Document généré le 12 oct. 2024 05:38

Alterstice
Revue internationale de la recherche interculturelle
International Journal of Intercultural Research
Revista International de la Investigacion Intercultural

Socialisations concurrentes et appropriation des héritages historiques par les collégiens français minoritaires et majoritaires

Francine Nyambek Kanga-Mebenga Nnana

Volume 6, numéro 1, 2016

Prendre en compte la diversité à l'école

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1038285ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1038285ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Alterstice

ISSN

1923-919X (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Nyambek Kanga-Mebenga Nnana, F. (2016). Socialisations concurrentes et appropriation des héritages historiques par les collégiens français minoritaires et majoritaires. *Alterstice*, *6*(1), 133–146. https://doi.org/10.7202/1038285ar

Résumé de l'article

Considérant l'histoire scolaire comme un lieu de confrontation de discours et savoirs issus d'espaces de socialisation en concurrence (l'école, la famille, les médias), nous nous intéressons au travail d'éducation à la citoyenneté et aux défis que lui posent ces socialisations plurielles. Dans un contexte d'importante médiatisation des débats sur la reconnaissance des mémoires de minorités en France et de leur entrée dans les programmes scolaires du collège en 2008, comment les élèves s'approprient-ils les « questions socialement vives » de l'immigration, la colonisation, et la décolonisation ? En outre, comment s'effectue dans ce contexte l'apprentissage de la citoyenneté et du principe politique qui la fonde dans la tradition scolaire républicaine ? À partir de l'analyse de contenu d'un corpus composé d'une centaine d'entretiens semi-directifs menés entre 2007 et 2010 auprès de collégiens de 3e (fin du premier cycle du secondaire et de la scolarisation obligatoire), nous analysons et mettons en évidence des interprétations contrastées de ces héritages par les élèves majoritaires et les élèves minoritaires, respectivement alimentées par les catégories du débat public et les récits familiaux. Nous montrons, à la suite des travaux relevant de la sociologie des programmes scolaires, que l'apprentissage de la citoyenneté à la lumière de ces héritages historiques résulte de la confrontation des élèves aux discours et savoirs issus des différents espaces auxquels ils prennent part. Mais il est surtout le produit de leur prise de position face à ces héritages historiques, selon leurs expériences sociales et le rôle qu'ils confèrent à ces histoires dans la construction d'une identité et une appartenance communes.

© Francine Nyambek Kanga-Mebenga Nnana, 2016

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

alterstice
Revue Internationale de la Recherche Interculturelle
المجلة الدولية للبحوث ما بين الثقافات
Revista International de la Investigacion Intercultural
Revista Internacional de Pesquisa Intercultural
International Journal of Intercultural Research

ARTICLE THÉMATIQUE

Socialisations concurrentes et appropriation des héritages historiques par les collégiens français minoritaires et majoritaires

Francine Nyambek Kanga-Mebenga Nnana [1]

Résumé

Considérant l'histoire scolaire comme un lieu de confrontation de discours et savoirs issus d'espaces de socialisation en concurrence (l'école, la famille, les médias), nous nous intéressons au travail d'éducation à la citoyenneté et aux défis que lui posent ces socialisations plurielles. Dans un contexte d'importante médiatisation des débats sur la reconnaissance des mémoires de minorités en France et de leur entrée dans les programmes scolaires du collège en 2008, comment les élèves s'approprient-ils les « questions socialement vives » de l'immigration, la colonisation, et la décolonisation ? En outre, comment s'effectue dans ce contexte l'apprentissage de la citoyenneté et du principe politique qui la fonde dans la tradition scolaire républicaine ? À partir de l'analyse de contenu d'un corpus composé d'une centaine d'entretiens semi-directifs menés entre 2007 et 2010 auprès de collégiens de 3e (fin du premier cycle du secondaire et de la scolarisation obligatoire), nous analysons et mettons en évidence des interprétations contrastées de ces héritages par les élèves majoritaires et les élèves minoritaires, respectivement alimentées par les catégories du débat public et les récits familiaux. Nous montrons, à la suite des travaux relevant de la sociologie des programmes scolaires, que l'apprentissage de la citoyenneté à la lumière de ces héritages historiques résulte de la confrontation des élèves aux discours et savoirs issus des différents espaces auxquels ils prennent part. Mais il est surtout le produit de leur prise de position face à ces héritages historiques, selon leurs expériences sociales et le rôle qu'ils confèrent à ces histoires dans la construction d'une identité et une appartenance communes.

Rattachement de l'auteure

[1] Département DECCID, Université Lille 3 Charles de Gaulle, Lille, France

Correspondance

kangafrancine@yahoo.fr

Mots clés

Apprentissage, histoire, mémoire, questions socialement vives, socialisation, culture scolaire, cultures populaires, cultures minoritaires, familles.

Pour citer cet article

Nyambek Kanga-Mebenga Nnana, F. (2016). Socialisations concurrentes et appropriation des héritages historiques par les collégiens français minoritaires et majoritaires. *Alterstice, 6*(1), 133-146.

Introduction

Dans la tradition scolaire républicaine, le récit national joue le rôle de « propédeutique du social »[1] (Prost, 1996, p. 26). C'est ainsi qu'il contribue à développer un fort attachement à la nation chez des élèves de milieux socioculturels différents (Schnapper, 2000). Sous la IIIe République, ce travail de fabrication d'un sentiment national s'est accompli avec succès autour d'une histoire partagée faite de guerres, de mythes et de héros communs (Citron, 1989 ; Thiesse, 1997). Aujourd'hui, en revanche, une telle entreprise achoppe devant les controverses qui rythment les « lois mémorielles » et l'enseignement des « questions socialement vives » (Legardez et Simmoneaux, 2006) – de la (dé)colonisation, de l'esclavage, de l'immigration ou de l'islam – en vue du renouvellement de l'imaginaire national (Bonafoux, Cock-Pierrepont et Falaize, 2007 ; De Cock et Picard, 2009).

Très médiatisées, ces polémiques favorisent une mise en concurrence d'interprétations de certains épisodes sombres de l'histoire nationale. Elles contribuent par ailleurs à une circulation des savoirs (savants ou de sens commun) à travers les différentes sphères de socialisation des élèves que constituent les réseaux sociaux, les familles et principalement l'école. Loin d'être des acteurs passifs, les élèves constituent en effet des relais pour ces querelles mémorielles au sein de la classe (Haut Conseil à l'Intégration [HCI], 2010).

Considérant l'enseignement de l'histoire comme un lieu de rencontre pour ces savoirs controversés et statuts inégaux, nous tentons d'analyser dans cet article les défis qui en découlent pour l'école en matière de construction d'une citoyenneté commune. Il s'agit, autrement dit, d'explorer les difficultés inhérentes au traditionnel travail scolaire de construction d'une appartenance commune à la lumière des socialisations plurielles des élèves (Darmon, 2006 ; Lahire, 1998) et de la diversité des représentations et des savoirs qu'elles véhiculent. En effet, les répercussions sociales et scolaires de ces polémiques invitent à envisager différemment la notion d'histoire partagée et son rôle de soutien de la cohésion sociale dans la tradition républicaine.

Dans ce contexte propice à une délégitimation des savoirs scolaires ou savants et à une mise en concurrence mémorielle, comment les élèves dits majoritaires et minoritaires[2] s'approprient-ils les héritages historiques communs de la (dé)colonisation ou encore de l'immigration ? Quelles ressources (scolaires, médiatiques, familiales, etc.) leurs interprétations de ces héritages historiques mobilisent-elles ? Quels enjeux sous-tendent ces regards des élèves ? Quels sont enfin les effets de ces représentations sur la construction d'une histoire partagée en particulier et sur l'apprentissage du principe universaliste de la citoyenneté républicaine en général ?

Nous tenterons de répondre à ces questions en présentant, en premier lieu, une recension des écrits sur les tensions entre les espaces de socialisation des élèves en deux volets : un ancrage sociohistorique du débat sur la place à l'école des savoirs populaires (non scientifiques) et des mémoires minoritaires (la tension entre école et familles), puis une discussion des enjeux de la notion de « question socialement vive » (tension entre école, médias et groupes d'intérêts sociaux). En deuxième lieu, nous expliciterons notre approche méthodologique. En troisième lieu, nous présenterons les résultats de notre étude à travers les regards que portent les élèves des groupes majoritaires et minoritaires sur différents héritages historiques. Pour finir, nous discuterons du travail d'éducation à la citoyenneté en contexte multiculturel et des conditions de possibilité de l'avènement d'une histoire partagée.

[1] Selon Antoine Prost, l'histoire produite en France depuis la fin du 19e siècle constitue un outil de socialisation politique et de cohésion sociale.

[2] Les adjectifs « majoritaire » et « minoritaire » caractérisent les groupes sociaux d'appartenance des élèves. Ils sont considérés ici comme le produit de rapports sociaux de différenciation et de hiérarchisation basés sur des critères ethniques, religieux ou « raciaux », dans lesquels sont engagés en France, les populations autochtones et issues de l'immigration (postcoloniale). Dans le cadre de cet article, les élèves majoritaires et minoritaires sont désignés par les expressions « Français d'origine européenne » (FOE) et « Français issus de l'immigration postcoloniale » (FIIC).

École, familles populaires et de minorités : des instances de socialisation en concurrence

Les rapports asymétriques et plus précisément de domination culturelle à l'œuvre entre l'école et les familles populaires (Berstein, 1975 ; Bourdieu et Passeron, 1964 ; Périer, 2005 ; Willis, 1977) et de minorités (Lorcerie, 2003 ; Perroton, 2000 ; Vatz Laaroussi, 1996) constituent un axe central de la réflexion sur les inégalités en éducation. Dans ce domaine, les notions de distance, de concurrence, de malentendus recouvrent un champ lexical qui rend désormais compte de la nature conflictuelle de ce partenariat entre l'institution scolaire et les familles.

La littérature anglo-saxonne comme francophone (Akkari et Changkakoti, 2009) décrit en effet l'école et la famille comme des espaces de socialisation vécus, voire pensés sous un mode concurrentiel. Cette concurrence s'est d'emblée jouée en France autour du pouvoir éducatif, en raison du projet politique républicain principalement adossé à l'école (Lelièvre, 2008). C'est pourquoi Jules Ferry[3] pouvait affirmer que : « seul l'État a le droit d'éduquer » (cité par Périer, 2011, p. 2). Ce rôle d'éducateur consista en la transmission de normes et de valeurs communes aux élèves, en complément des connaissances nécessaires à la formation de citoyens éclairés. Aujourd'hui encore, et de surcroît dans un contexte marqué par des attentats terroristes, la revendication par l'État du rôle d'éducateur est réaffirmée par l'appel à l'école à se mobiliser pour faire partager les valeurs de la République, en particulier celle de la laïcité (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2007 et 2015).

En outre, l'école et les familles s'affrontent sur le terrain de la culture, considérée ici comme un instrument de la distinction sociale et un patrimoine à transmettre. En effet, la massification et l'accueil de « nouveaux publics » issus de milieux populaires et de l'immigration (postcoloniale) dans les années 1970 ont mis en lumière la distance qui les séparait de la culture scolaire. Contrairement à ceux des classes sociales favorisées, l'on a observé que les destins scolaires de ces élèves étaient marqués par des difficultés d'apprentissage associées à la non-maîtrise des codes, des normes implicites du travail et des comportements scolaires (Bautier et Rayou, 2009 ; Rochex et Crinon, 2011 ; Thin, 1998). D'une manière générale, les travaux sociologiques ont établi un lien entre ces inégalités et une mise à l'écart des cultures populaires et minoritaires des programmes scolaires, à la suite d'un processus de sélection et de stratification des contenus d'enseignement (Berstein, 1975; Forquin, 2008; Isambert-Jamati, 1990; Lantheaume, 2010; Young, 2010).

Ces rapports asymétriques ont été illustrés notamment dans le domaine de la musique. Dans cette lignée, Vulliamy et Lee (1982) ont étudié et décrit la marginalisation scolaire des musiques populaires contemporaines issues de la tradition afro-américaine (hip-hop, etc.), au profit d'une tradition musicale occidentale. Ces sociologues ont ainsi pu éclairer le système de justification de leur exclusion par l'école, relevant que cette dernière l'imputait principalement à une absence de codification écrite, absence caractéristique de ces cultures musicales. Or une telle lacune s'avère préjudiciable à toute transposition didactique et par conséquent à tout enseignement dans sa forme scolaire. Au-delà du domaine musical et du seul raisonnement didactique, cette illégitimité des cultures populaires et minoritaires a surtout été attribuée à leur incompatibilité avec les principes d'universalité ou de neutralité de la culture scolaire (Forquin, 2008).

Malgré cette marginalisation scolaire des cultures populaires et minoritaires, le conflit opposant l'école et la famille n'en demeure pas moins prégnant pour autant. Il s'opère notamment à travers des systèmes de normes et de valeurs divergents, portés par l'école et les élèves de ces groupes sociaux défavorisés (Montandon et Perrenoud, 1987). Il en est de même de la concurrence des cadres de références suscitée chez les élèves, comme en témoignent, dans le champ spécifique de l'histoire, l'enseignement « des questions socialement vives » et les controverses qu'elles provoquent.

L'enseignement des « questions historiques socialement vives » à l'épreuve des socialisations concurrentes

En fonction de l'impact sociopolitique ou éthique des sujets qui y sont abordés, les disciplines scolaires peuvent être classées selon une échelle allant des plus « chaudes » – celles qui sont traversées par des « questions socialement vives » – aux plus « froides » – celles qui sont les plus éloignées des préoccupations immédiates de la

[3]Ministre de l'instruction publique à l'origine des lois de 1881-1882 sur la gratuité, l'obligation et la laïcité scolaires.

société et dont les contenus sont à l'écart des grands affrontements idéologiques (Lantheaume, 2003). La notion de « question vive » – « controversial issues » dans la littérature anglo-saxonne – ou de « question socialement vive » (Legardez et Simoneaux, 2006) a été développée dans le champ de l'anthropologie et de la didactique. Elle désigne des sujets vivement débattus dans la société, prenant une forme scolaire ou étant potentiellement amenés à en prendre une. Ces questions ont par ailleurs la caractéristique d'être produites à un triple niveau : social d'abord, dans des débats intensément médiatisés à tel point qu'ils imprègnent les acteurs scolaires et s'invitent à l'école, universitaire ensuite, notamment dans les milieux scientifiques et professionnels où la définition de savoirs de référence liés à ces sujets est également controversée et scolaire enfin, dans le cadre de l'enseignement de l'histoire et des interactions entre élèves et enseignants.

Compte tenu des enjeux sociopolitiques qui en structurent historiquement les finalités en France (Legris, 2010 ; Prost, 1996), l'histoire apparaît comme une discipline scolaire à haute tension. C'est ce que traduit la récurrence des polémiques suscitées par l'ouverture de l'école aux cultures et mémoires minoritaires. Ce fut notamment le cas lors de l'introduction au collège[4] en 2006 de l'enseignement de l'histoire de l'immigration, de l'islam ou encore des civilisations extra-européennes, avec le **«** Socle commun de connaissances et de compétences » (MEN, 2007). Au vu des débats suscités, ces héritages peuvent être considérés comme des « questions historiques socialement vives », avec en toile de fond la question de l'intégration de populations issues de l'immigration dans la société française.

Ces faits historiques le sont en effet tout d'abord socialement, par leur traitement médiatique intensif dans un contexte de crispation sociale due au chômage, au terrorisme, à l'immigration et aux demandes de reconnaissance des populations minoritaires. L'on peut en mesurer le caractère sensible à travers les lois mémorielles et les manœuvres politiciennes qui les accompagnent. Cette instrumentalisation est notamment à l'œuvre à travers l'article 5 de la loi Mekachera du 23 février 2005[5] enjoignant une interprétation officielle de la colonisation en termes positif/négatif et donc de jugement de valeur[6]. Dans le même registre, on pourrait mentionner les usages fréquents de la notion de « l'anti-repentance » pour réfuter la responsabilité de l'État français à propos de l'esclavage et la colonisation (Noiriel, 2007).

De manière générale, l'entrée tonitruante des récits minoritaires à l'école dévoile l'épaisseur des dynamiques identitaires qui travaillent la société française du fait des mutations socioculturelles survenues avec l'immigration, en l'occurrence postcoloniale. Comme le relèvent De Cock et Picard (2009) ou Legris (2008), ces dynamiques s'expriment déjà, dans les années 1980, à travers l'inquiétude d'une perte de l'identité nationale relayée par des historiens. Dans le cadre de la réforme actuelle du collège en vigueur depuis septembre 2016, ces questions identitaires ont redoublé d'ardeur et on se focalise désormais sur la valeur accordée à l'islam dans les programmes d'histoire de 5e. Certains historiens, opposés à la reconnaissance des mémoires minoritaires (Casali, 2016 ; Manaranche, 2016), ont dénoncé une substitution des épisodes majeurs du roman national, faisant valoir l'argument fallacieux du caractère obligatoire de cet enseignement, substitution qui se serait faite par exemple au détriment de la chrétienté au Moyen-Âge (Manaranche, 2015).

Ces mémoires sont par ailleurs « chaudes » d'un point de vue épistémologique, eu égard aux clivages des historiens sur les approches historiographiques, les modalités didactiques et les finalités de leur intégration au récit national (Tutiaux-Guillon, 2008). Il en est de même de leurs contenus non stabilisés et souvent débattus, comme le montre la polémique suscitée par les travaux sur les traites négrières de l'historien Pétré Grenouilleau (2004). Elles le sont enfin sur le plan pédagogique, car elles interpellent et elles suscitent le rejet de certains contenus d'enseignement par certains élèves issus de l'immigration (postcoloniale), concernés de loin ou de près par leurs histoires familiales singulières (HCI, 2010). Elles déstabilisent par ailleurs les enseignants souvent démunis pédagogiquement, par manque de formation, pour conduire sereinement l'enseignement de ces questions. En tout état de cause, l'entrée de ces mémoires minoritaires à l'école s'avère fructueuse du point de vue de la sociologie du programme. D'un

[4] Le collègue correspond à l'enseignement secondaire au Canada. Il va de la 6e (1e année, à 11-12 ans) à la 3e (4e année, à 15-16 ans) et marque la fin de l'enseignement obligatoire.
[5] Loi portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés.
[6] Cet article a vivement été critiqué par le Comité de vigilance face aux usages publics de l'Histoire (CVUH) : voir le Manifeste du CVUH de juin 2005 sur le site http://cvuh.free.fr.

côté, ces mémoires remettent en question le passé national, rappelant les contradictions de la République vis-à-vis de son idéal universaliste. De l'autre, bien qu'elle assure plus de visibilité aux minorités dans le récit national, leur reconnaissance cristallise des enjeux d'ordres politique, scientifique et didactique (Bonafoux, Cock-Pierrepont et Falaize, 2007). Nourrie par la crise de l'école et de l'identité nationale (Dubet, 2002 ; Lorcerie, 2003.), la critique de l'ouverture de l'école aux cultures et mémoires minoritaires rassemble des catégories d'acteurs divers (groupes sociopolitiques, médias, universitaires, etc.) tant du point de vue de leurs intérêts que de la grammaire argumentative qui soutient leurs discours.

Dans la mesure où elles assurent la diffusion de savoirs instables et contestés, ces controverses très médiatisées constituent un cadre intéressant pour la réflexion sur le poids des socialisations plurielles dans la construction d'une culture commune. En effet, la pluralité des acteurs, les enjeux divergents, la vivacité de certaines mémoires (la décolonisation) et l'instabilité des savoirs (esclavage) créent les conditions d'un affrontement symbolique entre les différents espaces relevant de leur production.

À partir des débats que génère l'incorporation des histoires minoritaires au programme commun se dessinent donc ici plusieurs espaces sociaux en tension. Ceux-ci correspondent aux principales instances socialisatrices des élèves que sont l'école, la famille, les pairs et les médias[7]. La notion d'espace social est considérée ici d'un point de vue interactionniste. Dans cette approche, l'espace social est défini, d'une part, comme un lieu producteur de normes qui orientent les comportements des individus et, d'autre part, comme la sphère d'affrontements symboliques entre les acteurs sociaux (Goffman, 1973).

Appréhendée à la lumière de ce paradigme interactionniste, la socialisation est nécessairement plurielle et complexe du fait de la pluralité des groupes d'appartenance qui sont sources d'influences diverses (Darmon, 2006 ; Dubar, 1998). Si la famille, l'école et les pairs tiennent un rôle central dans ce processus, l'espace médiatique s'est progressivement imposé comme une puissante instance de socialisation pour les jeunes à travers les réseaux sociaux (Barrère, 2011 ; Frau-Megs, 2010 ; Pasquier, 2005).

Au demeurant, les espaces étudiés ici se distinguent principalement par leurs intérêts spécifiques et leurs logiques opposées, palpables dans la diversité des discours et des acteurs intervenant autour des questions mémorielles (lobbies mémoriels, politiques et médias, historiens). Fondée tantôt sur des enjeux intellectuels, tantôt sur des enjeux politiques et identitaires, la prise de parole médiatisée de ces différents acteurs fait de l'histoire scolaire un lieu de confrontation de versions divergentes de ces faits historiques. L'objet de cet article est justement d'analyser le poids et les modalités de cohabitation de ces discours dans le regard des élèves.

Approche méthodologique

Les données analysées ici ont été recueillies entre 2007 et 2010, dans le cadre d'une recherche doctorale sur le rapport des élèves aux savoirs qui fondent la citoyenneté en contexte multiculturel.

L'enquête a été menée auprès de quatre établissements secondaires de la ville d'Amiens. La méthodologie est qualitative et repose sur 105 entretiens semi-directifs auprès de collégiens de 3e, âgés de 14 à 16 ans. Le recrutement de ces élèves s'est fait en deux étapes. La première a consisté en une présentation de la recherche pendant les cours de français et d'histoire géographie. Eu égard au statut de mineur de notre population cible, une autorisation parentale a ensuite été sollicitée. Toutes ces démarches ont été facilitées par la collaboration des enseignants.

Les entretiens (dont le guide est présenté en annexe) portaient sur les principes fondateurs de la citoyenneté française, les modes de son acquisition, la dimension subjective de cette appartenance étudiée ici à la lumière des héritages historiques. Les données recueillies ont fait l'objet d'un traitement par la technique du « questionnement analytique » (Paillé et Mucchielli, 2012). Cette méthode s'appuie sur un canevas d'analyse constitué d'un questionnaire évolutif, construit sur la base des questions générales et du cadre théorique de la recherche. Grâce à

[7]La socialisation par les pairs ne sera pas développée ici.

une reformulation toujours plus précise des questions initiales et subsidiaires, cette démarche permet de faire émerger les réponses les plus pertinentes et les plus complètes possibles. L'analyse prend en compte les variables liées au contexte de scolarisation en milieu de ségrégation sociale et ethnique (Felouzis, Liot et Perroton, 2005), au parcours scolaire selon que les élèves sont en difficulté scolaire (section des enseignements généraux et professionnels adaptés, SEGPA) ou non (3e générale). Elle intègre enfin une variable « origine » définie par la distinction entre élèves minoritaires – ceux issus de l'immigration postcoloniale, FIIPC – et majoritaires – ceux d'origine européenne, FOE. Cette distinction a été élaborée par le croisement de la méthode de l'auto-déclaration avec des indicateurs relevant d'une ethnicité fine (Héran, 2010), notamment l'origine géographique et culturelle et du critère historique (la colonisation).

Cette enquête obéit enfin aux exigences éthiques de la recherche. Aussi le respect de confidentialité et de l'anonymat des informations fournies justifie-t-il l'usage ici de prénoms attribués. Nous exploitons en outre un corpus constitué de débats socio-médiatiques au cours de la période suivant l'incorporation des mémoires de minorités dans les programmes scolaires et leur promulgation (entre 2006 et 2008).

Résultats : regards croisés des élèves majoritaires et minoritaires sur les héritages historiques

Avant de nous intéresser à la manière dont circulent les savoirs mobilisés par les élèves et au poids qu'ils revêtent dans leurs discours, nous les avons interrogés sur la diversité culturelle dans la société française, sur leur intérêt pour l'histoire et sur son rôle dans la construction d'une appartenance commune. Les entretiens menés autour de la question spécifique de savoir ce que partagent les Français, selon eux, font émerger neuf éléments (voir tableau 1), parmi lesquels l'histoire occupe la quatrième position, après la langue, le territoire et la vie sociale.

Tableau 1. Piliers de l'appartenance commune dans le discours des élèves

Piliers de l'appartenance commune	Nombre de citations
Culture (intellectuelle)	9
Valeurs démocratiques (liberté, égalité), laïcité	15
Langue française	53
Histoire	19
Territoire	46
Statut de citoyen (nationalité)	9
Humanité	10
Vie sociale (travail, amitié, sport, etc.)	32
Modes de vie	2
Ne sais pas	28
Rien	3
Total des citations	**226**

Le tableau est construit sur les réponses des 105 élèves interrogés.

Les élèves pour lesquels l'histoire revêt une fonction fédératrice la justifient de la manière suivante :

> Tous les Français, ils partagent un peu tout, mais surtout l'histoire, ben parce que, par exemple, c'est un enchaînement de choses, en fait, qui a provoqué le mélange des cultures. Sans l'histoire, tout le monde serait resté là où il était, euh… chez lui normalement, et puis voilà. (Fadila, 3e générale, FIIPC)

> C'est surtout l'histoire qui rapproche toutes les origines françaises, parce que ça fait aussi un lien avec la colonisation, et aussi puisque ce sont les Français qui sont allés appeler ces autres cultures, et donc ce sont eux qui ont voulu partager quelque chose d'eux-mêmes avec les autres. (Brahim, 3e générale, FIIPC).

Comme ces derniers, la plupart des élèves s'accordent sur l'importance des héritages historiques dans la construction d'une appartenance commune. Cependant, leurs représentations et interprétations desdits héritages semblent mobiliser des cadres de références pluriels. C'est ce que montrent leurs réactions et leurs positions vis-à-vis de l'histoire de l'immigration en premier lieu et sur les faits marquants de l'histoire en second lieu.

Regards sur l'immigration, socialisations médiatiques et familiales en tension

Les réponses des élèves à la question de savoir ce qui fait de la France une société multiculturelle confèrent à la thématique de l'immigration une place centrale**.** D'emblée, on peut observer que ces interprétations font table rase de la diversité « du milieu interne » (Durkheim, 2009), autrement dit, de la structure sociale et des particularismes culturels régionaux, symbolisés jadis par les petites patries (Chanet, 1996). Mais il est surtout intéressant de relever dans leurs discours sur l'immigration une forte présence de catégories et de grilles de lecture issues du débat socio-médiatique*.* Celles-ci s'expriment notamment à travers l'idée d'une diversité culturelle constituée exclusivement par les flux migratoires. Cette idée bien ancrée est reproduite dans les usages sociaux et politiques de la notion de diversité (Sénac, 2012 ; Wieviorka, 2008).

Par ailleurs, ces interprétations de la diversité culturelle française se construisent essentiellement autour des catégories de la sécurité et de l'économie, qui inondent les discours sociopolitiques et médiatiques[8]. S'y opposent précisément d'un côté les registres sécuritaires et économiques et, de l'autre, les registres historiques, humanitaires ou politiques, ce qu'illustrent les extraits suivants*.*

> J'pense que l'immigration fait qu'il y a beaucoup de diversité culturelle, et c'est parce que [il] y a beaucoup d'Africains qui viennent parce que dans leurs pays ils galèrent. Tandis [qu'] en France, ben il y a plus de travail tout ça, ils sont mieux payés. (Patrick, FOE, SEGPA)

Si l'immigration est principalement associée aux problèmes économiques, la catégorie de la sécurité est également mobilisée :

> La diversité, c'est l'immigration tout ça, j'trouve qu'il y a beaucoup de gens qui rentrent en France tout ça… Ils ont pas de papiers, rien du tout, ils entrent comme ça, après on sait même plus à qui on a à affaire, ils cassent tout, brûlent les voitures. (Mathieu, SEGPA, FEO)

Dans l'ensemble, les propos des élèves empruntent souvent des grilles de lectures présentes dans un débat sociopolitique associant immigration-insécurité-violence-chômage-communautarisme. Aujourd'hui, dans un contexte de crise migratoire liée aux conflits au Proche-Orient, ces visions misérabilistes et dangereuses de l'immigration, largement véhiculées dans les médias, sont plus que jamais renforcées.

Cependant, ces interprétations du caractère multiculturel de la société française côtoient d'autres lectures se référant à des faits historiques. En effet, les discours recueillis montrent que pour rendre compte de la diversité culturelle dans leur pays, la plupart des élèves minoritaires interviewés (FIIPC) évoquent les guerres mondiales, l'esclavage, la (dé)colonisation. Comme l'expriment les propos suivants, manifestement la valorisation ici de ces faits historiques pourrait refléter une réaction contre la stigmatisation de l'immigration dans ce contexte:

> C'est à cause des colons. Moi j' dis déjà, c'est la colonisation qui a fait l'immigration et la diversité culturelle parce que ben… on dit les Arabes ils viennent pour nous voler notre travail, mais c'est parce qu'ils étaient colons, c'est les Français qui les ont ramenés, c'est déjà ça. Mais c'est surtout quand le pays était cassé, il a fallu aller chercher de la main d'œuvre pour le reconstruire, et du coup il a fallu ramener des gens. (Malik, FIIPC, 3e générale)

Regards sur la colonisation/décolonisation, poids de l'origine et des expériences familiales

Nous avons par ailleurs interrogé les élèves sur les faits historiques qu'ils jugeaient les plus marquants dans l'histoire nationale. Si, pour la question précédente, le poids de l'espace médiatique et des débats sociopolitiques est mis en évidence, c'est ici l'impact de l'origine et l'expérience familiale qui sont marqués à travers l'intérêt accordé à tel ou tel événement. C'est ce que montre l'écart notoire des références à la colonisation/décolonisation entre élèves minoritaires (FIIPC, 15 sur 20) et majoritaires (FOE, 2 sur 20).

En effet, sur les 20 élèves ayant mentionné ces événements, 15 appartiennent au premier groupe et seuls 2 y font référence dans le second groupe, les 3 derniers appartenant au groupe « Autres », dont les propos ne sont pas

[8]L'enquête a été réalisée dans un contexte marqué par l'élection présidentielle de 2007 et des débats sur l'immigration.

exploités ici. À l'instar de l'extrait suivant, les élèves majoritaires (FEO) évoquent plus souvent les guerres mondiales (51 sur 85, contre 30 pour les minoritaires et 4 pour les « autres »).

> Pour moi, c'est les guerres mondiales j'pense, ça rappelle des gens qui se sont battus pour que la France reste la France quoi, s'ils auraient pas été là ou s'ils s'en foutaient, ben on aurait perdu, ça veut dire qu'on aurait pu faire partie de l'Allemagne. Moi c'est la 2e Guerre mondiale qui m' rend surtout fier parce qu'on s'est fait niquer mais après on les a battus quoi. (Alexis, FOE, 3e générale)

Ce décalage pourrait renvoyer aux enjeux de pouvoir qui sous-tendent ces faits historiques, tels qu'ils s'expriment dans le discours des deux groupes. Ainsi, chez les minoritaires, l'intérêt accordé à la décolonisation semble lié à la fierté de l'indépendance et de la liberté retrouvée des pays d'origine, tandis que chez les majoritaires les guerres mondiales symbolisent la fierté liée aux victoires arrachées.

Par ailleurs, les sources et les ressources auxquelles se réfèrent les élèves mettent en évidence, chez les élèves minoritaires (FIIPC) en particulier, un recours fréquent à des savoirs issus de la sphère familiale, en l'occurrence, des récits familiaux. Ils ont ainsi tendance à les valoriser, d'autant plus que le récit national ne leur semble pas en faire une priorité. Cette posture se dégage du propos de cet élève:

> C'est pas à l'école que j'apprends ça, moi j'ai grandi dans une famille qui venait euh…enfin, moi j'suis Français marocain. Ma mère est du Portugal, elle a son histoire à raconter, plutôt parce que mon grand-père il était venu à pied du Portugal jusqu'à la France. Et mon père est Marocain, il a aussi son histoire à raconter. Ils sont venus, ils avaient des connaissances, et puis voilà, ça se transmet. Moi j'pense que si j'aurais pas grandi dans la même famille que moi, j'aurais pas su plein de choses, eh ben j'serais comme tout le monde, parce que j'pense que l'école ne m'aurait jamais enseigné à savoir plein de choses, sur mes origines, tout ça… Si...on peut aborder des fois quand même, mais c'est vite fait, et dans un autre contexte. (Habid, 3e générale)

Cependant, ces discours fondés sur une histoire familiale non soumise à la contradiction sont parfois empreints d'un excès de subjectivité. Ceci transparaît dans l'extrait suivant, dans lequel l'élève donne sa version de la décolonisation tout soulevant en creux l'ingratitude du traitement réservé aux Harkis[9]:

> Mon grand-père euh… il a combattu pour la France en fait…il a combattu pour la France et euh… c'était pour sauver la famille….parce que s'il restait là-bas euh… lui c'était juste un simple berger en fait… ils sont venus le voir et ils lui ont dit soit tu t'engages avec nous, soit on tue ta famille, ou on viole ta femme et euh…donc mon grand-père il a pas hésité (…), mais… c'est pas plaisant à entendre on va dire, parce qu'il y a des gens qui sont morts , pour euh…pour gagner le droit d'être Français, et y en a qui sont nés en France et on leur dit qu'ils sont pas Français, donc c'est vraiment une insulte un peu. (Sofiane, FIIPC, SEGPA)

Le second extrait développe une version héroïsée de la participation des grands-parents à la guerre mondiale avec des accents laudateurs :

> Pendant la deuxième guerre il y avait quand même nos grands-parents, et j'pense que c'est important d'apprendre des choses comme ça et euh… voilà… en fait y a 2 jours, même pas, ma mère m'a dit que mon grand-père avait fait reculer les Français euh…au Maroc en fait, et j' veux dire euh… ça m'a surprise un peu j'ai fait ah bon ! Mon grand-père il a fait ça ! (Fara, 3e générale)

D'une manière générale, les regards que portent les élèves sur les héritages historiques impliquant les minorités issues de l'immigration font apparaître une forte concurrence entre l'histoire scolaire, les débats médiatiques, les mémoires familiales ou les trajectoires migratoires des élèves. En outre, si elles sont déterminées par les espaces de socialisation extrascolaires, ces interprétations semblent surtout contrastées selon l'appartenance des élèves au groupe majoritaire ou minoritaire.

[9] Algériens ayant combattu contre leur pays aux côtés de l'armée coloniale française, pendant la guerre de décolonisation en Algérie.

Discussion

Le poids de l'origine et l'enjeu de la reconnaissance d'une appartenance commune

Ces résultats appellent tout d'abord à une réflexion sur le poids de l'origine dans les regards contrastés des élèves minoritaires et des élèves majoritaires sur des héritages historiques communs. Avant de poursuivre, relevons que l'insistance sur ces catégories n'en fait pour autant pas deux blocs homogènes. En effet, une analyse fine de chaque groupe pourrait contribuer à élargir les perspectives d'intelligibilité de leurs postures, pour rejoindre les travaux qui observent une différence d'interprétation par les élèves de l'histoire en fonction de l'âge, de la classe sociale et de l'appartenance ethnoculturelle (Tutiaux-Guillon et Mousseau, 1998). C'est par exemple le cas pour la catégorie minoritaire, qui rassemble ici les élèves issus de l'immigration postcoloniale, mais dont les expériences et parcours migratoires sont assez variés pour produire un discours homogène. Pour autant, les divergences que ces différentes trajectoires seraient susceptibles de mettre en lumière n'annulent pas la convergence de leurs regards sur les héritages historiques, convergence qui pourrait être liée au partage d'une expérience sociale commune de la stigmatisation ou des discriminations ethnoraciales (Lorcerie, 2003 ; Ndiaye, 2008).

Eu égard à la tendance des élèves à mobiliser des arguments économiques et historiques, respectivement selon l'appartenance au groupe majoritaire et minoritaire, quelles pourraient être les logiques sous-jacentes ? Comme l'a montré Tilly (2003), de telles interprétations auraient un lien avec le conflit politique constant dans lequel sont engagés les individus en général et les jeunes en particulier pour se définir à travers une confrontation permanente des histoires. A travers ces versions de l'histoire, semble donc se jouer la question cruciale de la reconnaissance mutuelle d'une appartenance par les élèves minoritaires et majoritaires.

Dans cette optique, la référence à l'histoire comme facteur de la pluralisation culturelle de la société paraît constituer pour les élèves minoritaires (FIIPC) un important indicateur de la légitimité de leur identité française. Pour certains d'entre eux, en effet, les évènements historiques tels que la colonisation ou l'esclavage justifient par eux-mêmes et légitiment leur appartenance à la nation française. Ces évènements sont alors souvent présentés comme une dette morale de la France envers les populations ayant contribué à sa libération ou à son développement.

S'agissant des élèves majoritaires (FOE), l'interprétation de l'histoire de l'immigration par la grille économique et la distance avec l'histoire de la colonisation ou de l'esclavage semblent tout autant traversées par des questions identitaires. En effet, cette distanciation pourrait être alimentée par le débat de société sur la place des cultures minoritaires dans la définition de l'identité commune.

Au demeurant, ces regards contrastés sur l'histoire rendent compte du processus de la construction identitaire par ces jeunes, décrit par Tilly (2003) comme le produit du mélange de confrontations particulières aux histoires proposées et de la façon dont les individus s'y inscrivent et se projettent.

Socialisations plurielles, histoire en partage et apprentissage de la citoyenneté

Ces regards des élèves sur les héritages historiques soulèvent en outre la question cruciale du travail d'éducation à la citoyenneté et des défis que lui posent ces socialisations plurielles**.** À partir de cette circulation des savoirs entre les sphères familiales, médiatiques et scolaires, peut-on inférer un impact dans le travail de construction d'une histoire partagée et d'une appartenance commune incombant à l'école ? Quelle valeur accorder par exemple à la transmission familiale dans ce processus ?

D'après Tutiaux-Guillon, (2008) les identités ne sont pas spontanément déduites de l'origine familiale, culturelle, géographique ou autre. Cependant, toujours selon cette auteure, on ne saurait évaluer le poids réel des savoirs transmis par l'école dans la construction de l'identité française, celle-ci n'étant « pas une simple conséquence des contenus enseignés » (p. 12). À l'appui de cette affirmation, Bézille et Brougère (2007) ont montré que la majeure partie de nos apprentissages proviennent d'expériences extérieures à l'école. C'est ce que souligne, en d'autres termes, la définition de la socialisation comme un « processus biographique d'incorporation des dispositions

sociales issues non seulement de la famille et de la classe d'origine, mais de l'ensemble des systèmes d'action traversés par l'individu au cours de son existence » (Dubar, 1998, p. 77).

Se pose alors la question du poids de ces espaces de socialisation dans leur construction des savoirs et des savoir-être. Si pour les programmes prescrits ou formels, la culture scolaire prime sur les cultures propres des élèves, ces derniers restent confrontés au stock de savoirs et de pratiques usuels dans les différents espaces de socialisation souvent en concurrence avec l'école (Charlot, 1997). Cette influence des différentes sphères de socialisation est saisie à travers le décalage observé entre le programme officiel (ce qui est censé être enseigné) et réel (ce qui est effectivement enseigné). Dans le domaine spécifique de l'histoire, les travaux de Lautier (1994) sur l'exercice cognitif de l'histoire par les élèves soulignent leur propension à recourir à des grilles d'analyse de sens commun, illustrant l'appropriation de l'histoire par les canaux de la pensée naturelle.

Ces cadres d'analyse viennent par conséquent confirmer un des constats majeurs de notre enquête. Il s'agit de l'étayage par la pensée et l'expérience ordinaires des regards des élèves sur les héritages historiques. Ce constat illustre, à la suite de différents travaux, le poids des différents espaces éducatifs auxquels ces élèves prennent part dans le processus d'apprentissage de la citoyenneté. Dans ces conditions, l'histoire scolaire peut-elle, aujourd'hui comme jadis, jouer le rôle de propédeutique du lien social, notamment à partir d'une histoire partagée participant de l'éducation à la citoyenneté et d'une appartenance commune ? Face aux discours contradictoires véhiculés dans ces différents espaces de socialisation, force est de constater que ce travail de construction d'une histoire partagée s'avère compromis. Cette construction est mise à l'épreuve tout d'abord par la prégnance, chez les élèves, de représentations peu critiques et différenciatrices des héritages historiques, en décalage avec la conception universaliste de la citoyenneté. En outre, sur le plan sociopolitique, ce travail se heurete à une vision ethno-nationaliste et homogène du récit national, ce que reflètent les nombreuses résistances suscitées par le renouvellement de l'imaginaire commun grâce à une histoire intégrant l'Autre.

Les défis sont donc nombreux pour l'école et appellent à une réflexion sur l'enseignement des héritages historiques et récits minoritaires. Cette réflexion s'impose essentiellement sur le terrain pédagogique et passe par une approche compréhensive privilégiant les méthodologies de l'analyse historique. Il s'agit, d'une part, de dépasser les visions idéalisées, falsifiées ou réductrices véhiculées par les récits familiaux ou par les politiques et les médias. D'autre part, grâce à un travail critique sur ces mémoires, il s'agit de confronter les différents régimes de vérité qui s'affrontent à travers ces versions de l'histoire et des mémoires, afin de construire une intelligibilité collective. Il s'agit, enfin, par ce travail critique sur les mémoires, de déconstruire les schèmes qui structurent ces représentations stéréotypées. Pour ce faire, il convient d'envisager une historicisation des liens communs, ainsi qu'une action pédagogique autour de la notion d'ethnie et de sa dimension subjective (Weber, 1995)[10] ou interactionniste (Barth, 1995). L'objectif est alors de susciter chez les élèves une prise de distance avec des conceptions homogènes et ethnicisées de l'identité et de la citoyenneté françaises (Nyambek Kanga-Mebenga Nnana, 2012).

Conclusion

Dans cet article, nous cherchions à déterminer le poids des savoirs véhiculés à travers les différents espaces de socialisation des élèves dans leurs interprétations des héritages historiques de l'immigration et de la (dé)colonisation. L'analyse des discours des élèves majoritaires et des élèves minoritaires a permis de mettre en évidence l'imprégnation de leurs représentations par la pensée et l'expérience familiales ou ordinaires. En effet, leurs versions et visions de ces héritages historiques puisent dans des registres biographiques, notamment à travers les récits familiaux (la plupart du temps chez des élèves minoritaires), ou des registres politico-médiatiques à travers la réappropriation (par certains élèves majoritaires) de catégories (économiques, sécuritaires, etc.) importées du débat sur l'immigration. En outre, les convergences et les divergences d'interprétation de ces héritages historiques en fonction de l'appartenance au groupe majoritaire ou minoritaire traduisent un enjeu fort

[10] Dans l'approche subjectiviste développée par Max Weber, le groupe ethnique résulte d' « une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'*habitus* extérieur ou des mœurs, ou les deux, ou sur des souvenirs de la colonisation ou de la migration, de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation – peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement » (Weber, 1995, p. 130).

autour de la reconnaissance et de la définition d'une appartenance commune par ces élèves. Dans ce contexte, le travail d'éducation à la citoyenneté constitue une tâche doublement complexe pour l'école, à la fois sur le plan pédagogique et didactique, la tension étant vive entre histoire scolaire et mémoires, et sur le plan sociopolitique (identitaire), étant donné les conceptions ethnicisées de l'appartenance commune que véhiculent ces visions concurrentes des héritages communs.

Bien que mis à l'épreuve par ces socialisations plurielles, la construction d'une citoyenneté plurielle et son apprentissage par les élèves sont néanmoins réalisables. Cela nécessite de penser les tensions entre ces différents espaces et les savoirs qu'ils véhiculent. Ce travail passe par un enseignement de l'histoire des minorités, enseignement qui, par le développement de compétences critiques, offre le ressort de la compréhension des dynamiques identitaires et des inégalités traversant la société et son histoire. De même, ce travail critique sur les mémoires minoritaires s'impose comme le levier du lien social, de la construction d'une subjectivité politique par laquelle les élèves peuvent se considérer comme acteurs du projet de société et se reconnaître à travers les valeurs qui la fondent. Sur le plan de la recherche enfin, bien qu'une importante réflexion ait été engagée sur la didactique de l'histoire dans les pays confrontés aux défis de la diversité ethnoculturelle en éducation (Ethier, 2006 ; Falaize, Absalon, et Mériaux, 2007 ; Lantheaume, 2010 ; MC Cully et Barton, 2005 ; Tutiaux-Guillon, 2008), la plupart des travaux privilégient les programmes et manuels scolaires comme cadre d'analyse des pratiques professionnelles. Or, face à l'importante réceptivité des élèves aux savoirs communs, penser la diversification des supports didactiques et pédagogiques enrichirait l'arsenal de lutte contre les représentations stéréotypées développées à travers leurs socialisations plurielles. Pour ce faire, l'apport des dispositifs institutionnels (culturels en particulier) pourrait être un axe d'investigation porteur. Dans cette perspective, il serait intéressant d'analyser par exemple la réception d'institutions culturelles comme les musées (de l'immigration ou de l'esclavage) et les pratiques des professionnels de l'éducation dans ce domaine.

Références bibliographiques

Akkari, A. et Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale,* 25 (1), 103-130.

Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière: quand les ados se forment par eux-mêmes.* Paris: Armand Colin.

Barth, F. (1995). « Les groupes ethniques et leurs frontières ». Dans P. Poutignat et J Streiff-Fénart. *Théories de l'ethnicité.* (p. 203-249). Paris : Presses universitaires de France.

Bautier, E. et Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires.* Paris : Presses universitaires de France.

Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris: Armand Colin.

Berstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris : Minuit.

Bézille, H. et Brougère, G. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158 (1), 117-160.

Bonafoux, C., Cock-Pierrepont, L. et Falaize, B. (2007). *Mémoires et histoire à l'Ecole de la République, quels enjeux* ? Paris : Armand Colin.

Bourdieu, P. et Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

Casali, D. (2016). *Nouveau Manuel d'Histoire. Programme 2016*. Paris : De la Martinière.

Chanet, J. F. (1996). *L'École républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier.

Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Citron, S. (1989). *Le mythe national. L'histoire de France en questions.* Paris : Ouvrières

Darmon, M. (2006). *La socialisation. Domaines et approches*. Paris: Armand Colin.

De Cock, L., Picard, E. (dir.). (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire. Illusions et désillusions du roman national*. Marseille : Agone.

Dubar, C. (1998). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.* Paris: Armand Colin.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution.* Paris : Seuil.

Durkheim, E. (2009). *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1894).

Ethier, M.-A. (2006). Les manuels d'histoire et la citoyenneté. *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, 29 (3), 650-683.

Falaize, B., Absalon, O. et Mériaux, P. (2007). *L'enseignement de l'histoire de l'immigration à l'école*. Paris : INRP.

Felouzis, G., Liot, F. et Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.

Forquin, J.C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Frau-Meigs, D. (2011). *Socialisation des jeunes et éducation aux médias. Du bon usage des contenus et comportements à risque*. Paris : Eres.

Goffman**,** E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi.* Tome 1*,* Minuit : Paris.

Haut Conseil à l'Intégration, (2010). *Relever les défis de l'intégration à l'école. Rapport au Premier ministre*. Paris : La Documentation française.

Héran, F., (2010). *Inégalités et discriminations. Pour un usage critique et responsable de l'outil statistique*. Paris : La Documentation française.

Isambert-Jamati, V. (1990). Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes. Paris : Éditions universitaires.

Lahire, B., (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Lantheaume, F. (2003). Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : Accumulation de ressources et allongement des réseaux. *Education et sociétés*, *12*(2), 125-142.

Lantheaume, F. (2010). L'enseignement de l'histoire du fait colonial. La voie étroite entre « devoir de mémoire », politique de la reconnaissance, et savoirs savants. Dans M. Crivello (dir.). *Les échelles de la mémoire en Méditerranée*. (p. 363-376). Arles: Actes sud.

Lautier, N. (1994). L'histoire appropriée par les élèves. Psychologie cognitive et didactique de l'histoire. Dans H. Moniot et M. Serwanski (dir.). *L'histoire en partage. Le récit du vrai* (p. 45-56). Paris : Nathan.

Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité-Enseigner les questions vives.* Issy-les-Moulineaux : ESF.

Legris, P. (2008). On n'apprend plus l'histoire à nos enfants ! Retour sur la polémique de l'enseignement de l'histoire en France au tournant des années 1970-1980. Dans J. Barroche, N. Le Boëdec et X. Pons (dir.), *Figures de l'État éducateur. Pour une approche pluridisciplinaire* (p. 197-223). Paris : L'Harmattan.

Legris, P. (2010). Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une « citoyenneté plurielle » (1980-2010) ». *Histoire de l'éducation*, *126*(2), 121-154.

Lelièvre, C. (2008). État éducateur et déconcentration administrative. *Carrefours de l'éducation, 26*(2), 41-50.

Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris : ESF.

Manaranche, L. (2015). Réforme du collège : l'histoire en danger. http://www.lefigaro.fr/vox/societe/2015/04/22/31003-20150422ARTFIG00229-reforme-du-college-l-islam-obligatoire.php

Ministère de l'Éducation nationale (2007). *Socle commun de connaissances et de compétences*. Paris : SCÉRÉN.

Ministère de l'Éducation nationale (2015). Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République. http://cache.media.education.gouv.fr/file/01janvier/49/4/2015_DP_mobilisation_Ecole_complet_385494.pdf

Montandon, C. et Perrenoud, P. (dir.) (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Lang.

Ndiaye. P. (2008). *La condition noire*. *Essai sur une minorité française.* Paris: Calmann-Lévy.

Noiriel, G. (2007). *À quoi sert « l'identité nationale » ?* Marseille : Agone.

Nyambek Kanga-Mebenga Nnana, F. (2012). *Refonder la culture commune, un défi pour l'école républicaine. Regards croisés entre les « politiques scolaires de la diversité culturelle » et les expériences de la citoyenneté à la fin de la scolarité obligatoire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Picardie Jules Verne, Amiens.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes*. Paris : Autrement.

Périer, P. (2005). *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Périer, P. (2011). École et familles populaires. Définir des règles d'échange explicites et partagées. Profession Banlieues. *École et ville*, 9. http://www.professionbanlieue.org/f2022_Pierre_Perier_Ecole_et_familles_populaires_Definir_des_regles_d_echange_explicites_et_partagees_n_9_2011.pdf

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme des réalités construites par le système scolaire*. Genève : Droz.

Perroton, J. (2000). Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire. *L'Année sociologique, 50*(2), 437-468.

Pétré-Grenouilleau, O. (2004). *Les traites négrières : essai d'histoire globale*. Paris : Gallimard.

Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Le Seuil.

Rochex, J.-Y. et Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement.* Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Schnapper, D. (2000). Citoyenneté, culture commune et rôle de l'école. Dans H. Romian (dir.), *Pour une culture commune. De la maternelle à l'Université.* (p. 31-49). Paris : Hachette.

Sénac, R. (2012). *L'invention de la diversité*. Paris : Presses universitaires de France.

Thiesse, A.-M. (1997). *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*. Paris: La Maison des sciences de l'homme.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires - L'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Tilly, C. (2003). Political identities in changing polities. *Social Research, 70*(2), 1301-1315

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques. *Revue française de pédagogie, 165*(4), 31-42.

Tutiaux-Guillon, N., et Mousseau, M.-J. (1998). *Les jeunes et l'histoire : identités, valeurs, conscience historique : enquête européenne « Youth and History »*. Paris : INRP.

Vatz Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec: L'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées. *RIAC, Lien social et politique,* 35, 87-97.

Vulliamy, G. et Lee, E. (1982). *Pop, Rock and Ethnic Music in School*. London: Cambridge University Press.

Weber, M. (1995). *Économie et société* (tome 1). Paris : Pocket.

Wieviorka, M. (dir.). (2008). La *Diversité*: *Rapport à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Paris: Robert Laffont.

Willis, P. (1977). *Learning to labor*: *How working class kids get working class jobs*. New York : Columbia University Press.

Young, M. (2010). Alternative educational futures for a knowledge society. *European Educational Research Journal*, *9*(1), 1-12.

Annexe : Guide d'entretien

La « diversité culturelle » dans la société française

- À quoi l'expression « diversité culturelle » renvoie-t-elle pour toi ?
- Comment pourrait-on expliquer la diversité culturelle de la population française ?

Voies d'acquisition de la nationalité française

- Toutes les personnes vivant en France sont-elles Françaises ?
- Quelles sont les différentes voies d'acquisition de la nationalité française ?

Les valeurs de la République

- Sais-tu quelles sont les valeurs de la République française ? Quel regard portes-tu sur ces valeurs ?

Rapport au récit national et à la langue française

- Quelles sont tes disciplines scolaires préférées ?
- D'après toi, à quoi sert l'enseignement de l'histoire à l'école ? Que t'apporte personnellement cet enseignement ?
- Quels sont selon toi les événements les plus marquants de l'histoire de la France ?
- Parmi ces événements historiques, lesquels te semblent les plus importants ?
- Et la langue française ? À quoi sert-il de l'enseigner aux élèves ? Que t'apporte personnellement cet enseignement ?

L'appartenance commune

- Les élèves utilisent fréquemment l'expression « Les Français ». Qui est désigné ainsi ?
- Au-delà de leurs différences culturelles qu'est-ce qui unit les Français ? Autrement dit, que partagent-ils, qu'ont-ils en commun ?