



HAL
open science

Interculturalité et construction culturelle des catégories du genre en classe d'accueil

Nathalie Auger, Béatrice Fracchiolla

► To cite this version:

Nathalie Auger, Béatrice Fracchiolla. Interculturalité et construction culturelle des catégories du genre en classe d'accueil. Duchêne, Antoine et Moïse, Claudine (eds.). Genre, Language et sexualités, Nota Bene, p. 229-251., 2011. hal-01494510

HAL Id: hal-01494510

<https://hal.science/hal-01494510>

Submitted on 23 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.

CHAPITRE 10

INTERCULTURALITÉ ET CONSTRUCTION
CULTURELLE DES CATÉGORIES DU GENRE
EN CLASSE D'ACCUEIL

Nathalie Auger et Béatrice Fracchiolla

1. DES REPRÉSENTATIONS ET DES ACTES
QUI DÉFINISSENT LE GENRE

L'histoire des institutions scolaires françaises témoigne, sur environ cent cinquante ans, de transformations extrêmes en ce qui concerne l'éducation des filles et l'attachement à la laïcité. Depuis les lois Duruy de 1867 et Jules Ferry (1881, 1882 et 1883) qui ouvrent d'abord les collèges et lycées aux jeunes filles et établissent ensuite la laïcité et la gratuité, jusqu'à la question du port du voile ces dernières années, l'école française, souvent accusée d'être figée dans ses principes, a dû évoluer également en fonction des populations qu'elle accueille.

Venant de pays divers, les enfants nouvellement arrivés en France (ENA) sont reçus, indifféremment, en classe d'accueil. Là se jouent doublement la question de la reconnaissance du genre et les processus de catégorisation des filles et des garçons. Les représentations des acteurs de terrain (enseignants, directeurs, personnel administratif) sur la répartition des rôles des filles et des garçons dans la société d'origine tout autant que dans la société française peuvent être pré-catégorisées et sont susceptibles de se télescoper avec celles qui ont idéalement cours dans l'espace social et éducatif français, comme avec celles des enfants eux-mêmes ou de leurs familles. Cette réalité est d'autant plus complexe qu'elle est le lieu privilégié d'une superposition de représentations de toutes sortes, plus ou moins conscientes, plus ou moins acceptées et revendiquées, à propos des femmes. Une association comme Ni putes ni soumises, insiste sur la liberté de la femme quant à l'image sociale qu'elle veut donner d'elle-même –

image qui participe de son identité sociale – et au fait que cette image n'a pas à lui être imposée de l'extérieur. Pourtant, et toute l'ambiguïté du discours culturaliste tel qu'il a cours aujourd'hui est là, les textes législatifs français donnent eux-mêmes des indications très précises sur le statut social des femmes et leur figure de dominées. Or, sans doute, la nécessaire lutte contre une domination culturaliste, masculine, religieuse, etc., envers les femmes ne sera-t-elle possible que lorsque, en France, l'égalité réelle entre hommes et femmes sera légalement attestée. De ce point de vue, les représentations sociales doivent se développer non pas sur le socle des apparences, mais, fondamentalement, à partir des actes réalisés par chacun. Dans cette mesure, l'école peut et doit être et rester le lieu privilégié où donner l'impulsion à la liberté des actes et au respect des autres. Cela afin qu'une jeune fille d'origine nord-africaine considérée comme « trop adaptée » et donc assimilée à une « prostituée » ne puisse plus être brûlée vive dans une poubelle, comme cela s'est produit à Marseille il y a quelques années. Parallèlement, les aimables « espèce de pédé »/ « tapette », qui féminisent dans le discours les garçons ne répondant pas aux standards communautaires, montrent également qu'il y a une définition du genre *par rejet* et que le rejet, toujours du côté du féminin, est encore plus patent lorsque les standards culturels qui servent normalement à définir le genre sont eux-mêmes rendus troubles par la superposition d'une diversité de critères culturels (occidentaux et orientaux). Comme on le verra à partir d'exemples précis, l'école est le lieu privilégié où s'expriment cette quête identitaire du genre, comme sa maturation et son éducation.

Afin de mieux comprendre les particularités françaises, nous évoquerons ponctuellement la situation au Québec, où l'histoire, les représentations ne produisent pas forcément les mêmes discours. Ainsi, nous allons d'abord revenir sur les principes de mixité en France d'un point de vue politique et social par rapport au terrain scolaire. Nous présenterons ensuite notre corpus : la classe d'accueil pour élèves migrants et les discours qui l'entourent comme un lieu d'intégration de la langue, de la culture et des places des filles et des garçons selon le modèle du système éducatif. Nous exposerons alors notre analyse ethnographique qui aidera à rendre compte de la construction sociale à l'œuvre dans les corpus. Puis, l'étude interactionnelle de nos données montrera combien les représentations travaillent les imaginaires sur le genre et ethnicisent la question.

L'école souhaite la neutralité dans ses textes et dans ses discours et fait de la question du genre et de l'ethnicité un tabou qui n'en ressort que mieux dans les enquêtes, notamment sur la question du voile et sur les différences de comportement entre les filles et les

garçons attribuées, comme on le verra, à des éléments culturels. Les enseignants optent donc dans leurs discours pour une méthodologie « naturelle » et « interculturelle » afin de parvenir à une éducation à la mixité et d'aboutir à une égalité de traitement, du moins selon leurs représentations. En témoignent les opérations de distinction de comportements entre filles et garçons dans l'apprentissage. Ces représentations du genre ne sont pas sans faire écho aux représentations culturelles. Enfin, nous concluons sur la façon dont les situations interculturelles telles que la classe d'accueil peuvent construire des catégories du genre.

1.1 LES LOIS ET LA LONGUE EXCEPTION FÉMININE : LES PRINCIPES DE LA MIXITÉ

En France, le problème de la mixité et de l'égalité entre hommes et femmes dans l'institution scolaire a toujours existé parallèlement à la problématique de la laïcité. L'école républicaine reste l'un des principaux lieux témoins d'une évolution à deux vitesses entre filles et garçons, où s'exprime l'inégalité féminine et masculine au sein de la société française. Les gouvernements multiplient depuis la fin des années 1960, et à la faveur des changements de valeurs et de société survenus alors, les actions en faveur d'un rééquilibrage entre les sexes – qui passe d'abord par l'école –, comme en témoigne encore aujourd'hui la priorité que donne l'Union européenne à cette question (place des femmes réduite dans toutes les institutions et lieux de pouvoir, non-parité des salaires, résistance à l'embauche pour des postes à responsabilités, etc.). Pourtant, la société française elle-même continue de fait à être majoritairement celle d'une domination masculine, ce que montrent la vie même des institutions, la chronologie des lois et leur difficulté à être votées. Et malgré l'idéal que le pays voudrait incarner, la tendance semble vouloir déplacer l'attention sur une domination qui serait culturelle, ethnique et étrangère... Assurément, les lois offrent pour notre analyse l'unique cadre d'un discours objectif en même temps qu'il est le créateur premier des représentations de genre. Au Québec, la parution du rapport Parent en 1964 marque ainsi le début de la réforme du système d'éducation québécois¹. Ce rapport vient bouleverser cette chasse gardée qu'est l'école et permet aux femmes un véritable accès aux études postsecondaires et une diversification des choix de carrière.

1. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement, appelée commission Parent, du nom de son président, Mgr Alphonse-Marie Parent, professeur à l'Université Laval, avait été mise en place par le gouvernement provincial.

En France, ce n'est qu'en 1945 que les femmes obtiennent un timide accès « sous réserve des règles spéciales d'admission à certains emplois » à la prestigieuse École nationale d'administration. Puis seulement en 1976 la loi Haby établit la *mixité* des écoles maternelles et primaires et l'ouverture indifférenciée de l'enseignement secondaire aux deux sexes et révolutionne ainsi l'enseignement en même temps que la société française. Récemment, de nombreuses académies ont encore lancé diverses opérations en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons. Ainsi, en région Île-de-France (Seine-Saint-Denis), avec la collaboration du réseau Lutter contre la violence sexiste de la Délégation régionale aux droits des femmes, un important travail de réflexion/formation a été poursuivi depuis 1997. Trois documents de travail thématiques sont nés, distribués aux enseignants qui participent aux journées de formation sur la prévention des violences sexuelles et sexistes, comme en décembre 2007 dans un collège de Seine-Saint-Denis. Le programme *Prévention de la violence sexiste dans les relations garçons-filles* (1997) – une adaptation du programme québécois VIRAJ (Prévention de la violence dans les relations amoureuses des Jeunes) qui est donc précurseur – porte à la fois sur le contrôle d'autrui et sur les droits. Partant de situations concrètes, ce document propose aux élèves une réflexion et une analyse des réactions et des échanges des protagonistes tout en présentant aussi certains stéréotypes (romans Harlequin). Il traite de sujets sensibles : le viol, l'expression et le respect des limites, les atteintes à la réputation, l'influence, les insultes, le contrôle par le chantage affectif, le contrôle de l'apparence physique de l'autre, le contrôle des relations sociales par la jalousie ou la possessivité. Parallèlement, *La prévention de la pratique des mariages forcés* donne des informations légales, institutionnelles, associatives et des exemples précis de cas, ainsi que des témoignages de jeunes filles. Il explique le travail de prévention possible et les problématiques psychologique, physiologique et culturelle liées aux mariages forcés, avec un accent sur les pays du Maghreb. Le dernier document informatif, pratique et de réflexion (mis à jour en novembre 2004) traite des violences sexuelles (prise en charge et prévention en milieu scolaire).

Dans ces réunions, en France, d'autres documents internationaux sont utilisés en appui : en particulier la brochure *Contraception : choisissez la vôtre*, le *Guide canadien à l'intention des professionnels de santé et des services sociaux* réagissant face à la violence pendant la grossesse, divers supports vidéo sur le mariage forcé, l'excision, etc. Ces formations constituent des réponses très concrètes aux difficultés rencontrées autour des problématiques du genre dans toutes les classes et sont donc d'inspiration outre-Atlantique.

Le corpus que nous présentons ci-après offre une véritable photographie du rapport de mise en abyme constant qui existe entre lois et réalités sociétales, entre situations vécues et travail institutionnel pour en tenir compte, voire y remédier, et c'est ce rapport que nous souhaitons mettre à jour.

2. LE CONTEXTE DU CORPUS : LA CLASSE D'ACCUEIL (POUR LES ENFANTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE)

2.1 UN LIEU D'INTÉGRATION DE LA LANGUE, DE LA CULTURE ET DES PLACES DES FILLES ET DES GARÇONS

Notre sujet met en effet en abyme la question du genre à l'école dans le contexte particulier de la classe d'accueil. Censée faire vivre en actes la devise *Liberté, égalité, fraternité*, l'école prône en France la neutralité et mentionne tardivement l'école comme reflet de la société et la présence en salle de classe d'une domination masculine exercée dans le social (Bourdieu, 1976 ; Goffman, [1977] 2002).

À l'école primaire (premier degré), les CLIN (classes d'initiation) accueillent jusqu'à 15 enfants, regroupés quotidiennement pour un enseignement de français langue seconde, pour un temps variable, en fonction de leurs besoins. L'objectif est qu'ils puissent au plus vite suivre l'intégralité des enseignements dans une classe du cursus ordinaire. La conclusion est bien claire à ce propos : « En règle générale, les dispositifs qui concilient un accompagnement linguistique adapté et l'intégration optimale des élèves en classes ordinaires sont à encourager » (circulaire 2002 : 100).

Le recueil des données en classe d'accueil révèle des disparités concernant l'implication/sollicitation des filles et des garçons, de façon plus visible qu'en classe ordinaire (recueil des interactions en classe). Lors des entretiens, les enseignants verbalisent le fait que les filles ne se comportent pas comme les garçons, sans proposer de solutions, et souvent, qu'elles se comportent en classe en France selon leur place dans leur société d'origine, renvoyant alors à nouveau à un certain type de stéréotype sur ce qu'ils *pensent* être la place des filles dans leur société d'origine – et ce qu'ils *pensent* qu'elle est ou devrait être dans la société française. La réalité à analyser est ici complexe au sens d'Edgar Morin ; aussi faut-il l'analyser « comme l'économique, le politique, le sociologique, le psychologique, l'affectif, le mythologique » « tissé[s] ensemble » (2000 : 39).

2.2 UNE ANALYSE ETHNOGRAPHIQUE POUR RENDRE COMPTE DE LA CONSTRUCTION SOCIALE

Pour obtenir une image la plus complète possible de la situation, nous avons cherché à observer « [...] quels intérêts sous-tendent les actions, les représentations et les discours [...] » (Heller, 2002 : 10). Il s'agit donc d'une méthode empirico-inductive, assez singulière au vu des postulats utilisés en France où la démarche hypothético-déductive semble plus traditionnelle (Blanchet, 2000). En cela, notre problématique dépasse le champ strict des sciences du langage et de la didactique pour rendre compte de « la construction sociale » qui s'opère, comme le dit Josiane Boutet (1994). La méthodologie est celle de l'analyse du discours au sens large (interactions verbales, traces énonciatives, analyses conversationnelles, production de sens, etc.) qui offre une visibilité des enjeux identitaires sociaux et idéologiques, lesquels conditionnent la production des discours. Le corpus est donc constitué sur le mode ethnographique, c'est-à-dire que depuis sept années nous avons rencontré les différents acteurs partenaires de cette scolarisation à différents niveaux : les écoles qui accueillent des enfants nouvellement arrivés ou les centres d'accueil et de scolarisation pour les enfants nouvellement arrivés et du voyage dans les différents quartiers de différentes villes du Languedoc-Roussillon en France.

Comparer le discours institutionnel au discours privé et au discours anecdotique *sur* le genre à l'intérieur de l'école (discussions de et discours rapportés par des formateurs, éducateurs, enseignants, élèves) permet d'avoir un aperçu général des représentations à propos du genre dans le domaine de l'éducation. Aussi, nous proposons une analyse thématique de sept documents distincts qui vont des discours qui circulent dans la formation des enseignants à la discussion de ces représentations par les enseignants et à l'observation de ces représentations en actes dans la classe. La création du discours des acteurs institutionnels sera décrite à partir 1) d'un document destiné aux enseignants pour comprendre quelle image du genre circule dans la formation/information des enseignants d'enfants nouvellement arrivés ; 2) d'un deuxième document statistique qui vise les mêmes buts ; 3) d'un troisième document, qui est un dialogue sur un forum entre formateurs. Ce discours est intéressant, car il forme un espace de transition entre les discours légitimes de l'éducation (documents 1 et 2) et ce qui se passe effectivement en classe. Ce discours méta-scolaire donne des précisions sur la circulation des discours autour du genre et ce qui pose question aux locuteurs. Ensuite viennent les entretiens avec les enseignants de classe d'accueil, coproduction des

discours entre les chercheurs et les enseignants. Les entretiens 4 et 5 sont assez représentatifs de ce que disent les enseignants sur ce qui se passe en classe du point de vue des relations entre les filles et les garçons, alors que les entretiens en 6 sont issus d'un dispositif particulier où l'on sent la réflexion sur le genre amorcée. Cet entretien permet de mesurer l'écart entre des dispositifs « classiques » et d'autres qui problématisent la question. Enfin, la transcription des interactions verbales du document 7 rend compte de la catégorisation en actes. Ces choix de documents qui nous semblent représentatifs de la situation observée relèvent de notre choix et de notre subjectivité de chercheuses, femmes, et en lien fort avec des situations d'interculturalité. Enfin, et c'est le cœur de notre sujet, notre corpus, constitué d'interactions verbales saisies en classe et d'entretiens avec différents partenaires du milieu scolaire, montre que la question du genre, également liée à celle de la sexualité, se reproduit en actes dans les interactions langagières, dans la façon de donner/prendre la parole, chez les élèves et chez les adultes et qu'il existe des boucles récursives entre la façon dont le langage conditionne la catégorisation et la catégorisation des normes langagières et sociales. Ces normes ne sont pas « normales », pourtant elles sont vécues comme telles par les différents acteurs alors même qu'il s'agit de constructions sociales. Souvent focalisés sur la langue à atteindre, les enseignants et formateurs les oublient d'autant mieux qu'ils reproduisent parfois, à leur insu, des catégories construisant ou reconstruisant l'inégalité. Or, comme l'explique une enseignante (D3) :

J : les gens qui ont mis en place les CLIN et CLA ont eu une excellente idée, mais ce n'est que la moitié du chemin : ce n'est pas parce qu'un élève comprend les mots qu'il comprend les idées.

Ce qui est mis ici en avant, c'est la conscience nécessaire d'un double travail à accomplir, qui n'est pas toujours perçu, à priori par les enseignants, et qui est en lien direct avec le macro-cadre institutionnel et social dans lequel chaque individu élabore ses représentations (Paveau, 2006). À propos d'élèves chinoises de seconde qu'elle accompagne jusqu'au bac, J explique ainsi :

J : pour prendre un exemple simple, le mot *démocratie* est tout à fait complexe pour elles. Elles ont toujours vécu en dictature et, à cause de la propagande, n'en sont pas même conscientes. J'ai donc passé des heures à discuter avec elles pour leur faire comprendre la notion et toutes les implications de ce régime politique sur nos mentalités. Du coup, elles ont compris et peuvent maintenant dialoguer sur ce sujet.

3. LES REPRÉSENTATIONS QUI TRAVAILLENT LES IMAGINAIRES SUR LE GENRE : UNE QUESTION INTERCULTURELLE. ANALYSE DU CORPUS

Nous allons maintenant observer dans les corpus les représentations qui travaillent les imaginaires sur le genre et montrer combien ces imaginaires croisent la question de l'éthnique et du culturel, et ce, d'autant plus que l'école prône la neutralité (de genre, sociale, ethnique, etc.). Tout se passe comme si les locuteurs cherchaient dans leurs paroles, par effet de dialogisme, à répondre à l'inégalité supposée du traitement des filles et des garçons dans d'autres discours, notamment ceux qui sont supposés circuler dans la culture d'origine (par exemple, concernant le rôle de la mère). En même temps, nos locuteurs font un traitement particulier du genre (distinction qu'ils réintroduisent) quand ils évoquent la question du voile qui va engendrer une kyrielle d'attributions (« soumission », « léthargie »...) tout comme la caractérisation des comportements des filles et des garçons dans la classe.

3.1. LE DISCOURS SUR LA FEMME ET SES ATTRIBUTS (SEXUALITÉ, VOILE) : UNE MÉTHODOLOGIE « NATURELLE » ET « INTERCULTURELLE » DE L'ÉDUCATION À LA MIXITÉ POUR ABOUTIR À UNE ÉGALITÉ DE TRAITEMENT

Le discours sur la sexualité est symptomatique d'une volonté de proposer une image du genre en France. Les enseignants affirment proposer une approche « naturelle » de la sexualité, c'est-à-dire comme s'inspirant de l'expérience vécue des enfants et particulièrement de leur relation avec la mère perçue comme entravant la représentation de la sexualité (D6) :

A : on aborde les sujets très naturellement/// ça passe et on aborde tous les sujets avec (XX) et on fait venir l'intervenant quand (XXX) on aborde///// la sexualité.

C : tous les sujets// les sujets aussi bien de la sexualité// les sujets de leur culture relationnelle.

A : c'est-à-dire euh la maman// ben pour eux, la femme XXX on en discute// on désamorçe les choses enfin et ça se fait tout naturellement/

Dans cet extrait, on voit combien les enseignants A et C surenchérissent (reprise de « les sujets » en « tous les sujets » par C) sur l'aspect sans tabou et naturel de l'approche de la sexualité et des

relations au sens large. En même temps, cette construction discursive est paradoxale puisqu'il s'agit aussi pour les enseignants de « désamorcer les choses », de les faire « passer », ce qui n'est finalement plus naturel.

Comme l'approche « naturelle », l'approche interculturelle (« leur culture relationnelle » dans l'extrait ci-dessus et « on fait vraiment de l'interculturel » ci-après) est donnée à voir et décrite par les enseignants comme le fait de présenter les cultures en induisant la curiosité pour la culture d'autrui, en générant un esprit de comparaison et d'échange, mais sans porter de jugements (associés à l'idée d'être « autoritaire ») :

A : et on fait vraiment de l'interculturel : à chaque fois/ on dit bien/ toi comment ça se/// même l'école/ on dit expliquez moi comment ça se passe chez vous/ comment etc./ moi je connais rien bon// et voilà comme tu dis// c'est vraiment un échange// alors ça passe quoi //

C : alors// les choses passent et coulent/ les choses coulent très facilement/ quand on est dans le jugement ou dans/// l'imposi/// imposer sans expliquer/ c'est là que ça mmm ça bloque//

A : on n'est pas bien autoritaire

C : ces choses qu'y connaissent pas// donc on leur explique/ ailleurs/ comment ça se passe/ ouais bon ok et même pour le voile, hein // le voile c'est très simple hein // on leur explique une fois en disant bon tu sais voilà euh, l'école laïque ici / c'est pour qu'on se respecte tous/ oh bon ben voilà/// mais bien évidemment/ afin de montrer l'intérêt de l'ôter

Les constructions de tours sont très intéressantes et manifestent de nouveau le consensus, la parfaite coopération entre les interlocuteurs (alternance fluide des tours, reprise (« comme tu dis », « alors/alors ») ou explicitation des paroles de l'autre), d'où l'effet de parler comme un seul homme. Cette succession de tours montre qu'on veut donner devant l'enquêtrice une impression d'homogénéité, de « lissage », notamment par rapport à des discours implicites qui circulent dans l'espace public et que, par dialogisme, nous retrouvons en creux : les ENA provoquent des problèmes interculturels dans les classes dont le voile serait la représentation iconique. Pour contrer ce discours ambiant, les enseignants se disent de conserve dans la coopération (visible dans la gêne provoquée par le « l'imposi/// TION » qui est tronqué) et dans la banalisation de leurs pratiques de classe (« oh bon ben voilà ») qui font pourtant les choux gras des médias (nous y reviendrons plus avant). Ce discours des enseignants est un discours de façade dans le sens où il vise à se protéger la face

par rapport à l'enquêteur (« nous ne sommes pas des personnes qui imposons notre culture aux autres », « nous ne jouons pas à dominer »). Cependant, certains enseignants, seuls à seule avec l'enquêtrice, tiennent moins ce discours de groupe et expliquent (J en D3) par exemple) l'importance du milieu culturel et de son influence par rapport à la compréhension des mots eux-mêmes, ce qui revient à dire que sous un aspect interculturel, le dialogue mis en place par les enseignants est peut-être dans la pratique plus impositif qu'il n'y paraît :

J : j'ai assisté à une conférence donnée par Fadéla Amara// elle a bien expliqué/ et c'était plus que nécessaire/ qu'il est insensé de dialoguer avec des filles voilées à partir d'une logique féministe (tu te laisses rabaisser, tu dois revendiquer ta liberté de femme, etc.) car les filles en question vivent pour la plupart [...] dans un monde où les combats féministes n'ont pas encore eu lieu// du moins pas à grande échelle/ ///nous ne parlons donc pas le même langage/ même si nous employons les mêmes mots.

3.2 LA QUESTION DU GENRE DERRIÈRE CELLE DU VOILE :

UNE QUESTION D'ATTRIBUT

Le voile participe également de ces représentations qui travaillent les imaginaires, au point de faire l'objet de divers textes législatifs de manière indirecte depuis une dizaine d'années, et donc également d'explications en classe, comme en témoigne une enseignante. Il faut en effet expliquer alors *pourquoi* le voile ne peut être porté à l'école. Or, la question du voile est d'abord celle de la femme qui porte le voile, que certaines ont revendiqué comme « simple » attribut de leur habillement féminin sans autre caractère religieux particulier. Aussi les positions oscillent-elles entre l'interdiction du voile – qui peut constituer une atteinte à la liberté d'expression et des libertés individuelles et qui a conduit plusieurs jeunes femmes ne pouvant plus le porter à l'école à ne plus la fréquenter – et celle qui consiste à penser le voile comme un attribut imposé aux femmes, constituant un signe d'oppression ostentatoire, dont il faut les débarrasser pour les libérer de leurs oppresseurs masculins. Bref, le voile fait typiquement partie de ces signes lus de manière unilatérale, alors que leur contextualisation même est signifiante. Le Québec a également connu des débats sur cette question, mais ils sont sans commune mesure avec ceux qui sont survenus en France. Si la première affaire date de 1992, le débat ne prendra vraiment au Québec qu'en 1994 et se terminera en 2005 après l'interdiction faite aux écoles privées d'exclure les élèves voilées par un avis de la Commission des droits de la personne (un avis identique avait été rendu pour les écoles publiques en 1995).

Dans nos corpus, le stéréotype émergeant sur la question du voile est qu'une femme voilée est une femme soumise et dépendante de son mari. On le voit également par effet de dialogisme (avec le discours des médias tel que nous l'avons évoqué précédemment) dans la réalité décrite par A, B et C (D6) en repensant à « la maman de Mourad [...] qui était voilée » et qui est caractérisée comme étant très différente :

C : et le voile ne dit rien là-dessus//moi je me rappelle la maman de Mourad

A : qui était voilée

C : voilée qui est une femme d'un dynamisme et d'un caractère dominant euh

A : impressionnant

C : et oui// et puis on sentait que que le mari derrière il suivait// il avait du mal à suivre (rire)

De nouveau, la construction des tours de parole est fortement marquée par le consensus (reprise « dominant »/« impressionnant », « et oui »). Parce qu'elle apparaît comme une exception, la « maman de Mourad » renvoie en creux aux représentations stéréotypées de la femme voilée qui serait apathique (vs « dynamisme »), de caractère dominé (vs « de caractère dominant »), invisible (vs « impressionnant »), qui suit son mari sans mot dire (vs c'est lui qui « avait du mal à suivre »).

Or, en France, la question du voile est très clairement et directement liée à la question laïque et religieuse plutôt qu'à la question de la femme. La circulaire Bayrou (20 septembre 1994) tente d'établir une distinction entre signes ostentatoires et signes discrets, ce qui donne lieu, dans les écoles, à des arbitrages au cas par cas. Pour y remédier, Jacques Chirac convoque en 2003 la commission Stasi, qui débouche sur la loi du 14 mars 2004 : « Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit [...] La mise en œuvre d'une procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève » (Pisier, 2007 : 112). On constate ainsi, dans ces textes, qu'il n'est jamais question du voile – toujours implicitement désigné comme « ces signes », qui plus est « ostentatoires » et par rapport à la religion – ni des femmes qui le portent. Selon les tenants de l'École de Palo Alto, la bonne communication ne communique pas la réalité, mais transmet à l'autre ce qu'il souhaite entendre – ou au contraire ce qui va le choquer. Aussi, il est logique de s'attendre à des adaptations, à des manipulations et à ce que les références à une culture « soient présentées selon des modalités centrées

sur le récepteur et non pas sur l'émetteur (on peut faire l'hypothèse que c'est bien parce que le foulard est supposé irriter fortement les Français – ou une catégorie de Français – qu'il a été sélectionné pour représenter la religion musulmane) » (Abdallah-Preteille et Porcher, 1998 : 102). Dans nos corpus, cet attribut est choisi pour montrer comment il confirme le stéréotype, même si les discours énoncent parfois en creux le contre-stéréotype, qui, finalement, renvoie encore à la représentation figée du genre féminin dans cette culture.

3.3 LES OPÉRATIONS DE DISTINCTION DE COMPORTEMENTS ENTRE FILLES ET GARÇONS SUR LE PLAN DE L'APPRENTISSAGE : DES REPRÉSENTATIONS GÉNÉRALES SUR LE GENRE À DES REPRÉSENTATIONS DE CULTURES FAMILIALES

L'analyse du corpus montre que les discours normatifs peuvent aussi se confondre avec des discours traditionnels, voire culturels au sens large, concernant les deux sexes (les filles sont plus appliquées et plus sages que les garçons, plus brouillons et turbulents, ou encore en opposant une figure stéréotypée de la petite fille posée vs le garçon bagarreur) (D4) :

E : les garçons ont tendance à être un peu plus agités// ça oui.

C'est pour cette raison que ces discours récurrents qui « circulent » sont les plus difficiles à déjouer. Alors que l'enquêtrice teste ses interlocuteurs en induisant dans sa question certains stéréotypes généralement associés aux deux sexes, qui correspondent justement à un discours de type normatif et ambiant (« est-ce que les filles s'appliquent plus que les garçons ? »), la réponse s'avère plus nuancée (D6) :

Enquêtrice : est-ce que les filles s'appliquent plus que les garçons ?

A : normalement les filles s'appliquent plus/ beaucoup plus// elles sont beaucoup plus investies/ mais y a des garçons aussi///

Dans le discours, il y a l'introduction possible de la catégorie « garçon » dans celle des élèves « appliqués » et « investis », mais le stéréotype de la fille est totalement reconduit. P ne dit pas autre chose (D4) :

P : en général/// bon avec des exceptions/ mais en général/ elles sont plus accrocheuses/ plus volontaires// plus habituées à travailler plus à fond// eux les garçons ils ont leur place en famille qui est bien installée// alors qu'elles// elles sont obligées de se battre// les deux là/ bon c'est un petit peu des exceptions (elle pointe des filles

dans la classe)// c'est un milieu qui est un peu plus euh évolué voilà//

Or, ce qui ressort ici, ce n'est pas ce type d'idée « normée » sur une distinction d'attitude sexuée par rapport au savoir, mais plus l'idée de la distinction des sexes dans l'accès au savoir et à la place sociale.

D'après P, ici, la situation entre filles et garçons et les représentations associées à l'un et à l'autre dépendent vraiment de la culture familiale (plutôt que de la culture du pays d'origine telle que la véhiculent les médias, mais que nous retrouverons aussi dans les pratiques de classes, voir ci-dessous en 3.4). Dans les discours tenus face à l'enquêtrice, pour rester « politiquement correct », la question des origines est uniquement liée à la question de la culture familiale et des origines sociales, comme on le voit pour les enfants français en classe ordinaire. Ainsi, il ressort de l'entretien avec les enseignants (D6) que l'éducation est perçue comme une chance pour les filles comme pour les garçons et encouragée surtout par les familles les plus cultivées ou, du moins, d'un certain milieu socioculturel. Les deux occurrences ci-dessous le démontrent chacune à leur manière :

B : Ou peut-être que les études// c'est une chance pour elles aussi /// peut-être/ je ne sais pas comment vous le voyez/// moi ce je que verrais/ c'est plutôt la différence// c'est par rapport à l'investissement de la famille qui est derrière// [...] enfin/ moi [...] j'ai l'impression de détecter de suite si vraiment derrière il y a la famille : bon il faut faire des études/ y va falloir continuer/ y va falloir vraiment s'accrocher/ [...] l'école est obligatoire// ça peut aussi aider pour certaines situations etc.// mais que visiblement arriver à l'âge de 16 ans/ on arrêtera tout ça quoi// bon// et ça// on le perçoit dans la motivation déjà de l'élève très souvent// ou alors il a une motivation personnelle

C : je suis plutôt d'accord avec A// c'est-à-dire que/ même au Maroc/ même si on a une mono migration// le spectre familial et de la place de l'école et la place de la femme dans les familles marocaines/ il est large, il est/// tout aussi large qu'en France donc on va avoir effectivement de la jeune fille très soumise euh dans un cadre très archaïque euh rural qui effectivement là découvre l'école et qui est complètement très très loin de sa cellule familiale et on a aussi de la //de la// des familles où on sent que les choses ont évolué au sein de la famille et donc le spectre// le spectre est large

Selon cette logique de l'hétérogénéité, on peut rencontrer chez les familles qui ont conscience d'une disparité entre les sexes et d'un écart de chances à priori entre filles et garçons, une volonté d'agir

pour corriger cet écart (I D4) ou de ne pas opérer de distinction (A D6):

I (D4): les familles poussent autant filles que garçons ///

E: autant les filles que les garçons// oui/// peut-être même un peu plus les filles

Ou encore :

A (D6): moi je me souviens d'avoir eu une famille ici// y avait deux filles et un garçon// ils étaient tous sur le même plan// c'est-à-dire qu'il fallait que les trois réussissent//donc effectivement c'est le contexte familial et pas tellement fille ou garçon// c'est comment c'est vu dans la famille.

Encore une fois, la question des origines est encore ici lié à la question de la culture familiale, qui semble donc souvent résoudre l'inégalité des chances entre les filles et les garçons. Parfois cependant, le locuteur « dérape » et associe culture familiale et problème linguistique (c'est le petit dernier et en plus on lui parle arabe ou on ne lui parle pas), comme on le voit si souvent dans les médias, et qui sont des justifications infondées (par manque de connaissance et de formation du personnel éducatif) pour parler de l'échec des élèves :

P (D4): les petits derniers// les garçons qui sont les derniers de la fratrie qui sont très euhm maternés par les grandes sœurs// la maman [...] on fait tout pour eux, quoi /// Ils n'ont pas d'initiative/ ils sont très passifs.

I: donc au niveau des apprentissages// il ne va pas être poussé à faire des efforts ou///

P: non// ce sont des enfants aussi à qui on parle dans la famille en arabe ou à qui on ne parle pas//

3.4 LA DIFFÉRENCE DE COMPORTEMENT ENTRE FILLES ET GARÇONS : LE GENRE ET LA DIFFÉRENCE CULTURELLE, LE GENRE ET LE MILIEU SOCIAL

L'induction d'activités prototypiques des filles et garçons surgit fréquemment dans le corpus et, cette fois, corrélé à l'origine des élèves. Ainsi, après s'être tournée vers Assam, l'enseignante (D7) s'adresse à une élève timide, Yasmine, qui vient d'une région rurale du Maghreb. L'enseignante lui décrit une illustration présente dans le livre de classe :

E : il y a une fille qui danse// elle danse quoi ? (elle fredonne) [...] ayayayay (elle imite la danse du ventre)///ah oui// comme vous savez le faire les filles (confusion et rire) tu dances toi Yasmine // tu dances pas /// oooh c'est triste //ohuhou// Yasmine // tu aimes danser // tu n'aimes pas danser // pas danser // je n'aime pas danser // vas-y Yasmine : je n'aime pas danser.

Ici, on voit comment l'enseignante s'adresse spontanément, lorsqu'il s'agit de danse (et qui plus est, du ventre), à une petite fille maghrébine et s'appuie sur les stéréotypes ambiants (ce sont les filles qui dansent), alors que la petite fille, précisément, n'aime pas danser. On voit ici la force du discours ambiant traditionnel sur la culture et sur les genres et comment les représentations des sexes continuent à se manifester et à s'inviter dans la construction identitaire des sexes, y compris à l'école.

Dans les corpus recueillis, se donner la main, danser pointent la différence relationnelle entre les filles et les garçons dans leur rapport au corps. Les filles seraient plus prêtes à la mixité et à l'égalité, montrant plus de tolérance à la rencontre de l'autre alors que les garçons y seraient résistants, toujours en raison des imaginaires concernant l'assimilation culture-religion-rapport au corps. Cela se remarque en particulier dans certaines activités où il faut entrer en contact physique :

B (D7) : pas facile les ateliers où il faut se toucher/// apprendre à se donner la main// à se mélanger

A : où le rapport au corps devient central

De nouveau, le consensus est visible chez les enseignants dans la construction des tours où les propos sont complétés par le collègue.

Si les filles peuvent être « hésitantes » (A), le rapport corporel direct de mixité est vécu comme « refus total » par les garçons, voire comme traumatisant dans la suite du discours de ces enseignants :

A : on en a eu un même qui pleurait euh parce qu'une fois je l'ai placé à côté d'une fille// y'en un qui a pleuré///et pourtant c'était un gamin qui avait 14 ans// il a pleuré// il a fallu le sortir de classe///on lui a expliqué.

Les enseignants parlent ici de la « tension » et du côté « dramatique » de la situation de pleurs et de refus (A), mais aussi du caractère « gênant » et « violent » du contact physique pour certains, ici décrit plus loin dans l'entretien en fonction de représentations culturelles :

C : c'était gênant// ce qu'il venait de faire// et puis il est retourné// il a été s'asseoir puis peu à peu// c'est/ c'est venu [...] ça ne se fait pas// dans certains endroits// ça ne se fait pas/// c'est violent/// c'est sûrement plus violent effectivement pour le garçon qui là// est vraiment remis en cause dans son// sa///// survie.

Le discours de C construit la représentation suivante : par l'intermédiaire du genre, c'est l'essence même de la personne, le centre de la construction identitaire, qui est touché chez l'enfant. Si l'on en croit l'interprétation des enseignants, la dimension de « double lien » (*double bind*) génère ici un état de confusion totale propre à rendre la situation ingérable pour l'enfant entre l'identité sexuelle de genre telle qu'elle est construite dans le discours familial et celle qui est construite et proposée par l'école. Ce type de discours est récurrent dans nos corpus.

Paradoxalement, ce comportement tel qu'il est construit, c'est-à-dire comme « violent » pour les garçons, est parfois utilisé comme une façon d'obtenir le calme en classe (D4), ce qui est doublement violent :

P : eux hein// si on va sur le banc là// j'ai un banc de garçons un banc de filles avec un trou entre les deux/ hein// c'est pas terrible hein// je sais que j'avais eu un groupe terrible y a trois, quatre ans// ils étaient une vingtaine je n'arrivais pas à les calmer// j'ai dit bon très bien, un garçon une fille un garçon une fille// j'ai eu un calme incroyable //ça a marché hein // ah oui //

On voit ici que c'est la mixité qui permet à l'enseignante d'avoir le calme, dans la mesure où l'on ne se parle pas entre filles et garçons. Ainsi, les actes confirment les représentations et la boucle est bouclée.

Mais globalement, on constate dans les corpus que le facteur principal d'entrée dans la mixité sera celui du niveau social de l'élève : plus les enfants seront issus d'un milieu sociologique privilégié, mieux ils s'adapteront et seront capables de réagir favorablement à une culture cultivée (comme dans les classes ordinaires à ce moment-là). Ce discours partagé des enseignants (ici A, B et C, avec l'informateur I) est globalement de nature empirique et fondé sur une expérience personnelle et, donc, contextuelle : les filles seraient en général moins à l'aise à l'école que les garçons, surtout si elles sont issues de milieux ruraux (C), plus que de milieux cultivés ou citadins, sauf si elles sont en groupe, ou bien si elles sont d'une culture d'origine particulière (algérienne, ici), ou si elles ont par ailleurs acquis des capacités adaptatives grâce à une éducation pluriculturelle, à des

contacts multiples et diversifiés avec d'autres cultures qui leur ont permis de développer des capacités d'adaptation et d'intégration supérieures (A et B) :

B : mais/// il y a quand même des différences culturelles sauf que nous// comme on fait des ateliers... différents du français propre/// on a des ateliers où il faut se toucher/// il faut apprendre à se donner la maaainn// à se mélanger avec les filles et les garçons// etc.// alors là aussi la différence elle est claire// ceux qu'on/ enfin,// celles qu'ont déjà été scolarisées dans d'autres pays elles sont à l'aise// les algériennes/ elles sont à l'aise/ et pis les autres// ben//la ça pose problème

I : donc ça dépend de la région d'où elles proviennent// en fait

C : pour moi il y a aussi une grosse partie rurale

A : oui voilà/// c'est vrai

C : et le décalage le plus important// il vient avec les jeunes filles qui arrivent de milieu rural

4. UNE VOLONTÉ DE REVENIR À UNE ÉGALITÉ DES GENRES DANS LES DISCOURS DE L'ÉCOLE

Dans les réflexions des adultes, le corpus montre comment les stéréotypes jouent auprès des enfants, en quoi ce sont des stéréotypes, et qu'ils ne correspondent pas systématiquement à la réalité des situations. Il révèle comment certaines représentations, certains clichés sont résistants en ce qui concerne les rôles sociaux des femmes et des hommes, ce qu'elles peuvent ou doivent faire, être, et les remarques sur la manière dont elles se comportent. L'enseignant tente alors de corriger cette distinction dans ses pratiques, comme en témoigne le discours ci-dessous (D4) :

P : en général/ j'ai eu en classe/ j'avais un frère là et puis une sœur là// le frère fait tomber sa gomme et la fille s'est précipitée pour lui// pour ramasser/// j'ai dit : je t'interdis de t'occuper des affaires de ton frère/// les garçons// on leur dit qu'ils travaillent pas assez/ qu'ils font des fautes/ ils éclatent de rire/ hein /// leur place est assurée// c'est terrible// alors moi évidemment// je fais voler ça en éclats (rire) ça alors// ça alors//

4.1 LA FIGURE ET LE STATUT DE LA MÈRE

Ainsi, au cours d'un échange (D7), l'enseignante (E) évoque avec les élèves le métier de la mère. L'interaction est d'abord centrée sur Abib, questionné sur le métier de ses parents. L'échange est

difficile, et l'enseignante déduit des éléments, des bribes et indices exprimés par l'élève que le père est maçon. Puis vient la question sur la profession de la mère :

E : voilà et maman

Abib : XXX (difficile à comprendre : pas de travail ?)

E : si elle travaille maman

Abib : non

E : à la maison// elle travaille/ eh ben oui // alors... (rire)

Abib : elle travaille maison

E : elle travaille dans la maison// tu crois que s'occuper d'enfants comme toi c'est pas du travail /// hein // Maman travaille à la maison.

Abib : maman travaille à la maison

E : d'accord

Tout se passe comme si l'enseignante cherchait à contrer les discours supposés circulant dans la culture d'origine (ici sur le rôle de la mère) alors même qu'il n'est pas sûr qu'un enfant lambda dirait «maman travaille à la maison», syntagme qui est encore objet de débat en France.

4.2 L'ÉCOLE : LE SOUHAIT DE L'ÉGALITÉ ET LE TABOU DU GENRE ET DE LA CULTURE

Or, lieu de la neutralité dans les textes, l'école est aussi lieu de rencontre des représentations et des stéréotypes, que ce soit sous l'aspect du genre ou de tout type de discrimination : sociale, ethnique, pour les plus courants. Ces représentations ne sont donc jamais données mais construites «[...] par des institutions et des pratiques, des projets et des philosophies [...] corrélés aux dimensions politique, sociétale, voire anthropologique [...]» (Chiss et Cicurel, 2005 : 2).

Françoise Lorcerie (2003) évoque une ambivalence de la représentation enseignante qui décrit par exemple les ENA comme étant certes des «élèves», mais qui sont également aux prises avec les représentations collectives de la catégorisation ethnique même si cette catégorisation ethnique est également un fantasme, le fantasme d'origines bien balisées qui aident l'être humain à se situer mais qui ne représentent pas la réalité tant les métissages (Glissant, 2005) sont la pratique courante de tout temps. Pourtant, ces catégorisations ont une influence réelle sur les pratiques et les différents discours. «S'il est clair que l'État français doit désormais reconnaître des composan-

tes pluriculturelles dans la société française, ces repositionnements, qu'implique la discipline européenne, contreviennent à une écriture de l'histoire nationale qui, au fil des siècles, a été placée sous le signe de l'unité du pays » (Zarate, 2001 : 12). Or, même si la devise *Liberté, égalité, fraternité* veut protéger l'école de toute discrimination, c'est « le silence sur ces pratiques qui oblige à questionner ouvertement le fonctionnement de l'institution scolaire » (Poiret, 2003 : 149). Les représentations, catégorisations peuvent alors être fantasmées, reprendre les représentations des médias alors que « ce qui fait obstacle à l'intégration scolaire d'un enfant n'est pas objectivable en une mesure de la différence culturelle conçue en termes de différence de langue, de systèmes familiaux, de valeurs de mœurs » (Douville, 2002 : 138). On remarque qu'au Québec, le réseau de chercheurs Métropolis, dans ses recherches, a conscience de ces questions et prend en compte la question du genre (groupes de filles, de garçons et groupes mixtes) dans l'analyse de ses données pour comprendre les usages linguistiques, ce qui n'est pas à notre connaissance le cas en France.

Les représentations sont donc comme un ensemble d'images pré-conçues des situations et des participants, alors que l'activité de catégorisation s'effectue en actes, au sein même des interactions verbales (comment je m'adresse à l'autre, ce que je dis de moi et de lui). Les représentations comme les catégorisations peuvent évoluer au fur et à mesure des échanges comme elles peuvent se figer (Fracchiolla, 2006). Sans doute la dimension chronologique qui intervient dans le fait d'apprendre à connaître l'autre, dans le temps, est-elle ici fondamentale. On peut alors entrevoir ce qui, du point de vue de la structuration des échanges (Kerbrat-Orecchioni, 1990 et 1994 ; Vion, 1992), provoque un conflit interactionnel qui met à mal la dimension identitaire des participants et met donc en jeu les faces (Goffman, [1963] 1975).

5. LES TERRAINS SCOLAIRES INTERCULTURELS, UNE CONSTRUCTION DES GENRES ET DES CULTURES

La mise en regard des lois avec l'analyse de notre corpus nous amène à plusieurs conclusions. Tout d'abord, les inégalités persistantes entre hommes et femmes dans la société française dans son ensemble, et non pas seulement chez les migrants, conduisent à se demander si la problématisation du genre à l'école n'est pas une manipulation culturaliste pour détourner l'attention et la culpabilité sur d'autres. Sur le principe du « ce n'est pas nous c'est eux », on peut arguer, certes de manière un peu cynique, un voilage de face de la part

des personnes au pouvoir (et donc d'une majorité au pouvoir, masculine) dans leur manière de considérer les femmes et de légiférer sur et pour elles, en pointant le doigt sur *d'autres*, tenus pour prétendument responsables de tous les malheurs des femmes. À partir de là, nous pouvons penser une ethnicité du genre positive « fruit d'une quête identitaire semblable à celle de n'importe quel individu en devenir. Plus il est possible de s'affirmer à partir d'une singularité familiale qui n'est plus vue comme une menace, plus il devient possible d'appartenir à une société que l'on contribue à transformer et à vivifier » (Guénif-Souilamas, 2003 : 157).

Enfin, par l'intermédiaire de quelques comparaisons outre-Atlantique, nous avons voulu faire apparaître le caractère « prototypique » de l'exemple français en matière de représentations et de vécus. Car

ce qui importe, ce n'est pas la réalité du signe, mais son usage, y compris à des fins de mensonges. Sa valeur oscille entre le symbole (valeur sémiotique d'appartenance) et le symptôme (état des relations notamment). Le signe s'énonce et s'actualise dans des discours et des pratiques d'autant plus hétéroclites et polyphoniques que la modernité, au sens anthropologique du terme, remet en question les frontières et les conventions (Abdallah-Preteille et Porcher, 1998 : 103).

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

- Les pauses, selon leur durée : /, ou //, ou encore ///.
- Un mot incompréhensible : (X), un passage plus long par (XXX)
- L'allongement :
- Les paroles simultanées sont soulignées
- Séquences coupées car non significatives pour l'analyse [...]

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, et Louis PORCHER (1998), *Éthique de la diversité en éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France. (Coll. « Que sais-je ? ».)
- BAUDOIX, Claudine, et Albert NOIRCENT (1997), « La réussite scolaire et le genre », dans P. TOUSSAINT et R. FORTIN (dir.), *Gérer la diversité en éducation*, Québec, Éditions Logique.
- BEACCO, Jean-Claude, Jean-Louis CHISS, Francine CICUREL et Daniel VÉRONIQUE (dir.) (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses universitaires de France.
- BOURDIEU, Pierre (1976), *La domination masculine*, Paris, Points Essai.
- BOURDIEU, Pierre (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.
- CONSEIL GÉNÉRAL DE LA SEINE-SAINT-DENIS (2004), *Violences sexuelles. Prise en charge et prévention en milieu scolaire*, document d'information à destination des personnels des établissements scolaires, Le Conseil.
- DEWITTE, Philippe (dir.) (1999), *Immigration et intégration, l'état des savoirs*, Paris, La découverte.
- DOUVILLE, Olivier (2002), « Qu'entend l'élève à l'école de ses appartenances et de ses indéterminations ? », *VEI Enjeux*, hors série, n° 6, p. 136-145.
- FRACCHIOLLA, Béatrice (2003), « La formation interculturelle en Italie », dans Martine ABDALLAH-PRETCEILLE (dir.), *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris, Anthropos, p. 128-154.
- FRACCHIOLLA, Béatrice, (2006), « Tabous et temporalité : la dimension interculturelle du temps », dans V. LOUIS, N. AUGER et I. BELU (dir.), *Former les professeurs de langues à l'interculturel*, Cortil-Wodon, E.M.E., p. 155-168.
- GASQUET-MORE, Sylviane (1998), *Plus vite que son nombre*, Paris, Seuil.
- GLISSANT, Edouard (2005), « Métamorphoses et créolisation », dans Martine ABDALLAH-PRETCEILLE (dir.), *Les métamorphoses de l'identité*, Paris, Anthropos, p. 103-109.
- GOFFMAN, Erwin ([1963] 1975), *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.
- GOFFMAN, Erwin ([1977] 2002), *L'arrangement des sexes*, Paris, La Dispute.
- GUÉNIF-SOULAMAS, Nacira (2003) « Les beurettes aujourd'hui », dans F. LORCERIE (dir.), *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*, Paris, Albin Michel

- LORCERIE, Françoise (dir.) (2002), *VEI Enjeux*, « Enseigner en milieu ethnici-
sés face à la discrimination », actes du colloque du Réseau interculturel
et éducation, hors série, n° 6 (décembre).
- LORCERIE, Françoise (1999), « La scolarisation des enfants de migrants :
fausses questions et vrais problèmes », dans P. Dewitte (dir.), *Immigra-
tion et intégration, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 212-221.
- LORCERIE, Françoise (2003), *L'école et le défi ethnique, éducation et intégra-
tion*, Thiron, ESF éditeurs. (Coll. « Actions sociales/Confrontations ».)
- MARIET, François, et Louis PORCHER (1978), *Apprendre à devenir citoyen à
l'école*, Paris, ESF éditeurs.
- MORIN, Edgar (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*,
Paris, Seuil.
- Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans
maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages*
C. n° 2002-100 du 25-4-2002 (NOR : MENE0201119C).
- PISIER, Évelyne (2007), *Le droit des femmes*, Paris, Dalloz.
- POIRET, Christian (2003), « Discriminations au travail. L'éducation nationale,
une entreprise comme les autres ? », *VEI Enjeux*, n° 135, p. 149-161.
- Prévention de la violence sexiste dans les relations garçons-filles. Adaptation
du programme québécois VIRAJ (Prévention de la violence dans les
relations amoureuses des jeunes)* (mai 1997), Délégation régionale aux
droits des femmes, Préfecture d'Île-de-France.
- Prévention de la pratique des mariages forcés. Première initiative de for-
mation des personnels du service social en faveur des élèves en Seine-
Saint-Denis* (1^{er} trimestre 2000), Délégation régionale aux droits de la
Femme, Préfecture de la région d'Île-de-France.
- PROST, Antoine (1968), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*,
Paris, Armand Colin.
- TOUSSAINT, Pierre, et Régent FORTIN (dir.) (1997), *Gérer la diversité en
éducation*, Québec, Éditions logique.
- VARRO, Gabrielle (2003), *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux
mixités sociales et culturelles*, Paris, Belin.
- VEI ENJEUX* (2003), « La discrimination ethnique, réalités et paradoxes »,
n° 135 (décembre).
- WELZER-LANG, Daniel (2002), « Rapports de sexe, rapports de genre. Virilité
et virilisme dans les quartiers populaires en France », *VEI Enjeux*, Paris,
n° 128 (mars).
- ZARATE, Geneviève (dir.) (2001), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une
Europe multiculturelle*, CRDP Basse-Normandie.

