



Chapitre de livre

2020

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

De l'usage des catégories ethniques à l'école : enjeux, ambiguïtés et embarras

Mottet, Geneviève

How to cite

MOTTET, Geneviève. De l'usage des catégories ethniques à l'école : enjeux, ambiguïtés et embarras. In: École et migration : un accord dissonant ? Buisson-Fenet, H. & Rey, O. (Ed.). Lyon : ENS Edition, 2020. p. 33–49.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:136334>

© The author(s). This work is licensed under a Other Open Access license

<https://www.unige.ch/biblio/aou/fr/guide/info/references/licences/>



Hélène Buisson-Fenet et Olivier Rey (dir.)

École et migration : un accord dissonant ?

ENS Éditions

De l'usage des catégories ethniques à l'école : enjeux, ambiguïtés et embarras

Geneviève Mottet

DOI : 10.4000/books.enseditions.15772
Éditeur : ENS Éditions
Lieu d'édition : Lyon
Année d'édition : 2020
Date de mise en ligne : 11 mai 2020
Collection : Entretiens Ferdinand Buisson
ISBN électronique : 9791036201998



<http://books.openedition.org>

Édition imprimée

Date de publication : 10 septembre 2020

Référence électronique

MOTTET, Geneviève. *De l'usage des catégories ethniques à l'école : enjeux, ambiguïtés et embarras* In : *École et migration : un accord dissonant ?* [en ligne]. Lyon : ENS Éditions, 2020 (généré le 13 mai 2020). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/enseditions/15772>>. ISBN : 9791036201998. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.15772>.

De l'usage des catégories ethniques à l'école : enjeux, ambiguïtés et embarras

Geneviève Mottet

Laboratoire LIFE, Université de Genève, Suisse

Les catégories de discours mobilisées par les acteurs scientifiques, politiques, médiatiques ou institutionnels pour définir un public ont généralement un impact sur le traitement (représentations et pratiques) des populations ciblées. Nous chercherons dans cet article à appréhender différentes étapes du travail de codification des catégories ethniques dans le milieu scolaire à partir du tournant des années 2000, en commençant par les catégories mobilisées dans le contexte des évaluations internationales PISA¹. Nous verrons comment ces catégories ethniques ont été remobilisées dans les dispositifs institutionnels, et notamment les discours professionnels concernant les élèves d'origine immigrée. Nous nous intéresserons tout particulièrement aux enjeux symboliques, sociaux et politiques, ainsi qu'aux ambiguïtés et embarras relatifs à l'usage de ces catégories.

La volonté, tout à fait louable, de vouloir observer les inégalités en utilisant les catégories ethniques comme indicateurs de potentielles pratiques discriminatoires subies par les descendants d'immigrés dans le milieu scolaire comporte néanmoins le risque que leur mobilisation politique, médiatique ou institutionnelle participe à la production de catégories de pensée assignant les difficultés aux origines des élèves. Alors que les catégories ethniques ont gagné en légitimité scientifique, elles gardent un caractère incertain et complexe dans leur élaboration empirique et linguistique². Des questions se posent ainsi dans la manière de nommer les catégories que certains appellent « ethniques », d'autres « d'origine », ou encore « d'origine culturelle ». Quels termes choisir pour parler des élèves « non

1 Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

2 G. Felouzis, « L'usage des catégories ethniques en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, 2008, p. 127-132.

autochtones » ? Faut-il parler d'élèves migrants, comme c'est souvent le cas aujourd'hui dans les discours publics comme dans les textes scientifiques, ou est-il préférable de mobiliser la terminologie, sans doute plus lourde sémantiquement, d'élèves d'origine étrangère, issus de l'immigration, voire de descendants d'immigrés ? Le choix des mots est important en tant qu'il affine à un statut distinct. C'est pour cela que nous choisissons ici de délaissier la référence à « l'élève migrant », tant cette terminologie cristallise la migration comme un état immuable, alors même que certains élèves n'ont jamais émigré et ne sont pas dans une logique de migration à venir.

Notre questionnement porte sur le contexte localisé du canton de Genève et sur les politiques éducatives du ministère national de l'Éducation. La Suisse est un pays plurilingue et pluriculturel, avec quatre langues nationales, et cette diversité culturelle et linguistique s'est fortement accrue depuis les années 1960, suite à la migration internationale. À Genève, on observe un taux d'élèves étrangers (qui n'ont pas le passeport suisse) de 39,5 % en 2018³, taux qui n'est cependant pas en augmentation malgré les « on-dit ». Le contexte plurilingue de la Suisse a participé à développer un rapport à la diversité qu'il s'agit de reconnaître. Toutefois, toutes les origines ne revêtent pas la même valeur sociale, en tant qu'elles sont hiérarchisées parfois même par le droit. Par exemple, la Suisse a fonctionné un temps avec le modèle dit des « trois cercles » régissant l'admission des étrangers sur la base de leur pays de provenance (critère « ethnique ») et non pas uniquement sur le critère de la différence nationale.

Notre analyse se fonde sur diverses données empiriques provenant de plusieurs enquêtes : une quarantaine d'entretiens qualitatifs semi-directifs menés auprès de professionnels de l'enseignement primaire, des observations ethnographiques de conseil d'école (suivi collégial durant lequel les enseignants échangent à propos des élèves), des données récoltées dans le cadre de la formation des enseignants, ainsi que dans le cadre d'une enquête sur la scolarisation d'enfants requérants d'asile.

3 Calculs effectués à partir des annuaires statistiques de l'éducation (Genève, Département de l'instruction publique).

Quelles sont les frontières qui fixent les limites des catégories ? Quels mouvements et effets impensés peut-on thématiser ? Comment rendre compte des enjeux des usages et de leurs transformations, ainsi que les effets qu'ils ont sur le vécu des publics ?

Le travail de codification politique et savante des catégories ethniques : une mise sous projecteur ambivalente

À partir des années 2000, et notamment avec la première étude PISA, la catégorisation ethnique s'est petit à petit imposée au niveau de la politique européenne. Elle est devenue un indicateur mobilisé pour comparer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, même dans un pays comme la France qui refusait jusque-là d'élaborer des catégories religieuses et ethniques⁴. La collecte des données sur l'ethnicité vise selon les chercheurs qui mobilisent les analyses quantitatives à mettre au jour des inégalités et/ou des discriminations⁵. Plus précisément, selon Bertheleu⁶, les analyses statistiques permettraient de comprendre comment les différentes formes de domination s'articulent entre elles, ainsi que de révéler des processus et des corrélations entre des phénomènes qui jusque-là n'avaient pas été interprétés comme producteurs de discriminations.

En plus de ces catégories ethniques mobilisées à partir des années 2000 dans les études comparatives des systèmes éducatifs, l'usage du mot et de la catégorie de « race » se développe également depuis la dernière décennie. Des travaux en sciences humaines et sociales engagent une réflexion sur son emploi⁷ et indiquent qu'elle

4 D. Schnapper, « Les enjeux démocratiques de la statistique ethnique », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, 2008, p. 133-139.

5 P. Simon et J. Stavo-Debaugé, « Les politiques anti-discrimination et les statistiques : paramètres d'une incohérence », *Sociétés contemporaines*, vol. 53, n° 1, 2004, p. 57-84 ; G. Felouzis, « L'usage des catégories ethniques en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, 2008, p. 127-132 ; D. Schnapper, « Les enjeux démocratiques de la statistique ethnique », art. cité.

6 H. Bertheleu, « Discriminations et relations interethniques », *VEI enjeux*, n° 168, 2012, p. 31-37.

7 É. Devriendt, M. Monte et M. Sandré, « Analyse du discours et catégories "raciales" : problèmes, enjeux, perspectives », *Mots. Les langages du politique*, vol. 116, n° 1, 2018, p. 9-37.

cherche à nommer les rapports sociaux d'oppression afin de les analyser et les combattre, dans une perspective de transformation sociale⁸. Pour autant, ces travaux pointent régulièrement les dangers ou « risques » liés à l'usage, fût-il raisonné et critique, du mot « race »⁹.

Parmi ces risques, il y a bien les effets concrets que peuvent produire des catégories et leur mise en exergue. L'usage de la catégorie ethnique dans la statistique publique revêt une forte ambiguïté. D'une part, l'ambiguïté relève du fait qu'il est difficile de nommer et de classer. De fait, l'ethnique ne renvoie aucunement à un groupe culturellement, socialement ou religieusement homogène ; les notions de « arabe », « noire », de « population musulmane », etc., sont particulièrement ambiguës¹⁰. D'autre part, le choix des catégories mobilisées pour « nommer » et « classer », que ce soit dans les statistiques ou dans le discours public, s'opérationnalise au moment où l'on observe une « décomplexion » du discours raciste¹¹ et la mobilisation d'une dimension biologisée de la race. Dans ce contexte, l'utilisation qui est faite de ces catégories est à prendre en considération, car elle revêt une dimension ambivalente et porte des enjeux d'importance, en tant qu'elle peut produire des effets de transformation sociale comme de discrimination. De fait, comme le relève Desrosières¹², la statistique ne se contente pas de « refléter » la réalité nationale, mais l'« institue » également à un *espace cognitif commun*. En outre, selon Schnapper, l'utilisation de catégories ethniques par la politique et la recherche ne peut manquer de concourir à ce que la conscience « ethnique » se renforce et produise des effets pervers et non maîtrisables de l'utilisation qui en résultera.

- 8 P. Ndiaye, *La condition noire. Essai sur une minorité française*, Paris, Calmann-Lévy, 2008 ; M. Bessone, « W. E. B. Du Bois et la construction des catégories raciales et coloristes dans l'Amérique ségrégationniste », *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, 2013. En ligne : [<http://journals.openedition.org/nuevomundo/65271>].
- 9 Fassin, 2010, p. 169, cité par É. Devriendt, M. Monte et M. Sandré, « Analyse du discours et catégories "raciales" : problèmes, enjeux, perspectives », art. cité, p. 18.
- 10 D. Schnapper, « Les enjeux démocratiques de la statistique ethnique », art. cité.
- 11 P. Tévanian, « Avant-propos. Le racisme comme système », *La mécanique raciste*, P. Tévanian dir., Paris, La Découverte, 2017, p. 5-13.
- 12 A. Desrosières, « L'histoire de la statistique comme genre : style d'écriture et usages sociaux », *Genèses*, vol. 2, n° 49, 2000, p. 121-137.

Cette complexité de la comparaison n'est toutefois pas toujours prise en compte par les mobilisateurs des statistiques telles que certains médias, politiques, voire experts. Ces mobilisateurs seront tentés d'utiliser les données dans une visée démonstrative des problèmes, qui seraient pour eux posés par les descendants d'immigrés, et/ou dans une visée proactive engageant de nouveaux dispositifs à l'égard de ces derniers. Nous relevons, à partir des constats de Noiriel¹³, que le travail de codification peut être utilisé afin de « connaître et reconnaître », mais risque également d'être utilisé pour « surveiller et contrôler », et/ou pour « stigmatiser et réprimer ».

Nous verrons ci-dessous, au moyen de données issues de l'analyse de rapports de recherche émanant soit du ministère suisse de l'Éducation (CDIP¹⁴), soit d'instituts publics de recherche, quels sont les effets ambivalents des catégories ethniques au niveau institutionnel, et quels sont les dispositifs qui ont été pensés en lien avec ce travail de codification.

Des catégories aux dispositifs encourageant la participation des « mauvais » comme des « bons » descendants d'immigrés

Suite à l'élaboration en mars 2000 de la Stratégie de Lisbonne, les premières études statistiques PISA prennent alors une importance considérable dans ce projet économique. Celui-ci a fixé comme objectif que l'Union européenne devienne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Conseil européen, 2000¹⁵). Dans ce contexte, à partir du début des années 2000, les études PISA ont été utilisées afin d'évaluer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs. PISA 2000 a mobilisé la catégorisation ethnique pour évaluer les inégalités scolaires

13 G. Noiriel, *L'identification. Genèse d'un travail d'État*, Paris, Belin, 2007.

14 Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

15 Il s'agit là des conclusions de la présidence du Conseil européen réuni à Lisbonne les 23 et 24 mars 2000.

présentes entre les élèves autochtones (nationaux pour la Suisse) et les élèves issus de l'immigration. C'est ainsi également que les objets d'expertise sur les descendants d'immigrés se sont centrés à partir des années 2000 sur leurs potentiels et performances scolaires en même temps que sur les difficultés de ces publics. Tout se passe comme si le discours social sur cette catégorie se développait depuis lors de manière paradoxale, tant au niveau de la valorisation et des apports de ce public qu'au niveau des « problèmes » qu'ils créeraient (discours sur la violence des jeunes issus de la migration, de leur décrochage, de leur échec scolaire, etc.). Nos analyses des discours politiques relatifs à PISA 2000 mettent en exergue le déploiement de dispositifs en direction de ces deux catégories de publics issus de l'immigration ; soit les élèves en grande difficulté scolaire et issus des territoires ségrégués, soit les publics considérés comme étant à « haut potentiel »¹⁶.

Concernant la première catégorie, les élèves présentés comme « cumulant les handicaps sociaux et d'ethnicité » et comme ayant des difficultés scolaires, le ministère national de l'Éducation a adopté un « plan d'action » (CDIP, 2003) visant à réagir aux mauvais résultats de PISA 2000. Dans ce document, on lit des propos surprenants, car essentialisant les handicaps sociaux et d'ethnicités. Il est ainsi fait référence dans ce rapport de deux « faiblesses génétiques » : « PISA 2000, centré sur les compétences en littéracie, aura surtout mis en exergue deux faiblesses “génétiques”, que les comparaisons régionales et cantonales et les études d'approfondissement entreprises sur le plan national permettent aujourd'hui de mieux cerner » (CDIP, 2003). Toute une batterie de mesures est alors développée, ciblée sur les jeunes considérés comme risquant la désaffiliation scolaire et sociale, allant de la création du REP (réseau d'éducation prioritaire) en 2006 à l'allongement de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans avec le dispositif FO18 mis en place à Genève en 2018¹⁷.

16 G. Mottet, « La “cause” des descendants d'immigrés à l'école saisie par des experts et ministres de l'Éducation : une catégorie d'action publique en mutation », *Revue européenne des migrations internationales*, n° 33, 2017, p. 203-228.

17 G. Mottet, « Une école “sociale active” pour des élèves acteurs, qualifiés et mieux orientés », *Formation emploi*, n° 136, 2016, p. 7-28.

Ensuite, les « migrants qualifiés » deviennent une catégorie spécifique pour laquelle les politiques entendent également promouvoir la participation. L'Office fédéral de la statistique s'intéresse de fait aux migrants hautement qualifiés¹⁸. En Suisse, comme en Europe, différents organismes relèvent cette nécessité en élaborant des recommandations et en finançant des recherches au sujet des potentialités des populations immigrées¹⁹. Le souci exprimé en faveur de la diversité est selon Doytcheva²⁰ essentiellement motivé par un discours sur le « gâchis » humain que provoque la « non-utilisation des compétences des personnes issues de l'immigration, socialisées, éduquées et formées en France ». Les actions se concentrent sur des publics plutôt très diplômés que l'on se propose d'accompagner vers l'emploi.

Ces catégorisations entre les enfants de migrants ayant des « handicaps » et ceux ayant un « potentiel » participent à fabriquer des représentations duales qui produisent une différenciation entre les « mauvais » et les « bons » immigrés. Elles coexistent par ailleurs avec la propagation dans le discours public de propos racistes « décomplexés »²¹, en parallèle de la valorisation de la diversité et du multiculturalisme qui devient une pratique mobilisée par les entreprises²². Cette dualité du rapport social, porté en direction des catégories ethniques dans le discours public et institutionnel, soit négativé, soit positif, est-elle présente dans les représentations des professionnels de l'éducation ? Impacte-t-elle sur les pratiques des enseignants ?

18 M. Pecoraro, « Les migrants hautement qualifiés », *Migrants et marché du travail. Compétences et insertion professionnelle des personnes d'origine étrangère en Suisse*, W. Haug et P. Wanner dir., Neuchâtel, Office fédéral de la statistique, 2005, p. 71-108.

19 B. Khader, M. Martiniello, A. Rea et C. Timmerman dir., *Penser l'immigration et l'intégration autrement*, Bruxelles, Bruylant, 2006 ; M. Crul, J. Schneider et F. Lelie dir., *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2012.

20 M. Doytcheva, « Usages français de la notion de diversité : permanence et actualité d'un débat », *Sociologie*, vol. 1, n° 4, 2010, p. 423-438.

21 P. Tévanian, « Avant-propos. Le racisme comme système », art. cité.

22 O. Meier, « De la diversité culturelle à sa valorisation », *L'Expansion Management Review*, vol. 1, n° 116, 2005, p. 70-75 ; M. Doytcheva, *Le multiculturalisme*, Paris, La Découverte, 2018.

L'usage des catégories ethniques par les enseignants : une mobilisation équivoque

Nous allons tenter d'illustrer la complexité du rapport social des enseignants vis-à-vis des élèves d'origine immigrée en montrant, d'une part, comment ces enseignants réinvestissent les catégories ethniques mobilisées en amont et, d'autre part, comment ils reproduisent parfois des discours que l'on pourrait qualifier de stigmatisants, alors même qu'ils font partie, comme nous le verrons, d'un corps enseignant constitué partiellement de professionnels d'origine étrangère.

Le rapport social des enseignants vis-à-vis des élèves d'origine étrangère est particulièrement ambivalent. Les professionnels témoignent pour la plupart, dans leurs discours sur le rôle de l'école et leur approche professionnelle, d'une posture positivant la diversité des publics et empathique à l'égard des élèves issus de l'immigration. Prendre en compte la diversité des publics participe d'une posture professionnelle considérée comme une évidence pour beaucoup de professionnels (lorsque cela ne rentre pas en contradiction avec l'universalisme laïque). Les activités pédagogiques dirigées vers la reconnaissance des langues et cultures d'origine font consensus, même si elles ne sont dans les faits utilisées qu'occasionnellement, voire marginalement, souvent en raison des programmes chargés dans les diverses disciplines. Pour autant, malgré l'assentiment de principe à la prise en compte de la diversité, nous observons que des discours racisants, discriminants ou stigmatisants sont portés par des professionnels selon les objets d'énonciation (par exemple lorsque le propos porte sur des situations éducatives complexes spécifiques).

La notion de « cumul de handicaps » mobilisée par les politiques éducatives semble réinvestie par les enseignants que nous avons interrogés. Nous observons que, derrière lesdites « problématiques individualisées » de tel ou tel élève, s'expriment parallèlement et spontanément des registres interprétatifs, comme des jugements sociaux et souvent stéréotypés, relatifs aux caractéristiques sociales des élèves telles que l'« ethnicité » et le « milieu social » qui, combinés, sont particulièrement problématisés dans une idée de manque, de disqualification, de distance culturelle. Nos notes relatives à l'observation

de conseils d'école rendent compte des catégorisations qui émergent dans les propos d'enseignants, et témoignent de discours assez vifs à l'égard des élèves issus de l'immigration, qui cumuleraient différents handicaps et dont les chances de réussite sont perçues comme faibles. De nombreux propos mettent en exergue un climat familial et une culture qui seraient « nocifs » pour l'enfant, liant origine ethnique et sociale : « C'est typique italien ! », « Les parents sont "sous-cultivés" », « Il est serbe » et « Il est dangereux, c'est un futur délinquant ».

À l'inverse, les enfants ayant une origine culturelle étrangère combinée à une origine sociale défavorisée font particulièrement partie des « surprises » lorsqu'ils réussissent à poursuivre leurs études : « J'ai des surprises pour ça, le petit portugais là qui a des parents tout à fait simples et qui est au collège donc ça c'est fantastique il s'accroche. » Par ailleurs, les enseignants de notre échantillon ont tendance à attribuer aux enfants de milieux défavorisés, soit un potentiel intellectuel qui leur permettra de faire des études (la figure de l'exception, de la surprise), soit, quand le potentiel intellectuel fait « défaut », un potentiel manuel qu'il convient de valoriser (l'excellence de l'ouvrier). Nous retrouvons ici le discours sur les « migrants à potentiel », ceux qui occupent une place dans les préoccupations des politiques éducatives (politiques, experts).

Les évaluations internationales comme PISA et les catégories ethniques utilisées afin d'interpréter les différences de résultats entre élèves et pays sont, elles également, objets d'appropriation par les enseignants qui les utilisent afin d'expliquer les différences de compétences entre élèves à partir des catégories ethniques :

Quand ils disaient qu'à Genève les élèves lisaient moins bien que dans d'autres cantons, il faut tenir compte qu'à Genève, on a plus d'immigrés aussi.

Je trouve que des fois PISA c'est ridicule comme comparaison, on ne peut pas comparer un canton bernois et genevois [...]. On aura plus de problèmes de comportement à Genève parce que dans l'éducation somalienne ce n'est pas la même chose que dans l'éducation suisse allemande.

Tout se passe comme si les catégories ethniques, alors qu'elles furent mobilisées dans les évaluations comparatives PISA par les chercheurs pour rendre compte de la persistance des inégalités, participaient paradoxalement d'un processus de légitimation d'un « problème immigré ». Ce qui interpelle également en ce sens, c'est que ces deux citations sont les propos d'enseignantes issues elles-mêmes de l'immigration. Comme si, malgré leur propre origine étrangère et leur propre ascension sociale (parents : ouvrier, aide-cuisinière / père absent, douanière puis vendeuse), elles interprétaient l'ethnicité comme un problème. Becker²³ et Goffman²⁴ relèvent que les membres du groupe minoritaire sont souvent amenés à intérioriser cette image stigmatisée d'eux-mêmes comme la seule image possible, finissant par se percevoir effectivement diminués dans leurs capacités et dans leurs droits. Cette représentation consensuelle qui s'« applique » à voir l'enfant immigré comme étant inévitablement en échec, contribue à fortifier la pensée très profonde et ancienne de l'infériorité de l'Autre (l'étranger). Cette idée de « faute originelle », définie par Sayad²⁵, dévoile la violence symbolique à laquelle l'immigré se voit régulièrement confronté.

Les catégories ethniques : un embarras pour les enseignants issus de l'immigration ?

Selon Changkakoti et Broyon²⁶, l'écart entre la diversité des élèves et celle des enseignants est une problématique bien présente dans les recherches nord-américaines²⁷ mais encore peu explorée en Europe. Les auteures relèvent que ces recherches s'intéressent à la valeur ajoutée des enseignants issus des minorités ; ils seraient des modèles

23 H. Becker, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance* [1963], Paris, Métailié, 2012.

24 E. Goffman, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 1975.

25 A. Sayad, « Immigration et "Pensée d'État" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 129, 1999, p. 2-14.

26 N. Changkakoti et M.-A. Broyon, « Enseignants venus d'ailleurs : tensions entre culture professionnelle et personnelle », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 63, 2013, p. 99-110.

27 Par exemple : A. M. Villegas et J. J. Irvine, « Diversifying the Teaching Force. An Examination of Major Arguments », *The Urban Review*, vol. 42, n° 3, 2010, p. 175-192.

pour les élèves issus de l'immigration ainsi qu'une image forte de la légitimité de la diversité pour les élèves majoritaires. Chez les enseignants issus de l'immigration, le fait d'avoir eu un parcours similaire permettrait de développer des compétences et des attitudes particulières, ce qui favoriserait le sentiment des élèves primo-arrivants de se sentir mieux acceptés et reconnus²⁸. La chercheuse relève que certains enseignants ont mal vécu les préjugés et l'indifférence aux différences dans leur propre parcours, et seraient ainsi prévenus contre ce type d'attitudes. Selon elle, ils seraient sensibles aux différences et feraient très attention à ne jamais catégoriser les élèves dans une culture, une classe sociale ou un comportement. Aussi, voici les questions que se posent Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin²⁹ : « Est-ce qu'un enseignant descendant d'immigré est vraiment plus sensible aux risques d'essentialisation et de "folklorisation" des différences ? Enferment-ils moins les élèves issus de l'immigration et de groupes minorisés dans une culture ou une identité d'origine, attribuées à "leur nature" ? »³⁰ Les enseignants issus de l'immigration sont-ils vraiment prémunis contre la reproduction du stigmate et les pensées ethnisantes ?

Si nous n'avons pas enquêté de manière approfondie sur ces questions, nous présentons néanmoins quelques données qui peuvent permettre de les aborder. Nos analyses comprennent quelques informations sur certaines caractéristiques des étudiants, pouvant ainsi amener des hypothèses quant à leur rapport social vis-à-vis des catégories ethniques : leurs propres caractéristiques sociales, leur positionnement politique ainsi que leur vécu personnel des discriminations subies dans le contexte scolaire. Nous verrons également

28 M.-A. Broyon, « L'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration en Suisse romande : une insertion comme les autres ? », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, J. Rey et M.-A. Broyon dir., n° 21, 2016, p. 39-58.

29 J. Larochelle-Audet, C. Borri-Anadon et M. Potvin, « La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles », *Éducation et francophonie*, vol. 44, n° 2, 2016, p. 172-195.

30 M.-O. Magnan, A. Pilote, M. Vidal et T. Collins, « Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires », *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*, M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet dir., Montréal, Fides Éducation, 2016, p. 232-240.

comment un public en grande partie issu de l'immigration peut reproduire des représentations stéréotypées, et/ou subir de surcroît l'embaras de la catégorie en tant que professionnel, notamment lorsqu'il est d'une origine ethnique socialement stigmatisée (enseignants d'origine maghrébine, arabe, ou africaine par exemple).

Concernant les caractéristiques du public investi dans la professionnalisation du métier d'enseignant, nous avons pu observer, dans le cadre de certaines formations que nous donnons, qu'il est pour moitié d'origine étrangère. Parmi les étudiants en début de formation à Genève (année académique 2018-2019), 28,6 % d'entre eux ont personnellement migré en Suisse (16,9 % étant enfant, 3,9 % adolescent, 7,8 % adulte). La moitié de ces étudiants ont des pères qui ont migré en Suisse étant enfant, adolescent ou adulte (soit 50,7 %), et l'on observe que 65 % des mères ont migré, dont 41,6 % étant adultes. Le niveau de formation des parents, toutes origines confondues, est de 34,6 % au niveau tertiaire (bachelor et master pour 29,3 %, doctorat pour 5,3 %), et 10,7 % des parents ont terminé leurs études au primaire ou au secondaire I. Les autres ont fait un apprentissage (28 %) ou le secondaire professionnel (10,7 %) et général (12 %). On observe une hétérogénéité des niveaux d'études entre les familles des enseignants en formation. De même, le positionnement politique des étudiants se destinant à l'enseignement primaire est très hétéroclite : 43,2 % se disent apolitiques, 20,3 % se considèrent au centre de l'échiquier politique et 8,1 % de droite. Parmi le positionnement politique dit de gauche, 25,7 % des étudiants se disent de gauche et 2,7 % s'affirment comme étant « très à gauche ». Ces données confirment le fait qu'être issu de l'immigration, comme c'est le cas de 65 % des étudiants de ce cursus, ne prédestine pas à un positionnement politique forcément marqué à gauche, positionnement politique qui se présente comme étant particulièrement engagé en direction de la diversité. Relevons toutefois que des chercheurs ont constaté que ce sont les membres des groupes issus de l'immigration maghrébine, africaine et des DOM qui s'ancrent le plus à gauche, vraisemblablement en raison de l'expérience sociale des discriminations auxquelles ils sont confrontés dans la société française³¹.

31 P. Simon et V. Tiberj, *La fabrique du citoyen. Origines et rapport au politique en France*,

Aussi, à l'opposé, aucun étudiant ne s'est présenté comme étant de l'extrême droite. Nous savons pour autant que ce n'est pas le fait d'être issu de l'immigration qui empêche de se situer de ce côté de l'échiquier politique. De fait, il arrive que des immigrés rejoignent diverses sections de l'UDC (Union démocratique du centre, parti d'extrême droite en Suisse). Strijbis³² rend d'ailleurs compte de l'idée populaire existante en Suisse selon laquelle les immigrés naturalisés voteraient davantage pour la droite que les nationaux, et que beaucoup d'entre eux adapteraient des attitudes plus hostiles vis-à-vis de l'immigration que certains autochtones. L'absence de vote d'extrême droite dans ce corpus relève peut-être du fait que, comme le soulignent Baur, Green et Helbling³³, chez les individus plus qualifiés, l'éducation a un effet émancipateur qui entraîne une plus grande ouverture culturelle.

Parallèlement, parmi notre public, 41,3 % disent avoir subi des discriminations au regard de leur « origine ethnique, nationalité, faciès » de la part d'autres élèves, et 22,7 % de la part de professionnels du milieu scolaire. 8 % d'entre eux considèrent également avoir subi des discriminations des professionnels en raison de leur religion (réelle ou supposée), et 5,3 % de leur milieu social. Des enseignants et des étudiants en formation relatent également des situations dans lesquelles ils ont entendu des professionnels tenir des propos qu'ils qualifient de racistes. La salle des maîtres est le lieu où certaines « blagues » à caractère xénophobe sont lancées, faisant rire et/ou mettant mal à l'aise les collègues et les stagiaires. Certains avouent ne pas oser réagir aux blagues à caractère discriminant contre les minorités. Pour leur « survie professionnelle », certains adopteraient des stratégies d'invisibilité³⁴. Ceux d'entre eux issus de migrations récentes se sentent particulièrement contraints de se fondre dans la masse en taisant leurs prétendues

Paris, Ined, 2012; A. Jardin, « Les jeunes français issus de l'immigration sont-ils dépolitisés ? », *Migrations Société*, n° 147-148, 2013, p. 175-188.

32 O. Strijbis, « Migration Background and Voting Behavior in Switzerland. A Socio-Psychological Explanation », *Swiss Political Science Review*, vol. 20, n° 4, 2014, p. 612-631.

33 R. Baur, E. G. T. Green et M. Helbling, « Immigration-Related Political Culture and Support for Radical Right Parties », *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 42, n° 11, 2016, p. 1748-1773.

34 N. Changkakoti et M.-A. Broyon, « Enseignants venus d'ailleurs : tensions entre culture professionnelle et personnelle », art. cit.

particularités culturelles ou religieuses. L'usage de la catégorie ethnique produit ici de l'embarras, provoquant un sentiment de mal-être, de désaccord ou d'injustice chez les acteurs de terrain qui n'adhèrent pas aux discours tenus ou qui peuvent même se sentir (in)directement la cible des propos énoncés.

Certains enseignants osent toutefois promouvoir la discussion, voire le débat. La citation qui suit montre bien la dialectique qui se joue autour du « réagir / se taire » entre un enseignant de classe d'accueil et une titulaire :

J'avais une collègue à X, ça s'était un peu mal passé. Elle avait beaucoup d'a priori négatifs et je lui ai même dit ouvertement, je lui ai dit, « mais il faut changer de métier hein », elle avait des Syriens, et des Palestiniens, et puis elle... entre guillemets elle les « maltraitait ». Dans le sens, elle était ultra-stricte avec eux et puis, et puis elle est venue et elle me dit « ouais non, mais bon, il faut savoir les mater ceux-là ». Je n'ai rien dit. Puis elle disait tout le temps « on va avoir de nouveaux arrivages »... « Arrivages »... Je lui ai dit, « mais attends, ça, c'est des êtres humains, ce n'est pas des marchandises, calme-toi ». Et puis surtout, deux-trois fois j'ai vu que, alors elle m'a dit que « j'avais vu ça à la TV » mais je lui ai dit « écoute c'est totalement faux », elle m'a dit « ouais mais eux c'est des musulmans, nous ils ne nous serrent pas la main parce qu'ils nous considèrent comme impures » (enseignant de structure d'accueil).

Cette discussion entre professionnels se rapproche de la confrontation, une situation qui n'est pas aisée à vivre au quotidien. Dès lors, dire ou taire, s'offusquer ou sourire, réagir ou faire la sourde oreille, font partie des dilemmes professionnels que vivent certains enseignants, notamment ceux qui sont eux-mêmes issus de l'immigration, mais pas seulement.

En dernier lieu, il faut souligner avec Boucher et Belqasmi³⁵ que l'activité sociale de catégorisation ethnique dans certains secteurs se fonde sur la concentration de professionnels « d'origine africaine » dans

35 M. Boucher et M. Belqasmi, « L'intervention sociale et la question ethnique », *Hommes & migrations*, vol. 2, n° 1290, 2011, p. 22-32.

les champs d'intervention les moins exigeants au niveau du diplôme professionnel attendu et les plus précaires du point de vue salarial. Ils posent la question des autres critères qui président à l'embauche de ces professionnels. Seraient-ils engagés pour leur « expérience de vie dans un quartier populaire », pour la « proximité avec les publics et les communautés en présence », ou en raison des origines partagées qui engendreraient d'office des « compétences ethnoculturelles » ? Dans le milieu scolaire, il se peut également que des engagements de professionnels se fassent pour ces raisons et parce qu'il y a une connaissance de la langue arabe, ce que l'on voit notamment dans les écoles qui accueillent des enfants de réfugiés ou de requérants en provenance de pays arabophones. On se questionne également sur le déploiement d'engagements temporaires et précaires pour soutenir le corps professionnel, et sur la préférence accordée par les directions d'établissement aux personnes desdites origines qui pourraient « traduire » et « expliquer les us et coutumes suisses ».

Conclusion

Nous avons abordé la question des catégorisations ethniques à différentes échelles : savantes, institutionnelles, professionnelles et identitaires, en relevant le caractère ambivalent qui les caractérise. Tout d'abord, il a été question du travail de codification politique et savante de la catégorie. Il a été vu que l'usage des catégories ethniques peut être motivé afin de mettre en lumière les inégalités persistantes, tout comme il peut devenir un instrument en vue d'« améliorer les dynamiques de contrôle »³⁶. À partir de ces catégories ethniques, des dispositifs ont été institués pour deux groupes de publics issus de l'immigration, afin de promouvoir leur participation scolaire et sociale ; les migrants « cumulant les handicaps » (ethniques et sociaux) et les migrants considérés comme étant « à potentiel ». Cette hiérarchisation de la population d'origine immigrée entre les « mauvais éléments » et les « bons » est le reflet d'une dualité dans les

36 M. Boucher et M. Belqasmi, « Enquêter sur l'éducation et le racisme dans l'intervention sociale. Entre engagement et distanciation », *Migrations Société*, vol. 1, n° 167, 2017, p. 77-90.

discours politiques qui soit dénoncent le « problème immigré », soit valorisent la diversité dans une logique managériale de rentabilité, de performance et d'efficacité. Le propos s'est ensuite déplacé sur la réception par les professionnels de l'éducation de ces catégories ambivalentes et des dispositifs institutionnalisés pour répondre aux problèmes dénoncés. Les professionnels de l'éducation mobilisent les catégories ethniques de manière particulièrement équivoque. Enfin, nous avons soulevé la question de l'embarras de l'usage des catégories ethniques pour les enseignants étant eux-mêmes d'origine immigrée.

Le champ de l'éducation ne peut être appréhendé dans toute sa complexité sans problématiser les ambivalences des mots d'ordre politiques, économiques et institutionnels, notamment dans leurs manières d'appréhender les publics. Dès lors, nous nous sommes intéressée aux catégorisations ethniques promues par des acteurs agissant à différentes échelles du système éducatif, et avons cherché à en questionner les enjeux. Face à l'essentialisation des catégories ethniques qui peut avoir des effets sur les carrières des élèves issus de l'immigration, nous proposons d'appréhender la question des catégories ethniques à partir du grain fin de leurs trajectoires personnelles. De fait, il importe de nuancer, voire de dénoncer, l'usage des catégories ethniques lorsque celui-ci tend à homogénéiser une population intrinsèquement plurielle et à hiérarchiser le rapport entre les « légitimes et les illégitimes », comme le montre la dichotomie entre le « nous » et le « eux ». L'ouvrage de Beaud³⁷, une enquête qualitative longitudinale dans laquelle il a enquêté sur les trajectoires des huit enfants d'une famille immigrée d'Algérie, est un bel exemple de déessentialisation. Le sociologue montre avec beaucoup de doigté les effets du positionnement dans la fratrie, de l'expérience du genre, du poids des pairs et des associations de quartier (sportives notamment), ainsi que des contextes politiques et médiatiques dans les trajectoires des membres de la famille. Les « enfants d'immigrés » ne constituent pas une entité uniforme dont les individus partageraient

37 S. Beaud, *La France des Belhoumi*, Paris, La Découverte, 2018.

des propriétés identiques et fixes³⁸. Nous appuyant sur les propos de Simon³⁹ concernant les « statistiques ethniques », il apparaît que la méthode de l'auto-identification est la plus respectueuse des principes de liberté de choix. Aussi l'assignation des élèves à leurs origines, même lorsque les professionnels souhaitent en ce sens les valoriser, les enferme dans une identité souvent unilatérale qui ne permet pas de penser l'entre-deux.

38 M. Ichou, « Différences d'origine et origine des différences. Les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège », *Revue française de sociologie*, vol. 54, n° 1, 2013, p. 5-52.

39 P. Simon, « Les statistiques, les sciences sociales françaises et les rapports sociaux ethniques et de "race" », *Revue française de sociologie*, vol. 49, n° 1, 2008, p. 153-162.