



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 21 – janvier 2013

*Lieux de ségrégation sociale et
urbaine : tensions linguistiques et
didactiques ?*

Numéro dirigé par Marie-Madeleine
Bertucci

SOMMAIRE

Marie-Madeleine Bertucci : *Présentation.*

I. Manifestations sociolinguistiques de la ségrégation sociale et urbaine

Médéric Gasquet-Cyrus : *Perspectives dynamiques sur la ségrégation sociolinguistique en milieu urbain : le cas de Marseille.*

Mylène Lebon-Eyquem : *Débordements et reterritorialisation sociolinguistiques en milieu créole réunionnais.*

Rosa Pugliese, Valeria Villa : *Contraintes et tensions sociolinguistiques en Italie, pays d'immigration.*

Souheila Hedid : *Lorsque les représentations sociolinguistiques redessinent la ville. La mise en mots de la mobilité socio-spatiale. Le cas de Constantine.*

Isabelle Boyer : *Habiter la cité : expériences de ségrégation ou d'ouverture à l'autre ?*

II. Impact scolaire de la ségrégation linguistique et inégalité des langues

Marie-Madeleine Bertucci : *La diversité linguistique et culturelle à l'école de la périphérie : de facteur de ségrégation à instrument de l'inégalité des chances ?*

Véronique Nante, Cyril Trimaille : *À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme.*

Cécile Goï, Emmanuelle Huver : *Accueil des élèves migrants à l'école française : postures, représentations, pratiques ségrégatives et/ou inclusives ?*

Cécile Sabatier, Danièle Moore et Diane Dagenais : *Espaces urbains, compétences littératiées multimodales en immersion française au Canada.*

Compte rendu

Véronique Miguel-Addisu : *Auger N., Béal C., Demougin F. (éds.), 2012, Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches, Peter Lang, collection Langues, sociétés, cultures et apprentissages, Transversales n°31, Berne, 398 pages. ISBN 978-3-0343-1062-8.*

LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET CULTURELLE A L'ÉCOLE DE LA PÉRIPHÉRIE : DE FACTEUR DE SÉGRÉGATION À INSTRUMENT DE L'INÉGALITE DES CHANCES ?

Marie-Madeleine Bertucci

**Université de Cergy-Pontoise
EA 1392 CRTF, pôle LaSCoD**

Au tournant du XXI^e siècle et soumis à l'épreuve des faits, le modèle de l'école républicaine semble fortement remis en cause et ce à plusieurs niveaux par l'école des quartiers précarisés, désignée dans la littérature scientifique par Agnès Van Zanten comme *l'école de la périphérie* (2001). L'école de la périphérie, selon Van Zanten, constitue un cadre théorique qui privilégie les liens entre l'école et l'espace local dans ces quartiers, et qui met l'accent sur « le rôle central des contextes locaux dans la structuration de l'activité éducative » (p. 2). L'école de la périphérie repose sur une « dimension spatiale » essentielle à la « compréhension des processus sociaux » (p. 3), qui se tissent entre les établissements scolaires et les quartiers défavorisés situés à l'extérieur des grandes villes, dans lesquels ils se trouvent.

Ainsi, comme l'écrit Van Zanten :

La notion d'« école périphérique » renvoie d'emblée à une localisation spécifique de l'institution scolaire à l'extérieur des grandes villes ; elle s'oppose ainsi à celle d'école de centre-ville ou d'école rurale. [...] C'est sous l'angle dynamique qu'il faut entreprendre l'étude des relations entre l'école et l'espace local et plus précisément, [...], entre les établissements et les quartiers défavorisés situés aux marges des grandes villes. (ibidem)

Cette notion fait donc la synthèse des différents traits du type d'établissement scolaire dont il sera question dans cet article.

Cette conception suppose d'admettre, préalablement, que depuis la fin des Trente Glorieuses, la société française a connu des transformations importantes, qui se manifestent notamment à travers les mutations que connaît l'école des quartiers en situation de précarité socio-économique. On retiendra comme hypothèse de travail que la question scolaire, dans le contexte qui nous intéresse, est étroitement liée à la question urbaine, elle-même au cœur de la question sociale.

Autrement dit, dans l'approche proposée ici, les questions scolaires et sociales seront traitées comme la résultante de certains processus de ségrégation urbaine. Pour comprendre la portée de la notion de ségrégation, on soulignera d'emblée la complexité de ce processus et ses conséquences sur la localisation résidentielle. Les effets de la ségrégation affectent les

stratégies résidentielles, les relations entre les individus et les groupes, les processus de socialisation (*op. cit.* : 45). La ségrégation implique donc une mise à l'écart, une séparation, comme le confirme l'étymologie latine¹ du mot ségrégation, à savoir *segregare*, qui signifiait en latin : mettre un animal à l'écart du troupeau, séparer des éléments les uns des autres.

Pour conclure sur ce point, on admettra que la ségrégation, dans la société française contemporaine, touche des groupes « définis par leur position dans la division sociale du travail » et des groupes « distingués selon des critères culturels et ethniques » (Brun, 2008 : 44). Dans cet article, il sera question du groupe identifié par des « critères culturels et ethniques », qui renvoie aux élèves d'origine migrante scolarisés dans les établissements de la périphérie. On considèrera à la suite de Van Zanten que l'école de la périphérie suppose d'être appréhendée de façon spécifique car elle concerne une population particulière, que le discours politique désigne au moyen du terme *diversité*². Cette population est plurilingue, pluriculturelle et pluriethnique et concerne « les familles des classes populaires marginalisées parmi lesquelles les familles d'origine immigrée sont largement surreprésentées » (Van Zanten, 2001 : 3). On soutiendra l'hypothèse de Van Zanten, selon laquelle la notion d'école de la périphérie n'est pas simplement descriptive mais est, de par les effets de la ségrégation : « une notion explicative des formes de rapports de domination via l'école dans la société française contemporaine » (*op. cit.* : 8). Cette ségrégation serait susceptible d'induire des formes d'inégalité dans l'accès aux savoirs scolaires, comme on le verra dans la deuxième partie de l'analyse.

La question qui se pose est de savoir si la diversité linguistique et culturelle est un facteur de ségrégation supplémentaire ou si elle devient un instrument de l'inégalité des chances. Pour répondre à cette interrogation, l'article se développera en deux temps.

On verra d'abord comment l'école de la périphérie constitue un cadre ségrégatif et ce notamment en raison de la prédominance du modèle universaliste d'intégration sur lequel elle est construite. Dans un deuxième temps, on procèdera à la critique de ce modèle et on examinera selon quelles modalités il est possible de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle, en s'interrogeant en particulier sur l'impact du marché linguistique et de la situation transculturelle sur les apprentissages, ceci pour voir à quelles conditions la reconnaissance de la diversité peut permettre d'aller vers plus d'égalité des chances dans le cadre scolaire.

L'école de la périphérie : un cadre ségrégatif

Une mobilité sociale difficile

L'école, d'une manière générale et plus particulièrement l'école de la périphérie, se trouve en difficulté pour offrir une possibilité de mobilité sociale aux élèves, par le biais de l'acquisition des savoirs scolaires, alors qu'il s'agit d'une de ses fonctions. En effet, le corps politique se fonde sur la notion de sujet libre, rationnel et éclairé et sur une conception contractuelle et unifiée de la nation. La liberté, valeur fondamentale de la République, ne peut s'accommoder de l'ignorance. L'école a donc pour mission de former des citoyens, capables de penser par eux-mêmes, et dont elle doit également être en mesure d'assurer la promotion sociale. Or une scolarisation réussie n'est plus forcément un vecteur de réussite, et les détenteurs d'un diplôme de l'enseignement supérieur sont, de ce fait, contraints de se soumettre à un enchaînement de stages et de contrats à durée déterminée. Lagrange³, dans un

¹ Voir Vieillard-Baron (2004) sur cette question.

² C'est-à-dire les personnes issues de l'immigration, les minorités visibles. Un commissariat à la diversité et à l'égalité des chances, rattaché aux services du Premier ministre, a été créé en 2008.

³ Sociologue, chercheur au CNRS.

article publié dans *Le Monde* en janvier 2006⁴, soulignait que les communes où les violences avaient été les plus fortes (Montfermeil, Clichy, Aulnay, Villepinte, Le Tremblay), lors des émeutes de 2005, étaient celles où le taux de chômage des 15-24 ans était le plus élevé. Il y voyait la panne de l'ascenseur social mais aussi du modèle de socialisation. L'échec de celui qui a fait des études dément tout le discours sur la réussite scolaire et la promotion à laquelle elle conduit, d'où une certaine perte de crédibilité des institutions dans ce contexte. On a pu parler de l'école, de façon polémique, comme d'un « descenseur social » (Guibert, Mergier, 2006). Ces auteurs signifient par cette métaphore que l'école ne permettant plus d'accéder aisément à une mobilité sociale, les dispositifs de protection et d'éducation se sont inversés, d'où l'image de la descente. Il s'agit d'une « inversion de sens [...] mise en œuvre et institutionnalisée par la dénaturation des dispositifs de protection et d'éducation » (*op. cit.* : 87). Des suivis de cohortes d'élèves après la 3^{ème} ont montré qu'il y avait un fort risque de décrochage, en lycée général et technologique, dans « les contextes urbains ségrégués », où on observe « d'importantes disparités de recrutement social et d'importants décalages d'exigences entre collèges » (Broccolichi, Sinthon, 2011 : 27).

Dans ces conditions, l'école peut être perçue comme un cadre ségréatif à un triple niveau : économique, ethnique, socio-scolaire.

L'école de la périphérie : un cadre ségréatif : économique, ethnique, et socio-scolaire

La ségrégation économique en contexte scolaire

Il convient d'abord de souligner les difficultés économiques des élèves accueillis. C'est la raison pour laquelle on peut également définir l'espace de la périphérie, de la banlieue défavorisée, comme la « concentration territoriale des personnes les plus pauvres » (Maurin, 2004 : 15). Les établissements scolaires dont il est question ici accueillent des élèves dont les familles sont en situation de précarité économique. Cette dimension renforce l'impact de la concentration des difficultés sociales et urbaines, qui ont été mentionnées précédemment. Si on admet que les établissements concernés relèvent, au moins pour bon nombre d'entre eux, de l'éducation prioritaire, les inégalités scolaires et sociales sont étroitement corrélées aux inégalités économiques. On en donnera deux illustrations. La première concerne les résultats de la politique d'éducation prioritaire française. La seconde mentionne une enquête de l'OCDE, qui fait apparaître que le retard français, en matière de correction des inégalités économiques, a une influence sur les résultats des élèves.

La Cour des comptes, dans un rapport de 2010 relatif à l'objectif de réussite de tous les élèves, signale qu'en 2008, l'évaluation-bilan menée pour les mathématiques a révélé que 81,4 % des élèves de 3^{ème} scolarisés dans l'éducation prioritaire ne possédaient pas les compétences attendues, contre 70,4 % hors de l'éducation prioritaire (2010 : 28). On rappellera que l'éducation prioritaire a pour finalité de « corriger les effets des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire dans les écoles et les établissements les plus défavorisés »⁵ (MEN, 2012) et qu'il s'agit d'une politique d'égalité des chances, qui vise à réduire les écarts de réussite des élèves des établissements concernés, avec ceux du reste du territoire⁶. Elle concerne donc directement les élèves de l'école de la périphérie dont il est question dans cet article.

⁴ « Ce que nous avons appris sur les nuits de novembre. Quelques réalités passées inaperçues sur les émeutes des banlieues ». *Le Monde* daté du 25 janvier 2006.

⁵ MEN. Dossier de rentrée du 29 août 2012. Texte consultable sur le site www.education.gouv.fr, page active le 5-1-13.

⁶ La politique d'éducation prioritaire comprend les dispositifs ECLAIR (Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) et RSS (Réseau de réussite scolaire). Voir www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html, page active le 5-1-13.

L'OCDE intègre dans ses grilles d'analyse les indicateurs PISA⁷, qui prennent notamment en compte les informations relatives au milieu socio-économique des élèves et construit un indice « de statut économique, social et culturel (SESC) »⁸. La Cour des comptes analysant les résultats de la France en la matière fait apparaître qu'elle « se trouve dans la situation la plus défavorable de l'OCDE du point de vue de l'équité scolaire » (2010 : 30), dans la mesure où elle est, sur trente pays évalués, celui où l'écart de résultats entre « élèves de statuts favorisé et défavorisé est le plus important ». Ces résultats conduisent à s'interroger sur l'efficacité des dispositifs de correction des inégalités évoqués ici et confirment la présence d'éléments de ségrégation.

L'ethnicité constitue le second facteur de discrimination.

L'ethnicité

On posera comme principe préalable à notre analyse que l'ethnicité ne relève pas de « différences culturelles empiriquement observables » mais de la façon dont ces différences sont utilisées « comme des symboles de la différenciation » (Poutignat, Streiff-Fenart, 2008 : 141) par les différents acteurs que nous mentionnons dans cet article. Plusieurs observateurs ont noté une tendance, dans ces quartiers, à l'ethnisation des rapports sociaux, depuis le début des années 2000, et notamment dans le cadre scolaire (Boucher, 2010). Ainsi, Charlot, Émin et de Peretti ont mis en évidence, dès 2002, la perception de l'autre, à travers des grilles de désignation ethnique (2002 : 13), et ce en étudiant le statut des aides-éducateurs dans trois collèges de Seine-Saint-Denis. Les chercheurs ont montré que ces derniers étaient perçus, au mieux comme des « médiateurs » et comme « au pire des auxiliaires indigènes [...] recrutés pour pacifier les populations locales » (*op. cit.* : 11).

Cette perception est liée au nombre de familles migrantes significativement présentes dans ce contexte scolaire. On en donnera deux exemples, l'un en Seine-Saint-Denis et l'autre dans la périphérie de Bordeaux. Pour la Seine-Saint-Denis, on relève dans la communauté d'agglomération de Plaine-Commune⁹ en 1999, un pourcentage de 25,3 % de populations issues de l'immigration, alors que le taux francilien est de 12,9 %¹⁰. Ce chiffre est en augmentation en Seine-Saint-Denis, pour les ménages dont la personne de référence est étrangère, alors qu'il diminue dans les Hauts-de-Seine et qu'il évolue très peu dans le Val-de-Marne. Le territoire de la Seine-Saint-Denis semble se spécialiser dans l'accueil de populations majoritairement issues de l'immigration.

À Bordeaux, l'étude plus récente de Férouzis, Liot et Perroton (2005) montre que la discrimination ethnique est devenue un critère de choix prépondérant des parents pour la scolarisation de leurs enfants. Les auteurs soulignent qu'une forme de mise à l'écart s'est discrètement installée au cœur des collèges de la région, soit au total 144 000 élèves (*op. cit.* : 96 et suiv.). L'étude fait apparaître, en prenant pour critère le prénom et la nationalité¹¹, que 10 % des collèges situés dans des quartiers périphériques, scolarisent 40 % des élèves

⁷ Programme for International Student Assessment. « PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique et se présentent sous la forme d'un questionnaire de fond. Lors de chaque évaluation, un sujet est privilégié par rapport aux autres. Les premières collectes de données ont eu lieu en 2000, les suivantes en 2003, en 2006, en 2009 et 2012 ». (site www.oecd.org/Pisa, page active le 8-1-13).

⁸ Cité dans le rapport de la Cour des comptes de 2010 déjà mentionné, p. 30.

⁹ La communauté d'agglomération de Plaine-Commune regroupe 8 villes : Aubervilliers, La Courneuve, Épinay-sur-Seine, L'Île-Saint-Denis, Pierrefitte-sur-Seine, Saint-Denis, Stains, Villetaneuse, soit 335 000 habitants répartis sur 42,7 km².

¹⁰ Voir CUCS de Plaine-Commune, p. 5 ; source : www.plainecommune.fr.

¹¹ Avec l'appui du rectorat.

originaires du Maghreb, d'Afrique Subsaharienne et de Turquie. La conclusion en est que les élèves subissent une triple ségrégation : ethnique, sociale et économique, qui renforcerait chez eux une tendance à se construire en termes d'identité ethnique, phénomène que l'école ne parvient pas à traiter, faute, selon nous, d'une réflexion sur la diversité linguistique et culturelle (Bertucci, Boyer, 2010). On voit donc apparaître ce que les auteurs nomment « une ethnicité réactive » :

Nous avons été frappés par le développement chez certains jeunes de ces établissements scolaires, d'un sentiment de révolte qui s'accompagne d'une affirmation identitaire marquée. Contre la domination qu'ils éprouvent, ils mettent en avant leur appartenance ethnique selon un mécanisme bien connu qui fait que l'ethnicité est d'autant plus activée qu'elle est mise en cause. Valoriser son identité ethnique devient, pour ces élèves, un moyen de lutter contre la domination vécue. (Félouzis, Liot et Perroton, 2005 : 91)

Ceci ne signifie pas pour autant qu'il faille, de manière simplificatrice, identifier l'école à son environnement et décrire les processus de ségrégation qui la traversent, en se bornant à signaler l'existence d'une forme d'ethnisation clivante des rapports scolaires et plus largement sociaux (Moulin *et al.*, 2001 : 187 et suiv.), ou en en faisant un ghetto, c'est-à-dire « un territoire urbain à part entière dans lequel la population, ou tout au moins une partie, a élaboré un contre-monde spécifique qui la protège collectivement de la société extérieure » (Lapeyronnie, 2008 : 11-12). Sur cette question du ghetto toutefois, les avis divergent.

Les limites de la problématique du ghetto ?

Certains chercheurs – Lapeyronnie (2008), Boucher (2010) – avancent l'idée que la ségrégation à l'œuvre dans ces zones urbaines précarisées contribue à la formation de processus de « ghettoïsation sociale et ethno-raciale » (Boucher, 2010 : 18). D'autres comme Wacquant (2006), Stébé et Marchal (2009) critiquent l'application de la notion de ghetto aux quartiers d'habitat social dont il est question ici.

Selon Wacquant, la banlieue hexagonale et le ghetto afro-américain sont « deux formations sociospatiales disparates produites par des logiques institutionnelles différentes de ségrégation et d'agrégation » (2006 : 8). La « fermeture sociale et la relégation spatiale » sont, pour cet auteur, nettement plus prononcées dans le cas du ghetto américain et sont imputables à « l'appartenance raciale » et à des « politiques publiques de triage et d'abandon urbains », qui ne s'observent pas dans les banlieues françaises, dans lesquelles les institutions sont bien présentes.

Pour Stébé et Marchal, la référence à la notion de ghetto fonctionne comme un mythe « au centre des stratégies de distinction des catégories sociales qui ne résident pas dans les grands ensembles » (2009 : 46). Ce mythe a pour fonction de « faire de "l'autre" une figure indésirable à éviter », *l'autre* étant l'habitant des grands ensembles. Sans trancher, on soulignera la complexité de cette situation en insistant sur la réalité de l'enclavement de ces quartiers précarisés de la périphérie et sur la tendance au repli des habitants de ces quartiers, et en particulier des jeunes, sur l'endogroupe, dans l'espace protecteur de la cité, caractéristiques qu'a décrites Boyer¹² (2012) :

D'un autre côté la cité semble offrir un cocon douillet, c'est un monde que l'on maîtrise car on en connaît les moindres recoins, mais également tous les codes et la quasi-totalité de ses habitants, d'où une peur de quitter ces « murs » au fur et à mesure

¹² Voir également l'article d'I. Boyer dans ce numéro « Habiter la cité : expériences de ségrégation ou d'ouverture à l'autre ? ».

que l'on vieillit, comme le montre le passage suivant « la cité c'est un lieu de sécurité, ... un cocon, car on vit entre nous (JH, 21 ans).

Dans le même ordre d'idée, pour confirmer ce qui précède, les études sur la mobilité résidentielle ont mis en évidence qu'il pouvait y avoir un avantage à construire une « auto-ségrégation » (Brun, 2008 : 33) et à habiter de ce fait « un quartier socialement homogène ».

À l'école française, les inégalités en matière de résultats sont aussi étroitement corrélées aux origines sociales et au statut culturel des familles. Un processus de ségrégation socio-scolaire est donc également à l'œuvre à l'école de la périphérie.

La ségrégation socio-scolaire

La Cour des comptes, dans son rapport de 2010 déjà cité, indique qu'en 2008, 78,4 % des élèves issus de « catégories sociales favorisées » ont été reçus au baccalauréat général contre 18 % « des élèves d'origine sociale défavorisée¹³ » (2010 : 29). La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale analyse ces résultats à partir de la notion de *distillation ségrégative*¹⁴ :

La distillation ségrégative est continue depuis la scolarité élémentaire jusqu'à l'accès à un baccalauréat général avec mention : les milieux familiaux influencent la qualité des parcours dans l'enseignement primaire et secondaire mais aussi les choix d'orientation aux différentes étapes de la scolarité.

La Direction de la formation de l'École Nationale d'Administration (2009-2010¹⁵) met en évidence l'existence d'inégalités en matière de résultats scolaires pour les jeunes des quartiers défavorisés et établit une corrélation entre ségrégation sociale et urbaine et réussite scolaire, comme l'indiquent les lignes qui suivent :

Des écarts significatifs persistent en matière de niveau de qualification et de taux d'emploi entre les jeunes des quartiers sensibles et ceux des autres quartiers. Ainsi, si les jeunes des quartiers sensibles bénéficient de dispositifs spécifiques, tant dans le domaine éducatif que dans celui de l'insertion professionnelle, ils accèdent moins à l'emploi que les jeunes ne résidant pas dans ces quartiers. Le dernier rapport de l'ONZUS¹⁶ rend compte de cette situation en constatant que 43 % des jeunes hommes actifs de ZUS¹⁷ et 37 % des jeunes femmes sont sans emploi. Les jeunes résidant dans les quartiers sensibles forment également une composante importante, quoique encore difficile à mesurer, du public concerné par le décrochage scolaire et les sorties sans diplôme du système éducatif. En outre, le dernier rapport PISA souligne que notre système scolaire est à l'origine d'un taux d'échec élevé qui affecte plus particulièrement les jeunes issus des milieux défavorisés.

La recherche souligne enfin qu'une des conséquences de ce phénomène réside dans l'existence d'inégalités dans l'accès aux savoirs du fait du faible rendement de ce que les Anglo-Saxons appellent le *school mix effect*, c'est-à-dire le mélange d'élèves de niveaux différents dans les mêmes classes. On traduira cette notion du *school mix effect* au moyen du concept d'*effet-classe* élaboré par Hanushek (1971). Pour ce chercheur, la notion comprend

¹³ Le rapport fait entrer dans la « catégorie sociale défavorisée » les « ouvriers, les retraités ouvriers et employés, et les personnes qui n'ont jamais eu d'activité professionnelle » (2010 : 29).

¹⁴ Note n° 8-16 mars 2008 de la DEPP, *Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires*, citée par la Cour des comptes (2010 : 29).

¹⁵ Direction de la formation, promotion Robert Badinter 2009-2010. Texte consultable sur le site www.ena.fr/4396/32429. Page active le 5-1-13.

¹⁶ Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles.

¹⁷ Zones Urbaines Sensibles.

également, dans son acception, l'incidence de l'enseignant sur les résultats des élèves en sus de la mise en présence dans la même classe d'élèves dont les performances sont différenciées.

Inégalités dans l'accès aux savoirs scolaires et faible rendement de l'effet-classe

Des travaux américains notamment ont mis en évidence une amélioration des résultats d'élèves ayant des difficultés scolaires lorsqu'ils sont placés dans la même classe que d'autres, plus performants scolairement (Coleman¹⁸, 1966 ; Hanushek, 1971). Tous les travaux sur cette question ne convergent pas cependant. En effet, d'autres études conduites aux États-Unis ont montré les conséquences négatives de ces pratiques (Alexander et Eckland¹⁹, 1975).

En France, la Cour des comptes signale que l'effet-classe n'est pas mesuré (2010 : 32) et que la composition des classes est peu contrôlée (*op. cit.* : 125). Si le ministère de l'Éducation nationale préconise la constitution de classes hétérogènes, les élèves faibles progressant davantage dans ce contexte (*ididem*) – ce fait est également attesté par les enquêtes PISA (Cour des comptes, 2010 : 126) –, le refus de l'hétérogénéité²⁰ paraît néanmoins fort chez les enseignants comme chez les parents d'élèves. Un calcul de la « valeur ajoutée » des lycées, réalisé par la DEPP, est en revanche disponible. Il faut entendre par « valeur ajoutée » la capacité des établissements à « obtenir des résultats supérieurs (valeur ajoutée positive) ou inférieurs (valeur ajoutée négative) à ce qui était attendu, compte tenu de l'origine sociale, de l'âge, et du niveau initial des élèves » (Cour des comptes, 2010 : 33). Les meilleurs scores sont obtenus par des établissements qui ne sont pas forcément les plus renommés, précise le rapport (*op. cit.* : 35). Il apparaît que les lycées porteurs de la valeur ajoutée la plus importante sont situés dans les quartiers défavorisés (*op. cit.* : 36), alors que les lycées prestigieux ont une valeur ajoutée plus faible, voire ne maintiennent leurs performances « que par l'exclusion en cours de scolarité des moins bons élèves » ajoute le rapport de la Cour des comptes.

On conclura en soulignant que l'homogénéité relativement forte des publics scolaires dans les établissements périphériques rend difficile la mixité scolaire et conduit les chefs d'établissement à composer des classes à hétérogénéité limitée, ce qui accentue les effets, et de la concentration résidentielle, et de la concentration scolaire, et par là les inégalités, avec comme possible conséquence, le développement éventuel de formes de marginalité. Van Zanten parle à ce sujet de dissidence, voire de désaffiliation à l'égard des normes scolaires prévalentes :

En raison de la difficulté interne à appliquer et à faire accepter un principe méritocratique uniforme, qui met la plupart des élèves en situation d'échec par rapport aux élèves des autres établissements [...], on comprend alors, que dans ces établissements, des formes de dissidence et de désaffiliation à l'égard des normes centrales puissent aisément se développer. (2001 : 13).

Ces analyses conduisent à se demander si l'école de la périphérie ne favorise pas dans les faits une égalité plus formelle que réelle, c'est-à-dire théorique et sans application matérielle, et qui prendrait en défaut le modèle universaliste.

¹⁸ Coleman, J. *et al.*, 1966, *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC : Government Printing Office, (cité par Van Zanten, 2001 : 12).

¹⁹ Alexander, K., Eckland, B. 1975, « Contextual effects in the high school attainment process », in *American Sociological Review*, 40, pp. 402-416, (cités par Van Zanten, 2001 : 12).

²⁰ Les classes à projet pédagogique particulier ou les options peuvent également servir à organiser le regroupement d'élèves forts ou faibles (Cour des comptes, *op.cit.* : 126).

Égalité formelle, limites du modèle universaliste, désaffiliation ?

Le modèle d'intégration républicaine se fonde sur l'idée que la République repose sur un contrat implicite qui vise à faire la synthèse de toutes les traditions, de tous les intérêts divergents, issus du réel historique ou social, dans un ensemble vaste et cohérent (Winock, 2006 : 119) en s'appuyant sur l'institution clé, qu'est l'école. Il en résulte ce qu'on évoque sous le nom de modèle universaliste. Ce modèle conduit à uniformiser les situations. Il ne permet pas l'expression d'une différence ou d'un écart par rapport à la norme qu'il induit. Il prévaut dans le cadre scolaire dont nous parlons et peut conduire certains élèves à éprouver de la difficulté à se reconnaître à travers lui et à exprimer leur différence, notamment lorsqu'elle se manifeste à travers des traits plurilingues et pluriculturels, comme on le verra plus bas. Il pourrait contribuer au développement d'un sentiment d'exclusion, prenant la forme d'une désaffiliation, du fait qu'il donne le sentiment de ne pas participer à l'élimination des inégalités et de favoriser plus une égalité formelle qu'une égalité réelle.

De ces formes de désaffiliation peut naître un esprit de scission, notamment chez certains jeunes, sans qu'on puisse parler d'une contre-affiliation globale en l'état actuel des choses, qui aurait pour conséquence l'adhésion à d'autres systèmes de valeurs (Sintomer, Bacqué, 2002 : 107).

Sans vouloir grossir le trait, force est de constater néanmoins que les solidarités primaires fondées sur les regroupements communautaires, qui se sont construites avec les vagues successives d'immigration et l'installation des familles dans les logements sociaux des banlieues défavorisées, ont pu contribuer à consolider des formes communautaires d'implantation locale, et ne pas faciliter l'adhésion aux normes centrales (Van Zanten, 2001 : 17). Pour Sintomer et Bacqué, néanmoins, on ne peut pas parler de contre-affiliation globale :

La plupart du temps, les solidarités primaires de type communautaire, si elles constituent des réseaux de soutien qui peuvent être socialement très efficaces sur une petite échelle, ne posent pas les bases d'une contre-affiliation globale permettant de peser sur les dynamiques structurelles. Les associations formelles ou informelles de type communautaire renvoient à des formes réelles de solidarité et d'échange mais ne représentent pas aujourd'hui l'échelon primaire d'un système de lobbying communautaire ou de clientélisme politique. (op. cit. : 107-108)

À ce stade, la question qui se pose est de savoir s'il faut aller jusqu'à dire avec Sabeg et Sabeg²¹ que « notre société est, de fait, ethnicisée, communautarisée » (2004 : 129), alors que, dans le contexte scolaire, la visibilité ethnique est occultée du fait de la puissance du modèle universaliste, occultation qui la rendrait d'autant plus conflictuelle (*op. cit.* : 131). Si on pousse plus loin l'analyse, faut-il aller jusqu'à une critique de la liberté et de l'égalité formelles instaurées par la Révolution, et mettre en avant les distinctions réelles de classe, de sexe, d'ethnie, en s'inspirant des analyses de Schnapper (2000) par exemple ?

C'est donc le modèle de l'intégration républicaine qui est questionné à travers l'école, « passage obligé de l'égalité des chances » pour reprendre la formule de Sabeg et Sabeg (*op. cit.* : 165) mais qui selon ces auteurs ne parvient pas à masquer « les failles d'une égalité de pure forme » (*op. cit.* : 172). Ils précisent que « lorsque les situations de départ sont manifestement inégales il faut le traiter de façon différenciée et favoriser un élève défavorisé plutôt qu'un élève de grande école » (*ibidem*). À condition néanmoins que toutes les conditions soient réunies pour la *sécurisation individuelle*, sans quoi l'égalité des chances ne sera jamais qu'une forme héritée de *triage social* (Savidan, 2007 : 298). En outre, la notion de mérite, qui constitue dans le contexte scolaire le principe de légitimation entretient cette

²¹ Yazid Sabeg a été Commissaire à la diversité et à l'égalité des chances de 2008 à 2012. Il a démissionné de ce poste en juillet 2012. Yacine Sabeg est journaliste.

vision de la justice sociale et de l'égalité des chances fondée sur une conception capacitaire, qui peut être un facteur d'exclusion supplémentaire (Savidan, *op. cit.* : 28).

Dans ces conditions, ne faut-il pas questionner le modèle universaliste et la problématique de l'égalité formelle afin de lutter contre ces processus de ségrégation ?

Ce sera l'objet de la deuxième partie, qui s'interrogera d'abord sur ce modèle d'intégration, puis sur les conditions de prise en compte de la diversité dans le cadre scolaire, avec pour objectif de réduire les inégalités.

Critique du modèle universaliste et modalités de prise en compte de la diversité.

Limites du modèle : une reconnaissance difficile des notions de différence et de diversité dans le contexte scolaire

La rigidité du modèle

On a vu précédemment que la conception française de l'intégration, fondée sur une incitation à l'assimilation, ne favorisait pas l'expression de l'altérité. Décrite comme *nationaliste-républicaine* (Lorcerie, 1994), cette conception fait l'objet d'un consensus dans le milieu politique :

C'est au détour des années 80/90 qu'est apparu ce mode d'appréhension. Il s'est construit plus ou moins explicitement en opposition au discours du Front National. [...] C'est dans ce contexte qu'a été théorisé et prôné un type « spécifiquement français » d'intégration des immigrés intitulé « modèle républicain ». Celui-ci est dit « universaliste », mais surtout il est le seul « vraiment » universaliste, n'étant ni « communautariste » comme le « modèle anglo-saxon », ni « ethniste » comme le « modèle allemand ». (Rudder, 2002 : 115)

Cette approche de l'intégration rend cependant difficile l'expression d'une différence par rapport au modèle commun, laquelle peut être perçue comme une dissidence et est susceptible d'être porteuse du spectre du communautarisme en germe dans une « quête de revalorisation culturelle » (*ibidem*).

Cet ensemble d'éléments amène à se demander si, au fond, cet idéal généreux d'intégration n'induit pas des conséquences négatives, en amenant à analyser, de manière normative, les manifestations de différenciation et en privant les individus concernés d'une certaine forme d'autonomie :

*Le prétendu modèle universaliste, qu'on présente tout de même comme typiquement français, s'en tient à la proclamation d'une égalité formelle éthérée. Il finit par former un carcan rigide, mais en partie inopérant, et de fait infiltré à travers ses innombrables failles par l'ethnisation, laquelle se nourrit des inégalités réelles. [...] [Le] « nationalisme républicain » [a] rendu impraticables des voies « ordinaires », involontaires ou volontaires, d'assimilation ou d'intégration, en frappant toute manifestation de dissimilation, même très relative et sans effet normatif, sans conséquence fondamentale sur les valeurs institutionnalisées, d'interdit national. C'est avoir privé le social de son ordinaire autonomie. (Rudder, *ibidem*)*

On conclura sur ce point en posant la question de savoir si ce n'est donc pas à la crainte de la différence qu'il faut imputer le maintien d'un modèle, qui semble, dans le cas présent, inadapté.

La crainte de la construction d'une différenciation dans des groupes à priori homogènes

Un premier facteur d'explication serait que cette prise en compte de la différence conduirait à construire une différenciation dans le groupe d'élèves considéré à priori comme homogène, et donc à admettre l'existence d'une catégorie enfant de migrant, ou élève d'ascendance étrangère au sein des classes ordinaires. Ceci entraînerait l'introduction de la dimension de l'ethnicité dans l'institution scolaire, ce qui n'est pas neutre dans le système français, car on peut l'interpréter comme une atteinte au modèle français d'intégration. On postulera que la diversité serait donc plutôt ignorée en milieu scolaire ordinaire, même si certains chercheurs ont observé une tendance visant à prendre en considération les différences de contextes et de populations, et un balancement à propos des élèves issus de l'immigration entre le *visible* et l'*invisible*, entre la *censure* et le *soulignement* (Payet, 1999 : 207).

Payet précise qu'en matière de désignation ethnique « dans les interactions quotidiennes, les catégories de désignation et d'autodésignation sont [...] soumises à une tension entre universalité et différenciation » (*op. cit.* : 208).

On expliquera ce phénomène par le fait qu'aborder explicitement la question de la diversité irait au-delà du constat d'une réalité visible et reviendrait d'une certaine manière à prendre position, par rapport au postulat républicain, fondateur de l'école française, que Payet décrit comme celui de *l'indifférence aux différences* :

Comment la différence culturelle est-elle présente (ou non) en milieu scolaire ? Le simple fait de poser la question exprime une prise de position quant à la réalité du postulat républicain fondateur de l'école française, celui de l'indifférence aux différences. (Payet, ibidem)

On peut faire l'hypothèse que c'est au fonctionnement de l'école en tant qu'institution que la situation est liée. Le problème dépasse donc le contexte précédemment décrit de l'école de la périphérie. À la diversité en milieu ordinaire, l'école n'est pas véritablement en mesure de donner une réponse. Régie par des normes rigides, appuyée sur une tradition (Fisher, 1990), elle peut résister aux interactions sociales et imposer son propre fonctionnement (Goffman, 1988). En d'autres termes, elle vise la transmission d'un savoir commun et a pour vocation de créer de l'identique. Elle ignore ce qui sort de ses normes et présente un caractère déviant, la diversité des élèves par exemple. Du fait de sa vocation à créer du lien social, l'école est doublement intégrative. D'une part, elle dispense « une intégration politique et idéologique à la nation représentée par l'État » (Charlot, 1992 : 347) et d'autre part, elle est conçue comme « un espace d'unité et d'universalité, où la diversité, la particularité et encore plus la conflictualité ne peuvent recevoir aucune légitimité, et donc aucune place » (*op.cit.* : 349). La différence est perçue comme un handicap socioculturel, qu'il convient de compenser « pour assurer l'égalité des chances » (*ibidem*). Comme l'écrit Charlot, la différence est comprise en termes de « déficits, de manques, de lacunes » et la norme est bien celle de la *similitude* et de *l'égalité* (*op. cit.* : 355). Le terme de handicap évoque des groupes sociaux numériquement et culturellement minoritaires, dont le comportement est perçu comme une forme de marginalisation, voire de déviance, par rapport aux normes dominantes. Ces groupes cumulent un grand nombre de handicaps :

Dans ce cadre, la marginalisation est interprétée en termes de manque d'adaptation aux structures sociales de la part des individus marginaux, qui sont en quelque sorte, faits d'une accumulation de handicaps, inscrits dans l'héritage ou dans l'inégalité culturelle. C'est le type de l'analyse psycho-sociale, développée à l'échelle micro et fondée sur la notion d'intégration dans la société. (Vant, 1986 : 17)

Dans cette perspective, l'école joue un rôle et contribue à la structuration du social, en rendant visibles la norme et la déviance, en catégorisant comme « marginaux » certains

comportements, et en les mettant en évidence. On appliquera cette analyse aux élèves que nous abordons dans cet article en soulignant que leur appartenance à la diversité, leur dimension plurilingue et pluriculturelle, peuvent être perçues comme la manifestation d'une différence pour le moins voire d'une marginalité.

Pour conclure, on mettra en évidence que l'institution scolaire est partie prenante de cette résistance à la reconnaissance de la diversité, interprétée en termes de différence (bien qu'il convienne de souligner qu'elle consent de nombreux efforts d'adaptation) parce qu'elle est fondée sur un modèle universaliste, qui la conduit à flouter certaines caractéristiques des élèves, et notamment leur dimension plurielle (pluriculturalisme et plurilinguisme en particulier). Autrement dit, sans remettre aucunement en cause la vocation de l'école à former des citoyens, ni la nécessité de leur transmettre une culture commune, on se demandera si le contexte scolaire contemporain ne doit pas s'ouvrir de manière plus franche à la diversité. Cette reconnaissance peut se traduire par une prise en considération des langues et des cultures d'origine des élèves et induit une interrogation sur la place et le statut des langues à l'école et en particulier sur la place et le statut des langues des migrants, particulièrement cruciales dans le contexte monolingue français.

Modalités de prise en compte de la diversité

La question de la diversité linguistique et culturelle et sa place dans les curricula est un aspect rarement étudié en milieu scolaire ordinaire, et confiné en général à la réflexion sur l'accueil des migrants primo-arrivants. On pourrait élargir la réflexion et l'étendre à l'ensemble des élèves ayant ces langues dans leurs répertoires familiaux et, ce d'autant plus que c'est une préoccupation d'autres pays européens, et en particulier du Conseil de l'Europe.

Enseigner les langues

Le Conseil de l'Europe²² insiste sur la responsabilité qu'ont les États membres d'offrir aux enfants des travailleurs migrants, une formation linguistique appropriée²³ mais également, autant que faire se peut, de promouvoir l'enseignement de leurs langues d'origine, tant pour faciliter leur intégration, que pour leur permettre de conserver leur patrimoine linguistique et culturel²⁴. Le texte ajoute que dans la perspective de l'intégration et de la cohésion sociales, l'éducation des enfants et des adolescents issus de l'immigration, est un des défis les plus urgents qu'ont à affronter les États membres du Conseil de l'Europe. De même, la recommandation de 2008 du Conseil des Ministres du Conseil de l'Europe²⁵ invite les gouvernements des États membres, à mettre en œuvre des politiques linguistiques-éducatives susceptibles de faciliter l'accès des jeunes issus de l'immigration à l'emploi, tout en limitant les discriminations, notamment celles des migrants, qui seraient confrontés à des difficultés socio-économiques et à des formes de ségrégation.

La non reconnaissance de la diversité linguistique peut conduire à des situations de minorisation-stigmatisation, comme en témoigne la perception de certains élèves issus de la diversité, par l'institution scolaire. Le groupe dominant dispose d'un potentiel d'assignation d'images négatives au groupe dominé (Mekaoui, 2006 : 220) et la minorisation se produit

²² www.coe.int/lang, *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*.

²³ Article 19 de la Charte sociale européenne (European social charter, revised 1996).

²⁴ *Op. cit.*, paragraphes 11 et 12, notre traduction.

²⁵ Recommendation CM/Rec(2008)4 of the Committee of Ministers "measures to improve the integration of newly-arrived children of migrants into the educational system, provide children of migrants with adequate language skills at a preschool level, prepare children of migrants and of immigrant background approaching school-leaving age for a successful transition from school to the labour market, and overcome the difficulties faced by these children living in segregated areas and disadvantaged areas".

lorsque les traits négatifs ne sont plus perçus comme extérieurs mais intériorisés. Dans une certaine mesure, le regard du groupe majoritaire devient constituant du groupe minoritaire :

Toute identité ethnique minoritaire, qu'elle soit fondée sur un critère de territoire, de langue, de religion, de race ou de lignage, ou comme il apparaît dans un grand nombre d'exemples apportés par la pratique sociale du champ de l'immigration en France, sur un critère de la « sale gueule », c'est-à-dire de l'apparence telle qu'elle est perçue ou fantasmée par l'autre, est en grande partie assignée par le groupe majoritaire dont le regard est, d'une certaine manière, constituant du groupe minoritaire. (Taboada-Léonetti, 1990 : 59)

Pour ce qui nous occupe, c'est en relation avec les représentations sur la langue que se développe alors une forme d'identité négative. Ceci confirme l'existence d'un marché linguistique, dans la société comme à l'école²⁶, dans lequel les langues sont hiérarchisées. Cette hiérarchie entre langues fortes et langues minoritaires contribue à construire des groupes linguistiques majoritaires et minoritaires, et fait de la hiérarchie des langues un facteur d'inégalité.

Dans ce contexte, certains conflits en milieu scolaire peuvent constituer l'expression d'une volonté très forte des sujets d'affirmer leur différence et leur identité. La langue en constitue l'un des vecteurs, si l'on admet qu'il y a une hiérarchie des langues et un marché linguistique.

La hiérarchie des langues : un constituant inégalitaire

Les représentations que se font les locuteurs des langues constituent un élément clé en matière de prise en compte de la diversité. Elles constituent un savoir social, concourant à la construction d'une réalité commune et d'une identité sociale (Jodelet, 1989 : 36 et 51). Les représentations jouent un rôle « dans le processus d'élaboration des conduites » (*op. cit.* : 41). Elles sont liées « comme phénomène psychologique et cognitif » à la « dynamique et à l'énergétique des interactions sociales » (*ibidem*). Les stéréotypes, les préjugés, les représentations agressives ou polémiques conduisent à stigmatiser la diversité culturelle et linguistique, par la mise en œuvre d'un processus de minorisation, qui suscite des interactions concurrentielles et une asymétrie entre groupes, comme on vient de le voir. On supposera que c'est le cas des élèves défavorisés, en difficulté scolaire, qui sont confrontés à ce processus.

L'insécurité identitaire se trouve être associée à l'insécurité linguistique²⁷. On admettra que le plurilinguisme des élèves est une des caractéristiques de la situation transculturelle. Or, l'apprentissage en situation transculturelle peut constituer une forme de vulnérabilité. Cette situation pourrait être à l'origine d'inégalités dans l'appropriation par les élèves des savoirs scolaires car elle pèserait sur les apprentissages.

L'apprentissage en situation transculturelle : une forme de vulnérabilité

Situation transculturelle et apprentissage

Kaës a montré qu'il existe une souffrance linguistique qui résulte des différences de langues et qui peut engendrer des troubles de l'identité :

Nombreux sont ceux qui se sont inscrits avec le fantasme qu'ils pourraient traiter ou guérir une blessure profonde liée à l'altérité inacceptable de la langue et de la culture de l'autre.

²⁶ On renvoie sur cette question de la hiérarchie des langues et du marché linguistique à l'article de Véronique Nante et Cyril Trimaille proposé dans ce numéro.

²⁷ Cela n'est pas forcément toujours le cas.

Cette souffrance s'exprimait dans toutes sortes de plaintes : les parents ne leur avaient pas transmis la langue de leurs propres parents, mais une autre étrangère, et avec cette langue perdue (ou plus exactement refusée), un fil s'était cassé dans la continuité du rapport entre les générations. (Kaës et al., 2001 : 58)

L'indifférence de l'institution aux langues de la maison masque la crise qui peut résulter, pour l'élève ou la fratrie, sinon de la perte, tout au moins de la non reconnaissance de sa langue maternelle, de l'obligation à parler une langue qui n'est ni tout à fait la sienne ni tout à fait une langue étrangère. De cette situation peuvent résulter des troubles de l'apprentissage du français comme des autres disciplines. L'étude menée par Dumay, Dupriez, Maroy, dans l'enseignement primaire belge²⁸, a démontré qu'un indicateur positif d'autoreprésentation de soi dans la langue française, était corrélé à de bonnes performances dans cette langue (2010 : 471). À l'inverse, une autoreprésentation négative peut avoir une influence défavorable sur les résultats. On fera l'hypothèse que l'apprentissage du français comme langue de scolarisation conditionnant l'apprentissage de toutes les autres disciplines, est un point de vulnérabilité, compte tenu des représentations négatives que les élèves migrants ou enfants de migrants, de deuxième génération, peuvent se forger du français et de l'ambivalence des relations qu'ils entretiennent avec cette langue.

Pour tenter de comprendre la nature de cette ambivalence, on s'appuiera sur les analyses de Kaës et de Moro. Ces approches s'inscrivent dans d'autres champs disciplinaires que la sociolinguistique ou les sciences de l'éducation, celui de la psychanalyse pour Kaës, de la psychiatrie pour Moro. Il ne s'agit pas de généraliser et d'appliquer au groupe large d'élèves dont il a été question jusqu'ici des observations, qui ont été faites à partir de sujets, approchés dans le cadre de la clinique psychanalytique ou de consultations hospitalières. La finalité poursuivie n'est pas d'interpréter en termes pathologiques les problèmes sociaux, et de jeter un éclairage, d'ordre substantialiste, sur le groupe d'élèves abordé dans ces lignes, avec l'éventualité d'en faire un groupe à risque. En effet, il est possible de nous objecter que le recours à ces disciplines contient l'idée que les traits mis en exergue, sont le fait de certains groupes et que les disciplines convoquées sont pertinentes pour régler ces problèmes sociaux, comme l'a montré Otero.

Elle [la pathologisation des problèmes sociaux] véhicule la perception que certaines défavorisations, différences et comportements sont l'apanage de certaines catégories ou de certains groupes de personnes et consécutivement, que la psychologie, la psychiatrie, la psychoéducation, ou encore le travail social [...] sont les disciplines toutes désignées pour comprendre, gérer et régler les problèmes sociaux (Otero, 2012²⁹).

Il paraît néanmoins intéressant de mettre en perspective l'analyse conduite dans cet article en la confrontant avec d'autres approches, dans le cadre d'une démarche pluridisciplinaire, tout en gardant présentes à l'esprit les réserves nécessaires.

L'expérience de la migration : une forme de vulnérabilité ?

Kaës comme Moro soutiennent l'idée que l'expérience de la migration, comme expérience de l'altérité, provoque une rencontre des cultures, qui peut être violente du fait de son poids sur la construction de l'identité des sujets, même s'ils sont de deuxième génération.

Face à l'altérité, les mécanismes de défense sont tantôt « le recours [...] aux références culturelles habituelles », tantôt l'abandon ou le déni des « repères culturels identificatoires pour se fondre dans un nouveau groupe d'appartenance » (Kaës et al., 2001 : 56). Certaines

²⁸ L'échantillon de l'étude est constitué de 2 528 élèves scolarisés dans 52 écoles du réseau libre catholique de la Communauté française de Belgique, en 6^{ème} primaire, dernière année de l'enseignement primaire dans ce système. L'échantillon d'écoles illustre la diversité socioéconomique de la région (2010 : 469).

²⁹ Texte consultable en ligne sur le site de la revue *SociologieS*, page active le 4-01-13.

familles, ayant connu une situation de mobilité récemment ou pas³⁰, vivent ou peuvent vivre dans un « univers culturel bricolé » (Moro, 1998 : 87). Il est *bricolé* parce qu'il regroupe des éléments des deux systèmes culturels mais avec un effacement de pans entiers du système culturel d'origine.

L'ensemble reste précaire avec un risque de confusion des catégories. En situation transculturelle : l'enfant de migrants est d'abord un guide ; guide des parents dans un monde mal connu, régi par des règles difficiles à intégrer. [...] Cette place de guide est d'autant plus importante que le milieu social des parents est défavorisé. Les parents ont alors moins de moyens pour s'adapter à ce nouveau monde (par exemple, savoir lire et écrire dans sa langue et surtout en français). (Moro, ibidem)

Pour Moro, la situation transculturelle limite le degré de prévisibilité du monde extérieur car ce monde est, selon elle, peu ou mal connu des familles et conduit les enfants à devoir assimiler seuls un certain nombre de fonctionnements sociaux et en particulier scolaires.

Lorsqu'on passe d'une culture à une autre, les contenants culturels implicites changent et même s'ils arrivent avec le temps à être perçus, ils ne sont pas intériorisés. En situation transculturelle, des éléments implicites doivent être explicitement appris par l'enfant, ils ne sont pas donnés dans le berceau de l'enfant ! À lui de les apprendre, seul... (Moro, op. cit. : 92)

La situation transculturelle peut donc favoriser des formes de déséquilibre. L'élève migrant doit assumer une « double fragilité », la sienne et celle de ses parents. Moro, pour évoquer la situation de « risque » à laquelle sont confrontés les élèves migrants dont on parle ici, propose la notion d'« enfant exposé ».

J'ai alors proposé une image pour penser cette vulnérabilité spécifique, celle de l'enfant exposé. L'enfant de migrants est exposé à un risque spécifique, le risque transculturel, celui de la traversée des mondes, celui du métissage. La mythologie nous fournit nombre d'exemples d'enfants exposés à un danger, c'est-à-dire le plus souvent confiés à l'eau dans un coffret. L'enfant est exposé à un risque vital, s'il le surmonte, il devient un héros. On trouve cette notion d'exposition dans les légendes de Dyonisos, Karna, Moïse, [...] Œdipe. L'exposition est en quelque sorte une acculturation brutale, une contrainte à changer, une obligation de métamorphose. (Moro, op. cit. : 94)

Moro souligne enfin que, le risque transculturel, s'il est bien pris en charge par l'enfant et sa famille, peut devenir ce qu'elle appelle « un processus dynamique et créateur » et ne pas entraver le développement de cet enfant. Mal maîtrisé, il peut susciter des dysfonctionnements, traduits par des symptômes divers pouvant aller jusqu'à la révolte. Ces dysfonctionnements sont liés au fait que, selon l'auteure, l'enfant « porte le vécu familial traumatique de la migration », et à ce qu'elle appelle les « effets dormants » de celle-ci, qui peuvent s'activer ou pas, en fonction des contextes (*op. cit.* : 95).

Les analyses qui viennent d'être citées, et avec les réserves que l'on a évoquées, mettent l'accent sur un certain nombre de questions, qu'il serait intéressant de prendre en considération dans le cadre scolaire, dans la perspective de l'accueil des élèves évoqués ici. On pense notamment à la problématique de l'apprentissage en situation transculturelle et tout particulièrement à l'apprentissage de la langue de scolarisation. Ainsi, la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves pourrait devenir un critère, dans l'élaboration des principes d'une didactique fondée sur l'élève, qui prenne en compte ses caractéristiques

³⁰ Ce n'est pas le cas de toutes cependant. L'analyse de Moro concerne les enfants de migrants qu'elle voit en consultation. Certains enfants connaissent des réussites spectaculaires ou plus simplement traversent ces épreuves sans encombre, d'autres rencontrent des difficultés. Voir Schnapper (1991) sur ce point.

propres, qui en reconnaisse la valeur et le poids, sans tomber pour autant dans le communautarisme contraire aux principes de l'école, car agent d'exclusion. Cette didactique pourrait être une composante de l'égalité des chances.

Conclusion. Une didactique fondée sur l'élève composante de l'égalité des chances ?

La communication interculturelle, comme le montre Touraine, ne peut se réaliser que si le sujet s'affirme et est reconnu comme tel par autrui et dans le cas qui nous occupe par l'institution scolaire : « Complémentairement, le sujet ne peut pas s'affirmer comme tel sans reconnaître l'autre comme sujet, et d'abord sans se libérer de la peur de l'autre qui conduit à son exclusion » (Touraine, 1997 : 210). Dans cette perspective, l'école joue un rôle particulièrement important dans la mesure où elle accepte de se faire « l'école du sujet » (*op. cit.* : 329). L'enjeu est donc la reconnaissance de l'existence d'une différence culturelle et du plurilinguisme. Autrement dit, il serait souhaitable de nuancer la conception universaliste qui ignore les différences et d'admettre les conséquences des situations de mobilité sur les apprentissages. L'objectif est de poser les bases d'une didactique qui tienne compte de la sociologie de l'immigration et des situations de mobilité. Cette didactique pourrait être fondée sur un empowerment culturel et linguistique plaçant les élèves sur le même plan d'égalité. L'empowerment est défini par Ninacs (2008) comme une stratégie visant à aider l'individu à agir et à se prendre en charge de manière autonome. Littéralement, c'est l'action d'acquérir un pouvoir.

Pour conclure, on dira, enfin, que ce long détour par l'évocation des problèmes socio-scolaires, a eu pour objet d'inscrire dans une thématique sociale, les questions linguistiques et didactiques. Au bout du compte, on peut se demander si, plus qu'une égalité juridique formelle, il ne conviendrait pas de proposer une politique volontariste de compensation de l'inégalité des chances en matière scolaire, laquelle passerait par une reconnaissance de la diversité linguistique³¹ et culturelle par l'école (Bertucci, 2007), afin d'accorder une légitimité à des groupes, qui sont minorisés par un faisceau de traits stigmatisants. Cette reconnaissance suppose une réflexion globale sur la question de la diversité à l'école et le développement d'un enseignement de la langue de scolarisation en lien avec les autres langues (Chartrand, Paret, 1995 : 206).

La reconnaissance de la diversité pourrait être un élément facilitateur de la transmission de la culture scolaire et une façon de poser la question de l'égalité des chances, en lien avec la problématique de l'échec scolaire, dans la scolarisation des enfants d'origine migrante (Dittmar, 2006 : 37) ? Ceci suppose de rompre avec le modèle monolingue dominant, et d'admettre que la reconnaissance de la diversité n'implique ni le développement du communautarisme ni une forme de scission.

Bibliographie

- BAUDIN G., GENESTIER P., 2002, *Banlieues à problèmes : la construction d'un problème social et d'un thème d'action publique*, La Documentation française, Paris.
- BERTUCCI M.-M., 2007, « L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitude des statuts et ambiguïté des missions », dans Bertucci M.-M., Corblin C. (coords.), *Le*

³¹ Par la forme d'un éveil aux langues ou d'un enseignement organisé, sans passer forcément par le cadre diplomatique des ELCO, lesquels ont été largement critiqués par de nombreuses institutions, et notamment le Haut conseil à l'intégration.

- français aujourd'hui, Enseigner les langues d'origine*, n° 58, Armand Colin / AFEF, Paris, pp. 29-39.
- BERTUCCI M.-M., BOYER I., 2010, *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*, L'Harmattan, (coll. Éducation comparée), Paris.
- BOYER I., 2012, « Entre discrimination et valorisation : représentation du jeune de banlieue ou franchir ou pas les « murs » de la cité », dans Lebon-Eyquem M., Bulot T., Ledegen G., (dirs.), *Ségrégations, normes et discrimination(s). Sociolinguistique urbaine et migration*, Bruxelles, Editions Modulaires Européennes, pp. 43-59.
- BOUCHER M., 2010, *Les internés du ghetto : ethnographie des confrontations violentes dans une cité impopulaire*, L'Harmattan, Paris, (coll. Recherche et transformation sociale).
- BROCCOLICHI S., SINTHON R., 2011, « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », dans *Revue française de pédagogie*, n° 175, Blanchard M., Cayouette-Remblière J. *Penser les choix scolaires*, École Normale Supérieure de Lyon, Lyon, pp. 15-38.
- BRUN J., 2008, « La ségrégation urbaine : état de la question en France vers le début des années 1990 », dans Jaillet M.-C., Perrin E., Menard F., *Diversité sociale, ségrégation urbaine, mixité, Plan urbanisme construction architecture*, La Défense, coll. Recherches/PUCA, pp. 21-49.
- CHARLOT B., 1992, « De l'éducation nationale à l'insertion professionnelle : les mutations du système scolaire », dans Ferreol G. (dir.), *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Presses Universitaires de Lille, Lille, pp. 345-378.
- CHARLOT B., ÉMIN L., PERETTI O. de, 2002, *Les Aides-Éducateurs. Une gestion communautaire de la violence scolaire*, Anthropos, Paris.
- CHARTRAND S.G., PARET M.-C., 1995, « Langue maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? », dans Chiss J.-L., David J., Reuter Y., *Didactique du français. État d'une discipline*, Nathan, Paris, pp. 197-208.
- COUR DES COMPTES, 2010, *L'Éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*, Rapport public thématique, La Documentation française, Paris.
- DUMAY X., DUPRIEZ V., MAROY C., 2010, « Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats », dans *Revue française de sociologie*, n° 51-3, Ophrys, Paris, pp. 461-480.
- DITTMAR N., 2006, *L'Europe et ses minorités : quelle intégration ?* Éd. Dittmar, Paris.
- ENA (Ecole Nationale d'Administration), Direction de la formation, 2009-2010, *Lettre de mission de l'option d'approfondissement : Éducation et emploi des jeunes dans les quartiers sensibles : les défis de l'insertion*, texte consultable sur le site, www.ena.fr/4396/32429.
- FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., 2005, *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Seuil, Paris.
- FISHER G.N., 1990, *Les domaines de la psychologie sociale. Le champ du social*, Dunod, Paris.
- GOFFMAN E., 1988, *Les moments et leurs hommes*, éd. de Minuit, Paris.
- GUIBERT P., MERGIER A., 2006, *Le descenseur social. Enquête sur les milieux populaires*, Plon, Paris.
- HANUSHEK E.A., 1971, « Teacher characteristics and gains in student achievement : estimation, using micro data », dans *American Economic Review*, vol. 61 (2), pp. 280-288.
- JODELET D., 1989, *Folies et représentations sociales*, PUF, Paris.
- KAËS R. et al., 2001, *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Dunod, Paris.

- LAPEYRONNIE D., 2008, *Ghetto urbain : ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Robert Laffont, Paris.
- LORCERIE F., 1994, « Les sciences sociales au service de l'identité nationale : le débat sur l'intégration au début des années 1990 », dans Martin D.- C. (dir.), *Cartes d'identité. Comment dit-on nous en politique*, Presses de la FNSP, Paris, pp. 245-281.
- MAURIN É., 2004, *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social. La république des idées*, Seuil, Paris.
- MEKAOUI F., 2006, « Faut-il parler alsacien pour être Alsacien ? : « stratégies identitaires » : un cadre d'étude des processus de minoration », dans Huck D., Blanchet P. (dirs.), *Cahiers de sociolinguistique*, n° 10, PUR, Rennes, pp. 209-227.
- MORO M.R., 1998, *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*, Dunod, Paris.
- MOULIN B. (dir.), 2001, *La ville et ses frontières. De la ségrégation sociale à l'ethnicisation des rapports sociaux*, Karthala, Paris.
- NINACS W.A., 2008, *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*, Presses de l'université Laval, Québec.
- OTERO M., 2012, « Repenser les problèmes sociaux. Le passage nécessaire des populations "problématiques" aux dimensions "problématisées34" », dans *Sociologies* [en ligne], *Théories et recherches*, <http://sociologies.revues.org/4145>
- PAYET J.-P., 1999, « La catégorie ethnique dans l'espace relationnel des collèges de banlieue : entre censure et soulignement », dans Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. *Jeunes issus de l'immigration de l'école à l'emploi*, CIEMI, L'Harmattan, Paris, pp. 207-218.
- POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., 2008, *Théories de l'ethnicité*, suivi de Barth F., *Les groupes ethniques et leurs frontières*, PUF, Paris.
- RUDDER V. de., 2002, « Banlieues et immigration. Le social, l'urbain et la politique, Entretien avec V. de Rudder », dans Baudin G., Genestier P., *Banlieues à problèmes : la construction d'un problème social et d'un thème d'action publique*, La Documentation française, Paris, pp. 113-120.
- SABEG Y., SABEG Y., 2004, *Discrimination positive. Pourquoi la France ne peut y échapper*, Calmann-Lévy, Paris.
- SAVIDAN P., 2007, *Repenser l'égalité des chances*, Grasset, Paris.
- SCHNAPPER D., 1991, *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, PUF, Paris.
- SCHNAPPER D., 2000, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Gallimard, Paris.
- SINTOMER Y., BACQUÉ M.-H., 2002, « Les banlieues populaires entre intégration, affiliation et scission », dans Baudin G., Genestier P., *Banlieues à problèmes : la construction d'un problème social et d'un thème d'action publique*, La Documentation française, Paris, pp. 93-111.
- STEBE J.-M., MARCHAL H., 2009, *Mythologie des cités ghettos*, Éd. Le Cavalier Bleu, Paris.
- TABOADA-LÉONETTI I., 1990, « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue », dans Camilleri C., Kasterstein J., Lipianski E.-M., Malewska-Peyre H., Taboada-Léonetti I., Vasquez A., *Stratégies identitaires*, PUF, Paris, pp. 43-58.
- TOURAINÉ A., 1997, *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*, Fayard, Paris.
- VAN ZANTEN A., 2001, *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, Paris.
- VANT A., 1986, « Géographie sociale et marginalité », dans Vant A. (dir), *Marginalité sociale marginalité spatiale*, Éd. du CNRS, Lyon, pp. 13-25.
- VIEILLARD-BARON H., 2004, « Ségrégation », dans *Ville, école, intégration, diversité*, n° 139, pp. 171-177.

WACQUANT L., 2006, *Parias urbains. Ghetto. Banlieues. État*, La Découverte, Paris.
WINOCK M., 2006, *La gauche en France*, Perrin, Paris.

Sitographie

www.coe.int/lang

www.education.gouv.fr

www.ena.fr

www.oecd.org/pisa

www.plainecommune.fr

[Http://sociologies.revues.org](http://sociologies.revues.org)

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Mickaël Abecassis, Laura Abou Haidar, Salih Akin, Sophie Babault, Margaret Bento, Philippe Blanchet, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Daniel Coste, Régine Delamotte, Jean-Michel Eloy, Monica Heller, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Marinette Matthey, Véronique Miguel Addisu, Muriel Molinié, Marie-Louise Moreau, Claudine Moïse, Isabelle Pierozak, Didier de Robillard, Daniel Véronique.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425