent à l'envie que, de manière générale, les jeunes sont plus que toute autre catégorie sociale confrontés au chômage. Parmi ceux-ci les jeunes issus des immigrations maghrébine ont encore plus de difficultés à trouver un emploi à l'issue de leurs études supérieures (7). Près de 10% d'entre eux ont passé plus d'une année à la recherche d'un premier emploi contre 6% pour les jeunes originaires d'Europe du sud ou de France. Ceux en chômage ont passé presque une année durant leurs trois premières années de vie active contre sept mois pour les jeunes originaires du sud de l'Europe. Dans ces catégories on observe également que les jeunes femmes sont plus exposées au chômage que les hommes et ceci principalement chez ceux originaires du Maghreb, 15% des femmes issues du Maghreb ont recherché un emploi pendant plus d'un an au cours de leurs trois premières années de vie active contre 10% des hommes de même origine (8). On peut donc penser que la recherche d'emploi dans le secteur de la fonction publique fonctionne pour ces jeunes comme alternative à la fermeture d'autres secteurs.

Il y a effectivement intériorisation de cette donnée chez certains jeunes diplômés de l'en-

seignement supérieur issus des immigrations ; cependant là n'est pas la seule vision de l'avenir chez cette catégorie de jeunes ; se définit également chez eux une volonté de ne pas reproduire les métiers des pères. Beaucoup de ces jeunes nés et socialisés en France n'acceptent pas d'effectuer le même travail que leurs parents. Les parents eux mêmes inscrits dans des projets migratoires perçus et revendiqués comme devant déboucher sur la réussite des enfants poussent également dans ce sens.

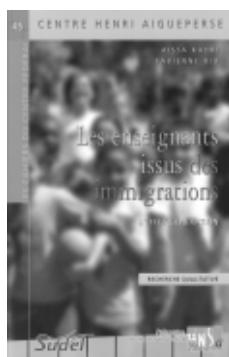
Un choix comme conséquence de la réussite du modèle

Pour l'heure cependant les logiques qui semblent déterminer le choix de ces carrières n'apparaissent pas tenir compte de manière primordiale de ces évolutions. Au-delà de métiers qui sont encore indexés à des concours considérés comme neutres et objectifs, l'orientation vers ceux ci semble relever de considérations qui tiennent paradoxalement aux effets de la réussite de la socialisation par l'école républicaine. Tout se passe comme si le fait de vouloir devenir enseignants participe plus d'une adhésion au modèle même, qu'il participe d'une volonté d'être reconnu comme un produit achevé de l'institution.

Est-on là aussi dans un processus d'autonomisation par rapport au groupe d'appartenance ? Les référenciations aux cultures dites « d'origine », les affirmations identitaires particulières sont depuis ces dernières années exprimées plus fortement et revendiquées plus ostensiblement chez certains jeunes issus des immigrations récentes. Elles témoignent sinon d'une panne de l'intégration du moins de réels problèmes et malaises de la génération

des jeunes français issus des immigrations. Certaines franges s'inscrivent dans des processus de remise en cause des rapports qui les lient à la société française qui est leur seul horizon, en dépit des rattachements et des assignations hâtifs que certains groupes dominants leurs affectent. Les discriminations, la marginalisation voir l'exclusion qu'ils vivent de manière objective ou fantasmée, sont dénoncées comme logiques qui procèdent d'une continuité historique avec la période coloniale (9), de formes de reproduction de la domination coloniale vécue par la génération des pères.

A l'opposé d'une vision culturaliste qui fige les familles immigrées dans des caractéristiques culturelles qui seraient transhistoriques, on observe que celles-ci se sont profondément transformées de manière interne sous l'effet des processus d'acculturation. Dans cette transformation se sont redéfinies les représentations à l'égard de l'avenir, du travail, des métiers, du corps qui avaient cours jusque-là. Là aussi, sont nées des attitudes et des pratiques très diversifiées (qui se rapprochent de la logique des groupes sociaux autochtones ou s'en éloignent) dont certaines considèrent l'école comme ressource alors que d'autres sont dans l'indifférence voire dans l'opposition à celle-ci.



Dans des pratiques où le travail apparaît éclaté, fragmenté, faiblement assuré et où jusqu'à présent il était rare dans ces milieux, le métier d'enseignant apparaît soit comme un espace de stabilité et de sécurité soit comme un objectif tout de même difficilement réalisable, la généralité étant la situation de recherche de «petits boulots» d'attente.

Ces transformations des représentations et des valeurs dans certaines familles s'affirment, deviennent de plus en plus visibles dans certains espaces et pour certains groupes sociaux, particulièrement ceux issus de l'immigration. Sans doute faut-il nuancer, les différentes catégories d'immigrés ne s'inscrivent pas majoritairement dans ces logiques sociales. On peut schématiquement différencier les catégories d'immigrés dans leur rapport à l'école en fonction de leur origine géographique, des niveaux d'acculturation, des dates d'arrivée et d'installation, des « générations » et des situations sociales et culturelles des familles.

Nos recherches récentes (10) ont montré que les origines culturelles peuvent également avoir un effet sur les attitudes pédagogiques des enseignants et des futurs enseignants. Ainsi l'adoption ou le rejet de la démarche « interculturelle » en pédagogie apparaît étroitement liée à un ensemble de variables comme la conception de l'identité, l'opinion sur la diversité culturelle, l'expérience propre de la diversité, le milieu familial et social et celui du groupe des pairs. Dans ce sens on peut s'interroger sur l'interrelation entre l'identité socioculturelle et l'identité professionnelle dans la mise en oeuvre des pratiques pédagogiques.

Leurs attitudes face aux élèves, et surtout des élèves eux-mêmes issus des immigrations, dont les questions et les questionnements pourraient être plus explicites et plus pressantes dans des situations de proximité culturelle et en tenant compte des difficultés sociales et scolaires propres à ces publics, posent le problème de leur positionnement et des modalités par lesquelles ils prennent en compte et réinterprètent les demandes des publics scolaires et parentaux et les logiques de l'institution. Par ailleurs, à travers les choix des affectations des jeunes enseignants, on peut s'in-

terroger sur le poids des déterminismes socio-culturels sur ces orientations.

Politique et religion : engagement et distanciation et vice versa

L'engagement politique chez la catégorie des enseignants les plus âgés est inversement proportionnel à leur distanciation religieuse. En effet dans la génération de celles et ceux qui ont intégré le métier dans les années 80, la religion à travers l'ensemble de ses manifestations est toujours mise à distance. La religion apparaît même pour certains comme prétexte à manipulations de tous bords et d'abord de la part des Etats.

Nombre d'enseignants issus de ces catégories et même d'autres autochtones, mobiliés pour une amélioration des conditions du fonctionnement du service public de l'éducation nationale témoignent que « le problème du voile » est une problématique imposée(11), focalisant sur quelques cas de jeunes filles minoritaires, pour éluder la question des moyens. La question du voile à l'école semble en effet ne pas être une préoccupation des enseignants et des élèves au moins avant sa médiatisation, à la rentrée 2003/2004. Ainsi, les résultats d'une enquête portant sur les élèves d'établissements situés à Drancy révèlent que la question du foulard n'a été évoquée qu'une seule fois sur 375 réponses ; de même, un sondage portant sur les enseignants en février 2004, indiquant que ces derniers se déclaraient à 74% favorables à l'interdiction du voile, montre de manière plus détaillée que la laïcité n'est citée qu'en onzième position comme préoccupation, alors que l'échec scolaire est mis en première position des inquiétudes (58% des interviewés se déclarant préoccupés par ce problème, 34% se déclarant pour la défense du service public et 29% pour une meilleure relation avec les parents) (12).

Si les enseignants issus des immigrations sont nombreux à se déclarer agnostiques ou athées, ils vivent leur rapport avec la religion de manière apaisée ; celle-ci est de l'ordre « du privé, » « de l'intime. » et n'a pas à interférer avec l'école. Ceci est beaucoup plus affirmé chez les enseignants d'ascendance mixte ; selon l'enquête CEVIPOF citée (13) 28% de ceux qui ont une ascendance mixte se déclarent musulmans contre 78% pour les autres et le niveau des sans religions triple lorsque l'ascendance est mixte.

Cette catégorie d'enseignants, les plus âgés, pense dans sa généralité que la religion, même si elle est pratiquée, n'a pas à être affichée. Pour S « le rôle de l'école c'est justement d'arracher l'enfant à la communauté, de l'émanciper ». Certains jeunes, plutôt issus des classes moyennes d'ascendance mixte, pour qui la religion doit participer de l'invisible sont sur la même longueur d'onde. La volonté de se conformer aux normes dominantes, de ne pas afficher ses appartenances traduit, au-delà de positionnements sans doute tout à fait assumés voire revendiqués, de l'intériorisation, « l'incorporation » de dispositions qui témoignent que ces enseignants veulent aller au-delà des attentes et des regards presupposés ; que leur affiliation nécessite plus d'eux.

On peut dialoguer, convaincre mais on est globalement d'accord chez cette génération sur le fait que la place de la religion n'est pas à l'école. Et l'école est la « seule alternative aux dérives » comme l'affirme une enseignante. Sans doute faut-il enseigner les religions et les cultures autres. Et les enseigner comme « des faits sociaux » selon le mot d'une enseignante qui a poursuivi des études post-graduées en histoire qui ajoute ici : « ce n'est pas parce que on enseignera le fait religieux que tout le monde le maîtrisera à peu près ; il faut plutôt l'enseigner comme un fait

social, c'est-à-dire faire plus dans une démarche de sociologie c'est-à-dire montrer que depuis toujours les hommes s'inscrivent dans des rites pour faire de la cohésion sociale, parce que qu'on comprend, on accepte mieux les choses ; moi je dirais plus que d'enseigner le fait religieux, il faut enseigner à quoi ça sert la religion. D'une certaine manière c'est le problème de l'histoire il y a une absence totale des classes populaires dans l'histoire ; comment un enfant des classes populaires peut s'identifier à l'histoire nationale qui est légitime quand il y a une absence de leur part dans la contribution à cette histoire »... Beaucoup de ces enseignants pensent que les décalages des nouvelles classes populaires issues des immigrations avec l'école procèdent plus de fractures mémoriales intergénérationnelles, que d'absence d'enseignement du fait religieux, enseignement qui ne s'attache qu'à l'apparence de manifestations qui elles, témoignent d'un désir de reconnaissance de faire partie d'une histoire commune même – et a fortiori – si elle a été conflictuelle. Il y a là autant de leur part que de celle des jeunes élèves, dont ils se font l'expression – aussi bien à travers les contacts qu'ils ont eus avec eux qu'à travers leur propre itinéraire – une exigence que l'histoire de l'immigration, de même qu'elle le fut pour la classe ouvrière soit prise en charge par les programmes (14). C'est dans ce sens que des jeunes dont les parents restent amnésiques, ou en tous les cas ne veulent pas parler « du passé colonial », pourraient se réconcilier par l'école avec leur propre histoire... Ces enseignants mettent en avant l'alternative de s'appuyer sur un enseignement de l'histoire comme ressource, enseignement qui puisse être un levier vers la construction d'une estime de soi mobilisatrice des apprentissages scolaires. Cependant il ne pourrait y avoir d'amalgame, les pratiques religieuses selon eux, ressortent bien de l'espace privé, pour autant l'école ne devrait pas se fermer, mais accepter le débat à ses

conditions, celles de libérer les enfants de tous les tabous, de leur faire intérioriser sans rejet de leur appartenance culturelle, une morale de la raison et du progrès.

A l'opposé de ces affirmations fortes mais néanmoins nuancées du modèle républicain laïque, s'expriment des positions tenant compte davantage des « origines » et intégrant les référents culturels et religieux. Il s'agit là plutôt de représentations des plus jeunes, ceux qui ont vécu dans des quartiers ségrégués, qui se sont éveillés à la conscience des choses et du monde dans des espaces où la mixité sociale était faible. Ces jeunes pour la plupart sont sensibles à l'environnement et se sont investis pour certains de manière précoce dans des activités associatives en lien avec l'éducation, le travail social et la santé. Contrairement au précédent groupe plutôt « assimilationniste », qui relativise les effets des cultures dites d'origine et pense que l'école pour peu qu'elle soit dotée des moyens adéquats peut traiter celles-ci et les intégrer dans des processus dynamiques de réalisation de soi, pour ces jeunes complètement socialisés localement et produits d'un espace temps d'années de crise, la différence culturelle est sinon revendiquée du moins incontournable car elle fait partie de la réalité.

Sans doute faut-il nuancer ce qui procède d'une perspective d'analyse qui a tendance à homogénéiser en opposant les jeunes à ceux qui sont les plus âgés; en effet dans cette catégorie de jeunes enseignants ou apprentis enseignants si la différence culturelle et l'appartenance religieuse n'est pas niée voire est intégrée dans la construction identitaire, elle est vécue différemment, de manière plus ou moins sensible. Le degré de sensibilité au stigmate ethnique et conséquemment la force de la revendication « des origines » tient plus à l'origine sociale et à la durée de socialisation dans les espaces péri-urbains. Les jeunes

issus des classes moyennes immigrées, de couple mixte, notamment les filles, exerçant plutôt au niveau du primaire sont de ce point de vue plus dans des logiques de demande de réforme du modèle et de sa consolidation ; réforme et consolidation qui devraient tenir compte de la transformation de la société, devenue sous l'effet des dernières vagues migratoires, « multiculturelle » de fait.

Variations du modèle républicain

L'analyse approfondie des entretiens confirme des parcours, des attitudes et des représentations extrêmement différenciés. Ces différences sont à rapporter en premier lieu à des effets de génération entendues non pas seulement en tant que classe d'âge mais – au sens de Karl Mannheim - comme espace temps, mettant en relation des groupes et des contextes, inscrivant les groupes dans les mêmes référenciations et les mêmes identifications, définissant la même respiration idéologique. Ces différences bien qu'extrêmement nuancées selon le genre, l'itinéraire personnelle, les espaces et les institutions où se sont déroulés les cursus, les influences des groupes de pairs, des enseignants, des familles, de la place que les uns et les autres ont occupée dans la fratrie, n'empêchent pas de fonder une typologie forte, sans doute ne valant que ce vaut toute typologie – à savoir une construction de modèle qui ne correspond pas à tous les cas observés dans le détail ethnographique d'une réalité indiquant une diversification et une complexification à travers de nouvelles figures sociales.

1. Il y a en premier lieu les « Républicains plus » qui se recrutent en grande partie parmi les plus âgés et les plus anciens dans le métier. Ils sont généralement issus de familles mixtes ou de classes relativement aisées, (parents fonctionnaires ou assimilés : instituteurs, professeurs, ingénieurs, avocats..) ; il y a cepen-

dant parmi eux des enfants d'ouvriers de la première génération. Ils sont le plus souvent venus enfants ou jeunes adultes en France, ceux qui sont nés en France y sont rares. Ils ont eu un parcours scolaire sinon brillant du moins convenable pour ceux sortis de systèmes éducatifs, celui en cours dans les pays d'origine jusqu'au début des années 80 hérité du modèle français, qui leur a été favorable. Ceux arrivés jeunes en France témoignent d'une rupture – souvent mal vécue – dans le passage du système scolaire de là bas et celui d'ici. Ils ont plus fréquemment un bac scientifique. Bien que parfois exilés, ayant connu de grandes difficultés matérielles, ils affirment ne pas avoir ressenti de discriminations à leur encontre notamment dans l'accès au métier. Par contre ceux qui ont continué leur scolarité entamée là bas expriment assez souvent des difficultés d'adaptation scolaire qu'ils vivent dans le contexte des années 70 comme discriminantes. S'ils déclarent qu'ils sont peu concernés par la religion, agnostiques voire pour certains athées, et vivent dans la mixité matrimoniale, c'est que pour nombre d'entre eux le contexte politique des années soixante huit avec le marxisme ambiant a pesé très fort dans leur formation.

Fortement politisés, idéologiquement armés, ils sont engagés dans les luttes pour l'amélioration de leurs conditions de travail et pensent pour certains que là est le vrai problème. Si beaucoup d'entre eux sont arrivés dans l'enseignement par hasard, vécu comme base de repli à des ambitions professionnelles plus grandes, une bonne partie

avait consciemment construit le projet de s'investir dans les tâches d'éducation. Le modèle républicain laïque est, pour eux, la référence suprême. Sans être explicitement assimilationnistes, ils n'en revendiquent pas moins l'efficience du modèle et ne lui voient pas d'autres alternatives sinon à le repenser en fonctions des inégalités économiques et sociales.

Dans ce contexte, la diversité culturelle ne pose pas problème ; elle leur semble soluble dans un débat responsable, quand les conditions économiques et sociales suivent. Exerçant dans des établissements hétérogènes sur le plan social et culturel, la reconnaissance de cette hétérogénéité est perçue, sur plan pédagogique, comme très difficile à appliquer, et sur un plan sociétal, comme un danger pour le vivre ensemble. Ils sont plutôt attentifs à l'origine sociale des élèves. La neutralité est de rigueur et seule capable de contenir cette hétérogénéité qui, telle une boîte de Pandore, est potentiellement explosive, menaçante. Les programmes n'ont pas à être modifiés pour en tenir compte. Eux-mêmes sont sinon distanciés vis-à-vis des leurs propres origines et de celles de leurs élèves, du moins s'ils ne les renient pas comme ressources, ils ne les manifestent pas dans la convivialité. Adossés à une culture de l'expérience, ils en usent comme ressources plus que de leurs référents culturels.

Certains s'engagent dans le combat pour les enfants, ils se battent jusqu'au bout contre l'environnement quitte à secouer les parents ; ils ont un savoir faire qui capte et mobilise les



parents les plus réticents. Ils souhaitent être reconnus avant tout comme des individus avec leurs caractéristiques personnelles, leurs compétences propres ; ils ont également en face d'eux des individus dont ils ne veulent voir que les compétences ou incompétences, la motivation ou le déficit de travail. Ils pensent que « la reconnaissance des individus permet de sortir du communautaire ». Pour beaucoup d'entre eux « c'est la citoyenneté qui n'est pas aboutie ». Comme la famille, la communauté si elle permet d'avoir du soutien, des appuis et des solidarités, de vivre ensemble, masque selon eux la dureté, le conflit, les rapports de domination. C'est une citoyenneté accomplie pour nombre d'entre eux qui permet de consolider le lien social et « de reconnaître l'autre comme un autre que soi plutôt que quelqu'un qui appartient pas à une autre catégorie : Maghrébins, arabes, beurs, blacks ». La mise en avant de la différence leur semble illusoire sur le plan pédagogique.

La remédiation aux défaillances du système est moins à chercher dans leur investissement personnel – même si certains sont mobilisés et syndiqués - que dans les moyens matériels octroyés par l'Etat. Conformistes, ils sont fort critiques vis-à-vis de la société qui perd ses valeurs, ses repères et où la citoyenneté est un mot vide de sens. La crise de l'école est donc essentiellement due à des facteurs extérieurs pour lesquels ils ne peuvent rien en tant qu'enseignants, essentiellement transmetteurs de connaissances et symbolisant les valeurs républicaines.

2. Les « Républicains écorchés vifs ». Ils sont souvent jeunes et nés en France de parents nés à l'étranger, principalement au Maghreb, et issus de milieux populaires. Ils ont été socialisés en banlieue des grandes villes, dans les quartiers populaires stigmatisés. Ils sont le plus souvent célibataires ou ont des

fréquentations dans leur milieu, souvent mixées et sont pour une large part religieux « culturellement », certains parmi eux se déclarent pratiquants. Ils ont le plus souvent des baccalauréats économique et social ou des bacs pros et fait des études générales dans les départements d'AES, de sciences de l'éducation, d'info-com, de droit. Ils ont aussi en commun une « vocation » ancienne pour le métier d'enseignant, pour l'humanitaire. Ils sont assez sensibles aux autres et souvent sont engagés socialement dans les associations. Ils ont plus souvent travaillé dans le parascolaire ou la formation, ont eu des petits jobs et ont fortement ressenti une discrimination, une relégation ethnique et sociale durant leur trajectoire scolaire et sociale. Elèves plutôt moyens, mais parfois bons, qui se re-déouvrent souvent après des échecs, ils disent avoir connu plus que les autres des obstacles dans leur parcours scolaire et dans l'accès à l'emploi avant de pouvoir atteindre leur but. Ils ont donc une expérience douloureuse de la différence, de la difficulté qui domine leur façon d'être - la lutte contre les discriminations - dans l'exercice de leur métier, façon d'être qui se heurte cependant à l'inertie de leurs collègues. Vis à vis de ces derniers ils ont souvent du ressentiment. Selon la plupart d'entre eux c'est la discrimination ethnique, le refus de considérer les personnes issues des immigrations comme citoyens à part entière qui est générateur de problème, d'échec scolaire, de violence. Ce n'est pas la différence culturelle ou sociale en soi qui est problématique mais la manière dont elle est perçue et ses « porteurs affichés » traités. Les différences sociale et culturelle sont donc une réalité incontournable, à prendre telles quelles. Elles doivent être acceptées, reconnues, voire réhabilitées afin de lever le malentendu et modifier les regards. En aucun cas il ne s'agit de valoriser la différence pour la différence, ni d'aboutir à une discrimination positive comprensatrice qui conduirait à encore plus de

stigmatisation mais il s'agit de tenir compte de la diversité, de l'hétérogénéité inhérente à la réalité sociale. Tous les moyens sont mis en œuvre pour cela : pédagogies différenciées, de projet, interculturelles, de valorisation du travail en groupe, qui favorisent la solidarité et le respect ; en tout cas centrées sur l'enfant et sa réussite, pas seulement scolaire, mais sur un plan plus global, sur son épanouissement en tant qu'humain. Cette reconnaissance sera également un moyen de lutter contre la victimisation pratiquée par certains d'entre eux et le déficit culturel dénoncé ailleurs. Enseignant ou souhaitant enseigner dans le secondaire, les programmes pour eux sont à modifier dans la perspective d'une ouverture aux autres, notamment sur ceux qui sont traditionnellement occultés : les immigrés, les anciens colonisés, les musulmans qui sont les mêmes le plus souvent ; une plus grande proximité avec les élèves et leur famille par un dialogue constant et la disparition de la neutralité de l'enseignant. Produits d'une Université d'après soixante huit, ils ont construit leurs cursus dans la négociation avec les enseignants et l'institution et du même coup ils sont dans cette continuité dans la gestion de la différence culturelle où ils jouent de la connivence de proximité souvent au prix d'abdications de l'essentiel.

La lutte contre les inégalités sociales et culturelles, contre l'échec scolaire passent par-là, par une autre représentation du métier, une autre définition du métier fondée chez certains sur une compétence à user des ressources de proximité culturelle pour désa-

morcer les malentendus au risque de s'opposer aux autres collègues. A ce titre ils sont très sensibles aux manifestations des expressions culturelles et pensent, pour ceux les plus engagés, les oppositions à leur affirmation dans l'espace scolaire comme un parti pris nourri par un contexte médiatisé. La crise



de l'école, en tant que lieu d'intégration, est due, en effet, à la crise de la société et du système scolaire sur des valeurs vidées de sens qui masquent la réalité des logiques discriminatoires. La solution est dans le projet de société et de sa capacité à proposer un système éducatif qui donne du sens à l'école et qui soit concrètement en accord avec les idéaux proclamés.

Leur rôle essentiel en tant qu'enseignant est d'œuvrer pour modifier le regard que les autres portent sur eux en les incitant à l'ouverture d'esprit, au développement de leur curiosité, au respect de la diversité. Ils se pensent comme très proches des parents et des enfants parce que les connaissant de l'intérieur et prenant en compte leur demande de savoirs sans les juger.

3. Les « Républicains SOS ». Ce sont la aussi des jeunes mais qui sont plutôt de classes sociales moyennes. Ils sont à l'image des jeunes français nés en France de deux parents français eux-mêmes nés en France, plutôt en éveil sur les dysfonctionnements du système éducatif sur « ses ratés ». Ils ont été socialisés plutôt en province ou dans les campagnes résidentielles de l'Île de France. Beaucoup parmi eux vivent en couple, sans être pratiquants ils sont croyants. Plutôt bons élèves, soutenus, selon leurs moyens, par leurs parents et par certains enseignants, ils se sont parfois heurtés à la discrimination d'autres enseignants ou sur le marché de l'emploi mais n'en gardent pas un fort ressentiment. Ils ont aussi le plus souvent un bac technique ou d'économie. Sans être souvent une véritable vocation, le choix de ce métier s'est parfois effectué parmi d'autres tournés spécialement vers les enfants (assistante sociale, juge pour enfants, surveillance dans des établissements scolaires, animateurs) et sur la découverte tardive de capacités propres à transmettre des connaissances. Plus souvent professeurs des écoles que les précédents plutôt enseignants dans les collèges, de formation en sciences humaines (psychologie, sciences de l'éducation, histoire, français), ils exercent dans des établissements mixtes socialement et culturellement. C'est un groupe plutôt féminin. La différence culturelle des enfants est acceptée de fait, reconnue et appréciée en tant qu'elle est un facteur de richesse, d'ouverture d'esprit, de tolérance. Envisagée comme dynamique et en constante interaction avec l'environnement la culture des enfants de parents immigrés n'est pas un obstacle à la réussite scolaire mais ne doit pas pour autant être mise systématiquement en avant par crainte de la stigmatisation. Leurs propres origines, non cachées sont cependant mises à distance vis-à-vis des élèves en tant que représentants de la neutralité républicaine. L'accent est plus mis sur la prise en compte des origines socia-

les si celles-ci sont défavorisées et se répercutent au niveau de la scolarité. La diversité des pédagogies est d'ailleurs pour eux un des moyens pour garantir l'égalité des chances et lutter contre l'échec scolaire ; et de ce point de vue ils regrettent les dogmatismes en matière de définitions des pré requis et des directives ministériels. Les programmes sont considérés comme suffisamment souples pour prendre cette diversité en considération mais cela dépend selon eux nettement de l'initiative et de la compétence et de la qualité du dialogue de l'enseignant. Les programmes sont cependant vus comme lourds pour les élèves en difficultés et les pédagogies différencieront, finalement, difficiles à mettre en œuvre sans une réorganisation du travail de l'ensemble des enseignants.

Si la remédiation aux défaillances du système est du ressort de l'Etat et de la collectivité, elle leur semble aussi relever de leur propre responsabilité, celle de la formation à l'écoute des enseignants, car interviennent là les souvenirs de leur propre scolarité. En tant qu'enseignants, leur rôle devrait selon la plupart d'entre eux, ne pas consister seulement à transmettre aux élèves des connaissances mais à leur intérioriser des savoirs être que leurs parents ne sont pas toujours en mesure de faire. Plutôt jeunes dans le métier, ils sont assez peu actifs mais leur expérience personnelle en tant qu'enfants issus des immigrations est en éveil. Sans être complètement conformistes, ils adhèrent globalement au modèle républicain, qu'il est nécessaire selon eux cependant d'adapter, pour donner le maximum de chance aux plus démunis en capital économique et culturel.

Conclusion

Si l'on observe au bout de la recherche que la montée des enseignants issus des immigrations dans l'école et la société française valide

bien la pertinence du modèle d'intégration républicain, il n'en apparaît pas moins que le contexte global dans lequel celle-ci est en train de s'effectuer, contexte de tensions sociales qui ne peut laisser indifférent, comme l'ont montré de nombreux entretiens avec les enseignants sur le terrain, pourrait parasiter un processus lent à donner tous ses effets. La différence la plus marquante entre les enseignants issus des immigrations et les autres enseignants est sans doute que les premiers expriment une plus grande sensibilité à l'environnement national, local et international. Si les plus âgés et ce n'est pas seulement une question d'âge mais plutôt de formation et de contexte apparaissent mieux armés et en tous les cas mobilisent des ressources fondées sur une expérience, qui leur permettent une distance critique, une réinterprétation quelque peu objectivée des effets de l'extérieur, les plus jeunes, plus aux aguets par rapport au regard qui est porté sur eux et sur leurs référents d'appartenance, apparaissent plus fragilisés et ne semblent offrir, faute d'accompagnement par une institution de plus en plus avare de moyens et où la formation de terrain comme la connaissance de l'autre ne sont plus centrales, qu'une connivence de proximité ou un désenchantement. Aussi bien l'urgence semble être la réforme de l'institution de formation des maîtres qui devrait être plus à l'écoute des mutations sociales de la dernière décennie.

« n'existent pas », in *Etat, nation, immigration vers une histoire du pouvoir*, Paris, Belin, 2001, pp 221 et s.

(2) enquêtes menés sous la direction de A. Kadri par l'Institut Maghreb Europe de l'université de Paris8 ; enquêtes qui ont donné lieu aux publications suivantes ; A. Kadri et F. Rio, les enseignants issus des immigrations, l'effet génération, approche qualitative. Paris Sudel UNSA, 2006 et F. Charles, F. Legendre, Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école, approche quantitative. Paris, Sudel UNSA, 2006

(3) Cf. en annexe, tableau d'évolution du nombre d'enseignants de 1960 à 1990.

(4) Cf. Patrick Rayou, Agnès Henri van Zanten, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris, Bayard, 2004

(5) Cf. J.M. Chapoulié, *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris, Editions de la MSH, 1987 ; et aussi du même auteur « une perspective de sociologie du travail sur le professorat de l'enseignement secondaire » in *Critiques sociales*, 3/4, 1992

(6) Cf. E.C. Hughes, *Le regard sociologique*, Paris, Editions de l'EHESS, 1998

(7) Cf. A. Fricley, J. Murdoch, J.-L. Primon ? « Les débuts dans la vie active des jeunes issus de l'immigration après des études supérieures », NEF n° 9, février 2004.

(8) Ibid

(9) Cf. L'appel controversé dit des « indigènes de la République. »

(10) Cf. Pirkko Pitkänen, A. Kadri, F. Legendre et al. *A comparative studies on intercultural pedagogy*. Falmer Press: London, New-York, 2003. 212 p.

(11) Cf. P. Tévanian, *Le voile médiatique, un faux débat : « l'affaire du foulard islamique »*, Paris, Editions Liber, Raisons d'Agir, 2005

(12) Ibid, p 21 et s.

(13) Cf. S. Brouard, V. Tiberj, op cit, p 24.

(14) Cf. D. Bouzar, *Quelle éducation face au radicalisme religieux ?* Paris, Dunod, 2006, p 175 et s.

(1) Nous sommes conscients que la catégorie de désignation énoncée ici peut fonctionner comme séparation, comme étiquetage ; aussi nous prenons à notre compte cette catégorisation dans un but strictement heuristique, sachant qu'il s'agit là de jeunes français généralement distingués selon « l'origine » le plus souvent dans des logiques de dénonciation que de réhabilitation. En prenant en compte cette catégorie dans ce qu'elle comprend comme différentes générations de différentes « origines » - un peu plus du tiers de la population française étant d'origine immigrée -, notre analyse historicise la question et tente de l'éclairer à partir de la nouveauté du présent dans ce qu'il construit comme critères de désignation des derniers entrés dans la société nationale. Cf. G. Noiriel, « les jeunes d'origine immigrée