

---

# L'intégration comme objet de croyance

---

par Smaïn Laacher

Dans la cité, l'école, lieu d'accueil et de formation, semble privilégiée pour l'intégration. Mais quelle intégration ?... Car "il ne suffit pas qu'une société dispose d'un stock culturel sur l'intégration sous forme de théories, d'images, de récits, d'histoires et d'histoire, de héros... pour que soit réalisée l'entrée en croyance".

Les catégories avec lesquelles on désigne certains groupes sociaux en disent parfois beaucoup plus sur les schèmes de perception et d'action des utilisateurs, et du même coup, sur les implicites théoriques de leurs catégories, que sur les groupes eux-mêmes.

La notion d'intégration est un cas exemplaire ; c'est d'autant plus exemplaire quand elle se trouve accouplée à une certaine notion, celle d'immigration.

A l'évidence, elle est une catégorie centrale dans bien des discours (qu'ils soient politiques ou "scientifiques", les différences sont ici rares et faibles) puisque tout ce qui touche à l'ordre des modalités de

production et de reproduction symbolique et matérielle des plus dominés des dominés, se voit enfermé dans un unique principe explicatif totalitaire, celui d'intégration, sensé produire une intelligence sociologique sur des conduites et des intentionnalités "propres" à ces groupes sociaux.

C'est l'ensemble de leurs pratiques, de leurs actions, de leur mode et de leur style de vie qui est jugé et jaugé implicitement ou non, à l'aune de la notion d'intégration. Le dernier instrument de mesure de l'intégration en date, sommé de s'expliquer sur l'effritement de ses capacités intégratives, jugées jusqu'alors décisives, est l'institution scolaire : l'école n'"intègre" plus les "immigrés" puisqu'elle est au principe d'un double mouvement, celui d'un échec scolaire massif entraînant pour ces catégories, une exclusion et une marginalisation tout aussi massive.

Non seulement ces enfants échouent scolairement, mais en échouant, ils révèlent la vérité d'un échec collectif, le leur bien évidemment, mais aussi celui de leur famille, de l'école et de la société tout entière.

Avant d'examiner brièvement le degré de validité de cette proposition, je désire lever, dès maintenant, toute ambiguïté à propos de la notion d'intégration ; plus exactement, je veux préciser ce que doit être à mon avis, l'attitude du sociologue à l'égard des vérités qui s'affrontent pour le monopole de la vérité sur le monde social.

Tout d'abord, on ne doit, me semble-t-il, ni ajouter aux multiples définitions en vigueur, de nouvelles définitions supposées être plus pertinentes, ni s'autoriser à trancher sur le bien-fondé politique, des définitions en concurrence. Elles doivent toutes faire l'objet d'une attention et d'un traitement d'une égale valeur, en ce sens qu'elles signifient toutes, une modalité d'attestation d'un problème socialement constitué qui, pour perdurer, nécessite la reproduction d'un état d'adhésion. Qu'est-ce à dire ? Eh bien, qu'il faut tenir pour vrai, non pas ce que les intégrationnistes disent sur l'intégration, mais l'existence d'une croyance de l'intégration, exactement comme d'autres croient à l'existence des fantômes sans jamais en avoir vu, ou ce qui revient au même, comme ceux qui ne croient pas en leur existence mais en ont peur dès que la nuit tombe.<sup>1</sup>

Loin de moi l'idée que les discours sur l'intégration sont des discours qui s'illusionnent sur le monde, ou qu'ils sont le fait de démagogues cyniquement préoccupés par des intérêts basement

politiques ou d'insertion professionnelle.<sup>2</sup>

Prendre au sérieux cette croyance ne signifie donc rien d'autre que supposer vrai, le fait de croire en "l'intégration (ou non) des immigrés".

Dire sa croyance, ou plus exactement, affirmer croire (au sens Wittgensteinien du terme, c'est-à-dire comme processus cognitif et non comme posture religieuse)<sup>3</sup> que "les immigrés ne s'intégreront jamais", ce n'est pas commettre un acte de compréhension sociologique, c'est porter un jugement de valeur sur les intégrationnistes. Et s'efforcer d'explicitier en quoi ceux qui prétendent que les "immigrés ne s'intégreront jamais" (donc, qu'ils se trompent), n'est rien d'autre qu'un vaste effort pour produire des principes de justifications et de légitimation du jugement émis.

A l'inverse, approuver ou adhérer aux "croyances" sur l'intégration parce que les juger attestant d'une "preuve", celle de la possibilité de l'intégration ("les immigrés ne sont ni plus, ni moins intégrés que les autres à même condition sociale", "avec le temps, tous les immigrés s'intègrent"). Ce n'est pas davantage éclairer pourquoi et à quelles conditions, cette croyance peut advenir, encore moins donner à comprendre comment, par exemple, les huit enfants d'une même famille peuvent être le produit d'une structure sociale et familiale, qui s'est profondément transformée entre l'aîné et le dernier ; et parce que, "fabriqués" dans des états historiques différents, le rapport au monde scolaire, familial, social, à la fratrie, aux parents, va très profondément se différencier entre le premier et le dernier. C'est tout au plus, comme dit Jean Bazin, se "montrer" compréhensif.<sup>4</sup>

On peut n'avoir jamais fréquenté, vécu avec ou côtoyé (ce qui est loin d'être rare) des "immigrés", et être convaincu que la question principale, j'oserai dire, ontologique, reste celle de la connaissance exacte des intentions (réelles ou feintes) et des capacités (limitées ou importantes) intégratives des immigrés.

Le croyant à l'intégration n'a pas besoin de voir ou de ne pas voir (et dans ce dernier cas de figure, il le regrette et le dénonce) des "intégrés", pour se mettre dans un état de croyance. Le voudrait-il qu'il serait incapable de définir, objectivement, par quoi est défini et se définit un "immigré intégré" (ou le contraire). C'est plutôt l'inverse qui se passe. Pour ce type de croyance, il n'est nul besoin de "preuve". Comme Elisabeth Claverie qui remarquait à propos de l'existence de la Vierge : "La preuve de la Vierge, c'est qu'on est là"<sup>5</sup> ; je pourrais dire

pour ce qui nous concerne, que la preuve de l'intégration (comme propriété fondamentale d'un groupe, par quoi il est défini et se définit), c'est que nous sommes là, et que nous en parlons tous les jours. A défaut de la voir ou de ne pas la voir, les intégrationnistes, eux au moins, se voient.

Du même coup, le moindre fait et geste, la moindre forme d'expression symbolique, devient une source infaillible d'informations sur le degré et la volonté d'intégration. Il suffit d'interroger les "faits" pour que ceux-ci se mettent à agir comme matériau empirique de la preuve de l'énoncé ("vous voyez, on vous l'avait dit").

Cette disposition à croire, cette "entrée en croyance" tient, à mon avis, à une double raison.

Tout d'abord, l'idéologie de l'intégration est, pour parler comme les ethnologues, un fait de culture. Quelle que soit la notion qui la désigne, le biais par lequel on l'aborde, elle est le principe constitutif fondamental de tout ordre national.

Pour dire les choses autrement, elle est une catégorie centrale autour de laquelle pivotent toutes les questions liées aux représentations de la cohésion sociale et de l'unité nationale. En un mot, elle est au fondement de l'ordre national de l'Etat-Nation. Soit, un exemple proche de ce qui nous préoccupe ici, l'école. La question de l'école, de la Seconde République jusqu'à la moitié du vingtième siècle (les années cinquante, plus précisément), n'est rien d'autre, avec des intensités variables selon les époques, que la question de la maîtrise symbolique des conditions de fabrication d'un habitus national. De ce point de vue, la classe ouvrière du début du siècle est un des groupes pour qui les effets attendus de la socialisation scolaire, étaient son intégration nationale, c'est-à-dire (pour schématiser) d'accroître ses chances "d'accéder" aux modèles culturels des classes supérieures. Plus encore, ces questions d'intégration sociale et nationale ont fait l'objet, dans le champ des sciences sociales, d'une réflexion systématique. Je songe, en particulier, à la sociologie durkheimienne de l'éducation qui a pensé celle-ci comme principe d'intégration collective et, à aucun moment, comme intégration d'un groupe spécifique, par exemple, celui des étrangers et de leurs enfants.

Mais il ne suffit pas qu'une société dispose d'un stock culturel sur "l'intégration", sous forme de théories, d'images, de récits, d'histoires et d'Histoire, de héros, qu'elle propose à ses membres les plus disposés, ceux qui ont un rapport cultivé à la culture, pour qui tout

est culture et affaire de culture, pour que soit réalisée l'entrée en croyance.

Encore faut-il, et c'est la seconde condition, éprouver l'intégration, en faire soi-même l'expérience<sup>6</sup> : concrètement, non pas dans l'impossibilité de la voir ou de la donner à voir, mais en participant à la communion générale, preuve physique irréfutable ("si nous sommes là, c'est quand même pour quelque chose"), en se comptant, en se voyant, en communiquant. Bref, en se nommant, on nomme, non pas l'objet (ici "l'intégration") mais l'existence d'une croyance individuelle (cf. l'importance des "positions" personnelles des intellectuels comme nom propre sur l'immigration) et collective.

Encore une fois, il importe peu de définir ce à quoi l'on croit. D'ailleurs, personne ne le sait, et pour cause, puisque l'objet "intégration" n'a pas besoin d'exister pour être cru, et créer une disposition à croire, un état de croyance. Et les multiples preuves, si obstinément construites ("la réussite scolaire n'est-elle pas une preuve exemplaire de l'intégration ?") ; le déploiement d'un système discursif, semblable en tout point à la rhétorique épidéictique (louer ou blâmer. "Si on ne les intègre pas, voilà ce qui se passera...") ; la production quotidienne de controverses portant sur les maux liés à l'immigration, et les mots qui les désignent (différence, intégration, assimilation, violence, banlieue, échec scolaire...), ne changent rien à l'affaire.

De même que les "intégrationnistes", partisans et adversaires (ils sont inconcevables les uns sans les autres), se conduisent comme des savants, c'est-à-dire règlent une partie de leur existence (probablement la plus importante) sur une logique de la collection et de l'accumulation de faits démontrant la validité de leurs propos, ne modifient en rien notre position ; car, comme le montrent Wittgenstein et Dan Sperber, la croyance ne tire pas sa manifestation de l'existence d'une relation entre une personne et un fait, elle est une relation à une représentation (et ici, qui serait celle, entre autre, de "l'immigré"), et tout l'effort du croyant, toute son affaire, va être la recherche constante d'une validation aussi objective que possible de sa représentation.

Et pour que cette représentation soit valide et validée, elle devra faire l'objet de tout un travail d'orthodoxie, de légitimation et d'universalisation : "Il n'y a pas d'autre voie que l'intégration" ; "L'immigration est une chance pour la France" etc... Comme le remarque Jean Bazin à propos, cette fois-ci, des fantômes (l'analogie est loin d'être incongrue, bien au contraire) "A la limite, même lorsque

l'objet de la croyance est reconnu comme imaginaire, reste encore le fait de la croyance : il n'y a pas de fantômes, mais on en parle depuis des siècles, les récits de leurs apparitions rempliraient des volumes ; c'est ce qui vient troubler la raison de Madame du Duffand durant ses nuits d'insomnie".<sup>7</sup>

Il sera aisé de comprendre après cet excursus, mon embarras, pour ne pas dire plus, à parler de l'école et de la scolarisation des enfants issus de familles immigrées en termes "d'intégration".

Penser en ces termes, c'est s'étonner que l'école échoue là où il n'a jamais été question de lui attribuer un rôle de réussite impérative : faire bénéficier les enfants d'origine populaire (enfants d'immigrés compris) d'une scolarité longue, brillante et massive. S'en offusquer est sain, mais c'est d'une très faible utilité sociologique pour comprendre le rapport historique qu'ont entretenu depuis le début, les institutions éducatives et scolaires et les classes dominées, en particulier, vis-à-vis des plus dominés des dominés, les immigrés et leurs enfants.

Par ailleurs, dans ce dernier couple en date, l'immigration et l'école, de quoi et de qui parle-t-on au juste ? De l'école ou de l'immigration ? L'oscillation est permanente<sup>8</sup>.

La littérature, culturaliste et moraliste à souhait sur cet objet, est constamment en position de glissement ; tantôt "prenant acte" de la faillite de la mission universaliste de l'école, tantôt dénonçant l'échec des enfants d'origine étrangère, tantôt louant leur réussite et partant leur "désir d'intégration". Approfondissons un instant cette logique de l'oscillation.

L'interrogation sur l'échec et le succès scolaire, dernière réflexion en date, postérieure à l'interrogation sur l'échec, tient tout entière dans une vision, non pas tant de l'école, mais de ce que l'on suppose être l'immigré, l'immigré comme être, comme individu. Ici, comme ailleurs, réapparaît la logique infernale du balancement. Tout dépend du point de vue : tantôt être social, investi de virtualités culturelles insoupçonnées et positives pour le monde (version populiste) ; tantôt apparaissant sous la figure du malheur et de la souffrance, mutilé par la répétition de l'échec, atteint dans sa capacité d'agir (version misérabiliste). L'heure serait, semble-t-il, au populisme.

Cette perspective incite à réfléchir le rapport à l'école (quel que soit le point de vue adopté), comme un rapport d'étrangeté, en clair, d'éloignement culturel ou de proximité impossible, tant de l'école vis-à-

vis de ces enfants et de leurs familles, que des familles et de leurs enfants vis-à-vis de l'institution scolaire.

C'est faire, par la même, et aussi paradoxal que cela puisse paraître, comme si l'immigration n'était réductible qu'à une "condition" communément partagée, c'est-à-dire, à un ensemble de ressources matérielles et symboliques qui, dans la pratique, informe sur les relations entre qualité et efficacité des ressources, et mode d'appropriation et de valorisation.

Or, parce que l'immigration est d'abord processus historique et trace de différents états historiques de la société d'émigration et de ses relations avec la société d'immigration ; la (ou les) condition ne trouve son principe d'explicitation fondamental que par la position, à un moment donné, dans le cadre d'une trajectoire (on remarquera ici toute l'importance qu'il y a à ne jamais séparer l'analyse de la position, d'une analyse temporelle). C'est la position comme "mode de hiérarchisation et de détermination des modalités d'échange" qui fixe la nature et la qualité des ressources et leur usage social ; leur "place" dans la hiérarchie des valeurs symboliques et des valeurs d'usage. Toutes les ressources ne se valaient pas déjà en terre d'émigration. Toutes les ressources ne se valent pas et ne sont pas affectées du même degré d'efficience et de légitimité, aujourd'hui, en terre d'immigration.

Autrement dit, les différences sociales qui séparent les groupes issus de sociétés anciennement colonisées, et que seule une illusion fixiste de supposées similitudes de conditions d'existence "des immigrés" interdit de prendre en compte, ne sont ni en terre d'émigration, ni en terre d'immigration des différences épiphénoménales ou secondaires. Ce sont des différences structurales (position de la famille dans le groupe et celui-ci dans la structure de classes, le nombre d'instruits ou de scolarisés dont dispose le groupe, le capital économique, l'existence ou non d'activités professionnelles qualifiées etc...) dont les principes de constitution résident dans l'histoire de ces groupes. A l'origine, d'abord, dans le pays d'émigration, ensuite, dans le pays d'immigration, les premières années ; ultérieurement, c'est-à-dire petit à petit, au fil de l'existence.

Cette perspective théorique oblige, en quelque sorte, à s'interdire une quelconque compréhension du traitement scolaire réservée aux groupes les plus dominés de la société par l'institution scolaire en terme anthropologique ou essentialiste. L'existence d'histoires originelles fort dissemblables implique, on l'oublie trop

souvent, des manières fort différentes de vivre et d'être en pays d'immigration, instaurant du même coup des modalités jamais semblables de participation (négative ou positive) au jeu scolaire.

Ainsi, au lieu d'éthniciser<sup>10</sup> le rapport qu'entretiennent ces groupes à l'institution scolaire, c'est au contraire, en comprenant leur mode d'enracinement culturel et social, principe universel lié à tout déplacement, quel qu'il soit dans l'espace<sup>11</sup>, qu'on se donne toutes les chances de saisir, d'une part, l'importance que revêt pour ces familles et leurs enfants la scolarisation, selon les ressources matérielles et symboliques accumulées et disponibles au point considéré de la trajectoire familiale ; d'autre part, d'entrevoir des significations différentes de la réussite et de l'échec, selon les groupes.

Cette dernière proposition mériterait, bien évidemment, de longs développements. Disons simplement que les familles immigrées (et je pense ici essentiellement à celles qui font l'objet actuellement de notre enquête, les familles marocaines, tunisiennes et algériennes), ne partagent pas une même inégalité d'appropriation de l'école et de la culture scolaire ; car, si tel était le cas, cela voudrait dire que l'institution scolaire serait dotée de la même signification symbolique pour toutes ces familles.

---

## Penser la trajectoire scolaire

---

Or il n'en est rien et notre enquête montre précisément l'inexistence d'univocité de sens entre les groupes, ne serait-ce qu'entre les familles qui produisent, soit des enfants ayant des scolarités longues, même si elles sont chaotiques et dominées, soit des enfants dont l'insertion professionnelle fut relativement rapide (compte tenu de la position sociale de leur groupe), et effectuée dans les moins mauvaises conditions, c'est-à-dire, affrontant le marché du travail, dotés d'une qualification minimum ; et les familles qui n'ont rien à "offrir" sur le marché du travail que les moins "réussis" scolairement, autant dire les plus socialement vulnérables, les plus vite et les plus tôt incorporés par les marchés de l'exclusion.

Cette absence d'univocité de sens peut aller jusqu'à se manifester au sein d'une même famille :

«Quand je disais à mes parents, je veux être docteur en sciences économiques ou chercheur, lui (le père), il me disait de temps en temps : “Vous faites de la compta ? Parce que la compta, tu peux t’installer à ton compte ; tu vas en Algérie, tu emmènes deux ou trois ordinateurs, parce qu’Un tel, il fait de l’or, c’est facile (...). En Algérie, tu seras prof à la Fac, tu feras deux heures par jour et le reste du temps, on s’occupera du business”» (R. Etudes de Sciences Economiques).

Bien évidemment, cette approche se refuse de penser la question des modalités de scolarisation, de trajectoires scolaires et des relations entre ces familles et l’Ecole en terme de réussite, et/ou d’échec, catégories proprement scolaires ; encore moins en terme d’intégration, catégorie proprement éthico-politique.

Recenser les échecs scolaires des enfants d’origine étrangère est un acte “comptable”, légitime et indispensable, et leur distribution statistique, en particulier dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire, donne, c’est indéniable, des indications précieuses sur leur “destin” scolaire, social et professionnel. Mais cela devrait rendre tous les propos on ne peut plus prudents sur la scolarisation de ces enfants. Il est tout aussi faux de dire que les enfants issus de familles immigrées ont les mêmes taux de réussite que leurs camarades français de même “condition”, que de dire qu’ils échouent beaucoup plus que ceux-ci.

Tout d’abord, on ne voit pas comment, c’est-à-dire par quel miracle, les familles immigrées politiquement, économiquement, socialement les plus dominées et de surcroît, probablement, culturellement les plus distantes de la culture scolaire, feraient scolairement jeu égal ou supérieur avec des groupes restant, quoi qu’on en dise, moins distants de la culture scolaire ou plus culturellement proches d’une tradition scolaire (aussi fragile soit-elle).

Par ailleurs, ce serait nier le travail socialement attesté<sup>12</sup>, de retraduction à l’œuvre au sein de l’espace pédagogique, de propriétés sociales et d’origine nationale en terme de jugement et de sanctions scolaires; notamment, à travers la signification que revêt “l’immigré”<sup>13</sup> comme incarnation de toutes les formes de domination possible (ouvrier, chômeur, délinquant), dans les catégories de l’entendement professoral.

Mais si, comme tend à le montrer le travail statistique que nous menons actuellement sur les taux de réussite au baccalauréat (année 1990), et la comparaison entre Français et “Etrangers”, ces derniers (filles et garçons confondus) réussissent légèrement moins bien que

leurs camarades français, quelle que soit la série, la variable la plus discriminante reste le sexe, et, très secondairement et seulement pour les garçons, la nationalité. Les filles accèdent certes plus nombreuses au bac, mais le sont moins dans les filières les plus prestigieuses C et D.

Fondamentalement, les trajectoires scolaires des “étrangers” sont, comme celles de leurs camarades français, des trajectoires sexuées : les garçons étrangers ont une scolarité de “garçons”, c’est-à-dire, accèdent plus nombreux en C et D que les filles, qui, elles, vont en quelque sorte “surféminiser” les filières A et G. Même si les filles qui sont en C réussissent, sur le plan strictement scolaire, mieux que les garçons qui sont aussi en C, la répartition très fortement bipolaire des filles étrangères qui se distribue essentiellement en A et en G, contrairement aux garçons dont la répartition est beaucoup moins rigide (A B C D et G), réduit, de façon importante en tout cas beaucoup plus que pour les garçons, le champ du possible scolaire (pour ces élèves, l’entrée à l’université) et professionnel.<sup>14</sup>

Aussi fine soit-elle, l’intelligence statistique ne nous livre que des ordres de grandeur.

Point de passage indispensable, certes, mais qui doit toujours être complété, ce qui à mon avis est rarement le cas, par une analyse de mécanismes qui sont au principe des logiques de scolarisation et des pratiques scolaires en partant, par exemple, des trajectoires scolaires les plus longues, substituant de la sorte à la question de “l’échec” ou de “l’intégration” (ce qui renvoie en réalité à la même chose), une interrogation sur les conditions sociales de possibilités de trajectoires scolaires différenciées.

Plus encore, cette perspective pourrait prendre la forme d’un programme que pourrait se donner un sociologue de l’éducation, consistant à lier des mondes (ceux, entre autres, de la famille et de l’école) tenus habituellement séparément, à mesurer la contribution spécifique de l’école aux modifications morphologiques, matérielles et symboliques de ces groupes et partant de ces familles.

**Ismain Laacher** est sociologue à l’Université Paris VIII

#### NOTES :

1 Une partie de notre argumentaire sur la croyance et la posture croyante provient de l’excellent numéro de la revue Terrain : “L’incroyable et ses preuves”, N°14, mars 1990.

2 Cette dernière proposition mériterait bien évidemment d'être nuancée. Ce n'est pas toujours vrai. Mais, ce n'est pas toujours exclu.

3 cf L. Wittgenstein, "Leçon sur la croyance religieuse", in Leçons et conversations, Paris, Gallimard, 1971.

4 J. Bazin, "Les fantômes de Mme Du Déffaud : exercices sur la croyance"; Revue critique, N°529-530, 1991, p507.

5 E. Claverie, "La Vierge, le désordre, la critique, les apparitions de la Vierge à l'âge de la science", Terrain, N°14, 1990, p69.

6 Quelles que soient la nature et les formes de cette expérience : politique, associative, syndicale, culturelle... Mais, dans tous les cas, elle reste le fait de révérencieux de la culture sous toutes ses formes.

7 J. Bazin, article cité, p505.

8 cf à ce propos S. Laacher, "L'école et ses miracles", Politix, N°12, 1990.

9 J. Rémy, L. Voye, E. Servais, Produire ou reproduire, Editions universitaires, 1991, p240.

10 Même si ce n'est jamais dit ni présenté comme tel, le mot intégration, après les mots race et culture a pour fonction fondamentale d'euphémiser la chose, de la rendre plus acceptable, plus respectable, moins éthnocentrique, en un mot moins raciste.

11 Espace dont l'ordre de grandeur peut varier. Il peut être national et/ou social. Tel est le cas des familles vivant, dans le pays d'immigration, un déclassement par le haut.

12 cf entre autre J.P. Zirotti, La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés.

Evaluation, sélection et orientation (analyse d'un processus), T.1 et 2. Université de Nice, IDERIC, 1980 ; D. Zimmermann, La sélection non-verbale à l'école, Editions ESF, 1982.

13 cf A. Sayad, "Immigration et naturalisation", in S. Laacher, Questions de nationalité, Paris, Editions L'Harmattan, 1986.

14 cf pour des premiers résultats de ce travail, notre article "Mais où vont les filles quand elles vont à l'école ?", S. Laacher et A. Lenfant, Revue Migration-Formation, mars 1991.