

LES DESSOUS D'UNE CRISE

Crise d'identité, écartèlement, syncrétisme, mélange, conflit, déviance... ces notions parcourent les études consacrées à la situation culturelle des jeunes, issus des familles de travailleurs immigrés. Le regard que portent les sciences humaines sur « l'enfance d'immigration » est d'emblée plutôt négatif. Elles enregistrent en termes de distorsion, de perturbation et de risque l'écart qu'elles relèvent entre la situation culturelle de ces jeunes et la normalité qu'elles postulent : unicité culturelle, cohérence des normes et des comportements, Hélène Gratiot-Alphandery remarquait récemment que la psychologie de l'intelligence, avec les modèles qu'elle s'est donnés, capte des échecs et des difficultés chez ces jeunes, mais pas leurs réussites, lesquelles échappent aux présupposés théoriques habituels (1). De même, la présomption de handicap linguistique qui pèse sur ces jeunes est en relation avec le modèle auquel l'analyse se réfère implicitement : unité naturelle de la langue maternelle, diglossie pensée comme une menace pour le développement des habiletés langagières dans l'un et l'autre codes...

Ces présupposés ont souvent la caution de l'évidence. Ils infléchissent subrepticement l'orientation et l'interprétation des travaux, mais ne font guère en eux-mêmes l'objet d'un examen circonstancié. Dans toute une partie des travaux publiés portant sur la culture et la langue des jeunes, enfants d'immigrés, l'investigation des faits paraît moins poussée que leur interprétation. Le pourquoi précède le quoi, et finit par lui porter préjudice. Les notions de malaise, handicap, conflit, confusion, déchirement... président au choix des données aussi bien qu'à leur traitement. Les analyses développées à partir de là portent moins sur l'élucidation des faits et la construction conceptuelle de l'objet que sur la légitimation des notions par lesquelles on les appréhende. Nous en verrons quelques exemples par la suite.

Il est probable que la pression socio-politique est pour quelque chose dans cette situation. De spécialiste, on devient expert, sollicité de proposer des recommandations d'action, pour un problème dont l'actualité politique montre l'activité. Et la position d'expert, en rapport avec un problème constitué, et éventuellement avec des institutions spécialisées dans la gestion de ce problème, se prête mal à une remise en cause des catégories qui constituent le problème lui-même. La révocation de ces catégories, du coup, reçoit d'emblée une signification politique. Elle relève, se dit-on, de la militance et de son jeu avec le réel pour

(1) H. GRATIOT-ALPHANDERY. « Pour une psychologie de la réussite », *Migrants-Formation* (60), mars 1985.

le modifier, en intervenant notamment sur les représentations qui le socialisent. A ce titre, en portant le soupçon, elle s'expose au soupçon. « Crise » ou pas, la difficulté d'être enfants d'immigrés en France existe bien !

Prendre le parti des faits, m'étais-je dit en entamant cet article; et renverser le questionnement : interroger à partir d'eux l'approche que l'on fait d'eux. A partir d'eux ? A partir de ce que je sais et de ce que je sens d'eux, moi qui n'en suis pas. Il y a là-dedans à la fois du « su » et du « ressenti ». On n'en fera pas de la science. C'est un parti-pris, disons le parti-pris du quotidien. Je le formulerai ainsi : les jeunes issus de l'immigration n'y vivent pas en crise. Voir ainsi leur situation serait lui conférer une sorte d'intensité tragique qu'elle n'a pas forcément. Mais ils rencontrent le conflit. Partant de ce parti-pris, je ferai retour sur les approches qui catégorisent le vécu des jeunes en termes de crise, et d'autre part sur les fonctionnements institutionnels qui le traitent dans les mêmes termes et, pour une part, le provoquent. Si crise il y a, elle est aussi, on le verra, une crise théorique, doublée d'une crise institutionnelle. Elle incite à réexaminer notre approche conceptuelle du procès d'enculturation, et la gestion de ce procès par nos institutions.

DEUX OU TROIS CHOSES QU'UNE ANALYSE DEVRAIT TRAITER...

Depuis la fin des années soixante-dix, il y a un discours des jeunes immigrés sur eux-mêmes : leur vie en France, leurs rapports au pays d'origine, leur actualité politique, sociale, culturelle. Les supports de ce discours, d'abord locaux et épisodiques (des spectacles de théâtre et de musique, des tracts ou de petites feuilles ronéotées) se sont consolidés lors du lancement du journal *Sans Frontières* (devenu *Baraka*), création autonome, qui a marqué l'avènement médiatique de cette sensibilité.

L'arrivée de la gauche au pouvoir en a stimulé l'expression originale par trois séries de mesures. Des mesures législatives et réglementaires spécifiques, comme la loi sur les associations, les mesures restreignant les facultés d'expulsion; ou non spécifiques comme la loi libéralisant la radio. Il faut ajouter à ce cadre réglementaire les accords bilatéraux sur la satisfaction des obligations militaires au choix dans le pays de résidence ou dans le pays d'origine : ces dispositions ont allégé la pression à l'intérieur des familles, et favorisé l'enracinement des jeunes en France. D'autre part, des mesures d'aide, en moyens financiers et en relais d'organisation (2). Enfin des mesures symboliques, marquant l'ouverture du gouvernement à une nouvelle conception de l'universalisme français : naturalisations, dès le premier jour du Septennat, de

(2) Voir les précisions apportées par J.-P. Colin, conseiller de J. Lang, sur le soutien du Ministère de la Culture aux manifestations des Beurs et au mouvement SOS Racisme : J.-P. COLIN, « Les cultures régionales et communautaires, un pari de l'Etat », communication au Colloque de l'Association française de Science politique, *L'Etat devant les cultures régionales et communautaires*, Aix-en-Provence, 23-24-25 janvier 1986 (ronéo.).

personnalités du monde des arts d'origine étrangère, discours de J. Lang à Mexico, rapport de H. Giordan au Ministre de la Culture, *Démocratie culturelle et droit à la différence* (1982), création et installation le 26 janvier 1986 du Conseil National des langues et cultures régionales, qui comporte une représentation, limitée, des cultures non territoriales.

Création de radios locales, d'associations, production de films, de disques, de livres, manifestations publiques accompagnées par les chaînes nationales de radio et de télévision, ont été à la fois les signes et les aliments d'un mouvement d'expression et de revendication identitaire qui a fini par forcer la scène publique, — et par infléchir le débat politique. Ce mouvement a peu à peu théorisé son existence, sa légitimité et son message. Nacer Kettane, cofondateur et président de Radio-Beur — et membre de tout nouveau Conseil National des langues et cultures régionales — en donne une formulation aboutie, au plan conceptuel, dans son roman *Le sourire de Brahim* (Denoël, 1985) :

(*Les jeunes parlent d'une émission de télévision*).

— « Jeunes immigrés qu'ils nous appellent, ces cons ! Mais moi, j'ai jamais émigré, disait Saïd. Et puis cette foutue façon de parler des jeunes. La seconde génération qu'ils disent. Mais seconde génération de qui, de quoi. C'est vraiment des zombies ces gars de la télé. (...) »

(*Brahim, personnage exemplaire du livre, qui poursuit ses études mais garde ses amitiés dans la cité, intervient alors pour organiser cette émotion dans un projet d'action, avec ses moyens : la communication médiatique, et son message*.)

— « Je vais te dire quelque chose. Tant qu'on n'aura pas créé nos propres radios, télé et journaux, ils auront toujours la part belle et ils pourront débâter leurs conneries à longueur d'année. Tu comprends, il faut que ce soit nous-mêmes qui nous organisions et parlions de nous. »

— En plus, le gars de la télé, il parlait de trucs bizarres du style « tiraillés entre deux cultures », etc.

— Oui, j'ai déjà entendu ça. (...) Ils ne comprennent pas que nous, on n'a pas le cul entre deux chaises et qu'il est assez gros pour s'asseoir sur les deux. Ils ont peur de nous quelque part. Nous, on a une richesse qu'eux n'ont pas, alors ils trouvent des alibis pour nous affubler de toutes les tares » (p. 166-167).

L'ambition de ce texte est moins littéraire que politique, comme l'était la marche Convergence. Et les déclarations de Farida Belghoul étaient alors identiques à celles que Kettane prête à ses jeunes héros. Il s'agit d'attaquer, sous les mots, les catégories par lesquelles la culture française pense les jeunes issus de l'immigration : « immigrés », « seconde génération »..., de contester les évidences présentes dans le discours anti-raciste lui-même, comme le postulat de l'écartèlement entre deux cultures. Finalement, il s'agit de faire apparaître ces catégories comme des pétitions de principe (3) non avérées, des variantes d'un

(3) La pétition de principe se caractérise par le fait de fonder son argumentation sur des prémisses que l'auditoire rejette. Il s'agit d'une faute d'argumentation. Elle ne concerne pas la vérité, mais l'adhésion des interlocuteurs aux prémisses. Par suite, elle rompt le pacte énonciatif sur le fond duquel l'argumentation peut se développer. Cf. Ch. PERELMAN & L. OLBRECHTS-TYTECA, *Traité de l'argumentation, la nouvelle rhétorique*. Éditions de l'Université de Bruxelles, 3^e éd., p. 151 ss.

discours qui dénie les jeunes dans la définition d'eux-mêmes dont ils sont/se sentent/se savent porteurs (4).

A l'œuvre ici, une logique d'action collective dont P. Bourdieu a dégagé la dialectique dans son analyse des mouvements régionalistes (5). En produisant leurs leaders, leurs mots d'ordre, en s'organisant collectivement, en trouvant éventuellement un soutien extérieur dans cette démarche, ces jeunes entreprennent une « révolution symbolique », à l'encontre des catégories imposées par les discours qui les prennent pour objet, et qui parfois même s'adressent à eux en leur disant ce qu'ils sont. Ils destabilisent les significations courantes à leur sujet, en en prenant éventuellement tout simplement le contrepied, au moins dans un premier temps, comme le fait Brahim dans l'extrait cité, lorsqu'il invoque la « richesse » des jeunes.

Ce faisant, ils mettent en question aussi une part importante de notre réalité symbolique, collective, — de notre « univers de discours », disent les linguistes. Car des notions bien admises, qui fonctionnaient pour nous comme des faits, sont désormais publiquement contestées (6). Or ces notions, dont la précarité est ainsi exhibée, font partie d'un réseau de significations qui englobe largement tout ce qu'on désigne sous le terme de culture, la culture subjective des Français, les représentations que nous avons de la culture, de l'identité, de la langue françaises; et par extension les représentations que nous avons de toute culture nationale, — la culture des pays d'origine est pensée dans les mêmes termes.

L'originalité de ce mouvement est de reposer sur une *mobilisation ethnique, mais sans contenu spécifiquement ethnique*. L'étiquette « Beur » par laquelle on le désigne pour faire vite peut faire illusion. En fait, elle n'est pas revendiquée par tous les groupes de jeunes maghrébins qui se réclament de cette mouvance et de sa lutte, notamment dans le midi. D'autre part, elle désigne une origine arabe commune, alors que le mouvement transcende les clivages ethniques et nationaux. Le seul contenu qui m'apparaît de façon récurrente à travers différents témoignages écrits, enregistrés ou filmés (7) est l'affirmation du

(4) Cette rhétorique de l'écartèlement entre deux pays et deux cultures est tellement prégnante qu'elle se retrouve, ironie du marketing, à la quatrième de couverture du roman de N. Kettane, comme argument de vente, par conséquent.

(5) P. BOURDIEU. « L'identité et la représentation. Éléments pour une réflexion critique sur l'identité de région », *Actes* (35), nov. 1980.

(6) « La qualification des données, leur insertion dans des classes, constituent les deux aspects d'une même activité (...) qui est l'application des notions à l'objet du discours. Ces notions, aussi longtemps que leur emploi ne suscite pas de difficultés, se présentent également comme des données sur lesquelles on croit pouvoir tabler, et sur lesquelles on table en effet efficacement ». In PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, *op. cit.*, p. 174.

(7) Deux films récents ont une qualité de ton qui les distingue. L'un sacrifie aux règles narratives et techniques des films commerciaux : *Le thé au harem d'Archimède*, de Mehdi CHAREF. L'autre n'est pas commercial, il est passé quasi inaperçu : *Nasrine Hodja au pays du business*, de J.-P. LEBEL. Il relate les itinéraires de cinq gars, enfants d'immigrés maghrébins d'une cité d'Aulnay-sous-Bois. Ils viennent de fonder une association, dont le président est Djamal, un jeune marocain. Le réalisateur est aussi animateur-jeunes, et leur rencontre pour la réalisation du film (vidéo) est gérée comme une pratique de formation. La bande-son du film est un montage des témoignages des adolescents sur leur enfance, aux prises avec l'école, la vie en squatts puis en cité, les trafics, la petite

présent : *vivre ici et maintenant*. Cette affirmation fonctionne d'abord comme l'affirmation de limites dont on souffre.

JE VOUDRAIS SORTIR D'ICI

KAMEL. — C'est bien la France. Mais là où on vit, c'est pas bien... Ici il y a les immeubles, la route, qu'est-ce que vous voyez ? Pour moi, si quelqu'un vient en France, s'il vient ici, c'est pour perdre son temps. Moi, si je venais, j'irais dans des grandes villes, pour voir un peu.

— *Mais ici, tu es dans une grande agglomération, tu sais.*

K. — Pour moi, un jeune, il faut que je prenne le car, et tout. Ça revient cher ! Ici, à V. on s'amuse pas bien.

— *du tennis, de la natation, des films ! (activités organisées par la Centre Social, et dont les jeunes ont parlé auparavant).*

K. — D'accord. Mais on fait ça dans le quartier. Et je voudrais bien sortir du quartier.

— *Je te comprends.*

K. — Sortir voir un peu d'autres choses, des choses que j'ai pas vues et que je voudrais voir. Ça c'est bien. Parce que là on est jeunes, et tout, on reste là. Bon, seize, dix-sept, dix-huit... On va rester ici jusqu'à quel âge ? Jusqu'à l'armée !

AHMED. — Aller dans les grandes villes. Parce que dans les grandes villes 24 sur 24 il y a de l'ambiance, là-bas...

K. — Je sais pas, aller à Cannes, des belles villes et tout, des trucs comme ça moi ça me plairait. Je sais, il faut avoir les moyens, mais...

— *Qu'est-ce qu'on fait à Cannes de plus qu'ici ?*

K. — Je changerais de... de quartier, quoi. Mon quartier, je l'aime bien, moi. Mais je voudrais sortir un peu du quartier, voir d'autres choses, c'est ça qui serait bien, visiter des choses. Je sens... Pour moi, je perds mon temps ici. Ici il y a rien. Là, les jeunes, vous les voyez : Carrefour, V... Et quand c'est fermé Carrefour !... Sortir de ce coin. Sortir d'ici. Voir d'autres gens. Heureusement que je suis jeune, j'ai encore le temps.

AVENIR

— *Comment voyez-vous les années prochaines pour vous ?*

KAMEL. — Je préfère ne pas penser !... Quand j'y pense, ça me tracasse. Il y a des jours où je me mettais à penser à quand je serai grand, qu'est-ce que je vais faire. Faut que je me débrouille, tout ça... Si je travaille pas, tout ça... J'étais malade pendant une semaine. Je pensais qu'à ça ! Je disais : « Il faut que je trouve ça, faut que je travaille »... (8).

Mais le ici et maintenant peut aussi devenir une référence identitaire, s'il s'associe à un projet d'action (9). Il fournit alors au groupe qui se rassemble un ancrage commun, plus fort que les appartenances nationales et que les choix politiques des familles. A l'image des manifestations « Convergences », formées par l'agrégation d'itinéraires de groupes autonomes mais solidaires, le mouvement lui-même est l'agrégation informelle de groupes soudés d'abord par cette

délinquance... L'image les montre face à la caméra, ou devant le magnétoscope en train de visionner les séquences filmées, en alternance avec des reconstitutions de leur passé. En insert, des planches des Aventures de Nasdine Hodja font un contre-point héroï-comique à la réalité.

(8) Ces fragments sont extraits d'un entretien dont la revue *COLLEGE* (8) oct. 1985 (MAFFEN d'Aix-Marseille/CPMI) a publié des extraits.

(9) Voir le témoignage de Jo RÔS, éducateur : « Cités et vacances. Une expérience née au cœur des cités pendant l'été et durant l'année ». *Migrants-Formation* (61), juin 1985.

commune d'affirmation d'être ici et maintenant. Ce message élémentaire prend une charge politique du seul fait de son énonciation. Affirmer qu'on est ici, c'est affirmer dans le même acte son existence collective ici, et dominer les « effets d'intimidation » (10) que produit le système des catégories français/immigré, même/autre.

Dans l'émergence de cette énonciation politique, et non ethnique, un rôle a été joué par une certaine élite née des cités, n'ayant pas toujours fait une carrière scolaire brillante, mais déterminée à prendre en mains son destin, et capable d'analyser ses propres échecs, son propre itinéraire. Ce qui la caractérise est son adaptation aux institutions d'aide présentes dans les cités, sa capacité à les utiliser. Avec l'aide d'éducateurs, d'animateurs, de formateurs, ou parce qu'animateurs ou formateurs eux-mêmes (11), ils connaissent les canaux efficaces, ils trouvent des relais dans les administrations. La position institutionnelle de cette élite a probablement contribué à orienter les mots d'ordre du mouvement dit « Beur » dans le sens — bien français, comme le note J.-P. Colin — des revendications laïques et universelles, au nom des droits de l'Homme. Nacer Kettane en est devenu une figure symbolique. Le jeune Djamel, dont J.-P. Lebel relate l'itinéraire et le témoignage dans son film *Nasrine Hodja au pays du business* en est peut-être un exemple plus représentatif. Elève de terminale, après avoir été exclus du Collège en 5^e, puis tenté par la délinquance, il vient de fonder une association de jeunes pour l'animation de son quartier. Qu'ils aient ou non la nationalité française, ces « leaders » constituent objectivement une minorité française active, décidée à faire valoir tous ses droits, sinon à les étendre (12) comme le souligne Lahcène Hasnaoui, animateur DASS dans un Centre social des environs de Marseille :

« Le mouvement des jeunes maghrébins, portugais, vietnamiens, qui s'est réveillé, est beaucoup plus profond (que SOS Racisme). Il touche à la vie entière de l'immigré, et non pas juste au côté raciste, au côté rejet. Il touche des jeunes qui ont des problèmes, mais aussi des jeunes qui n'ont pas de problèmes, et qui, d'une manière ou d'une autre, se sont intégrés — ou assimilés, je n'en sais rien —, mais qui *sont*, qui font partie, qui sont une composante de. C'est là une des affirmations essentielles de ce mouvement. C'est-à-dire : il faudra compter avec nous » (13).

En s'organisant comme sujet collectif d'action et d'énonciation en France, les jeunes issus de l'immigration imposent leurs questions. « Au vrai, ne sont-ils pas, ces jeunes, leur interrogation même ? » écrit J. Berque dans son Rapport au Ministre de l'Éducation nationale. Questionnement sur eux-mêmes, sans doute, mais plutôt existentiel qu'ontologique : du type « que faire ? » plutôt que

(10) P. BOURDIEU, art. cit.

(11) Les dispositifs d'animation des quartiers, d'insertion et de formation des jeunes, d'éducation surveillée, d'animation des Zones prioritaires, d'animation périscolaire... ont multiplié le nombre des personnes rémunérées pour des actions d'animation ou d'éducation dans les cités populaires. Qu'ils soient eux-mêmes issus de l'immigration ou non, ces intervenants assurent une médiation avec l'extérieur de la cité, et avec les institutions.

(12) Selon l'objectif déclaré du Collectif pour les droits civiques, animé par les sociologues A. Sayad et A. Jazouli.

(13) Des extraits de cet entretien sont publiés dans *COLLEGE (8)*, déjà cité, p. 18.

« qui suis-je ? ». Le mouvement « Beur » rejette explicitement la notion abstraite d'écartèlement pour caractériser la situation psycho-culturelle des jeunes, et leur recherche. Dans la réalité, ce sont les pressions subies par les jeunes pour qu'ils conformément intégralement leurs comportements aux normes de leurs parents, ou aux normes de l'école, qui engendrent les conflits, et le sentiment d'échec et de culpabilité. Il faut les aider, conclut L. Hasnaoui, à se reconnaître tels qu'ils sont réellement, c'est-à-dire « les deux », sans choisir.

« Il faut leur apprendre d'abord à prendre de manière positive le choix qu'ils ont sur la nationalité. Mais il faut élargir cela à la vie en général. Ils traînent avec eux un sentiment constant d'échec, et pas seulement à cause de l'école : la famille est autant en cause que l'école ou la société, je ne l'écarte pas du tout. Mais il faut faire en sorte que leur réflexion devienne positive. Sinon, c'est comme si on jetait à l'eau des chances et des capacités. C'est en ce sens qu'on peut parler de génération sacrifiée. Cela renvoie à la réflexion défaitiste, pessimiste de milliers de jeunes. Et c'est en cela seulement qu'ils sont écartelés. On parle beaucoup d'écartèlement entre deux cultures, mais pour moi c'est idiot, cela n'existe pas, cela fait partie du sentiment d'échec qu'on leur a donné. Écartèlement, c'est négatif, alors que c'est une richesse d'avoir le choix de la nationalité. Pas le choix de culture, mais avoir les deux cultures, là il n'y a pas de choix à faire : on naît avec ça, on vit avec ça, on ne va pas dire un jour : Tiens, je vais être arabe, je vais prendre la culture arabe ! Cela n'est pas possible ! Qu'est-ce que ça veut dire ? Tu vas faire de l'informatique en arabe ? A l'école, tu ne parleras qu'arabe alors que tu vis en France ? La solution, elle n'est pas aux gens qui font toutes leurs soi-disant réflexions, tous leurs bouquins, je crois que c'est aux jeunes à le vivre. Dans vingt ans, dans cinquante ans, on fera l'analyse réelle, mais il faut le laisser vivre, et donner les chances que ça se vive bien. Je crois que c'est à eux de définir leur propre... culture — à la limite, oui, on peut dire culture, puisque la culture, par définition, c'est mouvant, et non statique. Elle se vit tous les jours... » (14).

En dénonçant l'illusion du choix, et en faisant primer l'être-là dans sa complexité sur ce qu'on en dit, la sensibilité qui s'exprime ici remet en cause les alternatives à base juridique qui fondent notre représentation de l'identité nationale : français/immigré, mon pays/ton pays..., et heurte aussi des convictions solides dans les communautés d'origine. En même temps, en prenant place dans le champ socio-politique français, elle est porteuse d'intégration, dans sa forme comme dans son message. Les parents avaient l'expérience de la frontière internationale. Les enfants ont celle de la frontière interne. Les jeunes issus de l'immigration maghrébine possèdent plusieurs registres de comportements, et sont capables d'exercer leurs conduites dans l'un ou l'autre, selon les exigences de la situation, sans dommage net pour leur personnalité, — n'était la défiance que cette « duplicité » suscite chez ceux qui la constatent dans la partager. « Sans qu'on veuille faire la part trop grande, écrit J. Berque, à des manifestations récentes, qui du moins ont eu le mérite d'illustrer leur quête pathétique et les réactions qu'elle soulève dans la masse, on peut dire que le moment où, dans le présent rapport, nous saisissons le problème de l'immigration, est celui où elle n'est plus le fait socio-économique isolable qu'elle avait longtemps

(14) Voir la chanson « Ballade d'ici et de là-bas », dans le disque *Les enfants des quartiers Nord brisent la glace*, produit par les Ateliers de création du Collège Albert Camus à Marseille : « (...) Mon pays de toujours c'est là-bas / Des images, un rêve / les légions de figuiers de barbarie, (...) Mais mon pays de tous les jours c'est ici / d'autres images, d'autres rêves / la violente lessive du Mistral / les confidences des calanques, (...) ».

constitué, mais un problème désormais intérieur à la société française, voire *intérieur à la conscience de la part la plus jeune de cette population* » (15).

Comment ce changement est-il capté par nos catégories d'analyse ? Il l'est peu. En fait, il met à mal nos catégories usuelles, et débusque leurs présupposés. Les études du sujet en situation interculturelle réclament de disposer, au sein de chaque théorie constitutive, d'une dialectique de l'un et du multiple, de l'homogénéisation et de la différenciation (16), qui n'a pas encore reçu en France ses lettres de noblesse. Il s'agit en effet d'une part de décrire dans leur complexité les conduites langagières et culturelles des individus, mais d'autre part aussi de rendre compte de leur intégration, qui est réelle, on vient de le voir. L'un sans l'autre serait inexact.



LA CULTURE COMME VARIANCE ET REPRÉSENTATION DE LA VARIANCE

L'établissement de cette dialectique dans les études interculturelles impose une nouvelle approche des faits. Des obstacles contrarient cette entreprise. Ainsi, l'écho politique des discussions sur l'immigration favorise la divulgation précoce des recherches, leur vulgarisation et leur transposition rapide en décisions. Un discours intermédiaire se développe, ni proprement scientifique, ni purement pragmatique, en retrait à la fois par rapport à la production de la théorie et par rapport aux exigences d'adéquation empirique; un discours *autorisé*, pourrait-on dire, au double sens de : suscité et couvert par une autorité, une institution (à l'occasion de colloques, journées d'études, ou recherches financées), et tenu par des personnes qui font autorité en la matière, qui ont une place dans la communauté scientifique, et qui peuvent dès lors alléger leurs preuves sans perdre leur crédibilité. Dans un contexte déjà saturé de prises de position, l'expertise va orienter l'investigation elle-même.

Cette dérive n'a rien d'obligé (17). Elle est fréquente en France — et corrélativement la recherche « fondamentale » sur le sujet est relativement peu

(15) J. BERQUE. *L'immigration à l'école de la République*. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, CNDP-Documentation française, août 1985, p. 6. Nous soulignons.

(16) Je démarque ici des réflexions de M. ORIOL, dans son intervention au Colloque de Toulouse « *L'interculturel en sciences humaines et en éducation* » (Toulouse, juin 1985). Les études interculturelles sont interdisciplinaires disait en substance M. Oriol, car elles mettent en relation dialectique les disciplines de l'homogénéisation, comme l'économie, et les disciplines de la différenciation, comme la psychologie (*Actes* à paraître aux éditions de l'Université). Le point de vue développé dans le présent article est que cette dialectique existe (doit exister) dans toute approche de la culture dans les sociétés différenciées.

(17) A preuve le *Rapport sur les langues et cultures non anglaises aux États-Unis*, commandé à J. FISHMAN par l'administration fédérale. Il comprend une importante section de recommandations pour organiser la conservation de cette « ressource nationale négligée » que sont les langues non anglaises. Il n'en est pas moins exemplaire par sa rigueur méthodologique, l'extension de sa base empirique, et la finesse de son élaboration conceptuelle. Voir Joshua FISHMAN. *Language loyalty in the United States. The maintenance and perpetuation of non-English mother tongues by american ethnic and religious groups*. Ed. Mouton and Co., La Haye, 1966.

développée — du fait, semble-t-il, du poids de l'implicite sur les approches conceptuelles du problème. Un implicite qui conforte les modèles théoriques, détermine en partie les dispositifs d'observation mis en œuvre, et les place, dirait-on, au-delà d'une infirmation par le fait. En l'occurrence, s'agissant des jeunes issus de l'immigration, les théorisations dominantes en France en matière de langue et de culture en font des êtres différents, victimes des contradictions qui opposent, par exemple, leur famille et l'école. Le postulat de la contradiction découle du concept de culture introduit au départ. Il induit à son tour une présomption de « crise » dont on va rechercher des indices chez les jeunes. Si l'on en trouve, la chaîne postulée est considérée comme vérifiée. Cette démarche est de type déductif, à partir d'axiomes auxquels on articule des protocoles de recherche. En tant que telle, dans sa clôture, elle peut être rigoureuse (18). Mais elle ne s'interroge pas sur le rapport (le décalage) entre ses résultats observés et l'observable : elle ne problématise pas son adéquation empirique. Par suite, il n'y a pas de raison pour qu'elle fasse retour sur ses postulats de départ.

Ces postulats sont : *un être humain a une langue; un être humain a une culture*. Les textes qui permettent de les restituer donnent aussi à lire l'implicite culturel qui détermine leur interprétation : l'unicité de la langue et de la culture, rapportée à l'unicité du psychisme (19) et du corps (20), donc naturelle, habituelle, ou originelle; la pluralité, rapportée au contraire à l'agression contre le sujet, ou contre l'ordre social, à la perte de l'unité initiale (21). Les métaphores organicistes du risque encouru sont fréquentes : dissociation, écartèlement, fragmentation, segmentation. Le pluriel est ici dégradation du simple et désor-

(18) Voir par exemple la recherche *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*, dirigée par H. MALEWSKA-PEYRE pour le CFRES de Vauresson (1982), en particulier la partie rédigée par M. ZALESKA : « Identité culturelle des adolescents issus des familles de travailleurs immigrés », où se trouve exposé le test des choix alternatifs de normes, ainsi que ses résultats.

(19) Un exemple de cette axiomatique idéologique, dans l'article de R. BERTHELIER, psychiatre : « Enfants de travailleurs migrants : bilinguisme ou quoi ? », in *Migrants-Formation* (58) sept. 1984, p. 50. « Le système symbolique qu'est la culture est transmis, en particulier et d'abord, à travers la relation à la mère dont la langue orale est l'une des composantes et non des moindres; d'où l'importance de la langue maternelle — ici prise au pied de la lettre — médiateur affectif et/ou culturel qui a valeur structurante dans la formation de la personnalité ».

(20) Par exemple cette définition de la culture par Carmel CAMILLERI : « C'est l'inféchéissement commun du psychisme et de l'organisme » in « Culture et sociétés : caractères et fonctions ». *Les Amis de Sèvres* (108), 1982. Numéro spécial sur *La communication interculturelle*, p. 17. Dans les sociétés modernes, cet inféchéissement n'est plus commun mais, à la limite, singulier, car il y a « manipulation personnelle » d'une « matière culturelle diversifiée ». « La culture réelle de l'individu se tire du système des sous-groupes qu'il fréquente, ceux qu'il a traversés et ceux où il est actuellement installé » (ibidem, p. 24).

(21) Dans un autre article de la même livraison des *Amis de Sèvres*, intitulé « Contacts de cultures et dysfonctionnements culturels : Le cas des sociétés maghrébines », C. CAMILLERI définit ainsi le couple « fonctionnel/dysfonctionnel » : « Dysfonctionnel est pris dans le sens contraire de fonctionnel. Il y a des processus de tout ordre, formalisés, institutionnels, ou informels, qui habituellement assurent le « fonctionnement » social. Ici, ils se trouvent ralentis, perturbés ou bloqués, et de ce fait même ils entraînent des maux de nature objective d'abord, puis de nature subjective » (p. 68). Il ajoute plus loin : « Plus il y a syncretisme, plus on aboutit à des oscillations et contradictions dysfonctionnelles, parce qu'elles perturbent l'entourage » (p. 74). La même idée est énoncée dans « Problèmes psychologiques de l'immigré maghrébin ». *L'Immigration maghrébine en France*, dossier des *Temps modernes*, éd. Médiations/Denoël, Paris, p. 191.

dre (22). Le mythe de Babel s'y conjugue au mythe d'Orphée déchiré par les Bacchantes. Partant de ces prémisses, l'argumentation découvre invariablement l'incohérence, la contradiction, ainsi que la pathologie qui les accompagne : souffrance psychologique, dévalorisation de soi, déprivation langagière, déviance, handicap (23).

Le principe de l'unicité naturelle et de la polyvalence fonctionnelle de la langue dite maternelle n'a pourtant guère de support empirique. Au contraire, il pourrait faire figure d'exception : dans l'espace, bien sûr (24), mais aussi dans l'histoire, à commencer par l'histoire française. On oublie trop que la (quasi) généralisation en France du Français standard, langue de l'Etat, comme langue de la famille au détriment des dialectes et des langues régionales, s'est accomplie seulement au tournant de ce siècle.

Soutenue par l'impensé, la notion de langue maternelle unique, polyvalente et constitutive du moi, déforme l'appréhension de la complexité des situations langagières réelles dans les diverses communautés humaines. Elle induit une approche sélective et biaisée des faits sous examen. Il suffit que la présomption d'infirmité des enfants élevés au contact de plusieurs codes alternatifs, postulée par le modèle de l'unicité naturelle, ne soit pas radicalement démentie par les faits pour qu'on la considère comme avérée. Le modèle leur prédit des difficultés;

(22) R. BERTHELIER, art. cit., poursuit en ces termes : « Mais si, chez l'enfant monolingue/monoculturel les choses apparaissent somme toute sinon simples, du moins cohérentes, il n'en va pas de même chez l'enfant de travailleurs migrants qui, par définition, est bilingue et biculturel ». Comme aucune des deux langues qui lui sont accessibles ne peut couvrir l'ensemble de ses besoins de communication, ce qui est le cas « normalement », il ne sera pas bilingue mais « semi-langue ». « Si l'on admet qu'il est possible de faire une distinction entre langage instrumental et langage-symbole, on peut concevoir que l'enfant de travailleurs migrants pratique une division fonctionnelle entre ses deux langues : la fonction symbolique demeure attachée à la langue maternelle, cependant que la langue seconde assume la fonction instrumentale ». Par suite, « l'une et l'autre sont littéralement châtées en tant qu'appareils de communication ». (On note dans ce texte les traces du travail de la déduction, et l'ambiguïté de la dernière proposition : déduite/constatée).

(23) « Les difficultés scolaires importantes et bien connues des enfants maghrébins, par-delà les évidentes carences pédagogiques du système, constituent un symptôme éclairant du handicap de base : malgré leur familiarité nettement plus accentuée (que leurs parents) avec la société française, ils n'en comprennent pas toujours le code de ses significations. Si bien que dans l'ensemble les nouveaux modèles sont aussi médiocrement maîtrisés que ceux des ancêtres », écrit C. Camilleri in « Problèmes psychologiques de l'immigré maghrébin », art. cit., p. 202.

(24) On pense aux nombreux Etats plurilingues du monde, où les échanges économiques et sociaux obligent les gens à maîtriser très tôt plusieurs langues. Mais le plurilinguisme n'est pas toujours le résultat de l'intensification des communications entre groupes monolingues. Il existe des groupes humains « traditionnels » dont les ethnologues montrent qu'ils pratiquent de façon stable le plurilinguisme en relation notamment avec leur système matrimonial. Voir par exemple les développements que J. GARMADI consacre aux Indiens du Vaupés in *La sociolinguistique* (PUF, Paris, 1981), p. 103 ss. Quant aux Etats-Nations, nombreux sont ceux qui connaissent une forme instituée et stable de diglossie, telle que « deux variétés ou plus de la même langue sont utilisées par les locuteurs dans différentes conditions », une variété dite « superposée », prestigieuse et standardisée, acquise dans l'éducation formelle, alternant avec une variété populaire, au moins, de sorte que « aucun segment de la communauté linguistique n'utilise régulièrement la variété « haute » pour la conversation ordinaire » (Ch. FERGUSON, « Diglossia », in Dell HYMES ed. *Language in culture and society*. Harper and Row, New-York, 1964, p. 435). C'est le cas de la Norvège, de la Grèce, de la Suisse allemande, parmi les pays européens, de tous les pays arabes, etc.

ils en ont; donc le modèle est vérifié, et l'interprétation qu'il présente desdites difficultés est correcte. Plus, on étendra sa validité, par extension analogique, à des situations langagières différentes, mais dont la manifestation scolaire est semblable. C'est le cas des enfants d'origine française de milieu populaire. Leurs difficultés en Français, en situation scolaire sont sensiblement les mêmes que celles que manifestent les enfants d'immigrés (25), et, en général, leur situation scolaire est la même, sinon un peu moins favorable encore (26). « Cette coïncidence n'est nullement fortuite », écrit R. Berthelier. « De même que les langues et les cultures immigrées, la langue et la culture du prolétariat autochtone — qui ne sont pas celles que transmet l'école — sont exclues du système scolaire. En ce sens, la problématique de base des enfants de travailleurs migrants est similaire à celle des fils d'ouvriers, et, dans l'histoire, ils assurent une fonction miroir en tant que révélateur des dysfonctionnements du système pédagogique » (27). Moyennant cette analyse quelque peu sauvage des faits socio-linguistiques et institutionnels, le modèle est sauf : si les effets sont les mêmes, c'est qu'il existe une langue et une culture du prolétariat, que les méthodes scolaires excluent.

Cette approche n'est pas difficile à réfuter, pourtant ce discours convainc. Formulé simplement, émanant d'un expert, il fournit des réponses en prise sur les attentes du public, sur les présupposés idéologiques qui sont les nôtres de par notre formation scolaire, — renforcée parfois par notre position institutionnelle. Par là même, il conforte ces présupposés, et les soustrait davantage au changement.

Il est certain en tout cas que les développements récents de la sociolinguistique et surtout les travaux du courant dit « *ethnographie de la communication* », qui amènent à penser la variation comme un phénomène central de la langue et de la culture, universel au plan individuel comme au plan collectif, n'ont pas encore reçu les prolongements dont ils sont porteurs dans le champ des études interculturelles en France. Les bases théoriques de ce courant ont été jetées aux Etats-Unis au milieu des années soixante. Il s'agissait à l'époque de donner consistance à une orientation de travail pour laquelle Dell Hymes avança

(25) Voir C. BLANCHE-BENVENISTE & C. JEANJEAN. *Evaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans les mêmes classes* (recherche commandée par la Direction des Ecoles), Université de Provence, Aix-en-Provence, décembre 1980; F. HENRY-LORCERIE. « Les mots pour dire ». *Le Français aujourd'hui* (66) 1984, et *Etudes d'évaluation de l'expérience-pilote des Bouches-du-Rhône* (CEE-Direction des Ecoles), volume II, chapitre 5; H. MILET. *Etude socio-linguistique. Analyse des performances linguistiques comparées d'enfants de migrants et d'enfants français d'origine de même milieu socio-économique, en situation scolaire*. OMINOR, Lille, 1983. Constatant certaines erreurs propres aux enfants d'immigrés dans l'usage des prépositions de lieu, cette dernière étude conclut qu'il y a lieu de faire l'hypothèse d'un processus d'acquisition différent.

(26) Voir, dans le même numéro 58 de *Migrants-Formation*, la présentation des statistiques ministérielles nationales par P. MONDON, directeur du service concerné : « Quelques aspects de la scolarisation des enfants étrangers à partir des statistiques »; voir aussi F. HENRY-LORCERIE. *Etudes d'évaluation de l'expérience-pilote des Bouches-du-Rhône*, op. cit., volume II, chapitre I; A. MINGAT. *Evaluation analytique d'une action zone d'éducation prioritaire au Cours préparatoire*. IREDU, Dijon, 1983; S. BOULOT et D. FRADET. « Echecs scolaires des enfants de travailleurs immigrés ». *L'Immigration maghrébine en France*, dossier des *Temps modernes*, op. cit.

(27) R. BERTHELIER, art. cit., p. 54, en note.

en 1966 le concept de « compétence de communication », en face du concept de compétence linguistique abstraite, travaillé par les linguistes formalistes : le langage est un phénomène socio-culturel, et doit être étudié comme tel. « Il y a des règles d'usage sans lesquelles les règles de grammaire seraient sans usage » (28). L'usage de la langue soumet la mobilisation des règles formelles de la grammaire à des contraintes culturelles : catégorisation des situations sociales, rendant possibles la sélection et l'évaluation des formes adéquates ; connaissance des actes de parole et de ce que leur effectuation implique. L'acquisition du langage est donc une des composantes de la socialisation.

De multiples courants de recherches se sont développés sur ces bases (29). Je voudrais seulement pointer ici l'apport épistémologique possible d'un tel cadre conceptuel à la problématique de la culture des immigrés en France. Deux remarques liminaires à ce sujet :

— L'étude du langage et de la culture requiert, dans ce cadre, une conceptualisation sociale, et débouche sur une sociologie « phénoménologique ». La problématique est nettement socioculturelle. Par ailleurs, le langage, étudié comme phénomène culturel, est aussi signe de la culture. Les concepts éprouvés dans l'étude des faits langagiers — lesquels sont directement observables — peuvent être généralisés aux faits culturels moins directement observables, où leur valeur heuristique sera testée (30).

— D'autre part, la cohérence n'est pas postulée dans l'objet (langage ou plus largement culture). Si elle se situe quelque part, elle serait plutôt du côté du sujet, dans les processus de sélection et de hiérarchisation par lesquels, à chaque moment, il maîtrise de fait la variance de l'objet, en ajustant ses conduites. Elle serait donc au niveau des méta-règles. Mais elle n'est pas absolue. Il y a une part, constatée, d'instabilité et de jeu dans l'exercice de la variation pour chaque individu. Cette inconsistance peut être rapportée, d'un côté, au « flou » de l'objet lui-même (31). Mais il faut faire la part, aussi, de l'incohérence dont l'individu peut faire preuve dans ses ajustements. Ainsi, bien que la problématique en question n'ait pas développé en propre une psychologie, elle

(28) D. HYMES. « On communicative competence » (1971), reproduit dans J.-B. PRIDE & J. HOLMES. *Sociolinguistics* (Penguin Books, Londres, 1972), p. 278.

(29) Ainsi, en Europe, les travaux célèbres de B. Bernstein sur la caractérisation des codes psycho-socio-linguistiques différentiels selon les classes sociales (Voir B. BERNSTEIN. *Langage et classes sociales*, Ed. de Minuit, Paris, 1975). Pour une présentation générale en Français de ces travaux, voir C. BACHMANN, J. LINDENFELD, J. SIMONIN. *Langage et communications sociales*, Hatier, Paris, 1981.

(30) « Les règles sociales, donc, sont très semblables aux règles linguistiques. Elles déterminent le choix de l'acteur parmi des modes d'action ou stratégies culturellement disponibles, en accord avec les contraintes fournies par l'intention de communication, la situation, et les relations d'identité », J. GUMPERZ, « Introduction », in J. GUMPERZ & D. HYMES ed. *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication* (Holt, Rinehart and Winston, New-York, 1972), p. 16.

(31) Cf. G. LAKOFF. « Fuzzy grammar and the performance/competence game ». *Papers from the ninth regional meeting of the Chicago Linguistic Society* (1973) : « Presque chaque phénomène syntaxique ou sémantique possède une zone d'ombre où les jugements des locuteurs sont peu clairs en ce qui concerne le sens et la bonne formation ». (Cité par B. COMBETTES. « Grammaires floues ». *Pratiques* (33), 1982).

induit des propositions psychologiques (phénoménologiques, encore) et notamment la tolérance de l'individu à l'incohérence (32).

Je rappellerai brièvement ci-dessous les principaux concepts de l'ethnographie de la communication, qui contribuent à révéler et à mettre en crise les représentations prévalentes des « problèmes » culturels des enfants d'immigrés, dans le discours dont j'ai parlé plus haut. Le concept de « variété » devient le concept de base. Moins chargé d'émotion que « langue », dénué de jugement, n'impliquant pas un statut social particulier, il désigne uniquement l'existence de certaines différences qui spécifient chaque variété par rapport aux autres. Une variété n'existe donc que dans un ensemble, « elle ne désigne qu'un membre du répertoire verbal » (33). Les variétés peuvent être ou non apparentées génétiquement : la variation entre variétés « autonomes » n'est qu'un cas d'espèce de la variation linguistique. On appellera « communauté linguistique », non pas un ensemble de « personnes parlant la même langue, mais plutôt une communauté née d'une communication intensive et/ou d'une intégration symbolique en relation avec la possibilité de communication, sans tenir compte du nombre de langues ou de variétés employées » (34). En ce sens, les jeunes issus de l'immigration sont membres de la communauté linguistique nationale, puisqu'ils connaissent le Français commun, ainsi que les significations sociales véhiculées par les différents modes de communication dont ils disposent, quelle que soit leur maîtrise objective dans leur langue d'« origine », et la valorisation qu'ils lui accordent (35).

Les individus et les groupes qui composent une communauté linguistique se distinguent les uns des autres par leur « répertoires ». La totalité des variétés employées régulièrement au sein d'une communauté constitue le répertoire verbal de cette communauté. Il est en relation avec la complexité socio-économi-

(32) Cette proposition est contradictoire avec le principe de la « dissonance cognitive » dont se sert la psychologie. Ce principe, il est vrai, est actuellement attaqué. Cf. G. DE MONTMOLLIN, « Le changement d'attitude » dans l'ouvrage collectif *Psychologie sociale*, édité par S. MOSCOVICI (PUF, Paris, 1984).

(33) J. FISHMAN, *Sociolinguistique* (Labor/Nathan, 1971), p. 35. L'existence sociale des variétés dépend de quatre facteurs, selon Fishman : leur « normalisation » (leur codification), leur « autonomie » (leur distance des autres, aux plans linguistique, géographique, ou simplement politique), leur « historicité », leur « vitalité » (leur emploi spontané pour une ou plusieurs fonctions vitales).

(34) J. FISHMAN, op. cit., p. 46. J.J. Gumperz, spécialiste des langues de l'Inde, est l'inventeur de ce concept. Il précise : « All that is required is that there be at least one language in common and that the rules governing basic communicative strategies be shared so that speakers can decode the social meanings carried by alternative modes of communication » (J.J. GUMPERZ, « Introduction », in GUMPERZ & HYMES ed., *Directions in sociolinguistics*, op. cit., p. 16).

(35) Les observations montrent qu'il faut distinguer, à ce sujet, la maîtrise objectivement conservée de la langue d'origine, la loyauté à l'égard de la langue d'origine ou de la langue nationale de référence, et la loyauté à l'égard du groupe ethnique ou de la nation de référence. La relation entre les trois apparaît pour le moins flexible, et doit être décrite cas par cas, même si les attitudes envers la langue et les attitudes envers le groupe sont souvent corrélées, dans les déclarations des sujets (identité linguistique affirmée : identité ethnique affirmée). Cf. J. FISHMAN, « Language maintenance and shift as a field of inquiry », in *Language loyalty...* op. cit., p. 442-443; L. DABENE & J. BILLIEZ, *Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration* (1^{re} partie). Université de Grenoble III, mai 1984, p. 12 ss. La question de savoir si ces mêmes sujets appartiennent aussi à la communauté linguistique du pays d'origine demanderait des observations particulières.

que de la communauté (36). De même, l'ensemble des variétés employées par un individu constitue son répertoire verbal. On caractérise un répertoire par son *extension*, sa diversification (linguistic range), elle-même fonction de la position de l'individu ou du groupe dans le système social et de l'étendue de sa sphère d'activités. Un autre caractère empirique des répertoires est leur degré de *compartmentation* : ils sont plus ou moins « fluides » selon que les transitions entre différentes variétés maîtrisées sont plus graduelles et moins marquées.

Au cas où le répertoire est « fluide », l'identification formelle par le chercheur des variétés qui le composent peut faire problème. Mais l'essentiel, au plan épistémologique, est que le concept de répertoire substitue à la norme d'unicité (de la langue, de la culture) une norme de pluralité; et à la notion d'« articulation logique », statique, entre constituants du code (les « traits culturels »), une notion dynamique de « branchement » (*switching*) et « déplacement » (*shifting*). Cette approche théorique met ainsi en évidence l'artefact des conceptions de la crise et de la dysfonction dont nous avons parlé plus haut. En effet, la conception en « traits » de la culture enferme l'individu qui est au contact de deux cultures dans un dilemme qui est comme une figure du destin : ou choisir, et c'est impossible puisqu'il vit effectivement dans les deux cultures, ou effectuer une synthèse qui les transcende, mais c'est encore impossible, en raison du recul qu'impliquerait une synthèse par rapport au vécu (37). La seule issue est la pathologie : la crise (38), qui se traduit notamment par des formations syncrétiques (39).

Le principe de cohérence et d'articulation logique, constamment nommé dans les analyses, y renvoie à une *conception « discursive »* de la culture,

(36) J.J. GUMPERZ. « The speech community ». *International Encyclopedia of the Social Sciences* (1968), T. 9, p. 383 ss.

(37) « Le manque d'instruction de la plupart des travailleurs immigrés originaires du Maghreb ne leur facilite sans doute pas l'élaboration de stratégies complexes, fondées sur la synthèse, ou au contraire sur la dissociation des valeurs culturelles propres aux pays de l'Islam et aux sociétés occidentales ». M. ZALESKA, art. cit., p. 179. « La solution réellement satisfaisante serait de construire un ensemble original où serait effectuée, au sens quasi-alchimique du terme, la transmutation des « éléments » traditionnels aussi bien que nouveaux. Cette invention n'est pas à la portée de n'importe qui. Il y faut un équipement intellectuel et psychologique qui manque à l'actuel immigré « tout venant » ». C. CAMILLERI. « Problèmes psychologiques de l'immigré maghrébin », art. cit., p. 192.

(38) « Nous définissons « l'identité en crise » la situation où l'individu n'est pas en mesure de construire une identité psycho-sociale cohérente, ni de définir son appartenance à un groupe ethnique, national, politique, ou culturel, ce qui entraîne une impossibilité d'insertion sociale (...). L'incohérence de l'image de soi et la dévalorisation de soi sont considérées par nous comme les signes de la crise d'identité ». (H. MALEWSKA-PEYRE. « Les concepts et les questions théoriques »; in « Introduction » à l'ouvrage collectif *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*, op. cit., p. 26).

(39) Dans son article déjà cité, « Contacts de cultures et dysfonctionnements culturels », C. Camilleri définit la conduite syncrétique en ces termes (il s'agit ici de la situation au Maghreb, mais la définition est indépendante des cas qu'elle couvre) : « Utilisation syncrétique des codes culturels antagonistes. La modalité la plus courante de cette conduite est l'utilisation, par les individus, par les familles, de chacun des deux codes pour des situations différentes (...). Cette alternance des codes, ou plus souvent de tel ou tel segment des codes, peut s'effectuer, *selon les besoins*, des dizaines de fois dans la journée (...). D'après les observations, les traits que l'on emprunte tantôt à un code tantôt à l'autre ne sont pas, ou sont peu, liés entre eux. On a affaire à des combinaisons syncrétiques formées, sans articulation cohérente, par addition, mélange de traits, au hasard des circonstances et *selon des causalités restant précisément à découvrir* » (art. cit., p. 73-74). (Sont soulignées ici les indications renvoyant, virtuellement, à une théorie psycho-sociologique de la variation, qui est absente).

analysée comme un texte, ou comme un univers de discours homogène, dont tous les éléments peuvent, et doivent, obéir au principe de non contradiction. La culture est vue ici comme produit, non comme procès. C'est ce qui rend possible son analyse en traits et en écarts (40). Et c'est ce qui fonde aussi le présupposé qu'il y a une continuité entre le trait culturel, ainsi défini, et sa verbalisation (41), présupposé qui n'a guère de support empirique. Les dispositifs d'enquête montés sur cette base constituent par eux-mêmes la pluralité en conflit, tant dans leurs procédures de découverte des données, que dans leurs procédures de lecture de ces données. Ils éludent tout ce qui, dans les conduites sociales des sujets enquêtés, se rapporte aux conditions de mobilisation et de validation des normes sous enquête, comme s'il s'agissait d'assertions pures et simples, en concurrence les unes avec les autres dans un univers absolument logique. « Te sens-tu Français ou Marocain » demande l'interviewer à Djamel, le jeune leader du film *Nasidine Hodja au pays du business*. Djamel, qui est Marocain, répond : « Je suis Français et Marocain... Peut-être plus Marocain que Français... ». Contradiction ? Balancement ? Si l'on fait du *et* un connecteur logique, oui. Si l'on en fait l'indice d'une combinatoire, référée aux situations sociales dans lesquelles le sujet exerce ses conduites, et au cadre d'énonciation, non.

Dans l'approche développée par l'ethnographie de la communication, le fait qu'un sujet mobilise telle ou telle variété de son répertoire selon ses intentions de communication et les situations de communication est révélateur de ses *stratégies d'interaction* (42) et symbolise par hypothèse les différentes identités

(40) Cette analyse conditionne le dispositif de l'enquête de H. Malewska-Peyre et al. : « Malgré la diversité (culturelle des sociétés modernes) il est possible de dégager certains traits culturels caractéristiques d'un modèle culturel dominant, des traits qui déterminent son originalité par rapport à d'autres ». Par suite, en cas de compétition entre deux modèles culturels, on pourra quantifier des « distances culturelles » (M. ZALESKA, art. cit., p. 178). Cette analyse en traits vient, elle aussi de la linguistique. Elaborée par la phonologie structurale pragoise, elle a été appliquée à l'analyse du contenu (analyse « componentielle ») des mots de la langue, notamment par des ethnologues (voir dans *Langages* 1 (1966) l'article de F.G. LOUNSBURY : « Analyse structurale des termes de parenté ») et transposée de là à l'analyse des signifiés culturels dans leur ensemble. On trouve une synthèse de ces tentatives dans la thèse de M. MAUVIEL *L'idée de culture et le pluralisme culturel*, p. 369 ss.

(41) Voir ci-dessus la définition de la « synthèse » comme discours, et le dispositif d'enquête par questionnaire (choix alternatifs de normes ou autre modalité). Un exemple souriant de cette continuité postulée entre identité affirmée et identité vécue (ou entre normes évaluatives, et normes objectives), et infirmée par le fait, nous est fourni par C. Camilleri dans le paragraphe suivant où, dans la logique d'analyse qui est la sienne, il la désigne comme « contradiction » : les garçons tunisiens « simultanément, réclament l'affirmation de la personnalité féminine, son extériorisation, et n'en supportent pas les conséquences (...). Dans des questionnaires distribués à de jeunes hommes, à la question « Comment souhaitez-vous que soit votre épouse ? », on trouve couramment des réponses du type : « instruite, dynamique, moderne, qu'elle sache gérer son budget », et puis « qu'elle ait les mêmes qualités que sa mère » (surtout s'il s'agit d'items à cocher) ». (in « Contacts de cultures et dysfonctionnements culturels », art. cit., p. 75).

(42) Voir l'analyse de la communication sociale dans une petite ville de Norvège par J.P. BLOM et J.J. GUMPERZ : « Social meaning of linguistic structures : Code-switching in Norway », in J. GUMPERZ & D. HYMES, *Directions in Sociolinguistics*, op. cit., p. 421 ss. Dans son Introduction à ce recueil, J. Gumperz écrit : « Communication is not governed by fixed social rules; it is a two-step process in which the speaker first takes in stimuli from the outside environment, evaluating and selecting from among them in the light of his own cultural background, personal history, and what he knows about his interlocutors. He then decides on the norms that apply to the situation at hand. These norms determine the speakers selection from among the communicative options available for encoding his intent ». (art. cit., p. 15).

sociales qu'il assume (43). Pour une théorie interactionniste, par conséquent, la sélection et l'alternance des codes donnent accès à l'activité culturelle du sujet, qui catégorise les situations de communication, et détermine ses conduites (dont les conduites langagières) en relation. Pour une théorie en « traits » de la culture, en revanche, la sélection et l'alternance des codes sont signes de dysfonction, comme le sont plus généralement les « manègements » dont le sujet s'autorise à l'égard des codes qui devraient l'« envelopper ». Une telle théorie n'admet pas les jeux du sujet, elle les conceptualise comme infraction ou comme malheur. La capacité qu'ont beaucoup d'immigrés, au bout d'un certain temps, — et tous les jeunes — de passer selon leurs convenances d'un côté à l'autre de la « frontière » invisible qui sépare les variétés de leur répertoire est lue comme « brouillage des repères de l'existence », scission dangereuse de l'être et du paraître (44).

En négligeant ainsi les indices que livrent ces « pratiques frontalières » sur l'organisation des conduites culturelles du sujet, une théorie en « traits » manque aussi à percevoir les évolutions en cours, et leurs enjeux, les déplacements des conduites, les modifications des répertoires individuels et collectifs, c'est-à-dire les processus qui conditionnent et signalent l'intégration sociale. La pensée du changement requiert en effet une conception dynamique des relations entre le sujet et son environnement social diversifié. Cherchant à rendre compte du « modelage socio-culturel entourant les choix langagiers, lequel a lieu aux niveaux intra-psychologique et socio-psychologique », Fishman propose le concept socio-psychologique de « *domaine de conduite* », abstraction construite à partir des lieux et déterminants institutionnels de la communication, mais aussi des sujets abordés dans la conversation, et des relations de rôles (déterminées socialement) entre partenaires de la communication (45). Intermédiaire entre le « groupe de valeurs » (46) et la situation sociale particulière, ce concept formalise l'existence dans une société de « groupes de situations sociales typiquement dominées par une série commune de règles de conduite ». On n'est pas loin, ici, du concept de « système d'action » construit de son côté par M. Crozier : « un construit non naturel, l'institution toujours précaire et problé-

(43) Sans qu'il y ait correspondance terme à terme entre des variétés spécifiques et des identités sociales spécifiques : un individu n'est pas toujours cohérent, et ses choix de langue dépendent en outre de facteurs contextuels que la notion de « domaine » (voir plus loin) essaie de prendre en charge.

(44) « D'une part, au milieu des siens, il (l'immigré) garde sa personnalité et cultive sa vérité; d'autre part, dans la société-hôte, il délègue un double qui se livre, si on peut dire, à la gestulation utilitaire exigée et alimentée par le code étranger dans lequel il ne s'investit pas » (C. CAMILLERI, « Problèmes psychologiques de l'immigré maghrébin », art. cit., p. 190).

(45) FISHMAN, *Language loyalty in the United States...*, op. cit., p. 430 : « A domain is a socio-cultural construct abstracted from topics of communication, relationships and interactions between communicators and locales of communication in accord with the institutions of a society and the spheres of activity of a culture in such a way that individual behavior and social patterns can be distinguished from each other and yet related to each other ». L'inclusion des sujets de la conversation dans les déterminants du « domaine » repose, empiriquement, sur le constat que, en contexte diglossique ou plurilingue, où les variétés du répertoire sont bien dissociées, on peut voir changer la variété mobilisée par les participants à l'occasion d'un changement de sujet, les autres paramètres de la situation étant constants par ailleurs.

(46) Série de valeurs communautaires trouvées caractéristiques d'une série correspondante de domaines de comportement déterminés culturellement (FISHMAN, *Sociolinguistique*, op. cit., p. 70).

matique d'une structuration humaine des champs de l'action, d'un mode de rationalité et d'un mode de contrôle social gouvernant l'action collective des hommes dans une sphère d'emprise donnée » (47). Comme les « domaines de conduite » de Fishman formalisent l'hétérogénéité des conduites de communication, les « systèmes d'action » de Crozier « cassent l'homogénéité du champ social en y introduisant ruptures, discontinuités, incohérences » (48).

Cette hétérogénéité, qui traverse le socio-culturel et l'organise en domaines discrets, peut permettre de rendre compte, d'abord, des formes particulières de l'acculturation des immigrés à la société française. Certains « domaines » (lieux/systèmes de rôles/sujets de conversation) apparaissent plus propices que d'autres au maintien des codes culturels d'origine; ainsi, les relations familiales, par opposition aux relations professionnelles (49). Par ailleurs, la « frontière » entre les domaines de conduites gérés selon l'un ou l'autre code se déplace avec le temps, et change nettement d'une génération à l'autre (50). L'évolution constatée dans les formes et l'extension du bilinguisme chez les immigrés s'éclaire pareillement par la distinction des « domaines » dans lesquels s'exercent les conduites langagières (51).

Cette représentation du socio-culturel comme lieu de contraintes différenciées et de logiques d'action hétérogènes permet aussi de placer correctement, c'est-à-dire dans le sujet, dans l'acteur, le travail d'*effectuation de la cohérence*. On peut penser que ce processus exige deux capacités complémentaires, définies de la culture personnelle : être capable d'intégrer des contraintes diversifiées et de réguler ses conduites en accord avec ces contraintes (adaptation sociale); être capable de *hiérarchiser* les modes d'action et groupes de valeurs culturellement disponibles dans une construction identitaire unifiante (52). Dans

(47) M. CROZIER et E. FRIEDBERG. — *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Seuil, Paris, 1977. Les « systèmes d'action » sont formalisés ou concrets selon qu'ils sont portés ou non par des institutions. Les relations scolaires, familiales, le marché matrimonial, etc. sont caractérisables comme « domaines » ou comme « systèmes d'action ». Toutefois, le concept de « domaine » est plutôt psycho-culturel; le concept de « système d'action » plutôt socio-culturel. Par-delà ces différences d'approche, il y a d'évidentes affinités entre les deux problématiques.

(48) M. CROZIER & FRIEDBERG, op. cit., p. 246.

(49) Cette régularité est bien connue dans le contexte colonial aussi.

(50) Voir en exemple les observations de J. STREIFF-FENART sur le déplacement des conduites matrimoniales en milieu immigré maghrébin : *Les mariages des jeunes issus de l'immigration maghrébine* (recherche MIRE). Le déplacement de la « frontière » peut laisser des enclaves, ou, comme dit M. de Certeau dans un autre registre : des « reliques », « détails significatifs qui n'organisent plus la vie sociale mais la ponctuent et y créent des repères décisifs »... « ponctuation à la fois matérielle et symbolique d'une appartenance, d'une pluralité d'appartenances » (M. de CERTEAU, « Idéologie et diversité culturelle », Actes du Colloque *Diversité culturelle, société industrielle, Etat national*, L'Harmattan, Paris, 1984, p. 236).

(51) Fishman théorise une évolution en quatre étapes (*Language loyalty in the United States*, op. cit. p. 434).

(52) Unifiante, mais pas forcément unique ! Il apparaît en effet que cette construction est située. Voir en exemple la communication de T. TODOROV, « Bilinguisme, dialogisme et schizophrénie » au colloque de Rabat sur le bilinguisme, où, dans une analyse très fine de sa propre situation, il observe, d'une part, que la hiérarchisation est nécessaire psychologiquement, et « constitutive de sa personnalité », et d'autre part qu'elle varie pour lui selon qu'il est dans l'un ou l'autre pays (in *Du Bilinguisme*, Denoël, Paris, 1985).

cette construction identitaire, les représentations que le sujet développe de sa combinatoire, et notamment l'évaluation qu'il en fait, ont par hypothèse un rôle important. Ces *normes évaluatives* ont une relative autonomie par rapport aux normes qui régissent la combinatoire elle-même, et une relative flexibilité. Elles sont influencées, entre autres, par les normes évaluatives que développent les instances de socialisation : famille, groupe de pairs, école.



EVALUATION DE LA VARIANCE ET CONFLIT CULTUREL. LE CAS PARTICULIER DE L'ÉCOLE

Entrevue dans ce qu'ils disent eux-mêmes de leur expérience de vie en France, et analysée par le biais d'un retour critique sur l'approche de la culture en « traits », la situation culturelle des jeunes issus de l'immigration se caractérise par la forme de sa différenciation. Leur répertoire culturel est compartimenté, et non fluide comme c'est le cas pour la majorité des Français : il comprend plusieurs variétés, référées à des codes que distingue une autonomie politique, symbolique, pratique. Par ailleurs, leur expérience culturelle, définie par la pluralité des « domaines » où ils ont à exercer leurs conduites, est plus large qu'à l'accoutumée, dans la mesure où ils sont acteurs sociaux en France, mais aussi (et à un moindre degré d'ordinaire) au pays d'origine.

Au plan cognitif, on peut supposer que cette expérience des re-cadrages, des « switchings » d'un code à l'autre, d'un groupe de « domaines » à l'autre, développe l'expérience sociale, d'une part, et les capacités d'évaluation des conduites, d'autre part. Potentiellement, elle crée une réserve de créativité sociale et socio-politique. Mais on voit aussi qu'elle crée des occasions de sanction. Pour regarder seulement du côté français (et on verrait sans doute quelque chose de voisin de l'autre côté de la Méditerranée), le nouvel acteur social issu de l'immigration est d'emblée, je crois, soupçonné. Maîtrisant la frontière (entre les systèmes culturels; entre les Etats aussi), il peut se subtiliser, passer de l'autre côté, se soustraire aux emprises communes. Il peut utiliser sa situation sécante de façon stratégique, pour ses avantages personnels. Le maintien de formes d'identification ethnique (« je suis arabe », « je suis Algérien », et même « je parle arabe ») chez des gens qui peuvent ne pas maîtriser l'arabe et ne pas vouloir vivre en Algérie, passe pour une inconséquence (53). Quant à la double loyauté, c'est-à-dire l'affirmation d'une forme de nationalisme à l'égard du pays où l'on ne vit pas, mais où l'on garde des attaches,

(53) Voir dans le travail de L. Dabene & J. Billiez, op. cit., un essai pour tracer une typologie des formes de l'identification ethnique chez les jeunes issus de l'immigration, et une typologie des formes de leur maîtrise langagière en langue d'origine. Les deux distributions sont largement indépendantes.

elle est lue comme le signe probable de sentiments anti-français, presque une trahison, n'étaient la jeunesse et ses emportements. Qu'un jeune, scolarisé en France, ayant des amis français, dise à deux ans de son service militaire qu'il a le projet de le faire en Algérie, alors qu'il a les facilités pour le faire en France où c'est moins long, moins exposé, plus confortable...

Revenons au conflit. Si la culture est l'ensemble des représentations et des comportements qui organisent la variance, alors la variance réalisée par les immigrés n'est qu'un cas particulier d'une phénomène général dans les sociétés différenciées. La capacité qu'elle représente est développée dans la socialisation, et elle en est un indice; elle a son correspondant dans l'usage de la langue, lui aussi produit et indice de la socialisation. Le conflit n'est pas attribuable à une opposition entre les unités de contenu des codes. Quand bien même les codes seraient, dans l'abstrait, en opposition, cela n'empêcherait pas l'individu d'effectuer l'alternance (54); ni, psychologiquement, de réaliser son intégration personnelle. Aux parents qui craignent que leur enfant ne soit perturbé parce qu'il séjourne chez des personnes qui n'ont pas la même attitude éducative qu'eux, F. Dolto n'explique-t-elle pas qu'il ne risque rien ? Si risque de conflit il y a, il n'est pas là, précisément. Mais, quoi qu'il en soit, il y a, on l'a dit, des zones de « flou » dans l'assignation des conduites à l'un ou l'autre codes, et, corrélativement, il y a des « domaines » de conduite pour lesquels la question de la référence à l'un des systèmes de normes n'est pas pertinente (55).

Les normes subjectives elles-mêmes, du type choix de vie, se révèlent proches. L'enquête de Vaucresson, qui proposait à des jeunes de différentes origines ethniques (maghrébins, ibères et français) de choisir entre des couples de propositions contradictoires, concernant le choix du conjoint, la vie de couple, la relation aux parents, au travail, au groupe ethnique, donne des résultats homogènes dans l'ensemble, sauf pour trois dimensions qui spécifient un groupe de valeurs affirmées plutôt caractéristiques des garçons maghrébins (56). Par ailleurs, les prescriptions éthiques sont fort proches. Les Dix Commandements sont les mêmes. Quand aux prescriptions pratiques, si elles peuvent diverger dans le détail, elles se mettent en œuvre dans des « domaines » normalement bien identifiés par les lieux, les acteurs et les rôles qui s'y exercent. Dans le code français de bonne conduite entre voisins, on remplacera un objet que l'on a cassé par mégarde par un objet semblable d'un prix au moins égal, selon l'antique logique de Nabuchodonosor; dans le code arabe, on cherchera à compenser, mais on ne remplacera pas ce que Dieu n'a pas conservé. L'analyse en « domaines »

(54) C'est, on le rappelle, sur des phénomènes nets d'alternance de cette nature, en Inde par exemple, que s'est fondée la théorie du « switching »; voir ci-dessus.

(55) Voir l'évocation de la vie des jeunes et de leurs familles dans les cités suburbaines, dans le film *Le thé au harem d'Archimède*, de Mehdi CHAREF.

(56) Cf. ZALESKA, art. cit., p. 188 : Tableau « Pourcentages des choix de type traditionnel des jeunes ». Des neuf dimensions examinées, trois seulement reçoivent des réponses nettement différenciées : Virginité, Pratique religieuse, Honneur, pour lesquelles les positions « traditionnelles » sont significativement plus affirmées par les garçons maghrébins que par les autres groupes, filles maghrébines comprises. Mais parallèlement, les réponses sur l'Autonomie des jeunes, l'Acceptation des étrangers, le Mariage mixte, le Travail, se distribuent de façon à peu près identique dans tous les groupes.

permet ici de rendre compte à la fois des régularités et... des bourdes que peut occasionner la situation interculturelle.

Ce qu'on appelle conflit culturel n'est situé, dans cette approche conceptuelle, ni dans les codes, ni dans la variance en elle-même dont les règles sont acquises au cours des processus de socialisation, mais, massivement, dans *l'évaluation de la variance*, — en relation avec des représentations normatives de la variance, ou plus largement de l'usage des codes. Le conflit existera alors, par hypothèse, entre des normes évaluatives, qui peuvent être portées par différentes instances productrices d'idéologie à ce sujet, et des normes d'usage des codes relatives aux « domaines de conduite ». Dans cette évaluation, ce qui est en cause peut être la variance en elle-même. L'évaluation portera sur sa *légitimité intrinsèque* : il est normal/anormal, sain/dangereux, bien/mal, etc. d'alterner les codes., et ce, en référence à des représentations de la normalité, de la santé psychologique, de l'universalité de tel code. Sans développer, on voit que parmi les instances susceptibles de produire ce type d'évaluation de la variance, il peut y avoir le sujet lui-même, que sa situation socio-culturelle « frontalière » oblige à alterner ses codes, alors qu'il porte en lui, pour une raison ou pour une autre, une exigence d'unicité. Deux formes sont théoriquement possibles. Soit il rejette sa culture familiale et vit un processus d'identification « trans-ethnique » et de rejet de son ethnicité. Le cas paraît très rare chez les enfants, mais on le rencontre chez des adolescents (57). Soit le sujet rejette massivement les codes de la société de résidence et développe une culture de ghetto, avec une forte agressivité (58).

L'évaluation peut porter aussi sur la façon dont le sujet catégorise ses domaines d'action, et contrôle l'exercice de ses codes. Elle apprécie alors la *légitimité de leur utilisation* dans tel ou tel « domaine ». La famille, notamment, peut être l'agent de ce type d'évaluation, en appréciant négativement (en en sanctionnant) sinon la variance en elle-même, reconnue comme une nécessité dont on peut tirer parti, du moins les faits de déplacements de code (« shifting ») qui grignotent insensiblement les « domaines de conduites » gérés selon les codes de la famille ou du groupe ethnique (59).

(57) Cf. F. HENRY-LORCERIE, « Entretien avec Kader », — Cassette magnétique CEL/ICEM C/4.1 (1983). L'itinéraire de Kader, étudiant de vingt ans venu en France lorsqu'il était bébé, ressemble à celui que dépeint A. Ernaux dans son roman *Les années vides* : volonté de réussite scolaire, encouragée par les parents, intériorisation de l'exigence de travail, de « correction » du langage, de contrôle des comportements, puis sentiment d'un « fossé culturel » croissant avec les parents et dévalorisation de leur apport : « Ils ne m'ont rien transmis », « Ils pensent par clichés » ; enfin, rejet du milieu social d'origine, « la plèbe ». On trouve chez les filles d'autres formes de ce refus de la variance par rejet des codes familiaux.

(58) En évoquant cette possibilité théorique, je n'en trouve pas d'exemple net parmi les jeunes que j'ai rencontrés. Mais une situation approchante, nettement réactionnelle, chez des collégiennes filles de harkis dans un bourg de la vallée de la Durance. D'une façon générale, la forme particulière que prend l'évaluation de la variance par le sujet lui-même est partie (facteur est résultante) du processus de construction de l'identité. À ce titre, elle évolue dans le temps. On lira à ce sujet le texte étonnant de Richard RODRIGUEZ, relatant son américanisation : « Souvenir d'une enfance bilingue », *Communications* (43) 1986.

(59) En revanche, il semble qu'il n'y ait pas de conflit culturel entre pairs. Dans les cités de Marseille et de sa région, en tout cas, les groupes sont d'ordinaire pluriethniques, et la variance y est acceptée comme un fait ; ce que les jeunes traduisent par : « Ici, il n'y a pas de racisme ». Ainsi dans

Parmi les agents du conflit culturel que connaissent les adolescents, *l'école joue un rôle à part*, très important semble-t-il. Elle est pour eux une instance majeure de l'évaluation culturelle. Elle pratique à leur égard les deux types d'évaluation qui viennent d'être distingués. Premièrement, c'est bien connu, elle sanctionne des réalisations erronées de la variance dans le langage et dans les conduites par des jugements qui rappellent aux règles en usage dans le cadre scolaire : règles positives du type « il faut dire/faire ceci » ou règles d'évitement du type « cela n'est pas du domaine de l'école » (« on ne parle pas de cela à l'école », « on ne fait pas cela à l'école », par exemple fêter l'Aïd, comme on y fête Noël). Règles de bon usage, neutralité et laïcité (imprégnée de catholicisme) sont les valeurs sur lesquelles se fondent ces jugements.

Par ailleurs, plus fondamentalement, l'école est *imperméable*, dans ses objectifs comme dans son fonctionnement institutionnel, à ce qui, chez l'élève, trahit l'enfant, et notamment ce qui renvoie à l'hétérogénéité sociale et culturelle extérieure. C'est en effet un « domaine » clos, défini par des rôles d'élève et des rôles de maître fortement déterminés, des sujets de travail énumérés et contrôlés par les autorités, un espace fermé. Crispée sur l'inculcation de connaissances (découpées en disciplines et en progressions par niveaux), et sur l'inculcation des normes de conduite du code commun (normes de langage, attitudes face au travail et face à l'écrit, normes de conduite vis-à-vis des adultes, des supérieurs et des autres enfants, normes motrices, règles d'hygiène,...) l'école française ignore la variance socio-culturelle. Elle n'a *pas de sens* dans le cadre pédagogique (60), bien qu'elle puisse intervenir comme explication alléguée des lacunes et difficultés manifestées par les élèves.

L'évaluation ordinaire de la variance socio-culturelle à l'école est ainsi radicalement négatrice. Elle produit un conflit qui peut ne pas éclater, mais qui est profondément ressenti. C'est peut-être ce déni, ancré dans la routine scolaire et dans le code du savoir scolaire, que les adolescents dénomment « racisme » lorsqu'ils se plaignent des enseignants et de l'école en général, — c'est fréquent —, sans être à même de citer un fait ou une parole probants (et pour cause : l'interdiction des propos et comportements racistes est observée à l'école avec vigilance), mais seulement un échec de la relation individuelle avec l'enseignant, le sentiment de n'être pas une personne pour lui (61).

cet extrait d'entretien, publié dans *Collège* (8), art. cit., p. 18 :

— « Vous êtes musulmans, et les Français ne sont pas musulmans en général. Est-ce que ça pose des problèmes, ou pas du tout ? »

— Non ! Il y a quelque chose qui m'a frappé quand même. Je faisais le Carême. Il y avait mon collègue. On est allés à Marseille. On a promené, et tout. C'était midi, il avait faim, alors il voulait acheter un sandwich. Je lui fais : « Vas-y ! ça ne me dérange pas ! » Il m'a fait : « Non non non ! Tu fais le Carême ». Il aurait mangé, pour moi, ça aurait fait aucun rapport. Mais... voilà. Il y a pas de racisme. On s'entend bien ».

(60) Cette imperméabilité est saisie par l'étude psycho-sociologique de M. GILY. — *Maître — élève — Rôles institutionnels et représentations* (PUF : Paris, 1980). Il montre que les représentations développées par les maîtres au sujet de leurs élèves sont organisées par un facteur d'« impression générale » qui est fortement conditionné par le rôle institutionnel.

(61) Pour une analyse moins allusive des fonctionnements scolaires en termes de logique de la communication (« imperméabilité/déni »), voir F. HENRY-LORCERE. — « Enfants d'immigrés et école française : à propos du mot d'ordre de pédagogie interculturelle ». — *Annuaire de l'Afrique du Nord*, T. XX (1981).

Ce déni est fonctionnel dans l'école. Il est le corollaire de la façon dont l'institution s'acquitte de sa mission d'éducation publique et d'instruction. Il renvoie à l'organisation générale de l'institution : détermination des objectifs, classification et découpage des savoirs (62), organisation des fonctionnements et gestion des rôles. Cernons cela sur un exemple. Un enfant africain apprend à l'école le cycle de l'eau, et l'origine de la pluie. Sorti de l'école, il donne à l'observateur qui l'interroge à ce sujet l'explication animiste. Comment rendre compte de cette « fluence explicative » ? (63) En termes de variance, sa conduite peut recevoir deux explications.

1) Il catégorise mal le « domaine » dont relève sa rencontre avec l'observateur : elle est extérieure à la classe, l'interviewer est africain, mais il ne s'agit pas d'une conversation ordinaire avec un adulte de la communauté. Il ne perçoit pas l'attente d'une réponse savante. Cependant *il sait* : il a compris rationnellement l'origine de la pluie. Dans ce cas, sa réponse signale une erreur dans l'utilisation des « indices de contextualisation », mais elle relève d'une stratégie maîtrisée d'adaptation sociale : il module selon les circonstances ce qu'il expose de son savoir. Il sait que dans certaines situations les énoncés sont jugés en vrai ou faux, dans d'autres ils sont jugés en conforme/non conforme.

2) Il catégorise mal le « domaine » de la rencontre, comme précédemment. Mais *il ne sait pas*. Il pourrait reproduire l'explication donnée par le maître. Mais il confond savoir et croyance, discours vrai et discours conforme, adapté à des relations de rôles dans un « domaine » particulier. Il applique aux « vérités scientifiques » le même critère de conformité qu'il applique à ses autres énoncés, tout en effectuant les conversions liées à la variance. Au plan cognitif, sa stratégie est moins élaborée que dans le premier cas.

Mais en réalité, l'enfant est plus probablement dans une situation intermédiaire entre ces deux cas de figure. A l'école, les conduites de connaissance sont des conduites sociales bien définies par l'institution. Elles sont régies par une forte exigence de conformité. De fait, dans la classe traditionnelle, le savoir savant est essentiellement un savoir attesté, garanti et sanctionné par une autorité (livre, maître); tout comme l'est le savoir non savant, en-dehors de la classe. Il n'est ni construit, ni vérifié expérimentalement par l'enfant. En outre, le travail s'accompagne d'un modelage langagier et comportemental intensif, selon le code public (supra-segmentaire) que l'école a pour mission de généraliser. Mais il a pour enjeu de remplacer des croyances premières par des savoirs, si l'on en croit Bachelard. Le travail de réélaboration cognitive, s'il a lieu, se fait par définition au détriment du système de représentations porté par la famille et le groupe (à tout le moins certains éléments de ce système). Transformation problématique, progressive, qui s'aide, d'une façon qui serait à élucider, des

(62) B. BERNSTEIN. — « Sur les formes de classification et de découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement ». — *Langage et classes sociales*, op. cit.

(63) Rapportée par Gora MBODJ dans sa thèse « *Place des activités ludo-motrices dans l'éducation des conduites motrices à l'école élémentaire* » (Toulouse, 1981), et évoquée par C. CAMILLERI au Colloque de Toulouse « *L'interculturel en sciences humaines et en éducation* » (Toulouse, juin 1985) — déjà cité.

processus d'influence et de conformité qui s'exercent dans le groupe-classe. Le compartimentage strict des « domaines », la fermeture de l'école, dont le déni porté à l'encontre de la variance est un effet, peut dès lors passer pour une condition de cette transformation.

Le conflit est donc bien réel, mais aussi il est profond, et inerte, puisqu'inclut par notre type de code scolaire lui-même. Il ne relève certainement pas de solutions simples. On pose mal la question lorsque, déplorant la fermeture de l'école, on réclame son ouverture, et l'établissement d'une continuité entre l'école et la vie. La façon dont s'organise, dans l'école française, la relation entre ce qui est de l'ordre du public — unitaire — et ce qui est de l'ordre du privé — différencié, multiple — est en effet complexe, à la mesure de l'hyper-complexité du système lui-même. Dans l'exercice de ses fonctions essentielles, l'école vise l'unité : l'unité de la science fonde le projet d'instruction, l'unité de l'Etat fonde le projet d'éducation civique. Le changement interculturel n'implique pas de revenir sur cette visée, qui est définitoire de la mission propre de l'école dans un Etat moderne, hautement intégré dans ses institutions, comme la France. Tout au contraire (64). Il implique que l'école gère, dans cette visée unitaire même, la pluralité réelle des enfants dont elle a la charge, qu'elle l'accepte et s'en serve.

Cela suppose une révision des fonctionnements scolaires, à tous les niveaux de décision. On ne peut faire porter sur les seuls enseignants la responsabilité d'une ouverture réussie à la variance, quand leur marge de liberté est mince, tout le système dominé par des fonctionnements hiérarchiques et bureaucratiques qui entretiennent la routine (65), et le contexte idéologique et socio-politique peu favorable. Ce qui est en cause, en effet, c'est cette organisation du curriculum selon ce que Bernstein dénomme « *code-série* », avec une définition d'objectifs asservie aux traditionnelles disciplines compartimentées et aux niveaux, des relations de rôles strictement définies par les positions institutionnelles des individus, des formes pédagogiques et une évaluation privilégiant les contenus de savoir au détriment des objectifs de formation, un filtrage sévère des connexions avec les réalités quotidiennes (66). Les aménagements que les enseignants novateurs peuvent, de leur place, apporter à cette situation sont instables et limités. On ne peut imaginer d'innovation décisive sans une rénovation généralisée du système. On sait qu'elle a été naguère à l'ordre du jour... Elle l'est toujours.

Cela supposerait encore, en même temps qu'un changement dans les fonctionnements, un *changement dans les valeurs de référence*. Il faudra en effet

(64) Dans un point de vue percutant sur le Rapport du Collège de France « *Propositions pour l'enseignement de l'avenir* », R. BALLION formule la thèse que l'école a « une fonction spécifique, en tant qu'instance de production culturelle contrôlée : agir comme un instrument que se donne la société pour réguler, voire contrecarrer son évolution culturelle spontanée. L'école doit être un lieu de contre-culture où se manifeste la volonté de ne point céder à l'ordre des choses » (*Revue française de pédagogie* (74) janv.-fév.-mars 1986, p. 88).

(65) Pour une analyse de la prégnance de ces fonctionnements dans une innovation ponctuelle, voir F. HENRY-LORCERIE. — « Une expérience-pilote, pour quoi faire ? ». — Actes du Colloque « *L'interculturel en sciences humaines et en éducation* », déjà cité.

(66) B. BERNSTEIN. — « Sur les formes de classification et de découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement », art. cit.

admettre comme valeurs la différence, et par suite le conflit, et retravailler en ce sens les valeurs fondatrices du système. Cela se fait déjà dans l'enseignement rénové des sciences, lorsqu'on cherche à mettre en place l'idée que la connaissance scientifique se construit à partir de l'activation des croyances préscientifiques et de leur mise à l'épreuve par le sujet, en interaction avec d'autres (67). Les psychologues de l'apprentissage explorent l'intérêt des situations dites de « conflit socio-cognitif », et l'on peut penser qu'il s'agit d'un modèle éminemment transposable à l'école (68).

En matière de culture, admettre la différence et le conflit comme valeurs va à l'encontre d'une certaine idéologie de l'enfance, — celle qui s'exprime par exemple à travers les modèles d'enfants des publicités télévisées. Par ailleurs, cela suppose de retravailler les notions fétiches de neutralité et de laïcité. L'idée de neutralité tend à nous aveugler sur la pénétration de la culture scolaire par une culture de classe, ainsi que sur l'historicité de cette culture. Suzanne Citron a montré quelles mystifications véhicule l'historiographie française (68 bis); le rapport du Collège de France insiste également sur l'intérêt d'une histoire des sciences. Mais ce ne sont pas des thèmes fort rentables politiquement. Quant à l'idéologie de la laïcité, elle cautionne actuellement l'imperméabilité de l'école aux cultures non scolaires. Il faudrait qu'elle devienne une valeur d'intégration, en relation avec une conception diversifiée de la culture, et une redéfinition du rôle de l'école dans l'approfondissement des spécificités. Alain Savary, qui a tenté de mener ce combat, n'en est pas sorti gagnant (69).

Ainsi, la prise en compte de la variance à l'école et sa contribution à une évaluation positive de cette variance dépendent au premier chef d'une réorientation importante de la politique scolaire : changement du « code du savoir scolaire » et des fonctionnements qui s'y associent, révision des valeurs de référence. Il y a peu d'espoir que cette réorientation se réalise à court terme, malgré l'évidence des dysfonctionnements. La crise est donc promise à durer.

(67) Par exemple, les méthodes exposées par A. GIORDAN dans *Une pédagogie pour les sciences expérimentales* (Centurion, Paris, 1978), et les travaux de l'équipe ASTER de l'INRP.

(68) A.-N. PERRET-CLERMONT. — *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (Berne, Peter Lang, 1979); W. DOISE & G. MUGNY. — *Le développement social de l'intelligence* (Paris, Interéditions, 1981); Ph. MERIEU. — *Apprendre en groupe* (2 vol. — Lyon, Chronique sociale, 1984) et *L'école, mode d'emploi — Des méthodes actives à la pédagogie différenciée* (Paris, E.S.F., 1985).

(68 bis) S. CITRON. — *Enseigner l'histoire aujourd'hui. — La mémoire perdue et retrouvée* (Ed. Ouvrières, Paris, 1984); « Interculturel et crise d'identité nationale : vers une laïcité ouverte à la dimension pluriculturelle », in *L'interculturel en Sciences humaines et en Education*, colloque cité.

(69) Voir sa remarquable allocution à la grande manifestation organisée par le CNAL, le 9 mars 1982, reproduite dans son ouvrage *En toute liberté* (Paris, Hachette, 1985, p. 115) : « ... Il nous importe toujours de savoir que la République est une et indivisible, mais nous sommes devenus plus sensibles à ce qu'elle comporte de diversités. Nous avons appris à définir la culture non seulement comme ce bagage uniforme que les enfants aquéraient une fois pour toutes à l'école communale, mais aussi comme un outillage intellectuel destiné à donner à chaque individu et à chaque collectivité les moyens d'approfondir les traits distinctifs. Et la division de notre jeunesse, ce cauchemar des républicains de 1880, nous effraie peut-être moins que le risque de son uniformisation dans les facilités de la culture de masse. Or la laïcité, c'est précisément la reconnaissance par l'Etat de toutes les diversités culturelles, à commencer par celles des minorités linguistiques. Puisqu'elle a pour charge d'égaliser les chances de chaque enfant devant la vie, l'école laïque doit aussi, précisément pour y parvenir, accueillir, protéger, et faire s'épanouir selon leur propre génie, comme autant de signes de richesse, les différentes cultures dont notre collectivité nationale se nourrit jour après jour... »

Elle se traduit notamment par trois ordres de besoins actuellement mal satisfaits, que je pointerai pour terminer :

1) *L'école française doit apprendre à gérer les différences et à en tirer parti, sans différentialisme.* En règle générale, on l'a dit, l'école ignore les différences, elle dénie leur existence. Ce qui ne les empêche pas d'exister dans l'espace scolaire, et de parasiter le déroulement des activités (sentiment formulé par les enseignants d'hétérogénéité et de difficulté accrues), et les opérations d'évaluation/orientation. Depuis 1975, une réglementation a été développée, qui organise sur une partie du temps scolaire un enseignement spécifique destiné, en principe, à favoriser l'intégration des enfants de travailleurs immigrés : l'enseignement des langues et cultures d'origine, et les activités interculturelles. A moins de déboucher sur une reconsidération globale de la valeur pédagogique des différences, cette réglementation produit des situations paradoxales, dans lesquelles, pendant l'essentiel du temps, les différences sont déniées, et pendant quelques heures par semaine, elles sont signalées. On ne saurait exclure que ce dispositif ait pu et puisse, localement, être porteur. Mais on voit bien ce qu'il comporte de dangers. Par-delà les multiples dérives possibles dans sa mise en œuvre (70), il renforce dans le groupe-classe (et peut-être d'abord aux yeux des enseignants) la *catégorisation* des élèves comme « immigrés » ou « arabes », — catégorisation qui est une des traces du racisme ambiant en France (71). Pratiqué dans le dispositif officiel, qui réserve l'enseignement de la langue étrangère aux enfants des ressortissants du pays financeur, il ne favorise pas l'intégration symbolique du groupe, ni l'intégration individuelle des enfants concernés par le phénomène de variance. Les activités interculturelles, qui peuvent être complémentaires de l'enseignement des langues d'origine, sont rarement organisées, et le sont d'ordinaire dans des modalités telles qu'elles exhibent davantage encore les différences (72).

Le problème en fait n'est pas de « valoriser », ni d'enseigner les différences, mais de les accepter, et d'utiliser pédagogiquement le pluralisme qui en résulte. Cela passe d'abord par une *gestion adaptée du groupe-classe*, visant à souder le groupe sans gommer les conflits, et en donnant à chacun sa place. « L'affaiblissement d'un aspect de la catégorisation, notamment de l'homogénéisation des membres d'un groupe, rend l'autre aspect de la catégorisation, la différenciation entre groupes, plus difficile. En rendant moins homogène la perception d'un groupe, on rend la discrimination à son égard plus difficile »,

(70) Enumérées par le rapport de J. BERQUE, déjà cité.

(71) Voir H. TAJFEL. — « La catégorisation sociale ». — *Introduction à la psychologie sociale I* (Paris, Larousse, 1972); W. DOISE. — « Les relations entre groupes », in *Psychologie sociale*, op. cit. La catégorisation procède par accentuation des contrastes. C'est un processus général, que l'on retrouve à l'œuvre dans l'activité langagière (perception des phonèmes), dans les pratiques sociales (identification des « domaines de conduites » et des « variétés »), dans les représentations sociales. Dans l'univers social, la catégorisation privilégie les différences inter-groupes et les ressemblances intra-groupes.

(72) Pour des exemples, voir F. HENRY-LORCERIE. — *Etude d'évaluation de l'expérience-pilote des Bouches-du-Rhône*, Volume III (ronéo).

écrit W. Doise (73). Par ailleurs, cela suppose d'accroître le pluralisme culturel des contenus. Selon des chercheurs genevois, trois facteurs y contribuent : que les objectifs ne s'imposent pas à tous mais autorisent certains choix, et l'expression d'un projet de formation; que la formulation même des objectifs insiste sur une éducation au pluralisme en matière linguistique, historique, esthétique, etc.; que ces objectifs soient réduits à l'essentiel (74). En l'absence de dispositions officielles en ce sens, la marge d'adaptation laissée aux enseignants dans la détermination des objectifs qu'ils doivent servir est limitée, quoique non nulle. Au niveau des collèges, spécialement, la « rénovation » entreprise en 1982, associée à une certaine décentralisation, a commencé à mettre en place un cadre institutionnel plus favorable aux initiatives locales, en allégeant les contrôles hiérarchiques a priori sur l'organisation de l'établissement, en incitant à l'élaboration d'un projet d'établissement spécifique, en relation avec les ressources et besoins locaux.

2) *L'école française doit aider les élèves à reconnaître et à assumer leur variance culturelle.* Une telle aide aurait directement des effets sur la construction identitaire, et l'on peut penser qu'elle aurait secondairement des effets sur la scolarité (capacité à distinguer le vrai du conforme, mobilisation au travail) et sur le fonctionnement des classes. Le déni actuel engendre de l'échec et de l'agressivité. Cependant le tollé qui a accueilli les propositions de L. Legrand sur le tutorat (75), et leur retrait, montrent assez à quel point les enseignants français, dans leur grande majorité, demeurent crispés sur la transmission de leurs savoirs disciplinaires et refusent d'entrer dans une *logique* d'aide. Cette aide, les jeunes en ont pourtant besoin. Peut-être serait-ce moins le cas si l'école savait utiliser pédagogiquement les différences. Ils la trouvent, lorsqu'ils la trouvent, auprès d'autres adultes qui ont compris leur situation, notamment les éducateurs, animateurs et formateurs présents dans les quartiers, lesquels leur procurent des lieux, des occasions de rencontre, une écoute. Qu'ils soient eux-mêmes issus de l'immigration ou non, ils sont pour les jeunes des médiateurs. A eux de récupérer les morceaux, s'ils le peuvent. Dans une société monoculturaliste comme la nôtre, il est difficile pour un enfant d'immigrés de reconnaître dans sa variance l'indice d'une compétence culturelle, tandis que l'on vit la galère, que l'on ressent d'abord l'échec, la stigmatisation, la privation. Cette compétence existe pourtant, et sa prise de conscience est formative (76).

(73) W. DOISE, art. cit., p. 268. Cette orientation peut s'investir dans des styles pédagogiques différents, allant de la pédagogie coopérative (voir en exemple la monographie de R. LAFFITTE. — *Une journée dans une classe coopérative* — Paris, Syros, 1985); à la pédagogie de projet (une dynamique de cette nature, dans un collège de ZUP à Nîmes, est décrite dans « La classe multicolore », *Cahiers Pédagogiques* (232), mars 1985, p. 32); à la pédagogie par situations d'apprentissage (voir les ouvrages de Ph. Meirieu, déjà cités).

(74) Ali HARAMEIN, Walo HUTMACHER, Philippe PERRENOUD. — « Vers une action pédagogique égalitaire ». — *Revue des Sciences de l'éducation*, Montréal, Vol. V, n° 2, printemps 1979, p. 244.

(75) L. LEGRAND. — *Pour un collège démocratique* — Rapport au ministre de l'Éducation Nationale (Paris, Documentation française, 1982).

(76) Deux revues destinées à des formateurs et enseignants ont publié récemment des numéros spéciaux consacrés aux *Histoire de vie* : *Education permanente* (72/73) mars 1984, et *Pratiques* (45) mars 1985.

3) *La formation des enseignants doit inclure une formation à la variance linguistique et culturelle.* J. Berque souligne, dans son rapport, la nécessité d'une formation ethnologique des enseignants. Du point de vue qui est celui de cet article, la connaissance ethnologique des cultures d'origine et des cultures de référence (de même que la connaissance linguistique des vernaculaires et des langues nationales d'origine) est secondaire par rapport à ce qu'on pourrait appeler l'expérience ethnologique, la prise de conscience et l'acceptation intime du fait que l'ethnicité existe, qu'elle existe même en nous, refoulée dans l'exercice de notre rôle. C'est bien de « solidariser en nous des présences » qu'il s'agit, selon la formule de J. Berque lui-même (77). Quels en sont les obstacles ? Quelles sont nos représentations de la langue, de la culture, des immigrés, des élèves, de l'école..., et d'où viennent-elles ? Les enseignants devraient trouver au cours de leur formation l'occasion d'entrer dans les problématiques de la psychologie sociale, de la psycho-sociologie et de la socio-linguistique. Mais « une prise de conscience sans possibilité d'action est vécue comme une contradiction » (78). Le deuxième volet, nécessaire, d'une formation à la variance est une formation technique visant à augmenter les capacités des enseignants à animer un groupe de la taille d'une classe, en tirant parti de sa diversité pour y organiser les échanges et les apprentissages.



J'étais partie de la crise identitaire présumée des jeunes issus de l'immigration. J'ai cherché à montrer que la notion de crise identitaire, telle qu'elle est argumentée dans des textes qui visent souvent une forme d'expertise sociale, est un construit qui s'analyse comme le produit d'une aporie théorique, dont il est la trace, et d'un blocage institutionnel, dont il est le révélateur. Si cette déconstruction de la notion de crise d'identité est actuellement possible, et même urgente, c'est grâce à l'émergence chez les jeunes issus de l'immigration d'un mouvement d'affirmation d'identité complexe. Mouvement fragile, minoritaire, à peu près dépourvu de supports institutionnels, mais notablement dérangeant. Il reste à faire, à la complexité culturelle et à la variance, une place dans nos élaborations théoriques, dans nos institutions, dans notre culture publique.

Françoise HENRY-LORCERIE*

(77) Voir une démarche de formation selon cette orientation, décrite et analysée par B. LORREYTE : « La fonction de l'Autre — Arguments psycho-sociologiques d'une éducation transculturelle », — *Éducation permanente* (66) 1982.

(78) A. HARAMEIN, W. HUTMACHER, Ph. PERRENOUD. — art. cit., p. 260.

* MAFPEN, Aix.