

Jean-Pierre Obin

L'INTÉGRATION, UNE MISSION POUR L'ÉCOLE ?

Les enfants de l'immigration à l'école

(Ouverture de la journée du Sénat d'Education et devenir, 1997)

Problématique

Un groupe social peut être considéré comme intégré, selon Durkheim, lorsque ses membres possèdent une conscience commune, partagent les mêmes croyances et pratiques, sont en interaction les uns avec les autres et se sentent voués à des buts communs. Aujourd'hui, l'usage du mot, qui a remplacé celui d'assimilation, semble réservé au processus qui transforme progressivement, par acculturation, les immigrants en français, et qui comporte deux dimensions : l'une, objective, d'insertion des individus dans un milieu donné, comportant l'appartenance à des cadres et à des structures conditionnantes ; l'autre, plus subjective, d'un sentiment d'appartenance fondé sur le partage de normes et de valeurs.

En théorie l'Ecole contribue aux deux : elle est elle-même une structure contraignante et conditionnante, la première que les enfants fréquentent sur la base d'une obligation de vivre ensemble et non sur celle d'une communauté de naissance ou d'affinités, le fameux *melting pot*, préfiguration et modèle réduit de la nation ; par la transmission d'une culture commune, et notamment l'apprentissage d'une même langue, elle permet aussi de construire le sentiment d'une appartenance solidaire au même ensemble national.

Mais qu'en est-il en pratique ? Le modèle de l'Ecole républicaine *à la française* est-il encore réellement efficient ? Ou bien se lézarde-t-il ? Et alors sous l'effet de quelles forces ?

Esquissons ici quelques pistes pour un débat. D'abord interrogeons-nous : l'Ecole a-t-elle jamais reçu pour mission l'intégration des enfants issus de l'immigration ? N'a-t-elle pas spontanément, au vingtième siècle, transformé les fins et les méthodes de l'ancienne mission d'intégration des populations indigènes au profit de nouvelles populations allogènes, posant pourtant des problèmes spécifiques ?

La réussite scolaire des enfants d'immigrés peut être un sujet de réflexion. Une récente étude de la Direction de l'évaluation et de la prospective montre que c'est l'origine sociale - et non nationale ou ethnique - qui détermine le parcours scolaire des élèves. A situation sociale identique les enfants nés de parents étrangers réussissent un peu mieux au collège que ceux nés dans une famille française. Il n'empêche que pour l'opinion, ceux dont les difficultés de lecture sont plus marquées, l'orientation plus fréquente dans des filières défavorisées, ceux qui peuplent les établissements « sensibles » ne sont pas des fils d'ouvriers mais des enfants d'immigrés.

L'objectif de lutte contre l'exclusion, ambition notamment de la politique des ZEP, est-il identique au combat pour l'intégration ? L'ethnicité, volontairement refoulée de la première formule, ne resurgit-elle pas au travers de certains symptômes des maux scolaires d'aujourd'hui ? En d'autres termes, la priorité pour l'école, est-ce combattre l'illettrisme, qui touche indifféremment tous les exclus, ou le racisme, qui touche principalement les franco-maghrébins ? Mais dans ce cas, n'y a-t-il pas un risque, à montrer ainsi du doigt une partie des jeunes, de l'isoler encore davantage ?

Qu'en est-il des politiques d'urbanisme et d'aménagement du territoire ? Ont-elles contribué à favoriser les « mélanges » ou, à l'inverse, à accepter les ségrégations ? Les politiques de « discrimination positive », en distinguant certains groupes, quartiers et établissements, n'ont-elles pas contribué à développer des positions d'assistantat chez ceux qu'elles devaient contribuer à intégrer ? Et chez les éducateurs, un usage de certains résultats de la psychologie et de la sociologie ne conduit-il pas à des « discours victimaires », comme les appelle Martine Abdallah-Pretceille, favorisant des logiques de repli, de rejet, d'exclusion et de violence ?

Autre question controversée : quelle place accorder aux cultures d'origine ? Constituent-elles le socle indispensable sans lequel on ne peut s'approprier une culture de destin ? Ou, à l'inverse, la fermeture de la culture scolaire sur elle-même avec sa dose assumée d'ethnocentrisme se révèle-t-elle favorable aux enfants des familles immigrées, comme le prétend Mohammed Cherkaoui ? La prise en considération des cultures d'origine, affirme pour sa part le Haut conseil à l'intégration, peut détourner de certains « travestissements » et d'un rigorisme sans connaissance réelle conduisant à des « identités artificielles ». Mais, poursuit-il, un enseignement mal conçu et mal conduit, comme celui des langues et cultures d'origine à l'école primaire, peut aussi induire

« une marginalisation ou une stigmatisation des populations étrangères », exactement contraire au but poursuivi.

L'école, entend-on enfin, doit être un partenaire du secteur économique, elle doit généraliser les formations en alternance débouchant sur l'emploi. La modernisation de l'appareil scolaire de formation professionnelle, son ouverture sur les entreprises ne sont-elles pas en effet des gages d'intégration pour les jeunes en échec dans les disciplines générales et menacés plus que d'autres par le chômage ? On peut cependant s'interroger sur ce que l'intégration retire de ces politiques : est-ce un progrès par exemple que les valeurs professionnelles prennent le pas à l'école sur les valeurs civiques ? Quant à la formation en alternance, a-t-elle contribué ou non à faire entrer dans les établissements scolaires les pratiques massivement discriminatoires et racistes des employeurs, sur lesquelles certaines formations, voire certains établissements ont tendance à s'aligner ?

C'est pourquoi, plus généralement, on pourrait aussi s'interroger sur la pertinence des stratégies suivies par l'Etat jusqu'à présent. L'OCDE n'affirme-t-elle pas qu'en France, « les innovations principalement centrées sur les élèves **“à problèmes”** ont été en fait utilisées par divers partenaires comme stratégie d'évitement d'une réforme à plus long terme, nécessairement plus complexe, plus profonde et plus pertinente au regard de la problématique soulevée ». N'est-ce pas en ce domaine, l'intégration, et compte tenu des circonstances, qu'on serait d'abord en droit d'attendre de l'Etat « le discours politique fort sur l'éducation » que Bernard Charlot appelle de ses vœux ?

PRÉSENTATION DU THÈME

Par plusieurs aspects, le thème retenu pour la journée d'étude de cette année, l'intégration des enfants issus de l'immigration, se situe dans la continuité de celui choisi il y a deux ans, l'école et la nation. L'immigration peut en effet apparaître comme un aspect particulier, peut-être le plus problématique, de la constitution d'une nation définie comme une communauté des citoyens.

Le mot intégration vient de nos jours aux lèvres lorsqu'il s'agit d'évoquer l'accueil réservé par l'école aux enfants des immigrés et ce qu'ils deviennent à l'issue de leurs études. Si la loi d'Orientation ne l'utilise qu'à propos de la scolarisation des handicapés, le Président de la République, dans son allocution du 31 Décembre dernier, affirmant que l'école a reçu deux missions, « l'instruction et l'intégration », le destine de toute évidence à la population des enfants de l'immigration.

Mais intégrer, ou s'intégrer, semble appeler un complément d'objet : on intègre quelque chose, on s'intègre à quelque chose. A quoi l'école a-t-elle reçu mission « d'intégrer » ? Les réponses se situent davantage dans l'analyse des faits que dans les discours, volontiers édifiants à gauche, incantatoires au centre et lénifiants à droite dès qu'il s'agit de traiter des rapports entre l'école et l'immigration. La profusion et l'unanimité des discours sur « l'école républicaine », intégratrice, forcément intégratrice, ne doit pas faire illusion : les réalités scolaires sont nettement plus contrastées. Ce sont ces dernières que nous souhaitons analyser aujourd'hui par une pluralité de regards : de praticiens, de pédagogues et de sociologues. Encore que ces derniers ne soient pas toujours exempts de critiques, car après le volontarisme pédagogue (tout est affaire de méthodes) voici venu semble-t-il le temps de l'impuissance sociologiste (tout est société, l'école n'est que son reflet). Le risque est alors grand de produire, à partir de constats sociologiques incontestables, un discours de la résignation éducative qui cantonne les éducateurs dans un rôle de Cassandra, du genre « les inégalités sociales se développent, la montée de la violence en est la conséquence, il est normal que l'école la subisse comme toute partie de la société ». On passe ainsi, sans toujours s'en rendre compte, du constat de ce qui est à la définition de ce qui doit être, l'école (comme l'Etat ou toute institution) étant conçue comme une sorte d'éponge absorbant, sans rien y opposer, les rapports de force entre les groupes sociaux. En réalité c'est cette pensée même qui est spongieuse, incapable d'imaginer pour le politique une autre position que de subordination au social. Est-il possible de développer une pensée plus vigoureuse et plus rigoureuse ? C'est à quoi cherche à contribuer cette journée d'étude.

Pour l'introduire, nous interrogerons en premier lieu l'idée d'intégration puis, en second lieu, l'idée qu'elle est une mission pour l'école.

L'IDÉE D'INTÉGRATION

Un groupe social peut être considéré comme intégré, selon Durkheim, lorsque ses membres possèdent une conscience commune, partagent les mêmes croyances et pratiques, sont en interaction les uns avec les autres et se sentent voués à des buts communs. Aujourd'hui, l'usage du mot semble réservé au processus qui transforme progressivement les immigrants en français, et qui comporte deux dimensions : l'une, objective, de participation des individus à un milieu donné, comportant l'appartenance à des cadres et à des structures conditionnantes ; l'autre, plus subjective, d'un sentiment d'appartenance fondé sur le partage de normes et de valeurs.

Intégrer se distingue ou s'oppose alors à deux autres termes également utilisés à propos des immigrés et de leurs descendants : insérer et assimiler. Tentons ici une distinction opératoire.

Lorsque nous parlons aujourd'hui **d'insertion**, nous privilégions de toute évidence les aspects sociaux : s'insérer c'est s'insérer à un groupe, à une société. Est inséré celui qui possède un statut, un emploi, un logement. L'opposé de l'insertion est l'exclusion.

L'assimilation, pour sa part, est un processus qui renvoie assez clairement aux données culturelles. Est assimilé un individu que plus rien ne distingue des autres, sinon peut-être un patronyme témoignant d'une ascendance étrangère (qui aurait pu déceler l'ascendance levantine d'un Ballardur ou juive d'un Fabius, si justement, ils ne s'étaient nommés ainsi ?). Les sociologues parlent volontiers d'acculturation, mais certains n'hésitent pas à utiliser le mot d'assimilation, comme Michèle TRIBALAT, dans l'ouvrage qui fait aujourd'hui référence sur l'immigration, *De l'immigration à l'assimilation*, fondé sur l'exploitation des dernières enquêtes de l'INED et de l'INSEE.

Quant au mot *intégration*, il recouvrirait davantage les aspects proprement politiques, du moins, si l'on suit Dominique Schnapper dans l'utilisation qu'elle en fait dans ses derniers ouvrages : *La France de l'intégration, sociologie de la nation* et *La communauté des citoyens*. En immigrant, ce qu'on intègre progressivement, c'est la nation française.

Cette distinction n'est pas une opposition, il est clair qu'on peut ne pas être totalement assimilé avoir gardé, malgré les siècles parfois, des traits particuliers - religieux, linguistiques, sociaux - d'une culture d'origine, qu'on peut également ne pas être totalement inséré, être sans emploi, l'exclusion ne touche pas seulement les immigrés, et néanmoins se sentir français, voter, payer ses impôts, respecter les lois, bref, être intégré. Il semble également clair que ce sentiment d'appartenance est largement favorisé par les situations culturelles et les conditions sociales des individus et des groupes. On pourrait dire qu'assimilation et insertion ne sont pas les conditions de l'intégration, mais sont des facteurs de sa réalisation.

ET L'ÉCOLE ?

En théorie, l'école contribue aux trois dimensions, sociale, culturelle et politique. Elle est elle-même une structure contraignante et conditionnante, la première que les enfants fréquentent sur la base d'une obligation de vivre ensemble et non sur celle d'une communauté de naissance ou d'affinités, le fameux *melting pot*, **préfiguration et modèle réduit de la nation** ; par la transmission d'une **culture commune**, et notamment l'apprentissage d'une même langue, elle permet aussi de construire le sentiment d'une appartenance solidaire à un même ensemble ; par l'apprentissage de normes et la formation professionnelle, elle contribue également à **l'insertion sociale**.

On pourrait s'en tenir à ce constat. Mais les mots ont aussi leurs charges idéologiques et, il faut le reconnaître, l'assimilation de nos jours n'a pas très bonne presse. Cette notion paraît entachée d'un soupçon d'immoralité, en tout cas d'illégitimité : assimiler, on le sent, ce n'est pas bien ! Pourtant, comme le montre Michèle TRIBALAT, l'assimilation culturelle continue de fonctionner, et l'école y a sa part. Sur la longue durée, seuls deux groupes semblent y avoir partiellement résisté : des juifs, adossés à leur religion et des gitans, retranchés dans leur mode de vie.

Mais, au delà des mots et des discours, cette journée d'étude s'est donné pour objet d'interroger les pratiques. Le modèle de l'école républicaine, « à la française », pour reprendre le titre du dernier ouvrage de Claude Lelièvre a-t-il jamais existé ? Si oui, est-il encore efficient ? Se lézarde-t-il ? Et si oui, sous l'effet de quelles forces ?

Voici quelques pistes pour un débat.

Première piste : L'intégration est-elle une mission de l'école ?

Ce mot n'apparaît pas dans la loi d'Orientation de 89. L'École a-t-elle vraiment reçu pour mission l'intégration des enfants issus de l'immigration ? N'a-t-elle pas plutôt, spontanément, au vingtième siècle, transformé les fins et les méthodes de l'ancienne mission d'intégration des populations indigènes au profit de nouvelles populations, allogènes, posant sans doute des problèmes spécifiques ? Pourtant, dès 1947, le plan Langevin-Wallon, ce texte visionnaire sous l'influence duquel nous continuons à considérer l'avenir de l'école et les réformes à opérer, n'affirmait-il pas dans son introduction : « Tous les enfants, quelles que soient leurs origines, familiales, sociales, **ethniques**, ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte ». On peut penser que ce terme ne visait pas uniquement les enfants des colonies.

Deuxième piste : Echec ou réussite scolaire ?

La réussite scolaire des enfants d'immigrés est un sujet de recherche. Une récente étude de la Direction de l'évaluation et de la prospective montre que c'est l'origine sociale - et non nationale ou ethnique - qui détermine le parcours scolaire des élèves. A situation sociale identique les enfants nés de parents étrangers réussissent un peu mieux au collège que ceux nés dans une famille française. Une étude récente de l'INED permet aussi de nuancer certaines idées reçues comme l'échec des jeunes d'origine portugaise ou la réussite privilégiée des filles d'origine maghrébine. Il n'empêche que pour l'opinion, ceux dont les difficultés de lecture sont plus marquées, l'orientation plus fréquente dans des filières défavorisées, ceux qui peuplent les établissements « sensibles » ne sont pas des fils d'ouvriers mais des enfants d'immigrés !

Troisième piste : Quelle place pour une « culture d'origine » ?

Autre question controversée : quelle place accorder aux cultures d'origine ? Constituent-elles le socle indispensable sans lequel on ne peut s'approprier une culture de destin ? Ou, à l'inverse, la fermeture de la culture scolaire sur elle-même avec sa dose assumée d'ethnocentrisme se révèle-t-elle favorable aux enfants des familles immigrées, comme le prétend Mohammed Cherkaoui dans *Les paradoxes de la réussite scolaire* ? Le Haut conseil à l'intégration affirme pour sa part que la prise en considération des cultures d'origine peut détourner de certains « *travestissements* » et d'un rigorisme sans connaissance réelle conduisant à des « *identités artificielles* ». Mais, poursuit-il, un enseignement mal conçu et mal conduit, comme celui des langues et cultures d'origine à l'école primaire (ELCO), peut aussi induire « *une marginalisation ou une stigmatisation des populations étrangères* », exactement contraire au but poursuivi.

Surtout que certaines idéologies semblent polluer le débat pédagogique. L'idéologie libertaire du « droit à la différence » proclame par exemple, sous la plume de Félix Guattari, dans *Les trois écologies qu'il n'y a nulle raison de demander aux immigrés de renoncer aux traits culturels qui collent à leur être ou bien à leur appartenance nationalitaire*. L'idéologie raciste, quant à elle, n'hésite pas à questionner, par la bouche de Bruno Mégret, lors d'un colloque du Front national en Novembre 1991 : « *Pourquoi se battre pour la préservation des espèces animales et accepter dans le même temps la disparition des races humaines par métissage généralisé ?* ». Dans le premier cas, la culture est une réalité ontologique (elle colle à l'être), dans le second, une réalité biologique (elle colle à la peau) : où est la différence pratique pour les immigrés ? Dans l'un et l'autre cas on les enferme dans une origine, eux dont le projet migratoire a été justement de s'en éloigner, voire de l'abandonner ! Les extrêmes semblent ici se rejoindre.

Quatrième piste : Des discriminations positives ?

Qu'en est-il des politiques d'urbanisme et d'aménagement du territoire ? Ont-elles contribué à favoriser les « mélanges » ou, à l'inverse, à structurer les ségrégations ? Les politiques de

« discrimination positive », en distinguant certains groupes, quartiers et établissements, n'ont-elles pas contribué à développer des positions d'assistantat chez ceux qu'elles devaient contribuer à intégrer ? Et chez les éducateurs, un usage de certains résultats de la psychologie et de la sociologie ne conduit-il pas à des « discours victimaires », comme les appelle Martine Abdallah-Pretceille, favorisant des logiques de repli, de rejet, d'exclusion et de violence ?

L'ambition de la politique des ZEP n'a jamais été l'intégration mais la lutte contre les inégalités. L'ethnicité, volontairement refoulée, ne resurgit-elle pas au travers de certains symptômes des maux scolaires d'aujourd'hui ? En d'autres termes, la priorité pour l'école, est-ce combattre l'illettrisme, qui touche indifféremment tous les exclus, ou le racisme, qui touche principalement les franco-maghrébins qui subissent 70 % des violences racistes ? Dans ce cas, n'y a-t-il pas un risque à montrer ainsi du doigt une partie des jeunes, de l'isoler encore davantage ?

Cinquième piste : Quelle place pour l'insertion professionnelle ?

L'école, entend-on enfin, doit être un partenaire du secteur économique, elle doit généraliser les formations en alternance débouchant sur l'emploi. La modernisation de l'appareil scolaire de formation professionnelle, son ouverture sur les entreprises ne sont-elles pas en effet des gages d'intégration pour les jeunes en échec dans les disciplines générales et menacés plus que d'autres par le chômage ? On peut cependant s'interroger sur ce que l'intégration retire de ces politiques : est-ce un progrès par exemple que les valeurs professionnelles d'efficacité et d'efficience prennent le pas à l'école sur les valeurs civiques de liberté, de justice, de tolérance et de solidarité ? Quant à la formation en alternance, n'a-t-elle pas contribué à faire entrer dans les établissements scolaires les pratiques massivement discriminatoires et racistes de certains employeurs, sur lesquelles certaines formations, voire certains établissements ont tendance à s'aligner ?



En conclusion, ces quelques réflexions nous invitent à nous interroger sur les politiques suivies par l'Etat. Dans le Rapport de l'OCDE de 1994, on peut lire que « *Sous la pression de "divers partenaires"* (doit-on entendre ici des syndicats enseignants ? des groupes de pression disciplinaires ?), la France a choisi la remédiation, des innovations palliatives centrées sur les élèves à problèmes » (traiter le symptôme ?), plutôt que de procéder à « *une réforme à plus long terme, nécessairement plus complexe, plus profonde et plus pertinente* » (traiter les sources du mal : une école qui a été conçue pour une élite et qui fonctionne avec la masse). Que pourrait être alors une école de l'intégration ? Peut-être, après cette journée, nous sera-t-il possible, plutôt que de continuer à rêver, de mieux l'imaginer.