



HAL
open science

Compte-rendu de Sayad Abdelmalek (2014) - L'école et les enfants de l'immigration. Paris: Seuil, 238 p.

Sébastien Urbanski

► To cite this version:

Sébastien Urbanski. Compte-rendu de Sayad Abdelmalek (2014) - L'école et les enfants de l'immigration. Paris: Seuil, 238 p.. 2016. hal-01493178

HAL Id: hal-01493178

<https://hal.science/hal-01493178>

Submitted on 21 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Compte-rendu de Sayad Abdelmalek (2014). *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris : Seuil, 238 p.

Sébastien Urbanski

Le livre d'Abdelmalek Sayad est une somme de textes écrits entre 1977 et 1997. Sa thèse principale est la suivante : l'enseignement de langues et de cultures d'origine (ELCO), sous couvert de respecter la « diversité », a pour conséquence de renforcer les rapports de domination au sein de l'école. Cette tendance, dénoncée vigoureusement, est inscrite dans une directive européenne toujours en vigueur : « Les États membres prennent, conformément à leurs situations nationales et à leurs systèmes juridiques, et en coopération avec les États d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir, en coordination avec l'enseignement normal, un enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine en faveur des enfants[1] ». Les ELCO ont d'ailleurs récemment été questionnés dans plusieurs rapports du Haut Conseil à l'Intégration. Ils sont accusés de véhiculer le « communautarisme », d'être un frein à l'« intégration »[2]. S'il est également critique à l'égard des ELCO, Sayad adopte un point de vue assez différent, influencé par la sociologie de Pierre Bourdieu, et même sans doute par la personnalité de Bourdieu lui-même tant on peut reconnaître des similitudes jusque dans la rhétorique utilisée, et dans le style d'écriture.

Ce point pourrait surprendre : comment peut-on élaborer une critique des ELCO sur la base d'une sociologie accusée d'avoir trop fait apparaître l'« arbitraire culturel » de l'école et sa « violence symbolique » ? Les analyses bourdieusiennes ne sont-elles pas en partie responsables d'avoir écorné l'universalisme de l'école, donnant alors libre cours à la prise en compte des « identités » et des « cultures d'origine » perçues comme pouvant compenser cet arbitraire ? C'est ce que pensent des auteurs « républicains » ou certains libéraux : selon Raymond Boudon par exemple, « forts des enseignements de sa sociologie [celle de Bourdieu], alors à la mode, certains “experts” se sont chargés d'effectuer ce passage à la limite et ont convaincu les politiques de l'urgence qu'il y avait à la mettre en application : s'installa alors le règne du *pédagogisme*[3] ».

L'ouvrage de Sayad est cependant nuancé et n'entre pas tout à fait dans la période de temps considérée ici par Boudon (qui vise surtout les travaux de Bourdieu des années 1960). Sayad critique lui-même une forme de pédagogisme, et rejoint d'ailleurs une thèse portée de longue

date par des philosophes républicains « anti-pédagogistes », Jean-Michel Muglioni par exemple : « il faudrait en France que la langue arabe soit systématiquement enseignée dans les collèges et les lycées par des professeurs agrégés ou certifiés[4] ». Enfin, plusieurs références très positives de Sayad à l'école de la III^e République et aux internats, qui permettraient de socialiser l'enfant à la forme scolaire au lieu de l'enfermer dans une supposée « culture d'origine », témoignent de la complexité du propos : une sorte de « républicanisme marxiste », pour aller vite. Il s'agit donc incontestablement d'un essai ambitieux pour dépasser des clivages, dans un cadre qui reste influencé par la pensée de Bourdieu. Si le pari n'est peut-être pas tout à fait réussi, le cheminement reste très intéressant.

Un premier argument emprunte à la catégorie de domination : on ne peut enseigner les « langues et cultures d'origine » car elles n'existent pas en tant que telles. Elles sont forcément imbriquées dans des rapports de domination, ceux des pays protagonistes. Les ELCO, dispensés par des enseignants étrangers, ne peuvent avoir la noblesse des matières données intégralement dans le cadre de l'école française. Ils constituent donc un enseignement au rabais, avec une pédagogie spécifique, pour une catégorie d'enfants spécifiques. En outre, longtemps destinés aux seuls élèves de la nationalité concernée, ils risquent de suggérer que l'enfant de l'immigration est destiné à ne pas rester vraiment en France. Si les enfants de l'immigration sont français, alors pourquoi ne pas miser plutôt sur une réussite scolaire « normale », celle qui passe par l'enseignement du français et des disciplines traditionnelles ? En fait, la « langue d'origine » est une abstraction, l'environnement de l'élève étant le français. Ainsi, au lieu de prévoir des ELCO, on pourrait permettre aux enfants en difficulté (« immigrés » ou pas) d'avoir « une dérogation d'une année supplémentaire dans le cursus élémentaire, une année qui préparera au CP » (p. 100). Bref, une solution assez classique, éloignée de toute pédagogie de l'interculturel considérée comme une « monstruosité » (p. 105)[5].

Les « vertus socioculturelles » que l'on trouve aux ELCO – par exemple « l'épanouissement » qu'ils susciteraient – ne sont qu'un vernis théorique qui arrange beaucoup de monde : les personnes chargées des relations diplomatiques avec les « pays d'origine », les membres des classes sociales supérieures... Il est possible en effet que l'école, loin de résoudre le problème des inégalités, contribue à le créer, car en différenciant l'enseignement pour les enfants de l'immigration, ceux-ci auront davantage de difficultés à réussir et les inégalités scolaires n'en seront que plus justifiées : si ces élèves ne réussissent pas, ce serait à cause de leur « culture »

voire de leur « race ». Revenons donc, écrit Sayad, aux vieilles méthodes : les cours du soir par exemple. L'auteur serait-il donc un républicain conservateur, un anti-pédagogue borné ? Sayad est conscient de cette accusation qui pourrait lui être faite : « encore que ce retour aux vieilles méthodes n'apparaisse pas comme “réactionnaire”, “nostalgique”, “pédagogie de papa” » (p. 114).

En somme, ce que dénonce l'auteur, c'est surtout la pédagogie « à bas coût » qui risque d'accompagner le souci apparemment bien intentionné d'« ouverture à l'autre ». Or la rhétorique de l'ouverture, de prise en compte de la diversité, de respect des identités reste présente aujourd'hui. Jusqu'où est-il légitime de « dissenter sur les vertus (magiques) de la culture, de l'enrichissement mutuel, sur les bienfaits de l'occasion offerte ainsi à l'école française de sortir d'elle-même, de s'ouvrir à autre chose qu'elle ? » (p. 119). Prenons l'exemple de l'« enseignement du fait religieux » : ce projet est légitime si l'objectif est de faire en sorte que les élèves soient capables d'autonomie, « en assurant leur droit au libre exercice du jugement^[6] ». Mais peut-être risque-t-il également de devenir un prétexte pour des innovations et objectifs pédagogiques qui n'ont plus grand-chose à voir avec la discipline intellectuelle dans les matières existantes ? Que signifient les objectifs de « vivre-ensemble », de « prise en compte de la diversité », de « tolérance » ? Ils sont sans doute légitimes, mais l'ouvrage de Sayad montre à quel point les belles intentions peuvent parfois être trompeuses. Pour Sayad, un enseignement des « cultures » ne peut prendre que la forme d'un enseignement des « langues et civilisations étrangères », détaché des origines supposées des élèves. D'ailleurs, quand on insiste sur « l'origine », n'est-ce pas une manière « d'avouer qu' “elles ne sont” ou qu' “elles ne sont plus que d'origine”, et qu'elles appartiennent à un autre temps (...), à un autre lieu (celui de l'absence, le lieu de l'émigration) » ? D'un point de vue plus général, le problème posé par les ELCO est celui d'une euphémisation de l'hétérogénéité sociale, couverte alors par l'hétérogénéité culturelle (p. 129). On retrouve là un classique de l'argumentation bourdieusienne : le risque est de « dévoiler une série de différences pour mieux voiler une autre série » car « on ne peut dévoiler une chose sans avoir, du même coup, à voiler nécessairement l'autre chose » (p. 130).

Le livre est d'un grand intérêt, même s'il peut laisser parfois perplexe. Il semble en effet difficile de tenir les deux bouts de l'argumentation : d'un côté considérer que l'école exerce une « violence symbolique », un « arbitraire culturel », surtout à destination des populations « immigrées », tout en considérant que cette « culture scolaire » ne devrait pas être trop

modifiée sous peine de tomber dans une valorisation de différentes « cultures » qui ne permettent pas l'émancipation scolaire. Autrement dit, jusqu'où peut-on critiquer la culture scolaire dominante tout en considérant qu'elle seule est émancipatrice, qu'il n'y a pas lieu de valoriser des « cultures dominées » – notamment dans le cadre des ELCO ? Assurément, l'auteur parvient à éviter des écueils, notamment en déplaçant le problème – à juste titre – vers les conditions sociales de la scolarisation : l'important, c'est de donner des moyens aux élèves en difficulté. Ici, la neutralité républicaine, la fameuse « indifférence aux différences » est critiquée. Mais le problème devient plus périlleux quand on considère une sorte de discrimination positive promue par l'auteur.

Ainsi, Sayad propose qu'un élève « “étranger” (par définition en difficulté scolaire) – en attendant que cela soit généralisé à tous les élèves étrangers ou non – dont la scolarité est défectueuse vaille trois élèves “français”, c'est-à-dire trois élèves suivant normalement » (p. 122). Cette proposition n'est pas illégitime en soi, mais elle cadre mal avec le reste du propos. L'auteur précise en effet à plusieurs reprises que les « enfants de l'immigration » ne réussissent pas plus mal que leurs homologues issus de classes populaires. Parallèlement, il indique que la situation des nationaux est moins complexe, car dans leur cas l'échec scolaire « ne compromet pas l'insertion que chacun (chacun des nationaux) est assuré de trouver dans son groupe social d'origine et plus largement dans son ensemble national » (p. 158). Cela est peut-être vrai, mais tend aussi à légitimer une différenciation largement dénoncée par ailleurs. D'autant plus que si l'on s'engage dans cette voie d'une discrimination positive selon la nationalité, il faudrait alors sans doute différencier les différentes immigrations : étrangers post-coloniaux, étrangers européens... Quel critère utiliser ?

Ce point s'avère également difficile à saisir. On apprend ainsi que les immigrés algériens sont les plus pénalisés à l'école parmi les élèves étrangers, en raison de « difficultés culturelles » et « linguistiques » (p. 49). Ils sont aussi particulièrement victimes de rapports de domination, réels ou phantasmés : « c'est là un phantasme qui hante les consciences (...) “et si la France nous préférerait d'autres!...” C'est-à-dire d'autres immigrés, portugais, yougoslaves, parce qu'ils sont européens ou, plus exactement, pour être plus proches, parce qu'ils ne sont pas arabes, ne sont pas musulmans, ne sont pas d'anciens colonisés » (p. 57). Il y a donc une différence culturelle, du moins subjectivement perçue, qui expliquerait un rapport spécifique des enfants algériens à l'école. Les seules difficultés économiques ne sauraient expliquer leurs difficultés scolaires, ce qui justifie peut-être la discrimination

positive évoquée plus haut. Mais en même temps, on apprend dans des tableaux chiffrés que les Algériens réussissent mieux que les Portugais : en 1973, les premiers sont 7,4% à atteindre le second degré, contre 3,4% pour les seconds (p. 46). La même année en CM2, 77% des Portugais ont un retard de un an au moins, contre 65% pour les Algériens (p. 43). Dans ces conditions, pourquoi insister autant sur la spécificité culturelle des enfants de l'immigration algériens ?

Il semble donc périlleux de souligner un « rapport spécifique à la langue », un rapport spécifique à la « culture scolaire », sans opérer en même temps – bon gré mal gré – une sorte de différenciation culturelle largement dénoncée par ailleurs. C'est pourquoi le livre de Sayad est aussi d'un intérêt historique, relevant d'une histoire de la sociologie, tant il illustre les paradoxes de catégories d'analyse inspirées de Bourdieu : des paradoxes stimulants, mais qui peuvent aussi conduire à des impasses. Où placer exactement le curseur de la « différence culturelle », sans céder à « l'alibi de la différence culturelle » (p. 82) ?

[1] <http://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html#lien4>

[2] Par exemple : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/114000053.pdf>

[3] R. Boudon, 2003, *Y a-t-il encore une sociologie ?*, Paris : O. Jacob, p. 141.

[4] J.-M. Muglioni, 2015, « La France se définit-elle par “une” culture ? », <http://www.mezetulle.fr/la-france-se-definit-elle-par-une-culture/>

[5] Comme le rappellent les éditeurs (Benoît Falaize et Smaïn Laacher), il faut considérer l'année de publication des écrits de Sayad. Il est possible qu'il n'ait pas eu connaissance de travaux ultérieurs plus « sérieux » sur l'interculturel. Il est également possible que cela n'aurait pas beaucoup changé son positionnement.

[6] R. Debray, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Ministère de l'éducation nationale. www.iesr.ephe.sorbonne.fr/docannexe/file/3739/debray.pdf, p. 5.