
Scolarisation des enfants d'immigrés

état des lieux et état des questions en France

Françoise Lorcerie

La scolarisation des enfants d'immigrés en France est placée sous le signe du paradoxe. La question est perçue comme pertinente, mais elle n'est presque jamais construite comme telle dans les documents publics. Ni les politiques publiques, ni les catégories officielles, ni les statistiques à grande échelle dont nous disposons (elles sont faites par des organismes publics, INSEE et DEP ¹) n'utilisent la catégorie "immigré" encore moins "enfant d'immigré", sauf exception ². Globalement, le phénomène sur lequel on s'interroge n'est capté qu'indirectement, par le biais d'un jeu de caractéristiques: statut juridique (français/étranger), lieu de naissance, statut socio-économique, lieu de résidence éventuellement. Or aucune de ces caractéristiques personnelles, ni leur intersection, ne correspond bien à ce qu'on cherche à appréhender. Le sujet de cet article a donc pour premier trait d'être occulté par l'appareil public, et, faute de recherche spécifique, d'exister d'abord sur le mode de la "rumeur" (Dubet 1988 187), de l'"opinion publique" (Prunet 1992: 8), y compris dans un appareil public qui, piégé dans son refus de principe de comptabiliser et de décrire cette réalité, tient à son propos des discours d'évidence. Si bien que tout parti-pris descriptif implique une posture critique ³.

A défaut d'une politique publique, on a des solutions. Il y a dix ans, Jacques Berque ouvrait déjà son Rapport au ministre de l'Éducation nationale sur ce constat d'une dispersion de solutions en l'absence d'un projet politique ⁴. Mais en faisant le tour des dispositions scolaires qui prennent en compte, à un titre ou à un autre, les enfants d'origine immigrée, on obtient une configuration réglementaire que l'on peut décrire. C'est l'exercice qu'a fait récemment le ministère français de l'Éducation nationale, en réponse à un questionnaire détaillé de la Commission des Communautés européennes sur "l'éducation interculturelle des enfants de migrants" en France. Le rapport qui en

résulte, réalisé en 1992 sous la direction de Jean Prunet, est le document officiel le plus complet et le plus précis sur la politique actuelle de scolarisation des enfants d'immigrés en France, telle que la France peut l'argumenter dans un cadre supra-national qui postule le bien-fondé d'une politique en la matière.

Les mesures adoptées se réclament de deux buts principaux: établir l'égalité, ouvrir la culture⁵. Sur le premier point, où en est-on? Il est extrêmement difficile de le savoir. François Dubet, dans son *Bilan sur la connaissance sociologique de l'immigration*, notait que les conclusions des chercheurs oscillaient entre l'affirmation d'une spécificité des positions scolaires des enfants d'immigrés, spécificité référée à leur différence culturelle, et le déni de cette spécificité, sans produire de faits qui trancheraient cette question (Dubet 1988: 195). Les travaux qui portent sur la scolarité des enfants d'immigrés en tant que tels sont plutôt qualitatifs, il est impossible d'en extrapoler des régularités. Quant aux travaux à valeur statistique, ils n'utilisent comme variables que les données enregistrées par les établissements, et ne contrôlent pas l'origine ethno-culturelle. Certains résultats récents laissent toutefois entrevoir des hypothèses qui permettraient de dépasser l'impasse dans laquelle la recherche sociologique française sur la scolarisation des enfants d'immigrés s'est enfermée.

Sur le point de l'ouverture culturelle, les décisions officielles ont été limitées. Limité également l'écho qu'elles ont reçu de la part des praticiens sur le terrain. En revanche, des épisodes où était en jeu l'affichage d'une différence ethno-religieuse dans l'espace scolaire, de la part d'adolescentes musulmanes par ailleurs bien adaptées à l'école, ont été montés de part et d'autre en affaires médiatiques et judiciaires, à partir de la rentrée 1989. Et les situations de tension ou d'indiscipline incorporant une dimension ethnique sont monnaie courante dans les établissements. Les avancées obtenues à l'étranger en matière de socio-anthropologie de l'éducation incitent à tenter de poser un cadre théorique unique pour rendre compte de l'ensemble des faits reconnus (Jacob et Jordan 1987, Suarez-Orozco 1991, Henriot-Van Zanten et Anderson-Levitt 1992). Le concept explicatif central ne sera pas celui de culture, mais celui de minorité, au sens psycho-sociologique (et non juridico-politique). "*Des personnes d'origine migrante occupent une position de minorité, dira-t-on, lorsque leur identification selon les critères culturels est fonction de leur origine et les expose à des discriminations sociales et les désavantage*" (Bauböck 1994: 8). En France, la nécessité de penser la dynamique sociale des appartenances culturelles et de la stigmatisation ethnique dans l'espace scolaire est apparue de longue date, bien que le repérage statistique d'une différenciation statutaire soit fugace (Zirotti 1989: 240). Des données d'enquête nouvelles, plus ethnographiques, confirment cette intuition (Payet 1992). Le concept de statut minoritaire, convenablement qualifié, offre une voie semble-t-il pour comprendre quel sens de la culture est en jeu en situation scolaire. Il faut de toutes façons sortir la question de la scolarisation des enfants d'immigrés de l'impasse que constitue l'opposition a priori de l'universalisme et du différentialisme. Savoir lire ou sentir les situations sociales y compris dans leur dimension ethnique

réactionnelle est sans aucun doute utile pour les agents scolaires dans les secteurs appelés "difficiles".

Cependant les plus lourdes des questions soulevées par la problématique de la scolarisation des enfants d'immigrés demeurent pendantes au niveau national. *"L'école a une double mission, déclarait un ministre au Conseil national des populations immigrées favoriser la réussite scolaire de tous les élèves, et contribuer à faire reconnaître l'appartenance des immigrés à notre société"* ⁶. Dans l'analyse en termes de statut minoritaire, on admet que la seconde mission conditionne la première. Or pour cette composante du mandat scolaire, intimement liée à l'acquisition d'une culture civique, l'action didactique est fortement tributaire des énoncés et mesures politiques, ainsi que des formes et contenus de la scolarité. Les décisions récentes en matière de droit de la nationalité, en matière d'ordre dans les établissements, et les non-décisions ou les suspensions de décisions en matière d'action scolaire dans les zones défavorisées, sont à lire aussi dans cette perspective.

Dispositions institutionnelles

Le droit à l'éducation scolaire pour tous, indépendamment de l'origine, de la nationalité ou de toute autre caractéristique personnelle ou familiale, est reconnu en France, de même que dans les autres pays d'Europe occidentale ⁷. C'est le principe fort des politiques d'extension et de modernisation des systèmes éducatifs européens depuis la Deuxième guerre mondiale (OCDE 1994). Il est entériné dans la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Les enfants d'immigrés sont donc admis normalement sans restriction au bénéfice du principe de l'égalité devant l'école. Cette opportunité s'inscrit d'ailleurs totalement dans le projet migratoire des parents (Zeroulou, 1988). Dans le discours officiel français, le principe d'égalité devant l'école et dans l'école a une importance particulière. Tout dernièrement, c'est cette notion qui a été fixée par le ministère français comme fil conducteur pour l'examen global de la politique d'éducation de la France par une mission d'experts internationaux (OCDE 1994: 14).

Mais par ailleurs, la détention ou la non-détention de la nationalité, dont la question est venue ces derniers temps au premier plan, est dans la philosophie politique républicaine un démarcatif fort de l'affiliation collective et des situations culturelles (Lorcerie 1989b, 1994d). Les deux principes juridico-politiques d'égalité et de différence nationale jouent l'un sur l'autre dans la politique de scolarisation des enfants d'immigrés. Le premier recouvre notamment des dispositions qui visent la réussite scolaire, d'une part à travers un accueil spécifique des enfants et jeunes non francophones, et d'autre part à travers des mesures de renforcement scolaire et périscolaire sur une base territoriale essentiellement, dans des zones à fort peuplement immigré. Le second principe recouvre des dispositions qui visent d'une part le "respect" des différences au nom de l'affiliation vis-à-vis des pays d'origine, et d'autre part l'intégration de la

nation. Voyons successivement les dispositions prises au titre de la réalisation de l'égalité, puis celles qui relèvent de la "prise en compte des différences" et de l'intégration nationale.

L'accueil et l'insertion scolaire des enfants et jeunes "primo-arrivants"

Le premier type de mesure que l'on peut distinguer est le plus spécifique, à défaut d'être le plus représentatif. Ce sont les dispositifs destinés à ménager pour les jeunes qui arrivent au titre du regroupement familial des temps de préparation nécessaires avant qu'ils puissent rejoindre des classes correspondant à leur âge et à leur niveau scolaire, voire à leur projet professionnel pour les plus âgés. Ces sas sont les "classes d'initiation" (Clin) dans le premier degré, les "classes d'accueil" dans le second degré. Esquissées dès le début des années 1970, elles n'ont jamais été mises en cause depuis dans leur principe. En revanche, elles n'ont jamais donné pleine satisfaction dans leur mise en oeuvre, bien qu'elles n'aient pas été évaluées à proprement parler. Formation des enseignants et méthodes, matériel didactique sont reconnus comme imparfaits par les responsables eux-mêmes (Prunet 1992: 29 ss; déjà Berque 1985, Boulot et Boyzon-Fradet 1988). Mais le marché est étroit, les éditeurs privés ne s'y intéressent pas, et le cadre public de recherche et d'édition pédagogiques n'y a pas investi non plus. Le dispositif n'a pas de gestion administrative propre, les postes d'enseignement concernés, affectés en surnombre aux établissements, ne sont pas soumis à sujétion spéciale, l'administration demande seulement d'éviter de les confier à des enseignants débutants ou non volontaires et offre des temps de formation en cours de service aux enseignants. Une moitié des projets-pilotes financés en France par l'Europe depuis vingt ans ont porté sur l'enseignement du français, langue seconde dans ces classes, mais leurs résultats et recommandations finales n'ont pas été diffusés⁸. D'autres projets d'accueil et d'insertion scolaire innovants ont pu exploiter les ressources partenariales de la politique de la ville, ponctuellement (Boyzon-Fradet 1994). Du point de vue quantitatif, les besoins semblent assez correctement couverts depuis une quinzaine d'années (Boulot et Boyzon-Fradet 1988 65; Prunet 1992 22 ss). Avec quelques milliers d'élèves en tout, ces classes n'accueillent qu'une petite minorité des élèves étrangers 0,88 % des élèves étrangers de l'enseignement élémentaire, 1,19 % des élèves étrangers du premier cycle du second degré en 1990-1991. C'est d'ailleurs une des difficultés du dispositif que de devoir encadrer un flux d'arrivées variable mais faible, et étalé sur l'année. Néanmoins, la prévision des dates et lieux d'arrivée des élèves rejoignant s'est indubitablement améliorée avec la mise en place des procédures d'autorisation préalable des regroupements familiaux.

Les conventions FAS-Rectorats et le renforcement de l'action éducative dans les zones défavorisées

La quasi-totalité des élèves étrangers ou issus de l'immigration ne relèvent pas d'un apprentissage du français, langue seconde. En ce qui

concerne l'égalisation de leurs chances scolaires, le ministère souligne à juste titre que *"tous ont bénéficié des améliorations du système éducatif dans son ensemble"* (Prunet 1992 85). Au plan des dispositions institutionnelles, divers aménagements du curriculum ont été impulsés depuis la loi Haby (1975) pour soutenir l'ensemble des élèves dans un parcours scolaire unifié au second degré, le but de 80% d'une classe d'âge au niveau du bac est inscrit dans la loi d'orientation de 1989, tandis que les établissements et écoles sont désormais tous tenus de formuler un "projet" (d'école, d'établissement) actualisé annuellement, décrivant leur analyse de la situation et leurs choix éducatifs et pédagogiques pour y faire face et atteindre les objectifs nationaux.

Mais une pièce importante a été ajoutée à la politique de scolarisation des enfants d'immigrés avec l'institution des zones d'éducation prioritaires (ZEP) en 1981, et leur relance en 1990 en liaison avec la politique de la ville. Les ZEP sont des cadres d'action scolaire dessinés pragmatiquement en fonction de la concentration des difficultés dans certains secteurs géographiques, spécialement urbains, — difficultés décrites par des indices scolaires (retards moyens, flux de passage) — et socio-économiques. Les ZEP prennent donc en compte la tendance bien connue aujourd'hui à voir se polariser en certains endroits ségrégation sociale et ségrégation horizontale. Or cette dynamique urbaine concerne fortement les populations issues de l'immigration, les seuls élèves étrangers étaient presque trois fois plus représentés dans les écoles des ZEP 1990-1993 qu'en moyenne nationale⁹. De ce fait, la politique mise en oeuvre dans les ZEP se veut *"l'un des moyens forts d'intégration scolaire, et partant sociale, des élèves étrangers et d'origine étrangère comme de tous ceux qui appartiennent aux mêmes catégories sociales"* (Prunet 1992: 75).

Cette politique préconise le travail en équipe élargie des enseignants, la concertation entre les différents niveaux du système éducatif, la recherche de synergies avec les autres acteurs sociaux pouvant intervenir dans l'environnement des établissements, le développement des liens avec les familles¹⁰. Au plan du financement, elle repose typiquement (non exclusivement) sur un triptyque Ville-Education nationale-FAS. Sa visée générale est de réduire le caractère parcellaire des pratiques antérieures et d'assurer plus d'efficacité à l'action éducative grâce à *"d'autres combinaisons de moyens et de parcours"*, mieux à même de développer *"le socle psycho-social propice à l'apprentissage"* et d'intégrer les *"finalités multidimensionnelles de l'enseignement développement de la personnalité, formation du citoyen, acquisition des qualifications du producteur, etc."* (OCDE 1994: 32). Parmi les nombreuses actions destinées au public scolaire qui ont été contractualisées dans le cadre de cette politique, certaines sont intégrées aux projets d'école et d'établissement (elles visent majoritairement la lecture et l'écriture), d'autres se développent en dehors du temps scolaire, comme l'aide aux devoirs, voire sur le temps de congés, comme l'opération "Ecole ouverte"¹¹.

Les évaluations qui ont été faites de la campagne 1990-1993 de relance des ZEP débouchent sur un bilan incertain. La mission de l'OCDE

relevait en 1994 "une certaine stagnation tant de la réflexion que de l'action" (OCDE 1994: 30; également Lorcerie 1994c, et Wieviorka 1993). De fait, en ce qui concerne les carrières scolaires et les acquisitions, les chiffres nationaux ne sont pas encourageants, même s'ils cachent une variabilité importante (Meuret 1994). L'un des problèmes reconnus de l'enseignement dans les secteurs réputés défavorisés est la baisse des attentes des enseignants à l'égard des élèves, et l'imputation de l'échec au particularisme des familles. Les observations suggèrent que cette orientation psychologique a résisté aux essais de partenariat, d'autant mieux que la politique des ZEP ne s'est pas déployée en une vaste expérimentation mobilisant les enseignants sur la découverte active de voies professionnelles alternatives (Lorcerie 1994a, 1994c, 1994e).

L'enseignement des langues et cultures nationales des pays d'origine

D'une tout autre venue est l'enseignement des langues et cultures nationales des pays d'origine des enfants d'immigrés (ELCO). S'il a pu être placé lui aussi sous le signe de la réussite scolaire, ce n'est que par un détour, le "maintien des liens culturels" avec le pays d'origine contribuerait à l'adaptation des enfants dans les écoles françaises. Mais lors de son instauration, cet enseignement était aussi clairement une pièce de la politique globale de l'immigration des années 1970, qui cherchait à entretenir la mobilité des immigrés et leur capacité de "retour" par l'entremise de leur allégeance au pays d'origine.

Cet enseignement est institué, dans le premier degré essentiellement, en accord avec la directive communautaire 77/686 du 6/8/1977, étendue aux migrants extra-communautaires, qui fait obligation aux Etats membres d'enseigner la langue du pays d'accueil, mais aussi de promouvoir l'enseignement de la langue et de la culture du pays d'origine, dans le cadre de l'enseignement normal et en collaboration avec les pays d'origine, afin de favoriser une réintégration éventuelle au pays d'origine. En France, cet enseignement s'effectue sur la base d'accords bilatéraux conclus avec chacun des principaux pays sources d'immigration (Portugal, Italie, Espagne, Tunisie, Algérie, Maroc, Turquie, et Yougoslavie, — dont les cours sont aujourd'hui suspendus). Le respect des cultures d'origine des élèves dans ce cadre est conditionné juridiquement par leur extranéité, celle-ci fût-elle supposée.

Cadré par circulaire en 1975, reformaté par note de service en 1983, le dispositif prévoit le principe du volontariat des familles, dont l'avis est recueilli chaque année par les directeurs d'école; l'organisation de trois heures hebdomadaires de cours par niveaux portant sur la langue nationale et la culture du pays d'origine, en deux fois, soit sur le temps scolaire ("cours intégrés"), soit en dehors du temps scolaire mais dans les locaux scolaires ("cours différés"); leur encadrement par des enseignants détachés de leurs cadres nationaux par les pays d'origine et rémunérés par eux; l'"intégration réelle" des cours et des enseignants dans les écoles françaises, à la vigilance des directeurs d'école; un contrôle double par la France et les pays d'origine, et une régulation nationale annuelle par commission mixte.

Ce dispositif est l'un des plus décriés du système éducatif. Il n'est à peu près plus piloté, des ententes bilatérales sont passées au cas par cas avec les pays européens parties prenantes, et les chiffres couvrent des situations institutionnelles très disparates¹². Les "activités interculturelles", préconisées au départ pour favoriser l'intégration de l'enseignement des langues et cultures d'origine dans le curriculum scolaire, ne sont plus à l'ordre du jour depuis le recentrage de l'école élémentaire sur les apprentissages et la suppression du temps consacré à l'"éveil" (1985). Globalement, l'effort fait par les pays d'origine pour mettre en oeuvre cet enseignement, et amorcer ou entretenir chez les enfants un bilinguisme référé au pays d'origine des parents, est largement méconnu, mal vu politiquement, il est sous-utilisé pédagogiquement, et marginalisé dans les écoles. Familles et enfants montrent dans ces conditions une certaine désaffection. Aucun des rapports qui ont évalué le dispositif, depuis le rapport Berque (1985) jusqu'au rapport de l'Inspection générale (1992), ne conclut à son maintien en l'état. Sans suite à ce jour, il semble devoir sa survie aux rigidités internationales (bilatérales et européennes) qui l'enserrent, ainsi qu'à son caractère économique pour la France, toute formule alternative serait plus coûteuse en argent et en investissement pédagogique et politique¹³. En même temps l'enseignement scolaire des langues et cultures d'origine selon ce dispositif heurte les rigidités institutionnelles et le nationalisme scolaire français trop nettement pour être accepté en dehors d'un projet pédagogique volontariste.

Le temps passant, pourtant, la situation a changé. D'abord, le statut symbolique du dispositif s'est dédoublé selon qu'on a affaire aux Européens du Sud, qui jouissent de la liberté de circulation et d'établissement en Europe, ou aux Maghrébins et aux Turcs, qui sont l'objet de fortes contraintes. Pour ceux-ci mêmes, ensuite, la signification sociale et politique de l'enseignement des langues et cultures des pays d'origine s'est complexifiée. Les populations issues de l'immigration extra-communautaire sont aujourd'hui implantées en France et, avec des histoires diverses, elles se sont plus ou moins affranchies de la tutelle politique de leurs gouvernements, tout en se diversifiant culturellement et socialement. Si bien qu'à l'objection, souvent soulevée, rarement prouvée semble-t-il, des dérives anti-laïques et anti-intégrationnistes des cours, répond aujourd'hui l'argument du contrôle social et de l'intérêt national bien compris¹⁴.

L'ouverture culturelle et l'intégration nationale

Plusieurs rapports établissent un mouvement de balancier entre l'enseignement des LCO sous l'égide des pays d'origine, avec ses inconvénients pédagogiques et politiques, et les enseignements tendant à l'ouverture culturelle qui sont ou pourraient être réalisés à la seule instigation de la France (Hussenet 1990, HCI 1992, 1993). Sont cités notamment l'enseignement des langues vivantes et l'enrichissement des

programmes par des oeuvres étrangères en français, et par de nouvelles questions en histoire-géographie.

Il faut souligner la modestie de ce qui a été fait ou entrepris sous ce titre. Les langues nationales des pays sources de l'immigration sont enseignées notamment au Centre national d'enseignement à distance (CNED) et dans les établissements, elles peuvent être choisies au baccalauréat; certaines langues non nationales (comme le berbère) et les dialectes arabes peuvent être pris comme options facultatives dans différents examens. Mais la place de ces enseignements est restreinte. Moins de deux élèves pour mille étudient l'arabe dans le second degré¹⁵. La continuité n'est pas assurée entre les enseignements de LCO dont les élèves ont pu bénéficier dans le premier degré, et le collège. Les lycées professionnels n'enseignent pas ces langues-là. On note seulement quelques expériences ponctuelles qui cherchent à créer une dynamique d'apprentissage précoce (Prunet 1992: 43). En réalité, l'apprentissage scolaire de l'anglais s'est aujourd'hui quasi-généralisé en première langue vivante au détriment de l'allemand ou de l'italien, dans un mouvement spontané que l'introduction des langues vivantes à l'école primaire depuis 1989 a encore renforcé. L'espagnol a conforté sa position de principale seconde langue. La diversification linguistique préconisée dans l'Union européenne est au point mort, elle ne pourrait se développer que dans un programme délibéré de promotion du trilinguisme précoce¹⁶. Du côté des élèves, le choix dans ces conditions d'une langue minoritaire en première langue étrangère ou même en seconde langue marque une affiliation (personnelle ou parentale) plus qu'une solution instrumentale¹⁷. C'est seulement comme troisième langue que les langues nationales des pays d'origine de l'immigration sont choisies par une clientèle diversifiée, mais très peu nombreuse.

L'ajustement des programmes aux réalités liées à l'immigration n'a donné lieu qu'à des modifications limitées elles aussi: introduction d'oeuvres traduites ou d'oeuvres des littératures francophones dans les programmes de référence en français, introduction de l'islam parmi les options du programme de Seconde en histoire, et en Terminale (sans qu'il soit sujet d'interrogations au baccalauréat). La volonté politique ou son absence n'est pas seule en cause. La structure des curricula français les met à l'abri de modifications qui seraient motivées par un intérêt socio-politique. Les programmes des lycées sont constitués sur une visée de didactisation maximale des savoirs académiques, dans le cadre de disciplines d'enseignement fortement spécifiées, qui ont chacune leur propre référentiel et leurs membres; et l'unification des structures de l'Education nationale a favorisé l'extension de cette logique au premier cycle du second degré (où elle a amené l'extinction de la bivalence des enseignants, à l'inverse de ce qui s'observe couramment à l'étranger), et même à l'école élémentaire. C'est donc la forme même du curriculum, son découpage en disciplines et en années, le "fétichisme des objectifs", qui entrave la mise "au programme" de l'immigration¹⁸.

Transversalité par rapport aux frontières disciplinaires, caractère composite des objectifs (à la fois cognitifs, socio-affectifs, et politiques) ces traits font de l'immigration un objet qui cadre mal avec les

programmes. C'est plutôt à leur marge, dans les espaces de liberté que les enseignants et équipes pédagogiques et éducatives se ménagent au titre des projets d'action éducative (PAE) ou de la vie scolaire que peut se faire une certaine ouverture à la nouvelle réalité sociale, sous forme d'opérations plus ou moins ponctuelles¹⁹. Ces initiatives locales sont peu valorisées institutionnellement mais elles sont souvent mieux investies par les élèves, elles bénéficient d'un petit budget et jouent à l'ordinaire d'une gamme plus large de formes et de médias (expositions, conférences, films, spectacles, etc.). Parmi les campagnes organisées ainsi les journées "lutte contre le racisme" proposées depuis 1988 sur une demande initiale de SOS Racisme; l'éducation au développement, lancée en 1983 (elle peut s'appuyer sur le réseau des clubs Unesco); l'introduction aux religions (dans le prolongement du rapport Joutard de 1989); les rencontres avec des écrivains et artistes issus de l'immigration; l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme (au titre des "thèmes transversaux" du programme)²⁰. L'orientation politique de ces actions était traditionnellement laissée à l'initiative des équipes et établissements avant l'adoption de la thématique de l'intégration. La campagne "Composition française, les apports étrangers dans le patrimoine français", lancée à la rentrée 1989 sous l'égide des ministères de l'Education nationale, de la Culture et des Affaires sociales (FAS), rompt avec cette habitude. Placée sous le signe de l'intégration nationale, elle a visé à susciter des travaux mettant en valeur le creuset français, "l'art de la synthèse" culturelle, et a bénéficié d'une communication publique développée. La campagne qui se déroule en 1995 à l'initiative du FAS, dans 300 collèges et lycées, sous le titre "Devenir français, aujourd'hui, c'est à moi de choisir", a également une orientation politique spécifique il s'agit de sensibiliser les élèves à la "manifestation de volonté" introduite depuis 1993 dans la procédure de naturalisation des jeunes issus de l'immigration nés en France.

La nouvelle réglementation des comportements vestimentaires à l'école est le dernier en date des dispositifs scolaires tendant à la gestion des différences culturelles dans une perspective d'intégration nationale. Sur ce chapitre, l'évolution des options du ministère de 1989 à 1994 a été manifeste, aussi bien dans les formes que sur le fond. Sur la forme, tandis que la circulaire prise par Lionel Jospin le 12 décembre 1989, se référant à l'avis rendu le 27 novembre 1989 par le Conseil d'Etat, préconisait une transaction de type pédagogique avec les adolescentes, en pariant sur un processus formatif, la circulaire prise le 20 septembre 1994 par François Bayrou (un an après une première circulaire de ce ministre qui reprenait la doctrine de son prédécesseur) demande aux chefs d'établissement une intervention ferme de type administratif pour proscrire le "port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires". Sur le fond, on passe d'une tolérance à l'affichage de la différence ethno-religieuse qui évoque le principe de laïcité "dans le respect du droit", à une conception qui place le même principe sous les auspices d'un nationalisme à base culturelle, au nom d'un "idéal laïque et national".

Des structures d'accompagnement

Les centres de formation et d'information sur la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) ont été créés en 1976 et ils forment aujourd'hui un réseau national implanté dans la plupart des académies. Ils ont pour mission de dispenser information et formation aux personnels en poste dans le premier et le second degré. Ils participent aussi généralement à la formation initiale dans le cadre des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Le Centre national de documentation pédagogique-Migrants, implanté à Paris, produit deux publications périodiques: *Migrants-Nouvelles*, revue de bibliographie, et *Migrants-Formation*, revue de réflexion et de témoignage.

Ces deux structures relaient et mettent en oeuvre dans leur secteur les politiques gouvernementales de l'immigration et de l'éducation. Des années 1970 aux années 1990, les thèmes de la pédagogie interculturelle et de la prise en compte des différences se sont effacés au bénéfice des thèmes de l'aide aux publics défavorisés et de la lutte contre l'exclusion. Parallèlement, les CEFISEM ont déplacé leurs priorités: ils accordent désormais moins de temps à l'accueil des ELCO et à la construction de projets favorisant leur insertion dans les écoles, et plus à l'enseignement du français langue étrangère et au soutien des acteurs des ZEP. Avec un personnel restreint, ils ont une marge d'autonomie limitée, eu égard à l'importance des besoins de formation et à la multiplicité des cibles.

Quel bilan tracer de ces dispositions? On ne peut répondre à cette question avant d'avoir pris la mesure de la réalité sur laquelle elles interviennent, — et qu'elles peuvent déjà avoir contribué à modeler.

La position scolaire des enfants d'immigrés

Les statistiques scolaires ne décrivent pas la situation scolaire des enfants d'immigrés, ce qui n'empêche pas les politiques d'en tirer argument. Une croyance répandue est que les enfants d'immigrés sont en difficultés. Les chercheurs opposent à cette croyance une hypothèse plus probable, confirmée largement par les statistiques qui croisent statut national et origine sociale: les enfants d'immigrés étrangers sont dans la même position à l'école que leurs pairs français de milieu populaire (parmi lesquels il y a aussi des enfants d'immigrés). On note il est vrai certaines différences dans le déroulement des carrières scolaires des enfants d'immigrés étrangers par rapport à la moyenne des enfants de milieux populaires, mais elles ne permettent pas de conclure à des difficultés spécifiques. En revanche, il y a vraisemblablement d'autres facteurs de variabilité collective des résultats, largement méconnus aujourd'hui. Quelles sont les données rendues publiques à ce jour?

*La population scolaire issue de l'immigration
est environ deux fois supérieure à la population étrangère*

On peut estimer à quelque 900 000 les élèves étrangers scolarisés dans le premier et le second degré²¹, soit un peu moins de 8% du total des élèves, et à environ 1 700 000 les jeunes vivant dans un ménage dont le chef est immigré²², soit 14 % des jeunes de cet âge. Les deux tiers sont nés en France, 80% pour les moins de 9 ans. (Voir en fin d'article la distribution par origine nationale des élèves enregistrés comme étrangers. Tableau N° 1).

Par rapport à la fin des années 1970, la part des élèves enregistrés comme de nationalité algérienne décroît (elle était de 30% du total des effectifs étrangers dans l'enquête de Henri Bastide sur l'année 1979-1980), de même que celles des Portugais (26% en 1979-1980), et des Espagnols (8,3%). Celles des Marocains monte nettement (ils étaient 10,5% en 1979-1980), ainsi que celles des Turcs, et des Africains, très peu représentés à cette époque. Mais pour estimer correctement la population scolaire liée à l'immigration, il faut pondérer les chiffres du tableau 1 à l'aide de l'indice qui décrit le rapport entre le nombre de jeunes d'âge scolaire résidant dans un ménage à chef immigré, et le nombre d'étrangers. (Tribalat 1993: 1929). (Voir en fin d'article le tableau N° 2).

Avec 500 000 élèves environ (317 000 dans le premier degré, 166 000 dans le second degré), la population scolaire liée à l'immigration algérienne demeure donc de loin la plus nombreuse. Elle est suivie par la population scolaire liée à l'immigration marocaine, que l'on peut estimer à 350 000, et par celle liée à l'immigration portugaise, qui se monterait à environ 250 000 élèves. Près d'un million de moins de 20 ans vivent dans un ménage à chef immigré originaire du Maghreb (soit un sur 12 ou 13). Ces jeunes sont par ailleurs très inégalement répartis sur le territoire français. La proportion de jeunes d'âge scolaire vivant dans une famille dont le chef est immigré est très forte dans certains départements: elle dépasse 38% en Seine-St-Denis, 33% à Paris. 31 départements ont un taux supérieur à la moyenne nationale de 14%. Les élèves vivant dans une famille dont le chef est d'origine algérienne sont près d'un sur dix en Seine-St-Denis, autour d'un sur treize dans le Rhône et dans les Bouches-du-Rhône. Les chiffres seraient plus importants encore si l'on tenait compte des enfants de couple mixte où la mère est immigrée, ce que les statistiques présentées ici ne font pas.

*L'inégalité devant la réussite est corrélée
avec la stratification sociale*

Le diagnostic de handicap lié à l'effet "étranger" s'appuie sur certaines observations relatives aux flux scolaires. Dans les statistiques de l'Education nationale, les élèves étrangers apparaissent fortement surreprésentés à l'adolescence dans des filières de moindre statut social et scolaire. Ils sont plus de 16% dans l'enseignement spécialisé, 8,7% dans l'enseignement professionnel, contre seulement 4,7% dans les lycées (voir en fin d'article le tableau N° 3).

Cette surreprésentation persiste malgré les appels du ministère à la

vigilance. Elle était toutefois encore plus marquée dans l'enquête de Henri Bastide, qui donne pour 1979-1980 des taux de 5,7% dans l'enseignement professionnel, contre 1,9% en lycée. On note aussi que les familles concernées scolarisent moins les enfants à la maternelle, ce qui peut entraîner une adaptation plus difficile à l'école primaire: la part des enfants étrangers dans l'enseignement préélémentaire n'est que de 7,7%, contre 9,2% dans l'enseignement élémentaire. Cependant, les panels d'élèves suivis par la DEP durant leurs études secondaires amènent à des conclusions différentes, et plus précises. Dans le panel 1972-73-74 déjà, on pouvait constater que les enfants étrangers de père ouvrier réussissaient plutôt mieux que les enfants français de même milieu s'ils étaient nés en France, et presque aussi bien s'ils étaient nés à l'étranger, malgré une tendance à redoubler davantage en début de scolarité; mais le petit nombre d'individus suivis rendait l'interprétation incertaine. Le panel 1980 permet une précision: aujourd'hui les enfants étrangers d'ouvriers ou de personnels de service ou non actifs ont un taux d'accès en Troisième sans redoublement supérieur à celui de leurs homologues français, — le phénomène est nouveau et souligné par les chercheurs de la DEP²³. Mais le calcul des taux d'accès aux différents niveaux, effectué sur la structure en CSP "redressée" maintient un avantage aux élèves français pour l'accès en Terminale ou au BEP (tableau 4).

TAUX D'ACCÈS AUX DIFFÉRENTS NIVEAUX DE LA SCOLARITÉ
(structure en CSP redressée)

	5°	4°	3°	2°	Term	CPPN	CPA	CPA	BEF
Elèves étrangers	95,1	70,3	64,7	43,4	17,9	7,6	6,4	25,5	22,2
Elèves français	95,1	74,6	71,1	46,4	20,6	7,6	6,5	22,5	25,1

Source: Ministère de l'Éducation nationale, panel 1980 (HCI, 1993)

Il est donc difficile de maintenir qu'au total "les statistiques font apparaître un "effet étranger" qui amoindrit les chances de promotion sociale", comme le dit le Haut Conseil à l'intégration dans son rapport sur *La connaissance de l'immigration et de l'intégration* (1991). Les statistiques font apparaître les réponses aux questions qu'on leur pose. Si les variables sociales sont enregistrées, c'est l'effet de la stratification sociale sur les carrières scolaires qu'elles illustrent en premier lieu. Résultat probable de la combinaison des politiques de non-discrimination dans l'accès à l'école, et des "capitaux culturels" inégaux que les familles sont à même d'engager dans la scolarité de leurs enfants²⁴.

De ce point de vue, les descriptions quantifiées des modes de vie des familles répertoriées comme étrangères et défavorisées sont proches de celles des ouvriers moyens. Leurs formes d'implication dans la scolarité de leurs enfants, et leurs "efforts éducatifs" en termes de temps et d'argent

semblent toutefois influencés par les conditions matérielles et sociales plus difficiles de leur vie. Les parents ouvriers étrangers sont nettement plus nombreux que les parents ouvriers français dans une position d'effacement et de délégation par rapport à l'institution scolaire, ils aident moins les enfants dans leurs devoirs (mais le temps passé par enfant croît avec l'ancienneté de l'immigration), assistent moins aux réunions (bien qu'ils aient des conversations avec les maîtres). La dépense par enfant est moindre également, même si la dépense par ménage est importante, notamment dans les ménages algériens²⁵. L'idée d'une différence non de nature mais d'intensité entre les difficultés scolaires des élèves français de milieu populaire et celles des élèves étrangers est soulignée par les responsables scolaires. Vraie ou non, cette idée permet de penser les problèmes en termes de soutien et de rattrapage. Et de fait, même une différence apparemment liée à l'expérience migratoire, comme la différence de compétence linguistique en français en début de scolarité, paraît se résorber au collège. L'analyse item par item des résultats aux tests d'évaluation en CE2 montre en effet, en moyenne, une plus grande difficulté des jeunes élèves étrangers en langue française (compréhension, production, lexicale, morphosyntaxe), difficulté qui évolue avec le déroulement de la scolarité puisque les résultats comparés montrent que, du CE2 à la sixième, la position des élèves d'origine non-européenne se rapproche de la position moyenne des enfants d'ouvriers²⁶.

Facteurs de variance dans les carrières scolaires des enfants d'immigrés

La réussite des enfants d'immigrés est semblable à celle d'élèves de même milieu social si la scolarité est complète dans le pays d'accueil, elle peut être meilleure: c'est un fait assez bien établi au plan comparatif (Gibson, in Jacob et Jordan 1987). Mais il n'est vérifié que globalement. Il est intéressant de rechercher quels sont les facteurs de variation.

Des variations peuvent être liées aux caractéristiques de l'environnement: établissement fréquenté, dispersion ou concentration des populations immigrées dans le quartier. Les études à grande échelle de l'efficacité des écoles sont encore peu développées en France, mais l'existence d'effets-école est bien attestée dans des études de cas (Léger et Tripier 1986). Dans son étude sur le fonctionnement des collèges, où elle prend en compte une variable agrégée "nationalité étrangère", Aletta Grisay dégage un facteur de "climat" et de taille: pour les établissements à forte population étrangère, les progrès tendent à être meilleurs dans les petits établissements que dans les grands (Grisay 1993). Cet effet serait-il vérifié sur la population issue de l'immigration? Peut-être, mais aucun résultat statistique n'est connu à ce jour sur cette question. Le même constat peut être fait sur l'efficacité des enseignants. On sait que certaines caractéristiques du style pédagogique importent dans la distribution des résultats scolaires en milieu populaire, mais il n'existe pas d'étude prenant en compte l'immigration parmi les variables caractéristiques des élèves.

Une autre catégorie de facteurs tient sans doute à l'environnement familial. Ils sont plus étudiés mais les conclusions sont incertaines. L'analyse des effets des caractéristiques familiales sur la scolarité des

enfants ne donne guère de résultats probants, ou bien elle est gravement lacunaire. Les familles ont dans l'ensemble un haut niveau d'aspiration pour leurs enfants. Elles peuvent se différencier par la langue parlée avec les enfants: l'INSEE a trouvé que parmi les familles ayant au moins un enfant scolarisé de 2 à 25 ans et dont la langue maternelle principale n'est pas le Français, les taux de perte entre la langue maternelle des parents et la langue habituelle avec les enfants s'élèvent à 55% chez les Portugais, 50% chez les arabophones, et 70% chez les berbérophones. Mais on ne connaît pas la signification scolaire de cette évolution (source de réussite? effet d'une réussite? source de difficulté? sans rapport? ...). Même chose pour le nombre d'enfants, etc. La structuration de l'environnement familial a-t-elle le même effet dans cette population que dans la population française de souche? Cela n'est pas sûr. On relève néanmoins une variation familiale de la réussite scolaire, à caractéristiques socio-nationales semblables. Les auteurs l'expliquent par un facteur socio-culturel: la mobilisation des familles au service de la réussite scolaire des enfants, dans laquelle elles voient un investissement économique - mobilisation dont les antécédents sont repérables dans le passé de la famille et dans sa trajectoire migratoire (Zeroulou, 1988). L'enquête DEP présente ainsi des cas de familles où "*la scolarité de l'enfant apparaît au centre de la vie familiale*" en même temps que la vie est centrée sur la cellule familiale (Verdier dir.: 65 ss). Au total se dégage confusément une image de groupes immigrés en cours de différenciation sociale et culturelle: à une question sur l'accompagnement familial du travail scolaire des collégiens, ce sont 20% des élèves étrangers sans difficulté qui déclarent être "toujours" suivis dans leur famille, ce qui est un score plus élevé que la moyenne des réponses, tandis qu'une moitié des élèves étrangers en difficulté déclarent ne l'être "jamais", ce qui est nettement plus aussi que la moyenne des élèves dans la même situation scolaire ²⁷.

L'effet des caractéristiques personnelles n'est pas connu. On sait en revanche que le sexe n'a pas en règle générale l'effet que lui prête la rumeur: la propension des filles à la réussite scolaire n'est pas plus marquée chez les élèves étrangères que chez les garçons ²⁸.

Mais un croisement avec l'origine serait peut-être concluant. L'effet de l'appartenance nationale n'est pas étudié comme variable discrète dans l'univers scolaire, où l'on avance plutôt l'image d'une gradation continue des chances scolaires en relation avec le classement des groupes nationaux selon leurs positions sociales (Prunet 1992: 84). En revanche l'effet de l'origine nationale est fortement repérable dans la configuration des positions occupées par les jeunes, de 16 à 22 ans. Selon toute probabilité, cette configuration résulte à la fois des choix et des contraintes. A 18 ans, 80% de l'ensemble des jeunes de sexe masculin sont scolarisés, et le taux moyen des jeunes scolarisés issus de l'immigration est le même. Mais cette moyenne correspond à des taux sensiblement disparates selon les groupes nationaux. Le taux de garçons scolarisés à 18 ans en milieu turc est seulement de 60%, et de 70% chez les Portugais. Il est un peu supérieur à 80% chez les jeunes issus des immigrations algérienne et marocaine. Il est de 90% chez les jeunes d'Asie du Sud-Est. Enfin, résultat inattendu, ce taux est supérieur à 90%

chez les garçons originaires d'Afrique subsaharienne. On connaît par ailleurs la propension des Turcs et des Portugais à viser pour leurs garçons une insertion précoce comme ouvriers. Le tableau 3 (en fin d'article), montre qu'ils vont plus fréquemment en lycée professionnel. Dans ce même tableau, au contraire, la tendance à l'engagement dans une scolarité longue est nettement repérable chez les Asiatiques, moins chez les Africains dont les flux se répartissent plus équitablement entre le lycée général et le lycée professionnel.

A 22 ans, les structures d'occupation apparaissent plus différenciées encore: alors que le taux de ceux qui étudient est de 30% pour la France entière et de 27% pour l'ensemble des jeunes issus de l'immigration, il est de 57% pour les Africains, de 40% pour les Asiatiques, de 32% pour les jeunes d'origine marocaine, mais de 25% pour les jeunes d'origine algérienne, 12% pour les jeunes d'origine portugaise, et 7% pour les Turcs. Surtout, les taux de chômeurs dans les cohortes sont spécifiques: pour une moyenne de 12% de chômeurs parmi les 22 ans de sexe masculin pour la France entière, on a un taux de 20% pour l'ensemble des garçons issus de l'immigration, mais de 25% parmi les jeunes d'origine marocaine, de 36% pour ceux d'origine algérienne, contre 10% seulement chez les jeunes d'origine portugaise. Les jeunes d'origine algérienne sont la seule population issue de l'immigration pour laquelle, à 22 ans, le chômage est la position la plus fréquente, touchant plus du tiers de la cohorte, devant l'occupation professionnelle, puis les études. A 18 ans déjà, un jeune sur deux issu de famille algérienne et non scolarisé est au chômage. C'est là un résultat majeur du travail de Michèle Tribalat. (Tribalat 1993: 1941). Il incite à réexaminer les enjeux culturels des carrières scolaires.

Enjeux culturels

Un dilemme français

La difficulté nouvelle à laquelle l'école est confrontée du fait de l'immigration est couramment associée à la différence culturelle. Les derniers courants migratoires, note-t-on, ont apporté une population plus éloignée de la culture française que ce n'avait été le cas jusqu'aux années 1960, avec une migration essentiellement intra-européenne. "*Le système des valeurs sociales, culturelles, juridiques, religieuses des immigrés récents est plus éloigné que par le passé du système de valeurs traditionnellement dominant dans notre pays*". Il en résulte un "défi supplémentaire" (HCI et Prunet 1992: 8; 85).

Si le défi est bien là, il est largement gagné. Les chiffres suggèrent que les populations les plus nouvelles, dont la provenance est la plus éloignée de la France, sont plutôt bien intégrées en moyenne du point de vue socio-institutionnel. En revanche, l'explication par la distance culturelle ne rend pas compte du sort des jeunes issus du principal courant

migratoire en France, le courant algérien. Cette population connaît fort bien les institutions et les principes de la France, les mariages mixtes y sont fréquents, 70 à 80% des jeunes détiennent la nationalité française, or elle apparaît la plus mal insérée sur le marché du travail entre 18 et 22 ans, et selon toute probabilité cette position renvoie également à une scolarité secondaire nettement plus défavorable que la moyenne.

Le paradoxe constitué par ce mode d'intégration, qui combine proximité culturelle "objective" et faible intégration socio-institutionnelle, n'est pas inconnu de la sociologie. Il a été décrit pour la première fois dans le cas des Noirs américains, sous le nom de "dilemme américain", puis étendu à la position des Mexicains du sud des Etats-Unis. Il semble correspondre aussi à la situation des Afro-Caribéens en Grande-Bretagne. Dans les trois cas, des groupes familiaux du pays et de ses institutions (ou des fractions de ces groupes), fréquemment détenteurs de sa nationalité (sinon toujours comme dans le cas des Noirs américains ou des Afro-caribéens britanniques), occupent la position la plus défavorable dans la société. Dans les trois cas, on a affaire à des démocraties qui se réfèrent aux valeurs d'égalité et de justice sociale, et qui ont engagé des politiques d'intégration sous des philosophies diverses. Les groupes concernés sont liés au pays par une histoire d'oppression (esclavage, colonisation ou domination dans le cas des Mexicains). Ils sont en outre "visibles", en ce sens qu'il est difficile à leurs membres d'échapper à l'imputation d'appartenance que véhicule la catégorisation sociale.

Les études conduites dans le domaine scolaire ont permis d'avancer dans la connaissance des dynamiques d'exclusion sociale des membres de ces groupes, en contraste avec d'autres groupes non moins désavantagés matériellement, et parfois très voisins culturellement. En retour, l'exploration de ces dynamiques éclaire les enjeux culturels propres de l'école.

L'apport de l'anthropologie de l'éducation

Les parcours scolaires et les positions sociales des jeunes issus de l'immigration algérienne au sortir de l'école sont au total nettement inférieurs à ceux des jeunes issus de l'immigration marocaine, dont la culture d'origine supposée est proche. La même différence se remarque aux Etats-Unis entre les gens de culture hispanique de souche mexicaine ou porto-ricaine et ceux venant d'Amérique centrale ou de Cuba. Pourquoi? Cette voie de recherche a alimenté outre-Atlantique tout un débat dont il faut présenter ici rapidement les apports. Le modèle d'explication qui se dégage des observations accumulées et des discussions théoriques à leur propos est un modèle de type "écologique", qui intègre des variables générales d'environnement et des variables générales de réponse, ainsi que des variables locales, familiales et personnelles. Les auteurs divergent principalement dans l'appréciation qu'ils font des parts respectives du local et du global dans les dynamiques observées, c'est-à-dire dans les possibilités d'intervention corrective qu'ils prédisent pour une action publique ciblée.

En ce qui concerne les variables générales, l'analyse pose deux grandes sortes de condition minoritaire parmi les groupes immigrés et issus de

l'immigration, c'est-à-dire deux formules de participation à la société ("*différentes interprétations et différentes manières d'accepter les attitudes et comportements associés à la norme dominante*"), formules dont la différenciation explique en grande partie la différence observée des situations scolaires et sociales des groupes: une condition de minorité "volontaire" et une condition de minorité "involontaire", ou "quasi-caste", ou minorité "dénigrée". Les minorités "volontaires" cherchent plus ou moins librement à améliorer leur destin en changeant de pays; elles investissent toutes leurs ressources dans cette entreprise, et la comparaison avec le pays d'origine se fait à l'avantage du pays d'accueil. C'est pourquoi leur "fierté ethnique" ne les empêche pas d'élaborer des réponses instrumentales adaptées par rapport aux institutions du pays d'accueil. Quant aux minorités "involontaires", elles sont historiquement liées au pays par une relation de dépendance collective et d'oppression. De leur expérience ancienne du "plafond d'emploi" (*job ceiling* - moindre accès à l'emploi, moindres salaires, discrimination dans la promotion) et du manque d'opportunités sociales par les voies ordinaires, elles tirent une théorie de sens commun de la réussite qui exprime leur méfiance à l'égard des institutions "contrôlées par la majorité". En réaction aux "pratiques discriminatoires, perçues ou réelles," dont elles sont l'objet, elles développent des "*formes culturelles ambivalentes ou d'opposition*", qui s'expriment notamment dans le langage, le vêtement, les manières, c'est-à-dire à travers un style ou une expression symbolique plutôt que dans un contenu transmis. Leurs caractéristiques identitaires ne sont donc pas des traits culturels substantifs, mais des différences "secondaires", consécutives à l'imposition du statut de minorité "dénigrée"²⁹.

Observe-t-on dans les situations européennes une disparité analogue des statuts sociaux entre les différents groupes immigrés? A certains égards, la dichotomie "volontaire" / "involontaire" pourrait rendre compte de la différence socio-culturelle qui s'établit entre les immigrés d'origine européenne et ceux qui viennent de l'extérieur de l'Europe, du fait de la construction européenne qui élève entre eux une barrière juridico-politique, jointe à la tradition historique de face-à-face entre l'Europe et l'islam, "entrelacée" avec une "catégorisation raciale populaire" liée à la dépréciation coloniale (Suarez-Orozco 1991: 107). Dans cette même ligne d'explication, la position spécifique des Algériens en France, par rapport aux autres originaires du monde musulman, s'analyse comme *l'effet d'une infériorisation statutaire encore plus marquée* ("*Les Algériens sont les plus immigrés des immigrés*", dit Abdelmalek Sayad).

Néanmoins, en France comme aux Etats-Unis, les faits empiriques établis dans le domaine scolaire invitent à moduler une explication de type macro-sociologique telle que celle-ci. Il y a plus de fluidité dans les conduites et plus de variabilité dans les statuts, que ce que prédit la théorie de la dichotomie statutaire à base ethno-historique³⁰. Elle tire l'explication du côté du statut collectif assigné aux acteurs: il paraît pertinent de la tirer davantage du côté d'un statut agi au travers de transactions sociales que divers facteurs (collectifs et individuels) peuvent infléchir. Il faut alors adopter une théorie de la société plus complexe, dans laquelle la construction de la stratification s'effectue selon des

dimensions multiples (Foley in Suarez-Orozco 1991); et une théorie de l'identité individuelle plus complexe également, dans laquelle un individu puisse gérer simultanément ou de façon flexible différents registres de réponse (Lorcerie 1986; aussi Henry 1993).

Bien des observations corroborent l'émergence d'une culture oppositionnelle symbolique parmi les jeunes des quartiers populaires, en majorité issus de l'immigration, en lien avec la dégradation générale de leurs perspectives de vie (Dubet 1987, Begag et Delorme 1992). En revanche, l'idée qu'il y aurait une relation biunivoque stable entre position statutaire, orientation psychologique, et comportement se heurte à plusieurs objections, importantes pour l'analyse de ce qui se passe à l'école. D'une part, il n'est pas possible d'extrapoler une disposition mentale d'une conduite. Une même conduite peut relever de motivations disparates et de logiques d'action différentes. Ainsi le port du voile à l'école par les filles musulmanes: il peut signifier l'appartenance ethno-religieuse dans le respect des traditions, ou la volonté d'inverser les habitudes courantes à l'école et de défier l'administration, ou aussi bien la recherche d'incomparabilité personnelle fréquente à l'adolescence, voire les trois choses en même temps et d'autres encore (voir Gaspard et Khosrokhavar 1995; aussi Bennani-Chraïbi 1995). En posant un schème culturel unique de type "expressif", le modèle réduit à l'excès l'ambivalence des conduites. D'autre part, il les rigidifie en insistant sur leur caractère constant et transmis d'une génération à l'autre. Dans le cas des Algériens en France, l'expérience historique des parents alimente très clairement la lecture de leur situation présente par les enfants; pour autant, il n'y a pas d'évidence de la transmission d'une culture oppositionnelle. Il s'agit plutôt d'une construction récente, datable de la fin des années 1970, dans un processus de rupture générationnelle au plan culturel. Enfin et surtout, le modèle néglige la "micro-politique" des institutions confrontées à l'émergence du schème d'opposition collective. La résistance à l'institution (armée, école) se joue aussi dans le présent continu, en face-à-face avec les agents publics, sous le regard des pairs: il y a une dimension transactionnelle de la défiance ou de la confiance, qu'il revient aux institutions de gérer³¹.

Les défis éducatifs de la pluralité

Le détour par l'anthropologie de l'éducation ramène à la complexité des enjeux culturels de l'école. Dans la mesure où la catégorisation ethnique participe à la catégorisation sociale, c'est-à-dire, pour reprendre la définition donnée en commençant, dans la mesure où l'identification des immigrés selon des critères culturels est fonction de leur origine et les expose à des discriminations sociales, on peut affirmer que la société française a construit en son sein des minorités, bien que la théorie politique officielle récuse ce terme. Minorités mouvantes aux frontières floues, sans consistance politique ni ethno-culturelle, aux dénominations (et auto-dénominations) symboliques, produits de dynamiques psychosociologiques qui traversent l'ensemble social mais se jouent, heure après heure, dans le concret des relations personnelles ou des discours publics. Quel que soit le nom qu'on donne à ce processus et même si on ne lui en

donne pas, il questionne l'école, non seulement (non premièrement) dans le programme qui lui est assigné, mais dans son mandat le plus fondamental. La différence culturelle n'est pas ici un objet didactique, mais d'abord un facteur de la construction sociale des scolarités.

Il intervient — on le voit à travers les agrégats statistiques recomposés de l'INED — dans la distribution inégale des chances sociales au cours des 15 à 20 années de scolarité effective et à la sortie. Il intervient au quotidien dans l'accomplissement des relations entre agents scolaire, élèves et familles, — l'observation des transactions scolaires le montre, et les théories avancées aux Etats-Unis par l'anthropologie de l'éducation en proposent des explications à examiner. Il intervient dans la vie scolaire, sous forme de compétition interethnique, — mais le phénomène est mal repéré. C'est donc une composante de ce qu'on a appelé le curriculum caché, autrement dit l'ensemble des savoirs sociaux véhiculés par l'expérience scolaire, mais qui ne sont pas officiellement visés ni préconisés par l'école. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de camaraderie interethnique, qu'il n'y a jamais de relations détendues entre élèves appartenant aux minorités stigmatisées et enseignants qui n'en sont pas, que ces élèves ne réussissent jamais leur scolarité. C'est le contraire qui est vrai. Mais cela se fait au prix de techniques de vie et de compétences culturelles qui sont encore largement méconnues³².

Le passage du tacite plus ou moins tabou à l'explicite est-il possible ? C'est ce que tente la "pédagogie interculturelle"; mais sa formule pédagogique est encore mal assurée. Ce qui vient d'être dit suggère qu'en dépit de son nom, l'orientation d'une pédagogie "interculturelle" devrait être moins culturelle que civique et psychologique: elle visera en premier lieu l'édification du sujet et du citoyen, dans une société où la catégorisation ethno-culturelle existe. En réalité, elle pourrait être définie comme l'ensemble des moyens finalisés permettant aux enseignants de satisfaire à l'injonction commune: *"La tâche /de l'enseignant/ est de rechercher tout moyen de valoriser chacun de ses élèves en explorant le plus possible toutes ses aptitudes afin de découvrir celles qui serviront de levier à son action de formation. Une telle évolution de son action passe par une connaissance suffisante de la psychologie des jeunes, par une reconnaissance de son environnement socio-culturel, par une attention permanente aux difficultés qu'il rencontre, par la prise en compte de la globalité de sa personnalité"*³³. A contrario, la pédagogie interculturelle peut aussi être définie négativement, comme l'ensemble des moyens finalisés permettant d'éviter que se cristallisent *"des quasi-castes exploitant leur spécificité ethno-culturelle comme un moyen de lutte"* et une raison d'échec (Roosens in Leman 1991: 44). En termes de procédures, l'interculturalisme en pédagogie couvre obligatoirement une variété de méthodes et d'objectifs, les uns cognitifs, les autres affectifs et de pratique sociale³⁴. Divers auteurs et instances ont développé la discussion sur ses conditions de réalisation dans les systèmes éducatifs et dans les systèmes de formation des enseignants.

Des non-décisions

En France, les solutions, spécifiques ou non, adoptées en matière de scolarisation des enfants d'immigrés ont été mises en place en plusieurs temps au cours des vingt-cinq dernières années et se sont ajoutées les unes aux autres, dans un cadre réglementaire de type interventionniste. Mais la politique générale de l'immigration a varié au cours de cette période, en relation avec les changements de majorité parlementaire ou de gouvernement. Avec elle ont varié la lecture officielle des besoins et difficultés, et les orientations données par le ministère de l'Éducation nationale pour la mise en œuvre des dispositions et pour l'action des CEFISEM. Ainsi, par exemple, le discours officiel sur l'interculturalisme comme dimension universelle de la pédagogie a-t-il été abandonné après le ministère Savary. Aujourd'hui l'impression qui se dégage est que l'argumentaire officiel, référé aux deux grandes finalités de l'égalité et de l'ouverture culturelle, est décalé par rapport aux situations concrètes, et escamote des questions de fond qui ne sont ni formulées, ni surtout traitées. En arrière-plan se profilent les débats pendents sur la modernisation de l'institution scolaire et sur l'avenir de la nation.

Ouvrir les contenus d'enseignement?

L'école doit dispenser une culture adaptée à notre temps. Ce principe consensuel dans son abstraction (il appartient aux instructions officielles) a donné lieu durant la dernière décennie à une campagne quasi-permanente de révision des programmes, sans qu'un choix finisse par s'imposer. "*Une réflexion en profondeur sur les contenus de l'enseignement et les programmes est aujourd'hui indispensable*", pose encore la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. La réflexion la plus radicale fut, en 1985, celle des professeurs du Collège de France. Parmi les principes généraux qu'ils dégagent pour un "*enseignement plus rationnel et plus juste*", ils avancent plusieurs idées qui pourraient déblayer le terrain pour une prise en compte didactique de l'immigration: notamment la nécessité de rompre avec "*la vision ethnocentrique de l'histoire de l'humanité*"; le rejet du fétichisme des savoirs enseignés et des disciplines d'enseignement; l'initiative des établissements et équipes dans le cadre de programmes nationaux qui définiraient "le minimum culturel commun"³⁵. La dénonciation du positivisme, de l'ethnocentrisme et de l'encyclopédisme emporte la conviction, elle renoue d'ailleurs avec toute une tradition critique. Il manque toutefois au rapport du Collège de France un principe de sélection: en fonction de quoi cibler les savoirs transmis et les méthodes de transmission? Le principe affirmé du relativisme culturel ne donne pas la solution. Durkheim en son temps résolvait la question en donnant à l'enseignement des sciences sociales comme mission première de rendre compte de la complexité de la vie sociale. Il pensait que l'histoire en particulier pourrait remplir cette tâche. L'idée conserve toute sa force. Mais, à voir l'évolution de l'histoire comme discipline d'enseignement, il apparaît que la notion de complexité elle-même doit être reciblée. L'enseignement fondamental ne devrait-il pas en

priorité donner aux élèves les repères dont ils ont besoin pour lire ce qui leur arrive et construire leur histoire dans la société démocratique qui est la nôtre?

Il ne semble pas qu'au cours des discussions sur les contenus de l'enseignement, ait jamais été abordée de face la question de l'équipement intellectuel et moral des élèves pour comprendre le phénomène migratoire et vivre dans une société brassée par l'immigration³⁶. Il y a pourtant là probablement un enjeu crucial tant pour l'institution scolaire que pour les personnes et finalement pour la nation — si l'on veut bien admettre qu'une nation est "*une profonde camaraderie horizontale*" selon le mot de Benedict Anderson. "*A toutes les étapes du cursus scolaire, il importe d'examiner comment les relations entre les différents groupes ethniques se sont concrètement développées dans un pays donné*", propose Eugeen Roosens (in Leman 1991: 31). Sans doute la situation de la Belgique amène-t-elle à cette conclusion plus facilement qu'en France.

Mais d'un point de vue pratique, un obstacle sérieux — en France comme sans doute en Belgique — tient au fait qu'en la matière, la complexité des choses est dans la classe même: la situation d'apprentissage recèle en elle-même une part de la complexité à laquelle il s'agit d'introduire. On n'est pas là dans le cas d'un savoir que l'enseignant peut supposer absent avant l'apprentissage, et transmissible sans autre problème que de gestion technique. On est typiquement dans un domaine où l'expérience, la croyance, la pratique préexistent et s'opposent au sein de la classe comme au sein de la société. Traiter aujourd'hui de la mobilité transnationale, de l'islam, du racisme, de l'histoire de la colonisation, de la guerre d'Algérie, de la citoyenneté aussi, etc., c'est pour un enseignant endosser la perspective d'avoir à gérer fortement la subjectivité des élèves, et donc d'avoir à adopter pour soi-même une posture politique au sens fondamental du terme: l'enseignant devra se faire le garant de l'intérêt commun et le garant du régime de la communication, en même temps que le dispensateur du savoir. Jamais l'école n'est plus près d'une école de la démocratie mais peu d'enseignants y sont préparés³⁷, et la conjoncture politique française n'y est guère favorable.

L'immigration et la nation

"En contexte de pluralité, plus se diversifient les références éthiques et les échelles de valeurs, plus s'impose la nécessité de trouver un terrain de ralliement sans lequel la qualité des rapports humains et même la vie en société pourraient être compromises". Le cadre de référence dont la validité s'éprouve dans la gestion des conflits divers et des débats, n'est autre que l'ensemble des droits fondamentaux reconnus à chacun dans une démocratie. C'est pourquoi un des champs d'action principaux d'une "*éducation à vivre dans la pluralité*" est l'éducation aux droits.

Ce raisonnement pourrait être tenu par les autorités éducatives françaises, — et il aiderait les enseignants à prendre en charge

l'information sur les processus migratoires et les relations interethniques. Il est emprunté ici à un rapport québécois³⁸. Il suppose que la différence soit bien marquée — i-e entretenue officiellement avec une certaine crédibilité — entre ce qui est culturel et propre aux groupes qui composent la société, fussent-ils majoritaires, et les valeurs et processus démocratiques qui définissent le contrat social que l'Etat a pour charge de protéger et d'inculquer à tous les membres de la société. Il faut donc que le pays s'assume comme une société pluriculturelle, tenue ensemble avant tout par la participation démocratique aux institutions: soit une formule de "nationalisme civique", à base juridique et procédurale, marquant officiellement ses distances par rapport au nationalisme classique, à base d'identification ethno-culturelle plus ou moins explicite³⁹.

Cette position n'est pas inconnue en France. A cet égard, la démarche du Haut Conseil à l'Intégration en 1992 pour définir explicitement (et de façon limitative) les "conditions juridiques et culturelles de l'intégration" rappelle la démarche québécoise spécifiant le "nouveau contrat moral" qui lie entre eux les membres anciens et nouveaux de la société québécoise. Bien des Français d'ailleurs accepteraient les termes du contrat québécois⁴⁰. Le Conseil d'Etat dans son avis du 29 novembre 1989, repris dans son arrêt Kherouaa, le HCI lui-même en 1992-1993, le ministre Lionel Jospin, le ministre François Bayrou au début de son mandat, ont pris des positions qui sont plutôt du côté d'un nationalisme civique.

Mais cette tendance est vigoureusement contrée dans l'opinion publique, dans les milieux intellectuels, au gouvernement, et jusque parmi les juges. Les palinodies du ministre de l'Education nationale dans sa circulaire du 20 septembre 1994 et du Conseil d'Etat dans son arrêt Aoukili du 10 mars 1995 sont le signe de ces turbulences autour de l'interprétation du "contrat" national dans le domaine scolaire. L'opposition à ce qu'ils nomment la "logique des minorités", jointe à une conception de l'école comme machine à assimiler, permet à certaines personnalités d'affirmer sans ambages un nationalisme de type ethnique: "*Il s'agit de faire le choix explicite d'une identité et d'une culture française*", écrit ainsi Jacques Bocquet (1994: 97). Le traitement de l'immigration dans le domaine scolaire a cristallisé récemment une théorie politique officielle de l'identité française et de la nation qui ne s'embarrasse plus d'universalisme. Sauf à ramener les "spécificités" ou "différences" attribuées aux élèves à des "difficultés" qu'il faut prévenir ou compenser⁴¹.

Devant cette polarisation du débat, le corps enseignant est partagé, on le voit à la façon dont se déclenchent et se commentent les affaires de foulards (Koulberg 1991). Les responsables de l'administration scolaire, quant à eux, restent en retrait par rapport à l'une comme à l'autre options et adoptent officiellement une position de type conservatoire et instrumental. Ainsi à propos des enseignements de langues et cultures d'origine sur la base de conventions bilatérales avec les pays d'origine. Le dispositif est décrit dans le néo-nationalisme "républicain", au motif qu'il met en péril l'intégration. Le nationalisme civique chercherait plutôt (a cherché) à l'intégrer dans les écoles grâce à des activités communes à tous

les élèves⁴². La position gestionnaire, elle, le considère comme un pis-aller marginal, dont il n'y a pas vraiment lieu de s'inquiéter mais dont on attend peu de chose. Il n'est plus piloté par le ministère depuis qu'en 1983 fut annoncée sa future transformation. Une initiation précoce aux langues vivantes étrangères en primaire a été introduite en 1989 sans intégrer le dispositif ELCO. Les relevés de conclusions des commissions mixtes annuelles sont simplement diffusés aux inspections d'académie, ils portent sur la mise en oeuvre des conventions (Lorcerie 1994b).

L'attentisme des autorités scolaires sur la question du lien national se retrouve dans la conduite de la campagne d'information sur le code de la nationalité, prévue par le décret d'application de la loi du 22 juillet 1993 pour accompagner l'entrée en vigueur de la nouvelle disposition du code de la nationalité, qui soumet l'acquisition de la nationalité française par les jeunes étrangers nés en France à une procédure de manifestation de la volonté à partir de 16 ans et jusqu'à 21 ans. Des correspondants-nationalité sont institués dans chaque établissement pour assurer une "information personnalisée" aux élèves qui le souhaitent, des réunions générales sont prévues pour faire connaître les nouvelles dispositions du code. Mais concrètement, le texte d'orientation se contente d'énoncer un catéchisme républicain hautement codé⁴³. Il demande "*que les enseignants puissent donner des éléments de connaissance et de réflexion pour dégager le sens de l'appartenance nationale*", sans autre précision de méthode, — alors même qu'une bonne part de la difficulté pédagogique de l'entreprise réside précisément dans la liaison à établir entre détention de la nationalité et appartenance, tandis que la loi accroît la distance symbolique entre nationaux et non-nationaux au sein de cette petite société qu'est la classe (Bruschi 1994). Pour tout viatique, les agents scolaires se voient offrir des tableaux comparatifs résumés de diverses législations nationales, des tableaux statistiques, une bibliographie grand public sur la nation. Un lexique donne la définition formelle de la nationalité: c'est "le lien juridique rattachant un individu à l'Etat, lui imposant des obligations et lui conférant des droits", mais les obligations et droits des nationaux ne sont pas spécifiés par rapport à ceux des non-nationaux, le cas particulier des binationaux n'est pas abordé, et, plus grave car il y a là un enjeu de formation complexe qu'on aurait tendance à déléguer spécifiquement à l'école, le lien qu'il y a dans une démocratie entre l'obéissance à l'Etat, l'appartenance à une communauté nationale, et le pouvoir de critiquer les institutions n'est pas esquissé. De son côté, le Nouveau contrat pour l'école annonce plus modestement encore la mise en place d'un "groupe de travail sur la citoyenneté"...

La lutte contre l'exclusion

Intégration et lutte contre l'exclusion sont les deux grands thèmes auxquels se réfèrent les politiques publiques traitant de l'immigration en France (en dehors de la question des flux). L'intégration renvoie à la dynamique des relations interethniques et des affiliations collectives dans l'espace national, — ce que Jacques Berque nommait "la dialectique de l'unitaire et du plural" et qu'il appelait à assumer en particulier dans sa

"dimension islamo-méditerranéenne" (Berque 1985). L'école, on vient de le voir, est restée très en retrait par rapport aux enjeux culturels que dessinerait cette perspective, et aussi bien par rapport à ses enjeux civiques, de quelque façon qu'on les entende. En revanche, le thème de l'exclusion et de la lutte contre l'exclusion a donné lieu à un ensemble complexe de dispositions scolaires, connectées à des dispositions convergentes prises dans le domaine périscolaire et dans d'autres secteurs de l'action publique, et coordonnées, à partir de 1988-1989, dans le cadre de la politique dite de la ville.

Par contraste avec les politiques évoquées ci-dessus, ce qui semble caractéristique de la ligne d'action "lutte contre l'exclusion" est qu'elle met en avant la mobilisation des acteurs, au service d'une finalité qui n'est pas elle-même problématique, puisqu'elle est vue comme juste sans conteste et commune à tous, quels que soient leurs statuts, professionnels ou habitants. Dans cet esprit, elle cherche à susciter de nouveaux acteurs parmi les habitants (c'est le thème de la "participation"), avec un appel soutenu de la part des Villes et du FAS en direction d'associations de jeunes issus de l'immigration ou d'associations de solidarité dans les quartiers. Elle tend aussi à induire de nouvelles coordinations entre acteurs (entre agents des services publics, appelés à un nouveau sens de leurs responsabilités, et militants associatifs notamment). L'avantage souvent mis en avant de cette ligne d'action est qu'elle est systémique, englobant virtuellement l'ensemble des acteurs disponibles dans les périmètres contractualisés au titre de la politique de la ville (renforcée dans certains secteurs au titre de la politique de l'intégration), — à l'intérieur comme à l'extérieur des institutions. Une limite notoire, source de dérive de l'action vers l'inessentiel, est que les causes lourdes de la "relégation" des quartiers en difficulté ne sont pas locales, mais globales, et sont largement soustraites de ce fait à la politique territorialisée, — que l'on pense aux fonctionnements des marchés de l'emploi ou du logement; ou encore au marché des postes dans les institutions publiques.

La politique des ZEP, telle que relancée en 1990, est la facette scolaire de la politique générale de lutte contre l'exclusion. Cinq ans après sa relance, il apparaît qu'elle en accuse les contradictions (Lorcerie 1994c, Wieviorka 1993). Ses effets ne sont pas lisibles en termes de résultats scolaires moyens (Meuret 1994). De nouveaux acteurs ont bien investi l'espace périscolaire (Glasman 1992), mais ils n'ont guère tissé de coordinations fonctionnelles avec les agents scolaires, bien que l'école ait étendu son contrôle sur leur action. Les modes de participation des habitants au développement des projets scolaires n'ont pas été touchés; seules des actions ponctuelles ont eu lieu en direction des parents, partant de leurs difficultés plutôt que de leur capacité de proposition et d'engagement. On peut en dire autant des modes de participation des élèves, premières victimes et protagonistes de l'exclusion scolaire (Bourdieu et Campagne 1992, Begag et Delorme 1992, Aïchoune 1991). A des exceptions près, les écoles et surtout les collèges et lycées en sont restés à une problématique de l'ordre et du désordre, et de la protection contre l'extérieur (Ballion 1993). Mais on pourrait en dire autant également des enseignants et personnels de direction: la politique des

ZEP ne s'est pas développée en une politique nationale d'expérimentation et d'innovation, travaillant sur les formes et les contenus scolaires en milieu populaire multiethnique. *"Les innovations, principalement centrées sur les élèves "à problèmes" (...) ont été en fait utilisées par divers partenaires comme stratégie d'évitement d'une réforme à plus long terme, nécessairement plus complexe, plus profonde et plus pertinente au regard de la problématique soulevée"*, commentent les examinateurs de l'OCDE (OCDE 1994: 24). Pour autant, il ne semble pas que se dessine aujourd'hui une relance scolaire de la "lutte contre l'exclusion".

Les enfants d'immigrés sont associés, comme mobiles ou comme objets, à l'ensemble des politiques scolaires qui se réclament de la démocratisation de la réussite et de l'ouverture culturelle. A l'analyse, ces politiques apparaissent en France peu dépendantes de leurs résultats, et au total assez peu rationnelles. Elles sont avant tout tributaires des grandes perspectives tracées, à chaque étape, par la politique gouvernementale, et dépendent aussi, foncièrement, des pesanteurs institutionnelles propres à la France dans le domaine scolaire. On arrive ainsi, sur les questions cruciales, à des décisions en trompe-l'oeil, couvrant en réalité des non-décisions.

Mais, si les enfants d'immigrés ne sont pas mieux lotis dans l'école française qu'ailleurs, sont-ils dans une situation moins favorable? Rien n'est moins sûr, finalement. Les "éléments aggravants" du système français ont leurs "atouts": un taux de scolarisation exceptionnellement élevé dans l'enseignement préélémentaire, une stricte centralisation de la gestion qui évite les trop fortes inégalités, une tradition de "moule culturel" contraignant pour tous (OCDE 1994: 22). Les travaux comparatifs dégagent, pour des systèmes et des orientations politiques différents, des régularités auxquelles la scolarité des enfants d'immigrés en France n'échappe pas: des difficultés de lecture plus marquées en début de scolarité, un rattrapage ensuite notamment au second degré et même des résultats supérieurs, une orientation plus fréquente pourtant dans les filières dévalorisées, des dispositifs de rattrapage peu efficaces, une polarisation de la réussite entre ceux qui suivent des études supérieures et ceux qui sont en échec, une accentuation de la ségrégation en cas de déssectorisation (Tomlinson in Suarez-Orozco 1991: 128). Qu'y peuvent les politiques?

Françoise Lorcerie, CNRS (IREMAM, Aix-en-Provence).

Références bibliographiques:

La question de la scolarisation des enfants d'immigrés impose de manipuler une bibliographie abondante et assez disparate, aux confins des sciences de l'éducation, de la sociologie, de la psychologie sociale et de la politologie. La liste qui suit est une orientation, sur laquelle l'article s'appuie directement, pour les deux aspects que nous avons distingués dans le sujet à traiter: l'état des lieux, et l'état des questions.

- Abdallah-Pretceille (Martine) 1986, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne.
- Aïchoune (Farid) 1991, *Nés en banlieue*, Paris, Ramsay.
- Audigier (François), Lagelée (G.) 1987, *Education aux droits de l'homme*, Paris, INRP.
- Ballion (Robert) 1993, "Les lycées "sociaux": la "reprise en main", *Migrants Formation* 92, mars: 86-99.
- Bastide (Henri) 1982, *Les enfants d'immigrés et l'enseignement français*, Paris, PUF.
- Bauböck (Rainer) 1994, *L'intégration des immigrés*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Begag (Azouz) 1986, *Le gone du Chaâba*, roman, Paris, Seuil.
- Begag (Azouz), Delorme (Christian) 1992, "Rites sacrificiels des jeunes dans les quartiers en difficultés", *Les annales de la recherche urbaine*, 54, mars: 45-51.
- Bennani-Chraïbi (Mounia) 1995, *Soumis et rebelles. Les jeunes Marocains*, Paris, CNRS Editions.
- Bérard (Elisabeth), Seksig (Alain), Trublin-Savoie (Hélène) 1989, *Connaissance et rencontre des cultures à l'école*, CRDP de Paris.
- Bernstein (Basil) 1975, "Sur les formes de classification et le découpage du savoir dans les systèmes d'enseignement", in *Langage et classes sociales*, Paris, Editions de Minuit.
- Berque (Jacques) 1985, *L'immigration à l'école de la république*, Paris, CNDP/La documentation française.
- Biville (Colonel Yves), Laffittan (Capitaine Dominique), Faivre (Jean-Luc) 1990, *Armées et populations à problèmes d'intégration: le cas des jeunes Français d'origine maghrébine*, Compiègne, Ministère de la Défense / CESPAT.
- Bocquet (Jacques) 1994, "La scolarisation des enfants d'immigrés", Rapport présenté au nom du Conseil économique et social, *Journal Officiel de la République française*, Avis et rapports du Conseil économique et social.

- Boulot (Serge), Boyzon-Fradet (Danielle) 1984, "L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés (un problème mal posé)", in *L'immigration maghrébine en France*, dossier de la revue Les temps modernes, Paris, Denoël: 212-224.
- Boulot (Serge), Boyzon-Fradet (Danielle) 1988, "L'Ecole française: égalité des chances et logiques d'une institution", *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 4-1/2, 1^o semestre: 49-83.
- Bourdieu (Pierre), Champagne (Patrick) 1992, "Les exclus de l'intérieur", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91/92, mars: 71-75.
- Bourgeault (Guy), Gagnon (France), MacAndrew (Marie), Gagné (Michel) 1994, *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire: quelques fondements et balises issus de l'éthique et de la philosophie politique*, Montréal, Université de Montréal.
- Boyzon-Fradet (Danielle) 1994, *Un dispositif d'accueil original pour les enfants rejoignants de la ZEP de Montpellier*, Rapport d'évaluation et perspectives, Paris, CREDIF.
- Brunet (Jacques), Cixous (Simone) 1987, *Racisme. Des jeunes parlent*, BT2 194, Publications de l'Ecole moderne française.
- Bruschi (Christian) 1994, "La capitis diminutio des étrangers", *Les Cahiers pédagogiques* 328, novembre: 55-59.
- CERI (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement) 1987, *L'éducation multiculturelle*, Paris, OCDE.
- Chauveau (Gérard), Rogovas-Chauveau (Eliane) 1989, "L'enfant, le milieu local et les savoirs scolaires", in *Ecoles et quartiers. Des dynamiques éducatives locales*, Paris, L'Harmattan/INRP: 55-68.
- Codol (Jean-Paul) 1981, "Une approche cognitive du sentiment d'identité", *Information sur les sciences sociales*, vol. 20: 111-136.
- Conseil de l'Europe 1991, *Les relations intercommunautaires et interethniques en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil supérieur de l'Education du Québec 1987, *Les défis éducatifs de la pluralité*, Avis au ministre de l'Education, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Dubet (François) 1987, *La galère. Jeunes en survie*, Paris, Fayard.
- Dubet (François) 1988, *Bilan sur la connaissance sociologique de l'immigration*, Rapport au FAS.
- Ducoli (Bruno) (Introd.) 1991, *Du culturel à l'interculturel. Réflexions sur le développement du dialogue interculturel au sein de groupes pluriethniques en apprentissage*, Bruxelles, CASI-UO.

- Eldering (Lotty), Kloprogge (Jo) (Eds.) 1989, *Different cultures, Same schools: Ethnic minority children in Europe*, Amsterdam, Swets & Zeitlinger.
- Flitner-Merle (Elisabeth) 1992, "Scolarité des enfants d'immigrés en RFA. Débats et recherches", *Revue française de sociologie* XXXIII: 33-48.
- Forquin (Jean-Claude) 1989, *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck.
- Gaspard (Françoise), Khosrokhavar (Farhad) 1995, *Le Foulard et la République*, Paris, La Découverte.
- Gilly (Michel), Broadfoot (Patricia), Brücher (Arlette), Osborn (Marylin) 1993, *Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*, Berne, Peter Lang.
- Glasman (Dominique) 1992, *L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers*, Paris, ESF.
- Grisay (Aletta) 1993, *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*, Les dossiers Education et Formation, DEP/ Ministère de l'Education nationale, n° 32.
- HCI (Haut Conseil à l'Intégration) 1993, *L'intégration à la française*, Paris, 10/18.
- Henriot-Van Zanten (Agnès) et Anderson-Levitt (Kathryn) 1992, "L'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution", *Revue française de pédagogie*, 101, oct.-nov.-déc.: 79-104.
- Henry (Jean-Robert) 1993, "Les "frontaliers" de l'espace franco-maghrébin", in *Etre marginal au Maghreb*, Fanny Colonna et Zakya Daoud, dir., Paris, CNRS Editions.
- Hussenet (André) 1990, "Une politique scolaire de l'intégration", Paris, Ministère de l'Education nationale, non publié.
- Jacob (Evelyn) et Jordan (Cathie) (coord.) 1987, Explaining the School Performance of Minority Students, dossier de *Anthropology and Education Quarterly*, 18-4, décembre.
- Joly (Danièle) 1989, "Les Musulmans dans les écoles de Birmingham", *Revue européenne des migrations internationales*, 5-1, 127-136.
- Koulberg (André) 1991, *L'affaire du voile islamique. Comment perdre une bataille symbolique*, Marseille, Fenêtre sur cour.
- Labov (William) 1978, "Echec de l'apprentissage de la lecture et position par rapport au groupe des pairs", in *Le parler ordinaire*, Paris, Editions de Minuit: 159-175.
- Léger (Alain), Tripiier (Maryse) 1986, *Fuir ou construire l'école populaire?* Paris, Méridiens-Klincksieck.

- Le Guen (Martine) 1991, "Réussite scolaire et disparités socio-démographiques", *Education et Formations*, 27, août: 9-28.
- Leman (Johan) (dir.) 1991, *Intégrité, intégration. Innovation pédagogique et pluralité culturelle*, Bruxelles, De Boeck.
- Lesourne (Jacques) 1988, *Education et Société. Les défis de l'an 2000*, Paris, La découverte / Le Monde.
- Liauzu (Claude), Henry-Lorcerie (Françoise) et al. 1989, *Immigration et école: la pluralité culturelle*, Aix-en-Provence, Travaux et documents de l'IREMAM.
- Lorcerie (Françoise) 1983, "Enfants d'immigrés et école française. A propos du mot d'ordre de pédagogie interculturelle", in *Maghrébins en France, émigrés ou immigrés?*, Larbi Talha (dir.), Paris, Editions du CNRS: 267-298.
- Lorcerie (Françoise) 1986, "Les dessous d'une crise", in *Nouveaux enjeux culturels au Maghreb*, Jean-Robert Henry (dir.), Paris, Editions du CNRS: 399-425.
- Lorcerie (Françoise) 1989a, "L'intégration scolaire des jeunes d'origine immigrée en France", in *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Bernard Lorreyte (dir.), Paris, CIEMI/L'Harmattan: 95-124.
- Lorcerie (Françoise) 1989b, "L'universalisme en cause? Les équivoques d'une circulaire sur la scolarisation des enfants d'immigrés", *Mots* n° 18: 38-56.
- Lorcerie (Françoise) 1990a, "L'islam au programme", in *L'islam en France*, Bruno Etienne (dir.), Paris, Editions du CNRS: 161-192.
- Lorcerie (Françoise) 1990b, "L'emblème interculturel", in *Société interculturelle et éducation*, Charles Gardou (coord.), Le Binet-Simon 622/1: 39-59.
- Lorcerie (Françoise) 1993, "Interculturel, intégration et politique de la ville: deux perspectives, un projet", *Education et pédagogies* n° 19, septembre: 65-73.
- Lorcerie (Françoise) 1994a, "Les parents partenaires?", *Savoir* 6 (1), janvier-mars: 45-74.
- Lorcerie (Françoise) 1994b, "L'islam dans les cours de "langue et culture d'origine": le procès", *Revue européenne des migrations internationales*, 10-2: 5-43.
- Lorcerie (Françoise) 1994c, "Les ZEP 1990-1993 pour mémoire", *Migrants Formation* 97, juin: 30-48.
- Lorcerie (Françoise) 1994d, "Les sciences sociales au service de l'identité nationale: Le débat sur l'intégration en France au début des années 1990", in *Cartes d'identité. Comment dit-on "nous" en politique?*, Denis-Constant Martin (dir.), Paris, FNSP: 245-281.
- Lorcerie (Françoise) 1994e, "La recherche et l'action en ZEP",

- OZP n°6 (Observatoire des Zones Prioritaires), novembre: 7-12.
- Macdonald (Ian) et al. 1989, *Murder in the playground. The Report of the Macdonald Inquiry into racism and racial violence in Manchester schools*, London, Longsight Press.
- Manceron (Gilles), Remaoun (Hassan) 1993, *La guerre d'Algérie, de la mémoire à l'histoire*, Paris, Syros.
- Manigand (Alain) 1993, "La problématique de l'enfant d'origine étrangère: nécessité de changer d'approche", *Revue française de pédagogie* 104, juil.-août-sept.: 41-54.
- Martinaud (Josette) 1994, "Une école coopérative en ZEP", Aix-en-Provence, IUFM.
- Meirieu (Philippe) 1994, "Lettre ouverte à mes élèves", *Passerelles*, n° 8-9: 157-163.
- Meuret (Denis) 1994, "L'efficacité de la politique des ZEP dans les collèges", *Revue française de pédagogie* 109, oct.-nov.-déc.: 41-64.
- OCDE 1994, *Examens des politiques nationales d'éducation: France*, Paris, OCDE.
- Ogbu (John-U) 1992, "Les frontières culturelles et les enfants de minorités", *Revue française de pédagogie* 101, oct-nov.-décembre: 9-26.
- Ouellet (Fernand) (dir.) 1988, *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec, IQRC.
- Ouellet (Fernand) et Pagé (Michel) (dir.) 1991, *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, Québec, IQRC.
- Payet (Jean-Paul) 1992, *L'espace scolaire et la construction des civilités*, thèse Université de Lyon II, à paraître.
- Perotti (Antonio) 1990, "L'éducation dans les sociétés pluriculturelles en Europe", *Migrations Société* vol.2-8, mars-avril: 29-54.
- Perotti (Antonio) 1994, *Plaidoyer pour l'interculturel*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Pharo (Patrick) 1991, *Politique et savoir-vivre. Enquête sur les fondements du lien civil*, Paris, L'Harmattan.
- Philipp (Marie-Gabrielle) et al., 1992, *Répertoire d'outils pédagogiques utilisables dans les classes accueillant des élèves non francophones*, Paris, CNDP/Centre de Documentation Migrants.
- Philipp (Marie-Gabrielle) (dir.) 1993, "De l'approche interculturelle en éducation", *Education et pédagogies*, n° 19, septembre.
- Porcher (Louis) 1981, *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe. L'interculturalisme et la formation des*

enseignants, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Prunet (Jean) (dir.) 1992, *L'éducation interculturelle des enfants de migrants*, Rapport national à la Commission des Communautés européennes, Paris, Ministère de l'éducation nationale et de la culture.

Rodriguez (Richard) 1986, "Souvenirs d'une enfance bilingue", *Communications* 43: 225-248.

Rude-Antoine (Edwige) 1994, "Jeunes étrangers et droit: la précarisation", *Migrations Société*, vol. 6, n° 31, janvier-février: 24-32.

Sayad (Abdelmalek) 1979, "Les enfants illégitimes", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 25, janvier: 61-81, et 26-27, mars-avril: 117-132.

Secrétariat d'Etat au Plan 1991, *Eduquer pour demain, Acteurs et partenaires*, René Rémond (Introd.), Lionel Stoleru (Avant-propos), Paris, La Découverte / La documentation française.

Suarez-Orozco (Marcelo) (Coord. et Introd.) 1991, *Migration, Minority Status and Education: European Dilemmas and Responses in the 1990s*, dossier de *Anthropology and Education Quarterly* 22-1.

Taylor (Charles) et al. 1994 (Ed.o.1992), *Multiculturalisme, différence et démocratie*, Paris, Aubier.

Tribalat (Michèle) 1993, "Les immigrés au recensement de 1990 et les populations liées à leur installation en France", *Population*, 6: 1911-1946.

Verdier (Pierre) (dir.) 1993, Les élèves en difficulté au collège, numéro spécial de *Education et Formations*, 36, octobre.

Wieviorka (Michel) (dir.) 1993, *L'école et la ville*, Etude réalisée dans le cadre du programme du Comité d'évaluation de la politique de la ville, Paris, CADIS/EHESS.

Zeroulou (Zahia) 1988, "La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation", *Revue française de sociologie* XXIX: 447-470.

Zirotti (Jean-Pierre) 1989, "Constitution d'un domaine de recherche: la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés", *Babylone* 6/7: 210-254.

Notes:

¹ Direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'Education nationale.

² INED, INSEE, et Haut Conseil à l'Intégration ont entrepris récemment de tenter de rationaliser, pour leur compte,

l'usage de ces termes couramment employés dans le débat public avec des valeurs confuses. Dans le registre de langue officiel, "immigré" désigne proprement la personne née à l'étranger et installée en France, quels que soient son statut social et sa nationalité. "Etranger", la personne qui ne détient pas la nationalité française, quels que soient son lieu de naissance et sa trajectoire biographique. En ce sens, les "enfants d'immigrés" ne sont pas forcément immigrés eux-mêmes (mais peuvent l'être), ni étrangers (HCI 1993).

³ Deux auteurs ont ouvert la voie, en dehors du domaine scolaire. Ce sont Michèle Tribalat, chercheur à l'INED, dans son travail de déconstruction / recomposition des agrégats statistiques (Tribalat 1993), et le colonel Biville et ses adjoints du CESPAT, en décidant de recibler l'enquête qui leur avait été commandée sur les jeunes d'origine étrangère en une enquête sur les jeunes d'origine maghrébine incorporés dans les armées (Biville 1990). La présente synthèse emprunte à leur démarche et à leurs résultats. Voir les orientations bibliographiques en fin d'article.

⁴ L'absence d'un ancrage lisible de cette politique dans l'organigramme du Ministère de même que dans les organigrammes des administrations déconcentrées (Rectorats et Inspections d'académie) répond à son absence en tant qu'unité pertinente de l'action ministérielle.

⁵ Ces deux axes sont dessinés en France dès les années 1970, et repris ensuite par les différents ministres de l'éducation. Ils se retrouvent dans les politiques des autres pays européens en la matière. Ils sont en effet l'équivalent scolaire des deux dimensions structurelles de toute politique de l'immigration dans une démocratie libérale avancée, tout en se prêtant, surtout le second, à des modulations différenciées en fonction des cadres institutionnels, et des politiques ministérielles ou gouvernementales. En France, dans le domaine scolaire, ils structurent par exemple un discours novateur comme celui de Lionel Jospin aux CEFISEM le 18 octobre 1989, aussi bien que celui d'un Jean-Pierre Chevènement en 1985, beaucoup plus fixé sur l'individualisme républicain. Des ministres - Lionel Jospin, François Bayrou - ont pu varier dans l'interprétation politique et réglementaire du thème de l'ouverture culturelle, d'une phase à l'autre de leur mandat.

⁶ Déclaration de Lionel Jospin au CNPI, le 10 mai 1990. Rapportée par Prunet 1992: 10, reprise par Bocquet 1994: 62 sans mention de citation, cette déclaration peut être

considérée comme faisant partie de la doctrine officielle française en matière de scolarisation des enfants d'immigrés.

⁷ *"L'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, âgés de 6 à 16 ans. Les titres de séjour des parents ou responsables du mineur n'ont pas à être demandés lors de son inscription dans un établissement"*, rappelle la circulaire du 16 juillet 1984 MEN.

⁸ 16 projets-pilotes sur 30 conduits en France de 1972 à 1991, selon Prunet 1992: 31.

⁹ Les chiffres concernant les élèves issus de l'immigration ne sont pas connus. En 1990-1991, la proportion d'élèves étrangers dans le premier degré en ZEP était de 28,6%, contre 10,5% dans l'ensemble des écoles; pour le premier cycle du second degré, cette proportion était de 21,7% en ZEP, contre 9,5% dans l'ensemble des établissements. Les 554 zones regroupaient 9,4% des écoles, et 12,6% des élèves du premier degré; 16% des collèges et 15,1% des élèves du premier cycle du second degré (source: DEP/MEN).

¹⁰ Cette liaison avec les familles se fait en particulier *"au travers d'associations locales, y compris de caractère ethnique, linguistique et multiculturel"*, remarquent les experts de l'OCDE (OCDE 1994: 27).

¹¹ L'aide aux devoirs est organisée dans le cadre des activités éducatives périscolaires (AEPS) depuis 1984 et cadrée par circulaire conjointe du 10 mai 1990 (MEN, Ministère de la solidarité, de la santé et de la ville, et Secrétariat général à l'Intégration); depuis la rentrée 1992 ont été impulsés des Réseaux Solidarité Ecole (RSE) pour organiser une aide aux collégiens. Quant à l'opération "Ecole ouverte", elle est cadrée par une charte co-signée par le MEN, le Ministère des affaires sociales, de la santé et de la ville, la Caisse des dépôts et consignations, et le FAS. Elle vise, au nom de "l'intégration sociale et scolaire", à offrir aux jeunes des quartiers défavorisés un "programme d'activités éducatives, sportives et de loisirs, mais aussi d'accompagnement et de renforcement scolaire" pendant plusieurs semaines durant l'été, dans les locaux scolaires.

¹² Pour 1993-1994, la DEP a enregistré les chiffres suivants: le nombre d'élèves touchés par le dispositif, sous l'une ou l'autre de ses formes, se montait à environ 83 000 au total pour l'enseignement élémentaire, chiffre à rapporter au nombre des élèves recensés à ce niveau pour les nationalités concernées: 240 000 environ (soit les deux tiers des étrangers recensés dans l'enseignement élémentaire). Les chiffres par

pays organisateur allaient de 2 500 pour l'Espagne à 26 300 pour le Maroc (dont une majorité en cours différés), l'Algérie encadrant un peu moins de 15 000 élèves notamment en cours intégrés, la Turquie 12000, l'Italie 11 900 (presque tous en cours intégrés), le Portugal 8 500 (surtout en différé), la Tunisie 6600 (avec une forte majorité de cours différés également).

Rapportés aux populations d'élèves des nationalités concernées, ces chiffres donnent des taux allant d'environ 20% pour le Portugal, l'Algérie et la Tunisie, à ... 300% pour l'Italie (l'Italie finançant ainsi un enseignement précoce de la langue italienne adressé à des classes entières); le taux d'encadrement atteint 50% pour l'Espagne, plus de 40% pour la Turquie, environ 30% pour l'Espagne, 25% pour le Maroc, qui a fait un gros effort pour suivre l'augmentation démographique de ses ressortissants. Les taux d'encadrement ont une signification relativement précise pour la Turquie, la Tunisie, le Maroc, le Portugal aussi, mais un flou considérable pour les immigrations les plus anciennes. Le principe de déclaration d'intérêt de la part des parents, sur proposition du directeur d'école, permet en effet de ne pas s'arrêter aux considérations juridiques, si l'école et le consulat en sont d'accord.

¹³ Cf les demandes du Haut Conseil à l'intégration (HCI 1993: 119)

¹⁴ Les inspecteurs généraux écrivent dans leur rapport: "Certes on pourrait envisager de les supprimer (les cours de LCO) ou bien, simplement, de les laisser en l'état. Il serait alors à craindre que le vide ainsi créé ne soit comblé par une prolifération d'associations dont les objectifs pourraient être bien plus éloignés de ceux de l'Education nationale que ceux des LCO". Cf Lorcerie 1994b.

¹⁵ Les chiffres DEP pour 1992-1993 sont: sur un total de 5 440 840 élèves au second degré, 7817 étudient l'arabe comme 1^o langue, 2^o langue, 3^o langue, ou enseignement facultatif; 10800 le portugais; 164 713 l'italien; et 1 404 728 l'espagnol, qui est la langue vivante la plus choisie comme seconde langue.

¹⁶ Pour un exemple à l'étranger, cf Lemans 1991, sur l'expérience du Foyer à Bruxelles (français + flamand + langue de l'immigration). En France, l'introduction de l'apprentissage précoce des langues vivantes en dernier cycle de l'école élémentaire (par classes entières) se juxtapose dans certains sites au dispositif ELCO. Le ministère qui annonçait

en 1989 sa volonté de résoudre le problème, semble avoir retiré la question de son agenda.

¹⁷ Un essai isolé a été fait pour marier logique instrumentale et logique expressive: les jeunes d'origine portugaise quittant traditionnellement le système scolaire plus tôt que les autres pour s'insérer professionnellement comme ouvriers en jouant des réseaux familiaux, une expérience d'introduction du portugais comme 1^o langue vivante en 6^{ème} a été tentée dans un secteur scolaire, avec suivi au lycée professionnel, afin de favoriser la poursuite d'études: cf Prunet 1992: 44 ss.

¹⁸ Un programme ne peut être modifié, dans le système français, que si et dans la mesure où l'intérêt de cette modification est attesté ou relayé par le groupe qui contrôle la discipline d'enseignement (Inspection générale, universitaires, et associations de professeurs spécialistes). Les logiques disciplinaires ont rattrapé en peu d'années le Conseil national des programmes, que la loi d'orientation de 1989 avait institué comme instance destinée à présider à la modernisation des programmes en surplombant les découpages disciplinaires. Sur cette problématique, voir Bernstein 1975, Forquin 1989, et Lorcerie 1990a pour une application à la question d'un enseignement de l'islam en histoire. On trouve dans Gilly *et alii* 1993 une comparaison éclairante de ce point de vue entre les conceptions de leur rôle qu'ont les instituteurs anglais et les instituteurs français. L'expression "fétichisme des objectifs" est empruntée à cette étude.

¹⁹ Institués en 1980, les PAE sont initiés par les équipes pédagogiques sur la base du volontariat, mais en référence à des priorités édictées annuellement par le ministère. Les activités relevant de la "vie scolaire" dépendent de l'équipe éducative de l'établissement; les élèves sont en principe parties prenantes de leur impulsion et de leur mise en oeuvre.

²⁰ Cf Audigier et Lagelée 1987, Bérard *et alii* 1989. Brunet et Cixous 1989, Ducoli 1991 sont des exemples de travail long et intégré, dans le cadre d'une pédagogie de l'expression et de la communication.

²¹ Les chiffres de la DEP pour 1993-1994, derniers chiffres connus, sont de 966 554, ils enregistrent une baisse régulière depuis 1986-1987 où ils se montaient à plus de 1 million, représentant 8,9% de l'effectif total. La baisse n'a touché le second degré qu'en 1992-1993. Un autre élément de comparaison pour apprécier l'évolution sur vingt ans: en 1974-1975, année des premières enquêtes systématiques de

l'Education nationale, ils formaient 6,8% des effectifs. On compte aujourd'hui 574 250 élèves étrangers dans le premier degré, 8,8% du total, et 372 554 dans le second degré, 6,8% du total. Croisés avec les données du recensement de la population de 1990, ces chiffres apparaissent surestimés. Ils reposent sur les enregistrements faits dans les établissements scolaires. Surtout, ils sont peu pertinents pour cerner la population que nous cherchons à connaître: voir note suivante.

²² Chiffres produits et commentés par Michèle Tribalat, qui souligne le caractère illusoire de la catégorie "population étrangère" pour rendre compte des processus et comportements liés à l'immigration, dans lesquels "la nationalité réelle des individus intervient peu" (Tribalat 1993: 1911 ss.). Il y a en France environ 9 millions d'immigrés et enfants d'immigrés nés en France, dont quelques 5,5 millions sont français.

²³ Source: *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, DEP/MEN, édition 1994.

²⁴ L'impact propre des politiques scolaires est difficile à estimer, mais des comparaisons toutes choses égales par ailleurs permettent de l'apprécier en Allemagne où les politiques scolaires sont du ressort des länder (Flitner-Merle 1992).

²⁵ Sources: Verdier, dir. 1993: 39 ss, 61, graphique (DEP); et enquête *Les efforts éducatifs des familles*, par C. Gissot, F. Héran et N. Manon, INSEE 1994: 133, 208, et *passim*.

²⁶ Sources: Verdier, dir. 1993: 10; Le Guen 1991.

²⁷ Que les enfants étrangers soient en difficultés ou non au collège, près de la moitié d'entre eux répondent "Jamais" à la question: "*Quelqu'un de la famille regarde-t-il, le soir, le travail à faire pour le collège ?*", contre respectivement 29 et 34% des Français. Répondent "Toujours" 17% de l'ensemble des élèves sans difficulté, et 18% de l'ensemble des élèves en difficulté. Pour les élèves étrangers, ces scores sont respectivement de 20 et 10%: Cf Verdier, dir. 1993: 49 (Dans cette étude, sont classés "en difficulté" les élèves qui présentent au moins deux des caractéristiques suivantes: avoir redoublé; avoir un score situé dans le premier quartile aux épreuves de français de l'évaluation à l'entrée en sixième; ou aux épreuves de mathématiques de cette même évaluation. Un quart environ des élèves sont dans ce cas). La différenciation socio-culturelle des populations issues de l'immigration, repérée ici par rapport à l'école, est lisible

aussi dans leur mobilité sociale: *cf* pour des années antérieures l'étude de J-L. Borkowski, "L'insertion sociale des immigrés et de leurs enfants", *Données sociales* 1990.

²⁸ Cf panels DEP, et déjà Bastide 1982: 131.

²⁹ Cf. Ogbu in *Jacob et Jordan* 1987; Suarez-Orozco 1991, introd.; Ogbu 1992; Henriot van Zanten et Anderson-Levitt 1992. John Ogbu, l'un des théoriciens de ce courant de recherches, spécialiste de la question des Noirs et père de la formule de la "quasi-caste", résume en ces termes l'hypothèse générale du modèle écologique: "*Le principal facteur qui différencie les groupes d'immigrés qui réussissent le mieux et ceux qui réussissent le moins semble être la nature de l'histoire, de la subordination et de l'exploitation des minorités, et la nature des réponses instrumentales et expressives des minorités elles-mêmes à leur traitement, ce qui contribue au processus de leur scolarité*" (Ogbu in *Jacob et Jordan* 1987: 317).

³⁰ Il fut d'ailleurs un temps - l'entre-deux guerres - où la représentation sociale en France des peuples colonisés était plus favorable que celle des Européens du sud et de l'est.

³¹ Cf Foley in Suarez-Orozco 1991, Erikson in *Jacob et Jordan* 1987. Biville 1990 donne une analyse très fine de la difficulté des cadres de proximité de l'armée française confrontés aux demandes des jeunes d'origine maghrébine. Pour une analyse du jeu de l'ethnicité dans le contexte scolaire en France, voir Payet 1992. Un témoignage de la difficulté de modifier les rôles socio-scolaires installés se trouve dans Meirieu 1994, et un témoignage des conditions systémiques d'une telle modification (dans l'espace de la classe, de l'école, du quartier) dans Martinaud 1994.

³² Un des premiers en France, A. Sayad a attiré l'attention sur les conditions culturelles du succès scolaire dans sa monographie d'une jeune fille d'origine algérienne (Sayad 1979). Voir aussi le témoignage plein d'humour de Begag 1986, la position de Manigand 1993. Pour les Etats-Unis, le témoignage traduit de Rodriguez 1986.

³³ Commission "Education-Formation-Recherche" du X^e Plan, présidée par René Rémond. Cf Secrétariat d'Etat au Plan 1991: 51. L'intuition du caractère *normal* de l'orientation interculturelle en pédagogie a été développée dès la fin des années 1970 sous l'égide du Conseil de l'Europe, cf Porcher 1981. Martine Abdallah-Pretceille en expose la philosophie générale dans sa thèse (Abdallah-Pretceille 1986). Mais l'examen des bouleversements des sociétés nationales n'était pas conduit, ni celui des conditions institutionnelles d'une

mise en oeuvre. Il en résultait des injonctions paradoxales que nous avons tenté d'analyser dans Lorcerie 1983. L'analyse des conditions socio-institutionnelles et des objectifs de l'interculturalisme dans les systèmes éducatifs européens a été poursuivie depuis, au Conseil de l'Europe, en parallèle avec une analyse approfondie des dynamiques sociales et ethniques (Conseil de l'Europe 1991, Perotti 1990, 1994, Bauböck 1994). Dans un contexte politique différent, les orientations prises par le Québec sont voisines: Conseil supérieur de l'éducation 1987, Bourgeault *et alii* 1994.

³⁴ L'auteur anglais d'une étude détaillée de ces modalités les résume ainsi: cet enseignement "*prend en compte délibérément et dans un esprit de tolérance, dans ses contenus et dans ses méthodes, la diversité des appartenances et des références culturelles des publics d'élèves auxquels il s'adresse*" (Lynch, cité par Forquin 1989: 153).

³⁵ Cf Collège de France, "*Pour l'enseignement de l'avenir*", mars 1985. Le rapport identifie 9 principes: 1. Unité de la science, pluralité des cultures; 2. Diversification des formes d'excellence; 3. Multiplication des chances; 4. Unité (du système scolaire) dans et par le pluralisme; 5. Révision périodique des savoirs enseignés; 6. Unification des savoirs transmis; 7. Education ininterrompue et alternée; 8. Techniques modernes de diffusion; 9. Ouverture dans et par l'autonomie (des établissements, du corps enseignant). Ce rapport a été repris dans ses grandes lignes dans les "*Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*", rédigés par une commission présidée par Pierre Bourdieu et François Gros, lors de la consultation nationale des personnels de l'Education, réalisée à l'automne 1989. Sans suite bien nette.

³⁶ Quelques allusions se trouvent dans le rapport du Collège de France (1^o principe: pluralité des cultures), dans Lesourne 1988: 140 (montée de l'internationalisation), rien dans les travaux des commissions de préparation du Plan, ni - l'oubli en dit long - dans les rapports spécifiques Prunet 1992, Bocquet 1994. Hussenet 1990 et HCI 1993 font un simple rappel des principes: "*Le ministère de l'Education nationale s'est efforcé // de prendre en compte la diversité croissante de la société française dans ses instructions et dans ses programmes*" (HCI 1993: 117).

³⁷ Voir cependant Audigier et Lagelée 1987, Brunet et Cixous 1987.

³⁸ Cf Conseil supérieur de l'éducation du Québec 1987: 21.

³⁹ Cf Bourgeault *et alii* 1994. Le débat sur le respect des différences culturelles est vif au Québec. Une tendance bien représentée dans le domaine éducatif argumente pour que la prise en compte des différences par l'Etat se limite précisément à la protection des valeurs et processus démocratiques, — sachant que "*dans le paradigme démocratique, l'expression maximale du pluralisme est a priori considérée comme une valeur*".

⁴⁰ Le contrat comprend trois points: "*une société dont le français est la langue commune de la vie publique; une société démocratique où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées; une société pluraliste ouverte aux apports multiples dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire*". Cf Gouvernement du Québec: *Enoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, 1991.

⁴¹ La "spécificité" n'est appréhendée que comme handicap dans le rapport du Conseil économique et social, qui demande de "*tenter de repérer et compenser les spécificités qui pourraient contrarier la réussite scolaire*" (Bocquet 1994: 87). De même, le Nouveau contrat pour l'école, de François Bayrou, ouvre son chapitre "Accueillir et promouvoir la diversité" sur la formule: "L'égalité des chances suppose le respect des différences". Puis il enchaîne sur la prévention de la difficulté scolaire (*BOEN* 25, 23 juin 1994).

⁴² Le Conseil de l'Europe, dont la position n'a pas varié, a promu au cours des années 1980 des expériences-pilotes d'éducation interculturelle répondant à ce principe. Ces expériences n'ont plus de relais en France, à la différence des autres pays européens. La démarche n'est poursuivie que dans de très rares sites, et par des enseignants isolés. Le HCI adopte sur ce point une position intermédiaire: supprimer les ELCO, mais organiser dans les établissements des activités culturelles qui puissent répondre aux besoins de savoir des élèves.

⁴³ "*L'identité nationale résulte d'une quête individuelle, elle n'est pas simplement le résultat d'une identification naturelle à la communauté nationale (...). La France présente un modèle singulier en Europe, elle privilégie la citoyenneté individuelle et l'obligation faite à chacun de respecter les lois et les valeurs de la République (...). La nation française est une construction politique qui permet de transcender des appartenances et des cultures différentes. Cet héritage de*

l'histoire constitue une valeur essentielle." etc. (circulaire du 14 septembre 1994, en application du décret du 16 août 1994).