



**CULTURE SCOLAIRE ET
CULTURES D'ORIGINE DES
POPULATIONS IMMIGRÉES
SONT-ELLES INCONCILIABLES ?**





INTRODUCTION

Les éditions successives des enquêtes internationales mesurant les performances des élèves à l'école ont montré que notre système d'enseignement s'avérait particulièrement discriminant : les élèves forts qui fréquentent des établissements forts le sont généralement à un haut niveau, tandis que les élèves faibles qui fréquentent des établissements faibles le sont généralement à un bas niveau.

Pourquoi de telles différences ? Quelles stratégies les élèves forts développent-ils afin d'atteindre de tels résultats ? Quelles dynamiques s'exercent, excluant les élèves les plus faibles de nos modèles scolaires ? Existe-t-il une culture scolaire propre à une élite inaccessible aux autres enfants ? L'école néglige-t-elle volontairement d'autres formes de cultures que celle reconnue socialement ?

Ce sont là quelques-unes des questions qui guideront notre réflexion au cours de cet article, qui sera par ailleurs poursuivie, déclinée et enrichie dans de prochaines publications.

APPROCHE SOCIO-HISTORIQUE BOURDIEUSIENNE DE LA CULTURE SCOLAIRE

Les sociologues de l'éducation se sont très vite penchés sur les systèmes éducatifs. En effet, en tant que milieux de socialisation primaire, au même titre que la cellule familiale, ils contribuent à la construction de l'identité des individus et des groupes sociaux. La culture scolaire serait-elle ainsi le reflet de la culture sociale, et inversement ?

Encore aujourd'hui, nous devons reconnaître, à Pierre Bourdieu, une énorme contribution au champ des sciences sociales, et singulièrement aux théories d'explication de production et de perpétuation des modèles sociaux institutionnalisés. Il développe ses théories autour du concept d'habitus, structure incorporée propre à chaque individu héritée de ses expériences premières dans son milieu d'origine. L'habitus ancre le sujet dans une classe sociale et, parallèlement, contribue à façonner celle-ci. La structure incorporée se traduit également à travers une structure objectivée de capitaux, sorte d'inventaire des ressources culturelles, économiques, sociales et symboliques à disposition du sujet pour produire et assurer la reproduction de son identité. Elle permet aussi la fragmentation du tissu social et le sentiment d'appartenance par l'émergence de classes sociales aux structures incorporées et objectivées distinctes.

De là, Bourdieu avance que l'école serait le système institutionnalisé par excellence de la reproduction sociale et de la sauvegarde de l'ordre social établi. En effet, ce sont historiquement les dirigeants des classes supérieures qui ont administré l'État. Avec le combat ouvrier, une classe moyenne a vu le jour. Sentant qu'elle pourrait tendre vers l'idéal des classes supérieures, celle-ci développe des stratégies afin, elle aussi, d'assurer la perpétuation du modèle social. Classes supérieures et moyennes vont alors agir de concert dans le but de structurer les esprits dans le sens qui les intéresse, grâce à l'école, à ses codes et à ses pratiques, calqués sur ceux propres à leurs structures incorporées et objectivées.

Lors de conférences au cours desquelles il présente ses théories, l'auteur cite ainsi régulièrement l'exemple suivant : donnez une tâche à réaliser à deux groupes d'élèves – l'un appartenant aux classes supérieures et moyennes ; l'autre aux classes populaires – dans un temps limité, avec tout le matériel nécessaire, vous observerez à l'issue de l'expérience que les deux groupes auront réa-



lisé la tâche demandée mais que la concertation et l'écoute de l'autre auront guidé la démarche du groupe d'élèves des classes supérieures et moyennes, tandis que les disputes et la prise de parole anarchique auront régi celle des classes populaires. Prolongeant ce raisonnement, l'exclusion de fait des enfants issus des classes populaires du système scolaire expliquerait leurs moins bons résultats et constituerait une stratégie des classes supérieures et moyennes pour assurer leur suprématie par l'imposition de leur culture dominante, ainsi que de leur habitus et de leur structure de capitaux, dans un milieu de socialisation de première importance.

Ainsi, sournoisement, la volonté de démocratiser « la culture » grâce à l'école dissimulerait-elle la tentative avérée de sauvegarde des prérogatives des dirigeants par la négation d'autres formes de culture.

DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES DES CULTURES

L'esprit des Lumières a fait éclore les idéaux républicains d'égalité des Hommes et d'équité de traitement entre eux. En prolongement à cette idée, l'égalité des chances entre les cultures apparaît comme la garante d'une société pourtant harmonisée autour d'une institutionnalisation et d'une valorisation de la culture scolaire, seule capable d'émanciper les masses.



Force est cependant de constater que les inégalités sociales correspondent peu ou prou aux inégalités scolaires, renforcées par le traitement différencié – voire discriminant – des cultures alternatives. Cela entraîne une répartition spatiale des populations scolaires et des cultures d'origine des élèves issus de l'immigration telle qu'une mixité sociale au sein des établissements devient extrêmement difficile à favoriser. A ce titre, les gouvernements n'ont que peu d'alternatives car, même en privilégiant des dispositifs aussi formels que ceux liés à la carte scolaire,

les catégories supérieures des classes populaires fuient une offre scolaire jugée trop faible, tandis que concomitamment les enfants des classes supérieures et moyennes détricotent le système par des domiciliations fictives dans des zones socio-économiquement plus privilégiées. Restent alors, dans ces écoles, des élèves aux faibles structures de capitaux, selon la terminologie bourdieusienne, et aux perspectives d'avenir limitées, dans un esprit de ghettoïsation ethnique.



Il existe, par ailleurs, des systèmes davantage discriminants que d'autres, puisqu'une sélection et une orientation précoces seraient de nature à perpétuer les inégalités sociales. En grossissant le trait, nous pourrions dire avec François Dubet, professeur en sociologie à l'Université de Bordeaux, qu'elles produisent

« des établissements bons-grains avec des enseignants bons-grains et des élèves bons-grains qu'il s'agit de séparer de l'ivraie »¹, relevant la conception pragmatique² de l'école. Il avance en outre qu'un système scolaire idéal s'articulerait autour d'un pouvoir politique fort chargé d'encadrer, de coordonner et de tracer les perspectives et autres lignes directrices de l'action de terrain, tout en privilégiant une large latitude aux équipes éducatives. Si dans les établissements privilégiés, une telle politique peut relativement facilement s'appliquer, il en va tout autrement dans les écoles fréquentées par des publics défavorisés, non-sensibilisés à la culture « scolaire-sociétale » dominante et/ou dont la culture d'origine n'est pas encouragée.



Lever le voile d'ignorance sur l'école permet, en même temps, d'en lever un autre sur la reproduction sociale entretenant notre modèle sociétal institué. Aussi, dans bon nombre de pays d'Europe fondés sur cette croyance partagée, plus les diplômes déterminent les positions sociales des individus, plus les inégalités scolaires sont fortes. En effet, c'est précisément ce consensus qui participe de la métempychose du tissu socio-économico-politique du pays. Partant, les établissements se différencient dans un espace de concurrence accrue, tant les individus sont convaincus que leur avenir social ne vaut qu'après un passage dans une école reconnue socialement.

1] François Dubet, *Intervention lors de l'Université d'été du SeGEC sur le thème « des nouveaux chemins pour l'équité »*, Louvain-la-Neuve, 21 août 2009.

2] Conception selon laquelle, par exemple, un enfant choisirait ou serait invité par ses parents et ses professeurs à suivre un enseignement renforcé en mathématique, non pas parce qu'il aimerait cela ou que cela s'inscrirait dans la préparation de ses projets professionnels futurs, mais avant tout parce que cette filière serait particulièrement sélective.



Le système scolaire renforcerait ainsi les inégalités, mais bien plus, contribuerait à leur production. Dépassant Bourdieu, nous nous autorisons à penser que l'école est source de reproduction sociale mais également le creuset de discrimination des cultures alternatives, a fortiori des cultures allochtones qui ne bénéficient pas encore d'un ancrage suffisant dans le corps social établi. Il importe dès lors de réinterroger la part de l'école dans la distribution des qualités socio-économiques et des inégalités sociales, car la dignité sociale ne doit pas se jouer au sortir de l'enseignement secondaire sur concours d'entrée dans une grande école, lui-même produit

du parcours pédagogique de l'élève dans l'enseignement obligatoire. Typiquement, notre société de l'excellence pour tous consacre surtout la gloire d'avoir vaincu les plus faibles – c'est-à-dire les élèves en marge des codes de l'école – comme méritent des vainqueurs. De là, s'opère une terrible violence symbolique à l'égard des élèves issus de l'immigration et de leur famille, qui ne jouissent pas des clefs de décryptage de la réalité scolaire, les laissant sur le carreau de la précarité sociale.

De même, l'égalité des chances, qui promeut un capital de départ identique pour tout un chacun, incite à la méritocratie, sorte de modèle darwinien des systèmes scolaires, et concourt à l'accélération de la conception wébérienne du désenchantement du monde³. Cette dernière, comme le souligne Catherine Colliot-Thélène, « n'est pas seulement la négation de l'interférence du surnaturel dans l'ici-bas, mais aussi la vacance du sens »⁴. Afin d'y remédier, des politiques de différenciation de l'offre ont été développées et l'on a vu fleurir des écoles en discrimination positive. Or, l'enseignement supérieur, surtout en France, mise généralement sur la dynamique inverse. Du coup, les meilleurs élèves des écoles-ghettos s'en sortent provoquant la dégradation du niveau global de ces quartiers et la rupture de l'équilibre instable de pacification sociale par l'éclatement de conflits larvés mis sous l'éteignoir.

3] Selon Max Weber, sociologue et économiste allemand des dix-neuvième et vingtième siècle, le monde occidental se caractérise par la disparition de la croyance en la magie et, plus largement, par l'effacement de la croyance dans l'action de Dieu dans le monde. Les événements sont considérés comme le pur produit de forces physiques, dont la compréhension est, en théorie, toujours accessible à l'homme. Le monde est ainsi pris dans l'acception d'un pur mécanisme physique sans intention.

4] Catherine Colliot-Thélène, *Max Weber et l'histoire*, Paris, PUF, 1990, p. 66.

Ces différents enseignements nous invitent à agir pour davantage de mixité sociale, au niveau de la répartition tant scolaire que spatiale. À défaut de prôner l'égalité des chances, nous devrions sans doute plutôt favoriser l'égalité de résultats. Cela suppose, bien évidemment, d'allouer davantage de moyens à l'enseignement fondamental dans l'optique de créer une culture commune intégrant pleinement certains fondamentaux des cultures d'origine des populations issues de l'immigration. En termes de reproduction, il serait sans doute bénéfique d'adapter le modèle de détermination du bon-goût des classes moyennes par les classes supérieures à la mixité des cultures. Autrement dit, la participation de tous les acteurs à la mise en place d'une culture commune permettrait aussi bien aux détenteurs des codes scolaires – élèves des classes socio-économiques supérieures et moyennes – qu'à ceux qui en sont dépourvus – enfants des classes populaires ou allochtones –, d'y accéder.



CONCLUSION

En guise de conclusion, nous voudrions ouvrir le débat vers d'autres pistes de réflexion. En Belgique, comme dans d'autres pays européens où systèmes scolaire et sociétal se confondent et se renforcent l'un l'autre, les élèves issus des classes populaires et les élèves allochtones développent un sentiment de faible appartenance et de faible intégration à l'école. Parallèlement, ces mêmes enfants sont souvent bien intégrés auprès de leurs pairs. Nous voyons là la matérialisation de ce à quoi Bourdieu nous initiait lorsqu'il évoquait les cultures de classes. Dès lors, nous souhaiterions faire le pari, à l'avenir, d'une prise de conscience des dirigeants afin de réinterroger leur culture et d'en faire un espace conjoint de discussion des cultures dominantes, alternatives, autochtones et d'origines étrangères.

De même, la formation initiale des enseignants devrait prendre conscience de ce que la reproduction sociale s'exerce également à travers la représentation que se fait le professeur de lui-même, de l'élève et de la culture scolaire-sociétale en fonction de son milieu d'origine. Nous quittons donc un paradigme déterministe – critique souvent faite à Bourdieu – pour une approche davantage interactionniste et ethnométhodologique de reconstruction perpétuelle du sens et des pratiques.

Nous poursuivrons, dans des publications à venir, l'étude des différents facteurs favorisant ou handicapant la réussite scolaire et la justice sociale. Pour l'heure, nous souhaiterions plaider pour un décroisement psychologique et spatial encadré des établissements et des publics les fréquentant, de sorte qu'une mixité des cultures puisse donner lieu à l'émergence de codes scolaires accessibles à tous.

SOURCES

BOURDIEU, Pierre. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit, 1970.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit, 1964.

CHARLIER, Jean-Emile. *Sociologie de l'éducation. Diagnostics et politiques*. Louvain-la-Neuve : UCL, 2003.

COLLIOT-THERENE, Catherine. *Max Weber et l'histoire*. Paris : PUF, 1990.

DUBET, François. Intervention lors de l'Université d'été du SeGEC sur le thème « des nouveaux chemins pour l'équité ». Louvain-la-Neuve, 21 août 2009.

DUBET, François. *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*. Paris : Seuil, 2004.

Auteur : Philippe Dreye
novembre 2009

DÉSIREUX D'EN SAVOIR PLUS !

Animation, conférence, table ronde... n'hésitez pas à nous contacter,
Nous sommes à votre service pour organiser des activités sur cette thématique.



Centre Permanent pour la Citoyenneté et la Participation

Rue des Deux Eglises 45 - 1000 Bruxelles

Tél. : 02/238 01 00

info@cpcp.be