

UNIVERSITE DE NICE

SECTION DE SOCIOLOGIE

DIFFERENCES CULTURELLES ET REPRODUCTION

La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés



Jean-Pierre ZIROTTI

SOCIOL
(EDUC)



C.5820

B53

Plagiant Durkheim, nous pourrions, à propos de la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés, poser la question suivante :

" Quel est l'idéal pédagogique" que l'organisation de l'enseignement a pour but de réaliser ?"

Or, d' "idéal" pédagogique" il n'en apparaît point dans l'analyse des conditions de leur scolarisation, si ce n'est par défaut. Corps doublement étranger dans le système éducatif, ils ne sont l'objet d'aucun projet, d'aucune visée spécifique . L'école "égalitaire" ne fait pas place à la différence. Ces élèves y sont "traités" sans discrimination.

On sait ce qu'il en est de l' "Ecole une et égalitaire" après les analyses de Bourdieu et son équipe, ainsi qu'après celles de Baudelot et Estabiet pour ne citer que ces ^{courants} "classiques" de la sociologie de l'éducation. Si Bourdieu estime que c'est parce qu'elle est masquée que la différence est reproduite, Baudelot et Estabiet surenchérissent en affirmant que l'Ecole, par des pratiques implicites, produit la différenciation en classes sociales.

Une certaine sociologie (1) qui n'est pas "spontanée" tend à reporter sur les enfants du prolétariat immigré les analyses produites sur les enfants du prolétariat autochtone. Dès lors, ces derniers, qui ne se distinguent plus que par une majoration des

(1) Si nous portons un grand intérêt aux travaux effectués par Abou Sada et l'équipe du CRESGE sur la deuxième génération d'immigrés, nous sommes cependant en désaccord avec une approche qui relègue au rang des "lieux communs de la sociologie spontanée [les notions de] : conflits de valeurs et ambivalences culturels". G. Abou Sada et al. "La condition de la deuxième génération d'immigrés". Rapport de recherche, CRESGE, LITTE, 1976, 159 pages.

des handicaps socio-culturels énumérés pour les Français relèvent d'un même traitement sociologique.

D'ici aussi la différence est bannie au nom d'une même appartenance de classe. La simple reprise de certaines formulations de la sociologie de l'éducation produit l'illusion que tout se passe comme si la scolarisation des enfants d'immigrés pouvait être abordée à partir de leur seule assimilation au prolétariat. Le concept de culture a eu un tel usage idéologique qu'on n'en voit même plus la pertinence du point de vue de la description des stratégies et des comportements qui relèvent du traitement des différences culturelles et des réactions qu'il induit.

C'est dans cette perspective, sans négliger certains acquis de la sociologie, pour ce qui est notamment du rôle joué par l'école dans le maintien des inégalités sociales, que nous inscrivons notre analyse de la scolarisation de ces enfants.

I. PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ET INFLUENCES THEORIQUES.

I.1 Système éducatif et unité idéologique de l'Etat-Nation.

De Durkheim nous retenons plus l'analyse de la fonction de l'éducation que celle de l'articulation entre structure sociale et système éducatif. "L'évolution pédagogique en France", étude diachronique des systèmes éducatifs, révèle que l'organisation actuelle de l'éducation traduit un idéal pédagogique hérité du christianisme pur qui :

"former un homme" ce n'est pas orner son esprit de certaines idées, ni lui faire contracter certaines habitudes particulières, c'est créer chez lui une disposition générale de l'esprit et de la volonté qui lui fasse voir les choses en générale sous un jour déterminé" : car le christianisme consiste essentiellement dans une "certaine attitude de l'âme, dans un certain habitus de notre être moral" (1).

Au-delà de l'analyse en des termes très "actuels" (cf. Bourdieu) du rôle de l'école, Durkheim esquisse par la description de la socialisation différentielle selon les groupes sociaux, des analyses qui seront reprises dans une toute autre problématique : celle de la reproduction.

"(...) [l'éducation varie] avec les classes sociales, ou même avec les habitats. Celle de la ville n'est pas celle de la campagne, celle du bourgeois n'est pas celle de l'ouvrier (2).

-
- (1) Durkheim (E.) - "L'évolution pédagogique en France" p. 37 cité par Cherkaoui (M.) : "Scolarisation et conflit : les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim" in Revue française de Sociologie, vol. XVII, 2 Avril/Juin 1976, p. 197 à 212.
- (2) Durkheim (E.) - Education et Sociologie - P.U.F, Paris, 1968 p. 37

or : "l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclame de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné (...) l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération" (1).

Mais cette spécialisation selon les groupes sociaux connaît des limites qui sont imposées par le rôle même de l'école dans la société :

" (...) quelle que soit l'importance de ces éducations spéciales, elles ne sont pas toute l'éducation (...) Elles ne divergent les unes des autres qu'à partir d'un certain point en deça duquel elles se confrontent. Elles reposent toutes, sur une base commune (...) : un certain nombre d'idées, de sentiments et de pratiques que l'éducation doit inculquer à tous les enfants indistinctement à quelque catégorie sociale qu'ils appartiennent" (2).

Au delà de sa contribution à la diversification des statuts sociaux, le système éducatif, succédant en cela à l'église, fonde l'unité idéologique d'une société. Ce double mouvement est un trait caractéristique du système actuel. Selon Cherkaoui M. Cherkaoui :

"C'est une des fonctions du système éducatif dans la plupart des Etats sans nation, en Afrique par exemple : [que d'oeuvrer pour la] réduction des différences culturelles et la formation d'une conscience de l'appartenance à une communauté nationale (6)".

Il précise cependant que l'Ecole, a joué en Europe, ce rôle dans un passé récent. Nous partageons partiellement son point de vue, car après celle des Bretons, des Corse, des Occitans, la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés réactive

(1) Durkheim, ibid. p. 38 et 39.

(2) Cherkaoui (M.) op. cit. p. 202

les processus de réduction des différences culturelles, sans pour autant contribuer nécessairement à l'émergence, chez ces enfants, d'un sentiment d'appartenance à la société "d'accueil".

La socialisation est également un concept clef dans l'analyse de l'institution scolaire produite par le courant structuro-fonctionnaliste américain. T. Parsons (1) considère que l'allocation des ressources humaines = répartition des acteurs dans la structure sociale, et la socialisation = intériorisation d'un système de valeurs et apprentissage des rôles sociaux, décrivent les fonctions fondamentales de cette institution. Mais ^{cependant} il remet/est en question la conception durkheimienne des modalités d'inculcation : les phénomènes d'interaction produisent suffisamment d'effets pour que, dans un processus d'intériorisation d'un système de valeurs par exemple, le recours à la contrainte (à la sanction) ne soit pas nécessaire.

C'est pour l'analyse micro-sociologique du fonctionnement de l'école, analyse organisée autour de ces deux concepts, que ce courant retient, non sans réserves, notre attention. La recherche, jusque dans le détail des pratiques, des régularités qui permettent de définir la fonction sociale du système éducatif, constitue un mode d'approche que nous avons retenu. Si l'analyse en termes de socialisation est une des dimensions fondamentales de la définition de la situation scolaire des enfants de travailleurs immigrés, il n'en demeure pas moins qu'elle est insatisfaisante parce qu'incomplète. Son principe, tel que le définit Durkheim, consiste en son caractère différentiel selon les groupes sociaux et en l'unité de ses différentes formes comme une

(1) Parsons (Talcott) "The School class as a Social System : Some of Its Functions in American Society" in Harvard Educational Review, vol. XXIX, 1959, p. 297-318.

nécessité sociale : l'inculcation d'une même idéologie. Or ceci revient à négliger d'autres dimensions fondamentales. Ce n'est pas seulement que diversité et unité de la socialisation ne s'inscrivent pas dans une problématique de reproduction des rapports sociaux telle qu'ont pu l'analyser de façons différentes Bourdieu et Baudelot - Estabiet, c'est aussi que l'inculcation, c'est-à-dire la formation de la conscience collective ne va pas sans conflit (1). Un groupe social dominé, nous avons pu l'observer au cours de nos enquêtes, peut opposer au dominant une mobilisation et des formes de résistance qui, sans remettre en question le rapport de domination, lui permettent d'échapper à une aliénation intégrale.

Cette carence des analyses de Durkheim et Parsons, significative des limites de leurs problématiques, est déjà inscrite dans leurs définitions de la socialisation ; elles n'interrogent ni l'une ni l'autre la légitimité des modèles proposés.

1.2 De la violence symbolique à la "délégitimation".

Les travaux effectués par P. Bourdieu et le Centre de Sociologie Européenne abordent l'analyse du système éducatif sous différents aspects. Ils en décrivent les fonctions de communication, de sélection, et d'inculcation, d'un arbitraire culturel.

Chacune de ces approches s'organise autour d'un même principe d'intelligibilité : la nature de l'articulation entre le

(1) T. Parsons, pour qui les deux formes de changement social sont l'acculturation et la socialisation, évoque toutefois, bien que sur un mode mineur, les phénomènes de résistance au changement.

système éducatif et la structure des rapports entre les classes sociales.

L'ensemble de ces démarches s'inscrit dans la production d'une théorie de "la violence symbolique", violence issue de la culture dominante, exercée par la médiation de l'action pédagogique.

C'est à cette théorie que nous nous référons pour dépasser les notions de socialisation, telles qu'elles étaient entendues par Durkheim et Parsons. Sans entrer dans le détail de celle-ci, nous en rappelons ici quelques principes :

- " Toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique, - en tant qu'imposition par un pouvoir arbitraire d'un arbitraire culturel ;
 - en tant que les rapports de force entre les groupes ou les classes constitutifs d'une formation sociale, soit au fondement du pouvoir arbitraire (...);
 sont
 - en tant que délimitation (...) comme digne d'être reproduite (...) de la sélection arbitraire qu'un groupe ou une classe opère objectivement dans et par son arbitraire culturel", (1).

Ainsi, toute action pédagogique, qu'elle relève de la "prime éducation" ou du "système d'enseignement", exerce une violence symbolique par l'imposition, au travers des contenus et des formes de l'enseignement, d'un arbitraire culturel. L'élimination et la sélection différentielles selon les classes sociales, la reproduction des rapports sociaux sont les effets de cette "violence" dans le "système d'enseignement".

(1) Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean-Claude) "La reproduction", Paris, Editions de Minuit, 1970, p. 19, p. 20, p.22

Le caractère arbitraire de l'imposition d'une culture, c'est-à-dire aussi bien la définition d'un système de valeurs que la sélection de signifiant, est posé comme élément dynamique du procès de reproduction.

"Le degré de productivité spécifique de tout T.P (travail pédagogique) autre que le T.P primaire est fonction de la distance qui sépare l'habitus qu'il tend à inculquer (i.e l'arbitraire culturel imposé) de l'habitus qui a été inculqué par les T.P antérieurs et, au terme de la régression par le T.P primaire (i.e l'arbitraire culturel original) " (1).

C'est donc l'écart entre l'habitus acquis au cours de la prime éducation et l'habitus que tend à inculquer l'Ecole, qui constitue la médiation entre l'arbitraire culturel et ses effets dans le "système d'enseignement". Le concept d'habitus est fondamental chez Bourdieu. Durkheim en faisait déjà usage pour décrire l'acquisition d'un ensemble de dispositions constitutif d'un "être moral", dimension essentielle de la socialisation. Bourdieu et Passeron définissent l'habitus,

"(...) comme produit de l'intériorisation des principes d'un arbitraire culturel capable de se perpétuer (...) et par là, de perpétuer dans les pratiques les principes de l'arbitraire intériorisé" (2).

L'habitus, "structure structurante", est un effet direct de la socialisation ("imposition d'un arbitraire culturel") et règle les différentes manières d'être.

Le caractère de classe de l'école repose sur l'articula-

(1) Id., Ibid. p. 58

(2) Id., Ibid. p. 47

tion entre habitus, arbitraire culturel et réussite scolaire.

L'arbitraire culturel qu'impose l'Ecole est confondu avec celui des classes dominantes et ce, avec le minimum de distance requis pour conférer une certaine autonomie au système, condition de l'émergence d'une légitimité. La réussite scolaire est déterminée par la possession d'un "habitus adéquat", c'est-à-dire constitué d'un "ethos pédagogique" (1) et d'un "capital culturel" (2) réduisant à peu de chose la distance entre l'"habitus primaire" produit de la prime éducation et l'"habitus secondaire" qu'inculque l'école par la médiation de l'arbitraire culturel.

C'est ainsi que : "le processus scolaire d'élimination différentielle selon les classes sociales (...) est le produit de l'action continue des facteurs qui définissent la position des différentes classes sociales par rapport au système scolaire, à savoir le capital culturel et l'ethos de classe" (3).

Combien même, ces analyses sont produites pour un "public" scolaire différencié en termes d'appartenance de classe et non pas de nationalité et de culture au sens anthropologique, il n'en demeure pas moins que leurs acquis sont transférables aux groupes que nous étudions. En effet, l'énonciation du caractère arbitraire du modèle culturel qui anime l'action pédagogique, la

(1) "(...) Système de disposition à l'égard de l'action pédagogique," Id., Ibid. p. 45

(2) "(...) Liens culturels qui sont transmis par les différentes (A.P) Actions Pédagogiques familiales et dont la valeur en tant que capital culturel est fonction de la distance entre l'arbitraire culturel imposé par l'A.P dominante et l'arbitraire culturel inculqué par l'A.P familiale dans les différents groupes ou classes", Id. Ibid. p. 46.

(3) Id. Ibid. p. 110

description de son mode de légitimation et de perpétuation, l'analyse de sa contribution à la reproduction des rapports sociaux, tous ces principes valent clairement pour une population scolaire d'origine étrangère. Bien plus, celle-ci par sa situation particulière/^{celle-ci} met d'autant mieux en évidence certains des mécanismes et des effets de la scolarisation.

Les analyses de Bourdieu et de son équipe souffrent des mêmes lacunes que celles de Durkheim : les formes de résistance des dominés ne sont pas prises en considération. Or la légitimité de l' "arbitraire culturel", aussi bien que celle de l' "exclusion" ne sont pas assurées/^{de} façon plus infallible auprès des enfants scolarisés qu'elle ne l'était auprès des adultes immigrés en situation de formation (1). Une approche micro-sociologique, à l'image de celle qui fut mise en oeuvre dans notre étude de la formation des travailleurs immigrés, permet de saisir la portée et les modalités de cette résistance qui ne se laisse pas décrire par le concept durkheimien d'anomie. Elle traduit, en effet, une très forte mobilisation de l'identité collective.

Le caractère systématique de l'échec scolaire et l'ampleur de l'écart entre "habitus primaire" (produit de la socialisation assurée dans la famille et le groupe d'origine) et "habitus secondaire" (que l'Ecole tend à inculquer) sont à l'origine d'un processus de dé légitimation. D' "institution de police, vouée à décevoir chez certains les aspirations qu'elle encourage chez tous (...)" (2) l'Ecole se transforme pour certains de ces "exclus"

(1) Voir à ce sujet ORIOL (Michel), Zirotti (Jean-Pierre) et al. "Les effets de la formation sur les travailleurs immigrés" - Etudes préliminaires, numéro spécial, Nice, IDERIC, 1975, p. 211.

(2) Bourdieu (Pierre) et Passeron (Jean-Claude) "La reproduction", p. 252.

en instance de mobilisation. "L'intériorisation de la légitimité de l'exclusion" n'est pas assurée pour l'ensemble des enfants de travailleurs immigrés. Toutefois, contrairement à Baudelot et Establet, nous ne faisons pas du chahut une expression pertinente de la résistance des dominés. Les signes de "délégitimation" qui ponctuent le discours de certains des dominés, traduisent plus un processus de prise de conscience qu'une révolte instinctive.

1.3 Réseaux de scolarisation, reproduction des rapports de ----- production et contradictions. -----

La description de "l'Ecole capitaliste en France", telle qu'elle fut conduite par Baudelot et Establet (1) est d'un apport précieux pour l'élaboration d'un corps d'hypothèses quant à l'analyse de la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés. Son premier intérêt est d'être en quelque sorte complémentaire des travaux du Centre de Sociologie Européenne, qui ne portent que sur l'enseignement secondaire et supérieur.

Associer dans une même analyse, le cycle primaire et le cycle secondaire contribue de façon positive à l'explicitation des mécanismes qui tiennent compte de la dynamique scolaire et de la fonction sociale de l'Ecole.

Pour ces auteurs, l'Ecole est directement impliquée dans la reproduction des classes sociales. Cette fonction est assurée

(1) Baudelot (Christian) et Establet (Roger) "L'Ecole capitaliste en France", Paris, Maspéro, 1971, p. 336. p.

par la division de l'institution scolaire en deux réseaux. L'un, réseau P.P (primaire professionnel) contribue à la production d'une force de travail prolétarisée, l'autre, réseau S.S (secondaire supérieur) participe à la production de la bourgeoisie. L'hypothèse est vérifiée par l'analyse statistique des flux scolaires et par l'analyse qualitative des pratiques scolaires.

A ces deux réseaux correspondent deux formes d'inculcation de l'idéologie dominante. Le réseau P.P est le lieu de transmission d'une sous-culture bourgeoise, de la production d'une acceptation passive de l'ordre social et du refoulement de l'"idéologie" et de la "culture" des classes dominées. Le réseau S.S diffuse et reproduit la "culture bourgeoise", assure la formation d'interprètes actifs de l'idéologie dominante. Ces deux réseaux trouvent leur origine dans l'école primaire. Les élèves s'y heurtent à la première étape de sélection : l'alphabetisation. La lecture, l'écriture, l'expression qui s'organisent autour et à partir d'une réalité sociale inconnue des enfants appartenant aux classes populaires, sont générateurs pour ceux-ci de "refoulement culturel". Ce "refoulement de l'expression", conduit par la médiation de l'échec scolaire, à l'orientation de ces élèves dans le réseau P.P.

Nous ne discuterons pas dans ce cadre de la pertinence de l'analyse en deux réseaux de scolarisation, ni du caractère quelque peu mécaniste et héréditaire de cette analyse de la reproduction. Nous retiendrons de ces travaux :

- 1) - la notion de réseau de scolarisation ;
- 2) - l'articulation entre "refoulement culturel", "refoulement de l'expression", échec scolaire et orientation ;

3) - que le fonctionnement de l'Ecole pour quelque groupe que ce soit ne peut-être appréhendé que par sa mise en rapport avec la structure de classe de la société.

Par contre, la théorie de la résistance est très sommaire. Le chahut traduirait "les effets de l'instinct de classe dans l'appareil scolaire" (1). Il n'est cependant pas établi qu'il soit l'apanage des élèves issus des classes sociales dominées. L'usage platonicien de ce terme, pris dans le seul sens d'expression de l'instinct de classe, n'est pas recevable. Pour les élèves Français et étrangers, le chahut exprime plus le désintérêt que la révolte.

Enfin, ces travaux ont le défaut de ne pas prendre en considération les contradictions du système éducatif. La qualification des travailleurs s'inscrit dans une formation générale qui n'est pas directement utile pour la production, mais suscite un niveau d'aspiration professionnelle que l'organisation de la production capitaliste ne peut satisfaire. Le décalage s'accroît entre le type de force de travail produit par le système de formation, et les besoins en agents non qualifiés. Cette rupture est également l'expression de la remise en question de l'acceptation passive d'un certain destin social que l'"inculcation de l'idéologie dominante" se devait de réaliser.

Baudelot et Estabiet, ainsi que Bourdieu ont mis l'accent sur un usage, que/ l'institution scolaire, de différences culturel-

(1) Op. cit. p. 182

les au statut d'ailleurs incertain (1). Cependant, comme s'il s'agissait d'un processus achevé et comme si les éléments qui en ont assuré l'efficacité avaient disparu depuis la réduction des minorités nationales, ils ne font aucune référence au rôle spécifique de l'Ecole dans l'unification nationale.

A contrario, nous citerons les difficultés auxquelles se heurte la mise en place des cours de langue maternelle pour enfants étrangers (2). Il apparaît que cette timide contestation du monopole de la langue française dans l'école primaire soulève de très fortes résistances, tant au sein de l'institution (administration, corps enseignant) qu'à l'extérieur (parents d'élèves, municipalités). Or, on sait que les effets de cet enseignement (apprentissage et valorisation de la langue) dépendent pour beaucoup de son mode d'institutionnalisation. De plus, à quelques rares exceptions près, il n'est pas assuré dans l'enseignement secondaire où se joue pourtant le statut des langues des immigrés par rapport à l'anglais par exemple. C'est le cas notamment pour l'arabe et le portugais. Cette incohérence pédagogique est significative de ce qu'il en est réellement de l'apprentissage des langues d'origine.

Aussi la présence des enfants étrangers dans l'Ecole

-
- (1) Voir à ce propos le débat ouvert sur les notions de "culture de la pauvreté" et "culture prolétarienne".
- (2) L'enseignement de la langue maternelle dans le cadre de l'école primaire a fait l'objet de conventions bilatérales entre la France et certains pays d'émigration. Ces pays assurent le recrutement, la formation et la rémunération des enseignants. L'école primaire fournit les locaux et intègre ces cours dans le cadre du tiers temps pédagogique.

révèle-telle les processus de réduction de différences culturelles dont le cadre d'interprétation le plus pertinent n'est pas tant la reproduction ^{des} /classes sociales que la constitution et le maintien de l'Etat Nation.

2. HYPOTHESES ET OBJET : LES ACTES D'UNE RECHERCHE.

2.1 Hypothèses.

Ces références et ces remarques nous ont conduit à organiser l'analyse de la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés autour de deux hypothèses en étroite inter-relation.

L'Ecole par son caractère ethnocentrique, participe de la réduction des différences culturelles. Les processus psychosociaux de l'intériorisation des modèles culturels transmis par l'Ecole sont générateurs d'anomie. En règle générale, l'assimilation de ces enfants est hors de propos : l'école tend à les marginaliser sur la base d'une aliénation déséquilibrante de l'identité culturelle. Toutefois, dans certaines situations se manifestent des formes de résistance sans rapport avec l'anomie. Elles traduisent alors la mobilisation de l'identité collective.

Or, cette approche psycho-sociale entre en contradiction avec les observations très partielles effectuées sur la relation entre scolarisation et marché de l'emploi au palier macro-social. Cette contradiction définit un des caractères fondamentaux de la scolarisation de ces enfants et suscite la formulation d'une hypothèse complémentaire.

L'inadaptation scolaire des enfants de travailleurs immigrés, qui trouve son origine dans la négation de leur spécificité culturelle, est à la base d'un processus fonctionnel de sélection et d'orientation. Tout se passe comme si l'école les intégrant à la reproduction d'une force de travail non qualifiée, mais suffisamment socialisée, pour occuper, avec une fraction des enfants français des classes populaires, des places déterminées sur le marché du travail. A la seconde génération, les immigrés se trouveraient mieux "adaptés" qu'à la première, par une meilleure connaissance de la langue, par l'intériorisation plus profonde d'un certain mode de vie, par une plus grande familiarité avec une technologie "moderne".

L'articulation de ces deux hypothèses ne peut être déterminée par la priorité univoque de l'une sur l'autre. L'hypothèse de marginalité par exemple, ne peut s'imposer indépendamment du groupe culturel considéré.

2.2 Un objet. Quelques résultats.

L'anticipation sur les résultats de la recherche sera liée à l'exposition précise de notre objet. Anticipation ou plus précisément esquisse, étant donné qu'il est hors de propos à cette étape de rendre compte par le détail de résultats acquis : si le recueil de l'ensemble des données est clos, les analyses qui leur donnent sens ne sont que partielles.

2.2.1 La gestion comme objet.

S'il fallait contracter en quelques mots / la définition de l'objet de la

recherche, nous pourrions dire qu'elle se préoccupe d'analyser la gestion de la scolarisation de ces enfants (1).

- gestion par le "dominant" - ladite "société d'accueil" - qui par la médiation de l'institution scolaire impose ses pratiques et ses objectifs ;

- gestion par le "dominé" - l'enfant immigré et sa famille - qui de sa position ne peut que réagir aux pratiques et aux symbolismes du dominant, ce qui ne signifie pas toujours une totale soumission, mais un état permanent de domination.

La confrontation des deux formes de gestion est étudiée selon le modèle proposé, à partir de trois groupes de relations :

"a) - relation entre pratiques et symbolismes ; il s'agit de situer les unes par rapport aux autres d'une part, les régularités qui peuvent caractériser les pratiques, d'autre part, les totalisations qui peuvent caractériser les symbolismes.

b) - relation entre pratiques des deux communautés culturelles différentes, l'une dominante, l'autre dominée ;

c) - relation entre symbolismes de deux communautés culturelles différentes, dans le même cadre d'inégalité" (2).

(1) Le schéma théorique et méthodologique auquel nous nous référons pour cette partie fut élaboré par Michel Oriol :

"transposition et rupture des structures familiales dans les communautés immigrées". Document pour le séminaire de 3^e cycle; IDERIC - Université de Nice, 1977, 5 p.

"Les cultures en mouvement: propos épistémologiques à l'écoute des communautés immigrées". in PLURIEL - n°14, 1978; pp.13-27.

(2) "Transposition et rupture...", Ibid. p.let2.

La situation scolaire ne reflète pas directement l'opposition de deux communautés culturelles mais plutôt la confrontation de certains des "dominés" à une institution des "dominants" Institution qui par l'imposition de pratiques et de symbolismes, dont le caractère systématique relève du cadre organisationnel et législatif (obligation scolaire), participe activement à la socialisation des enfants scolarisés.

La particularité de l'école vient de ce qu'elle cristallise certains des éléments diffus qui définissent l'inégalité du rapport des groupes immigrés à la société globale.

2.2.2 La gestion par les "dominants"

Analyser les formes imposées par l'institution, à la scolarisation des enfants de migrants, implique qu'outre leur repérage, les éléments significatifs soient analysés en regard des deux pôles : pratiques et symbolismes.

.Les pratiques formelles et leur lecture symbolique.

Nous entendons par formelles, les pratiques qui dans l'institution s'expriment dans des formes qu'elle impose et qui règlent la vie scolaire en réinterprétant ses différentes dimensions à partir des objectifs explicites : transmettre des connaissances et délivrer des diplômes ; c'est bien ainsi que se laissent appréhender, dans les dossiers scolaires, les pratiques afférentes à la sélection et à l'orientation ; elles s'y expriment dans des rubriques, selon des catégories et des espaces mêmes imposés par l'institution. Il importe à partir de ces documents produits par l'école de répondre à diverses questions :

- quels sont les cursus scolaires de ces enfants ?
- des régularités s'y expriment-elles ?
- différent-elles des régularités observées pour les enfants français originaires de catégories socio-professionnelles proches ?

Pour ce faire, il fallut recueillir et analyser les dossiers scolaires d'un grand nombre d'enfants étrangers et d'un groupe témoin d'enfants français (l'enquête porte sur environ 300 dossiers).

Ont été l'objet d'analyses systématiques, les dossiers scolaires de l'école primaire et dans les dossiers de l'enseignement secondaire et technique court, les documents relatifs à l'orientation en fin de CM₂, en fin de 5e et de 3e.

Outre la reconstitution, même partielle, des cursus scolaires - en effet les dossiers sont examinés à des étapes différentes de la scolarité - nous avons pu relever les performances dans les diverses matières et leurs appréciations par les enseignants, ainsi que les appréciations sur les aptitudes et les comportements et les justifications apportées aux décisions d'orientation.

De plus, par rapport à l'ensemble du cursus sont collectés :

- les éléments marquants : redoublement-orientation-exclusion,;
- l'évolution des performances, des comportements et de leurs appréciations.

Les analyses en cours permettent d'apprécier, en comparaison avec les dossiers d'élèves français, le poids relatif des différents éléments dans le processus de sélection et d'orientation et d'en cerner la logique interne. Il s'agit de définir ce qui des performances, de leurs appréciations, de l'appréciation des capacités et des comportements, des éléments du cursus antérieur (nombre de redoublements, classes ou filières fréquentées) ou des éléments relatifs à certaines caractéristiques personnelles (sexe et nationalité) rend le mieux compte de l'orientation et de la sélection. Il s'agit aussi d'analyser chacune de ces dimensions et d'apprécier par exemple la vertu sélective de chaque matière, la stabilité des appréciations - à performances identiques - selon les groupes considérés, la stabilité de leur champ sémantique, etc...

L'analyse des pratiques formelles est en oeuvre. Les premiers résultats n'indiquent pas qu'une logique originale dirige le processus d'orientation et de sélection des enfants de migrants. Il apparaît que les éléments les plus prégnants relèvent du passé scolaire dans le cycle élémentaire.

Nous nous garderons de donner une dimension générale à ces résultats partiels. L'analyse complète des conditions de l'orientation en fin de 5e et en fin de 3e peut fort bien infirmer ces propos. Pour le moins, est réaffirmée l'importance fondamentale de la scolarité dans le primaire qui : pour ce public particulier, peut être décrite comme une mise en situation d'échec scolaire, sur laquelle se greffent les pratiques de sélection/orien

tation opérées à l'entrée et dans le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Rapporter ces pratiques au pôle des symbolismes, c'est-à-dire aux systèmes de valeurs, de normes et aux représentations qui les sous-tendent revient à expliciter sur ce point d'une part, le discours de l'institution, d'autre part, les catégories du jugement professoral et les attitudes qui le déterminent.

Les appréciations portées tant sur les matières que sur les comportements constituent le corpus sur lequel se développe l'explicitation de la catégorisation produite par le corps enseignant.

Les attitudes relatives à la scolarisation des enfants de migrants sont cernées de façon méthodique. Un questionnaire fut adressé à une centaine d'instituteurs et d'institutrices sélectionnés en regard du pourcentage d'enfants étrangers présents dans leurs établissements.

Le discours de l'école se lit dans les procédures de régulation qu'elle a instituées et dans les modalités de leur fonctionnement.

.Les pratiques "autres".

L'objectif est sur ce point l'étude de ce qui, hors des pratiques formelles décrites ci-dessus, est porteur d'effet sur chacun des pôles de notre schéma et définit à sa façon la scolarité de ces élèves. Il faut toutefois signaler l'étroite inter-pénétration des deux types de pratiques que seul l'analyse dissocie : des performances médiocres, une situation d'échec scolaire,

ne sont pas sans favoriser et sans amplifier la dénégation ou la dévalorisation culturelle, réciproquement les prémises d'une crise de l'identité n'améliorent certes pas le niveau de performances.

Le champ de ces pratiques est à la fois vaste et précis : vaste parce qu'il inclut les pratiques relatives aux contenus, à la langue, aux relations ; précis parce qu'est analysé ce qui a rapport au statut des cultures en présence, soit directement sous forme de valorisation, dénégation, dévalorisation, soit indirectement par l'appréciation de ses conséquences dans les registres de l'identification culturelle et de la socialisation.

Les contenus pédagogiques (paroles d'enseignants ou supports pédagogiques), les interactions verbales et comportementales tant entre enseignants et élèves qu'entre élèves, les comportements de chacun des groupes, tout ceci relève des pratiques "non formelles".

C'est par l'observation intensive et des situations de classes et de la dynamique de l'établissement qu'elles sont appréhendées. Les situations scolaires qu'elles induisent sont classées sous une typologie qui rendra compte du champ des possibilités permis par l'institution et de ce qui le compose.

Le sens de ces pratiques, les représentations sous-jacentes, sont soit induits de l'observation, soit médiatisés par le recueil du discours des enseignants (par interviews et questionnaires traités en échelle d'attitudes).

Si les pratiques observées sont diverses, elles participent pourtant massivement de ce qui constitue le caractère ethnocentrique de l'école. C'est là un trait dominant qui produit ce "statut social et affectif de leur culture et de leur langue" évoqué par F. Bresson.

L'école est avant tout ethnocentrique, puis plus ou moins bienveillante et sensible aux spécificités (comprises comme des handicaps) de ces enfants. L'ambiance scolaire que ces pratiques décrivent s'articule dans un renforcement réciproque au traitement formel (sélection/orientation) que connaissent ces élèves.

2.2.3 La réaction des "dominés"

L'enfant et ses parents immigrés, sont dans une position qui ne leur laisse que peu d'initiative. A l'imposition des pratiques et des symbolismes, ils ne peuvent réagir que par "la soumission, le refus ou le déplacement" (1). Les deux derniers termes traduisent des formes de résistance plus ou moins assumées et plus ou moins manifestées selon les groupes d'âges.

Définir la façon dont l'enfant d'immigrés gère sa scolarité revient à analyser les comportements et les attitudes qu'il manifeste à son égard.

Les comportements sont appréhendés soit directement par l'observation (à l'école : dans la classe, en récréation), soit indirectement au travers de la réinterprétation qu'en donne

(1) Cf. M. Oriol, op. cit. p. 4

l'institution (par le discours des enseignants et les dossiers scolaires). Les attitudes sont recueillies à l'occasion de discussions de groupe avec des adolescents et au cours d'entretiens individuels avec des élèves âgés de 10 à 16 ans. Les interviews portent sur la description et l'analyse par le sujet de sa situation scolaire, sur l'expression de ses projets à moyen terme, l'expression de son projet de vie, ainsi que sur le rapport qu'il entretient à sa langue maternelle.

Des premiers résultats, il ressort que si l'élève "immigré" ne peut que réagir au traitement imposé par l'école sous les formes, et dans les termes indiqués, sa réaction n'est pas identique à chacun des pôles. Il lui est plus aisé de résister à l'inculcation de certaines représentations (symbolismes) que de s'opposer, par exemple, aux pratiques autoritaires d'orientation.

Si par ailleurs, la soumission aux conditions de la scolarisation s'exprime parfois dans les termes mêmes du discours "dominant" (moindres dons, handicaps sociaux et linguistiques), il n'en demeure pas moins que le caractère systématiquement négatif de la sélection et de l'orientation remet en question les représentations mêmes qui les légitiment.

On pourrait avancer que la grande régularité de certaines pratiques suscite, parfois de son propre fait, cette rupture symbolique (rupture d'avec les représentations imposées) que M. Oriol pose comme condition de maintien de l'identité culturelle.

Il est plus rigoureux de supposer, eu égard aux acquis de notre recherche, que si une certaine lecture des pratiques

du "dominant" par le "dominé" n'anticipe pas la rupture symbolique, pour le moins elle la renforce.

Le discours critique porté sur l'école n'apparaît que chez des élèves qui revendiquent leur identité culturelle ; c'est donc que l'inculcation du modèle culturel "dominant" et son corrolaire, la mise en question de l'identité, ne se sont pas opérés pleinement.

La contestation partielle du caractère systématique des "effets" n'infirme aucunement l'analyse des pratiques qui, dans l'institution, les induisent ; elle atteste des capacités de résistance des sujets. C'est la conséquence d'une mobilisation de l'identité culturelle que favorisent des éléments tels qu'un certain cadre de vie et une dynamique qui lui est propre (regroupement de familles, animation culturelle, interventions militantes, intervention des associations nationales d'immigrés.

L'insistance sur les potentialités de résistance ne doit cependant pas masquer le rapport le plus fréquent à l'institution : la soumission à ses pouvoirs (rapport largement induit par le milieu familial (1)).

(1) Nous ne traiterons pas ici du rapport des familles à l'institution scolaire. C'est pourtant un point important de notre démarche : la gestion de la scolarité par le dominant ne peut se lire dans les seules pratiques et discours des élèves. Sossie Andizian a assuré en particulier, la mise en oeuvre de la recherche auprès des familles étrangères.

2.2.4 Conclusion

Notre volonté fut de préciser et l'objet de l'étude et les tendances dans lesquelles s'inscriront, en fin de recherche, nos conclusions.

Nous avons introduit dans les analyses qui "mettent l'accent sur le rôle de l'appareil scolaire dans la "reproduction" de la structure sociale (...), les facteurs d'appartenance ou de référence à un groupe culturel et/ou national (...) parce qu'on ne peut comprendre l'un sans l'autre : on ne fait accepter l'inégalité sociale qu'en faisant accepter soit la "solidarité" culturelle et/ou nationale, soit "l'infériorité" culturelle et/ou nationale, soit une combinaison des deux. Par exemple, la scolarisation de l'enfant breton conduisait à lui faire accepter un niveau d'aspiration très bas.

a - soit par le sentiment qu'il pouvait rester breton à condition d'accepter de "ne pas être dans le coup" (extériorité au marché du travail),

b - soit par le sentiment que l'école lui "donnait sa chance" alors qu'il était "indigne" (le niveau d'aspiration élevé étant reporté souvent sur la génération suivante). Il avait à devenir digne en se francisant,

c - soit par des attitudes intermédiaires (spécificité assumée sur le mode négatif : "on est des pauvres types...").

La pression assimilatrice a constamment conduit (jusqu'au réveil des minorités), ne serait-ce que par le jeu de marché, à abandonner a) pour atteindre b) en passant par,

c)". (1).

Si ce processus "Joue moins bien sur les Jeunes Immigrés en 1977, qu'il n'a joué sur le Breton et sur le Corse en 1880 (puis sur le Polonais et l'Italien)" (2) il n'en demeure pas moins qu'il joue.

Les entretiens avec les élèves immigrés attestent que "l'attrait exercé par le modèle dominant et la référence aux groupes dominés \mathcal{L} sont modifiés : que le \mathcal{I} premier est altéré dans son prestige \mathcal{L} et que \mathcal{I} les seconds apparaissent comme des pôles possibles d'identification (notamment à la suite de la guerre d'indépendance de l'Algérie, ou de la crise de 1973...)"(2)

Ces mêmes entretiens révèlent également le caractère toujours prégnant du modèle dominant. Il n'est jamais ni brutalement, ni entièrement rejeté ; au plus est-il partiellement critiqué.

La description du processus tendant à produire un niveau d'aspiration très bas s'inscrit dans la dimension macro-sociologique du problème : la participation de l'appareil scolaire à la reproduction d'une force de travail non qualifiée. Cependant ce processus provoque des conséquences antagoniques sur le plan psycho-social. Elles se présentent sous deux formes :

- soit "marginalisation anémique" de ces élèves , sur la base d'une aliénation déséquilibrante de l'identité culturelle ;

(1) M. Oriol (M). Sur les problèmes posés par le choix d'appartenance culturelle et/ou nationale. IDERIC/CAFRI document dactylographié, Nice, 1976, 3 p.

(2) M. Oriol (M), op. cit. p. 1

- soit "marginalisation revendicative" induite par une mobilisation de l'identité culturelle, c'est-à-dire par une rupture sur le pôle symbolique qui remet en question les pratiques et notamment celles de l'école.

Le 26 Septembre 1977

Jean-Pierre ZIROTTI.