

L'intégration... mais qu'est-ce donc ?

Analyse fondée sur une recherche ethnographique
au niveau du collège

Angela Xavier de Brito
Ana Vasquez

L'intégration est une notion dont la polysémie dérange, dont le sens dépend de la place sociale qu'occupe l'acteur qui s'y réfère. Dans cet article, nous essayerons d'abord de montrer en quoi l'observation prolongée peut aider dans la déconstruction d'un certain nombre de ses implicites. Ensuite, à l'aide de quelques scènes ethnographiques choisies, nous mettrons en valeur l'importance des interactions banales de tous les jours, notamment au sein de la sphère scolaire, dans les processus de socialisation que subissent non seulement les enfants d'étrangers mais aussi leurs camarades français, et qui contribuent à leur « intégration » mutuelle, dans le tissu social de la France d'aujourd'hui.

Principal du collège : « Il y a des parents qui refusent l'intégration, mais est-ce qu'ils ne veulent pas que leurs enfants trouvent une place ici ou ailleurs ? Est-ce qu'ils ne s'intéressent pas à la réussite de leurs enfants ? Aucun parent ne peut ne pas vouloir la réussite de ses enfants — et l'intégration est la seule manière de réussir ».

Père d'un élève (Maghrébin, d'un certain âge) : « Mais qu'est-ce donc être intégré, monsieur ?... C'est la réussite ?... Mais la réussite où ? C'est sûr, mon fils n'a pas de très bonnes notes, on ne peut pas dire qu'il réussit à l'école... mais il réussit très bien sa vie, je peux vous l'assurer ! »

La mère (jeune française) d'une fille de 6^e : « être intégré, c'est se plier aux règles de la société française... »

Père maghrébin : « Là, je ne suis plus d'accord... Et moi donc ? Je suis là, non ? Mais si je suis là, je suis intégré. C'est ça, je suis là, donc je suis intégré ! Voilà ! »

Présidente de l'Association de Parents d'Élèves : « Bon, écoutez-moi ! L'intégration n'est pas seulement la réussite, même si elle en fait partie. Toutefois, ça ne veut pas dire qu'on doit oublier ses origines, effacer sa culture... Enfin, pour clore cette réunion, j'aimerais vous lire un poème d'Omar Khayam ».

(Incident survenu au cours du déjeuner organisé par l'Association de Parents d'Élèves le 29 janvier 1994) (1)

Dans cette scène (2), chacun des partenaires manie un concept différent d'intégration, selon la position sociale qu'il occupe, selon son niveau et type de formation, selon le pays où il est né, selon son histoire personnelle, ses intérêts et ses ambitions. La mère française exprime une vision assez courante de l'intégration en tant qu'assimilation, où les étrangers sont censés finir par se mouler dans la culture française, comprise comme un ensemble monolithique de normes. La notion véhiculée par le père étranger coïncide avec celle donnée par D. Schnapper (1994), pour qui l'intégration est « le produit de la participation des individus à l'action collective », tandis que celle du Principal se rapproche de celle, durkheimienne, d'intégration par le haut qui est, selon Ion (1995), propre au modèle français. De son côté, la présidente de l'Association des Parents d'Élèves, partisane du « droit à la différence », conçoit son rôle comme celui d'un médiateur entre l'école et les parents étrangers. En outre, le Conseiller Principal d'Éducation — qui n'est pas intervenu dans la discussion, mais qui a tenu à nous donner sa conception — insiste davantage sur la dimension de durée et de continuité des contacts. Il établit ainsi une distinction entre les diverses vagues migratoires venues s'installer dans le quartier. À son avis, les parents maghrébins jeunes réussissent à s'intégrer très bien : il en donne pour preuve la participation de certaines mères maghrébines à l'Association des Parents d'Élèves. Par contre, ceux qui sont arrivés déjà âgés (comme le père protagoniste de la scène décrite ci-dessus) ou ceux originaires des vagues les plus récentes de l'immigration — notamment les africains — ont beaucoup plus de mal à « s'intégrer » dans la société française.

LA DIFFICULTÉ À DÉFINIR LES CONCEPTS

Cette scène ethnographique montre également qu'une même pratique peut s'appuyer sur des croyances distinctes et avoir des buts différents. C'est l'acteur qui définit, en dernière instance, le sens qu'il lui attribue, selon sa trajectoire personnelle, ses contradictions et ses motivations occultées ou plus ou moins inconscientes. Cette scène met en relief la complexité de ce processus qu'on a convenu d'appeler « intégration », dont le mot couramment employé « transmet une image simple, beaucoup trop simple, d'une réalité sociale, culturelle et démographique » (Gaspard

et Khosrokhavar, 1995). Il faut toutefois souligner que, si nous avons été à même d'en saisir les nuances, c'est grâce à l'observation prolongée dans le temps propre à l'ethnographie, qui permet d'apprécier la variété des situations, le poids des routines et les engagements des acteurs.

En effet, l'expérience du travail ethnographique, en confrontant le chercheur aux pratiques quotidiennes des acteurs, amène vite une réflexion sur l'adéquation des concepts et des notions sur lesquels s'appuie la recherche. C'est ainsi que l'analyse de notre pratique nous a déjà amenées à réfléchir sur la pertinence des concepts d'acculturation (Vasquez, 1984), d'identité (Xavier de Brito, 1986 ; Vasquez, 1990) et d'étranger (Vasquez et Xavier de Brito, 1994), dont les pré-supposés idéologiques et politiques étaient voilés. Aussi, fort souvent, nous avons pu remarquer qu'on se servait des concepts comme un « état définitif » de la question, occultant à la fois leurs caractéristiques de processus qui s'étalent dans le temps et qui témoignent de l'influence des contextes institutionnels et personnels (qui, à leur tour, ne sont pas figés).

Aussi, certains concepts qui rendent compte de conflits sociaux très prégnants nous ont fait apprécier l'influence réciproque entre langage sociologique et langage du sens commun. Tout se passe comme si ce dernier s'appuyait sur une première élaboration notionnelle pour l'utiliser et la divulguer en la figeant, en la re-imposant aux scientifiques comme un miroir déformé par les intérêts en jeu. Morin (1990) renforce cette idée, quand il dit que « les frontières (de certains phénomènes sociaux) sont toujours floues, sont toujours interférentes ». De même, en ce qui concerne la notion d'exclusion, Castel (1995) et Dubet (1996) mettent en relief qu'elle est devenue une notion fourre-tout dont l'emploi, en ne tenant pas compte des processus et des nuances, ne contribue pas à faire avancer la compréhension de la réalité sociale.

À notre avis, un effort peut et doit être fait pour déconstruire un certain nombre de ces notions, « notamment en changeant les mots employés pour les nommer ou en faisant la guerre à ceux qui emploient ces mots à tort et à travers » (Bourdieu, 1992) ou selon la proposition de Morin (1990) de redéfinir « des macro-concepts à partir de leur noyau », de façon à faire ressortir les superpositions éventuelles entre concepts. Cet

effort analytique devient indispensable quand on est amené à travailler sur des problèmes et des situations sociales très médiatisés, dont les enjeux pèsent sur l'arène politique. C'est actuellement le cas pour le terme « intégration », dont le poids idéologique est rarement perçu, notamment quand il s'agit de l'intégration des étrangers (3).

LES SOUS-ENTENDUS DU CONCEPT D'INTÉGRATION

Un premier sous-entendu véhiculé par l'idée d'intégration suppose que les étrangers, aussi bien en tant qu'individus qu'en tant qu'acteurs collectifs, doivent s'« assimiler » à la « culture française ». Pourtant, telle qu'elle est présentée, cette notion de culture ne relève d'aucune définition scientifique : Boudon *et al.* (1993) en soulignent la polysémie inhérente, qui « rend souvent son utilisation imprécise et ambiguë ». On sait aujourd'hui que cette notion de culture comme un tout partagé de manière homogène par tous les membres d'un groupe pourrait correspondre tout au plus à des peuples primitifs, isolés, très peu nombreux. C'est la critique que porte Roheim (1967) à Margaret Mead, quand elle parle de « culture américaine » : comme toute autre société, la société américaine est traversée par des multiples clivages, des valeurs et des croyances contradictoires, sinon opposées, des usages et des pratiques différents, qui relèvent tous de la culture des membres du pays. D'autre part, souligne Roheim, aux États-Unis, la « nation » et la « nationalité » correspondent à des critères politiques récents qui ne coïncident pas nécessairement avec les valeurs, les normes et les pratiques des différentes personnes, si bien que l'idée de « culture nationale » ne correspond pas non plus à une conception scientifique. Devereux (1980), pour sa part, considère que, dans le contexte actuel, on qualifie souvent de « culture » la réification de certaines pratiques et valeurs qu'un groupe met en avant selon ses projets ou ses désirs. Il souligne également que la culture n'est pas un tout homogène qu'un étranger devrait appréhender et adopter, mais un ensemble de pratiques et des valeurs hétérogènes qu'on ne peut saisir que partiellement.

Ces considérations soulèvent des questions essentielles. Mais il faut encore considérer que

les étrangers qui séjournent en France subissent un processus de transculturation psychologiquement éprouvant. Car dans de nombreuses occasions, les pratiques nouvelles qu'ils sont en train d'acquérir remettent en cause la socialisation accomplie dans le pays d'origine, provoquant chez eux des incertitudes et/ou des sentiments de trahison à l'égard des valeurs et des coutumes auxquels ils sont attachés (Vasquez, 1984 ; Vasquez et Xavier de Brito, 1993 et 1994). Ils se retrouvent alors pris en étau entre deux systèmes de références : d'un côté, les valeurs du pays d'accueil s'imposent comme nécessaires mais soulèvent un sentiment de trahison de soi ou de la communauté d'appartenance ; tandis que, de l'autre côté, le système où ils ont été socialisés, hors contexte, fait davantage apparaître ses incohérences, si bien qu'ils doivent accepter leur inadéquation, tout au moins partielle, pour les situations où ils se trouvent. C'est ainsi que, la plupart du temps, l'abandon de certains aspects de la culture d'origine n'implique ni reniement ni détachement affectif, mais une sorte d'adoption instrumentale de la culture dominante (Camilleri, 1983) qui permet de gérer ce processus en se préservant au mieux des déchirements (Dubet, 1992) (4). Le fait de rester plus ou moins longtemps en France, d'y avoir eu et d'y élever des enfants, transforme les projets et les aspirations des communautés étrangères – le rapport à l'école est un des éléments de ces changements (Zéroulou, 1980 ; De Villanova, 1994 ; Vallet et Caille, 1995) au même titre que les pratiques spécifiques de certains groupes de sexe ou d'âge (5).

DE L'INTÉGRATION À LA SOCIALISATION

Ces réflexions nous ont conduites à éviter d'utiliser le terme « intégration » dans nos travaux (6). En revanche, il nous semble que les processus que subissent les enfants étrangers (ou perçus comme tels) peuvent être envisagés comme une forme particulière de la socialisation qu'affronte tout acteur social au cours de sa vie. Avec Berthelot (1988), nous concevons la socialisation comme un processus d'acquisition — de la part de l'enfant (et plus largement des membres du groupe) — des savoirs et des savoir-faire qui sont nécessaires, dans le contexte de l'interaction sociale, à l'établissement des liens sociaux. Dans cette approche, l'éclairage est porté sur les processus à

travers lesquels l'acteur construit son identité sociale et devient un membre autonome des groupes auxquels il appartient (Montandon, 1988). L'adoption de cette perspective nous a fait étudier le processus de socialisation d'enfants d'étrangers au sein de leur groupe-classe. En tenant toujours compte de la problématique de la transculturation, nous nous sommes demandées si ces enfants participaient à la vie scolaire d'une façon spécifique et si on pouvait relever une différence dans leurs interactions avec leurs camarades, leurs professeurs et les personnels de l'institution.

QUELQUES PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

Conçues dans une approche ethnographique (7), nos recherches ont privilégié l'observation des interactions dans les pratiques quotidiennes des classes, en focalisant sur des comportements banals, ainsi que sur les rituels les plus fréquents, sous l'inspiration de Spindler (1982) — qui remarque que les faits anodins sont souvent les plus significatifs aux yeux du chercheur, justement parce que la banalité efface leur portée socialisatrice. De même Peshkin (1991), dans son étude d'un collège à un fort taux de population d'origine étrangère, a centré l'observation sur la banalité, car c'est là que se joue l'intégration mutuelle des enfants. Nous avons également saisi quelques incidents-clé, dont le caractère soudain et exceptionnel éclaire autrement les pratiques quotidiennes. Dans tous les cas, nous avons donné la parole aux acteurs concernés, de façon à connaître le sens qu'ils attribuaient à ces pratiques. Étant donné qu'un de nos buts était aussi de comprendre les problèmes que des enfants d'étrangers retrouvent au cours de leur socialisation, des questions spécifiques sur une possible discrimination à leur égard ont été posées.

Par ailleurs, les scènes observées ont été analysées d'après le « multilevel approach » (Ogbu, 1981), tout en établissant des paramètres plus spécifiques concernant le passé récent ainsi que les enjeux socio-politiques français et des pays d'origine de certains élèves, tout en tenant compte aussi de la situation particulière (sociale, personnelle) de chaque acteur observé.

Enfin, la plus grande partie de l'observation a été développée au moyen de caméras vidéo, ce qui donne à cette recherche une connotation par-

ticulière. En effet, le document filmé permet d'affiner l'observation, en revenant sur des scènes dont la portée socialisatrice était passée inaperçue. En outre, nous nous sommes servies de séquences filmées comme un contre-don (Xavier de Brito, 1994b), de façon à ce que les acteurs, en se voyant, puissent apprécier d'un point de vue extérieur les scènes où ils sont engagés. Cette procédure a déclenché une dynamique particulière d'analyse des pratiques, notamment avec les professeurs (8).

À LA RECHERCHE DE LA DIFFÉRENCE DANS LE QUOTIDIEN

Le choix spontané de l'autre

Scène 1 : En classe (3^e technologique, collège parisien)

Contrairement à ses habitudes — il s'assoit normalement à côté de Rudy (ivoirien), son meilleur ami, son voisin — Patrick (camerounais) (9) a décidé de s'asseoir aujourd'hui à côté de Chang (chinois). Il a un devoir de français à faire et ce dernier peut l'aider. Stéphane (français) et Rudolph (guinéen), toujours assis au fond de la classe, se taquinent et rigolent ensemble, s'échangeant de petites tapes amicales.

Scène 2 : Dans la cour de récréation (collège parisien)

La cour de récréation — qui regroupe parfois l'ensemble du collège, parfois quelques classes seulement — montre une diversité de situations, en ce qui concerne les groupes d'amitié ou de jeu. Ici, Raïssa, Sabrina et Catherine (trois filles africaines) bavardent, assises sur les bancs ; là, Jed (tunisien) joue à la balle avec Christophe (français) et Tarak (mauricien), deux camarades de 5^e ; un groupe de jeunes de différentes origines se chamaillent bruyamment dans la cour.

Synthèse : À la différence du sociogramme, l'observation montre les choix effectifs que font ces jeunes acteurs. Ces scènes de routine montrent qu'ils/elles sont constamment en train de choisir à côté de qui ils veulent s'asseoir et avec qui ils veulent rester à la cour — que ces choix ont des degrés de permanence variables et sont faits selon des critères multiples. Les scènes fil-

mées dans le collège parisien, que ce soit en classe, à la cour, à la cantine ou dans les couloirs et escaliers (10), montrent que ces enfants venant de divers horizons se mélangent avec facilité. Le secteur de recrutement des deux collèges observés regroupe des familles d'origines très diverses — ce qui, selon la directrice-adjointe de l'établissement parisien, « fait la richesse du collège ». Ceci permettrait de supposer, dans un premier abord, que cette seule raison empêcherait les élèves de s'assembler par nationalité. Certes, des groupes d'amitié fondés sur des critères spatiaux (cohabitation d'une même rue ou immeuble) peuvent donner l'impression d'être faits en fonction d'un choix ethnique. Pourtant, nos observations montrent plutôt la complexité et l'influence négligeable du critère « nationalité d'origine » sur ces choix. Un professeur témoigne que la tendance à se souder des élèves portugais, notamment au moment de leur arrivée en France, était due « non pas à un problème de langue ou de racisme, mais plutôt à la timidité ». Nous avons, en outre, constaté que des stratégies scolaires (être un « bon » ou « mauvais » élève), de coquetterie ou de séduction, peuvent davantage fonder leur comportement. Ainsi, par exemple, dans une 3^e dite « normale » du collège parisien, deux groupes occupaient toujours des positions spatiales diamétralement opposées dans la salle de classe : quatre filles d'origine européenne, très bonnes élèves, s'asseyaient toujours à droite, sur les premiers bancs, tandis qu'un autre groupe composé de cinq élèves, dont deux filles françaises, une fille africaine, un garçon d'origine algérienne et sa sœur, tous avec des notes plus ou moins faibles, occupaient toujours les places à gauche, au fond de la salle. Pourtant, au milieu de l'année, une fille appartenant au premier groupe est venue les rejoindre. Cela a coïncidé, chez elle, avec le réveil de l'adolescence et une conséquente diminution d'intérêt pour sa performance scolaire.

Efforts et solidarités pendant les cours

Scène 3 : Rodolphe (guinéen) en classe d'espagnol (collège parisien)

Comme les élèves inscrits dans cette discipline sont relativement peu nombreux, trois 3^{es}, dont la 3^e technologique, sont regroupées. Rodolphe s'est assis dans les premiers bancs de la rangée du milieu, à côté d'un élève français d'une autre

troisième. Ce dernier s'incline vers lui et lui demande de traduire ce que l'enseignante vient de dire en espagnol. Rodolphe se penche vers son camarade, lui montre quelque chose dans le livre avec le doigt. Il est toujours recherché pendant et entre les cours, par d'autres élèves qui ne sont pas forcément dans la même classe, car il est un très bon élève dans cette matière.

Scène 4 : Sawa (algérienne) et Valérie (française) en classe de mathématiques (3^e technologique, collège de banlieue).

La professeur explique une technique de vérification pour les calculs en algèbre. Sawa, qui cherche quelque chose dans son cartable et n'écoute pas, regarde soudain le tableau et ne comprend rien à ce qui y est écrit. Elle s'exclame : « Quoi ? C'est quoi ça ? Mais d'où ça sort ? », avec une expression d'angoisse. Valérie, assise derrière elle, se lève, avance vers sa camarade et essaie de lui expliquer, sans que Sawa arrive à comprendre. Valérie lui explique alors à l'aide d'un exemple, qu'elle écrit sur le cahier de Sawa. Celle-ci laisse tomber sa tête sur la table en l'entourant de ses bras et hausse les épaules. Valérie essaie de la calmer, tandis que la professeur s'approche pour donner des explications supplémentaires à Sawa.

Synthèse : Dans les cours observés, il est rare qu'un bon élève ne vienne pas à la rescousse d'un autre élève, quel que soit leur degré d'amitié, qu'il appartienne ou non à sa classe. Cette attitude recouvre, certes, un sentiment de fierté et de reconnaissance, mais aussi une identification entre pairs. Nous n'avons jamais assisté à des cas de discrimination entre élèves en fonction de critères ethniques.

L'« intégration » ne concerne pas seulement les enfants étrangers

Scène 5 : Jean-Pierre (français) se fait violence.

Jean-Pierre arrive à l'école très inquiet. C'est un garçon plutôt apathique pendant les cours, plus âgé que la plupart de ses camarades de 3^e technologique, sur le visage duquel pointe déjà une moustache. La professeur de français vient lui parler et il s'énerve davantage. À un moment donné de la discussion, il s'approche de la fenêtre et, dans un mouvement de colère, casse un carreau avec son bras nu, se blessant superfici-

ciellement. Cet incident lui vaut, en sus, une exclusion de trois jours.

Synthèse : La centration sur les problèmes des enfants étrangers empêche de voir qu'à niveau social égal, il y a aussi des élèves français en difficulté à l'école. Joëlle, française comme Jean-Pierre, est sujette à des crises de violence ; Henri a été exclu parce qu'il tripotait les filles dans les couloirs ; Jacqueline est apathique, s'endort pendant les leçons, ne sait jamais répondre quand elle est interrogée. Les mères de Jacqueline et de Joëlle ont souvent manifesté leur désarroi face au désintéret et au manque de motivation de leurs enfants, qui incident sur leurs résultats scolaires. D'autres parents français se désintéressent de la scolarité de leurs enfants à un tel point que les enseignants ont du mal à trouver un interlocuteur adulte dans la famille. À notre avis, on peut considérer ces enfants comme étant moins bien intégrés à la société française que certains des élèves issus de la migration. Ces derniers disposent parfois d'un capital social plus riche, dans la mesure où certaines communautés étrangères très structurées peuvent les appuyer dans la recherche d'un stage ou d'un travail.

Y a-t-il une discrimination à l'école ? L'interprétation des acteurs

Scène 6 : Entretien avec Khalida (marocaine, collège parisien)

« Ah, non... mais celle-là (l'enseignante de français), elle est vraiment... disons... spéciale (rires). Tu vois, une fois elle s'est adressée à Aminata (camerounaise) en lui demandant « d'arrêter d'aboyer comme un chien » ! Elle ne faisait que parler, alors ! Ben, un petit peu trop fort, il est vrai... C'était vraiment très, très malpoli de la part de M^{me} Cazin ».

Scène 7 : Entretien avec André (yougoslave), Cheng (chinois), Rudolph (guinéen), Amel (tunisienne) (3^e technologique, collège parisien)

Question : Est-ce que vous croyez qu'il y a une discrimination quelconque au collège ?

André : « Mais non ! »

Cheng et Amel rient et répètent : « non, non ! ».

André : « Comment ça aurait pu ? Nous sommes tous tellement différents ici ! »

Scène 8 : Entretien avec Djamel (tunisien), Omar (marocain), Jacky (martiniquais) Yerko (yougoslave) et Ahmed (algérien) (3^e technologique, collège de banlieue. Jacky et Ahmed, arrivés récemment en France, ont été incorporés au collège au milieu de l'année scolaire)

Question : Est-ce que vous vous sentez discriminés ?

Ahmed : « Euh, non... moi je suis arrivé et alors on m'a dit que j'avais une place ici, dans un cours de technologie, ça m'a semblé intéressant... »

Jacky : « Mais on t'a eu, mon pote... Ils te disent ça, mais c'est pas vrai, ça mène à rien cette classe ». (Djamel et Omar approuvent : « ça mène à rien, c'est de l'arnaque »).

Jacky : « Si moi j'avais su avant de commencer, je ne serais pas venu... moi, j'avais d'autres projets, moi ».

Synthèse : Cette diversité de propos fait jaillir que le mot « discrimination » n'a pas le même sens aux yeux de ces jeunes acteurs. Les garçons du collège parisien le prennent dans le sens des nationalités, en se référant visiblement à leurs pairs, tandis que les garçons du collège de banlieue la mettent sur le compte de l'orientation scolaire. Il faut dire que certains incidents qui, dans un autre contexte, auraient pu être interprétés comme des manifestations racistes ne le sont pas dans le cadre notamment de cet établissement parisien. Le système français semble apparemment avoir assimilé assez bien cet aspect de « l'étrangeté » (Peshkin, 1991) qui a trait à la couleur de la peau. La remarque de l'enseignante que raconte Khalida, mise sur le compte d'une simple marque d'impolitesse, aurait probablement été prise comme une manifestation de racisme dans certains établissements anglais (Wright, 1993).

La mauvaise conscience, essai de manipulation

Scène 9 : Omar (marocain) accuse le professeur de mathématiques de racisme (collège de banlieue)

La classe a commencé avec pas mal de chahut, l'enseignante n'arrive pas à calmer certains élèves.

Professeur : « Jacky ! Allez ! J'en ai assez. Tu vas chez monsieur P. (le Censeur). Tu l'as cher-

ché, tu l'auras eu. Valérie (la déléguée des élèves), tu l'accompagnes, je te fais un mot. »

Valérie : « Oh, je préfère pas, je veux rester... »

Omar : « J'y vais avec lui, moi ». (L'enseignante ne lui fait aucun cas et continue à rédiger le mot pour le Censeur).

Omar : « Je vais à la place de Valérie... Je suis délégué provisoire... » (L'enseignante donne le mot à Valérie, ouvre la porte, attend qu'elle et Jacky soient sortis, referme et reprend son explication).

Omar : « Ouais... Vous ne m'avez pas écouté parce que vous êtes raciste, c'est pour ça... »

Professeur : « Comment, qu'est-ce que tu dis ? »

Omar : « C'est du racisme ! »

Professeur : « Ben oui, comme tout le monde sait, je n'aime pas les noirs ! » (Plusieurs élèves la regardent étonnés, quelques-uns rigolent).

Abdel (signale la caméra en rigolant) : « Madame, madame, on est en train de vous filmer ! »

Synthèse : Dans un contexte hautement médiatisé, certains élèves peuvent essayer de manipuler les enseignants en fonction de leurs sentiments intimes et de leur possible mauvaise conscience par rapport à une conjoncture de racisme montant. Dans l'analyse conjointe de cette scène, le professeur-protagoniste affirme sa conviction : « Je crois que j'ai toujours été assez claire, tout le monde sait que je ne suis pas raciste. Si je n'étais pas aussi sûre de moi, je ne me serais pas permis de réagir comme ça ! »

Réinscrire les observations dans leurs contextes

Toute méthode a ses avantages et ses limites. L'ethnographie observe, certes, un nombre réduit de cas — les deux collègues dans cet article, par exemple. Mais le temps passé sur le terrain permet aux chercheurs de s'insérer dans le tissu des établissements et de lancer un regard en profondeur sur des phénomènes moins perceptibles quand le délai d'observation est plus court. La diversité des interprétations que l'on peut collecter à différents moments de l'enquête indique que les faits ne sont pas si

« objectifs » qu'on veut bien le croire, que les interprétations offertes varient selon les acteurs mais aussi selon le degré de confiance que ceux-ci octroient aux chercheurs.

De la même façon, la conjoncture et les contextes qui entourent ces observations méritent d'être considérés avec attention. À notre avis, ce n'est pas la question « Comment peut-on intégrer les élèves étrangers » qui peut éclairer les problèmes qui se posent dans l'actualité. Nos observations signalent les difficultés scolaires et psychologiques de certains enfants français en état de « désaffiliation », confirmant que « l'exclusion, comme son antonyme, l'intégration, ne concerne donc que partiellement les immigrés » (Costa-Lascoux, 1996).

En centrant cette recherche sur la socialisation quotidienne des jeunes élèves, nous cherchons à donner la réponse à une autre question, complémentaire de la première : qu'est-ce que c'est « être français » dans la France d'aujourd'hui ? Renan disait déjà en 1882 qu'être français, « c'est d'avoir été socialisé dans la culture française, c'est d'adhérer volontairement à cette culture par un plébiscite de tous les jours qui exclut les dimensions ethnique, raciale, religieuse » (cité dans Gaspard et Khosrokhavar, 1995). Ses paroles s'inscrivent néanmoins dans une autre époque, dans un contexte historique, politique, social où l'on pouvait encore entretenir un semblant d'homogénéité culturelle. En outre, la France traverse une conjoncture historique et sociale de crise qui ne peut pas ne pas affecter l'institution scolaire — et tout ça est amplifié par la médiatisation de certains aspects. Quand l'affaire du foulard n'envahit plus les écrans de télévision, c'est la violence à l'école qui menace la vision que cette institution se donne d'elle-même. Des incidents parfois minoritaires dans le contexte de tel ou tel établissement sont passés sous silence ou magnifiés selon les enjeux locaux et nationaux. Les professeurs et les élèves ne reconnaissent pas l'image globale qu'on leur renvoie de leur établissement, transformé en exemple de violence à cause d'un incident provoqué par la révolte d'une minorité d'élèves. Certains acteurs scolaires, à l'instar du Conseiller Principal d'Éducation du collège parisien, pensent que c'est plutôt l'école qui fait violence à un certain nombre de jeunes : en les discriminant, même si c'est dans un sens positif, dans les ZEP ; en les cantonnant dans des filières sans issue, qui les fragilisent vis-à-vis du chômage (cf. entretien avec une élève

marocaine) ; bref, en voulant les forcer à se plier à une conception de la culture française qui n'est pas la leur, car ils n'appartiennent pas à cette classe moyenne sur laquelle l'école fonde sa culture propre.

La réponse à cette dernière question est plutôt à chercher dans ces interactions banales de tous les jours qui façonnent l'esprit des jeunes. C'est

ce processus quotidien de socialisation mutuelle qui va permettre aux élèves, quels qu'ils soient, d'adhérer à la perception qu'ils ont de ce qui constitue la culture française (selon leur âge, leur sexe, leur milieu).

Angela Xavier de Brito
Ana Vasquez
URA 887 - CNRS/ParisV

NOTES

- (1) Toutes les scènes ethnographiques décrites dans ce texte correspondent à des observations faites dans un collège de Paris (XVIII^e arrondissement) et dans un collège de la proche banlieue (Montreuil). Nous remercions la Direction de ces établissements, ainsi que les professeurs et les élèves qui ont accepté d'être sujets de cette recherche.
- (2) Pour une définition de « scène ethnographique » voir Vasquez A., « Étude ethnographique des enfants d'étrangers à l'école française », *Revue Française de Pédagogie* n° 101, 1992, 45-58.
- (3) La recherche conjointe que nous avons développée avec l'équipe de la Fondation « La Caixa » de Barcelone, qui travaille dans le processus d'intégration sociale d'enfants sourds, met en relief la charge idéologique qui entache l'analyse du processus d'intégration d'enfants d'origine étrangère.
- (4) Nous avons traité plus spécifiquement de ces processus dans Vasquez, 1980, 1984, 1991 ; Xavier de Brito, 1986 ; Vasquez et Xavier de Brito, 1993 et 1994 ; Xavier de Brito et Vasquez, 1996.
- (5) Par exemple, la remise en question des mœurs traditionnelles — surtout en ce qui concerne la famille (Taboada-

- Leonetti, 1980) — chez des femmes, ou l'élaboration des projets personnels en rupture avec les valeurs parentales chez certain(e)s jeunes dits de la deuxième génération (Gaspard et Khosrokhavar, 1995).
- (6) Parmi les chercheurs qui ont travaillé sur la critique des concepts relatifs à l'intégration des étrangers, soulignons les travaux de Gaspard (1992), Varro (1994), De Rudder (1996), Guillaumin (1996).
- (7) Pour un exposé détaillé de notre méthodologie, voir Vasquez, 1992, Xavier de Brito, 1994a et Vasquez & Martinez, 1996.
- (8) L'emploi du temps des élèves a fait qu'on a eu moins de possibilités de discuter avec eux.
- (9) La nationalité n'est certes pas le seul critère permettant d'identifier un élève. On la signale ici pour que le lecteur puisse avoir au moins un repère quant aux univers culturels de ces enfants.
- (10) Voir à ce propos Xavier de Brito A., « Espaces scolaires et socialisation », film PAL 17', post-production Département Audiovisuel de la MSH, 1995.

BIBLIOGRAPHIE

- BERTHELOT J.-M. (1988) — Réflexions sur la pertinence du concept de socialisation, I.R.E.S.E., **Analyse des modes de socialisation**. Lyon, Université Louis Lumière-Lyon II.
- BOUDON R. *et al.* (1993) — **Dictionnaire de sociologie**. Paris, PUF.
- BOURDIEU, P. — Hommage à Michael Pollak. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 94, septembre 1992, p. 106-107.
- CAMILLERI C. (1983) — Images de l'identité et ajustements culturels au Maghreb. **Peuples Méditerranéens**, n° 24, p. 127-152.
- CASTEL R. (1995) — Les pièges de l'exclusion. **Lien social et politiques-RIAC**, n° 34, automne, p. 13-21.
- COSTA-LASCOUX J. (1996) — Immigration : de l'exil à l'exclusion ? In PAUGAM S. (ed), **L'exclusion. L'état des savoirs**. Paris, La Découverte, p. 158-171.
- DE RUDDER V. (1996) — Quelques problèmes épistémologiques liés aux définitions des populations immigrantes et de leur descendance. Communication présentée au colloque **Réussite scolaire et universitaire, égalité des chances et discriminations à l'embauche des jeunes issus de l'immigration**. Université de Paris 7 - Denis Diderot, 6/7 mars.
- DEVEREUX G. (1980) — **De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement**. Paris, Flammarion.

- DE VILLANOVA R. (1994). — Bâtir sa maison. Pratiques résidentielles et construction de la temporalité dans l'immigration. Les Portugais en France. **Migrants-Formation**, n° 96, mars, p. 132-145.
- DUBET F. (1992). — **Les quartiers d'exil**. Paris, Seuil.
- DUBET F. (1996). — L'exclusion scolaire : quelles solutions ?, in PAUGAM S. (ed.), **L'exclusion. L'état des savoirs**. Paris, La Découverte, p. 497-506.
- GASPARD F. (1992). — Assimilation, insertion, intégration, les mots pour « devenir français ». **Hommes et Migrations**, mai.
- GASPARD F., KHOSROKHAVAR F. (1995). — **Le foulard et la République**. Paris, La Découverte.
- GUILLAUMIN C. (1996). — « La construction sociale des catégories d'altérité ». Communication présentée au colloque **Réussite scolaire et universitaire, égalité des chances et discriminations à l'embauche des jeunes issus de l'immigration**. Université de Paris 7 - Denis Diderot, 6/7 mars.
- ION J. (1995). — L'exclusion : une problématique française ? **Lien social et politiques-RIAC**, n° 34, automne, p. 63-69.
- LIPIANSKY E. M., TABOADA-LEONETTI I., VASQUEZ A. (1990). — Introduction à la problématique de l'identité. In CAMILLERI C. et al., **Stratégies identitaires**. Paris, PUF, p. 7-26.
- MONTANDON C. (1988). — De quelques étapes dans l'exploration du concept de socialisation et de sa spécificité en sociologie. Communication au **Congrès Mondial de l'AISLF**, Genève.
- MORIN E. (1990). — **Introduction à la pensée complexe**. Paris, ESF.
- OGBU J. (1981). — School ethnography, a multilevel approach. **Anthropology and Education quarterly**.
- PESHKIN A. (1991). — **The color of strangers, the color of friends. The play of ethnicity in school and community**. Chicago, The University of Chicago Press.
- ROHEIM G. (1967). — **Psychanalyse et anthropologie**. Paris, Gallimard.
- SCHNAPPER D. (1994). — **La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation**. Paris, Gallimard.
- SPINDLER G. (1982). — Roger Harker and Schönhäusen : from familiar to strange and back again. In SPINDLER G., SPINDLER L., **Doing the ethnography of schooling**. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- TABOADA-LEONETTI I. (1980). — Identité nationale et identité de femme : deux revendications inconciliables ? **Temps Modernes**, n° 406, p. 2089-2113.
- VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1995). — Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration. **Education et Formation**, n° 40, p. 5-14.
- VARRO G. (1994). — Enfants étrangers à l'école publique et "intégration" : les méfaits d'une catégorisation sociale. **Revue de l'Institut de Sociologie**, Université Libre de Bruxelles n° 1-2, p. 117-134
- VASQUEZ A. (1980). — Le temps social. Enfants d'étrangers à l'école française. **Enfance**, n° 3, p. 179-191.
- VASQUEZ A. (1984). — Les implications idéologiques du concept d'acculturation. **Cahiers de Sociologie économique et culturelle**, n° 1, p. 83-121.
- VASQUEZ A. (1991). — Le bilinguisme chez les enfants d'exilés, affectivité et stratégies d'identité. **Enfance**, tome 45, n° 4, p. 279-290.
- VASQUEZ A., MARTINEZ I. (1992). — Paris-Barcelona : invisible interactions in the classroom, **Anthropology and Education Quarterly**, 23 (4), décembre, p. 291-312.
- VASQUEZ-BRONFMAN A., MARTINEZ I. (1996). — **La socialisation à l'école. Approche ethnographique**. Paris, PUF.
- VASQUEZ A., XAVIER DE BRITO A. (1993). — La situation d'exil : essai de généralisation fondé sur l'exemple des réfugiés latino-américains. **Inter-cultures**, n° 21, n° spécial sur Stratégies d'adaptation, avril, p. 51-66.
- VASQUEZ A., XAVIER DE BRITO A. (1994). — La perception de l'étranger par les enfants d'une école primaire. Étude ethnographique d'un groupe classe au quotidien. **Migrants-Formation**, n° 96, mars, p. 57-72.
- VASQUEZ A., XAVIER DE BRITO A. (1996). — Il était une fois le temps et l'espace. Recherches ethnographiques sur deux variables souvent oubliées à l'école. **L'année de la recherche en sciences de l'éducation**, p. 169-184.
- WRIGHT C. (1993). — School processes : an ethnographic study. In WOODS P., HAMMERSLEY M., **Gender and ethnicity in schools. Ethnographic accounts**. London, Routledge/Open University, p. 191-215.
- XAVIER DE BRITO A. (1986). — Latin American women in exile : the quest for an identity. **Latin American Perspectives**, tome 49, vol. 13, n° 2, printemps, p. 58-80.
- XAVIER DE BRITO A. (1994a). — Do sonho de retorno ao mito do retorno. O caso do ensino de português numa escola secundária francesa. **Tópicos Educativos (Brasil)**, vol. 12, n° 1/2, p. 9-22.
- XAVIER DE BRITO A. (1994b). — La construction de la relation entre le chercheur et son objet : une interprétation à la lumière de la théorie du don. **La revue du MAUSS**, n° 4, 2^e semestre, p. 160-175.
- ZÉROULOU Z. (1988). — La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation. **Revue Française de Sociologie**, vol. XXIX, p. 447-470.