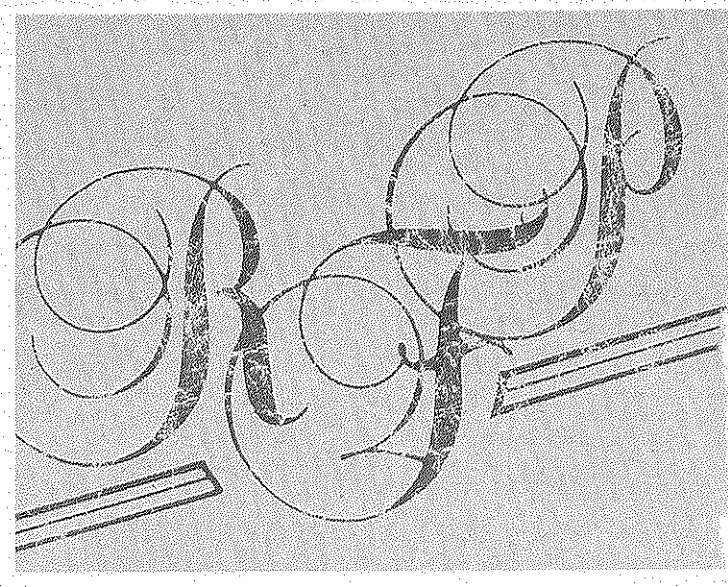
N° 117 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1996



REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

L'école et la question de l'immigration

INRP INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

N.D.L.R. — Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les *normes internationales*. ☎ 01.46.34.91.61.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Education doit entretenir.

Gaston Berger
"L'Homme moderne et son éducation"

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

École et immigration

Jean-Paul Payet
Agnès van Zanten

PRÉSENTATION

De multiples raisons expliquent que la question *de l'école et de l'immigration n'ait pas eu le traitement* qu'elle mérite dans l'espace de la recherche sociologique française. L'état des publications traduit bien cette situation marginale : hormis les revues spécialisées dans le domaine de l'immigration, le thème est quasiment absent des revues scientifiques généralistes. Après un numéro de la *Revue française de pédagogie* (n° 101, 1992) consacré aux approches ethnographiques de la scolarisation des enfants d'immigrés, ce numéro spécial entend saisir plus largement la complexité de l'objet. Il présente d'une part, à travers des textes issus de recherches *récentes ou en cours, une pluralité d'approches* analytiques — statistiques, ethnographique, documentaire — et une diversité des perspectives — celles de la sociologie, des sciences politiques ou de la psychologie sociale. Il poursuit d'autre part le double objectif de faire le point sur l'état de la recherche française et de favoriser un dialogue avec les travaux britanniques et américains.

À partir d'une analyse statistique sophistiquée des données fournies par le panel d'élèves du second degré constitué par la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale, Louis-André Vallet compare les parcours scolaires à l'école primaire et au collège des enfants français et des enfants issus de l'immigration. Il conclut à une assimilation scolaire importante de ces derniers, c'est-à-dire à une amélioration et à une égalisation de leurs parcours avec ceux de leurs camarades français de même milieu social au fur et à mesure de leur avancement dans la scolarité. Se situant pour leur part *dans une perspective ethnographique*, Angela Xavier de Brito et Ana Vasquez abordent la question de l'intégration des enfants issus de l'immigration à travers une étude détaillée des discours et des pratiques des enseignants et des élèves dans deux établissements multi-ethniques de la région parisienne. Dans ce travail, l'école est analysée comme un espace de socialisation où se jouent de multiples scènes quotidiennes, banales ou extraordinaires.

L'analyse par Janine Hohl et Michèle Normand du rôle des facteurs scolaires dans la construction identitaire des jeunes au Québec montre quant à elle comment, dès lors qu'il y a contradiction entre les codes culturels (familiaux et communautaires d'un côté, scolaires et sociaux de l'autre) avec lesquels doivent interagir les adolescents en situation migratoire, des conflits internes se font jour qui réclament des stratégies identitaires susceptibles de rétablir la cohérence. Enfin, Françoise Lorcerie s'intéresse à l'analyse de la

place des immigrés dans le débat public sur la laïcité, à l'école et au-delà, en examinant finement la complexité de cette notion, sa dépendance à l'égard des contextes politiques et sociaux et les écarts qui se font jour entre les conceptions philosophiques et la jurisprudence dans les « affaires de foulard » récentes. Ceci la conduit à préconiser un renouvellement de la réflexion éthique dans l'école qui pourrait aller de pair avec certaines formes de modernisation pédagogique.

Une double note de synthèse sur la scolarisation des enfants issus de l'immigration ou des minorités ethniques clôt le numéro. L'analyse des travaux français explore leur contribution à l'analyse des positions et des trajectoires scolaires de ces élèves et à celle de la construction politique, scolaire et familiale des différences. La constitution d'un véritable domaine de recherche, en dépassant les traditionnelles résistances de la sociologie française à l'égard de la question de l'étranger, semble favorisée par la crise du modèle républicain qui invite à interroger des thèmes sensibles et à construire de nouvelles perspectives. L'examen de la très riche littérature anglo-saxonne sur ce sujet s'intéresse de son côté à l'évolution des politiques éducatives, aux variations des performances scolaires suivant les groupes ethniques et à leur interprétation ainsi qu'aux processus d'intégration et de ségrégation dans les établissements d'enseignement. Est mise en évidence une évolution des recherches dans le sens d'une plus grande mise en valeur des stratégies et des formes de résistance et de mobilisation des acteurs (parents, enseignants, élèves) et d'une focalisation sur les processus micro-sociaux.

Jean-Paul Payet
Groupe de Recherche sur la Socialisation
Université Lumière Lyon 2
Agnès van Zanten
Laboratoire de sociologie de l'éducation
CNRS - Université Paris V

L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises *

Louis-André Vallet

Dans cet article, nous désignons par assimilation scolaire des minorités issues de l'immigration le processus temporel par lequel, avec l'avancement dans la scolarité, les parcours des enfants de ces minorités s'améliorent et convergent en moyenne vers ceux des autres élèves. Des données longitudinales sont nécessaires pour éprouver l'existence d'un tel processus. Nous le mettons en évidence sur le panel national 1989 d'élèves du second degré (Ministère de l'Éducation nationale, DEP) en comparant la réussite des parcours scolaires à l'école élémentaire et au collège. L'assimilation scolaire des minorités issues de l'immigration peut trouver sa source dans un processus cognitif de rattrapage des performances et/ou dans des facteurs socio-psychologiques liés à des aspirations spécifiques. Elle pourrait aussi être affectée par le comportement des enseignants à l'égard des élèves de ces minorités et par l'environnement contextuel de leur scolarisation. Nous présentons des analyses empiriques qui tentent d'approcher ces différents effets. Elles soulignent surtout le rôle des facteurs socio-psychologiques : les familles immigrées ont, ceteris paribus, *des attentes plus fortes en matière d'études longues et expriment des souhaits d'orientation plus ambitieux pour leurs enfants. Ce résultat suggère que, dans la société française, le système éducatif apparaît aux familles immigrées comme une voie importante de mobilité sociale.*

L'analyse sociologique des migrations désigne par assimilation le processus temporel par lequel les traits spécifiques des minorités issues de l'immigration se réduisent et leurs comportements et attributs convergent vers ceux qui caractérisent les membres de la société d'accueil (Alba et Nee, 1996 ; Tribalat, 1996). Sur le plan socio-économique par exemple, la théorie de l'assimilation conduit à prédire la résorption progressive des inégalités de niveau d'éducation, de position professionnelle et de revenu qui séparent les minorités de la majorité. Les tests empiriques de

* Cet article utilise les résultats empiriques établis dans le cadre d'une convention de recherche de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (Ministère de l'Éducation nationale, Paris) ; voir, pour la publication principale de cette recherche, Vallet et Caille (1996a).

cette théorie mettent souvent en jeu une *conception* longue du temps de l'assimilation, celui de la succession des générations. Ils consistent alors à comparer, à un instant donné et pour les mêmes critères, des individus qui appartiennent aux première, deuxième et, éventuellement, troisième générations de l'immigration, c'est-à-dire respectivement des immigrés et des enfants (voire des petits-enfants) nés dans la société d'accueil de parents (ou de grands-parents) immigrés (Neidert et Farley, 1985). D'autres tests de l'hypothèse de l'assimilation ne portent que sur la seule génération des immigrés et distinguent alors ceux-ci selon l'ancienneté de leur arrivée dans la société d'accueil.

Toutes ces approches ont en commun d'utiliser des données synchroniques (ou transversales) recueillies sur des populations distinctes pour lesquelles il s'agit d'examiner à quel point elles sont parvenues à des degrés différents d'assimilation. Dans cet article, nous envisagerons la théorie de l'assimilation dans une perspective distincte, individuelle et diachronique (ou longitudinale). Elle consiste à observer comment se transforment au cours du temps les comportements et attributs des *mêmes* individus. C'est alors une conception plus courte du temps de l'assimilation qui est privilégiée.

L'HYPOTHÈSE DE L'ASSIMILATION SCOLAIRE

Nous entendrons donc par *assimilation scolaire* des minorités issues de l'immigration le processus par lequel, avec l'avancement dans la scolarité, les parcours des enfants de ces minorités s'améliorent et convergent en moyenne vers ceux dont font preuve les autres élèves. Supposons ainsi un échantillon d'enfants pour lesquels le déroulement des études à l'école élémentaire, puis au collège a été observé et retenons par exemple l'absence de redoublement comme indicateur de réussite du parcours. On sera fondé à parler d'assimilation scolaire dans le cas où le handicap des minorités issues de l'immigration se réduit dans le temps, c'est-à-dire lorsque l'écart entre ces élèves et leurs condisciples pour le taux de scolarités secondaires sans redoublement s'avère moins important que l'écart correspondant mesuré à propos des scolarités primaires des mêmes élèves.

C'est en premier lieu à propos des enfants immigrés, c'est-à-dire nés étrangers dans un pays étranger, que l'hypothèse de l'assimilation scolaire peut être formulée. Dans le cadre de notre exemple, leur migration et leur entrée dans la société d'accueil constituent par définition des événements plus anciens lors de l'observation de la scolarité au collège qu'ils ne le sont à l'instant où l'on mesure la réussite du parcours à l'école. S'agissant des enfants immigrés, l'hypothèse de l'assimilation scolaire exprime alors l'effet positif de l'exposition à la société d'accueil et à son institution scolaire, l'adaptation des enfants augmentant avec la durée de cette exposition. L'hypothèse de l'assimilation scolaire peut aussi être étendue aux enfants nés dans la société d'accueil de parent(s) immigré(s) : s'ils grandissent dans une famille où l'empreinte de la culture et de la langue du pays d'origine reste forte, la fréquentation prolongée de l'école de la société d'accueil doit sans doute être considérée comme un facteur important du processus de leur acculturation.

La formulation de l'hypothèse d'assimilation scolaire découle partiellement de résultats empiriques fournis par le panel national d'élèves recruté dans les classes de 6e en 1972, 1973 et 1974 (1). On y observait notamment qu'entre le premier degré et le second degré et par rapport aux élèves français de la même catégorie sociale, la situation scolaire des jeunes étrangers nés en France s'inversait. La réussite à l'école des enfants nés en France dont le père, étranger, était ouvrier non qualifié apparaissait inférieure à celle de leurs condisciples français du même milieu : 31,6 % des premiers et 36,9 % des seconds n'y avaient pas redoublé ; la tendance était identique parmi les enfants d'ouvrier qualifié ; enfin, dans ces deux milieux sociaux, le handicap de carrière scolaire était nettement plus lourd pour les enfants étrangers nés à l'étranger. Les parcours scolaires dans le second degré se présentaient cependant sous un jour différent. Parmi les entrants en 6e (normale ou allégée) des catégories sociales défavorisées, le taux d'admission en terminale ne différait guère chez les élèves français et leurs condisciples étrangers. Calculé sur les seuls enfants d'ouvrier non qualifié, il s'agissait de 16,2 % des jeunes Français, 18,1 % des étrangers nés en France et 11,1 % des étrangers nés à l'étranger. Ces proportions valaient respectivement 24,7 %, 28,9 % et 23,3 % parmi les enfants d'ouvrier qualifié. Les cheminements des élèves nés en France d'un père étranger et ouvrier

étaient devenus, dans l'enseignement secondaire, *plus favorables que ceux de leurs condisciples* français d'origine sociale identique. Ce n'était pas le cas dans l'enseignement primaire.

L'hypothèse d'assimilation scolaire conduit donc à prédire la réduction progressive des écarts bruts de réussite entre les enfants issus de l'immigration et les autres. *Ces écarts ne constituent pas, au* sens strict, une mesure de l'influence de l'appartenance aux minorités. D'une manière générale, ils dépendent de toutes les caractéristiques socio-démographiques qui affectent la réussite scolaire — appartenance sociale, niveau d'éducation des parents, taille des fratries notamment — tout en différenciant en moyenne les minorités issues de l'immigration des autres familles. Des modèles statistiques d'analyse multivariée permettent de démêler l'écheveau des effets et d'isoler ainsi l'influence, *sur la réussite à l'école, propre à* l'appartenance aux minorités. On peut donc dériver de l'hypothèse d'assimilation scolaire une seconde prédiction. Les paramètres des modèles statistiques qui expriment l'effet de l'appartenance aux minorités doivent se transformer avec l'avancement dans la scolarité, la tendance temporelle étant celle de la réduction d'un effet négatif ou de l'accentuation d'un effet positif. Par contraste, les paramètres qui expriment l'influence des autres caractéristiques socio-démographiques doivent faire preuve d'une *plus grande stabilité.*

LES DÉTERMINANTS DE L'ASSIMILATION SCOLAIRE

Si elle existe, l'assimilation scolaire des minorités issues de *l'immigration pourrait trouver* sa source dans un processus cognitif de rattrapage *des performances, c'est-à-dire dans le fait que,* sur le plan des acquis mesurés au moyen d'épreuves standardisées, les élèves des minorités progressent en moyenne plus fortement que les autres élèves de caractéristiques analogues. Dans la littérature disponible, plusieurs études tendent à accréditer ce résultat. Elles font appel à des modèles d'analyse de covariance pour « expliquer » la variation d'un niveau de performance final en fonction d'une batterie de variables qui inclut une mesure initiale de la même compétence. *Le coefficient de régression estimé pour une* sous-population d'élèves particulière s'interprète alors comme le fait que ceux-ci ont, en moyenne, plus, autant ou moins progressé durant la période considérée que les autres élèves qui possèdent par ailleurs les mêmes caractéristiques.

En Angleterre, dans une étude longitudinale auprès de vingt écoles secondaires multiraciales, Smith et Tomlinson (1989) ont ainsi observé de *manière consistante qu'entre les âges de 13 et* 16 ans les élèves des minorités avaient davantage *progressé en anglais* et en mathématiques que leurs condisciples des mêmes milieux sociaux. En France, un résultat analogue a été obtenu sur un échantillon de près de 3 000 élèves observé en début et en fin de classe de CE2 (Bressoux, 1994) comme dans deux études traitant du déroulement des scolarités au cours des deux premières années du collège (Ernst et Radica, 1994 ; Meuret, 1994). Mingat (1991) ne conclut en revanche à une *meilleure progression, durant l'année de cours pré*paratoire, que pour les enfants étrangers nés à *l'étranger* et obtient un résultat inverse pour les enfants étrangers nés en France. Enfin, Serra et Thaurel-Richard (1994) ont observé que la nationalité de l'élève n'engendrait pas de différence significative dans les acquisitions réalisées durant la seconde année du cours élémentaire.

Un autre déterminant de *l'assimilation scolaire* des élèves issus de l'immigration pourrait tenir au *fait que ces enfants et leurs familles développent,* à l'égard du système scolaire de la société d'accueil, des attentes et des aspirations plus fortes que celles des autres membres des mêmes milieux sociaux. Si le désir d'une vie meilleure et d'une ascension sociale a constitué souvent un mobile important de la décision d'émigration des familles, beaucoup de celles-ci occupent néanmoins, dans le pays d'immigration, des positions sociales inférieures. Les familles immigrées *pourraient alors* percevoir l'investissement dans le système scolaire *comme la voie principale de mobilité ascendante* qui leur est accessible. Par rapport aux autres familles dotées des mêmes ressources matérielles et culturelles — liées notamment à leur position sociale et à leur niveau d'éducation —, elles souhaiteraient donc plus vivement que leurs enfants acquièrent une qualification scolaire élevée.

Certaines recherches étrangères soulignent *l'existence de tels facteurs socio-psychologiques.* Dans une exploitation de la *National Education Longitudinal Study,* c'est-à-dire du panel américain qui a observé, à partir de 1988, un échantillon

de 26 000 élèves scolarisés au niveau de la classe de 4e, Muller et Kerbow (1993) présentent une analyse où la proportion de parents qui envisagent que leur enfant obtienne un diplôme universitaire figure dans un graphique qui tient compte à la fois de leur niveau d'études et de la variable race/ethnicité. Sans aucune exception et pour chaque diplôme parental, le point du graphique associé aux Américains de race blanche est situé en dessous des trois autres qui concernent les minorités asiatique, hispanique et noire. Muller et Kerbow interprètent ce résultat comme le signe que les parents des minorités sont plus sensibles que les autres aux bénéfices sociaux que l'éducation apporte. Dans une étude longitudinale australienne, Clifton *et al.* (1991) ont observé que les élèves d'origine grecque et italienne obtenaient à l'âge de 14 ans des performances en anglais et en arithmétique inférieures à celles des autres élèves de mêmes caractéristiques, mais qu'ils étaient plus nombreux à parvenir au terme des études secondaires. Les analyses statistiques des auteurs mettent en évidence le rôle des facteurs socio-psychologiques : les élèves des minorités trouvent dans leur environnement — amis, parents et professeurs — des encouragements plus vifs concernant leurs études et développent aussi une conception plus positive de leur valeur scolaire.

En France également, dans sa conclusion d'une étude de deux années auprès d'une centaine de collèges, Grisay (1993) souligne que les élèves issus de l'immigration paraissent en moyenne mieux disposés envers l'école que les jeunes Français de même catégorie socioprofessionnelle, qu'ils sont plus désireux de « bien faire » et de se conformer aux attentes de leurs professeurs. Des observations voisines ont été faites en Angleterre (Smith et Tomlinson, 1989). En revanche, Duru-Bellat et Jarousse (1996) n'ont pas observé, dans notre pays, de différence significative entre familles étrangères et familles françaises de niveau d'instruction et catégorie sociale identiques pour ce qui est de l'espoir que leur enfant parvienne au baccalauréat.

La progression plus forte des performances scolaires et le rôle des aspirations familiales constituent deux hypothèses complémentaires susceptibles de rendre compte du processus d'assimilation scolaire des élèves issus de l'immigration. Leurs cheminements pourraient dépendre aussi des évaluations portées par les professeurs aux paliers du système éducatif où des décisions d'orientation interviennent si l'appartenance aux minorités est un élément pris en compte dans la formation de ces évaluations (Clifton *et al.*, 1986). Enfin, la scolarisation des enfants issus de l'immigration s'effectue souvent dans des établissements où ces élèves sont nombreux et où la concentration des handicaps sociaux est forte. L'environnement contextuel de la scolarisation des enfants des minorités pourrait ainsi affecter leurs cheminements. Des analyses multivariées détaillées sont nécessaires pour apprécier les effets de ces différents facteurs.

DONNÉES FRANÇAISES DISPONIBLES

Pour éprouver l'hypothèse de l'assimilation scolaire, nous tirerons profit des données du panel national 1989 d'élèves du second degré (Ministère de l'Éducation nationale, DEP). Plus précisément, notre échantillon comprend l'ensemble des enfants nés le 5 d'un mois qui, en septembre 1989, entraient au collège en classe de 6e dans un établissement public ou privé de France métropolitaine et dont la famille a répondu à une enquête complémentaire au printemps 1991. Un test de l'hypothèse de l'assimilation peut être conduit en étudiant la réussite des parcours scolaires que ces élèves ont effectués dans l'école élémentaire française avant septembre 1989, puis au collège après cette date.

La mesure de la réussite à l'école élémentaire utilise l'information rétrospective recueillie, pour chaque élève de l'échantillon, d'une part à l'automne 1989 auprès du collège fréquenté, d'autre part au printemps 1991 auprès de la famille. Nous considérons que l'élève a redoublé au cours des années passées dans l'école élémentaire française lorsque le collège et/ou la famille a fourni cette information pour l'un au moins des cinq niveaux de classe en question. L'indicateur de réussite retenu consiste alors en l'absence de redoublement dans l'école française. L'information est disponible pour 18 657 élèves, parmi lesquels 74,5 % ont connu cette situation de succès.

La mesure de la réussite au collège utilise l'information collectée auprès de l'établissement scolaire pendant les quatre années qui ont suivi l'entrée en classe de 6e, c'est-à-dire jusqu'en juin 1993. Au cours de cette période, l'attrition du panel a été faible ; notre échantillon comprend ici 18 538 élèves.

Nous retenons un indicateur de réussite qui combine absence de redoublement au collège et orientation vers des études longues conduisant au baccalauréat. Il est défini ainsi : avoir reçu, quatre ans après l'entrée au collège, une proposition d'orientation en classe de seconde générale ou technologique ; 47,1 % des élèves considérés ont connu cette situation de succès (2).

L'information sur les caractéristiques sociodémographiques des élèves et de leurs familles a été recueillie auprès de celles-ci et/ou de l'établissement de scolarisation. Neuf variables nous permettront d'approcher la situation familiale et sociale des élèves, c'est-à-dire à la fois les ressources et les contraintes objectives qu'ils trouvent dans leur environnement : la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence de la famille, le diplôme le plus élevé du père, le diplôme le plus élevé de la mère, le fait que celle-ci est inactive ou bien exerce (ou recherche) une activité professionnelle, le nombre total d'enfants, le sexe de l'élève, son rang de naissance, le fait qu'il a (ou n'a pas) de frère ou sœur plus âgé(e) scolarisé(e) en lycée d'enseignement général et technologique ou dans l'enseignement supérieur, la structure de la famille. Cette dernière variable distingue les élèves qui vivent avec leurs deux parents (ou dans une famille recomposée), ceux qui appartiennent à une famille monoparentale, ceux enfin qui vivent avec un autre membre de leur parenté ou connaissent une situation particulière (orphelins en foyer notamment).

Isoler rigoureusement la population des enfants immigrés — c'est-à-dire nés étrangers à l'étranger — ou nés en France de parent(s) immigré(s) nécessite de connaître, pour les élèves de l'échantillon, le pays où ils sont nés, leur nationalité à la naissance et des informations similaires concernant leurs parents. Certaines de ces données ne sont pas disponibles dans le panel d'élèves. Il est possible en revanche d'approcher cette population à l'aide de huit critères tous liés, d'un point de vue statistique, à la migration de l'enfant ou de ses parents. C'est en ce sens que, dans la suite, nous utilisons l'expression d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration.

Nationalité de l'élève en deux postes (Français/étranger). Elle a été recueillie par les collèges lors de la mise en place du panel. Pour 7,8 % des élèves considérés, une nationalité étrangère a été indiquée (3).

Nationalité de l'élève en sept postes. Le recueil de l'appartenance nationale utilisait une nomenclature plus détaillée. Six nationalités (ou groupes de nationalités) étrangères ont donc été distinguées : Maghreb (49,9 % des élèves étrangers), autre pays d'Afrique (4,5 %), Europe du Sud (23,5 %), Asie du Sud-Est (6,5 %), Turquie (8,1 %), autre pays (7,5 %).

Lieu de naissance de l'élève. À partir de l'information fournie par l'établissement scolaire, les naissances en France métropolitaine, dans un département ou un territoire d'outre-mer, ou dans un pays étranger ont été distinguées ; 0,2 % des élèves considérés sont nés dans les Dom-Tom et 4,5 % à l'étranger.

Nombre d'années scolaires hors de France. Fournie par les principaux de collège lors de l'entrée en sixième, cette information concerne la scolarité primaire et est affectée d'un fort taux de non-réponse (37,5 %). Il a justifié la création d'une modalité « inconnu ». Trois autres situations ont été distinguées : aucune année scolaire hors de France, une ou deux années, trois années ou davantage. Les élèves ayant passé au moins une année scolaire hors de France représentent 2,1 % des collégiens pour lesquels l'information est disponible.

Ancienneté en France des parents. Dans l'enquête auprès des familles, cette question était posée séparément pour le père et la mère et l'on a pris en compte la durée de présence la plus élevée. Quatre modalités ont été retenues : l'un des parents au moins a toujours vécu en France (84,3 % des élèves considérés) ; aucun des parents n'a toujours vécu en France, mais l'un au moins y réside depuis plus de 20 ans (7,4 %) ; aucun des parents n'est en France depuis plus de 20 ans, mais l'un au moins y habite depuis 5 ans (5,6 %) ; les parents sont en France depuis moins de 5 ans (0,4 %). Une modalité « inconnu » a été ajoutée en cas de non-réponse à la question ou pour les élèves ayant perdu leurs parents (2,4 %).

Langue parlée à la maison. Il s'agit de la réponse (oui/non) à la question — posée dans l'enquête auprès des familles — « Parlez-vous régulièrement une autre langue que le français avec vos enfants ? » ; 13,8 % des parents ont répondu par l'affirmative.

Groupe d'appartenance de l'élève. Cette variable synthétique a été obtenue en combinant la natio-

nalité en deux postes, le lieu de naissance en deux modalités (France métropolitaine ou autre) et la réponse à la question sur la langue. Huit groupes de collégiens sont ainsi définis, des Français nés en métropole à qui leurs parents ne parlent pas autre chose que le français (83,9 %) aux élèves de nationalité étrangère, nés hors de France métropolitaine à qui leurs parents parlent régulièrement une autre langue que le français (2,8 %). Deux autres groupes assez nombreux sont formés des Français nés dans l'hexagone à qui leurs parents parlent régulièrement une langue étrangère (6,8 %) et des étrangers de lieu de naissance et de situation linguistique analogues (3,8 %).

Nombre d'attributs étrangers. La possession d'un « attribut étranger » est définie comme le fait de présenter l'une des cinq caractéristiques qui suivent : être de nationalité étrangère, être né hors de France métropolitaine, avoir passé au moins une année scolaire hors de France, n'avoir aucun parent ayant toujours vécu en France, avoir des parents qui parlent régulièrement une autre langue que le français. Au total, 19,7 % des collégiens considérés présentent au moins un attribut étranger : 8,7 % en comptent un, 3,8 % deux, 4,4 % trois et 2,7 % quatre ou cinq.

L'HYPOTHÈSE DE L'ASSIMILATION SCOLAIRE À L'ÉPREUVE DES DONNÉES FRANÇAISES

De l'école élémentaire au collège, réduction des écarts bruts de réussite scolaire

Pour chaque variable d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration, le tableau 1 présente le taux de réussite des parcours (école élémentaire et collège) pour le groupe d'élèves le plus nombreux, puis les écarts des autres groupes à celui-ci. Ainsi, 76,3 % des entrants en 6e de nationalité française n'ont pas redoublé à l'école élémentaire ; ils sont 48,3 % à connaître cette situation au collège et à être orientés en seconde générale ou technologique. Parmi les élèves étrangers, les mêmes taux de réussite des parcours sont inférieurs respectivement de 22,0 points et 15,6 points. Mesuré par la différence de proportions, l'écart de réussite entre Français et étrangers se réduit donc avec l'avancement dans la scolarité. Préciser l'appartenance nationale des enfants étrangers ne modifie pas ce résultat, à l'exception des élèves asiatiques : dès l'école élémentaire, le taux de réussite de leur parcours était assez proche de celui des jeunes Français et l'écart ne se réduit pas ultérieurement.

Approcher la population des enfants issus de l'immigration par le lieu de naissance, le nombre d'années scolaires hors de France, l'ancienneté en France des parents, la langue parlée à la maison, le groupe d'appartenance de l'élève ou le nombre d'attributs étrangers conduit à une conclusion analogue. Conformément à l'hypothèse de l'assimilation scolaire, l'écart au groupe de référence — ou groupe d'élèves le plus nombreux — est généralement plus faible dans le second degré que dans le premier degré. En particulier, la réduction des écarts de réussite est nette pour les enfants nés à l'étranger, ceux qui ont passé au moins trois années scolaires hors de France, les élèves dont la famille réside en France depuis 5 à 20 ans, les enfants de nationalité étrangère nés hors de métropole et ceux qui comptent quatre ou cinq attributs étrangers (4).

Pour chaque variable d'appartenance, le tableau 2 récapitule l'évolution temporelle de l'écart de réussite entre les groupes d'élèves qui étaient initialement les plus distants. Sans aucune exception, ces écarts se réduisent au cours du temps. La différence de proportions ne constitue toutefois que l'une des mesures possibles de l'inégalité. On peut notamment lui préférer un indicateur plus complexe connu sous le nom de *odds ratio* ou rapport des chances relatives (Vallet, 1988). Que, pour la réussite du parcours à l'école élémentaire, le *odds ratio* entre étrangers et Français vaille 2,7 peut alors s'interpréter ainsi : les chances de réussir plutôt que d'échouer dans le premier degré ont été 2,7 fois plus faibles pour les jeunes étrangers que pour les enfants français. Cette valeur se réduit à 1,9 dans le second degré. Mesurée par le *odds ratio*, l'inégalité de réussite entre étrangers et Français diminue donc avec l'avancement dans les études et les autres critères utilisés pour approcher la population des élèves issus de l'immigration livrent la même conclusion.

De l'école élémentaire au collège, transformation de l'effet d'appartenance aux minorités

Pour distinguer, dans les écarts bruts de réussite scolaire, la part liée spécifiquement à l'appartenance aux minorités, nous mettons en œuvre

Tableau 1 — ***Écarts de réussite du parcours scolaire.***
Comparaison entre école élémentaire et collège

		(N = 18 657)	(N = 18 538)
		Absence de redoublement à l'école	**Absence de redoublement au collège et proposition d'orientation en seconde**
Nationalité de l'élève en deux postes	*français*	76,3 %	48,3 %
	étranger	– 22,0	– 15,6
Nationalité de l'élève en sept postes	*français*	76,3 %	48,3 %
	maghrébin	– 25,1	– 17,1
	autre africain	[– 24,0]	[– 18,1]
	europe du sud	– 20,2	– 17,1
	asie du sud-est	[– 7,9]	[– 9,6]
	turc	– 31,4	– 19,2
	autre	– 8,4	– 0,6
Lieu de naissance	*France métropolitaine*	75,4 %	47,4 %
	dom - tom	[+ 1,5]	[+ 6,4]
	étranger	– 20,1	– 7,7
Nombre d'années scolaires hors de France	*aucune*	75,4 %	48,1 %
	une ou deux	+ 2,6	+ 11,7
	trois et plus	– 17,4	– 3,6
	inconnu	– 2,0	– 2,7
Ancienneté en France des parents	*toujours en France*	77,1 %	49,2 %
	plus de 20 ans	– 13,7	– 12,1
	entre 5 et 20 ans	– 17,4	– 11,1
	moins de 5 ans	[– 1,0]	[+ 1,6]
	inconnu ou pas de parents	– 23,8	– 24,9
Les parents parlent une autre langue avec leurs enfants	*non*	76,3 %	48,5 %
	oui	– 13,0	– 10,4
Groupe des élèves	*Fr. né en Fr. ne parle pas*	76,6 %	48,5 %
	Fr. né en Fr. parle	– 4,6	– 5,0
	Fr. né hors Fr. ne parle pas	– 1,2	+ 11,6
	Fr. né hors Fr. parle	[– 5,3]	[+ 2,1]
	Etr. né en Fr. ne parle pas	– 15,8	– 10,0
	Etr. né en Fr. parle	– 18,6	– 16,9
	Etr. né hors Fr. ne parle pas	[– 27,2]	[– 12,1]
	Etr. né hors Fr. parle	– 28,5	– 16,5
Nombre d'attributs étrangers	*aucun*	76,8 %	48,7 %
	un	– 2,9	– 3,7
	deux	– 10,2	– 7,0
	trois	– 18,3	– 15,2
	quatre	– 29,7	– 15,8
	cinq	[– 20,5]	[– 7,7]

Lecture : 76,3 % des élèves français ont réussi leur scolarité à l'école élémentaire et 48,3 % au collège. Pour les élèves étrangers, ces proportions sont inférieures de 22,0 points (soit 54,3 % à l'école) et 15,6 points (soit 32,7 % au collège). L'écart entre Français et étrangers se réduit donc avec l'avancement dans la scolarité.

Les valeurs entre crochets font référence à des effectifs inférieurs à 100 et doivent donc être interprétées avec prudence.

des modèles de régression logistique. Ils analysent l'effet, sur le succès du parcours à l'école ou au collège, de neuf caractéristiques socio-démographiques qui appréhendent la situation familiale et sociale des élèves (voir plus haut). À ces dernières est ajoutée, tour à tour et de manière indépendante, chacune des variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration. En procédant ainsi, nous évaluons donc l'influence spécifique de la nationalité (ou du lieu de

Tableau 2 — **Écarts maximaux de réussite du parcours scolaire (différence de proportions et *odds ratio*). Comparaison entre école élémentaire et collège**

	Inégalité de réussite de la scolarité à l'école élémentaire	Inégalité de réussite de la scolarité au collège
Entre les élèves étrangers et les élèves français	22 pts / *2,7*	16 pts / *1,9*
Entre les élèves turcs et les élèves français	31 pts / *4,0*	19 pts / *2,3*
Entre les élèves nés à l'étranger et ceux nés en France métropolitaine	20 pts / *2,5*	8 pts / *1,4*
Entre les élèves qui ont passé plus de deux années scolaires hors de France et ceux dont toutes les études primaires se sont déroulées dans ce pays	17 pts / *2,2*	4 pts / *1,2*
Entre les élèves dont la famille réside en France depuis cinq à vingt ans et ceux dont un parent au moins a toujours vécu dans ce pays	17 pts / *2,3*	11 pts / *1,6*
Entre les élèves à qui leurs parents parlent régulièrement une autre langue que le français et ceux pour qui tel n'est pas le cas	13 pts / *1,9*	10 pts / *1,5*
Entre les élèves étrangers, nés hors de France métropolitaine à qui leurs parents parlent régulièrement une autre langue que le français et les élèves français, nés en France métropolitaine dont les parents ne s'expriment qu'en français	29 pts / *3,5*	17 pts / *2,0*
Entre les élèves qui comptent quatre attributs étrangers et ceux qui n'en ont aucun	30 pts / *3,7*	16 pts / *1,9*

Lecture : Mesurée par la différence de proportions ou par le *odds ratio* (valeur en italiques) et pour les catégories d'élèves qui étaient les plus distantes à l'école élémentaire, l'inégalité de réussite se réduit avec l'avancement dans la scolarité.

naissance, ou encore de la langue parlée à la maison, etc.), à situation familiale et sociale identique. Les coefficients qui expriment ces effets à l'école élémentaire, puis au collège figurent dans le tableau 3.

S'agissant de la réussite du parcours à l'école élémentaire, le coefficient estimé pour les jeunes étrangers (par rapport aux enfants français) est très proche de 0 et n'en diffère pas significativement. Par comparaison à leurs condisciples qui connaissent le même environnement familial, les élèves étrangers n'ont donc pas été plus nombreux à redoubler dans le premier degré. A propos de la scolarité dans le second degré, le même coefficient s'élève en revanche à + 0,30 et est très significatif. Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ont donc été meilleures que celles de leurs condisciples de mêmes caractéristiques (Vallet et Caille, 1995) (5). Nul puis positif, l'effet spécifique associé à la nationalité étrangère varie avec l'avancement dans les études et cette transformation s'effectue dans une direction compatible avec l'hypothèse d'assimilation scolaire.

Un examen plus général du tableau 3 laisse apparaître, entre école et collège, des évolutions de différents types. La réduction d'un effet négatif tout d'abord. Elle apparaît notamment pour les enfants des « autres nationalités étrangères », ceux qui ont connu plus de deux années scolaires hors de France et les élèves étrangers nés hors de métropole avec qui leurs parents ne parlent qu'en français. L'apparition ou l'accentuation d'un effet positif ensuite. Elle concerne par exemple les enfants maghrébins ou turcs, ceux dont la famille réside en France depuis 5 à 20 ans, les jeunes étrangers nés

Tableau 3 — **Effet de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration. Comparaison entre école élémentaire et collège**

		(N = 18 657)		(N = 18 538)	
Modalité de référence	**Modalité active**	**Absence de redoublement à l'école**		**Absence de redoublement *au collège et proposition* d'orientation en seconde**	
		Coefficient	**Test**	**Coefficient**	**Test**
Nationalité de l'élève en deux postes *français*	*étranger*	0,01	ns	0,30	.001
Nationalité de l'élève en sept postes *français*	*maghrébin*	0,16	.10	0,50	.001
	autre africain	– 0,30	ns	– 0,16	ns
	europe du sud	– 0,15	ns	0,14	ns
	asie du sud-est	0,63	.01	0,56	.02
	turc	– 0,10	ns	0,47	.05
	autre	– 0,65	.01	– 0,29	ns
Lieu de naissance *France métropolitaine*	*dom - tom*	0,25	ns	0,37	ns
	étranger	– 0,35	.001	0,16	.10
Nombre d'années scolaires hors de France *aucune*	*une ou deux*	– 0,10	ns	0,18	ns
	trois et plus	– 0,82	.001	– 0,15	ns
	inconnu	– 0,10	.01	– 0,11	.01
Ancienneté en France des parents *toujours en France*	*plus de 20 ans*	0,15	.05	0,21	.01
	entre 5 et 20 ans	0,05	ns	0,30	.001
	moins de 5 ans	– 0,09	ns	– 0,20	ns
	inconnu ou pas de parents	– 0,40	.001	– 0,48	.001
Les parents parlent une autre langue avec leurs enfants *non*	*oui*	0,06	ns	0,13	.02
Groupe des élèves Français, nés en France métropolitaine, les parents ne parlent pas autre chose que le français	*Fr. né en Fr. parle*	0,07	ns	0,03	ns
	Fr. né hors Fr. ne parle pas	– 0,25	ns	0,30	.10
	Fr. né hors Fr. parle	– 0,14	ns	0,18	ns
	Etr. né en Fr. ne parle pas	0,21	ns	0,54	.01
	Etr. né en Fr. parle	0,22	.02	0,34	.001
	Etr. né hors Fr. ne parle pas	– 0,79	.01	– 0,09	ns
	Etr. né hors Fr. parle	– 0,23	.05	0,26	.05
Nombre d'attributs étrangers *aucun*	*un*	– 0,03	ns	– 0,08	ns
	deux	0,20	.05	0,34	.001
	trois	0,15	.10	0,31	.001
	quatre	– 0,21	.10	0,38	.01
	cinq	– 0,47	ns	0,09	ns

Lecture : Chaque variable d'appartenance est introduite de manière indépendante dans une régression logistique qui inclut par ailleurs CSP de la personne de référence de la famille, diplôme le plus élevé du père, diplôme le plus élevé de la mère, activité ou inactivité professionnelle de celle-ci, structure de la famille, nombre total d'enfants, présence/absence d'un aîné scolarisé au lycée ou dans l'enseignement supérieur, sexe de l'élève et rang de naissance. On observe bien que l'effet propre de l'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration se transforme avec l'avancement dans la scolarité.

dans l'hexagone ou encore les élèves qui possèdent deux ou trois attributs étrangers. Quant à la transformation d'un effet négatif en effet positif, elle caractérise nettement les enfants nés à l'étranger, notamment ceux de nationalité étrangère et de parents non francophones, de même que les possesseurs de quatre attributs étrangers. Ces trois types de variation ont en commun d'être compatibles avec l'hypothèse de l'assimilation scolaire. Certes, dans quelques cas parmi lesquels figurent les enfants asiatiques, les coefficients restent stables de l'école au collège, mais l'évolution qui invaliderait l'hypothèse d'assimilation, celle de l'accentuation d'un effet négatif, n'est jamais observée. Au contraire, la tendance générale est celle d'une influence de l'appartenance aux minorités, nulle ou négative tout d'abord, mais positive ensuite (6). Observées sur les mêmes élèves, la réduction de l'inégalité de réussite des parcours entre l'école et le collège comme la transformation temporelle de l'effet associé à l'appartenance aux minorités constituent donc, selon nous, une confirmation forte de l'hypothèse de l'assimilation scolaire.

UN EXAMEN EMPIRIQUE DES DÉTERMINANTS DE L'ASSIMILATION SCOLAIRE

Pour tenter d'expliquer l'amélioration des cheminements scolaires des enfants issus de l'immigration, nous tirons parti d'informations supplémentaires collectées au cours des quatre premières années d'observation du panel. Les unes ont trait aux performances des élèves mesurées à l'entrée au collège ou au terme de celui-ci. D'autres appréhendent les souhaits et demandes familiales à l'égard du système éducatif. Les dernières décrivent certaines caractéristiques de l'environnement scolaire des élèves durant leurs deux premières années au collège. Pour des raisons de simplicité, les analyses présentées ci-dessous utilisent le critère de nationalité regroupée (Français/étranger). Elles ont toutefois été confirmées en lui substituant les autres variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration.

L'hypothèse d'une progression plus forte des performances scolaires

A la rentrée 1989, des épreuves standardisées de français et de mathématiques ont, pour la première fois, été administrées à tous les élèves de 6e de France. Les résultats à ces épreuves n'ont cependant été collectés que pour une fraction des élèves du panel (Vallet et Caille, 1996b) (7). Pour les autres, seules sont disponibles les appréciations fournies au même moment par les principaux de collège sur le niveau atteint en lecture, en français écrit, en français oral et en mathématiques. Notre mesure du niveau général des élèves à leur entrée au collège utilise la première information ou, à défaut, la seconde. Il s'agit d'une variable ordinale qui correspond approximativement à une distribution en quartiles. Aucune épreuve standardisée n'a en revanche été administrée aux élèves de notre échantillon durant les quatre années suivantes. Pour ceux d'entre eux parvenus en classe de 3e générale en trois années — c'est-à-dire sans redoublement — et qui se sont présentés au brevet en juin 1993, nous disposons toutefois du résultat (succès/échec) à cet examen ; 84,5 % de ces élèves l'ont réussi.

Le tableau 4 présente l'estimation d'un modèle statistique qui analyse le succès au brevet en fonction du niveau initial des élèves, de leurs caractéristiques socio-démographiques et de leur nationalité. Soit le groupe des garçons français, vivant avec leurs deux parents, aînés de familles de deux enfants où le père, ouvrier qualifié, et la mère, inactive, sont diplômés du CAP, du BEP ou du BEPC. Pour un tel élève entré au collège dans le troisième quart de la distribution des performances, la probabilité d'obtention du brevet est estimée à 87,0 %. Elle culmine à 95,9 % (87,0 + 8,9) si son niveau initial le situait dans le quart supérieur, mais chute à 54,1 % (87,0 – 32,9) en cas d'appartenance au quart inférieur. Les chances d'obtention du brevet dépendent donc fortement des acquis à l'entrée au collège. De toutes les variables considérées, c'est d'ailleurs le niveau initial qui s'avère la plus influente, comme l'indiquent les coefficients estimés.

À niveau initial contrôlé, la probabilité de réussite au brevet varie aussi selon les caractéristiques socio-démographiques des élèves. Elle est significativement plus élevée chez les enfants d'agriculteur, de profession intermédiaire, de cadre ou chef d'entreprise et d'ouvrier non qualifié, suggérant ainsi que, dans leurs performances scolaires, ces élèves ont en moyenne davantage progressé que les enfants d'ouvrier qualifié de niveau initial identique. De même, dans le cadre du collège, les acquisitions des filles seraient supérieures à celles des garçons. La progression des performances serait affectée positivement par le niveau de

Tableau 4 — **Régression logistique sur l'hypothèse de progression plus forte des performances scolaires (variable dépendante : obtenir le brevet série collèges 4 ans après l'entrée en sixième)**

(Accédants en 3e générale sans redoublement candidats au brevet — N = 11 190)

Modalité de référence	Modalité active	Coefficient	Test statistique	Effet marginal
Constante		1,90		87,0 %
PCS du chef de famille	*agriculteur*	0,92	p < .001	7,4 %
ouvrier qualifié	*artisan, commerçant*	0,02	ns	
	cadre, chef d'entreprise	0,34	p < .01	3,4 %
	profession intermédiaire	0,43	p < .001	4,2 %
	employé	0,14	ns	
	ouvrier non qualifié	0,25	p < .02	2,5 %
	inactif	0,10	ns	
Diplôme du père	*sans diplôme*	– 0,24	p < .02	– 3,0 %
cap, bep ou bepc	*certificat d'études prim.*	– 0,10	ns	
	baccalauréat ou plus	0,23	p < .05	2,4 %
	inconnu	– 0,15	ns	
Diplôme de la mère	*sans diplôme*	– 0,19	p < .10	– 2,3 %
cap, bep ou bepc	*certificat d'études prim.*	– 0,31	p < .001	– 4,0 %
	baccalauréat ou plus	0,40	p < .001	3,9 %
	inconnu	– 0,39	p < .001	– 5,0 %
Activité de la mère *mère inactive*	*mère active*	– 0,14	p < .05	– 1,6 %
sexe *garçon*	*fille*	0,29	p < .001	2,9 %
Taille de la famille	*un enfant*	– 0,09	ns	
deux enfants	*trois enfants*	– 0,10	ns	
	quatre enfants	– 0,24	p < .05	– 3,0 %
	cinq à sept enfants	– 0,37	p < .01	– 4,8 %
	huit enfants et plus	– 0,12	ns	
Rang dans la fratrie	*rang 2*	– 0,17	p < .05	– 2,0 %
rang 1	*rang 3*	– 0,05	ns	
	rang 4 et plus	– 0,21	p < .10	– 2,5 %
Frère ou sœur au lycée ou dans l'enseignement supérieur *non*	*oui*	0,35	p < .001	3,5 %
Structure de la famille	*monoparentale*	– 0,35	p < .01	– 4,5 %
biparentale	*autre situation*	– 0,53	p < .01	– 7,2 %
Niveau à l'entrée au collège	*quart inférieur (premier)*	– 1,74	p < .001	– 32,9 %
troisième quart	*second quart*	– 0,80	p < .001	– 11,9 %
	quart supérieur	1,26	p < .001	8,9 %
Nationalité de l'élève *français*	*étranger*	– 0,12	ns	

Lecture : Parmi les élèves qui ont accédé en 3e générale sans redoublement et se sont présentés au brevet, la probabilité d'obtenir cet examen ne diffère pas significativement entre les élèves étrangers et leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale et le niveau à l'entrée en 6e sont semblables. Le coefficient estimé pour les élèves étrangers vaut – 0,12, mais ne diffère pas significativement de 0.

diplôme de chaque parent et par la présence d'un aîné engagé dans des études longues. Elle dépendrait en revanche négativement de l'appartenance à une famille nombreuse ou monoparentale et, plus faiblement, de l'activité professionnelle maternelle. Enfin, toutes choses égales par ailleurs, la probabilité de réussite au brevet n'apparaît pas supérieure, chez les jeunes étrangers, à ce qu'elle est chez les Français ; la tendance est de sens inverse, mais s'avère très modeste et non significative.

À situation familiale et sociale et niveau initial comparables, ne se manifeste donc pas un succès plus marqué au brevet qui validerait l'hypothèse d'une meilleure progression des enfants étrangers. Notre test de cette hypothèse a toutefois pour limite d'utiliser des mesures du niveau initial et final des élèves moins précises que ne le seraient les scores obtenus à des épreuves d'évaluation standardisées.

L'hypothèse du rôle des aspirations familiales

Dans l'enquête adressée aux familles au printemps 1991 figurait cette question : «Jusqu'à quel âge souhaitez-vous que votre enfant poursuive ses études ?». Des trois réponses proposées — 16 ans, 18 ans, 20 ans et plus —, 77,5 % des familles de l'échantillon ont choisi la dernière, c'est-à-dire la plus ambitieuse. Le tableau 5 analyse la probabilité d'expression d'un tel souhait d'études longues à l'aide d'un modèle qui incorpore la situation familiale et sociale de l'élève, sa nationalité et deux caractéristiques scolaires.

Le niveau général et l'âge de l'enfant à son entrée au collège constituent deux signaux à partir desquels les parents ajustent leurs attentes : toutes choses égales par ailleurs, des performances plus faibles en début de 6e comme un âge supérieur à l'âge normal rendent moins fréquent le souhait que le fils ou la fille accomplisse des études longues. Exprimer cette ambition d'une scolarité prolongée dépend fortement de la position occupée dans la structure sociale. Le diplôme de chaque parent joue dans le sens attendu. À propos de la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille, on relève la situation particulière des agriculteurs exploitants, à l'extrémité inférieure du continuum et nettement en dessous des ouvriers comme des inactifs. Le désir d'études poussées est formulé un peu plus fréquemment pour les filles qu'il ne l'est pour les garçons. Les parents l'expriment aussi plus souvent quand, à l'intérieur de la famille, un aîné est déjà parvenu au lycée ou à l'université. Toutes choses égales par ailleurs, l'ambition que l'enfant accomplisse de longues études est légèrement plus fréquente quand la mère exerce une activité professionnelle plutôt que de rester au foyer et cette aspiration est aussi plus aiguë lorsqu'elle est exprimée par un parent qui supporte seul la charge de l'éducation.

Soit le groupe d'élèves choisi comme référence pour illustrer les enseignements de l'analyse statistique : aînés de familles de deux enfants, entrés en 6e « à l'heure » et dans le troisième quart de la distribution des performances, fils d'un ouvrier qualifié et d'une femme inactive, tous deux diplômés du CAP, du BEP ou du BEPC. Pour un tel élève de nationalité française, les données conduisent à estimer à 78,5 % les chances que ses parents expriment le souhait d'une poursuite d'études jusqu'à 20 ans et plus ; elles s'élèvent à 91,3 % si l'enfant — et donc ses parents également — est de nationalité étrangère. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, que l'élève ne soit pas ressortissant français va de pair avec une ambition familiale accrue en matière de durée des études. Cet effet est quantitativement important : le coefficient estimé vaut + 1,05. Il traduit donc une différence de même ampleur que celle qui sépare les deux extrémités de l'échelle socioprofessionnelle, cadres et chefs d'entreprise d'un côté, agriculteurs exploitants de l'autre (1,09). Reproduire l'analyse du tableau 5 pour les garçons d'une part et les filles d'autre part met au jour, dans les deux cas, un effet positif marqué de la nationalité étrangère, bien qu'il soit supérieur chez les premiers (+ 1,25) à ce qu'il est chez les secondes (+ 0,86). Enfin, des analyses complémentaires non présentées ici confirment cet effet positif quand la nationalité regroupée est remplacée par chacune des autres variables d'appartenance à la population étrangère ou issue de l'immigration. On y observe notamment que l'aspiration à des études longues culmine dans les familles d'un pays du Maghreb ou du reste de l'Afrique ; d'intensité intermédiaire parmi les ressortissants d'un pays d'Asie du Sud-Est, elle est plus faible chez les familles turques et surtout celles d'Europe du Sud — portugaises essentiellement — bien qu'elle reste encore supérieure à l'ambition scolaire exprimée par les parents d'élèves français de mêmes caractéristiques.

Tableau 5 — **Régression logistique I sur l'hypothèse du rôle des aspirations familiales (variable dépendante : la famille souhaite que l'enfant poursuive ses études jusqu'à 20 ans et plus)**

(N = 18 538)

Modalité de référence	Modalité active	Coefficient	Test statistique	Effet marginal
Constante		1,30		78,5 %
PCS du chef de famille	*agriculteur*	– 0,37	p < .001	– 6,9 %
ouvrier qualifié	*artisan, commerçant*	– 0,03	ns	
	cadre, chef d'entreprise	0,72	p < .001	9,7 %
	profession intermédiaire	0,53	p < .001	7,7 %
	employé	0,16	p < .02	2,5 %
	ouvrier non qualifié	– 0,09	ns	
	inactif	– 0,07	ns	
Diplôme du père	*sans diplôme*	– 0,21	p < .01	– 3,8 %
cap, bep ou bepc	*certificat d'études prim.*	– 0,26	p < .001	– 4,7 %
	baccalauréat ou plus	0,44	p < .001	6,6 %
	inconnu	– 0,30	p < .001	– 5,4 %
Diplôme de la mère	*sans diplôme*	– 0,28	p < .001	– 5,1 %
cap, bep ou bepc	*certificat d'études prim.*	– 0,33	p < .001	– 6,1 %
	baccalauréat ou plus	0,60	p < .001	8,4 %
	inconnu	– 0,32	p < .001	– 5,9 %
Activité de la mère *mère inactive*	*mère active*	0,15	p < .001	2,5 %
Sexe *garçon*	*fille*	0,24	p < .001	3,8 %
Taille de la famille	*un enfant*	0,16	p < .05	2,6 %
deux enfants	*trois enfants*	– 0,06	ns	
	quatre enfants	0,00	ns	
	cinq à sept enfants	0,16	p < .10	2,6 %
	huit enfants et plus	0,27	ns	
Rang dans la fratrie	*rang 2*	– 0,01	ns	
rang 1	*rang 3*	0,13	p < .10	2,0 %
	rang 4 et plus	0,14	p < .10	2,3 %
Frère ou sœur au lycée ou dans l'enseignement supérieur *non*	*oui*	0,51	p < .001	7,4 %
Structure de la famille	*monoparentale*	0,31	p < .001	4,8 %
biparentale	*autre situation*	– 0,30	p < .01	– 5,5 %
Niveau à l'entrée au collège	*quart inférieur (premier)*	– 0,83	p < .001	– 17,1 %
troisième quart	*second quart*	– 0,40	p < .001	– 7,5 %
	quart supérieur	0,47	p < .001	6,9 %
Âge d'entrée en 6e	*12 ans*	– 0,67	p < .001	– 13,5 %
11 ans et moins	*13 ans et plus*	– 0,99	p < .001	– 21,1 %
Nationalité de l'élève *français*	*étranger*	1,05	p < .001	12,8 %

Lecture : Toutes choses égales par ailleurs, les parents étrangers sont plus nombreux que les parents des élèves français à souhaiter que leur enfant poursuive ses études jusqu'à 20 ans et plus car le coefficient estimé est positif (+ 1,05) et hautement significatif (p < .001). A la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche), la différence est estimée à 12,8 points.

Lorsque leur enfant est parvenu en classe de 3e générale trois ans après son entrée dans le second degré, les familles ont dû indiquer, au printemps 1993, leur souhait d'orientation au sortir du collège. Pour 79,4 % des élèves concernés, les parents ont demandé en premier lieu une orientation en classe de seconde générale ou technologique. On peut alors se poser cette question : les familles issues de l'immigration qui aspiraient, plus souvent que les autres familles de même condition sociale, à ce que leur enfant entreprenne de longues études, ont-elles exprimé ce type de vœu plus fréquemment ?

Tel est bien le cas (tableau 6). Le souhait d'une orientation en classe de seconde dépend principalement du niveau qu'atteignait l'élève lors de son entrée au collège, mais il est aussi sensible aux caractéristiques familiales. Ces variations ne peuvent toutefois être interprétées comme une mesure rigoureuse des inégalités de demande. Elles en donnent plutôt une vision approchée puisque les performances en fin de classe de 3e ne figurent pas dans le modèle d'analyse et que les différents groupes d'élèves ont ainsi pu connaître des progressions inégales. Dans notre perspective toutefois, le fait important est qu'entre deux élèves, l'un étranger, l'autre français, qui partagent la même situation familiale et sociale, les mêmes performances à l'entrée en 6e et l'absence de redoublement au collège, la demande parentale d'une orientation en seconde est plus probable pour le premier. Cette différence est sensible. Elle avoisine les écarts relatifs à la catégorie sociale d'appartenance et au diplôme de chaque parent et excède ceux mis au jour pour le sexe de l'élève comme pour la présence d'un aîné au lycée ou à l'université. De nouveau, cette demande plus fréquente d'une orientation en seconde a valeur presque générale : elle réapparaît en effet pour toutes les variables d'appartenance, à l'exception du nombre d'années scolaires hors de France.

Qu'à égalité de performances de leur enfant et à condition sociale identique, les familles issues de l'immigration aspirent plus souvent que les autres à de longues études et expriment plus fréquemment la demande d'orientation correspondante corrobore nettement l'hypothèse du rôle central de facteurs socio-psychologiques dans l'assimilation scolaire des enfants des minorités.

La formation de l'évaluation professorale dans la procédure d'orientation

Pour les élèves de l'échantillon parvenus sans redoublement en classe de 3e générale, l'expression du vœu familial a été suivie de la formulation d'une proposition d'orientation par le conseil de classe : l'établissement scolaire a ou n'a pas préconisé la poursuite d'études en seconde générale ou technologique, c'est-à-dire dans la voie conduisant au baccalauréat. Le tableau 7 analyse les déterminants de cette proposition à l'aide d'un modèle où figurent le vœu de la famille, les caractéristiques socio-démographiques de l'élève, sa nationalité, son niveau général à l'entrée en 6e et le résultat qu'il a obtenu au brevet (utilisé ici comme approximation des performances atteintes à la fin du collège).

Il apparaît clairement que l'établissement scolaire est sensible à la demande familiale car l'effet du vœu d'orientation sur la proposition du conseil de classe est très prononcé. Cette dernière dépend aussi des résultats scolaires de l'élève qui se reflètent dans le succès ou l'échec au brevet comme dans le niveau général à l'entrée en 6e. Une fois ces effets « demande » et « performances » pris en compte, seuls quatre coefficients relatifs aux caractéristiques socio-démographiques sont significatifs ; ils traduiraient, pour l'orientation en classe de seconde, un léger avantage des enfants de cadre ou chef d'entreprise, des élèves dont la mère est au moins bachelière, mais aussi des jeunes pour qui elle ne possède aucun diplôme ou dont le père est titulaire du CEP. Aucun des paramètres restants n'est significatif. C'est en particulier le cas de celui relatif aux enfants étrangers, virtuellement nul de surcroît (+ 0,03). Ainsi, à demande familiale et performances scolaires identiques, la proposition formulée par le conseil de classe s'avère indépendante de l'appartenance nationale des élèves.

L'analyse présentée dans le tableau 7 n'apporte donc aucun support empirique à la thèse selon laquelle l'appartenance aux minorités serait un élément pris en compte, positivement ou négativement, dans la formation des évaluations que portent les professeurs, au cours des procédures d'orientation notamment. On peut tirer, des données recueillies à l'entrée en classe de 6e, une confirmation de cette conclusion. Elle consiste à confronter les appréciations des

Tableau 6 — **Régression logistique II sur l'hypothèse du rôle des aspirations familiales (variable dépendante : la famille exprime un premier vœu d'orientation en seconde générale ou technologique)**

(Accédants en 3e générale sans redoublement — N = 12 402)

Modalité de référence	Modalité active	Coefficient	Test statistique	Effet marginal
Constante		1,22		77,2 %
PCS du chef de famille	*agriculteur*	0,34	p < .02	5,4 %
ouvrier qualifié	*artisan, commerçant*	– 0,05	ns	
	cadre, chef d'entreprise	0,65	p < .001	9,4 %
	profession intermédiaire	0,46	p < .001	7,1 %
	employé	0,23	p < .01	3,8 %
	ouvrier non qualifié	0,02	ns	
	inactif	– 0,18	ns	
Diplôme du père	*sans diplôme*	– 0,32	p < .001	– 6,0 %
cap, bep ou bepc	*certificat d'études prim.*	– 0,18	p < .02	– 3,4 %
	baccalauréat ou plus	0,37	p < .001	5,9 %
	inconnu	– 0,17	p < .05	– 3,1 %
Diplôme de la mère	*sans diplôme*	– 0,37	p < .001	– 7,2 %
cap, bep ou bepc	*certificat d'études prim.*	– 0,30	p < .001	– 5,7 %
	baccalauréat ou plus	0,41	p < .001	6,4 %
	inconnu	– 0,25	p < .01	– 4,8 %
Activité de la mère *mère inactive*	*mère active*	– 0,02	ns	
Sexe *garçon*	*fille*	0,46	p < .001	7,1 %
Taille de la famille	*un enfant*	0,13	ns	
deux enfants	*trois enfants*	– 0,22	p < .001	– 4,1 %
	quatre enfants	– 0,26	p < .01	– 5,0 %
	cinq à sept enfants	– 0,24	p < .05	– 4,6 %
	huit enfants et plus	0,05	ns	
Rang dans la fratrie	*rang 2*	– 0,21	p < .001	– 4,0 %
rang 1	*rang 3*	– 0,10	ns	
	rang 4 et plus	– 0,22	p < .05	– 4,1 %
Frère ou sœur au lycée ou dans l'enseignement supérieur *non*	*oui*	0,45	p < .001	6,9 %
Structure de la famille	*monoparentale*	– 0,19	p < .10	– 3,5 %
biparentale	*autre situation*	– 0,32	p < .10	– 6,2 %
Niveau à l'entrée au collège	*quart inférieur (premier)*	– 1,50	p < .001	– 34,1 %
troisième quart	*second quart*	– 0,68	p < .001	– 14,1 %
	quart supérieur	0,93	p < .001	12,4 %
Nationalité de l'élève *français*	*étranger*	0,60	p < .001	8,9 %

Lecture : Parmi les élèves qui ont accédé en 3e générale sans redoublement, l'expression d'un premier vœu d'orientation en seconde générale ou technologique est plus fréquente chez les élèves étrangers que chez leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale et le niveau à l'entrée en 6e sont semblables. À la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche), la différence est estimée à 8,9 points.

Tableau 7 — **Régression logistique sur le comportement du conseil de classe en matière d'orientation (variable dépendante : les professeurs proposent l'orientation de l'élève en seconde générale ou technologique)**

(Accédants en 3e générale sans redoublement candidats au brevet — N = 11 190)

Modalité de référence	Modalité active	Coefficient	Test statistique	Effet marginal
Constante		2,28		90,7 %
PCS du chef de famille	*agriculteur*	0,31	ns	
ouvrier qualifié	*artisan, commerçant*	– 0,07	ns	
	cadre, chef d'entreprise	0,34	p < .02	2,5 %
	profession intermédiaire	0,09	ns	
	employé	– 0,13	ns	
	ouvrier non qualifié	0,13	ns	
	inactif	0,19	ns	
Diplôme du père	*sans diplôme*	– 0,22	ns	
cap, bep ou bepc	*certificat d'études prim.*	0,30	p < .05	2,2 %
	baccalauréat ou plus	– 0,09	ns	
	inconnu	– 0,04	ns	
Diplôme de la mère	*sans diplôme*	0,25	p < .10	1,9 %
cap, bep ou bepc	*certificat d'études prim.*	– 0,06	ns	
	baccalauréat ou plus	0,20	p < .10	1,6 %
	inconnu	0,05	ns	
Activité de la mère *mère inactive*	*mère active*	– 0,14	ns	
sexe *garçon*	*fille*	0,10	ns	
Taille de la famille	*un enfant*	– 0,16	ns	
deux enfants	*trois enfants*	0,04	ns	
	quatre enfants	– 0,05	ns	
	cinq à sept enfants	0,13	ns	
	huit enfants et plus	0,51	ns	
Rang dans la fratrie	*rang 2*	– 0,10	ns	
rang 1	*rang 3*	0,12	ns	
	rang 4 et plus	0,12	ns	
Frère ou sœur au lycée ou dans l'enseignement supérieur *non*	*oui*	0,02	ns	
Structure de la famille	*monoparentale*	– 0,16	ns	
biparentale	*autre situation*	– 0,08	ns	
Niveau à l'entrée au collège	*quart inférieur (premier)*	– 0,85	p < .001	– 10,0 %
troisième quart	*second quart*	– 0,52	p < .001	– 5,4 %
	quart supérieur	0,95	p < .001	5,5 %
Résultat au brevet *réussite*	*échec*	– 3,16	p < .001	– 61,4 %
Vœu d'orientation en seconde *oui*	*non*	– 5,54	p < .001	– 87,0 %
Nationalité de l'élève *français*	*étranger*	0,03	ns	

Lecture : Parmi les élèves qui ont accédé en 3e générale sans redoublement et se sont présentés au brevet, la probabilité de recevoir une proposition d'orientation en seconde générale ou technologique ne diffère pas significativement entre les élèves étrangers et leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale, le niveau à l'entrée en 6e, le résultat au brevet et le vœu d'orientation formulé sont semblables. Le coefficient *estimé pour les élèves étrangers vaut + 0,03* et ne diffère pas significativement de 0.

élèves fournies par l'établissement en lecture, *français écrit, français oral et mathématiques* aux performances des mêmes élèves mesurées objectivement par les scores aux épreuves d'évaluation standardisées. Selon cette analyse, la nationalité de l'élève n'a pas affecté le jugement porté, en début de 6e, sur son niveau en français ou en mathématiques (8).

L'effet du contexte de scolarisation

Pour les élèves de notre échantillon, deux variables supplémentaires permettent de caractériser le contexte de leur scolarisation : la proportion d'enfants étrangers dans la classe fréquentée durant l'année 1989-1990, le fait que l'établissement *scolaire de l'année 1990-1991 était ou* n'était pas situé dans une zone d'éducation prioritaire. Le lien qu'entretiennent ces deux variables avec l'appartenance aux minorités est net. Dans l'échantillon considéré, 32,1 % des élèves étrangers étaient scolarisés dans une ZEP ; ce n'était le cas que pour 9,5 % des enfants français (9). De même, 49,0 % des Français n'avaient aucun condisciple étranger dans leur classe de 6e, mais près de la moitié des étrangers étaient dans une classe qui comprenait un quart ou plus d'un quart d'enfants non français.

Le tableau 8 présente une analyse statistique qui vise à évaluer l'effet de ces caractéristiques contextuelles sur le cheminement scolaire des élèves. En raison de la période où elles sont observées, le succès ou l'échec du parcours au *collège est appréhendé deux années après l'entrée* en 6e : l'élève est ou n'est pas parvenu sans redoublement en classe de 4e générale. Pour isoler l'effet spécifiquement associé au contexte de scolarisation, niveau de performance initial et variables socio-démographiques sont simultanément introduits dans le modèle de régression.

Il apparaît clairement que les caractéristiques du contexte de scolarisation ont affecté le déroulement du parcours scolaire des élèves. Néanmoins, celui-ci dépend surtout du niveau de performance initial et les variables contextuelles sont aussi moins influentes que les caractéristiques individuelles des collégiens (origine sociale, diplôme des parents et sexe notamment). En outre, l'effet du contexte de scolarisation n'est pas univoque. Bien qu'une forte présence d'enfants étrangers *dans la classe de 6e paraisse affecter négativement* les parcours scolaires des collégiens, cet effet, à peine significatif, est d'intensité négli*geable : à la situation de référence décrite dans la* colonne de gauche du tableau 8, un accroissement de 10 % de la proportion d'élèves étrangers s'accompagne d'une diminution de 0,4 point seulement de la probabilité d'accès en 4e générale sans redoublement. Relativement à des collégiens de niveau initial et caractéristiques socio-démographiques identiques, mais non scolarisés en ZEP, l'appartenance à une zone d'éducation prioritaire constitue en revanche un atout pour l'accès en deux années à la classe de 4e générale. *D'amplitude analogue à l'avantage dont disposent* les enfants vivant avec leurs deux parents sur ceux de famille monoparentale, cet effet positif n'est pas négligeable et pourrait être lié aux conditions de scolarisation, politiques éducatives et actions incitatives souvent développées dans les ZEP.

Nous réservons pour un examen ultérieur la *question de savoir si ces caractéristiques du* contexte de scolarisation affectent différemment les cheminements des enfants des minorités et ceux des autres élèves. Dès à présent, il est toutefois possible d'établir que l'amélioration des parcours des enfants issus de l'immigration n'a pas sa source dans le contexte de scolarisation particulier que nombre d'entre eux connaissent et qu'elle paraît assez indépendante de celui-ci. Le tableau 8 montre en effet que, durant les deux premières années du collège, les enfants *étrangers ont connu de meilleurs parcours que* leurs condisciples français de même niveau initial, de caractéristiques socio-démographiques identiques et pour lesquels le contexte de scolarisation était semblable. Cet effet (coefficient de + 0,55) apparaît beaucoup plus fort que celui des deux variables d'environnement et retirer ces dernières du modèle d'analyse — c'est-à-dire raisonner sans tenir compte du contexte de scolarisation — ne l'affecte que très peu : le coefficient associé à la nationalité étrangère *s'élève alors à* + 0,53.

⁂

Dans cet article, nous avons désigné par *assimilation scolaire* des minorités issues de l'immi*gration le processus temporel par lequel, avec* l'avancement dans les études, les parcours des *enfants de ces minorités* s'améliorent et convergent en moyenne vers ceux des autres élèves.

Tableau 8 — **Régression logistique sur l'effet du contexte de scolarisation (variable dépendante : parvenir en classe de quatrième générale sans avoir redoublé au collège)**

(N = 18 538)

Modalité de référence	Modalité active	Coefficient	Test statistique	Effet marginal
Constante		1,79		85,7 %
PCS du chef de famille	*agriculteur*	0,36	p < .01	3,9 %
ouvrier qualifié	*artisan, commerçant*	0,08	ns	
	cadre, chef d'entreprise	0,43	p < .001	4,5 %
	profession intermédiaire	0,28	p < .001	3,1 %
	employé	0,05	ns	
	ouvrier non qualifié	– 0,09	ns	
	inactif	0,07	ns	
Diplôme du père	*sans diplôme*	– 0,20	p < .01	– 2,6 %
cap, bep ou bepc	*certificat d'études prim.*	– 0,09	ns	
	baccalauréat ou plus	0,24	p < .01	2,7 %
	inconnu	– 0,11	ns	
Diplôme de la mère	*sans diplôme*	– 0,42	p < .001	– 6,0 %
cap, bep ou bepc	*certificat d'études prim.*	– 0,27	p < .001	– 3,6 %
	baccalauréat ou plus	0,45	p < .001	4,7 %
	inconnu	– 0,24	p < .01	– 3,2 %
Activité de la mère *mère inactive*	*mère active*	– 0,07	ns	
Sexe *garçon*	*fille*	0,66	p < .001	6,4 %
Taille de la famille	*un enfant*	0,06	ns	
deux enfants	*trois enfants*	– 0,04	ns	
	quatre enfants	– 0,20	p < .01	– 2,6 %
	cinq à sept enfants	– 0,11	ns	
	huit enfants et plus	0,12	ns	
Rang dans la fratrie	*rang 2*	0,02	ns	
rang 1	*rang 3*	– 0,04	ns	
	rang 4 et plus	– 0,07	ns	
Frère ou sœur au lycée ou dans l'enseignement supérieur *non*	*oui*	0,15	p < .01	1,7 %
Structure de la famille	*monoparentale*	– 0,26	p < .001	– 3,5 %
biparentale	*autre situation*	– 0,30	p < .01	– 4,1 %
Niveau à l'entrée au collège	*quart inférieur (premier)*	– 2,46	p < .001	– 51,9 %
troisième quart	*second quart*	– 1,20	p < .001	– 21,4 %
	quart supérieur	1,80	p < .001	11,7 %
Collège en zep *non*	*oui*	0,25	p < .001	2,8 %
% d'élèves étrangers dans la classe de 6e	*10 % d'élèves étrangers en plus*	– 0,03	p < .10	– 0,4 %
Nationalité de l'élève *français*	*étranger*	0,55	p < .001	5,6 %

Lecture : Les élèves étrangers ont plus souvent accédé en 4e générale sans avoir redoublé au collège que leurs condisciples français dont la situation familiale et sociale, le niveau à l'entrée en 6e et le contexte de scolarisation sont semblables car le coefficient estimé est positif (+ 0,55) et hautement significatif (p < .001). À la situation de référence (décrite dans la colonne de gauche), la différence est estimée à 5,6 points.

Nous avons mis en évidence un tel processus, dans la société française, en comparant la réussite des cheminements qu'ont connus les mêmes élèves, à l'école élémentaire, puis au collège. Notre examen empirique des déterminants de l'assimilation scolaire suggère qu'elle ne dépend guère des évaluations portées par les professeurs sur les enfants des minorités ou des caractéristiques contextuelles de leur scolarisation. Nous n'avons pas non plus mis en évidence que l'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration tenait à une progression plus forte de leurs performances. Une telle conclusion apparaît cependant provisoire car l'examen de cette hypothèse devrait être repris à l'aide de mesures des acquisitions plus précises que celles qui étaient à notre disposition. En revanche, nous avons nettement observé que les attentes et les espoirs que les familles immigrées placent dans le système éducatif sont un levier important du processus d'assimilation scolaire : les familles immigrées ont, *ceteris paribus*, des souhaits plus vifs en matière d'études longues et expriment, pour leurs enfants, des demandes d'orientation plus ambitieuses auxquelles les établissements sont sensibles. Ce résultat conduit à penser que, dans la société française, les familles immigrées perçoivent le système éducatif comme une voie importante de mobilité sociale. Il suggère également que l'absence ou la faiblesse de la scolarisation parentale n'a pas les mêmes effets, sur la façon de considérer l'avenir des enfants, selon qu'elle est due à l'inexistence ou à la déficience du système éducatif dans le pays d'origine — ce qui est fréquemment le cas des familles immigrées — ou bien qu'elle relève de difficultés scolaires rencontrées au cours de la jeunesse — ce qui concerne plus souvent les parents, de même niveau d'études, ayant toujours vécu en France.

Dans la société française, l'assimilation scolaire des élèves des minorités paraît ainsi fortement liée aux conditions institutionnelles de fonctionnement du collège unique où le point de vue des familles occupe une place importante dans les décisions d'orientation. Des recherches antérieures ont mis en évidence les biais sociaux associés à un tel fonctionnement : toutes choses égales par ailleurs, le fait de demander une orientation accroît la probabilité de l'obtenir ; or, à niveau scolaire moyen, les familles de cadres « demandent plus » que les familles ouvrières et la prise en compte de ces vœux a dès lors pour effet de creuser les inégalités de carrières scolaires entre les deux milieux sociaux (Duru et Mingat, 1985 et 1988). Sans remettre en cause ce résultat, notre recherche le complète en soulignant *a contrario* le rôle qu'a le fonctionnement du collège unique dans l'assimilation scolaire des élèves des minorités. La place qu'occuperaient les arrangements institutionnels dans ce processus est encore suggérée par une comparaison avec l'Allemagne où le second degré comprend trois filières hiérarchisées — Gymnasium, Realschule, Hauptschule — entre lesquelles les élèves sont orientés au sortir de l'école primaire (10 ans environ). Une recherche comparable à la nôtre y met en évidence que, par rapport aux jeunes Allemands de caractéristiques socio-démographiques identiques, les enfants italiens, turcs et, à un degré moindre, yougoslaves fréquentent plus souvent la filière de scolarisation la moins valorisée, quittent plus fréquemment cette voie du système éducatif sans y avoir obtenu de diplôme d'apprentissage et effectuent moins souvent leurs études secondaires dans un lycée (Alba, Handl et Müller, 1994). Si la durée d'exposition à l'école du pays d'accueil est un levier important de l'amélioration des parcours que connaissent les enfants issus de l'immigration, il est possible qu'une orientation précoce joue en leur défaveur. L'opposition des résultats allemands et français renverrait alors aux arrangements institutionnels distincts des deux pays : la division rapide entre filières hiérarchisées dans le système allemand opposée au collège unique de la société française.

Louis-André Vallet

LASMAS-Institut du Longitudinal (CNRS, Caen)
et Laboratoire de Sociologie Quantitative (CREST, Paris)

NOTES

(1) Voir, pour une revue des études quantitatives antérieures sur les parcours, les performances et la progression des performances des élèves étrangers dans le système scolaire français, Vallet et Caille (1996a, chapitre premier).

(2) Un second indicateur de réussite utilise l'information recueillie au cours des deux premières années d'observation du panel : être parvenu en classe de 4e générale sans avoir redoublé au collège ; 73,3 % des élèves de l'échantillon étaient dans cette situation favorable. Cet indicateur est utilisé dans l'analyse de l'effet du contexte de scolarisation.

(3) Les proportions présentées sont calculées à partir de l'échantillon initial (N = 18 657).

(4) Pour quelques groupes de taille réduite que le tableau 1 permet de distinguer, l'écart mesuré à l'école élémentaire ou au collège est positif, manifestant ainsi que la réussite de ces élèves est meilleure que celle du groupe de référence. Cela ne contredit pas l'hypothèse de l'assimilation scolaire. La tendance observée est en effet celle de l'accentuation d'un écart positif ou de la transformation d'un écart négatif en écart positif.

(5) Les coefficients d'un modèle de régression logistique sont les logarithmes des *odds ratios* estimés sous le modèle considéré. L'analyse statistique permet ainsi de conclure qu'à situation familiale et sociale identique, les chances de réussite plutôt que d'échec du parcours scolaire au collège ont été exp(0,30), soit 1,3 fois plus fortes pour les jeunes étrangers par rapport aux enfants français.

(6) À l'opposé, les effets associés aux caractéristiques socio-démographiques qui décrivent la situation familiale et sociale des élèves s'avèrent beaucoup plus stables dans le temps ; on consultera sur ce point, dans Vallet et Caille (1996a), les tableaux III-2 et VI-2.

(7) Leur analyse montre que, comparativement aux entrants en 6e français, les enfants étrangers obtenaient en moyenne des scores inférieurs de 8,7 points (sur un total de 100) en français et de 6,1 points en mathématiques. Ces écarts tiennent largement aux caractéristiques socio-démographiques des groupes comparés. À situation familiale et sociale identique, la différence n'est en effet plus significative en mathématiques et se réduit à 1,4 point en français. Des résultats de même nature ont aussi été obtenus aux Pays-Bas (Van't Hof et Dronkers, 1994).

(8) Voir, pour une présentation détaillée, Vallet et Caille (1996a, p. 135).

(9) Ou encore, parmi les élèves d'un collège en ZEP, on comptait 22,0 % d'étrangers et 35,8 % d'enfants présentant au moins un attribut étranger ; les proportions correspondantes valaient 5,9 % et 17,5 % parmi les élèves qui n'appartenaient pas à une zone d'éducation prioritaire.

BIBLIOGRAPHIE

ALBA R.D., HANDL J. et MÜLLER W. (1994). — **Ethnic Inequalities in the German School System**, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Arbeitspapier AB I, Nr. 8, Mannheim.

ALBA R. et NEE V. (1996). — **How relevant is assimilation ?**, International Conference « Migration, Integration and Ethnic Conflicts », Mannheim, June 19-22.

BRESSOUX P. (1994). — Les effets de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des instituteurs. Etude portant sur le CE2. **Les dossiers d'Éducation et Formations**, 36, (Ministère de l'Éducation nationale, DEP).

CLIFTON R.A., PERRY R.P., PARSONSON K. et HRYNIUK S. (1986). — Effects of Ethnicity and Sex on Teachers' Expectations of Junior High School Students. **Sociology of Education**, 59(1), p. 58-67.

CLIFTON R.A., WILLIAMS T. et CLANCY J. (1991). — The Academic Attainment of Ethnic Groups in Australia : A Social Psychological Model. **Sociology of Education**, 64(2), p. 111-126.

DURU M. et MINGAT A. (1985 et 1988). — De l'orientation en fin de 5e au fonctionnement du collège. 1 - Évaluation de la procédure. 2 - Progression, notation, orientation : l'impact du contexte de scolarisation. **Les cahiers de l'IREDU**, 42 et 45.

DURU-BELLAT M. et JAROUSSE J.-P. (1996). — Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. **Économie et Statistique**, 293, p. 77-93.

ERNST B. et RADICA K. (1994). — Les élèves au cycle d'observation : caractéristiques, performances en français et en mathématiques, orientation en fin de cycle, p. 13-42 *in* « Évaluation au cycle d'observation (1989-1992). Cycle en 3 ans, redoublement et autres mesures d'aide : quelle efficacité ? ». **Les dossiers d'Éducation et Formations**, 40, (Ministère de l'Éducation nationale, DEP).

GRISAY A. (1993). — Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième. **Les dossiers d'Éducation et Formations**, 32, (Ministère de l'Éducation nationale, DEP).

MEURET D. (1994). — L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. **Revue française de pédagogie**, 109, p. 41-64.

MINGAT A. (1991). — Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. **Revue française de pédagogie**, 95, p. 47-63.

MULLER C. et KERBOW D. (1993). — Parent Involvement in the Home, School, and Community, p. 13-42 *in* **Parents, Their Children, and Schools**, Schneider B. and Coleman J.S. (eds.), Boulder : Westview Press.

NEIDERT L.J. et FARLEY R. (1985). — Assimilation in the United States : An Analysis of Ethnic and

Generation Differences in Status and Achievement. **American Sociological Review**, 50(6), p. 840-850.

SERRA N. et THAUREL-RICHARD M. (1994). — Acquisitions des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques. **Revue française de pédagogie**, 107, p. 43-62.

SMITH D.J. et TOMLINSON S. (1989). — **The School Effect. A Study of Multi-Racial Comprehensives**. London : Policy Studies Institute.

TRIBALAT M. (1996). — **De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France**. Paris : La Découverte-INED.

VALLET L.-A. (1988). — L'évolution de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Un point de vue de modélisation statistique. **Revue française de sociologie**, 29(3), p. 395-423.

VALLET L.-A. et CAILLE J.-P. (1995). — Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration. **Éducation et Formations**, 40, p. 5-14.

VALLET L.-A. et CAILLE J.-P. (1996a). — Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. **Les dossiers d'Éducation et Formations**, 67, (Ministère de l'Éducation nationale, DEP).

VALLET L.-A. et CAILLE J.-P. (1996b). — Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration. **Économie et Statistique**, 293, p. 137-153.

VAN'T HOF L. et DRONKERS J. (1994). — Differences in Educational Attainment of Children from Various Groups of Recent Immigrants in the Netherlands : Class, Family or Migrant Culture ? **Migration. A European Journal of International Migration and Ethnic Relations**, 26, p. 5-48.

L'intégration... mais qu'est-ce donc ?

Analyse fondée sur une recherche ethnographique au niveau du collège

Angela Xavier de Brito
Ana Vasquez

L'intégration est une notion dont la polysémie dérange, dont le sens dépend de la place sociale qu'occupe l'acteur qui s'y réfère. Dans cet article, nous essayerons d'abord de montrer en quoi l'observation prolongée peut aider dans la déconstruction d'un certain nombre de ses implicites. Ensuite, à l'aide de quelques scènes ethnographiques choisies, nous mettrons en valeur l'importance des interactions banales de tous les jours, notamment au sein de la sphère scolaire, dans les processus de socialisation que subissent non seulement les enfants d'étrangers mais aussi leurs camarades français, et qui contribuent à leur « intégration » mutuelle, dans le tissu social de la France d'aujourd'hui.

Principal du collège : « Il y a des parents qui refusent l'intégration, mais est-ce qu'ils ne veulent pas que leurs enfants trouvent une place ici ou ailleurs ? Est-ce qu'ils ne s'intéressent pas à la réussite de leurs enfants ? Aucun parent ne peut ne pas vouloir la réussite de ses enfants — et l'intégration est la seule manière de réussir ».

Père d'un élève (Maghrébin, d'un certain âge) : « Mais qu'est-ce donc être intégré, monsieur ?... C'est la réussite ?... Mais la réussite où ? C'est sûr, mon fils n'a pas de très bonnes notes, on ne peut pas dire qu'il réussit à l'école... mais il réussit très bien sa vie, je peux vous l'assurer ! »

La mère (jeune française) d'une fille de 6e : « être intégré, c'est se plier aux règles de la société française... »

Père maghrébin : « Là, je ne suis plus d'accord... Et moi donc ? Je suis là, non ? Mais si je suis là, je suis intégré. C'est ça, je suis là, donc je suis intégré ! Voilà ! »

Présidente de l'Association de Parents d'Élèves : « Bon, écoutez-moi ! L'intégration n'est pas seulement la réussite, même si elle en fait partie. Toutefois, ça ne veut pas dire qu'on doit oublier ses origines, effacer sa culture... Enfin, pour clore cette réunion, j'aimerais vous lire un poème d'Omar Khayam ».

(Incident survenu au cours du déjeuner organisé par l'Association de Parents d'Élèves le 29 janvier 1994) (1)

Dans cette scène (2), chacun des partenaires manie un concept différent d'intégration, selon la position sociale qu'il occupe, selon son niveau et type de formation, selon le pays où il est né, selon son histoire personnelle, ses intérêts et ses ambitions. La mère française exprime une vision assez courante de l'intégration en tant qu'assimilation, où les étrangers sont censés finir par se mouler dans la culture française, comprise comme un ensemble monolithique de normes. La notion véhiculée par le père étranger coïncide avec celle donnée par D. Schnapper (1994), pour qui l'intégration est « le produit de la participation des individus à l'action collective », tandis que celle du Principal se rapproche de celle, durkheimienne, d'intégration par le haut qui est, selon Ion (1995), propre au modèle français. De son côté, la présidente de l'Association des Parents d'Élèves, partisane du « droit à la différence », conçoit son rôle comme celui d'un médiateur entre l'école et les parents étrangers. En outre, le Conseiller Principal d'Éducation — qui n'est pas intervenu dans la discussion, mais qui a tenu à nous donner sa conception — insiste davantage sur la dimension de durée et de continuité des contacts. Il établit ainsi une distinction entre les diverses vagues migratoires venues s'installer dans le quartier. À son avis, les parents maghrébins jeunes réussissent à s'intégrer très bien : il en donne pour preuve la participation de certaines mères maghrébines à l'Association des Parents d'Élèves. Par contre, ceux qui sont arrivés déjà âgés (comme le père protagoniste de la scène décrite ci-dessus) ou ceux originaires des vagues les plus récentes de l'immigration — notamment les africains — ont beaucoup plus de mal à « s'intégrer » dans la société française.

LA DIFFICULTÉ À DÉFINIR LES CONCEPTS

Cette scène ethnographique montre également qu'une même pratique peut s'appuyer sur des croyances distinctes et avoir des buts différents. C'est l'acteur qui définit, en dernière instance, le sens qu'il lui attribue, selon sa trajectoire personnelle, ses contradictions et ses motivations occultées ou plus ou moins inconscientes. Cette scène met en relief la complexité de ce processus qu'on a convenu d'appeler « intégration », dont le mot couramment employé « transmet une image simple, beaucoup trop simple, d'une réalité sociale, culturelle et démographique » (Gaspard et Khosrokhavar, 1995). Il faut toutefois souligner que, si nous avons été à même d'en saisir les nuances, c'est grâce à l'observation prolongée dans le temps propre à l'ethnographie, qui permet d'apprécier la variété des situations, le poids des routines et les engagements des acteurs.

En effet, l'expérience du travail ethnographique, en confrontant le chercheur aux pratiques quotidiennes des acteurs, amène vite une réflexion sur l'adéquation des concepts et des notions sur lesquels s'appuie la recherche. C'est ainsi que l'analyse de notre pratique nous a déjà amenées à réfléchir sur la pertinence des concepts d'acculturation (Vasquez, 1984), d'identité (Xavier de Brito, 1986 ; Vasquez, 1990) et d'étranger (Vasquez et Xavier de Brito, 1994), dont les présupposés idéologiques et politiques étaient voilés. Aussi, fort souvent, nous avons pu remarquer qu'on se servait des concepts comme un « état définitif » de la question, occultant à la fois leurs caractéristiques de processus qui s'étalent dans le temps et qui témoignent de l'influence des contextes institutionnels et personnels (qui, à leur tour, ne sont pas figés).

Aussi, certains concepts qui rendent compte de conflits sociaux très prégnants nous ont fait apprécier l'influence réciproque entre langage sociologique et langage du sens commun. Tout se passe comme si ce dernier s'appuyait sur une première élaboration notionnelle pour l'utiliser et la divulguer en la figeant, en la re-imposant aux scientifiques comme un miroir déformé par les intérêts en jeux. Morin (1990) renforce cette idée, quand il dit que « les frontières (de certains phénomènes sociaux) sont toujours floues, sont toujours interférentes ». De même, en ce qui concerne la notion d'exclusion, Castel (1995) et Dubet (1996) mettent en relief qu'elle est devenue une notion fourre-tout dont l'emploi, en ne tenant pas compte des processus et des nuances, ne contribue pas à faire avancer la compréhension de la réalité sociale.

À notre avis, un effort peut et doit être fait pour déconstruire un certain nombre de ces notions, « notamment en changeant les mots employés pour les nommer ou en faisant la guerre à ceux qui emploient ces mots à tort et à travers » (Bourdieu, 1992) ou selon la proposition de Morin (1990) de redéfinir « des macro-concepts à partir de leur noyau », de façon à faire ressortir les superpositions éventuelles entre concepts. Cet

effort analytique devient indispensable quand on est amené à travailler sur des problèmes et des situations sociales très médiatisés, dont les enjeux pèsent sur l'arène politique. C'est actuellement le cas pour le terme « intégration », dont le poids idéologique est rarement perçu, notamment quand il s'agit de l'intégration des étrangers (3).

LES SOUS-ENTENDUS DU CONCEPT D'INTÉGRATION

Un premier sous-entendu véhiculé par l'idée d'intégration suppose que les étrangers, aussi bien en tant qu'individus qu'en tant qu'acteurs collectifs, doivent s'« assimiler » à la « culture française ». Pourtant, telle qu'elle est présentée, cette notion de culture ne relève d'aucune définition scientifique : Boudon *et al.* (1993) en soulignent la polysémie inhérente, qui « rend souvent son utilisation imprécise et ambiguë ». On sait aujourd'hui que cette notion de culture comme un tout partagé de manière homogène par tous les membres d'un groupe pourrait correspondre tout au plus à des peuples primitifs, isolés, très peu nombreux. C'est la critique que porte Roheim (1967) à Margaret Mead, quand elle parle de « culture américaine » : comme toute autre société, la société américaine est traversée par des multiples clivages, des valeurs et des croyances contradictoires, sinon opposées, des usages et des pratiques différents, qui relèvent tous de la culture des membres du pays. D'autre part, souligne Roheim, aux États-Unis, la « nation » et la « nationalité » correspondent à des critères politiques récents qui ne coïncident pas nécessairement avec les valeurs, les normes et les pratiques des différentes personnes, si bien que l'idée de « culture nationale » ne correspond pas non plus à une conception scientifique. Devereux (1980), pour sa part, considère que, dans le contexte actuel, on qualifie souvent de « culture » la réification de certaines pratiques et valeurs qu'un groupe met en avant selon ses projets ou ses désirs. Il souligne également que la culture n'est pas un tout homogène qu'un étranger devrait appréhender et adopter, mais un ensemble de pratiques et des valeurs hétérogènes qu'on ne peut saisir que partiellement.

Ces considérations soulèvent des questions essentielles. Mais il faut encore considérer que les étrangers qui séjournent en France subissent un processus de transculturation psychologiquement éprouvant. Car dans de nombreuses occasions, les pratiques nouvelles qu'ils sont en train d'acquérir remettent en cause la socialisation accomplie dans le pays d'origine, provoquant chez eux des incertitudes et/ou des sentiments de trahison à l'égard des valeurs et des coutumes auxquels ils sont attachés (Vasquez, 1984 ; Vasquez et Xavier de Brito, 1993 et 1994). Ils se retrouvent alors pris en étau entre deux systèmes de références : d'un côté, les valeurs du pays d'accueil s'imposent comme nécessaires mais soulèvent un sentiment de trahison de soi ou de la communauté d'appartenance ; tandis que, de l'autre côté, le système où ils ont été socialisés, hors contexte, fait davantage apparaître ses incohérences, si bien qu'ils doivent accepter leur inadéquation, tout au moins partielle, pour les situations où ils se trouvent. C'est ainsi que, la plupart du temps, l'abandon de certains aspects de la culture d'origine n'implique ni reniement ni détachement affectif, mais une sorte d'adoption instrumentale de la culture dominante (Camilleri, 1983) qui permet de gérer ce processus en se préservant au mieux des déchirements (Dubet, 1992) (4). Le fait de rester plus ou moins longtemps en France, d'y avoir eu et d'y élever des enfants, transforme les projets et les aspirations des communautés étrangères – le rapport à l'école est un des éléments de ces changements (Zéroulou, 1980 ; De Villanova, 1994 ; Vallet et Caille, 1995) au même titre que les pratiques spécifiques de certains groupes de sexe ou d'âge (5).

DE L'INTÉGRATION À LA SOCIALISATION

Ces réflexions nous ont conduites à éviter d'utiliser le terme « intégration » dans nos travaux (6). En revanche, il nous semble que les processus que subissent les enfants étrangers (ou perçus comme tels) peuvent être envisagés comme une forme particulière de la socialisation qu'affronte tout acteur social au cours de sa vie. Avec Berthelot (1988), nous concevons la socialisation comme un processus d'acquisition — de la part de l'enfant (et plus largement des membres du groupe) — des savoirs et des savoir-faire qui sont nécessaires, dans le contexte de l'interaction sociale, à l'établissement des liens sociaux. Dans cette approche, l'éclairage est porté sur les processus à

travers lesquels l'acteur construit son identité sociale et devient un membre autonome des groupes auxquels il appartient (Montandon, 1988). L'adoption de cette perspective nous a fait étudier le processus de socialisation d'enfants d'étrangers au sein de leur groupe-classe. En tenant toujours compte de la problématique de la transculturation, nous nous sommes demandées si ces enfants participaient à la vie scolaire d'une façon spécifique et si on pouvait relever une différence dans leurs interactions avec leurs camarades, leurs professeurs et les personnels de l'institution.

QUELQUES PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

Conçues dans une approche ethnographique (7), nos recherches ont privilégié l'observation des interactions dans les pratiques quotidiennes des classes, en focalisant sur des comportements banals, ainsi que sur les rituels les plus fréquents, sous l'inspiration de Spindler (1982) — qui remarque que les faits anodins sont souvent les plus significatifs aux yeux du chercheur, justement parce que la banalité efface leur portée socialisatrice. De même Peshkin (1991), dans son étude d'un collège à un fort taux de population d'origine étrangère, a centré l'observation sur la banalité, car c'est là que se joue l'intégration mutuelle des enfants. Nous avons également saisi quelques incidents-clé, dont le caractère soudain et exceptionnel éclaire autrement les pratiques quotidiennes. Dans tous les cas, nous avons donné la parole aux acteurs concernés, de façon à connaître le sens qu'ils attribuaient à ces pratiques. Étant donné qu'un de nos buts était aussi de comprendre les problèmes que des enfants d'étrangers retrouvent au cours de leur socialisation, des questions spécifiques sur une possible discrimination à leur égard ont été posées.

Par ailleurs, les scènes observées ont été analysées d'après le « multilevel approach » (Ogbu, 1981), tout en établissant des paramètres plus spécifiques concernant le passé récent ainsi que les enjeux socio-politiques français et des pays d'origine de certains élèves, tout en tenant compte aussi de la situation particulière (sociale, personnelle) de chaque acteur observé.

Enfin, la plus grande partie de l'observation a été développée au moyen de caméras vidéo, ce qui donne à cette recherche une connotation particulière. En effet, le document filmé permet d'affiner l'observation, en revenant sur des scènes dont la portée socialisatrice était passée inaperçue. En outre, nous nous sommes servies de séquences filmées comme un contre-don (Xavier de Brito, 1994b), de façon à ce que les acteurs, en se voyant, puissent apprécier d'un point de vue extérieur les scènes où ils sont engagés. Cette procédure a déclenché une dynamique particulière d'analyse des pratiques, notamment avec les professeurs (8).

À LA RECHERCHE DE LA DIFFÉRENCE DANS LE QUOTIDIEN

Le choix spontané de l'autre

Scène 1 : En classe (3e technologique, collège parisien)

Contrairement à ses habitudes — il s'assoit normalement à côté de Rudy (ivoirien), son meilleur ami, son voisin — Patrick (camerounais) (9) a décidé de s'asseoir aujourd'hui à côté de Chang (chinois). Il a un devoir de français à faire et ce dernier peut l'aider. Stéphane (français) et Rudolph (guinéen), toujours assis au fond de la classe, se taquinent et rigolent ensemble, s'échangeant de petites tapes amicales.

Scène 2 : Dans la cour de récréation (collège parisien)

La cour de récréation — qui regroupe parfois l'ensemble du collège, parfois quelques classes seulement — montre une diversité de situations, en ce qui concerne les groupes d'amitié ou de jeu. Ici, Raïssa, Sabrina et Catherine (trois filles africaines) bavardent, assises sur les bancs ; là, Jed (tunisien) joue à la balle avec Christophe (français) et Tarak (mauricien), deux camarades de 5e ; un groupe de jeunes de différentes origines se chamaillent bruyamment dans la cour.

Synthèse : À la différence du sociogramme, l'observation montre les choix effectifs que font ces jeunes acteurs. Ces scènes de routine montrent qu'ils/elles sont constamment en train de choisir à côté de qui ils veulent s'asseoir et avec qui ils veulent rester à la cour — que ces choix ont des degrés de permanence variables et sont faits selon des critères multiples. Les scènes fil-

mées dans le collège parisien, que ce soit en classe, à la cour, à la cantine ou dans les couloirs et escaliers (10), montrent que ces enfants venant de divers horizons se mélangent avec facilité. Le secteur de recrutement des deux collèges observés regroupe des familles d'origines très diverses — ce qui, selon la directrice-adjointe de l'établissement parisien, « fait la richesse du collège ». Ceci permettrait de supposer, dans un premier abord, que cette seule raison empêcherait les élèves de s'assembler par nationalité. Certes, des groupes d'amitié fondés sur des critères spatiaux (cohabitation d'une même rue ou immeuble) peuvent donner l'impression d'être faits en fonction d'un choix ethnique. Pourtant, nos observations montrent plutôt la complexité et l'influence négligeable du critère « nationalité d'origine » sur ces choix. Un professeur témoigne que la tendance à se souder des élèves portugais, notamment au moment de leur arrivée en France, était due « non pas à un problème de langue ou de racisme, mais plutôt à la timidité ». Nous avons, en outre, constaté que des stratégies scolaires (être un « bon » ou « mauvais » élève), de coquetterie ou de séduction, peuvent davantage fonder leur comportement. Ainsi, par exemple, dans une 3e dite « normale » du collège parisien, deux groupes occupaient toujours des positions spatiales diamétralement opposées dans la salle de classe : quatre filles d'origine européenne, très bonnes élèves, s'asseyaient toujours à droite, sur les premiers bancs, tandis qu'un autre groupe composé de cinq élèves, dont deux filles françaises, une fille africaine, un garçon d'origine algérienne et sa sœur, tous avec des notes plus ou moins faibles, occupaient toujours les places à gauche, au fond de la salle. Pourtant, au milieu de l'année, une fille appartenant au premier groupe est venue les rejoindre. Cela a coïncidé, chez elle, avec le réveil de l'adolescence et une conséquente diminution d'intérêt pour sa performance scolaire.

Efforts et solidarités pendant les cours

Scène 3 : Rodolphe (guinéen) en classe d'espagnol (collège parisien)

Comme les élèves inscrits dans cette discipline sont relativement peu nombreux, trois 3es, dont la 3e technologique, sont regroupées. Rodolphe s'est assis dans les premiers bancs de la rangée du milieu, à côté d'un élève français d'une autre troisième. Ce dernier s'incline vers lui et lui demande de traduire ce que l'enseignante vient de dire en espagnol. Rodolphe se penche vers son camarade, lui montre quelque chose dans le livre avec le doigt. Il est toujours recherché pendant et entre les cours, par d'autres élèves qui ne sont pas forcément dans la même classe, car il est un très bon élève dans cette matière.

Scène 4 : Sawa (algérienne) et Valérie (française) en classe de mathématiques (3e technologique, collège de banlieue).

La professeur explique une technique de vérification pour les calculs en algèbre. Sawa, qui cherche quelque chose dans son cartable et n'écoute pas, regarde soudain le tableau et ne comprend rien à ce qui y est écrit. Elle s'exclame : « Quoi ? C'est quoi ça ? Mais d'où ça sort ? », avec une expression d'angoisse. Valérie, assise derrière elle, se lève, avance vers sa camarade et essaie de lui expliquer, sans que Sawa arrive à comprendre. Valérie lui explique alors à l'aide d'un exemple, qu'elle écrit sur le cahier de Sawa. Celle-ci laisse tomber sa tête sur la table en l'entourant de ses bras et hausse les épaules. Valérie essaie de la calmer, tandis que la professeur s'approche pour donner des explications supplémentaires à Sawa.

Synthèse : Dans les cours observés, il est rare qu'un bon élève ne vienne pas à la rescousse d'un autre élève, quel que soit leur degré d'amitié, qu'il appartienne ou non à sa classe. Cette attitude recouvre, certes, un sentiment de fierté et de reconnaissance, mais aussi une identification entre pairs. Nous n'avons jamais assisté à des cas de discrimination entre élèves en fonction de critères ethniques.

L'« intégration » ne concerne pas seulement les enfants étrangers

Scène 5 : Jean-Pierre (français) se fait violence.

Jean-Pierre arrive à l'école très inquiet. C'est un garçon plutôt apathique pendant les cours, plus âgé que la plupart de ses camarades de 3e technologique, sur le visage duquel pointe déjà une moustache. La professeur de français vient lui parler et il s'énerve davantage. À un moment donné de la discussion, il s'approche de la fenêtre et, dans un mouvement de colère, casse un carreau avec son bras nu, se blessant superfi-

ciellement. Cet incident lui vaut, en sus, une exclusion de trois jours.

Synthèse : La centration sur les problèmes des enfants étrangers empêche de voir qu'à niveau social égal, il y a aussi des élèves français en difficulté à l'école. Joëlle, française comme Jean-Pierre, est sujette à des crises de violence ; Henri a été exclu parce qu'il tripotait les filles dans les couloirs ; Jacqueline est apathique, s'endort pendant les leçons, ne sait jamais répondre quand elle est interrogée. Les mères de Jacqueline et de Joëlle ont souvent manifesté leur désarroi face au désintérêt et au manque de motivation de leurs enfants, qui incident sur leurs résultats scolaires. D'autres parents français se désintéressent de la scolarité de leurs enfants à un tel point que les enseignants ont du mal à trouver un interlocuteur adulte dans la famille. À notre avis, on peut considérer ces enfants comme étant moins bien intégrés à la société française que certains des élèves issus de la migration. Ces derniers disposent parfois d'un capital social plus riche, dans la mesure où certaines communautés étrangères très structurées peuvent les appuyer dans la recherche d'un stage ou d'un travail.

Y a-t-il une discrimination à l'école ? L'interprétation des acteurs

Scène 6 : Entretien avec Khalida (marocaine, collège parisien)

« Ah, non... mais celle-là (l'enseignante de français), elle est vraiment... disons... spéciale (rires). Tu vois, une fois elle s'est adressée à Aminata (camerounaise) en lui demandant « d'arrêter d'aboyer comme un chien » ! Elle ne faisait que parler, alors ! Ben, un petit peu trop fort, il est vrai... C'était vraiment très, très malpoli de la part de Mme Cazin ».

Scène 7 : Entretien avec André (yougoslave), Cheng (chinois), Rudolph (guinéen), Amel (tunisien) (3e technologique, collège parisien)

Question : Est-ce que vous croyez qu'il y a une discrimination quelconque au collège ?

André : « Mais non ! »

Cheng et Amel rient et répètent : « non, non ! ».

André : « Comment ça aurait pu ? Nous sommes tous tellement différents ici ! »

Scène 8 : Entretien avec Djamel (tunisien), Omar (marocain), Jacky (martiniquais) Yerko (yougoslave) et Ahmed (algérien) (3e technologique, collège de banlieue. Jacky et Ahmed, arrivés récemment en France, ont été incorporés au collège au milieu de l'année scolaire)

Question : Est-ce que vous vous sentez discriminés ?

Ahmed : « Euh, non... moi je suis arrivé et alors on m'a dit que j'avais une place ici, dans un cours de technologie, ça m'a semblé intéressant... »

Jacky : « Mais on t'a eu, mon pote... Ils te disent ça, mais c'est pas vrai, ça mène à rien cette classe ». (Djamel et Omar approuvent : « ça mène à rien, c'est de l'arnaque »).

Jacky : « Si moi j'avais su avant de commencer, je ne serais pas venu... moi, j'avais d'autres projets, moi ».

Synthèse : Cette diversité de propos fait rejaillir que le mot « discrimination » n'a pas le même sens aux yeux de ces jeunes acteurs. Les garçons du collège parisien le prennent dans le sens des nationalités, en se référant visiblement à leurs pairs, tandis que les garçons du collège de banlieue la mettent sur le compte de l'orientation scolaire. Il faut dire que certains incidents qui, dans un autre contexte, auraient pu être interprétés comme des manifestations racistes ne le sont pas dans le cadre notamment de cet établissement parisien. Le système français semble apparemment avoir assimilé assez bien cet aspect de « l'étrangeté » (Peshkin, 1991) qui a trait à la couleur de la peau. La remarque de l'enseignante que raconte Khalida, mise sur le compte d'une simple marque d'impolitesse, aurait probablement été prise comme une manifestation de racisme dans certains établissements anglais (Wright, 1993).

La mauvaise conscience, essai de manipulation

Scène 9 : Omar (marocain) accuse le professeur de mathématiques de racisme (collège de banlieue)

La classe a commencé avec pas mal de chahut, l'enseignante n'arrive pas à calmer certains élèves.

Professeur : « Jacky ! Allez ! J'en ai assez. Tu vas chez monsieur P. (le Censeur). Tu l'as cher-

ché, tu l'auras eu. Valérie (la déléguée des élèves), tu l'accompagnes, je te fais un mot. »

Valérie : « Oh, je préfère pas, je veux rester... »

Omar : « J'y vais avec lui, moi ». (L'enseignante ne lui fait aucun cas et continue à rédiger le mot pour le Censeur).

Omar : « Je vais à la place de Valérie... Je suis délégué provisoire... » (L'enseignante donne le mot à Valérie, ouvre la porte, attend qu'elle et Jacky soient sortis, referme et reprend son explication).

Omar : « Ouais... Vous ne m'avez pas écouté parce que vous êtes raciste, c'est pour ça... »

Professeur : « Comment, qu'est-ce que tu dis ? »

Omar : « C'est du racisme ! »

Professeur : « Ben oui, comme tout le monde sait, je n'aime pas les noirs ! » (Plusieurs élèves la regardent étonnés, quelques-uns rigolent).

Abdel (signale la caméra en rigolant) : « Madame, madame, on est en train de vous filmer ! »

Synthèse : Dans un contexte hautement médiatisé, certains élèves peuvent essayer de manipuler les enseignants en fonction de leurs sentiments intimes et de leur possible mauvaise conscience par rapport à une conjoncture de racisme montant. Dans l'analyse conjointe de cette scène, le professeur-protagoniste affirme sa conviction : « Je crois que j'ai toujours été assez claire, tout le monde sait que je ne suis pas raciste. Si je n'étais pas aussi sûre de moi, je ne me serais pas permis de réagir comme ça ! »

Réinscrire les observations dans leurs contextes

Toute méthode a ses avantages et ses limites. L'ethnographie observe, certes, un nombre réduit de cas — les deux collèges dans cet article, par exemple. Mais le temps passé sur le terrain permet aux chercheurs de s'insérer dans le tissu des établissements et de lancer un regard en profondeur sur des phénomènes moins perceptibles quand le délai d'observation est plus court. La diversité des interprétations que l'on peut collecter à différents moments de l'enquête indique que les faits ne sont pas si « objectifs » qu'on veut bien le croire, que les interprétations offertes varient selon les acteurs mais aussi selon le degré de confiance que ceux-ci octroient aux chercheurs.

De la même façon, la conjoncture et les contextes qui entourent ces observations méritent d'être considérés avec attention. À notre avis, ce n'est pas la question « Comment peut-on intégrer les élèves étrangers » qui peut éclairer les problèmes qui se posent dans l'actualité. Nos observations signalent les difficultés scolaires et psychologiques de certains enfants français en état de « désaffiliation », confirmant que « l'exclusion, comme son antonyme, l'intégration, ne concerne donc que partiellement les immigrés » (Costa-Lascoux, 1996).

En centrant cette recherche sur la socialisation quotidienne des jeunes élèves, nous cherchons à donner la réponse à une autre question, complémentaire de la première : qu'est-ce que c'est « être français » dans la France d'aujourd'hui ? Renan disait déjà en 1882 qu'être français, « c'est d'avoir été socialisé dans la culture française, c'est d'adhérer volontairement à cette culture par un plébiscite de tous les jours qui exclut les dimensions ethnique, raciale, religieuse » (cité dans Gaspard et Khosrokhavar, 1995). Ses paroles s'inscrivent néanmoins dans une autre époque, dans un contexte historique, politique, social où l'on pouvait encore entretenir un semblant d'homogénéité culturelle. En outre, la France traverse une conjoncture historique et sociale de crise qui ne peut pas ne pas affecter l'institution scolaire — et tout ça est amplifié par la médiatisation de certains aspects. Quand l'affaire du foulard n'envahit plus les écrans de télévision, c'est la violence à l'école qui menace la vision que cette institution se donne d'elle-même. Des incidents parfois minoritaires dans le contexte de tel ou tel établissement sont passés sous silence ou magnifiés selon les enjeux locaux et nationaux. Les professeurs et les élèves ne reconnaissent pas l'image globale qu'on leur renvoie de leur établissement, transformé en exemple de violence à cause d'un incident provoqué par la révolte d'une minorité d'élèves. Certains acteurs scolaires, à l'instar du Conseiller Principal d'Éducation du collège parisien, pensent que c'est plutôt l'école qui fait violence à un certain nombre de jeunes : en les discriminant, même si c'est dans un sens positif, dans les ZEP ; en les cantonnant dans des filières sans issue, qui les fragilisent vis-à-vis du chômage (cf. entretien avec une élève

marocaine) ; bref, en voulant les forcer à se plier à une conception de la culture française qui n'est pas la leur, car ils n'appartiennent pas à cette classe moyenne sur laquelle l'école fonde sa culture propre.

La réponse à cette dernière question est plutôt à chercher dans ces interactions banales de tous les jours qui façonnent l'esprit des jeunes. C'est ce processus quotidien de socialisation mutuelle qui va permettre aux élèves, quels qu'ils soient, d'adhérer à la perception qu'ils ont de ce qui constitue la culture française (selon leur âge, leur sexe, leur milieu).

Angela Xavier de Brito
Ana Vasquez
URA 887 - CNRS/ParisV

NOTES

(1) Toutes les scènes ethnographiques décrites dans ce texte correspondent à des observations faites dans un collège de Paris (XVIIIe arrondissement) et dans un collège de la proche banlieue (Montreuil). Nous remercions la Direction de ces établissements, ainsi que les professeurs et les élèves qui ont accepté d'être sujets de cette recherche.

(2) Pour une définition de « scène ethnographique » voir Vasquez A., « Étude ethnographique des enfants d'étrangers à l'école française », *Revue Française de Pédagogie* n° 101, 1992, 45-58.

(3) La recherche conjointe que nous avons développée avec l'équipe de la Fondation « La Caixa » de Barcelone, qui travaille dans le processus d'intégration sociale d'enfants sourds, met en relief la charge idéologique qui entache l'analyse du processus d'intégration d'enfants d'origine étrangère.

(4) Nous avons traité plus spécifiquement de ces processus dans Vasquez, 1980, 1984, 1991 ; Xavier de Brito, 1986 ; Vasquez et Xavier de Brito, 1993 et 1994 ; Xavier de Brito et Vasquez, 1996.

(5) Par exemple, la remise en question des mœurs traditionnelles — surtout en ce qui concerne la famille (Taboada-Leonetti, 1980) — chez des femmes, ou l'élaboration des projets personnels en rupture avec les valeurs parentales chez certain(e)s jeunes dits de la deuxième génération (Gaspard et Khosrokhavar, 1995).

(6) Parmi les chercheurs qui ont travaillé sur la critique des concepts relatifs à l'intégration des étrangers, soulignons les travaux de Gaspard (1992), Varro (1994), De Rudder (1996), Guillaumin (1996).

(7) Pour un exposé détaillé de notre méthodologie, voi Vasquez, 1992, Xavier de Brito, 1994a et Vasquez & Martinez, 1996.

(8) L'emploi du temps des élèves a fait qu'on a eu moins de possibilités de discuter avec eux.

(9) La nationalité n'est certes pas le seul critère permettan d'identifier un élève. On la signale ici pour que le lecteu puisse avoir au moins un répère quant aux univers culturel de ces enfants.

(10) Voir à ce propos Xavier de Brito A., « Espaces scolaires e socialisation », film PAL 17', post-production Départemen Audiovisuel de la MSH, 1995.

BIBLIOGRAPHIE

BERTHELOT J.-M. (1988) — Réflexions sur la pertinence du concept de socialisation, I.R.E.S.E., **Analyse des modes de socialisation**. Lyon, Université Louis Lumière-Lyon II.

BOUDON R. *et al.* (1993) — **Dictionnaire de sociologie.** Paris, PUF.

BOURDIEU, P. — Hommage à Michael Pollak. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n° 94, septembre 1992, p. 106-107.

CAMILLERI C. (1983) — Images de l'identité et ajustements culturels au Maghreb. **Peuples Méditerranéens**, n° 24, p. 127-152.

CASTEL R. (1995) — Les pièges de l'exclusion. **Lien social et politiques-RIAC**, n° 34, automne, p. 13-21.

COSTA-LASCOUX J. (1996) — Immigration : de l'exil à l'exclusion ? *In* PAUGAM S. (ed), **L'exclusion. L'état des savoirs**. Paris, La Découverte, p. 158-171.

DE RUDDER V. (1996) — Quelques problèmes épistémologiques liés aux définitions des populations immigrantes et de leur descendance. Communication présentée au colloque **Réussite scolaire et universitaire, égalité des chances et discriminations à l'embauche des jeunes issus de l'immigration**. Université de Paris 7 - Denis Diderot, 6/7 mars.

DEVEREUX G. (1980) — **De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement**. Paris, Flammarion.

DE VILLANOVA R. (1994). — Bâtir sa maison. Pratiques résidentielles et construction de la temporalité dans l'immigration. Les Portugais en France. **Migrants-Formation**, n° 96, mars, p. 132-145.

DUBET F. (1992) — **Les quartiers d'exil**. Paris, Seuil.

DUBET F. (1996). — L'exclusion scolaire : quelles solutions ?, *In* PAUGAM S. (ed.), **L'exclusion. L'état des savoirs**. *Paris, La Découverte, p. 497-506.*

GASPARD F. (1992). — Assimilation, insertion, intégration, les mots pour « devenir français ». **Hommes et Migrations**, mai.

GASPARD F., KHOSROKHAVAR F. (1995) — **Le foulard et la République**. Paris, La Découverte.

GUILLAUMIN C. (1996). — « La construction sociale des catégories d'altérité ». *Communication présentée au* colloque **Réussite scolaire et universitaire, égalité des chances et discriminations à l'embauche des jeunes issus de l'immigration**. Université de Paris 7 - Denis Diderot, 6/7 mars.

ION J. (1995). — L'exclusion : une problématique française ? **Lien social et politiques-RIAC**, n° 34, automne, p. 63-69.

LIPIANSKY E. M., TABOADA-LEONETTI I., VASQUEZ A. (1990). — Introduction à la problématique de l'identité. *In* CAMILLERI C. *et al.*, **Stratégies identitaires**. Paris, PUF, p. 7-26.

MONTANDON C. *(1988). — De quelques étapes dans* l'exploration du concept de socialisation et de sa spécificité en sociologie. Communication au **Congrès Mondial de l'AISLF**, Génève.

MORIN E. (1990). — **Introduction à la pensée complexe**. Paris, ESF.

OGBU J. (1981). — School ethnography, a multilevel *approach.* ***Anthropology and Education quarterly***.

PESHKIN A. (1991). — **The color of strangers, the color of friends. The play of ethnicity in school and community**. Chicago, The University of Chicago Press.

ROHEIM G. (1967). — **Psychanalyse et anthropologie**. Paris, Gallimard.

SCHNAPPER D. (1994). — ***La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation***. Paris, Gallimard.

SPINDLER G. (1982). — Roger Harker and Schönhausen : from familiar to strange and back again. *In* SPINDLER G., SPINDLER L., **Doing the ethnography of schooling**. New York, Holt, Rinehart & Winston.

TABOADA-LEONETTI I. (1980). — Identité nationale et identité de femme : deux revendications inconciliables ? **Temps Modernes**, n° 406, p. 2089-2113.

VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1995). — Les carrières scolaires au collège des élèves *étrangers ou issus de* l'immigration. **Education et Formation**, n° 40, p. 5-14.

VARRO G. (1994). — *Enfants étrangers à l'école* publique et "intégration" : les méfaits d'une catégorisation sociale. **Revue de l'Institut de Sociologie**, Université Libre de Bruxelles n° 1-2, p. 117-134

VASQUEZ A. (1980). — Le temps social. Enfants d'étrangers à l'école française. **Enfance**, n° 3, p. 179-191.

VASQUEZ A. (1984). — Les implications idéologiques du *concept d'acculturation.* **Cahiers de Sociologie économique et culturelle**, n° 1, p. 83-121.

VASQUEZ A. (1991). — Le bilinguisme chez les enfants d'exilés, affectivité et stratégies d'identité. **Enfance**, tome 45, n° 4, p. 279-290.

VASQUEZ A., MARTINEZ I. (1992). — Paris-Barcelona : invisible interactions in the classroom, **Anthropology and Education Quarterly**, 23 (4), décembre, p. 291-312.

VASQUEZ-BRONFMAN A., MARTINEZ I. (1996). — **La socialisation à l'école. Approche ethnographique**. Paris, PUF.

VASQUEZ A., XAVIER DE BRITO A. (1993). — La situation d'exil : essai de généralisation fondé sur l'exemple des refugiés latino-américains. **Intercultures**, n° 21, n° spécial sur Stratégies d'adaptation, avril, p. 51-66.

VASQUEZ A., XAVIER DE BRITO A. (1994). — La perception de l'étranger par les enfants d'une école primaire. Étude ethnographique d'un groupe classe au quotidien. **Migrants-Formation**, n° 96, mars, p. 57-72.

VASQUEZ A., XAVIER DE BRITO A. (1996). — Il était une fois le temps et l'espace. Recherches ethnographiques sur deux variables souvent oubliées à l'école. **L'année de la recherche en sciences de l'éducation**, p. 169-184.

WRIGHT C. (1993). — School processes : an ethnographic study. *In* WOODS P., HAMMERSLEY M., ***Gender and ethnicity in schools. Ethnographic accounts***. London, Routledge/Open University, p. 191-215.

XAVIER DE BRITO A. (1986). — Latin American women in exile : the quest for an identity. **Latin American *Perspectives***, *tome 49, vol. 13, n° 2, printemps*, p. 58-80.

XAVIER DE BRITO A. (1994a). — Do sonho de retorno ao mito do retorno. O caso do ensino de português numa escola secundária francesa. **Tópicos Educacionais** *(Brésil), vol. 12, n° 1/2, p. 9-22.*

XAVIER DE BRITO A. (1994b). — La construction de la *relation entre le chercheur et son objet* : une interprétation à la lumière de la théorie du don. **La revue du MAUSS**, n° 4, 2e semestre, p. 160-175.

ZÉROULOU Z. (1988). — La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en *termes de mobilisation.* **Revue Française de Sociologie**, vol. XXIX, p. 447-470.

L'ORIENTATION
SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de
l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 3 - SEPTEMBRE 1996

Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1996

France : ..... **270 FF**
Étranger : ..... **330 FF**
Vente au numéro : ..... **90 FF**

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris
Tél. : 01 44 10 78 33

Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires (1)

Janine Hohl, Michèle Normand

L'école contemporaine connaît une grande diversité culturelle et religieuse de ses clientèles. Cette diversité met en présence des individus porteurs de valeurs différentes, certaines compatibles, d'autres beaucoup moins ; surgissent alors, parfois, des conflits entre le personnel scolaire, les familles et/ou les jeunes immigrants ou issus de l'immigration. Ces conflits de valeurs ont un impact sur la construction identitaire de l'enfant et de l'adolescent. Comment les enfants et les adolescents, placés dans un contexte de double socialisation familiale et scolaire, vivent-ils ces conflits de valeurs, notamment du point de vue de leur construction identitaire ? Quel peut être le rôle des intervenants scolaires auprès de ces jeunes lors de la résolution de ces conflits ? Quelques balises psychopédagogiques seront proposées comme guide à l'action des intervenants auprès de ces enfants et adolescents.

INTRODUCTION

L'école actuelle, tout comme la société dont elle est issue, témoigne d'une diversité croissante de sa population. Les différences culturelles et religieuses des clientèles scolaires interrogent, bousculent, étonnent, transforment parfois les conceptions et les pratiques des intervenants scolaires et les obligent, à l'occasion, à certains ajustements de normes. Sur quelles bases l'école peut-elle fonder son action à l'endroit de cette diversité ?

Le présent questionnement s'inscrit dans une réflexion plus large portant sur la gestion de la diversité culturelle et religieuse dans les institutions publiques (2). Un autre article (3) interrogeait les fondements de la prise en compte de la diversité par l'État libéral et démocratique, les limites dont il doit tenir compte lors de la reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse et, enfin, le rôle formateur de l'école pour préparer les individus à vivre cette diversité. Cette réflexion se terminait par l'énoncé de balises politico-éthiques. Lors de la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse au sein de ses institutions publiques, l'État, concluaient les auteurs, se doit, entre autres, de protéger l'**indépendance morale** des individus, comprise comme

> *[...] la possibilité [pour l'individu] de choisir ce qu'il estime être « la meilleure vie » ainsi que les*

instruments nécessaires à la révision de ce choix [...] (4).

Comment la protection de l'indépendance morale de l'individu peut-elle se traduire dans le cadre de l'école ?

Parmi les institutions publiques, l'école est une des seules institutions à intervenir auprès d'une clientèle captive, les enfants et les adolescents qui la fréquentent, de 6 ans à 16 ans. Outre sa fonction d'instruction, elle se doit d'assurer le bien-être et le développement psychologique des individus qui lui sont confiés, et ce, en partenariat avec les parents. Cependant, en raison de la diversité culturelle et religieuse de sa clientèle, des conflits l'opposent parfois aux élèves et à leurs familles. En voici quelques exemples :

- *telle enseignante a décidé d'organiser une classe-verte. Elle y consacre beaucoup d'efforts, a donné beaucoup d'informations aux parents. Au moment de l'inscription, elle découvre qu'un grand nombre de parents de diverses origines ethniques n'ont pas donné leur accord, ce qui met en cause le départ du groupe ;*
- *dans cette école secondaire, des parents ont demandé que leur enfant soit dispensé des cours d'éducation sexuelle pourtant inscrits au programme ;*
- *à la cafétéria, une fillette arabo-musulmane doit servir le repas de son frère, à la demande de ses parents. Son enseignante trouve cette exigence inacceptable.*

En raison du rôle que joue l'école dans le développement psychologique des enfants et des adolescents, il est important que les intervenants scolaires puissent, dans le cas de conflits de valeurs (5), se référer à des **balises psychopédagogiques**, c'est-à-dire à des principes (à moduler dans chaque cas particulier) qui orientent la prise de décision en fonction du développement de l'enfant et du **degré d'indépendance morale** qu'il a acquis et qui préservent sa marge de manœuvre aussi bien face à ses parents qu'à ses enseignants.

L'exercice de l'indépendance morale chez un individu suppose que ce dernier ait passé à travers un double processus : la confrontation aux normes et valeurs du groupe (ou des groupes) auquel il appartient et la mise à distance graduelle entre lui-même et son ou ses groupe(s) d'appartenance. L'expression la plus intime de l'individu comme sujet est son **identité** ; elle réfère à ce sentiment d'être identique à soi-même dans l'espace et dans le temps. La confrontation à des normes, à des idéaux, à des modèles en même temps que la mise à distance graduelle entre l'individu et son ou ses groupe(s) d'appartenance contribuent étroitement à l'élaboration de cette identité (6). C'est avec ce qu'il est et ce qu'il est en train de devenir que l'individu exercera son indépendance morale.

Si la construction de l'identité contribue étroitement à la mise en œuvre de l'indépendance morale chez l'individu, nous devons dès lors tenter de saisir l'impact de la diversité et des conflits de valeurs sur la construction identitaire de l'enfant et de l'adolescent évoluant à l'intersection de la famille et de l'école en milieu migratoire.

Un paradoxe surgit toutefois de notre réflexion. En effet, les théories mettant en lumière le développement de l'individu émanent pour la plupart d'un contexte européen et anglo-saxon libéral. Ainsi, si nous considérons l'exercice de l'indépendance morale comme le résultat de la construction de l'individu comme sujet porteur d'un « Je » et que celui-ci émerge d'une mise à distance graduelle entre lui-même et son ou ses groupes d'appartenance, force nous est de reconnaître que toutes les sociétés ne valorisent pas au même degré ce processus de mise à distance entre l'individu et ses différents milieux. Il est possible d'imaginer des sociétés (ou des groupes) dans lesquelles les individus atteignent une forte cohérence identitaire en passant par un minimum de mise à distance entre leur groupe et eux-mêmes. Ce serait le cas des sociétés ou de groupes favorisant des orientations morales homogènes et relativement hétéronomiques, comme on peut le voir dans les groupes ou communautés fondamentalistes (qu'ils soient Amish, Juifs hassidiques ou Témoins de Jéhovah, par exemple). Ainsi, pour un jeune appartenant à un de ces groupes, vouloir protéger son indépendance morale ou, pour un enseignant, s'assurer que l'élève exerce son indépendance morale comme nous la concevons reviendrait peut-être à ébranler l'équilibre identitaire atteint jusque-là (7).

Afin d'éviter ces situations difficiles pour l'enfant et l'adolescent confrontés à des univers culturels différents, l'énoncé de balises psychopédago-

giques nous semble nécessaire. Pour ce faire, nous répondrons essentiellement aux questions suivantes.

Question 1 : **Comment s'effectue la construction identitaire de l'individu au cours de l'enfance et de l'adolescence ?** Nous aborderons dans cette première partie les processus de construction identitaire ainsi que quelques notions empruntées aux théories développementales de l'individu. Il s'agira pour l'essentiel, non pas de proposer une revue exhaustive de ces différentes théories, mais plutôt de retenir quelques repères chronologiques à prendre en compte lors de la gestion des conflits de valeurs entre l'école et la famille. Nous nous référerons à Tap, à Camilleri et à quelques auteurs américains pour éclairer notre compréhension des processus de construction identitaire et en saisir le développement.

Deuxième question : **Que se passe-t-il dans la construction identitaire au moment où les enfants ou les adolescents se retrouvent en contexte migratoire ?** Nous verrons, entre autres, qu'au moment de l'immigration, l'enfant ou l'adolescent se retrouve en situation de double socialisation, familiale et scolaire. Cette double socialisation implique la présence d'une **diversité de normes et de valeurs**, laquelle engendre à l'occasion des **conflits de valeurs**. Quel sera alors l'impact de la diversité et des conflits de valeurs sur la construction identitaire des enfants et des adolescents ? Afin d'assurer le maintien des processus et du développement identitaires, le recours à des **stratégies identitaires** est alors nécessaire. Sur ce point, nous emprunterons nos références à Camilleri, Taboada-Leonetti, Malewska-Peyre et Cohen-Emerique qui ont décrit et analysé ces stratégies.

Finalement, et ce sera notre troisième question, nous verrons **comment les intervenants scolaires peuvent contribuer au mieux-être des enfants et des adolescents placés dans un contexte de double socialisation**. C'est dans cette partie, à la lumière de ce que nous savons de la construction identitaire et de l'impact de la diversité et des conflits de valeurs sur cette construction que nous proposerons quelques **balises psychopédagogiques** dont l'école pourrait tenir compte lors de la gestion des conflits de valeurs.

LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

L'identité comme processus

L'avènement de l'indépendance morale chez l'individu suppose que celui-ci émerge comme sujet, porteur d'une **identité**. Cette émergence du « Je » n'est possible que *dans* et *par* les relations avec les autres, à travers un processus dit de **socialisation**. Bien que la socialisation ait souvent été comprise et interprétée d'abord comme la résultante de l'action des adultes sur le comportement de l'enfant ou de l'adolescent, on tend plus récemment à percevoir l'enfant comme un **interacteur** de sa propre socialisation (8).

Placée au point de rencontre entre l'individu et la société, l'identité est reconnue traditionnellement comme ce qui permet à chacun de répondre à la question « Qui suis-je ? » (9). En tant que « ... point instable de jonction et de confrontation de l'individuel et du collectif » (10), l'identité a partie liée avec les mécanismes de socialisation par lesquels les membres d'un groupe intériorisent les référents culturels de ce groupe (normes, valeurs, pratiques) et en élaborent leur propre définition.

En tant que processus, « l'identité se construit dans la confrontation de l'identique et de l'altérité, de la similitude et de la différence » (11). Elle s'affirme dans un mouvement dialectique d'identification, processus par lequel l'individu se reconnaît comme appartenant à un groupe et donc comme « semblable à l'autre » (ce qui l'amène à définir ses *identités sociales* (12)) et de différenciation où, à l'inverse, il est amené à se (re)présenter comme unique et différent des autres (*identité personnelle* (13)).

Pour Camilleri (14), le processus d'identification-différenciation définit **l'identité de fait** d'une personne, mais il s'accompagne du même coup d'une **identité de valeur**. Le sentiment ontologique *d'être* est doublé du sentiment d'« *être quelqu'un* qui compte, pour autrui et pour soi-même » (15). La dynamique identitaire est en ce sens indissociablement liée à la recherche de l'estime de soi (16).

La valeur qu'un individu se reconnaît est tributaire de celle qu'il accorde à ses groupes d'appartenance. L'identité comporte donc un processus intrinsèque d'évaluation et d'attribution de valeur qui permet à chaque sujet de se situer par rapport aux divers groupes auxquels il appartient

ou tente d'appartenir. En retour, la valeur que l'individu se donne dépend également de la valeur qui lui est reconnue par les autres. En ce sens, l'identité qu'un individu revendique entre toujours en confrontation avec son identité « assignée », c'est-à-dire avec les actes d'« *attribution* » (17) de groupes ou de personnes qui le définissent dans des catégories ou des termes dans lesquels il ne se reconnaît pas nécessairement, mais qu'il ne peut ignorer (18). Les identités **affirmées** et les identités **assignées** s'influencent donc mutuellement tout au long du développement de l'individu.

Le développement de l'identité chez l'enfant et l'adolescent

À 3 ans déjà, l'enfant a conscience d'être une entité distincte de ses parents, mais éprouve en même temps un besoin puissant de s'identifier à ses proches ; il craint que ses comportements ne rencontrent pas les attentes des adultes et ressent le besoin de les imiter. Cette identification à l'adulte par imitation permet l'émergence d'un début d'autonomisation, puisqu'elle indique à l'enfant qui il est et n'est pas (19). À travers cet attachement aux adultes signifiants, en vertu duquel l'enfant intègre dans ses comportements ce qu'il croit que l'autre attend de lui, se développe l'estime de soi (20).

De 6-7 ans jusque vers 10 ans l'enfant interagit dans des contextes de plus en plus variés, ce qui permet un début de mise à distance avec le milieu familial, « *to reflect critically about his own parents and to begin to evaluate them* » (21). Progressivement, l'enfant cherche à :

[...] définir son identité réelle et idéale, à construire une représentation de lui-même, par comparaison avec les autres, à partir des images que les autres lui renvoient de lui-même. Il opère également par auto-investigation à partir de sa propre histoire, de ses goûts et de ses aspirations. Il cherche en quelque sorte à se donner une épaisseur historique, à maîtriser un horizon temporel [...] (22).

C'est davantage vers 11-13 ans et plus tard à l'adolescence que les attentes du milieu cèdent le pas aux choix conscients de l'individu.

La préadolescence est le moment des transformations physiologiques du corps et le début d'une différenciation critique (amorcée vers 9 ans) à l'endroit des différents milieux que fréquente le jeune adolescent. Le préadolescent (du moins dans nos sociétés (23)), remet en question les normes et les valeurs des parents, entre parfois en conflit avec eux ou se sent incompris ; il cherche parmi les enseignants et les parents de ses amis une image idéale de l'adulte. Cependant, les pairs deviennent son point d'ancrage le plus important tant dans la construction de son identité, dans le choix de ses valeurs que dans son estime de lui-même (24).

Cela ne le conduit cependant pas encore à s'autoquestionner sur son identité. À ce stade, il s'agit d'une quête de nouvelles définitions de soi sans que ces multiples définitions soient encore intégrées en un tout cohérent. Cette multiplicité des façons d'être inquiète et surprend l'adolescent de 14-15 ans. Agir ou réagir de telle façon dans telle circonstance, avec telle personne et réagir tout à fait différemment dans telle autre avec les mêmes personnes lui apparaît une contradiction (25).

Bref, si le jeune adolescent se démarque graduellement des standards des parents et de l'école, s'il devient conscient de la multiplicité des identités sans toutefois les questionner, c'est plus tard au cours de l'adolescence et vers 17-18 ans que se constitue, sans pourtant être figée, la cohérence identitaire qui le conduira à l'exercice de plus en plus conscient de l'indépendance morale (26). L'exercice de l'indépendance morale exige alors de l'adolescent qu'il apprenne :

[...] à manœuvrer entre de multiples barrières sociales, à choisir les voies susceptibles de sauvegarder le maximum de potentialités personnelles, dans le domaine professionnel et relationnel, à harmoniser suffisamment des éléments idéologiques d'origines différentes, par compromis ou synthèse partielle, pour éviter des déchirements et des ruptures trop graves (27).

LE CONTEXTE D'ACCULTURATION

S'il est une situation où les « compromis et synthèses partielles » s'imposent avec particulièrement d'acuité, c'est justement en contexte d'acculturation ou de biculturalité. Nous entendons par là les situations dans lesquelles un enfant s'approprie une culture familiale puis se trouve confronté à une autre culture au moment de son entrée à l'école. Il peut s'agir de familles qui ont immigré et dont les enfants sont exposés à un double système de socialisation ou encore de

familles appartenant au groupe majoritaire mais dont les valeurs — religieuses par exemple — se démarquent nettement des valeurs prônées par l'institution scolaire. Dans ce deuxième cas, la socialisation scolaire peut être considérée pour *ces enfants comme une acculturation, du moins* dans les sphères où famille et école s'opposent fondamentalement.

Quelles sont les particularités du contexte d'acculturation et quels sont les effets de la diversité *et des conflits de valeurs sur la construction identitaire* de l'enfant et de l'adolescent qui, sans être particuliers au contexte d'acculturation, en constituent une des principales caractéristiques ?

Un contexte de double socialisation

L'individu se développe, on l'a vu, à l'intérieur *d'un ensemble d'interactions qui constituent ce* que l'on appelle sa **socialisation**. La migration viendra bouleverser les schèmes familiaux et socioculturels de socialisation ; elle placera l'enfant et l'adolescent dans un contexte de double socialisation, celle qui émane de la culture d'origine transposée dans un nouveau pays et celle qui est véhiculée dans la culture du pays d'accueil (28). *Cette nouvelle socialisation provient tant des* transformations qui se vivent au niveau même de l'organisation familiale (29) que de ce que l'enfant ou l'adolescent rencontre à l'école.

Déjà dans le pays d'origine, le projet migratoire *demande la participation de tous selon leurs pos*sibilités, selon les circonstances dans lesquelles il émerge ; la structure familiale s'en voit parfois modifiée. Une fois au pays d'accueil, les circonstances matérielles et sociales modifieront de manière plus marquée encore les rôles de chacun à l'intérieur de la cellule familiale. Les parents chercheront et trouveront, ou pas, un emploi. *Souvent, les enfants, apprenant rapidement* la langue du pays, serviront d'interprètes pour les parents et les grands-parents ; ce nouveau rôle leur donnera un statut qu'ils n'avaient pas *dans la* société d'origine. Tous ces phénomènes transformeront nécessairement les pratiques de socialisation des familles immigrantes et demanderont des ajustements, non seulement à un milieu nouveau mais à un modèle de société marqué par la modernité et en fort décalage, parfois, avec le modèle dans lequel elles ont baigné jusqu'alors.

L'école constitue un second lieu, mais non le moindre, de socialisation de l'enfant et de l'adolescent, notamment en contexte migratoire. L'importance du rôle de l'école, d'une part dans la socialisation de l'enfant et de l'adolescent, d'autre part dans la gestion des conflits de valeurs, demande que nous nous y attardions quelque peu.

L'école : milieu d'instruction et de socialisation

L'école joue un double rôle. Elle remplit d'abord une **fonction d'instruction** en transmettant aux jeunes individus les connaissances considérées comme nécessaires pour affronter ultérieurement *le monde du travail et la vie en société. Simul*tanément, elle initie ces mêmes individus aux normes et valeurs scolaires, sociales et culturelles de la société dans laquelle elle s'inscrit. À ce titre, elle exerce une **fonction de socialisation**.

Ces fonctions d'instruction et de socialisation des élèves s'opèrent à travers le *curriculum réel* et le *curriculum caché* de l'école, c'est-à-dire à travers les différentes pratiques pédagogiques en usage en milieu scolaire, pratiques élaborées par chaque enseignant à partir d'un *curriculum formel* (30) institutionnalisé.

Les connaissances transmises à l'école relèvent d'un consensus provisoire de la communauté scientifique. Adaptées à l'âge de l'enfant et de l'adolescent, elles sont regroupées sous forme de programmes d'études. L'État ou les instances décisionnelles concernées approuvent ces programmes qui constituent donc le *curriculum formel* de l'école.

À moins qu'elles ne soient rattachées à des *contenus spécifiques, les normes et valeurs* (31), quant à elles, sont communiquées aux élèves, non seulement de façon délibérée et volontaire, mais aussi et surtout par « osmose », par répétition de situations de même nature qui apprennent à l'enfant et à l'adolescent, sans qu'on les énonce explicitement, les codes nécessaires au bon fonctionnement de l'école et applicables plus tard aux règles de vie en société. Il s'agit ici de ce que divers auteurs nomment le *curriculum caché* (32) de l'école.

Les nombreuses interprétations du *curriculum formel*, les différentes façons de transmettre le savoir varient d'une école à l'autre, d'une classe à *l'autre, pour constituer, avec les éléments du curri*culum caché, le *curriculum réel* de l'école ou de la classe. À travers une diversité de pratiques, un modèle culturel se fait jour. Par exemple, l'école favorise une compréhension rationnelle (et non

fataliste ou magique) des phénomènes physiques et sociaux ; elle promeut une conception linéaire et fonctionnelle du temps et inscrit ses activités dans des horaires précis ; elle valorise l'apprentissage par essais et erreurs (plus que par imitation) et tend à encourager la spontanéité plus que la répétition ; elle privilégie un abord direct (sans détours) des problèmes cognitifs ou relationnels des élèves. Sur le plan sociorelationnel, elle cherche à soutenir l'affirmation de soi, favorise l'expression de l'individualité et encourage la négociation dans des situations de conflit. Ces façons de faire, les conceptions qu'elles impliquent du rôle et du statut de l'enfant et de l'adolescent modifient et heurtent parfois les principes de la socialisation familiale.

En contexte migratoire, l'enfant ou l'adolescent est placé devant une diversité des normes et valeurs, parfois en conflit. Cette situation fait plus qu'opposer deux types de socialisation homogènes. Elle met en confrontation deux univers qui présentent eux-mêmes leur propre diversité, mais chacun à l'intérieur d'un modèle culturel spécifique. La diversité et la confrontation des valeurs qui s'ensuit influenceront la construction identitaire de l'enfant et de l'adolescent.

IMPACT DE LA DIVERSITÉ ET DES CONFLITS DE VALEURS SUR LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

L'immigration a un effet sur la socialisation de l'individu et, de ce fait, sur sa construction identitaire. Afin de répondre à la seconde question posée en introduction sur l'impact de la diversité et des conflits de valeurs sur la construction identitaire de l'individu, il convient de distinguer la « diversité des valeurs » d'une part et les « conflits de valeurs » d'autre part.

Diversité et construction identitaire

À la lumière de ce que nous avons vu plus haut concernant les processus d'intégration des normes et de mise à distance graduelle entre l'individu et ses différents groupes, nous pouvons prétendre aux effets bénéfiques de la **diversité** comme telle. En effet, comment l'individu parviendrait-il à une synthèse identitaire personnelle ou à la capacité de choisir ce qui, pour lui, constitue la « meilleure vie » s'il n'était exposé à une diversité d'avenues, à une possibilité de choix variés ?

Cependant, cette diversité des valeurs, des normes, des référents identitaires et moraux auxquels l'enfant est exposé s'inscrit bien sûr à l'intérieur de rapport sociaux qui, eux, sont inégalitaires et parfois conflictuels, ce qui peut conduire à de réels conflits.

Conflits de valeurs et construction identitaire

Comme Camilleri l'a montré, tout individu placé en situation d'acculturation se voit confronté à un double défi : préserver des éléments identitaires empruntés à sa culture d'origine qui jusqu'ici lui conféraient un sentiment d'« unité de sens», tout en s'adaptant à un nouvel environnement social et culturel. Cette adaptation lui fournira également un sentiment de valeur, un sentiment d'« être quelqu'un » dans ce nouvel environnement. Si la préservation de l'unité de sens réfère surtout à des éléments culturels (empruntés à la culture d'origine et, ultimement, à la culture d'adoption), la préservation d'une unité de valeur, elle, fait appel surtout à des éléments sociaux puisqu'elle implique l'adaptation à de nouvelles normes sociales, à de nouvelles interactions sociales. Or, qu'advient-il de cette unité de sens et de ce sentiment de valeur en contexte d'acculturation ?

En contexte de non-acculturaltion, la valeur que l'individu se reconnaît à lui-même découle de son « identité de fait », composée, nous l'avons dit, de caractéristiques, certaines partagées avec des groupes d'appartenance, d'autres dotées d'une signification personnelle à moins qu'elles ne soient tout simplement rejetées pour constituer ainsi une identité définie par la négative (« Je ne suis pas... »). Dans les cas où l'individu est en contact avec les membres d'une culture dominante autre que la sienne, la situation se renverse en raison du caractère asymétrique des relations entre minoritaires et majoritaires :

[...] l'attribution par le dominant d'un groupe de caractères au dominé (ou tout au moins celui qui occupe la position défavorisée) est principalement, sinon exclusivement, induite par la valeur le plus souvent négative qu'il lui associe (33).

L'inversion n'est pas sans conséquences :

« *C'est la valeur de l'individu, donc son image de soi, qui est plus ou moins sévèrement mise en question dans le cadre de cette identité prescrite [...]* » (34).

Quant à « l'unité de sens », dont l'individu a besoin pour s'affirmer, elle se voit également bouleversée en contexte d'immigration. En effet, l'individu ne peut l'atteindre que :

[...] quand, entre autres conditions, les représentations et valeurs auxquelles il s'identifie, par lesquelles il fixe une signification à son être, sont celles-là même qui lui permettent de s'accorder avec son environnement [...] (35).

L'immigration peut alors provoquer un déséquilibre : les valeurs et les représentations de l'individu ne permettent plus l'adaptation à un nouveau contexte. Une contradiction survient entre les « contenus » des codes culturels en présence, quand il ne s'agit pas d'une contradiction émanant de la « structure » même de ces codes. Par exemple, dans certaines sociétés plus traditionalistes, les codes culturels, fortement prescriptifs, régissent entièrement la vie quotidienne jusque dans les moindres détails (en s'appuyant par exemple sur une légitimité religieuse) alors que dans les sociétés dites « modernes », les codes culturels, accusant souvent une large variation selon les contextes, laissent à l'individu une marge de manoeuvre beaucoup plus grande à l'intérieur de la vie en société et ne requièrent aucune validation religieuse.

Lorsqu'il y a contradiction entre les codes culturels avec lesquels doit interagir l'individu en situation d'immigration (les siens propres et ceux de la société d'accueil), celui-ci doit faire alors face à des conflits internes. Dans ce contexte de tension intérieure, des **stratégies** s'avèrent nécessaires de sa part afin de rétablir une cohérence identitaire.

LES STRATÉGIES IDENTITAIRES

Lipianski *et al.* définissent les stratégies identitaires comme des « procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation » (36).

Camilleri propose une typologie détaillée des stratégies identitaires, principalement construite autour du principe de cohérence, particulièrement important, nous l'avons vu, dans la structure de l'identité. La cohérence recherchée pour éviter une dualité interne insoutenable prend donc des formes différentes selon les individus, formes que Camilleri classe en deux grandes catégories : celles qui relèvent de la « cohérence simple », en ce qu'elles résolvent une situation conflictuelle par « la suppression de l'un de ses termes » et celles qui opèrent par « cohérence complexe » en produisant une synthèse originale des deux positions antagonistes (37).

Les choix entre l'une ou l'autre des formes de stratégies varient selon les circonstances dans lesquelles ont lieu les interactions et les caractéristiques des acteurs eux-mêmes, les stratégies, pas plus que les identités d'ailleurs, n'étant figées en une forme définitive et permanente.

Les stratégies par cohérence simple

Ces stratégies ont comme caractéristique de se situer aux deux points extrêmes et opposés d'un continuum qui placerait à un pôle la domination absolue de la référence au groupe d'origine et à l'autre, l'adhésion totale (l'assimilation) au groupe d'arrivée (38).

Dans le premier cas, l'individu sacrifie l'adaptation à l'environnement à la préservation de son unité de sens. Il cultive des liens serrés avec son groupe d'appartenance, procède par « évitement » de la confrontation au monde nouveau, affirme bien haut les caractéristiques culturelles de son identité, nie même les effets des contacts avec les autres groupes sur sa définition identitaire. Dans le second cas, la stratégie par cohérence simple conduit l'individu à sacrifier le maintien de sa propre cohérence et de son sentiment d'unité à son adaptation à l'environnement. Sorte de « caméléon », engagé dans une « [...] rotation des identités de circonstance » (39), l'individu déterminera où se trouve son intérêt et ajustera son comportement, voire ses valeurs en conséquence.

L'une ou l'autre de ces stratégies par cohérence simple peuvent mener à une intégration difficile de l'individu à son nouveau milieu de vie. Dans son désir de préserver à tout prix son unité de sens, il risque l'isolement. Dans les cas où, au contraire, il aspire à une adaptation aux attentes de l'autre quasi totale, il risque l'aliénation, la perte de repères sociaux acquis lors de la socialisation

primaire. Cependant, reconnaît Camilleri, seuls les adultes et les adolescents peuvent recourir à ce type de stratégies, les enfants pouvant très difficilement se soustraire, physiquement ou mentalement, aux influences d'un nouveau milieu socialisateur.

Les stratégies par cohérence complexe

Si les stratégies par cohérence simple conduisent à éliminer un des pôles de la définition identitaire en situation de biculturalité, les stratégies par cohérence complexe tendent à assurer un équilibre identitaire en permettant à l'individu de réaliser une synthèse personnelle des éléments de la culture d'origine tout en mettant de l'avant des éléments qui permettent une adaptation à la nouvelle société.

Examinons rapidement un certain nombre de ces stratégies identitaires par cohérence complexe. Les unes consistent simplement à cumuler les avantages de l'un et l'autre des univers culturels avec lesquels interagit l'individu, sans toutefois aller jusqu'à des remises en question qu'exigeraient certains de ces avantages.

D'autres demandent par contre à l'individu l'intégration d'« éléments nouveaux dans les anciennes formations », intégration basée sur des « arguments qu'il voudrait être admis par la raison et s'imposer ainsi aux autres autant qu'à lui-même » (40). Il peut s'agir par exemple de réinterpréter la culture d'origine de manière à pouvoir y intégrer les éléments nouveaux sans la remettre en cause ; ou encore, de tirer des éléments nouveaux une substance qui permette la consolidation de la culture d'origine ; ou encore de reconnaître le bien-fondé des valeurs du groupe d'origine tout en admettant leur application difficile dans le nouveau contexte de vie. Dans tous les cas, le conflit intérieur à l'individu est ainsi dominé, par articulation de positions opposées.

On le voit, les processus inhérents à la construction identitaire et leur évolution dans le temps s'avèrent d'une grande complexité. Les intervenants scolaires jouent un rôle dans le maintien d'une certaine fluidité des processus de construction identitaire. Sur quelles balises psychopédagogiques peuvent-ils alors baser leur action ?

QUELQUES BALISES PSYCHOPÉDAGOGIQUES

Parmi ces balises, nous distinguerons celles qui guident l'action éducative tant au plan intellectuel qu'identitaire par rapport à l'enfant et à l'adolescent. Si les premières touchent davantage au curriculum formel et au curriculum réel, aux programmes, à l'organisation des activités en classe, aux différents modèles d'apprentissage, les secondes s'appliquent, elles, à des situations où les valeurs profondes de l'enseignant et celles des parents se rencontrent, s'affrontent parfois et où se jouent la construction identitaire de l'enfant et de l'adolescent, et par conséquent, son estime de lui-même. La principale question sous-jacente à l'élaboration de chacune de ces balises peut s'énoncer ainsi : « **Dans telle situation, où se trouve l'intérêt de l'enfant ?** indépendamment des enjeux que cette situation présente pour les adultes concernés, tant parents qu'enseignants ».

Au plan intellectuel

a) L'école : institution de savoir

L'école transmet rarement des connaissances à l'état pur ; le savoir scientifique lui-même est marqué culturellement. L'école ne peut donc faire comme si elle ignorait tout à fait le caractère ethnocentrique de ses enseignements. À ce titre, l'interaction avec les familles, lorsqu'il y a conflit, peut servir de révélateur des conditions idéologico-sociales qui ont conduit à inscrire telle ou telle notion dans les programmes scolaires (41).

Cependant, il s'avère primordial de rappeler qu'en raison du caractère formel et obligatoire des programmes d'enseignement, il ne saurait être question de les modifier pour répondre à des pressions directes des parents. Par contre, rien n'empêche un enseignant de recourir à des aménagements dans la manière d'aborder ces séquences de programmes dans sa classe.

Balise # 1

La mission de l'école est de s'affirmer comme institution de savoir et de refuser toute négociation sur des questions qui touchent à l'état actuel du savoir sur un sujet ou un problème.

Le curriculum formel contenu dans les programmes officiels est non négociable non parce qu'il émanerait d'un contexte de vérité universelle, mais parce qu'il résulte du consensus provisoire

de la communauté scientifique. Il ne s'agit donc pas ici d'un débat sur les croyances et les valeurs qui devraient rallier un maximum de personnes (42).

En fait, peu au courant des arcanes légales et pédagogiques, les parents font parfois l'« erreur » de s'opposer à l'enseignement de certains **contenus** (ce qui est irrecevable), alors que bien souvent, il serait dans leur intérêt de dissocier un **contenu spécifique** des *modèles socialisateurs* qui l'accompagnent et qui, eux, pourraient être *discutés (43). Que les enseignants signalent les* balises juridiques d'une question relève de leur mandat ; qu'ils donnent leur opinion est de règle, même si c'est discutable. Qu'ils fassent la promotion d'une position à l'intérieur de l'éventail des débats sociaux actuels pose problème quand il s'agit d'objets qui prêtent à controverse.

b) L'école : lieu d'apprentissage de l'esprit critique

En même temps qu'elle transmet des connaissances, l'école promeut un rapport au savoir qui amène l'enfant à considérer l'état des connaissances comme provisoire et sujet à des remises *en question. La connaissance* des conditions de production du savoir, et donc de la genèse ou de l'histoire d'une connaissance fait partie de l'enseignement de cette connaissance. Par exemple, si l'on situe *l'apparition de l'homme dans l'évolution* des espèces, on présentera à des jeunes dès l'âge de 9-10 ans les manières différentes selon lesquelles, au cours des âges, les sociétés se sont expliqué cette apparition. Les mythes religieux y occuperont une place sur le plan de l'histoire des idées, mais également (si l'on veut respecter les croyances actuelles de certains parents fondamentalistes de diverses obédiences) comme une des modalités de compréhension du monde qui, pour certains, exclut toutes les autres, alors que *pour d'autres, elle fait appel à des dimensions* symboliques complémentaires à celles, rationalistes, que promeut la science.

Balise # 2

Pour autant qu'il n'y ait pas dévalorisation des convictions portées par les familles, l'école peut contribuer au développement d'une pensée scientifique et d'une attitude critique face aux phénomènes physiques, sociaux et religieux sans porter atteinte à l'équilibre psychologique des enfants.

Jeunes, ils accepteront des univers parallèles ; à un âge plus avancé, s'ils ne sont pas systématiquement placés en situation de contradiction, ils apprendront à prendre position d'une manière qui *leur est propre et leur permet de composer* avec leurs appartenances multiples.

Pour ce faire, l'école a comme responsabilité, du *début à la fin de la scolarité, de mettre à profit les* situations de classe ou d'école propices à la délibération collective, sur des sujets divers (et parfois controversés), de favoriser la réflexion personnelle et *la recherche de l'indépendance morale* chez les élèves, tout en sachant qu'ils n'y sont pas tous préparés de la même façon, d'encourager l'apprentissage de la prise de décision en classe ou dans l'école en donnant aux jeunes de toutes origines l'occasion de peser le pour et le contre dans un débat, de faire valoir des arguments puis de se rallier à une décision qui tienne compte de la présence des points de vue minoritaires.

Au plan identitaire

a) Le double contexte de socialisation et l'élaboration des stratégies par cohérence complexe

La socialisation, rappelons-le, réfère aux processus par lesquels les orientations culturelles d'une société ou d'un groupe social particulier sont acquises par les individus appartenant à cette société ou à ce groupe. Les individus ont une part active dans le *processus d'appropriation* des orientations, valeurs et attitudes qui caractérisent leur(s) groupe(s) d'appartenance, ce qui ne sous-estime en rien l'influence de la famille (comme instance première de socialisation) puis de l'école et des groupes de pairs dans l'intériorisation des valeurs et normes sociales.

Socialisés dans la société d'accueil, l'enfant et l'adolescent ont intériorisé deux systèmes culturels qui peuvent en certaines circonstances se dresser l'un contre l'autre. Ils vivront le conflit qui oppose leur famille à l'école, par exemple, comme un **conflit interne** puisque, contrairement aux adultes en présence, ils portent *en eux-mêmes* les deux pôles de la dynamique en tension.

Par exemple, si une famille tente de maintenir une jeune fille à la maison en dehors des heures habituelles de fréquentation de l'école alors que

cette adolescente est sollicitée à l'école de participer à des activités à caractère social, elle doit concilier en elle-même un double système de référence : d'une part, une aspiration à l'émancipation qui lui a été transmise au cours des années passées dans la société d'accueil et qu'elle voit incarnée chez certaines de ses consœurs, d'autre part un besoin d'appartenance, d'affiliation au groupe familial qui est également au cœur de sa construction identitaire et de son système de valeurs.

Devant ces *situations conflictuelles*, les jeunes qui ne sont pas sommés de choisir entre des affiliations qui s'opposent peuvent parvenir à mobiliser des stratégies complexes qui témoignent d'une construction identitaire originale. Ainsi, dans le cas de la jeune fille, il se peut qu'au moment du conflit, elle rejette les exigences familiales et évolue vers l'adhésion aux valeurs de ses pairs. Il reste qu'elle doit résoudre pour elle-même un conflit intérieur que le rejet de sa famille n'éliminera pas automatiquement. Parce qu'ils se reconnaissent généralement eux-mêmes dans les valeurs de la société d'accueil, les enseignants peuvent être portés à encourager les jeunes à adopter les valeurs qui sont les leurs, sans avoir conscience du bouleversement intérieur que cela comporte pour l'enfant ou l'adolescent et du coût psychologique qui peut résulter d'une rupture avec les valeurs familiales.

C'est pourtant l'aide à la résolution de ce conflit interne qui devrait mobiliser les enseignants plus que l'appui à une démarche unilatérale d'émancipation qui, de toutes façons, va se poursuivre, puisqu'elle est fortement présente dans les instances de socialisation de la société d'accueil.

Des chercheurs ont nommé « aide à la négociation intérieure » cette intervention des professionnels qui aide des jeunes à reconnaître en eux-mêmes des tendances contradictoires résultant de leur double socialisation et à trouver un dosage de leurs affirmations identitaires qui ne porte pas préjudice aux appartenances qui leur sont essentielles (44).

Balise # 3

Le rôle qui revient en propre aux éducateurs est celui d'« aide à la négociation intérieure », rôle plus exigeant que celui d'aide à l'émancipation, mais qui est le seul propre à aider les jeunes à développer une « sortie de conflit » qui respecte leur double appartenance et à élaborer des stratégies identitaires complexes.

b) Une adaptation des solutions à l'âge de l'enfant et/ou de l'adolescent

Pendant les premières années du primaire, on s'en souvient, la relation aux normes des groupes d'appartenance, la construction identitaire et le développement de l'estime de soi sont fortement tributaires des attentes des adultes. Jusque vers 8, 9 et 10 ans, les enfants acceptent relativement bien la coexistence de normes familiales et scolaires parfois différentes, sans que cela ne suscite en eux de conflits majeurs.

Balise # 4

Sachant que les enfants peuvent sans trop de difficulté s'adapter à des systèmes différents pour autant qu'ils aient cours dans des lieux et des temps distincts et pour autant que les adultes n'accentuent pas les contradictions, il n'est pas nécessaire de reproduire à l'école ce qui se fait à la maison et vice-versa.

Au fur et à mesure que l'enfant acquiert une autonomie à l'endroit de ses différents groupes d'appartenance, soit à partir de 9-10 ans jusqu'à la fin de l'adolescence (période où en même temps la présence de normes et de valeurs distinctes entre les différentes sphères de vie pose parfois une contradiction interne chez l'adolescent, en particulier vers l'âge de 14-15 ans), il recherchera une affirmation identitaire propre.

Balise # 5

En cas de conflits de valeurs entre la famille et l'école, il est possible, voire impératif, de vérifier où se situent les valeurs des adolescents eux-mêmes et de favoriser, ce faisant, l'exercice de leur indépendance morale.

L'adolescent en quête d'identité cherche un sens à sa vie, qu'il trouve à la fois (et selon des pondérations diverses) dans ses appartenances familiales (même quand il est révolté) et dans son adaptation à l'environnement que représentent l'école et la société en général. Plus qu'aux gestes, c'est à leur **signification** que les professionnels devraient s'attarder avant de prendre des décisions d'accommodement ou de refus d'ajustement à des demandes impliquant des systèmes de valeurs. Souvent la compréhension du **sens** que donne l'adolescent à un geste ou une pratique permet de trouver une solution qui

respecte un principe commun aux interlocuteurs, sans nécessairement adopter la solution ou la demande initiale.

c) La préservation de l'estime de soi

En contexte migratoire, la construction de l'estime de soi semble subir (mais ne subit pas nécessairement), une dévaluation. Par exemple, la famille, insatisfaite du rendement de son enfant, pourra lui reprocher son inaptitude à réussir sans tenir compte du contexte dans lequel il vit ; l'enseignant, lui, pourra croire que telle ou telle « culture » conduit nécessairement les parents à agir de telle ou telle façon à l'endroit de leur enfant et il ajustera parfois ses attentes en fonction de ses idées préconçues, quelquefois en-deçà de ce que l'élève peut fournir.

Balise # 6

Pour protéger l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent à travers le traitement des conflits de valeurs, il convient :

d'être attentif 1) à ce que les jeunes vivent lors de ces situations, 2) à la valorisation ou à la dévalorisation des parents à l'endroit de leurs enfants et 3) aux attentes que l'on développe comme enseignant à l'endroit de ces élèves.

Être sensible à la construction de l'estime de soi corrélative à celle de l'identité implique de veiller à ne pas disqualifier ni les groupes d'appartenance (qu'il s'agisse des familles ou des pairs, quelle que soit leur origine) ni les jeunes eux-mêmes et de prendre acte de leurs adaptations à la société d'accueil (que l'on tend à sous-estimer).

d) La préséance d'une attitude professionnelle sur les convictions personnelles

Les convictions de citoyen, de femme, de membre d'un groupe majoritaire, s'expriment dans la tâche quotidienne d'éducation des enseignants. Mandatés par la société d'accueil, ces professionnels situent parfois leurs interventions dans le cadre plus large des rapports entre groupe majoritaire et groupes minoritaires.

Lorsque les conflits de valeurs mettent en jeu les convictions profondes du personnel scolaire, notamment des enseignants, il n'est pas rare que ces derniers interprètent une demande formulée par un parent (qui, bien sûr, a ses propres appartenances groupales) comme la revendication d'un groupe constitué, ce qui tend à conférer à la demande une signification politique plus affirmée que ce qu'elle était à l'origine pour le parent et heurte ainsi les convictions de l'enseignant. De même, le refus parfois outré opposé à une demande individuelle peut diriger celle-ci vers un mouvement organisé, cette fois collectif, de défense identitaire (45). Ici, la distinction entre l'**identité sociale** d'une personne (liée au travail complexe d'intégration que fait cette dernière de ses appartenances à divers groupes) et **l'identité collective** manifestée par un groupe, qu'il soit social, ethnique ou encore religieux est centrale pour notre propos.

Dans ces situations, il n'est pas rare que l'enseignant se situe lui-même dans une de ses appartenances collectives (qui n'est pas l'appartenance professionnelle) et inscrive le parent dans une appartenance qu'il considère différente, voire antagoniste. Il risque alors de perdre sa position de professionnel responsable de faire passer l'intérêt de l'élève avant toute considération politique, religieuse ou autre qui lui tient à cœur.

De fait, tout parent peut adresser des demandes en tant qu'individu-citoyen et n'a pas à être considéré comme porte-parole d'un groupe constitué s'il ne s'en réclame pas lui-même. De même, sa demande, si elle est individuelle, doit être traitée comme telle.

Balise # 7

Il est essentiel de reconnaître les demandes des parents ou des jeunes ainsi que les ajustements apportés à la suite de ces demandes, quand ils sont possibles, comme l'expression et la reconnaissance des droits individuels garantis par toute société démocratique.

À ce chapitre, Tap apporte un éclairage intéressant sur la participation des individus aux institutions sociales comme condition à leur intégration :

[...] [l]'acteur social ne cherche véritablement à s'adapter à son milieu social, à s'y intégrer, que dans la mesure où il a le sentiment de pouvoir s'y réaliser, non pas seulement à travers la satisfaction de ses désirs, mais grâce à la possibilité d'y faire œuvre, de transformer tel ou tel aspect de la réalité extérieure, physique ou sociale, en fonction de ses propres projets (46).

L'implication dans des négociations avec l'institution scolaire en vue d'obtenir des accommode-

ments lors d'un conflit de valeurs, et ce, à partir des projets particuliers de chacun, nous semble un très bon exemple de ce processus d'intégration de l'individu, notamment de l'immigrant à la société d'accueil. De plus, même dans l'éventualité où il n'est pas assuré que la demande ne comporte pas une dimension groupale, voire militante ou prosélyte, l'enseignant a comme mandat premier de se situer comme professionnel et non comme citoyen (ou femme, ou membre d'un groupe majoritaire, etc) et de prendre en considération l'intérêt des élèves tel qu'il a été exposé précédemment dans sa dimension d'accès à un jugement indépendant et de liberté de produire sa propre synthèse identitaire. Il nous apparaît donc essentiel pour tout le personnel scolaire de :

Balise # 8

Suspendre toute conviction « politique » au profit d'une attitude d'écoute centrée sur l'enfant ou l'adolescent au moment d'un conflit de valeurs.

Cette abstention dans le jugement peut choquer un groupe professionnel qui valorise l'« authenticité » et tient à faire respecter des valeurs qu'il a conquises de haute lutte. C'est cependant la seule démarche qui reconnaisse aux jeunes leur droit de décider pour eux-mêmes, le moment venu, quitte à ce que leur choix ne soit pas celui qu'on aurait fait à leur place. Quant aux enjeux proprement politiques, évidents dans bon nombre de conflits de valeurs, ils doivent faire l'objet d'un débat public dans les lieux appropriés (qui sont rarement la rencontre d'un enseignant avec une famille ou l'interaction d'un enseignant avec un élève).

CONCLUSION

Si l'école doit se situer comme institution publique d'un État démocratique pour prendre position lors de conflits de valeurs l'opposant à des familles ou à des jeunes, elle se doit également de prendre en considération l'intérêt des enfants et adolescents qui lui sont confiés, particulièrement quand ceux-ci font face à un contexte d'acculturation.

Bien sûr, tant les parents que les enseignants peuvent avoir intérêt à présenter (sans en être nécessairement conscients) leurs propres croyances ou valeurs comme étant les mieux à même de concourir au bien-être des jeunes.

Pour fonder des décisions qui fassent le plus possible justice aux enfants et adolescents, il semble nécessaire de recourir à des balises reposant non sur des contenus valoriels mais sur des principes psychopédagogiques arrimés à la fois aux étapes du développement identitaire liées à l'âge des jeunes et aux stratégies qu'ils mettent en œuvre pour parvenir à concilier leur double appartenance.

La tâche requise des enseignants est complexe. Ils sont, en effet, tout à la fois, des agents de socialisation qui transmettent les valeurs de la société d'accueil et des professionnels chargés d'aider les élèves à acquérir leur indépendance morale propre, quitte à ce que cette dernière prenne des formes autres que celles que promeut l'école. Pour soutenir les élèves qui connaissent une double socialisation dans l'élaboration de stratégies personnelles qui permettent une synthèse identitaire équilibrée et créatrice, ils sont parfois contraints à un « devoir de réserve » qui exige la mise en veilleuse de certaines valeurs qu'ils situent pourtant au cœur de leur identité de citoyens, de femmes modernes ou d'enseignants progressistes.

La position de soutien de l'enfant dans son processus de négociation de ses propres appartenances socioculturelles et religieuses serait sans doute intenable pour les enseignants si elle ne conduisait, à terme, à la possibilité — sinon à la certitude — de voir émerger chez l'élève une capacité de jugement construite progressivement, à travers la confrontation assistée à des situations diversifiées, voire conflictuelles. Favoriser l'acquisition de l'indépendance morale et la construction d'une identité positive peut représenter pour les enseignants une contribution éducative essentielle à la participation pleine et entière des élèves à la micro-société qu'est l'école et, à plus long terme, à l'évolution des institutions sociales auxquelles ces jeunes donneront ultérieurement leur marque.

Janine Hohl
Michèle Normand
Université de Montréal (Québec)

NOTES

(1) Le présent article s'inscrit dans le cadre de travaux d'équipe menés sous la direction de Madame Marie McAndrew et intitulés *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques de gestion des établissements scolaires*. Cette recherche a été rendue possible par l'octroi d'une subvention du CRSH-Stratégique et réalisée en partenariat avec les responsables des services éducatifs aux élèves immigrants et issus de l'immigration. Nous remercions les personnes suivantes pour leur lecture attentive et leurs commentaires judicieux : Monsieur Henri Lehalle, professeur en psychologie génétique à l'Université Paul-Valéry, Montpellier III ; Mesdames Marie-France Benes, Huguette Doré, Camille Marchand et Monsieur Marc-Yves Volcy, nos partenaires institutionnels associés ; Monsieur Michel Pagé, professeur de psychologie à l'Université de Montréal et membre de l'équipe de recherche ainsi que quelques autres membres de l'équipe, Mesdames Marie McAndrew, Marianne Jacquet et Coryse Ciceri.

(2) Cette recherche vise essentiellement à élaborer un cadre de référence théorique sur la prise en compte de la diversité en milieu scolaire, à analyser comparativement diverses expériences canadiennes et étrangères dans le domaine et, à partir d'une analyse des pratiques et des résistances des intervenants confrontés à cet enjeu, à créer divers outils de réflexion et de gestion.

(3) G. Bourgeault, F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé, 1995. — « L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale », *in Revue européenne des migrations internationales* vol. II, 3, p. 79-103.

(4) Idem. p. 85.

(5) Puisque l'école est également porteuse et transmettrice de normes et valeurs parfois en contradiction avec celles du milieu familial de l'enfant et de l'adolescent.

(6) I. Taboada-Leonetti (1994). — « Intégration et exclusion dans la société duale. Le chômeur et l'immigré ». *Revue internationale d'action communautaire*, 31/71, p. 95 ; G. Bourgeault *et al.*, *op. cit.*

(7) Pour de très bons exemples de ce que nous entendons ici, consulter : J. Wenner (1990). « Culture, Gender and Self-esteem : Teaching Indo-Chinese Students » (p. 97-117) *in* Jane Kenway and Sue Willis, *Hearts and Minds : Self-esteem and the Schooling of Girls*, New-York : The Falmer Press, 260 pages ; N.A. Nguyen (1992). — « Living Between Two Cultures : Treating First-Generation Asian American » (p. 204-222) *in* L.A. Vargas, et Koss-Chioino, *Working with Culture. Psychotherapeutic Interventions with Ethnic Minority Children and Adolescent*, San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 328 pages ; M. Tousignant (1992). « La santé mentale des migrants : analyse de son contexte social ». *Santé mentale au Québec*, XVII, 2, 35-46.

(8) P.Tap (1988). — *La société pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*, Paris, Bordas, p. 98 ; S. Scarr (1992). — « Developmental theories for the 1990s : Development and individual differences ». *Child Development*, 63.

(9) Question souvent utilisée d'ailleurs dans les études sur la dynamique identitaire de personnes ou de groupes, en psychologie sociale et en sociologie notamment. Voir Philippe Malrieu, « Genèse des conduites d'identité », *in* P. Tap (sous la direction de), 1986, *Identité individuelle et personnalisation*, Colloque international Toulouse, septembre 1979. Toulouse, Privat, p. 39 ; Hector Rodriguez-Tome et Françoise Bariaud, « La structure de l'identité à l'adolescence », idem, p. 61 ; Hector Rodriguez-Tome, « La dimension temporelle de l'identité », idem, p. 148.

(10) P. Tap (1986a). — « Conclusion prospective », *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse : Privat, p. 387.

(11) P. Tap (1986b). — « Introduction », *in* P. Tap, (sous la direction de), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse : Privat, p. 11.

(12) À ne pas confondre avec l'identité collective propre à un groupe. Nous reviendrons en troisième partie sur l'importance de cette nuance.

(13) À propos de la dualité du concept d'« identité » (*identité sociale* et *identité personnelle* de l'individu), voir C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (éds) (1990). — *Chocs de culture*, Paris, L'Harmattan ; I. Taboada-Leonetti (1990). — « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue » (p. 43-83), *in* C. Camilleri *et al.*, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF ; J. Phinney (1993). — « Multiple Group Identities : Differentiation, conflict and integration » (p. 47-73) dans *Discussions on Ego Identity*, London : Lawrence Elbaum Associates, Publishers, 265 p. ; M. Brewer (1993). — « The role of distinctiveness in social identity and group behaviour » (p. 1-16) dans M.A. Hogg et D. Abrams (eds), *Group Motivation. Social Psychological Perspectives*. Totonto, Harvester Wheatsheaf, 240 pages.

(14) C. Camilleri (1994). — « Enjeux, mécanismes et stratégies identitaires dans les contextes pluriculturels » (p. 291-298), *in Les hommes, leurs espaces et leurs aspirations. Hommages à Paul-Henri Chombart De Lauwe*, Paris, L'Harmattan, p. 294 ; C. Camilleri (1990). — « Identité collective et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie », in C. Camilleri, J. Kastersztein, M.E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, p. 86.

(15) P. Tap (1986a). — « Introduction », *op. cit.*, p. 9.

(16) Certains auteurs américains adoptent également cette position. Voir S. Harter (1993). — « Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents », (p. 87-116), *in* R.F. Baumeister (ed.), *Self-Esteem. The Puzzle of Low Self-Esteem*. New York, Plenum Press ; M. Brewer (1993). — *Op. cit.* ; M. Hogg et D. Abrams (1993). — « Towards a single-process uncertainty-reduction model of social motivation in groups » (p. 171-190), *in* M.A. Hogg et D. Abrams (eds), *Group motivation. Social Psychological Perspectives*, Toronto, Harvester Wheatsheaf, 240 pages.

(17) J.K. Gergen et M.M. Gergen (1984). — *Psychologie sociale*, Montréal, Éditions Études Vivantes, p. 56-59 ; Hogg et Abrams, cités précédemment, sont particulièrement clairs à cet effet.

(18) La difficulté à trouver des termes pour désigner les membres de groupes discriminés est exemplaire à cet égard. Si l'expression « nègre » est une insulte en tant que catégorie « assignée », elle peut faire partie de l'identité affirmée de quelqu'un. À l'inverse, l'expression « minorités visibles », employée dans les politiques d'immigration du gouvernement canadien, pourtant parée d'intentions d'« affirmation positive » de la part de ceux qui l'utilisent peut déplaire à ceux qu'elle désigne parce qu'elle les réduit à leurs caractères phénotypiques dans lesquels ils ne sauraient se reconnaître.

(19) P. Tap (1988). — *Op. cit.*, p. 36.

(20) Voir entre autres S. Harter (1993). — *Op. cit.* : [...] *social support, in the form of positive regard from significant others, was the critical determinant of self-esteem. Thus, approval or disapproval from others becomes incorporated into one's own self-esteem for the self. Developmentally, the internalization of parental approval or disapproval is particularly crucial to the self-esteem formation of young children [...]* p. 99.

(21) Idem.

(22) P. Tap (1988). — *Op. cit.* p. 38.

(23) Nous n'ignorons pas le « biais culturel » que comportent les théories sur le développement, élaborées dans les sociétés occidentales. À défaut de pouvoir nous appuyer sur les théories des "psychologies minoritaires", qui restent à faire, nous bénéficions de l'éclairage des approches historiques qui ont montré l'apparition de la notion d'« enfance », puis celle d'« adolescence », à des moments précis dans l'histoire (voir entre autres J.C. Chamboredon et J. Prévost (1973). « Le métier d'enfant, définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, 14, 3).

(24) H.R. Beiser (1989). — « Ages eleven to fourteen », (p. 99-118), *in* S.I. Greenspan and G.H. Pollock (eds), *The Course of Life. Adolescence, vol. IV. Madison, International Universities* Press Inc., p. 107.

(25) S. Harter (1993). — *Op. cit.*

(26) Pour un bon aperçu des théories américaines concernant le développement de l'identité, voir J.E. Marcia, A.S. *Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer et J.L. Orlofsky* (1993). — *Ego Identity. A Handbook for Psychosocial Research*, New-York, Springer-Vertag ; J. Kroger, (1993). — *Discussions on Ego Identity*, London, Lawrence Earlbaum Associates Publishers, 265 p. Marcia *et al.* définissent ainsi les principales étapes du développement identitaire chez *l'adolescent. Dans un premier temps, les auteurs parlent du conferred identity*, étape à laquelle l'enfant et le jeune adolescent sont conscients de la place qu'ils occupent au sein de leur famille, de leur classe, de leur groupe d'amis ; cette identité leur est conférée par les autres, au cours d'interactions, par opposition à une *identité construite* : « [...] identity *begins to be constructed when the individual begins to make* decisions about who to be, with which group to affiliate, what beliefs to adopt, what interpersonal values to espouse, and what occupational direction to pursue. [...] those with conferred identities will be referred to as **Foreclosures** ; those with constructed identities will be called **Identity Achievement** individuals. Persons with no firm identity will be called **Identity Diffusions**. Those who are in transition from no sense of identity or from a conferred identity to a constructed identity will be clalled **Moratorium** » (p. 7). Ce développement n'est pas linéaire : lorsqu'un adolescent, par exemple, se situe à une étape de transition entre une identité « conférée » (définie par les autres) et une identité construite (définie par lui-même mais en interaction avec les autres), il peut, selon ce qu'il vit à ce moment-là, revenir à « l'identité conférée » ou aller plus avant dans l'identité construite.

(27) P. Tap (1988). — *Op. cit.*, p. 39.

(28) P.H. Chombart De Lauwe (1989). — « Transformations sociales. Culture et socialisation ». (p. 31-40), *Socialisations et cultures*, Actes du premier colloque de l'ARIC « Socialisations », CIEP de Sèvres, 13-15 mars 1986, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, p. 35.

(29) Au sujet des transformations des structures familiales en contexte de migration, voir A. Moreau (1989). — « Organisation de la vie familiale et système éducatif chez les familles migrantes d'origine algérienne », dans Association pour la Recherche Interculturelle, *Socialisations et cultures*, Toulouse, ARIC, p. 211-221. ; J. Barudy (1992). — « Migration politique, migration économique : une lecture systémique du processus d'intégration des familles migrantes ». *Santé mentale au Québec*, XVII, 2, 47-70.

(30) P. Perrenoud (1984). — *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation : vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève, Droz, (326 pages) p. 240.

(31) Les contenus qui touchent très spécifiquement aux valeurs se retrouvent notamment, dans le cas du Québec, dans les programmes de formation personnelle et sociale et d'enseignement moral ou religieux qui touchent tant les élèves du primaire que ceux du secondaire.

(32) Au sujet du curriculum caché, P. Perrenoud (1984). — *Op. cit.* s'inspire principalement de P.W. Musgrave (1973). — *Knowledge, Curriculum and Change*, London, Angus Robertson ; P.W. Musgrave (1978). — *The Moral Curriculum : A Sociological Analysis*, London, Methuen ; et de J. Eggleston (1977). — *The Sociology of School Curriculum*, London, Routledge & Kegan. Voir aussi C. Cornbleth (1990). — *Curriculum in Context. Basingstoke*, Hants, The Falmer.

(33) C. Camilleri (1990). — *Op. cit.*, p. 89.

(34) Idem.

(35) Idem, p. 93.

(36) E.M. Lipianski, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (1990). — « Introduction à la problématique de l'identité » (p. 7-26) dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez, *Stratégies identitaires*. Paris, Presses universitaires de *France, p. 24.*

(37) C. Camilleri (1994). — *Op. cit.*, p. 293-294 ; C. Camilleri (1990). — *Op. cit.* p. 95.

(38) Ces deux positions extrêmes n'existent que formellement. Dans la réalité, la survie psychique et matérielle exige toujours une part de compromis, aussi minimal soit-il, avec le pôle que l'on évacue.

(39) C. Camilleri (1990). — *Op. cit.*, p. 99.

(40) C. Camilleri (1990). — *Op. cit.*, p. 102-103.

(41) *On pourrait se demander par exemple quand et dans quel* contexte on en est venu à développer une éducation sexuelle dans le cadre de l'école. Plutôt que le contenu même de cet enseignement, c'est bien le caractère conjoncturel de l'introduction de cet enseignement qu'il faudrait mettre en évidence. Les adjonctions de programmes ou de séquences de programmes reflètent probablement aussi les consensus réunis dans des organisations internationales de coordination de systèmes d'éducation (BIE, Unesco, etc.). Leur caractère international ne garantit pas pour autant qu'ils soient exempts de « biais » culturels.

(42) Par exemple, l'école se doit de présenter l'apparition de l'humain sur la terre dans le contexte scientifique des théories sur l'évolution des espèces. Bien sûr, elle est tenue d'ajuster ce qu'elle présente au niveau de développement de l'enfant.

(43) Par exemple, plutôt que de contester l'éducation sexuelle, les parents pourraient reconnaître qu'une partie de cet enseignement comporte la transmission de connaissances spécifiques, mais qu'une autre partie laisse une large prise à la transmission directe par l'enseignant de ses propres valeurs, sur les pratiques sexuelles et sur le rapport que les jeunes peuvent, voire doivent entretenir avec ces pratiques. Étant donné l'absence de consensus social dans ce domaine, en vertu de quel mandat les enseignants pourraient-ils par exemple, dans le cas de l'avortement, insister sur la liberté de choix ou au contraire sur l'atteinte à la vie du fœtus et influencer ainsi les élèves ?

(44) M. Cohen-Emerique (1995). — Communication personnelle.

(45) Dans ces circonstances, l'individu est porté alors à adhérer totalement au groupe qui le défend le mieux (même s'il s'agit d'une adhésion toute conjoncturelle) et à mettre de côté provisoirement des aspirations personnelles qui l'amè*neraient à se distinguer de ce groupe* (c'est-à-dire à affirmer une identité sociale qui ne se confond pas avec l'identité collective du groupe).

(46) P. Tap (1991). — « Socialisation et construction de l'identité personnelle » (p. 49-73), dans Malewska-Peyre et P. Tap, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF, p. 53.

Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ?

Françoise Lorcerie

L'idée de laïcité n'est pas soustraite à l'histoire. C'est pourquoi il est illusoire de postuler son sens dans l'absolu. Aujourd'hui, comme en d'autres époques, sa valeur politique tend à se polariser sur une opposition binaire entre une acception libérale et une acception anti-libérale dite républicaine. Toutefois, trois traits semblent particuliers aux années 1990 :

— une disjonction entre l'acception politique dominante de la laïcité et sa force juridique, gagée par la Constitution et cadrée par des instruments juridiques internationaux ;

— l'orientation nationalitaire du débat, pointant vers les populations issues de l'immigration musulmane, et questionnant leur appartenance à la nation ;

— enfin, l'inscription du débat dans la problématique globale de la modernisation des formes scolaires, laquelle véhicule à la fois une épistémologie constructiviste et interactionniste, et une éthique laïque *et libérale.*

Les « affaires de foulards » sont un analyseur de cette complexité.

Mais une chose est certaine, si nouveau pacte laïque il doit y avoir :
l'apport de l'islam français sera non seulement incontournable,
comme on dit, il sera sans doute déterminant.

Michel Morineau, secrétaire national
de la Ligue de l'enseignement, juillet 1990
(Postface à Vers un nouveau pacte laïque ? *de Jean Baubérot)*

En décembre 1985 sortait au CNDP et à la Documentation française un rapport signé de Jacques Berque, sous le titre flamboyant *L'Immigration à l'école de la République*. Par l'école, disait ce titre, l'immigration apprend de la République, et elle devient républicaine. C'est vrai. L'acculturation des enfants d'immigrés musulmans est manifeste, comme la grande enquête de l'INED « Mobilité géographique et insertion sociale », dirigée par Michèle Tribalat, le montre avec éclat (Tribalat, 1995, 1996). Mais ce titre collait assez peu avec le contenu du rapport.

Malgré l'amitié du rapporteur pour le ministre, le ton de Berque était critique (et plus encore dans le rapport préliminaire), son idée dominante était qu'il fallait doter la France d'une véritable politique en l'espèce alors que nous n'avions jusque-là que des mesures sans projet, et que cette politique devrait dépasser le scolaire. Il faudra, disait Berque, que la France reconnaisse et assume sa « dimension islamo-méditerranéenne ». *La République à l'école de l'immigration* ? Renverser ainsi la formule, c'est retrouver l'intuition berquienne, — et la marque de l'interrogation souligne qu'il s'agit surtout d'une perspective intellectuelle.

Ce paradoxe est le fil que nous suivrons ici, à propos de la laïcité.

Avant la rentrée 1989 au collège Gabriel-Havez de Creil, le fait que des jeunes filles portent en classe des foulards référés à la religion musulmane passait à coup sûr pour une conduite gênante, voire inquiétante, mais elle relevait des transactions et accommodements qui tissent l'ordinaire de la relation pédagogique. En octobre 1989, le principal Ernest Chenière décide de constituer cette conduite en délit qualifié, et la prohibe au nom de la liberté et de la laïcité. Il interpelle le ministre. Le Conseil d'État, saisi par le ministre, rend un avis d'une autre teneur, au nom de la liberté de conscience et de la laïcité. Sept ans après, on le sait, la « guerre des libertés » n'est pas éteinte.

> La guerre des libertés : toute notre histoire contemporaine pourrait être traitée sous ce jour. Non pas seulement lutte pour la liberté, pour les libertés, mais guerre des libertés entre elles,

écrit avec profondeur Emile Poulat, Directeur d'études à l'École pratique des Hautes Etudes, historien des rapports des catholiques français à la laïcité (Poulat, 1987 : 35).

Qu'est-ce alors que la laïcité ? Le premier effet de l'affaire de Creil, et des autres qui l'ont suivie, est d'avoir montré que chacun croyait le savoir. Plus précisément, elle a montré que la notion est aujourd'hui polémique et ambivalente, plusieurs acceptions ayant cours aujourd'hui simultanément, avec des valeurs d'usage différenciées. Comme tout fait humain, la valeur des « valeurs républicaines » est soumise à l'histoire, c'est-à-dire au changement, — la laïcité ne fait pas exception. Nous sommes aujourd'hui dans une nouvelle période de réélaboration de la laïcité, et bien malin qui dirait comment finira par tourner le conflit normatif qui oppose, typiquement, le juge et le philosophe en la matière, et quelle sera la prochaine position du politique. Pourtant une évolution se fait jour (1re partie) (1).

L'objet des combats est assez imprécis. Mais de grands enjeux se dessinent. Ils ont trait au balisage du vivre ensemble, c'est-à-dire au pacte imaginaire qui fonde à tout moment la communauté nationale. L'une des novations d'aujourd'hui est que les musulmans sont convoqués (de façon active ou passive : on parle d'eux) au débat. Les discussions sur la réélaboration contemporaine du sens de la laïcité alimentent celles sur la place et l'organisation de l'islam en France et interfèrent avec elles. L'islam est-il compatible avec la laïcité ? Les musulmans de la rue affirment que oui, et les élites musulmanes s'emploient à le démontrer. C'est aussi l'avis du Haut Conseil à l'Intégration. Mais une majorité des non-musulmans pensent le contraire. Pis, l'opinion publique s'est cristallisée sur le rejet, dès les mois qui ont suivi le déclenchement des « affaires de foulards » (Gaxie, 1995 : 123). En la matière, désormais, les représentations stéréotypées de l'altérité musulmane font barrage aux questions et aux nuances. La phrase de Michel Morineau placée en exergue fait implicitement du dépassement de ce stéréotypage une condition de la revitalisation de la laïcité (2e partie).

Ce type de distorsion place l'école devant une gageure, car il met en cause son projet essentiel. D'une part, en effet, elle est vouée à la lutte contre les préjugés, et elle est aussi d'un point de vue républicain, l'a-t-on assez redit, la matrice de la communauté nationale, à laquelle appartiennent ou appartiendront la quasi-totalité des enfants d'immigrés musulmans. Mais d'un autre côté, il n'est pas sûr que les agents scolaires soient plus libérés des stéréotypes à l'égard de l'islam que le reste de l'opinion publique, bien que la généralisation ne soit pas de mise ici. Par ailleurs l'éducation de la civilité et des valeurs démocratiques ne trouve guère sa place dans les horaires, sauf projet particulier à cet égard. Pour l'heure, il apparaît que le droit, tel qu'interprété par les juges administratifs à l'occasion des affaires de foulards, est plus libéral que la philosophie politique courante, et plus libéral aussi que les pratiques sociales et administratives (Leca, 1992 : 24), — ces deux éléments s'épaulant mutuellement. *A contrario*, le libéralisme juridique s'accorde avec le modernisme pédagogique. D'un point de vue

théorique, il n'y a pas d'antagonisme entre la voie de solution des conflits que préconise le droit et la modernisation pédagogique. Allons plus loin, on peut imaginer que le dépassement de ces conflits dynamise l'innovation pédagogique et scolaire. N'est-ce pas ce qui se passe ici ou là ? (3e partie)

I. LA LAÏCITÉ EN 1996, COMPLEXITÉ *ET DÉCANTATION*

Le traitement judiciaire des affaires de voile et les débats qu'elles ont suscités exhibent la variabilité des sens de *laïcité* aujourd'hui. Cette prise de conscience n'est pas nouvelle, mais le fait que la variabilité soit prise comme thème et « mise à plat » l'est davantage. C'est le parti qu'ont récemment adopté plusieurs revues ou collectifs d'auteurs, qui ont moins pour but d'arrêter une définition consensuelle de la laïcité que de faire le tour des divergences à son propos (2). Certains l'ont fait à titre de consultance officielle : ainsi la Commission nationale consultative sur les droits de l'homme, dont le dernier rapport comprend une partie consacrée à « L'expression religieuse dans une société laïque », laquelle donne la parole aux représentants d'un éventail d'organisations religieuses et laïques (CNCDH, 1996). Même idée dans l'échantillonnage d'extraits édité dernièrement par Jean Baubérot, titulaire de la chaire Histoire de la laïcité à la Ve section de l'École pratique des Hautes Études, à la Documentation française (Baubérot, 1996). Le balayage de la littérature disponible sur la laïcité permet de repérer, au-delà de la diversité des postulations personnelles ou collectives, plusieurs *principes de variation*. Nous en dégagerons deux, qui se combinent dans les valeurs socialement reconnues de *laïcité* : la polarisation (§ 1), et le statut normatif (§ 2). La visibilité nouvelle de l'islam en France a contribué à les révéler.

1. Le clivage politique

La laïcité, n'est-ce pas *toujours* la séparation des affaires temporelles et des affaires spirituelles ?

> La grande idée, la notion fondamentale de l'Etat laïque, c'est-à-dire la délimitation profonde entre le temporel et le spirituel, est entrée dans nos mœurs de manière à n'en plus sortir,

écrit Ferdinand Buisson dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1887). En pratique, cette définition de base de la *notion*, par l'opposition *temporel/spirituel* et l'idée de leur *séparation*, faite en un temps où le mot était encore ressenti comme un néologisme, fait référence ; mais elle n'épuise pas le sémantisme de la valeur politique qu'est la laïcité.

Un premier facteur de variation dans les acceptions de la laïcité tient au fait qu'autour de ce mot se sont cristallisés et se cristallisent à nouveau des débats centraux de la vie politique française depuis un siècle (pour ne pas remonter à la Révolution, où le mot n'existait pas), des débats qui excèdent de beaucoup le simple statut public des cultes organisés. Il est des moments où la référence laïque produit (ou valide) une polarisation des enjeux politiques, qui classe les acteurs en deux camps, — à la fois rivaux et complémentaires. Chaque camp se revendique de la laïcité, mais en atteste une version opposée. Chacun a évidemment ses dissidents et ses originaux (Rémond, 1959 : 78).

Êtes-vous démocrate ou républicain ? Le texte du philosophe Régis Debray est à cet égard un morceau d'anthologie. Il est entièrement construit sur la figure du parallélisme : la polarisation des positions se fait ici principe d'engendrement. Quant au répertoire des thèmes inclus dans l'argument, il couvre l'ensemble du domaine de la philosophie politique. Le tout est dominé par l'attelage de *laïcité* avec *république*. Dans l'imaginaire politique français, les deux mots associés détiennent un fort potentiel symbolique. Le *Nouvel Observateur* entend ainsi « lancer le débat », dit-il, au lendemain de l'avis en Assemblée générale du Conseil d'État dans l'affaire des voiles de Creil, le 27 novembre 1989.

Sur le thème « *La république est la démocratie plus* » (*plus* la liberté, *plus* la raison), Debray convoque, d'une plume rodée à la meilleure école, par-delà les affaires de foulards, la place de la France en Europe, — une place singulière et menacée. Le texte commence, et termine sur cette menace :

> Dans l'Europe vaticane et luthérienne, où pape, mollahs et rabbins battent le rappel des ouailles, la république reste un corps étranger, dont rien n'assure qu'il est inassimilable (...).
>
> Une République française qui ne serait pas *d'abord* une démocratie serait intolérable. Une République

française qui ne serait plus qu'une démocratie comme les autres serait insignifiante.

Et puis : le mode d'articulation entre l'État et la société civile :

> En république, l'État surplombe la société. En démocratie, la société domine l'État.
>
> La raison étant sa référence suprême, l'État en république est unitaire et par nature centralisé. (...) La démocratie qui s'épanouit dans le pluriculturel est fédérale par vocation et décentralisée par scepticisme ;

la place des juges dans l'équilibre des pouvoirs :

> Le gouvernement des juges n'est pas républicain. Pas seulement parce qu'il dépossède le peuple législateur de sa souveraineté : il dispense chaque citoyen de *vouloir*, en son âme et conscience, ce que les lois lui *dictent* ;

la conception de la nation et du civisme ; la morale sociale ; la hiérarchie des honneurs ; le rôle des Églises ; celui de l'école bien sûr :

> En république, la société doit ressembler à l'école, dont la mission première est de former des citoyens aptes à juger de tout par leur seule lumière naturelle. En démocratie, c'est l'école qui doit ressembler à la société, sa mission première étant de former des producteurs adaptés au marché de l'emploi. (...)
>
> En république, l'école ne peut être qu'un *lieu fermé*, clos derrière des murs et des règlements propres, sans quoi elle perdrait son indépendance (synonyme de *laïcité*) à l'égard des forces sociales, politiques, économiques ou religieuses qui la tirent à hue et à dia. Car ce n'est pas la même école qui se destine l'une à libérer l'homme de son milieu et l'autre à mieux l'y insérer. (...)
>
> La république aime l'école (et l'honore) ; la démocratie la redoute (et la néglige) ;

et encore les programmes et activités scolaires (le cours de philosophie au lycée), les rituels collectifs (la fête de la musique « comme s'appelle ce jour-là le bruit »), et même... la psychologie et les tempéraments personnels.

La « parade rhétorique » à laquelle se livre Régis Debray repose sur le jeu de l'interdéfinition par opposition. C'est un schème connu de l'éloquence politique. Or le débat qui se mène aujourd'hui dans les revues d'opinion reproduit ce schème à l'envi. On en fait parfois un schème idéaltypique (Baubérot, 1994). La « laïcité républicaine » se réclame des lumières et de la Révolution. C'est « une *laïcité de combat* moniste, soucieuse de la non-expression des allégeances religieuses ou communautaires de l'individu citoyen dans l'espace public (illustrée dans l'affaire des foulards, par une attitude favorable à l'exclusion des jeunes filles voilées) ». La « laïcité démocratique », est quant à elle « plus souple, plus ouverte aux différences et au libre-jeu de la sécularisation des espaces sociaux, moins exigeante sur la durée et les formes des processus d'intégration à la société française (qui mise ainsi sur les capacités d'intégration de l'école laïque pour résoudre progressivement le problème des foulards » (Burdy & Marcou, 1995 : 14).

Laïcité *républicaine* vs *démocratique*, *traditionnelle* vs *nouvelle*, *laïciste* vs *ouverte*, — vs *pluraliste*, droits de l'homme contre droit-de-l'hommisme, empiètements de l'État contre influence du cléricalisme. Laïcité qui « exige de cantonner » les particularismes dans « la sphère privée »/objection qu'on en revient à l'ancien régime, où la conscience était reconnue libre mais pas ses manifestations. À l'éthique du pluralisme, réplique le dénigrement du « multiculturalisme » et des « tribus ». Neutralité (stricte) contre neutralité (tolérante), liberté de conscience de l'enfant contre liberté de conscience des parents (qui ampute celle des enfants). « Fasse le ciel que la laïcité ne se trompe pas de contraire ! » soupire René Rémond (*Pouvoirs*, 1995 : 16).

Deux remarques, à cet égard. Tout d'abord, cette « ambivalence oscillante » (3) dans l'effervescence idéologique couvre des enjeux politiques. Depuis un siècle, chacun des moments forts du débat sur la laïcité a vu se superposer lutte symbolique sur le contenu de la norme laïque, et lutte politique pour l'exercice du pouvoir. Ce fut le cas lors de la première mise en œuvre de la doctrine de la laïcité de l'État (4), entre 1880 et 1887, par une majorité républicaine dont l'anticléricalisme était le « meilleur ciment », puis lors de la deuxième campagne de laïcisation, marquée, après le « ralliement » des catholiques, par l'inflexion laïciste et l'éclatement du groupe des républicains (d'une part, loi de 1905 sur la séparation des Églises et de l'État, qui est une loi de compromis, mais d'autre part aussi refus d'autorisation des congrégations, rupture des relations diplomatiques avec le Saint-Siège, déclarations antireligieuses, etc.) (5). La résonance publique du débat semble avoir été fonction de sa potentialité politique, et non l'inverse. Le débat public sur la laïcité qui prend son essor en 1989 à partir de Creil s'inscrit dans une lutte politique dont l'enjeu direct est l'implosion du PS, alors seul au pouvoir (6). Plus largement, il donne voix, à gauche, à

la poussée nationaliste qui s'est fait jour à droite et à l'extrême droite auparavant, et qui embraie fortement dans l'opinion publique, face aux grands défis que sont la construction européenne, la mondialisation de l'économie, lesquels emportent la « modernisation » des institutions (voir p. ex. Rouban, 1990, 1994). La politisation de la laïcité contribue à la reconfiguration politique qui prépare l'alternance. Une fois celle-ci réalisée (1993), la perspective des élections présidentielles focalise la vie politique pour deux ans, et chacun des deux principaux candidats, Édouard Balladur et Jacques Chirac, va s'attacher à ménager la ligne laïque nationaliste, sans s'y restreindre (7). La gestion du dossier par le ministère dans cette période n'est pas sans soubresauts, qui ne s'expliquent guère que par la conjoncture. Les élections présidentielles passées, l'intérêt politique de la question tombera, et sa résonance publique aussi ; les deux derniers arrêts du Conseil d'État dans le dossier, le 10 juillet 1995, n'ont reçu qu'un écho médiocre (voir *infra*, point I-2. 2) (8).

Deuxième remarque, la polarisation des discours sur la laïcité, phénomène qui résulte de l'intérêt politique que présente le thème *laïque* dans certaines conjonctures en France, doit être distinguée de l'élaboration philosophique et morale de la laïcité. Nous reviendrons sur cette question plus en détail au point III. Historiquement, les deux classes de discours interfèrent : les discours politiques mobilisent à leur convenance les idées disponibles, et les travaux plus spéculatifs doivent en quelque mesure prendre en compte la polémique, voire la rationaliser, même s'ils le déplorent et s'en défendent (voir la contribution d'Anne-Marie Franchi, vice-présidente de la LFEEP au dossier de *Pouvoirs*) (9). Mais le processus d'élaboration normative de la laïcité par les organisations, collectifs et universitaires qui s'y consacrent a une autre temporalité, plus longue, il est cumulatif et tributaire d'un travail de fond tant spéculatif qu'associatif. Il est largement occulté par la médiatisation politique de la laïcité. Ainsi, la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, fondée par Jean Macé en 1866 et vouée notamment à la promotion de la laïcité, a-t-elle engagé dès 1982-1983 un nouveau chantier de réflexion sur cette valeur (Gauthier, 1994), chantier qu'elle a relancé après l'échec de la loi Savary (1984) et qui a débouché lors du congrès « du bicentenaire » (*avant* l'affaire des voiles) sur l'importante résolution *Laïcité 2000* (juillet 1989), et sur de nombreuses publications et interventions. Elle est désormais rejointe dans cette réélaboration philosophique et morale par des personnalités universitaires et groupes de pensée de culture protestante ou catholique. Leurs options sont largement convergentes — avec les inflexions propres à chaque tradition —, ce qui est une novation dans l'histoire de la laïcité en France (Baubérot, 1994) (10). L'exorde de la résolution *Laïcité 2000* en donne la perspective :

> Valeur de civilisation et principe de droit figurant dans la Constitution de la République, la laïcité implique une lutte constante pour la dignité de chaque individu, contre les exclusions et les injustices. (...) Elle se traduit, à l'échelle nationale et internationale, en termes de solidarité et de démocratie. Éthique de la diversité, du débat et de la responsabilité individuelle, elle doit être vécue dans ses dimensions sociales, économiques, civiques, culturelles et éducatives.

L'effort que poursuit ce courant de recherches pour échapper à la polarisation politique de la laïcité, sur la base de travaux historiques de qualité et de discussions ouvertes, est tacitement reconnu par l'État. Ses représentants sont ainsi les seuls universitaires auxquels *Administration, revue de l'administration préfectorale*, a ouvert ses colonnes pour cadrer le débat, dans la livraison qu'elle a consacrée en 1993 à « l'État et les cultes », préfacée par Charles Pasqua. Autre indice, c'est à la Ligue qu'a été confiée la réalisation du dossier *TDC* sur la laïcité (n° 703, nov. 1995). Ils constituent ce que l'on peut appeler l'opinion qualifiée sur la laïcité.

2. Le statut normatif

La polarisation politique n'est pas la seule modalité de différenciation du sens de *laïcité*. Il varie aussi selon le statut normatif de l'énoncé. L'avis de l'Assemblée générale du Conseil d'État du 27 novembre 1989 a révélé à l'opinion publique l'absence d'une législation spécifique, et le fait que, dans un cadre judiciaire, *laïcité* fonde d'autres enchaînements argumentatifs, menant à d'autres conclusions que les échanges dans les media ou à la tribune de l'Assemblée. L'autonomie de la norme juridique par rapport à l'opinion publique était connue pour des questions comme la peine de mort, mais là, pouvoir politique et droit sont du même côté : les juges ne font qu'appliquer la loi, ce sont les parlementaires qui divergent de l'opinion publique. Sur la question des voiles à l'école, en revanche, en l'absence d'une loi applicable, le

Conseil d'État a rendu un avis qui semblait contraire à la doctrine même de la laïcité, suscitant un tollé dans certains milieux politiques et libérant la polémique médiatique — « *Il faut changer la loi* ». Les arrêts contrastés rendus par les tribunaux administratifs, saisis par les parents ou les recteurs, ont pu donner ensuite l'impression que la norme juridique était incertaine, — ce qui a contribué à entretenir la pression politique. Mais les appels ont donné au Conseil d'État l'occasion de préciser sa jurisprudence.

Le contentieux judiciaire sur six ans aura permis de décanter la hiérarchie des normes que mobilise le principe de laïcité, avec sa complexité particulière. Le principe de laïcité est principe constitutionnel, encadré par les autres principes constitutionnels et par ceux qui sont posés par les instruments juridiques internationaux acceptés par la France. Ses conditions d'exercice sont définies par la loi sous le contrôle du juge constitutionnel, et par le règlement sous le contrôle du juge administratif. En l'espèce, en dehors d'une loi applicable, c'est donc au juge administratif qu'il revient de décider, le cas échéant, dans la « guerre des libertés » dont peuvent se prévaloir les justiciables. Quant aux personnalités qui constituent ce que nous avons nommé plus haut l'opinion qualifiée, elles développent un projet normatif sans valeur juridique, mais doté *de facto* d'un statut en quelque sorte (méta-)politique, vu la façon dont elles sont reconnues par le politique et l'administration. Il se trouve que depuis le début de la controverse, la perspective des juges suprêmes est compatible avec la leur, et réciproquement. C'est ainsi que la boucle se ferme, le sens légitime rejoignant la norme formelle, en dehors de l'opinion publique — sinon contre.

2.1. La laïcité, principe supérieur du droit

1946 est la date de première constitutionnalisation de la laïcité. La Constitution du 27 octobre 1946 stipule en son article 1 :

> La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale.

La Constitution de 1958 reprend la formule en lui ajoutant deux phrases, dans son article 2, alinéa 1 :

> La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race, ou de religion. Elle respecte toutes les croyances.

La laïcité, ainsi proclamée, n'est pas expressément définie par le texte constitutionnel. Cependant, le juriste trouve dans la matérialité même du texte des indices qui contraignent son interprétation. Au texte de 1958, par exemple, il applique les préceptes de l'analyse linguistique distributionnelle et conclut :

> « L'effet de ces deux précisions est que le principe de laïcité est constitutionnellement lié à celui d'égalité et de respect des croyances, comme le souligne la disposition matérielle des trois phrases, rassemblées dans un même alinéa. Toute interprétation du principe de laïcité qui limiterait ou contredirait l'un ou l'autre corollaire, ne serait conforme ni à l'esprit, ni à la lettre de la Constitution. Cette indication sera particulièrement précieuse lorsqu'il s'agira de mettre en œuvre ou de défendre la laïcité » (Langeron, 1986 : 79).

L'importance du fait politique et juridique que représente la constitutionnalisation de la laïcité est parfois sous-estimée dans les approches philosophiques de la laïcité française. Elle n'a donné lieu, c'est vrai, à presque aucune discussion. La lecture des comptes rendus analytiques des débats de l'Assemblée constituante en 1946 montre que l'accord a été facile, témoignant d'une « adhésion générale à une longue tradition républicaine, même du côté des catholiques » (Langeron : 77). Les recherches des historiens René Rémond et Emile Poulat montrent comment dans l'avant-guerre l'évolution des catholiques, découvrant la laïcité compatible avec la liberté de la foi, a rencontré celle des laïques, voyant l'unité nationale conciliable avec la diversité des opinions, tandis que le régime juridique s'éloignait toujours plus d'une laïcité de combat (avec laquelle il ne s'est jamais confondu). La sortie de la guerre scelle le respect mutuel des principales sensibilités politiques, PC, PS et MRP : la constitutionnalisation de la laïcité découle de ce nouvel état d'esprit :

> « Son acceptation suppose une version rectifiée de la « laïcité républicaine », un accord global pour ne plus en faire ou y voir une machine de guerre. Elle ne s'est pas faite en un jour, mais au fil d'un parcours riche en incidents, où l'exclusion fondatrice — « les laïques, c'est nous » — s'est heurtée à la gestion prosaïque de l'apaisement religieux (Briand s'y employa dès la Séparation votée), puis, par deux fois, à l'exigence supérieure de l'unité nationale devant une conflagration mondiale » (Poulat, 1987 : 200).

La constitutionnalisation de la laïcité érige la laïcité en *norme supérieure de l'État*, et cela même modifie la laïcité : cet acte en impose une « version rectifiée » comme dit Poulat. L'État est

laïque. Tous les Français ne le sont pas. Un *laïque* reste un militant d'une certaine morale, d'une certaine école. La constitutionnalisation marque ainsi une nouvelle et décisive étape dans le processus de laïcisation de l'État, celle de l'achèvement de la différenciation entre la laïcité de l'État et la laïcité des personnes. La Constitution de 1958, on l'a dit, consolidera solennellement l'association entre laïcité de l'État et neutralité. Puis viendra la reconnaissance, en 1977, de la liberté de conscience (déjà établie par la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen) comme « l'un des principes fondamentaux reconnus par les lois de la République » (11). « La liberté de conscience *rejoint alors, au sommet de la hiérarchie des* normes juridiques, le principe de laïcité de l'État » (Langeron : 119).

La thèse de Jean Baubérot sur la périodisation de la laïcité selon différents « seuils », prend peu *en compte cette rupture institutionnelle* (Baubérot, 1990a). Pour cet auteur, c'est la loi de séparation des Églises et de l'État du 9 décembre 1905, qui marque le dernier seuil de laïcisation repérable. Cette loi stipule, rappelons-le :

> *art. 1.* La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes, sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public.
>
> *art. 2.* La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte. (...)

Dissociation de principe totale entre les organisations religieuses et l'État, absence de légitimité des besoins religieux et marginalisation de la religion, mais garantie de la liberté de conscience et de la liberté de culte : ces dispositions forment un « seuil » dans le processus de laïcisation des institutions, en ce sens qu'elles modifient fondamentalement la configuration précédente, dans laquelle avaient été votées les « lois laïques » des années 1880. Celle-ci, installée par la Révolution et instituée sous les auspices de Napoléon, marquait déjà une inflexion forte, un seuil, le « premier seuil », par rapport à l'ancien régime, puisqu'elle établissait l'égalité juridique des individus, sur la base de la sécularité de la vie civile (le Code civil de 1804 est « muet sur la religion »), et qu'elle *introduisait une parité de dignité entre quatre* confessions « reconnues » (et contrôlées) par l'État (catholicisme, deux confessions protestantes, et judaïsme). Mais elle accréditait encore l'utilité sociale des religions. C'est ce que dénie la nouvelle configuration, en même temps qu'elle établit la non-compétence de l'État en matière religieuse. Ferry, ministre de l'instruction publique, peut encore se montrer spiritualiste, il peut parler dans sa *célèbre lettre aux instituteurs du 27 novembre 1883*, de « cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères » : vinq-cinq ans plus tard il ne l'aurait sans doute plus dit, et l'on verra Durkheim récuser d'évidence, à plusieurs reprises, cette idée dans son cours sur l'éducation morale.

Mais la loi de 1905 a beau être une loi de compromis, la majorité parlementaire qui introduit le nouveau dispositif législatif récuse la neutralité ; l'État sert une politique laïciste, — ce dont certains juristes s'autorisent pour parler d'un *État laïciste*, dont l'appareil juridique tend à « soumettre l'Église à son contrôle dans un esprit d'hostilité ». L'État *laïque* sera celui qui « ignore l'Église en la laissant jouir du droit commun de la liberté » (Burdeau) (12). En s'établissant, l'État laïque met fin à la « religion laïque », il « laïcise la laïcité » (Willaime, 1990) (13). D'un point de vue institutionnel, là est sans nul doute le troisième « seuil » de laïcisation, dont on peut voir les effets dans l'évolution contemporaine des relations entre pouvoirs publics et religions, notamment catholique : *décrispation manifeste, et même reconnaissance* officieuse d'une légitimité morale (14).

La laïcité de l'État est pensée par les juristes comme le fondement d'un séparatisme libéral. La laïcité n'est pas un droit fondamental ou une *liberté, c'est la garantie de la liberté* (Picard, 1993 : 181). Du fait de la laïcité de l'État, la religion n'est plus « publique » (15), mais la liberté de conscience l'est. C'est cette tradition qu'expose le Conseil d'État dans son avis du 27 novembre 1989, — une tradition sensiblement différente de l'*idéologie* de la laïcité dans la « tradition républicaine » (Rivero, 1960 ; Vimbert, 1992), même si certains la font remonter à la source du droit moderne français, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Cet avis, ainsi que la jurisprudence qui va suivre, ne font qu'appliquer la définition « instrumentale » de la laïcité, « dans l'esprit du droit public français » (Picard, *ibid.*), à la liberté religieuse des élèves, tout en cernant ses conditions d'exercice dans l'espace scolaire.

2.2. La laïcité jurisprudentielle : le principe de non-prohibition des signes religieux à l'école publique.

Non-compétence de l'État en matière de religion et de culte, respect de toutes les croyances,

valeur constitutionnelle de la liberté de conscience : la laïcité française, en tant que norme supérieure du droit, définit un cadre libéral, accueillant au pluralisme, qui n'implique pas la minoration du fait religieux. Ce cadre est largement commun au monde occidental. Les dispositions législatives et réglementaires qui régissent son application aux élèves dans l'école publique française sont celles qui proclament la neutralité du service public, y interdisent toute discrimination, garantissent la liberté de conscience, le respect du pluralisme et, par l'article 10 de la loi du 10 juillet 1989, la liberté d'information et la liberté d'expression. Elles ne mentionnent pas la liberté religieuse. Elles n'avaient pas suscité de débat politique ni de contentieux avant que le développement de l'affaire de Creil n'amène le Conseil d'État à affirmer le principe selon lequel la laïcité est la garantie de la liberté de religion, pleinement et partout, sauf limitation liée aux besoins du service public, et à en tirer des conséquences neuves. Nous rappellerons brièvement les principaux temps de ce qui apparaît rétrospectivement comme un grand moment d'interprétation jurisprudentielle de la laïcité scolaire, avant de récapituler sous quatre points les conclusions qui en dessinent la portée pour l'institution.

« Jusqu'à l'affaire de Creil, il était communément admis que la question de la laïcité se posait, en France, en termes clairs », écrit un observateur (William, 1991 : 35). Le dernier épisode politique sur la question, le conflit de 1984, pouvait se lire dans la continuité des luttes scolaires antérieures (à tort peut-être). À la rentrée 1989, le principal du collège Gabriel-Havez de Creil décide de mettre fin à la tolérance qui permet à certaines de ses élèves de porter le voile « islamique » dans l'enceinte du collège, il médiatise le débat qui l'oppose à une partie du corps enseignant, sollicite la hiérarchie. Le ministre (socialiste) saisit le Conseil d'État pour avis, en lui soumettant trois questions (16) : « le port de signes d'appartenance à une communauté religieuse est-il compatible avec le principe de laïcité ? Si oui, à quelles conditions des actes réglementaires pourraient-ils l'admettre ? Enfin, quelles sanctions peuvent-elles être prises à l'encontre de ceux qui violent une règle d'interdiction d'un tel insigne ? ». Le Conseil d'État rend, le 27 novembre, dans sa formation la plus solennelle, l'assemblée générale, un avis en trois temps. « Dans un premier temps, il s'efforce de dégager la portée du principe de laïcité. Il le fait tant à partir des textes de valeur constitutionnelle qu'à partir des dispositions législatives qui ont fondé les rapports entre l'État et l'enseignement et dont il tire le principe fondamental reconnu par les lois de la République, de la liberté de conscience notamment dans le domaine de l'enseignement. Il déduit de l'ensemble de ces textes que « le principe de laïcité de l'enseignement public, qui est l'un des éléments de la laïcité de l'État et de la neutralité de l'ensemble des services publics, impose que l'enseignement soit dispensé dans le respect, d'une part de cette *neutralité* par les programmes et par les enseignants, d'autre part de la *liberté de conscience des élèves*... ». L'avis ajoute : « La liberté ainsi reconnue aux élèves comporte pour eux le droit d'exprimer et de manifester leurs croyances religieuses à l'intérieur des établissements scolaires, dans le respect du pluralisme et de la liberté d'autrui, et sans qu'il soit porté atteinte aux activités d'enseignement, au contenu des programmes et à l'obligation d'assiduité ». (...) *Après avoir admis le principe de la liberté des élèves de porter des signes religieux et en avoir énuméré les limites* : la pression, la provocation, la propagande, le fait de porter atteinte à la dignité ou à la liberté de l'élève, de compromettre sa santé et sa sécurité, de perturber le déroulement des activités d'enseignement et le rôle éducatif des enseignants, enfin de troubler l'ordre dans l'établissement ou le fonctionnement du service public, le Conseil d'État précise les conditions dans lesquelles une réglementation peut intervenir tant dans les écoles que dans les établissements secondaires (...). »

L'avis est aussitôt rendu public, ce qui n'est pas fréquent, et suivi dans les quinze jours par une circulaire du ministre, le 12 décembre 1989, publiée au *J.O.* Le ministre reprend une bonne partie des formules de l'avis sur la liberté de conscience des élèves, tout en cherchant à apaiser ce que le recteur Durand-Prinborgne, dans son commentaire, nomme « la déchirure (...) profondément perturbatrice et traumatisante pour les personnels enseignants et administratifs concernés », causée par la remise en cause de certitudes (Durand-Prinborgne, 1990 : 11). Il suggère notamment aux chefs d'établissement d'entamer immédiatement un dialogue « lorsqu'un conflit surgit », « afin que, dans l'intérêt de l'élève et le souci du bon fonctionnement de l'école, il soit renoncé au port de ces signes », orientation qui ne se trouve pas dans l'avis.

La suite va venir du collège Jean-Jaurès de Montfermeil, où, à la rentrée 1990, des élèves refusent d'ôter leurs voiles en cours. Fin novembre, le collège modifie son règlement intérieur comme suit :

> *art. 13.* Respect de la laïcité : le port de tout signe distinctif, vestimentaire ou autre, d'ordre religieux, politique ou philosophique est strictement interdit.

Les élèves persistant, leur exclusion est prononcée en décembre. Le Tribunal administratif de Paris confirme en juillet 1991. L'affaire vient devant le Conseil d'État en 1992. Le 2 novembre 1992, elle devient l'un des grands arrêts de la jurisprudence administrative, l'arrêt « Kherouaa et autres ». Pour la première fois, le Conseil d'État juge en appel au contentieux dans un cas qui lui permet de revenir sur son avis du 27 novembre 1989. Les conclusions du commissaire du gouvernement sont extrêmement argumentées. Le Conseil d'Etat les suit, il annule l'article 13 du règlement intérieur du collège Jean-Jaurès :

> (...) par la généralité de ses termes, ledit article institue une interdiction générale et absolue en méconnaissance des principes ci-dessus rappelés et notamment de la liberté d'expression reconnue aux élèves dans le cadre des principes de neutralité et de laïcité de l'enseignement public ; (...)

Les commentateurs rappellent que la jurisprudence du Conseil d'État rejette les interdictions absolues et générales depuis 1933. L'arrêt ajoute :

> il n'est pas établi ni même allégué que les conditions dans lesquelles était porté en l'espèce un foulard qualifié de signe d'appartenance religieuse aient été de nature à conférer au port de ce foulard par les intéressées le caractère d'un acte de pression, de provocation, de prosélytisme ou de propagande (...).

Le 14 mars 1994, le Conseil d'État rend dans l'affaire Yilmaz un arrêt semblable. Entre temps, la majorité parlementaire s'est renversée, le ministère a changé de titulaire et le nouveau ministre (UDF) a donné à la rentrée 1993 une circulaire confirmant la précédente (circ. du 23 octobre 1993).

Le cycle jurisprudentiel va être bouclé en 1994-1995 par un train de décisions importantes. Le 20 septembre 1994, le ministre donne une nouvelle circulaire intitulée « *Port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires* ». Tout en étant d'un point de vue juridique en continuité avec la circulaire de 1989 (la permissivité totale est exclue, comme aussi l'interdiction totale), le texte incite les établissements à modifier leur règlement intérieur pour proscrire « les signes ostentatoires, qui constituent en eux-mêmes des éléments de prosélytisme ou de discrimination » (Annexe de la circulaire : Proposition d'article à insérer dans le règlement intérieur des établissements). La nouvelle circulaire répond à une situation politique complexe : pression interne très forte dans l'Éducation nationale, agitation parlementaire autour d'Ernest Chenière qui tente de proposer une loi, poids politique du ministre de l'Intérieur. La circulaire est-elle légale ? « Il est permis de s'interroger », écrit Claude Durand-Prinborgne. Prise pour parer au risque d'inégalité entre établissements, dont se plaignent les personnels, elle « laisse autant de place à l'arbitraire », — à moins qu'« une nomenclature nationale » ne soit dressée de ce qui est ostentatoire (Durand-Prinborgne, 1994 : 713-714). Une association dénommée « Un Sysiphe » l'attaque devant le Conseil d'État. Des juges (dont le vice-président du Conseil d'État) laissent entendre que son ambiguïté la rend inopérante.

Cinq arrêts pris en 1995 vont dès lors asseoir clairement la conception de la laïcité que la Haute Instance entend voir appliquer par l'administration. C'est tout d'abord l'arrêt Epx Aoukili, deuxième arrêt décisif. Les faits sont antérieurs à la nouvelle circulaire. À la rentrée 1993-1994, les deux filles des époux Aoukili sont au collège Xavier-Bichat de Nantua. Elles conservent leur foulard en classe, refusent notamment de l'enlever en EPS. Au moment où les instances disciplinaires du collège se réunissent pour statuer, de petites manifestations vocifèrent devant les grilles, M. Aoukili s'y trouve. L'exclusion prononcée, la plainte suit son cours. Côté Éducation nationale, l'affaire est « pilotée par les plus hautes instances administratives de l'éducation » (Séval, 1995 : 279) (17). Le 10 mars 1994, le Tribunal administratif de Lyon rejette la requête d'annulation des sanctions, présentée par les parents. Le 10 mars 1995, le Conseil d'État confirme le premier jugement,

> considérant (...) que le port de ce foulard est incompatible avec le bon déroulement des cours d'éducation physique ; que la décision d'exclusion définitive de ces deux élèves a été prise en raison des troubles que leur refus a entraînés dans la vie de l'établissement, aggravés par les manifestations auxquelles participait le père des intéressées à l'entrée du collège ; (...).

Le 14 avril 1995, dans une espèce connexe, le Conseil d'État prend en assemblée du contentieux deux arrêts « Consistoire central des Israëlites de

France et autres » et « M. Koen ». Les requêtes *concernent la compatibilité entre la liberté religieuse* et l'obligation d'assiduité scolaire. En juin 1992, le fils de M. Koen s'est vu refuser l'inscription en classe de mathématiques supérieures au lycée Masséna de Nice, car il a refusé, pour raisons religieuses, de souscrire au règlement intérieur qui impose la présence à tous les cours. Le Conseil d'État confirme le refus d'inscription, en précisant que le règlement ne saurait toutefois

> avoir légalement pour effet d'interdire aux élèves qui en font la demande de bénéficier individuellement des autorisations d'absence nécessaires à l'exercice d'un culte ou à la célébration d'une fête religieuse dans les cas où ces absences sont compatibles avec l'acomplissement des tâches inhérentes à leurs *études* (...).

Enfin le 10 juillet 1995, sont pris deux arrêts qui spécifient de la façon la plus symbolique la position et la méthode du Conseil d'État dans ce dossier : l'arrêt « Mlle Saglamer » et l'arrêt « Un Sysiphe ». L'un confirme la légalité de la circulaire du 20 septembre 1994 (arrêt « Un Sysiphe ») et l'autre, la réintégration d'une élève exclue du lycée de Strasbourg sur la base de cette même circulaire (arrêt Mlle Saglamer). L'affaire *Saglamer a vu le jour au lycée Jean-Rostand* de Strasbourg, à la rentrée 1994-1995. Le lycée a calqué son règlement intérieur sur l'alinéa proposé dans la « circulaire Bayrou ». 45 élèves portent le voile à la rentrée. Quelques semaines après, elles ne sont plus que quelques-unes, dont Mlle Saglamer. Elles sont exclues. Le 3 mai 1995, le TA de *Strasbourg annule plus d'une quinzaine* d'exclusions de cette nature. Sortant le cas Saglamer du lot, le ministre demande en appel un sursis à exécution. Par l'arrêt Saglamer, le Conseil d'État rejette sa requête, confirmant qu'il ne considère pas le foulard comme un signe religieux ostentatoire par nature. Le prosélytisme doit être fondé sur une appréciation objective et extérieure du comportement ostentatoire (de Lajartre, 1996). Le même jour, paradoxalement en apparence mais avec habileté, il déboute l'association « Un Sysiphe » *qui demandait l'annulation de la circulaire*, sur la base d'un argument subtil :

> que le ministre s'est borné, après avoir donné son *interprétation du principe de laïcité, à demander aux* chefs d'établissements (...) de proposer aux conseils d'administration de leurs établissements une modification des règlements intérieurs conforme à cette interprétation ; qu'une telle instruction ne contient, par elle-même, aucune disposition directement opposable aux administrés (...).

Autrement dit, le Conseil se dispense d'analyser *au fond la circulaire, en considérant qu'elle n'a* pas de force normative (elle ne fait pas grief) et n'est donc « pas susceptible d'être discutée par la voie du recours pour excès de pouvoir ». Par ces deux arrêts, conclut le chroniqueur, « le Palais Royal a atteint un équilibre contentieux et démocratique, en entourant les élèves voilées de la *garantie d'une analyse de leurs exclusions effectuée* de manière objective, matérielle et individuelle. Mais, en refusant à l'Association requérante l'annulation de la circulaire Bayrou, le Conseil d'État n'a laissé personne ébranler tout le système éducatif » (de Larjartre, 1996 : 4).

La jurisprudence du Conseil d'État établit donc désormais fermement les droits que la laïcité de l'école publique impose de reconnaître aux élèves en matière de liberté de conscience. Tout d'abord, les élèves ont le droit d'*avoir une religion et de la* manifester à l'intérieur des établissements scolaires. Le Conseil d'État tire cette conséquence des lois sur l'éducation de 1975 et 1989 (« favoriser l'épanouissement de l'enfant »), qu'il combine avec la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales du 4 novembre 1950, dont l'article 9 stipule que tout homme a le droit de manifester sa religion ou ses convictions, individuellement ou collectivement, en public ou en privé, sous la seule réserve des restrictions prévues par la loi et nécessaires à la protection de la sécurité, de l'ordre et de la santé publics, de la morale ou des libertés et des droits fondamentaux d'autrui. La liberté de religion est garantie aussi par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 (art. 10), mais sans ces exigences quant à sa mise en œuvre. *Claude Durand-Prinborgne (1990 : 11)* observe que cette position est sans nul doute, pour certains au moins, une « rupture avec la philosophie de l'École », mais non pas un choix du Conseil d'État : la Convention européenne de sauvegarde possède en effet un instrument judiciaire devant lequel les citoyens peuvent requérir contre les États, la Cour européenne des droits de l'*homme de Strasbourg*, et le juge européen est en la matière beaucoup plus audacieux que le juge français.

Deuxième point, les limites à l'exercice de ce droit. Sur ce point, la jurisprudence a apporté à l'avis initial et aux circulaires ministérielles des précisions essentielles sur la façon dont il faut entendre les limitations légitimes. Cinq critères ont été formulés dès 1989 : dans l'exercice du droit de

manifester sa religion, l'élève ne doit pas faire preuve de prosélytisme ; ni porter atteinte à la dignité des autres membres de la communauté éducative ; ni compromettre sa santé ou sa sécurité ; *ni perturber le déroulement des activités* d'enseignement ; ni troubler l'ordre public dans l'établissement. Ces critères doivent être appréciés de façon circonstanciée et objective, et au cas par cas. Dans l'affaire Aoukili, les critères 3 et 4 ont été attestés, notamment celui de la perturbation causée par le père, et ils ont fondé la décision de maintenir l'exclusion. De même dans l'affaire Koen. « L'école ne peut être une école à la carte, ni une école sur mesure » (Rivero, 1990 : 4). En revanche aucune des exclusions pour prosélytisme ou port d'un signe ostentatoire n'a été maintenue, faute de preuves matérielles. Le juge a récusé l'idée que le foulard soit un signe ostentatoire en soi. Alors que divers auteurs relèvent que le foulard islamique est « par nature provoquant », qu'il est le symbole de pratiques « tout à fait antithétiques à celles que la République défend » (Picard, 1993 : 181), que le principe d'égalité des sexes pourrait être pris comme fondement d'interdiction ou qu'à tout le moins il faudrait que je juge « détermine la hiérarchie entre *liberté de conscience ou d'expression et égalité* des sexes » (Durand-Prinborgne, 1994 : 715), le Conseil d'État refuse de fonder une interdiction sur ce qui n'est, souligne son commissaire du gouvernement, qu'une *perception sociale*, nécessairement relative. C'est sur le signe lui-même, et non sur le symbole qu'il représente ou peut représenter, « certains y voyant à tort ou à raison un instrument d'oppression », qu'il entend se fonder. « Dès lors que le signe ainsi mis en cause n'est pas en lui-même contraire aux principes que l'école doit protéger, son port est licite » (Kessler, 1993 : 117). Il refuse également d'imputer au prosélytisme ou à l'ostentation le caractère collectif de la conduite, en l'absence d'autres déterminations de cette conduite (affaire Mlle Saglamer).

Troisième point, la différence de situation des *élèves et des enseignants au regard des exi*gences de la laïcité. L'avis souligne que « la laïcité de l'enseignement public, qui est l'un des éléments de la laïcité de l'enseignement et de la neutralité des service publics, impose » aux enseignants la neutralité et le respect de la liberté de conscience des élèves. Dans la même ligne, la « circulaire Jospin » consacre un titre entier aux *obligations de laïcité des enseignants*. Elle vise les principes : esprit de libre examen dans la pédagogie, mais aussi respect absolu de la liberté de conscience des élèves ; et leurs conséquences « sur les contenus et les méthodes d'enseignement », le tout définissant « l'exercice même de la *fonction enseignante* ». *Dans le port de signes* « de nature philosophique, religieuse ou politique », les enseignants sont tenus à la plus grande discrétion, sous peine de sanction disciplinaire (ils « doivent impérativement éviter », dit la circulaire). Toutefois, ce rappel n'exclut pas la liberté de conscience des enseignants, qui est protégée et précisée dans une autre jurisprudence, avec des solutions qui impliquent l'appréciation au cas par cas de la discrétion (18). Interdiction de principe du côté des enseignants, liberté de principe du côté des élèves, sous condition : la jurisprudence dégage nettement une dissymétrie qui est au fondement de l'éthique du service public.

> Parce que l'école est instituée d'abord pour ses élèves, et non pour ses maîtres, la laïcité est d'abord source d'obligations pour ces derniers et pour le service, qui ont le devoir de respecter et de faire respecter les convictions des élèves et la responsabilité d'assurer la neutralité de ce pouvoir qu'est l'école, neutralité indispensable à la liberté des sujets de droits,

écrit le professeur Étienne Picard dans son commentaire de l'arrêt Kherouaa (Picard, 1993 : 182). Les « sujets de droits » sont ici les élèves. Pour la même raison, David Kessler, dans ses conclusions sur la même affaire, propose au Conseil d'État de renverser la jurisprudence par laquelle le juge administratif n'acceptait pas que les règlements intérieurs d'établissements scolaires fassent l'objet d'une demande d'annulation. Évoquant également les droits d'expression dorénavant reconnus aux lycéens dans l'enceinte des établissements par le décret relatif aux droits et obligations des lycéens, il conclut :

> En réalité, il faut admettre aujourd'hui que *l'élève est un sujet porteur de droits et que ces droits doivent être respectés y compris par les règlements des établissements* (Kessler, 1993 : 116. Souligné dans le texte).

Dernier point, la jurisprudence sur la laïcité scolaire considère l'établissement et l'école comme des enceintes démocratiques. Elle reconnaît que des conflits peuvent s'y dérouler entre adultes de l'équipe éducative et élèves, et oblige les personnels à entrer dans une logique de gestion de conflit. Le commentaire de Frédéric Séval à propos de l'arrêt Aoukili est explicite :

> En déterminant l'établissement scolaire comme étant le point d'application du principe de laïcité (que d'aucuns pensaient et pensent encore devoir n'appeler que des prescriptions de rang législatif sous prétexte que les réponses ne doivent pas varier d'un endroit à un autre), le juge a permis de laisser aux litiges la possibilité de se nouer. Rien en effet n'eût été pire que de faire endosser par le politique la tentative d'interdire aux questions de se poser... (Séval, 1995 : 279)

Le juge impose par là-même une méthode. L'interdiction stipulée par le règlement intérieur n'est pas la solution. Elle devra de toutes façons être mesurée, équilibrée par la nécessité du bon fonctionnement du service, reflétant « une équation d'ordre public et de liberté » (Picard, 1993 : 178). En tout état de cause, elle n'empêchera pas les équipes éducatives d'avoir à traiter des litiges : elles devront le faire dans une « démarche de respect mutuel » (Séval, 1995 : 279). La décision finale dans l'affaire Aoukili montre que l'absence de modération et d'esprit de compréhension peut être imputée dans certains cas aux parents des élèves, membres de la communauté éducative, de même qu'aux élèves eux(elles)-mêmes, mais dans les autres affaires venues devant le Conseil d'État, c'est aux équipes éducatives, sans doute d'ailleurs partagées à cet égard, qu'a été imputé le tort.

Cette injonction de méthode a une grande portée éducative, sur laquelle nous reviendrons en troisième partie ci-dessous. Elle amène à gérer concrètement, *prudemment* (la prudence est l'art de négocier les contraintes), le « droit à la différence », — dont l'impératif s'est dilué dans les assauts qu'il a subis de la part d'intellectuels hostiles (pour une étude, Koulberg, 1991). Or, la mise en œuvre de cette démarche rencontre dans les établissements deux obstacles qui ne tiennent pas aux élèves, — et nous suivons ici Claude Durand-Prinborgne, qui s'attache à restituer les réactions qu'il perçoit ou anticipe. D'une part, nombre de directeurs et chefs d'établissements sont en désaccord avec les décisions de justice qui posent la compatibilité conditionnée des signes religieux et de la laïcité, d'où s'ensuit un problème de « désobéissance de fait ». D'autre part, une « culture juridique insuffisante » fait qu'ils ne sont pas à l'aise pour exercer la responsabilité et le pouvoir d'appréciation que leur laissent le juge et la réglementation, d'autant qu'en l'espèce cette latitude accroît la conflictualité au sein des équipes (Durand-Prinborgne, 1990 : 16 ; 1994 : 716). On peut ajouter que la notion de droits des usagers est peu intégrée dans l'éthos des praticiens de l'éducation publique.

Cette remarque nous amène à une conclusion provisoire. Prenant acte des divergences qui se sont élevées au début des années 1990, et notant l'incertitude dont a témoigné l'appel du ministre au juge en matière de laïcité scolaire, certains auteurs ont pensé pouvoir conclure à la *crise* de la laïcité, et au caractère lacunaire ou inadapté du droit « pour traiter des problèmes de la laïcité tels qu'ils se posent aujourd'hui » (Burdy & Marcou, 1995 : 25). Nous poserons le problème autrement.

La variabilité dans l'interprétation de la laïcité n'est pas neuve en soi. Ce point a fait l'objet d'investigations précises dans deux traditions de recherches au moins : l'histoire politique du catholicisme, et l'étude historique du droit des libertés publiques. Il est vrai que ces traditions sont peu prises en compte par la tradition philosophico-politique. Mais leur méconnaissance reflète une sorte de captation d'héritage. Ainsi, les arguments sur la définition de la laïcité, le respect/la mise en cause de *la* tradition laïque, *la* mémoire laïque. Le fixisme (la recherche du vrai sens an-historique) (19), mais aussi le logocentrisme (la confusion entre le dire et le faire dans l'interprétation de l'histoire laïque) (20), ou encore le continuisme (l'idée d'un processus linéaire effaçant peu à peu les obstacles au règne de la raison, ou l'idée de la permanence d'un combat entre « deux France ») (21) relèvent d'un aveuglement historique, ou du combat politique. La laïcité n'est pas soustraite à l'histoire : elle a été à plusieurs reprises au cours du siècle au centre des luttes politiques ; par ailleurs, en tant que norme, elle est *aussi* structuralement définie par sa place au sein d'un corpus normatif évolutif.

Dans la période actuelle, le débat sur la laïcité s'est centré sur l'école, et plus particulièrement sur le fonctionnement ordinaire de celle-ci, — et c'est cela qui est nouveau. La traditionnelle question de l'organisation scolaire et de l'équilibre public-privé, abordée avec la loi Bourg-Broc de janvier 1994, ne sera restée sur l'agenda que l'espace d'un mois. Tandis que la question des voiles, qui engage directement les règles des fonctionnements *administratifs et politiques* de l'école, aura retenu l'attention pendant six ans. Au cours de ces six années, scandées par l'alternance politique, l'idée de légiférer a été écartée par l'une et l'autre des majorités parlementaires, après hésita-

tions, ce qui prouve que les gouvernants ont finalement perçu que le problème n'était pas dans l'incomplétude du droit ou dans son inadaptation, les marges de manœuvre laissées par la Convention européenne de sauvegarde étant de toutes façons fort étroites. Le politique a donc laissé le juge décider, et celui-ci est intervenu comme une sorte d'instance éducative supérieure. « Il faut nécessairement que les esprits évoluent », écrit un conseiller d'État, rapporteur auprès du Haut Conseil à l'Intégration (Gaeremynck, 1993). « Les dossiers sont vides ». Le commissaire du *gouvernement dans l'affaire Kherouaa s'adresse* au Conseil en ces termes, explicites :

> Votre avis (...) n'a pas été bien perçu par le monde *enseignant globalement attaché à une idée fort noble* de la laïcité. Nous croyons pour notre part que cette idée est erronée. Non seulement parce que l'état du droit a changé, mais (...). Nous croyons pourtant que telle est la mission du juge qui devient ici un régulateur de l'ordre social : contrôler au cas par cas que les principes sur lesquels notre société est fondée sont bien respectés. (Kessler, 1993 : 118)

Sollicité par le politique directement (lors de la demande initiale d'avis) ou indirectement (par la circulaire du 20 septembre 1994, qui allait droit au *contentieux), tout se passe comme si le juge* administratif avait entrepris, au nom de la laïcité, de mettre les normes scolaires en harmonie avec « les principes sur lesquels notre société est fondée ». En matière de libertés publiques, religion ou *pas, la liberté est la règle, l'interdiction l'exception*. Ouverte ou fermée, l'école est comptable des restrictions qu'elle impose aux libertés de ses élèves. Tel est le message du juge à l'administration scolaire, à l'occasion des affaires de voiles, — *n'en déplaise au philosophe* (22).

II. DE NOUVEAUX — ET ANCIENS — *PROTAGONISTES : LES MUSULMANS*

Certains auteurs reprochent aux juges de n'avoir pas tranché au fond dans les affaires de voiles, en éludant la question de l'islam. D'autres observent simplement que si quelques filles voilées ont suscité autant de passion, dans un pays qui a bien d'autres problèmes, c'est moins par zèle pour la laïcité que parce que les affaires *impliquaient l'islam*. De fait, l'islam, la question de l'islam, forme la toile de fond des affaires, il est nécessaire d'en traiter brièvement avant de poursuivre. Nous le *ferons sans perdre de vue le thème de la laïcité* qui nous sert de fil conducteur.

En dehors des filles et des familles qui ont été parties prenantes dans les « affaires », les musulmans et l'islam sont impliqués collectivement à un double titre dans le débat sur la laïcité. D'une part, ce sont eux qui sont « visés » aujourd'hui lorsqu'on aborde en France la « question de la *laïcité », ils déterminent largement ce que nous* nommerons ici, après Garfinkel qui l'étend de la linguistique, l'« indexicalité » du terme (§ 1). D'autre part, ils sont aussi, du moins certains de leurs représentants, parties prenantes au concert des voix qui célèbrent la laïcité et cherchent à se faire reconnaître comme tels (§ 2).

1. *Dans le « fond du tableau » : l'islam*

Indépendamment de ses valeurs philosophiques et juridiques, *laïcité* « pointe » à chaque époque vers des réalités en partie différentes. Le sens explicité de *laïcité*, si complexe soit-il déjà, n'est qu'une partie du symbolisme global du mot. Le *« contexte pragmatique » du mot, l'« état de* choses » (Conein : 19), à base de mémoire sociale, d'habitudes pratiques et de problèmes pendants, qui ancre sa valeur dans un environnement sociétal, tout cela change. C'est ce mode de significa*tion qui constitue l'« indexicalité » des mots.*

L'indexicalité de *laïcité* est donc faite du contexte politique et humain au sens large, qui *donne sa profondeur et parfois son urgence au* débat d'idées, profilant les problèmes dont dépend l'avenir. Les conceptions de l'État et de sa mission, par exemple, forcément en cause lorsqu'on pense à la laïcité de l'État, ont profondé*ment changé depuis l'aube du siècle. L'État fran*çais du début du siècle est un État centralisateur mais relativement faible, protectionniste, impérial aussi (il se pose alors en grande puissance musulmane), organisé selon un régime radicalement parlementaire, dans une société de paysans et de boutiquiers fortement inégalitaire. L'État d'aujourd'hui est l'État-providence, en charge globalement des demandes sociales d'une société majoritairement salariée aux prises avec le chômage, à l'heure de la mondialisation économique et de l'européanisation des stratégies publiques ; il est *organisé sur un mode présidentiel. Pour assumer* ses missions, il décentralise, déconcentre, et partenarise son action. Et si l'école d'aujourd'hui est fort loin de celle de Jules Ferry, c'est pour des

raisons structurales autant que philosophiques (Nique & Lelièvre, 1993 ; Charlot, 1987).

La laïcité des premiers laïques « pointait » vers l'Église catholique. La laïcité des générations suivantes « pointait » vers l'école. Un *laïque*, c'est, dans l'entre-deux guerres et jusqu'à aujourd'hui, un militant de l'école publique, — mais la scolarisation de masse et le conventionnement conditionnel des établissements privés ont bouleversé les données du problème (Langouët & Léger, 1991). La laïcité d'aujourd'hui « pointe » implicitement vers deux menaces. L'Europe — voir le texte de Régis Debray —, et l'islam, surtout l'islam.

> Si l'affaire des voiles n'avait mis en cause que la notion de laïcité, il est douteux qu'elle eût suscité tant de polémiques (...). Mais elle avait pour fond de tableau un problème qui éveille bien des passions dans le monde politique et dans l'opinion : l'intégration des immigrés, notamment maghrébins, dans la communauté nationale, problème aggravé par la peur de voir s'infiltrer, parmi eux, les zélateurs d'un intégrisme dans lequel la majorité des fidèles de l'islam ne se reconnaît pas,

écrit Jean Rivero (1990 : 5). Les deux menaces se touchent en réalité, car il s'agit autant d'imaginaire (de « passions », de « peur », dit Rivero), que de raisons objectives. Au-delà de l'islam, c'est tout ce qui fait la difficulté de l'heure pour le pays qui arrive dans le « fond du tableau » de *laïcité*. La diabolisation de l'islam y voisine avec la crise de l'État-nation et la construction européenne, l'anomie de la société urbaine, l'effritement de la famille, la montée de l'intolérance dans les pays musulmans, et encore la mondialisation économique et le déséquilibre Nord-Sud (Gaspard & Khosrokhavar, 1995 : 43), et avec la « crise de l'école » et la violence à l'école, — questions dont le FN fait aujourd'hui son fonds de commerce, mais que l'on retrouve dans bien d'autres discours. Cherchant à appréhender la signification de l'islam pour la laïcité, c'est donc d'abord la *représentation sociale* de l'islam et des musulmans en France que nous rencontrons. Cette représentation détermine par hypothèse les conditions dans lequelles les jeunes issus d'un milieu musulman construisent leur *identité sociale*.

1.1. La représentation sociale de l'islam en France

L'image globale de l'islam en France est fortement stéréotypée, d'un stéréotype négatif. Peu après le départ de la première affaire de voiles, à l'automne 1989, un sondage IFOP sur un échantillon d'un millier de personnes demanda de choisir dans des couples de mots « *celui qui correspond le mieux pour vous à l'islam* ». Entre *Paix* et *Violence*, 60 % choisissent *Violence*, 19 % *Paix*. Entre *Progrès* et *Retour en arrière*, la distribution est 66 % contre 12 %. Entre *Soumission de la femme* et *Protection de la femme*, 76 % contre 12 %. Entre *Fanatisme* et *Tolérance*, 71 % contre 15 %. Sur des questions engageant davantage un compromis pratique, les distributions furent plus équilibrées, mais toujours plus défavorables que le voudrait un traitement équitable (ou aléatoire) de l'islam et des musulmans (23). L'imagerie négative s'agissant d'islam est si forte — archaïsme, extranéité, danger — qu'un tribunal s'en autorisera pour statuer dans une affaire de foulard à l'école en des termes presque diffamants, que d'aucuns salueront comme un jugement au fond (24). Le Haut Conseil à l'Intégration, instance consultative mise en place par le Premier ministre en 1990 et renouvelée en 1994, mentionne parmi les problèmes déclencheurs de « fantasmes » : l'implantation de mosquées dans les villes, les salles de prière dans les usines, les enfants de mariages mixtes contraints de vivre hors de France, la polygamie, les mariages forcés, les jeunes filles contraintes de se voiler, les menaces terroristes sur le sol français... Selon son analyse, tout cela favorise un « amalgame » nuisible à la « perception raisonnée de la religion musulmane ». Mais il reconnaît en même temps que l'islam ne saurait être traité comme une simple confession religieuse. « La deuxième religion de France, écrit-il, se situe au cœur de la problématique complexe qui réunit la foi religieuse comme composante de la vie spirituelle humaine, le maintien et la transformation des liens culturels, l'intervention des pays étrangers, le rôle des associations dans l'intégration » (HCI, 1995). *Islam* est ainsi sans cesse repoussé sur *immigration*, sur *intégration* (obstacle à -), sur *étranger*, et revient sur *laïcité* par *terrorisme* et *intégrisme*.

Si l'actualité interne et internationale active la catégorisation négative de l'islam, elle ne l'explique pas. La satanisation de l'islam par le catholicisme (« *Mahomet l'imposteur* ») est aussi ancienne que l'antagonisme militaire et politique avec les musulmans en Europe et en Palestine (Henry & Fregosi, 1990). Mais pour la mémoire française, la figure de l'irréductible altérité musulmane s'enracine surtout dans le précédent colonial algérien, avec sa violence multiforme. La

communautarisation de l'islam, nous l'avons oublié, y fut un artefact de la domination et en resta l'instrument jusqu'à l'indépendance, avec seulement une atténuation en 1958. Le droit français créa dans l'Algérie coloniale un statut de *musulman*, « politico-administratif et communautaire plus que religieux », qui assignait à ses assujettis et à eux seuls à dater de 1870, une position subordonnée *de « sujet » français sans capacité civique (sauf à* renoncer au statut personnel musulman), tandis que l'application de la loi de séparation était indéfiniment reportée et le culte maintenu sous un contrôle extensif, ainsi que l'enseignement religieux et la justice « musulmane » (Henry, 1994, 1996). Les premiers nationalistes, dont les Oulémas (des réformistes musulmans), luttant contre cette *intervention directe de l'État sur la religion*, demandèrent en vain l'application de la laïcité et l'abrogation du statut communautaire assigné d'office, avant que leurs successeurs n'empruntent, plus tard, d'autres voies. L'école française (le réseau à destination des indigènes aussi bien que le réseau ordinaire) propagea jusqu'aux années 1940 une image triomphaliste et irénique de cette *réalité occultée (voir Maingueneau, 1979 ; et les* copies d'élèves citées dans Nique & Lelièvre, 1993).

Le schème d'infériorité et d'antagonisme collectifs, virulent à la fin de la période coloniale, est évacué de la scène politique française au lendemain des indépendances. Il fait retour dans les années 1970, après l'arrêt de l'immigration de main d'œuvre, décidé en 1973 par l'Algérie et en 1974 par la France. On le voit s'imposer dans la *rhétorique d'extrême droite, puis contaminer* largement les discours des médias au cours des années 1980 (Bonnafous, 1991). Le *dicible* au sujet de l'immigration se transforme par retournement ou glissement, jusqu'aux années 1993-1994 qui marquent la « levée des censures anciennes », et voient se stabiliser un nouvel « espace de discours légitimes » sur l'immigration, — au sein *duquel prend son sens le débat qui nous occupe* dans cet article. Les questions posées dans les sondages d'opinion reflètent ces transformations (Gaxie, 1995 : 42 ss.). Présenté dans les sondages (et dans le discours politique) de la deuxième moitié des années 1970 comme une solution possible au problème du chômage, le renvoi des immigrés est évoqué dix ans plus tard comme un problème *en soi, on parle sans fard de la* « question des Arabes », des « clandestins », du « seuil de tolérance ». En 1983, l'hostilité à la construction de *mosquées devient un thème de campagne lors des* élections municipales, les premières à marquer la percée électorale du FN. « Le Pen dit tout haut ce que beaucoup de Français pensent tout bas », lit-on alors. En 1986, le bris des tabous sur l'immigration est associé au basculement à droite de l'opinion. Mais à partir de 1988, on assiste à une recomposition générale des problématiques de *l'immigration, sur la base d'un consensus gauche-*droite de « fermeté » que va symboliser le thème de l'*intégration*, réactivé à cette époque (contre *insertion*, qui était le vocable légitime jusqu'en 1988). À l'automne 1989, les instituts de sondages sont sollicités largement sur l'affaire des foulards et la construction de mosquées (celle de Lyon est en instance). « Ces deux questions façonnent une *nouvelle problématique de l'immigration centrée* autour de la question de l'intégration face à l'intégrisme musulman et aux pratiques religieuses. Les musulmans des années 1990 vont remplacer les *immigrés* ou les *beurs* des années 1980, qui eux-mêmes avaient remplacé les *travailleurs immigrés* des années 1970 ». Dans le même temps, « les porte-parole de droite et de gauche sont de plus *en plus dépossédés de la maîtrise de la définition* de l'enjeu de l'immigration, de même que des conditions de son maintien sur l'agenda », au bénéfice de l'extrême droite (Gaxie : 48).

Cette image d'une opinion publique saisie dans son travail de stéréotypage de *la réalité, induisant* le durcissement symbolique des sondages en même temps qu'elle prend forme et conscience à travers leurs résultats, est toutefois par trop schématique. L'opinion, y compris en chaque individu, est plus flexible. Même les sondages donnent parfois aussi d'autres indications. Ainsi, l'enquête de la CNCDH renseigne dans une de ses questions *sur la diversité des attitudes évaluatives en fonc*tion des conditions de vie. Le résultat est intéressant : plus le pourcentage de population étrangère est élevé dans la commune de résidence, plus les opinions sont solidaires des étrangers sur un large inventaire de propositions touchant à la santé économique de la France, à sa richesse culturelle, à l'harmonie sociale, à l'organisation d'un Islam de France, à *l'engagement antiraciste, etc. (CNCDH*, 1996 : 474). Les autres précisions sur la variation sociale des réponses à ce sondage ne sont malheureusement pas publiées. En revanche, un travail sociologique approfondi en région parisienne a mis récemment en évidence la diversité concrète des images et pratiques des Français à l'égard des étrangers dans les mêmes aires d'habitat, et

la complexité des configurations qui les modélisent (De Rudder *et al.*, 1990) (25). C'est aussi bien ce que suggère le succès d'œuvres romanesques telles que celles de Daniel Pennac, Jean-Claude Izzo, Didier Van Cauwelaert (prix Goncourt 1994 avec *Un aller simple*), qui travaillent dans des imaginaires de l'immigration aussi éloignés de la vindicte que de la mièvrerie. Diversité et complexité se trouvent aussi du côté de l'opinion publique musulmane, dont on commence à s'apercevoir qu'elle existe, et qu'avec 7 % environ (on estime la population concernée à 4 millions, dont un million de Français) son poids n'est pas négligeable (26).

1.2. L'islam dans l'identité sociale des jeunes musulmans de France

La catégorisation à base ethnique ou religieuse qui prévaut en France à l'heure actuelle assigne aux « musulmans » ou aux « maghrébins » (les plus dévalorisés des musulmans) une position spécifique dans la société. Cette position est usuellement décrite par la sociologie et la psychologie sociale à l'aide du concept de *minorité*, avec ses deux traits définitoires : l'identification collective, et la dévalorisation statutaire (Berger *et al.*, 1980). Le cadre explicatif utilisé dans les études de l'identité sociale en situation inégalitaire part de cette stigmatisation catégorielle produite par l'environnement (27). L'identité est alors étudiée en tant que *réponse* (réaction), susceptible de varier par hypothèse : en fonction des opportunités fournies par la situation, ou, négativement, en fonction des gênes que l'individu ou le groupe souhaite éviter. On admet que l'identité sociale varie non seulement selon les individus, mais selon les cadres sociaux dans lesquelles elle se négocie (Vinsonneau, 1996), et selon les périodes (entendues au sens de structures d'opportunités) (28).

Deux grandes logiques de réponses sont anticipées dans l'abstrait, les réponses d'indifférenciation, par lesquelles l'individu cherche à rendre invisible son « handicap » et craint de se distinguer (de la majorité), et les réponses de différenciation, par lesquelles il mise au contraire sur sa visibilité. Le premier comportement est psychologiquement inconfortable mais correspond à une stratégie de protection. Le second est psychologiquement plus gratifiant mais il expose le sujet à des risques. L'affichage de la religion musulmane dans l'espace public par des filles plutôt bien scolarisées aujourd'hui est une modalité du second type de comportement. Il y en a d'autres. Azouz Begag a savoureusement raconté dans *Le Gone du Chaâba* comment, rompant avec ses compères, il est passé au premier rang et a entrepris de plaire à la maîtresse, d'autres font en sorte de devenir délégués de classe, médiateurs dans leur quartier (Duret, 1996), ou bien d'être la bête noire du collège, de déployer une insolence particulière (Payet, 1992a, 1992b), etc. Dans ce cadre d'analyse, les filles qui arborent un voile réputé « islamique » montrent qu'elles n'ont pas honte d'être musulmanes, elles s'emploient à « retourner leur stigmate », comme dit Goffman, à modifier son évaluation sociale, d'abord à leurs propres yeux et à ceux de leur entourage. « La France est ma liberté, mon foulard aussi ! » ; « Français, oui, musulman, aussi ! », crient les 1 500 manifestants réunis à Grenoble en février 1994 autour de Schérazade, jeune franco-algérienne exclue du lycée Emmanuel-Mounier (l'affaire évitera la judiciarisation par une habile négociation, et Schérazade sera inscrite dans un autre lycée). Les valeurs invoquées sont les valeurs centrales françaises (liberté, nationalité), à quoi s'ajoute l'islam comme affirmation de soi. Chez ces jeunes filles, notent dans le même sens Gaspard & Khosrokhavar, l'islam est « en contiguïté avec leur francité », elles affirment de façon récurrente leur volonté individuelle et leur liberté. En règle générale, dans l'univers compétitif qui est le nôtre, la valorisation de soi et l'affirmation de soi sont les déterminants majeurs de l'expression de la similitude ou de la différence (voir Codol, 1984).

Dans cette quête de positivité distinctive, ce ne sont pas les signes à proprement parler ethniques et particularisants qui sont mobilisés. Les enquêtes montrent un attachement très large aux « racines », mais celui-ci s'exprime plutôt dans l'intimité familiale ou dans des petits groupes à finalité expressive (groupes culturels berbères, groupes de danse arabe, etc.) (29). On voit couramment les blessures ethniques dégénérer en violences, à l'armée par exemple (Biville, 1990), ou dans les établissements scolaires. Mais la « fierté ethnique », en tant que telle, ne fait guère l'objet de démonstrations dans l'espace public (30). Il en va différemment avec l'islam, pour des raisons complexes. En tant que religion, d'abord, l'islam tient à l'identité *personnelle*. On n'a pas dit grand chose d'un point de vue de sciences sociales en disant cela, on touche là à leur limite : il est ques-

tion de destin, de mort, de sacré, de sens. De là, l'idée de confiance et de dignité recouvrée, de rupture avec les pathologies sociales (chômage, drogue, SIDA). Le MRAP porte l'accent sur ce point dans son rapport à la CNCDH sur la laïcité *et l'expression religieuse en France* (1996 : 201). C'est encore l'affiliation à une grande civilisation, à une communauté universaliste (la *oumma*) (31) et à une histoire longue, occultée dans l'école : la curiosité à ce sujet est aussi répandue parmi les jeunes que l'ignorance (Vinsonneau, 1996 présente une situation expérimentale sur ce point). Clairement, en tout cas, il ne s'agit pas d'un *retour* à une conduite traditionnelle, par laquelle les filles prendraient modèle sur leur mère. Il s'agit bien d'une innovation qui emprunte en partie le vocabulaire symbolique (mais non le vocabulaire verbal) de la tradition, tandis que le point de comparaison demeure le modèle « français ». La conduite est implicitement dialogique. Elle se compose avec d'autres comportements, parfaitement conformes. Ces jeunes sont dans leur ensemble assimilés dans tous les compartiments de leur vie.

On peut gloser sur la valeur en situation des conduites de visibilisation de l'islam chez les jeunes en France. Défi. Mise en scène. Intégrisme. Manipulation. Pour certains chercheurs, la « réislamisation » des jeunes est grosse d'anomie et de dangers politiques. Elle affirmerait en réalité le refus, et non la différence ; elle ferait de la « non-intégration » une valeur (Roy, 1991, 1992). Nous reviendrons plus loin sur l'ambiguïté du discours savant dans l'analyse de la situation. Mais l'actualité des années 1994-1995, la dérive sinistre et tragique d'un Stéphane Aït Idir, d'un Khaled Kelkal, a montré que la crainte pouvait être fondée au moins d'une instrumentalisation du malaise des jeunes par des professionnels du politique mobilisant l'islam. L'islam peut effectivement servir d'idiome de rébellion radicale. En d'autres cas, plus nombreux ? il est associé à une revendication de citoyenneté qui paraît de bon aloi, avec une analyse pertinente du contexte post-migratoire. Ainsi dans cet extrait d'un bulletin édité à Lyon en janvier 1994, par le collectif qui a soutenu l'action de Schérazade et organisé la manifestation en sa faveur :

> Vous avez entre les mains le premier numéro de *Jeunes Musulmans*. Édité sous l'égide de l'Union des Jeunes Musulmans, ce bulletin a pour objectif de vous faire découvrir les actions concrètes que peuvent mener les musulmans de la seconde génération au service de leur communauté et de la société française. Des actions qui sont d'autant plus nécessaires aujourd'hui en France que les musulmans sont menacés par une vague d'intolérance sans précédent (...) Nous revendiquons notre droit, inscrit dans la Constitution française, à vivre intégralement notre religion et aussi à participer en tant que citoyens à part entière à l'effort national pour construire une France de paix, de tolérance, et de fraternité (32).

Faut-il les prendre au mot ? Ou est-ce une instrumentalisation de la nationalité française par des individus ou des groupes dont le loyalisme n'est pas avéré ? On note que les manifestations de volonté, rendues obligatoires par la loi Méhaignerie de 1993 pour acquérir la nationalité française en cas de naissance en France, ont été souscrites en proportion remarquable par des jeunes d'origine maghrébine. Il est certain que l'acquisition de la citoyenneté française modifie la structure d'opportunités sociales et politiques dans laquelle s'inscrivent ces jeunes, par rapport à leurs parents. Certain aussi qu'ils perçoivent leur désignation sociale. Et que l'islam se prête à des investissements divers, dont plusieurs peuvent se prévaloir de droits légitimes. À côté de cette aspiration à être soi-même, les jeunes ont souvent un islam « peu profond » (Tribalat) et de faibles connaissances. Pour le reste, on sait peu de choses, les conditions d'accès des « affaires » à la place publique étant rien moins que simples. « Il y a à la fois occultation ou surdité de la part de l'opinion publique, sélection par les élites politiques et administratives de ce qui convient à leurs répertoires propres, action stratégique de la part des groupes de musulmans sociologiques pour donner une représentation d'eux-mêmes à différents publics... » (Leca, 1990 : 52). Ce qui justifie amplement la démarche prônée par le Conseil d'État : juger au cas par cas.

2. Les musulmans de France : nouveaux protagonistes de la laïcité

Dans le débat français contemporain, *laïcité* fonctionne comme un démarcatif fort de l'identité française, ce que Poulat exprime plaisamment :

> *Nous sommes tous des laïques*, sans pour autant nous entendre sur ce qu'est, doit être et peut être la *laïcité*. Nous sommes tous, par rapport aux pays voisins et, dans le monde, à la quasi-totalité, congénitalement laïques d'une manière aussi difficile à expliquer qu'à exporter : singularité française. (Poulat, 1987 : 191).

L'islam, de son côté, est posé plus souvent qu'à son tour comme intrinsèquement contradictoire

avec la laïcité, les musulmans ne sauraient « s'intégrer » dans notre société laïque qu'en s'en affranchissant. L'islam répugne à « accepter le modèle laïque de la République, qui rejette le religieux dans la sphère du privé » (Kepel, 1994 : 227). Il est « tout ensemble une religion et un système politique », il dénie l'égalité de la femme et de l'homme : il est « contradictoire avec les exigences de l'État français » (Schnapper, 1991 : 143 ; 1992 : 181). Très vieilles formules, encore une fois. L'exception de la Turquie ne convainc pas forcément du contraire, l'acclimatation de la laïcité s'y est faite par la contrainte et n'a pas empêché le retour de l'islam dans la Constitution et dans la vie publique turques (CEMOTI, 1995). L'islam est ainsi devenu l'anti-objet de prédilection du discours laïque.

Or, ce qui est plus nouveau encore est que les musulmans prennent part aujourd'hui, en tant que tels, au débat français sur la laïcité. Des universitaires d'origine musulmane avaient participé de longue date aux discussions françaises sur les rapports de l'islam au politique et à la laïcité. Aucun n'avait jamais été en position de le faire au nom des autres. Il n'existait pas en France de représentant patenté de l'islam en tant que religion. Le Recteur de l'Institut musulman de la Mosquée de Paris, institution *sui generis* imaginée à Alger en 1917 et établie à Paris en 1922 par le gouvernement français (33), faisait à l'occasion fonction de porte-parole. Aujourd'hui, il n'existe toujours pas de structure représentative de l'islam de France, mais il semble admis par les pouvoirs publics et par les autres partenaires au débat qu'il en faut une. L'opinion publique y est assez favorable, et les musulmans plus encore (34). Une initiative gouvernementale a été prise en 1989, des associations nationales musulmanes ont émergé, bien que le paysage organisationnel demeure très divisé et mouvant. Deux grandes fédérations concurrencent aujourd'hui les réseaux de la Mosquée de Paris, qui sont animés par des Algériens mais aussi des Tunisiens : la Fédération nationale des musulmans de France (FNMF), où se retrouvent notamment des Français convertis, et l'Union des organisations islamiques de France (UOIF), la plus puissante aujourd'hui semble-t-il, animée par des intellectuels de diverses origines et dont la branche étudiante est active (35).

Du point de vue de leur rapport au politique, on peut distinguer trois tendances principales dans l'Islam de France : l'une s'en tient à une ligne de *gestion*, une autre se réclame de la *tradition* pour poser certaines exigences, une troisième affirme une posture d'*innovation*. Elles ont des bases sociales différentes et sont en compétition pour la conquête de la légitimité et de l'audience, tant auprès des musulmans qu'auprès des pouvoirs publics français et de l'opinion publique. Toutes se réclament de la laïcité, mais sous des modalités différentes (36).

La première ligne est l'héritière de l'islam discret des années 1950-1960, qui était surtout algérien et ouvrier. Elle prône un islam « laïque et modéré », « sans dilution de l'identité musulmane » (selon les mots de Dalil Boubakeur dans sa contribution au dossier de la revue *Administration*, déjà cité), mais accommodant. Le recteur de l'Institut musulman de la Mosquée de Paris en est le chef de file. Rappelant que la France avait pris « la tranquille habitude de ne pas concéder la laïcité à l'Islam d'Algérie » (*ibid.* : 135), il demande à l'Etat de ne pas se dégager complètement de « sa responsabilité morale et sociale » et reprend à son compte l'idée de « concordat » (*ibid.* : 141), c'est-à-dire une « conception compréhensive des modalités d'application de la loi de 1905 » pour que le culte musulman « s'y intègre harmonieuseusement à son tour, comme tous les autres cultes » (37). Il est à l'origine d'une *Charte du culte musulman en France*, adoptée le 10 décembre 1994, qui proclame solennellement l'attachement de l'Islam de France à l'État et aux « valeurs républicaines » « dans la fidélité au message de l'Islam » (38).

La seconde ligne réclame une « laïcité ouverte » (Ramadan, *in* Journal *Le Monde*, 13 oct. 1994), en entendant par là un espace public qui accepte les pratiques dans lesquelles les musulmans se reconnaissent, ce qui implique une certaine visibilité de l'Islam, dans le respect des institutions. L'argumentation est très proche de celle du grand rabbinat en ce qui concerne les signes visibles de la religion et les « aménagements » marginaux auxquels les fidèles peuvent prétendre de la part d'institutions comme l'école (voir plus haut « affaire Koen »). « Si nous laissons la société aller vers ce refus de comprendre ce qu'est l'Autre, nous allons réduire l'universalisme à un particularisme », écrit le grand rabbin de France (Sitruk, *in* CNCDH, 1996 : 142). « On jette l'anathème au nom de la neutralité », écrit pour sa part Tariq Ramadan, charismatique représentant de la ligne du *droit à l'identité musulmane* (non pas « un quelconque *droit à la différence* » mais un « véritable *droit à l'identité* ») (39). Si les jeunes « redécou-

vrent leur identité », eux qui lisent « dans le regard *de leurs interlocuteurs qui ils ne sont pas* », *ils* ne sont pas pour autant « les proies des intégristes ». Le voile ne doit d'ailleurs jamais être l'objet d'une contrainte, précise-t-il, en rappelant le principe coranique : *Pas de contrainte en religion*. (Ramadan, 1994 : 148 ss). Mais la société libérale se met en contradiction avec elle-même si des filles pratiquantes voilées ne peuvent y vivre « leur spiritualité au quotidien » tout en participant pleinement à la société. Retournant l'accusation de fondamentalisme et d'intégrisme, il se réclame de l'« humanisme musulman » et plaide pour le « droit à être musulman pratiquant » (*ibid.* : 118 ss). Apprécié en milieu étudiant et intellectuel musulman, dominant dans l'UOIF, ce courant est le principal rival de l'Islam « républicain » qui le désigne de l'étiquette d'*islamiste*. En revanche, il dialogue avec les milieux chrétiens. Il fait l'objet de tracasseries policières permanentes depuis 1993 (expulsions, interdictions du territoire, assignations à résidence des personnalités) (40).

La troisième tendance est l'*ijtihad*, ou *effort d'innovation*, — posture qui fut célébrée par la première tradition sunnite. Elle consiste à relire la Tradition, Coran compris, dans un esprit d'exégèse visant à l'actualisation du message islamique. Elle est incarnée par Soheib Ben Cheikh, un homme brillant, formé à la double école de l'Université islamique Al-Azhar du Caire et de l'ULB de Bruxelles (41). Lui aussi fait partie du Groupe de réflexion islamo-chrétien, mais son discours n'est pas de la veine identitaire. C'est un appel à la réflexion critique dans l'islam. Il est, par exemple, hostile aux voiles à l'école, avec le raisonnement suivant : le Coran recommande aux croyants de voiler leurs femmes. Mais les passages coraniques où il est question de voiles traitent tous de pudeur et de protection du croyant (homme ou femme). Le foulard n'est donc pas en soi un signe religieux, c'est une protection. Or aujourd'hui, c'est l'instruction, c'est l'école, et l'école laïque, qui assure la protection d'une jeune fille. Les voiles prêtant en outre à exploitation politique, il faut ne pas en porter (Gozlan : 58 ss). La laïcité, dit-il ailleurs, « n'est pas une doctrine parmi d'autres. Elle est un principe neutre et transparent qui veille sur l'équité et l'égalité entre toutes les confessions » (42), — et de dénoncer d'un côté la politisation de l'Islam par certaines organisations, et de l'autre la « laïcité teintée d'islamophobie » qui se rencontre parfois dans l'administration ou dans l'opinion publique. Ce type de message semble bien accueilli en milieu laïque, maghrébin ou non, et en milieu chrétien. Il interpelle aussi les jeunes. Sa limite, pour l'heure, est son manque d'assise institutionnelle.

Les musulmans de France ne sont donc pas une communauté soudée, pas plus que l'Islam n'est un mouvement, une organisation ou une Église. C'est la référence religieuse de plusieurs millions de personnes d'options politiques et culturelles éclatées, d'origines, de conditions, et de statuts juridiques variés, mais destinées à faire souche en France en tout état de cause (comme ailleurs en Europe) (43). Les « affaires de foulards » des années 1989 et suivantes auront contribué à désocculter le fait musulman de France, dans sa diversité, au travers des prises de position et initiatives organisationnelles contrastées qu'elles ont induites de part et d'autre. Plus particulièrement, elles ont attiré l'attention sur la réinvention de l'islam parmi les jeunes des banlieues, un mouvement minoritaire mais consistant aujourd'hui, généralement lié à une recherche identitaire en situation d'incertitude et de stigmatisation collective, quoique là encore éclaté en options plurielles (Gaspard & Khosrokhavar, 1995 ; Babès, 1995). Ce mouvement met en cause, délibérément ou non, le rapport symbolique et pratique entre l'école et ses usagers. C'est là qu'intervient la laïcité.

III. LAÏCITÉ, ÉTHIQUE ET CHANGEMENTS PÉDAGOGIQUES

Des acteurs nombreux et des enjeux complexes qu'il est difficile de délimiter sont donc en cause, s'agissant de laïcité. Dans les deux parties précédentes, nous avons tenté de les caractériser autant que possible dans leur extension sociale *en 1996*, à partir des « affaires de voile ». Ils constituent l'environnement de la problématique proprement scolaire de la laïcité aujourd'hui. Nous n'avons que très peu abordé l'histoire, faute de place certes, mais aussi et surtout parce qu'il nous semble que la configuration sociale et politique où prend sens la laïcité aujourd'hui est neuve : d'où notre deuxième partie. Dans la dernière partie, à présent, nous nous centrerons sur l'école, et spécialement sur l'action publique en direction de l'école.

La problématique scolaire de la laïcité soulevée par les « affaires de voile » met en cause tout ensemble l'éthique scolaire et les formes scolaires. Les « apprentissages » politiques et administratifs en jeu ici ont un vaste domaine. Ils dépassent de beaucoup la laïcité *stricto sensu* (la séparation de l'État et des cultes), laquelle s'est d'ailleurs trouvée relativisée dans la circonstance, comme nous l'avons vu : plusieurs acteurs importants se sont réclamés d'un esprit, voire de pratiques concordataires. Dans les « affaires de voile », il s'est agi globalement de la sorte d'espace public que constitue l'école, entre sa tutelle ministérielle, ses agents et ses usagers. C'est bien d'ailleurs la portée de la « nouvelle laïcité ». La laïcité assure globalement « la gestion du symbolique dans une société démocratique », écrit Jean Baubérot dans ses propositions « pour un nouveau pacte laïque » (Baubérot, 1990c : 223). L'idée d'un *changement de paradigme* rend assez bien compte, nous semble-t-il, des enjeux scolaires du processus de réélaboration éthique de la laïcité qui se poursuit aujourd'hui. Nous ne l'avons présenté jusqu'ici que d'un point de vue descriptif, nous tenterons à présent de mieux cerner ses enjeux scolaires (§ 1), avant de pointer brièvement les aléas des politiques scolaires actuelles à cet égard (§ 2).

1. La laïcité, d'un paradigme à l'autre

Traditionnellement (en tout cas dans le stéréotype de la *tradition* républicaine), les relations entre l'école publique et ses usagers sont régies en France dans un paradigme que l'on peut nommer « individuo-étatique ». Sans détailler (44), disons que ce sont des relations autoritaires, assignant aux usagers (élèves, et parents, considérés comme « assujettis » à l'obligation scolaire plus que comme « usagers » d'un service) une position de destinataires et objets de l'action pédagogique plus que d'acteurs. Les enseignants et personnels, de leur côté, sont saisis, chacun pour ce qui le concerne, comme des relais de cette action. Au travers du traitement judiciaire des « affaires de voile », il fut question d'un paradigme différent, orienté sur la transaction et la coopération. La réorientation éthique capable de valider le remplacement de l'un par l'autre avait été mise en chantier plusieurs années auparavant dans la mouvance laïque, hors de la scène publique. Au fil des années, la jurisprudence du Conseil d'État se précisant, les « affaires » ont nettement démarqué l'une de l'autre l'*idéologie* politique de la laïcité, avec les *pratiques administratives* qui s'y adossaient, et le *droit* de la laïcité, protecteur des libertés publiques jusqu'au sein de l'école, rejoint par la nouvelle philosophie de la laïcité. Dans le cours de l'action, la norme juridique a fait plier l'action administrative dans le sens d'un plus grand libéralisme et d'une plus grande exigence d'implication des agents, confirmant les réflexions des tenants d'une « laïcité nouvelle ». Parallèlement, l'argumentation de la laïcité dans le paradigme individuo-étatique en restait à ses formules anciennes : réaffirmation du caractère non-social de l'espace scolaire, déni des problèmes de socialisation. Dans le même temps, rappelons-le, l'arène politique était marquée par une recrudescence du nationalisme, très défavorable à la légitimation ouverte d'un changement.

1.1. La « nouvelle laïcité » et le paradigme de la coopération sociale

« La xénophobie est mieux acceptée en France que l'islam militant », constate le MRAP dans sa contribution à la réflexion de la Commission nationale consultative pour les droits de l'homme sur les religions et la laïcité (CNCDH, 1996 : 199 ss). Et d'insister pour que les pouvoirs publics ne se trompent pas de problème. Vrai problème pour la laïcité, ou faux problème ? La question court à travers l'ensemble des contributions au rapport de la CNCDH, et les divise. Une majorité (toutes les contributions émanant des organisations religieuses, et celles de plusieurs organisations laïques, en tête desquelles la Ligue française de l'enseignement) adhèrent à l'idée que c'est un vrai problème, un problème majeur, et qu'il faut placer aujourd'hui la *civilité* au centre du débat laïque (voir aussi Abel, 1995 : 49). La laïcité est certes d'abord le principe politico-juridique qui pose la « double incompétence » de l'État en matière de religion, et des religions en matière publique. Mais ce double retrait réciproque est largement entré dans les mœurs. Plus fondamentalement, la laïcité est une valeur morale. En tant que telle, elle valorise « l'aptitude au respect » et les autres qualités qui fondent « le vrai lien social » (Franchi, *in* CNCDH) (45). Quelques-unes des organisations invitées au débat résistent à cet horizontalisme et réaffirment une laïcité rationaliste autoritaire, — anticléricale ou même antireligieuse. Ce sont notamment des organisations professionnelles d'enseignants.

Tout en se réclamant eux aussi — à juste titre — de la « tradition » laïque et du sens originel de la laïcité, les promoteurs de l'orientation *civile* de la laïcité posent que la situation socio-politique contemporaine exige une nouvelle symbolisation du *vivre ensemble*. « Nouvelle laïcité » (Ligue, *Projet*), « nouveau pacte laïque » (Baubérot), autant d'étiquettes qui disent d'abord la volonté d'innovation. Celle-ci se définit par l'intégration du *pluralisme* dans la réflexion, et « l'abandon du rêve unanimiste ». L'exigence n'est pas liée uniquement à l'implantation en France (en Europe) d'une forte population exogène, de référence musulmane, « visible » au sens où elle peut difficilement dissimuler le stigmate de son origine « différente », même si celle-ci entre bien entendu en ligne de compte (voir l'exergue de cet article). Une formulation parmi d'autres :

> D'une laïcité de compromis entre deux forces hostiles il faut passer à une laïcité de cohabitation entre une multitude hétérogène d'individus et de groupes. (*Projet*, 1991 : 92)

Le pluralisme étant reconnu comme constitutif de la société moderne, la liberté humaine (c'est-à-dire l'imprévisible) vient remplacer la science ou le progrès comme visée. La perspective qui en résulte sur l'histoire amène à critiquer la vision téléologique et sacralisante qui sous-tend la tradition « républicaine » de l'histoire de France. La mystique de l'État-nation est mise à distance, implicitement ou explicitement (Citron, 1989, et déjà Bouglé & Chatreix, 1939). La sacralité se déplace de la patrie ou de l'État, hypostase de la loi (Baubérot, 1990b ; Legendre, 1974), vers la personne humaine avec ses droits (Baubérot, 1990a, 1990c). Si l'avenir s'engendre à travers le conflit (des « conflits incessants » écrit Dominique Lecourt), dans les interactions sociales, alors il est essentiellement indéterminé. Par suite, le débat apparaît comme « l'outil du progrès de l'esprit » (Morineau, 1990 : 262). Car c'est par le débat, par la délibération publique, que se découvrent « les discontinuités, en même temps que le sens de la cohérence et de la solidarité interne de chacun et de nos sociétés » (Abel, 1995 : 53). Dès lors, le *citoyen* est d'abord celui qui s'engage dans le débat public, celui qui prend part (la Ligue plaide logiquement pour l'octroi de la citoyenneté locale aux résidents, indépendamment de leur nationalité (46)). La nouvelle *réflexion sur la laïcité* emporte ainsi une nouvelle élaboration de la citoyenneté, dans l'arrière-fond de laquelle il y a aussi l'Europe, avec la recomposition des aires de *solidarité qu'elle induit* (Leca, 1992). Dans la perspective de la « nouvelle laïcité », en effet,

> la question centrale est de constuire des espaces publics où le sens puisse se chercher et se dire dans les règles de la démocratie, c'est-à-dire dans les règles de la tolérance et du pluralisme. (Patrick Viveret, cité par *Projet*, 1991 : 97)

Telle pourrait être aussi la perspective politique de l'institution scolaire, — si celle-ci assumait pleinement (se voyait confier la mission d'assumer) la *citoyennisation* des jeunes générations (47).

L'orientation *civile* de la laïcité n'est pas nouvelle, pensons à Buisson, entre autres. Mais alors qu'elle était naguère empreinte d'un solidarisme vaguement chrétien, elle s'inscrit aujourd'hui clairement dans le paradigme moderne des sciences sociales et politiques. Elle rejoint en effet les intuitions normatives de base de la sociologie contemporaine, qui cherche à rendre compte des virtualités d'intégration des sociétés modernes dans lesquelles la liberté des sujets et la complexité des déterminations ont remplacé les figures d'ordre surplombantes (État ou Histoire et lutte *des classes). Les postulats éthiques sont les* mêmes : « individualisme épistémologique » (idée que « ce n'est pas l'ordre qui nous constitue, mais nous qui le constituons »), reconnaissance de tout individu comme sujet, et du sujet comme seul porteur de sens, « universalisme lié à la mutualité des sujets » et non à l'excellence d'une quelconque doctrine (Gosselin, 1990).

Parmi les pensées majeures avec lesquelles la nouvelle éthique laïque est en connivence, peut-être par l'intermédiaire de penseurs tels que Touraine ou Ricœur : celle de John Rawls. Travaillant à partir de l'axiome que dans un régime démocratique stable, « la société est un système de coopération sociale équitable entre des personnes libres et égales », Rawls énonce une « théorie de la justice comme équité », que la nouvelle philosophie de la laïcité épouse très largement, *de même que le droit de la laïcité tel que* l'interprète le Conseil d'État (48). Comme la *justice* rawlsienne, la laïcité dans laquelle se reconnaissent les promoteurs de la « nouvelle laïcité » vise la « structure de base » de la démocratie, et elle garantit, dans les seules limites de ses principes, la « diversité des conceptions du bien qui s'affrontent » parmi les membres de la société. Elle est donc sur un autre plan que les doctrines morales, et « antérieure » à elles, au sens où elle

fournit *a priori* une base pratique d'accord politique entre des citoyens que beaucoup de choses peuvent opposer par ailleurs. Cette base, si l'on suit Rawls, tient en deux principes, qui fondent à eux seuls la relation de mutualité entre tous les membres d'une société constitutionnellement *juste*. Ces deux principes sont les suivants (Rawls, 1988) :

1. Chaque personne a un droit égal à un schème pleinement adéquat de libertés et de droits fondamentaux égaux, compatible avec le même schème pour tous ;
2. Les inégalités sociales et économiques doivent (...) être attachées à des positions ouvertes à tous (...), et elles doivent être au plus grand avantage des membres les plus défavorisés de la société.

Dans la discussion française, il a été souvent question des limites à la tolérance (49). « Jusqu'où tolérer ? » s'interroge le Forum « Le Monde »-Le Mans des 27-29 octobre 1995. Peut-on intégrer l'intégrisme, tolérer l'intolérance ? Rawls reconnaît que les doctrines qui s'opposent dans la société sont effectivement « incommensurables entre elles ». Mais il postule que les deux principes ci-dessus doivent *raisonnablement* rencontrer au moins un « consensus par recoupement », gageant l'allégeance aux institutions démocratiques et la stabilité de celles-ci. De fait, les institutions françaises se réfèrent, sous l'emblème de la laïcité et de l'État de droit, à un système de légitimation qui n'est pas éloigné de ces principes, et l'anticipation que cette *justice* constitutionnelle doit garantir l'allégeance de l'ensemble des membres semble validée par le débat au sein des milieux musulmans de France, pour ne parler que d'eux. Si l'on suit Rawls, on dira qu'il n'importe pas à la *justice* (entendre ici : à la laïcité de l'État) que certaines valeurs ou certains modes de vie des membres soient « radicalement incompatibles » ou « moralement inconciliables » entre eux (ce que craint par exemple Monique Canto-Sperber, 1995), tant qu'ils respectent les limites définies par la *justice* elle-même. En revanche, les institutions gagneront à ménager pour leurs membres des opportunités de confronter et d'entrecroiser les options qui leur paraissent *rationnelles*, afin qu'ils prennent la mesure du « consensus par recoupement » entre eux. À partir de là, c'est la pensée de Habermas que la réflexion moderne sur la laïcité va solliciter, pour l'« éthique de la discussion » que cet auteur développe (Ladrière, 1990). Car c'est sur cette méthodologie du dialogue entre des sujets qui peuvent avoir des options contraires que la « nouvelle laïcité » insiste le plus expressément.

Notons, sans pouvoir développer ici davantage, que le paradigme de la coopération, dans lequel vient s'inscrire la laïcité ainsi réélaborée en éthique de la diversité et de la délibération, subsume aussi les conceptions modernes de l'apprentissage scolaire (conceptions actives et interactives), qu'incorpore à son tour la pédagogie dite moderne, sous ses différentes variantes. Par ailleurs, et cela dépasse encore plus la mesure de cet article, le même paradigme soutient la philosophie de la réforme de l'État dite « modernisation de l'État », qui se réclame d'une « culture de service » et d'un « partenariat » avec les usagers (Cannac, 1992 : 149 ; Chevallier, 1995 ; Rouban, 1994), et s'est répercutée dans différentes préconisations scolaires et surtout dans le langage de la réforme scolaire depuis quelques années.

1.2. Le laïcisme et le paradigme individuo-étatique

Bien que les tenants de la « nouvelle laïcité » aient élaboré une éthique laïque solide, qui concorde avec le droit de la laïcité et peut en outre se prévaloir des principaux travaux conduits aujourd'hui en France ou à l'étranger, en sociologie de l'éthique et en philosophie politique, ils n'ont guère trouvé d'audience dans l'opinion publique à ce jour. Rien de comparable en tout cas à celle que rencontrent les tenants de la laïcité dite « républicaine » ou « française ». Il y aurait sans doute lieu de s'interroger sur les processus qui président à la communication publique sur le sujet. Mais il est certain que l'opinion est pour l'heure braquée sur une position de type nationaliste et sécuritaire : plus tolérante à la xénophobie qu'à l'islam militant, comme le résumait le MRAP cité *supra*.

Or il y a peu de textes qui argumentent aujourd'hui en faveur de la laïcité « nourrie de scientisme et d'absolutisation du politique » (Willaime, 1990 : 195 ss), en quoi consiste la laïcité « républicaine ». Le *laïcisme* (comme ce courant se nommait lui-même au début du siècle, avant que ses adversaires (50) ne le lui imputent comme un excès) est pris d'évidence pour *la* laïcité, par exemple dans des travaux d'histoire (Déloye, 1994), plus souvent qu'il n'est exposé dans ses tenants et aboutis-

sants. Cette discrétion peut sembler paradoxale : elle rend pourtant bien compte du fait que la force d'un stéréotype ne réside pas dans la validité de l'argument (de même qu'il n'est pas éliminé par des arguments). Les auteurs d'une étude circonstanciée sur la FEN estiment qu'à partir des années 1980, la laïcité, minée de l'intérieur par le discours critique (qui s'est consolidé par la suite dans l'approche que nous venons de présenter), « cessait de donner une image cohérente, positive et globale de son action » (Aubert *et al.*, 1985 : 246 ; sur cette ambivalence, aussi Gautherin, 1991 : 111 ; Houssaye, 1992).

À notre connaissance, c'est Catherine Kintzler qui a donné du laïcisme scolaire récent l'analyse interne la plus développée, dans un article qu'elle intitule « Essai de décomposition raisonnée du concept de laïcité » (Kintzler, 1990) (51). La laïcité combine trois principes, explique-t-elle : une condition sur la société, la tolérance ; une condition sur la « puissance publique », la réserve ; et une condition sur l'école, condition qui découle du « concept d'instruction » : « L'école doit être soustraite à la société civile », car elle n'est pas un service (« le clivage entre maîtres et élèves n'épouse pas le clivage entre puissance publique et société civile »), c'est un espace *sui generis* régi constitutivement par l'*autorité du savoir*, distinguée de « l'autorité du simple *fait* ». La nature philosophique ou sociale de cette « autorité » n'est pas analysée (52), elle est postulée, — distincte par principe de celle du maître et de celle de la loi. L'auteur l'inscrit dans une sorte de métaphysique du savoir-liberté ordonné à la raison, à résonance platonicienne :

> Le savoir encyclopédique ne connaît pas d'autre autorité que celle de la raison et de l'expérience raisonnée : parce qu'il se fonde sur une autorité que je trouve en moi-même au fur et à mesure que je me l'approprie, que je le comprends et que je le parcours, il est par lui-même *liberté*. (...)
>
> Voilà pourquoi l'élève est inclus dans l'espace scolaire, dans un espace qui n'a d'autre fin que de le mettre en état de prendre possession de sa propre autorité, en le soumettant paradoxalement à la contrainte de comprendre et de voir les raisons. (Kintzler, 1990 : 87)

En revanche, poursuit l'auteur, le rapport Bourdieu-Gros n'est pas un « texte laïque » car « il y est admis comme une évidence que *la société est un dieu* » (*ibid.* : 89 ; souligné par l'auteur). Le *détour* encyclopédique intègre l'individu à l'universelle humanité en l'arrachant à la société : c'est ainsi qu'agit la force émancipatrice du savoir, dont l'école est l'instrument (étymologiquement, elle sort l'élève de la servitude). Contre l'horizontalisme des postulats du précédent paradigme, dont l'unité de base est la *relation* interindividuelle, celui-ci prône un verticalisme abstrait, avec pour unité l'individu singulier. Les procédures d'accès à la connaissance ne sont nullement pensées dans leur dimension sociale. Quant aux objectifs éducatifs, ils sont toujours médiatisés par un savoir.

Prise comme norme de l'action publique, cette conception de la laïcité fait de l'école un espace non-social. La liberté de conscience de l'élève n'y vaut pas : à l'école, elle se retourne en son contraire, « la liberté des familles d'inculquer une idéologie à l'enfant », qui ne serait pas « compatible avec la liberté de conscience de l'enfant » (53). Le texte de Régis Debray cité plus haut donne un riche inventaire des autres dimensions politiques du paradigme, dont il met les options « républicaines » en balance une à une avec celles que promouvrait une laïcité « ouverte ». Sa diatribe force évidemment la note, mais plutôt au détriment de l'option libérale. Nous n'y reviendrons pas. Rappelons simplement qu'il associe quant à lui, plus typiquement que Catherine Kintzler, la raison à l'État républicain et à l'unité de la nation, selon la structure symbolique que manifeste aussi l'historiographie française (Citron, 1989) ou encore l'histoire de la construction administrative (Legendre, 1974) (54).

2. L'insuffisance éthique des politiques scolaires aujourd'hui

Dans la théorie kuhnienne, pensée pour les sciences de la nature, des paradigmes en concurrence ne sont pas sur le même plan. L'un prend forme par la mise en crise de l'autre, — de nouvelles classes de problèmes surgissant, que le premier ne peut résoudre ; et la consolidation du nouveau paradigme achève de rendre obsolète le précédent. Il n'en va pas si uniformément dans le domaine socio-politique, bien qu'il y ait là aussi des paradigmes de différentes « générations », les uns en voie d'obsolescence, les autres en cours de consolidation. En ouvrant une série inédite de problèmes, impossibles à traiter simplement dans le paradigme individuo-étatique autoritaire et pourtant apparemment « simples », les « affaires de voile » ont probablement contribué à déclasser

le paradigme individuo-étatique de l'action scolaire, déjà sapé par le changement des conceptions en psychologie des apprentissages et en science administrative. Mais on peut noter que le paradigme de la coopération, depuis longtemps déjà éprouvé en pratique, ne fournit pas encore le cadre « normal » de l'action de l'administration en matière scolaire. Celle-ci est actuellement ambivalente. Au plan éthique, le parti-pris est celui de la plus grande discrétion.

Nous n'en prendrons qu'un exemple : le récent lancement d'un « plan de prévention de la violence en milieu scolaire » (55). Il marque la reprise d'initiative du ministère face aux perturbations de l'ordre dans les établissements, et notamment la perturbation symbolique produite par les « affaires de foulards », lesquelles ne furent cependant pas violentes par elles-mêmes. Or il ne comprend aucune disposition qui s'inscrirait expressément dans ce que nous avons nommé le paradigme de la coopération.

Au-delà des conduites litigieuses, les « affaires de voile » avaient débusqué à leur manière un syndrome de problèmes : la violence (qui a été un « problème » quand elle a touché les enseignants), les incivilités, et en arrière-plan la différenciation croissante des statuts scolaires et sociaux au sein des établissements scolaires (secondaires notamment) et l'ethnicisation de l'expérience scolaire (des élèves et des agents scolaires), l'évolution incertaine des formes scolaires vers plus de libéralisme et la crise de l'autorité des enseignants, l'insuffisance symbolique des programmes, etc. Au-delà encore, les « affaires de voile » ont mis en cause l'identité nationale, dont il est apparu que *laïcité* couvrait implicitement, mais d'une façon qui n'avait plus rien d'évident, les grandes démarcations : la distinction sphère privée/sphère publique, faussement simple, fortement culturelle ; la distinction eux/nous, à base *contractualiste* sans doute comme dans toute démocratie, mais surchargée d'appartenance communautaire, d'ethnocentrisme et de stéréotypes disqualificateurs. Sur l'approche opératoire de ce syndrome, les deux paradigmes évoqués plus haut divergent.

Le plan, pour sa part, affiche une pluralité de dispositions (56). Cependant, il remet entièrement aux échelons inférieurs (cellule d'audit rectorale, IUFM, établissements) le soin d'orienter au plan éthique l'action qu'il suscite. Il ne donne quant à lui ni analyse, ni orientation sur le fond. La seule disposition annoncée lors de la présentation du plan en mars qui tendait vers une éthique de la coopération a disparu en juin :

> Des formules souples, alternatives au recours au conseil de discipline lorsqu'une faute est commise, doivent être recherchées en faisant appel, lorsque le jeune y est prêt, à son engagement personnel, sous forme de contrat, quant à sa conduite future à l'égard de l'établissement et de son équipe pédagogique. (*BOEN* 13, 28 mars 1996)

Le plan est silencieux tant sur l'analyse de la « dimension violente » des situations scolaires (cette terminologie est utilisée pour désigner la formation nouvelle que les IUFM doivent mettre en place), que sur la façon dont les équipes pédagogiques et administratives pourraient ou devraient s'y prendre pour suturer le lien social présumé affaibli et maintenir l'ordre. Il n'y a aucune allusion au pluralisme ethno-culturel (57). Dans son propre plan, intitulé justement *Éduquer pour vivre ensemble*, la FEN s'engage sur l'analyse des causes : la violence est imputée entre autres au « manque de statut du jeune dans l'institution » et au « manque de participation du jeune à l'élaboration des règles » (FEN, 1995 : 21). Le ministère est ici en retrait. Il nomme une voie, simplement : la *citoyenneté*.

Mais sur la citoyenneté, le plan ne sort pas de l'ambivalence que l'on pouvait noter dans la réglementation précédente, entre citoyenneté-connaissance des procédures et des institutions, et citoyenneté-participation, cette dernière étant préconisée plus qu'instituée (Roudet, 1994, à propos de la citoyenneté des délégués). Il préconise de favoriser « l'émergence d'une citoyenneté d'établissement /. / établie sur les valeurs de respect et d'écoute » ; mais le dispositif qu'il introduit est l'étude par chaque classe du règlement intérieur en début d'année. L'idée directrice se dit dans les termes de l'éthique de la civilité (quoique sans la référence cruciale au différend, au conflit à accepter et à gérer) ; tandis que la mesure consiste simplement à poser que la loi doit faire l'objet d'un savoir (ici la loi de l'établissement).

En matière de citoyenneté, pourtant, les questions se posent nombreuses. Où et comment, en pratique, seront apprises les vertus civiques dont tout le monde s'accorde à penser qu'elles sont plus nécessaires que jamais, telles que capacité de questionner l'autorité, capacité de juger, désir de s'engager dans le débat public, civilité

(Kymlicka & Norman, 1994). Ajoutons : *laïcité* — ou sens de la *justice* et du *vivre-ensemble* ? Les problèmes de violence sont souvent des infractions aux libertés d'autrui. Mais les problèmes disciplinaires, pas forcément : les « affaires de voile », notamment, naissent de l'*exercice* — malencontreux peut-être — par les élèves de leurs libertés. L'établissement scolaire est ainsi l'espace où les jeunes commencent à déployer pêle-mêle, en testant leurs limites, les vertus civiques et leurs contraires. Comment faire de l'établissement un lieu où l'exercice des libertés s'éprouve et se gère de façon *raisonnable*, comme dirait Rawls (*laïque*, comme nous dirions), un lieu où « se subjective une communauté », selon la belle expression de Frédéric Séval (1995 : 280 (58) ; aussi Meirieu, 1996, et Poulat, 1994) ?

La réponse classique est : par l'étude. L'enseignement de l'histoire et celui des humanités exercent le jugement critique et préparent le jeune à son futur statut de citoyen (Kintzler, 1992 ; Canivez, 1995). Pour le reste, il faut sanctionner. Ceci n'est pas formellement la réponse du ministère, du moins pas la seule, puisqu'il ouvre une autorisation d'expérimenter sous l'emblème de la citoyenneté et de la pédagogie différenciée. Mais il n'oriente pas vers la voie alternative.

Il est vrai que si les discussions sur l'adaptation (ou l'enrichissement) des formes et contenus scolaires ont été stimulées par les « affaires de voile » (dans le Plan national de formation et dans les universités d'été, notamment, sans compter les activités des associations), elles n'ont pas débouché à ce jour, à notre connaisance, sur le *vademecum*, la « trousse à outils », dont auraient besoin les établissements volontaires pour expérimenter.

Parmi les travaux engagés, rappelons pour mémoire les débats sur l'opportunité de certains ajouts aux programmes actuels. Ainsi la question d'un enseignement sur les principales religions. Le rapport Joutard avait soulevé le problème en 1988. La France est le seul pays européen dont l'enseignement public ne propose ni enseignement spécifique sur les religions (elles sont présentées en histoire, essentiellement sous un angle politique), ni enseignement religieux (sauf en Alsace-Moselle). Avec les « affaires de voile » et le mouvement de réislamisation des jeunes issus de l'immigration, il est apparu en outre que la transmission de la culture islamique se faisait dans de mauvaises conditions. Divers sondages ont reconnu l'état de l'opinion publique (et des jeunes) sur la question (George, 1990a). Des travaux comparatifs ont porté sur les autres systèmes européens et le système d'Alsace-Moselle (Messner, 1995). Des colloques professionnels (CRDP Besançon, 1990) et des débats d'intellectuels ont traité de la question. La discussion n'a pas débouché.

Au titre des transformations des contenus enseignés : des travaux tendant à ouvrir l'enseignement de l'histoire à une représentation plus équilibrée des évolutions et des conflits. L'historien Gérard Noiriel a soulevé la question des « non-lieux de mémoire », par écho à la célébration collective de « la France » dans l'entreprise monumentale dirigée par Pierre Nora (Noiriel, 1988 ; et Citron, 1989). Pour sa part, la Ligue française de l'enseignement a piloté un travail sur l'approche de la guerre d'Algérie en France et en Algérie, et sur sa présentation dans les manuels (Manceron & Remaoun, 1993). Des ateliers de l'Association des professeurs d'histoire-géographie se sont saisis de la question. Mais la structure des programmes interdit qu'ils soient refocalisés en fonction d'objectifs de « solidarisation » par de simple retouches (Lorcerie, 1990).

Sur l'enseignement des valeurs, délaissé dans la tradition de l'enseignement rationaliste des humanités, François Audigier a exploré et instrumenté une voie qui permettrait d'éviter le didactisme moral, totalement discrédité depuis l'entre-deux guerres, tout en enseignant tout de même de la morale. Il s'agit de l'enseignement du droit et des droits. Les nouveaux programmes d'éducation civique au collège (1995-1996) s'inspirent de cette solution. Mais l'enrichissement sera limité si le cadre didactique continue à être celui d'une *instruction* civique (malgré l'étiquette), sur horaire très mesuré. Sur des points comme « l'identité » ou même « la nationalité », etc., le didactisme à base juridique ne fera pas forcément mieux que la formule précédente.

C'est donc finalement sur la question du renouvellement global des formes didactiques et éducatives dans le système scolaire que vient achopper l'ensemble de la réflexion portant sur la mise en œuvre dans les établissements d'une laïcité riche de contenu éthique. Sur les finalités, l'accord est très large : la laïcité comme éthique

de la discussion doit se vivre et se penser à l'école :

> La laïcité doit devenir le lieu d'une confrontation pacifique permanente et l'école le lieu par excellence de la formation à la communication,

écrit ainsi Louis Legrand (1995 : 17). Mais sur la méthodologie de cette confrontation dans le cadre scolaire, sur sa planification possible dans des séquences qui lui seraient plus particulièrement consacrées, il semble qu'il n'y ait ni outil disponible sur le marché français ni formation bien au point, signe en retour, s'il en était besoin, qu'il n'y a pas non plus d'espace offert institutionnellement à des pratiques de cette nature (59). Il y en a à l'étranger, avec des supports didactiques qui seraient sans doute adaptables (Forquin, 1992). En France, c'est essentiellement dans l'espace (liminaire) des PAE qu'il reste possible, comme avant, d'ouvrir les élèves à la connaissance des cultures « autres » et des contacts entre cultures (Bérard, 1992), et de favoriser « la compréhension et la tolérance entre tous les groupes raciaux ou religieux ».

⁂

Les « affaires de voile » auront-elles alors induit des effets d'« apprentissage » ? Auront-elles accentué la désuétude du paradigme individuo-étatique de l'ordre scolaire, auront-elles aplani la voie pour le paradigme de la coopération ? Elles ont assurément déstabilisé. Les filles portant foulard en classe ont posé le problème de l'ordre scolaire en des termes nouveaux : non violents (à la différence de la façon dont leurs collègues garçons font valoir parfois leur ethnicité), mais symboliques. Elles ont tourné en leur faveur le discours des droits et libertés de l'État de droit. Sont-elles prises dans des groupes « enragés par la frustration, la misère, l'inculture, manipulés par des vieillards rigides et cyniques » ? Cela a été écrit, par un professeur. De l'ensemble du dossier ressort plutôt une ferme demande de respect, sur fond de grande vulnérabilité collective (60). Les « affaires » et leur issue juridique ont en tout cas obligé le ministère (et les agents scolaires à leur niveau) à réagir sur le plan des droits, — ce qui a relancé la réflexion sur les droits et libertés des élèves en tant qu'élèves. C'était poser sur la place publique la question de la dimension éthique de l'école, fort négligée en France dans les politiques de modernisation de l'institution, et en panne depuis longtemps (ne faut-il pas remonter au XIXe siècle pour trouver en France un discours scolaire officiel assuré de sa morale ? Une morale qu'il n'est pas question bien sûr de réactiver telle quelle). Rien de plus, rien de moins pour l'instant. Mais par derrière se profile aujourd'hui plus qu'hier la question de la *nation* c'est-à-dire la fabrication au jour le jour du *nous* français à travers le *vivre-ensemble*.

Françoise Lorcerie, CNRS

Institut de recherches et d'études
sur le monde arabe et musulman,
Aix-en-Provence

NOTES

(1) En raison de cette variabilité, nous avons pris le parti de mentionner l'appartenance institutionnelle des chercheurs et autres personnalités qui contribuent au débat.

(2) On en trouvera quelques-unes en bibliographie, mais la sélection n'est pas dépourvue d'arbitraire. Quasiment toutes les revues d'opinion ont publié un dossier sur la question.

(3) L'expression est d'Émile Poulat, à propos d'épisodes antérieurs (1987 : 212).

(4) Les politologues ont pris l'habitude de distinguer plus systématiquement que ne le font les historiens entre *laïcité* et *sécularisme*, *laïcisation* et *sécularisation*. Le processus de sécularisation de l'État, c'est-à-dire son émancipation de la tutelle écclésiastique, a été très précoce (il commence au Moyen Âge), il a *précédé* celui des mœurs civiles. La sécularisation a touché l'Occident dans son ensemble. Plus tardive et propre à la France, la laïcité est la doctrine philosophique et politique qui érige le sécularisme de l'État en norme publique. Peu d'États la proclament. En revanche tous les États occidentaux, et d'autres aussi (notamment les États maghrébins), proclament la liberté de conscience. Les travaux comparatifs permettent de spécifier au cas par cas les configurations institutionnelles et la gestion publique du sacré.

(5) C'est le temps où émerge la distinction entre (seulement) anticlérical et (aussi) antireligieux. Les protestants, entre autres, se réclament de l'anticléricalisme républicain, mais refusent la position antireligieuse. La violence antireligieuse de certaines déclarations d'hommes politiques ou d'intellectuels de l'époque (Albert Bayet, Paul Bert, Alain, Viviani, etc.) nous étonne aujourd'hui. La pensée laïque du premier tiers du siècle a de « curieuses analogies avec l'idée que la hiérarchie catholique se fait de la laïcité », note René Rémond (1959 : 76). Au début du siècle, tout un courant anarchiste renvoie dos à dos le laïcisme avec le cléricalisme, comme idéologies aliénantes.

(6) Ce que souligne la maquette de l'article de Debray, bordée des photographies de personnalités du PS ou proches du PS, et d'elles seules, réparties par le magazine en *R* et *D* (Républicain/Démocrate). Le PS s'est érigé dans les années 1960 sur des thèmes sociaux et « tiers-mondistes », qui avaient supplanté la laïcité de la SFIO.

(7) La gauche ne fait pas entendre une voix différente. Voir *infra*, point II-1. 1, l'image que donnent les questions posées dans les sondages.

(8) Le premier ministère Bayrou a d'abord suivi la ligne de l'apaisement, dans la voie de son prédécesseur, malgré une nouvelle affaire publique déclenchée à Nantua (circ. du 26 oct. 1993), puis il a réouvert inopinément le dossier pour réviser la loi Falloux, sur initiative du Parlement (proposition de loi Bourg-Broc), affaire close par la décision négative du *Conseil constitutionnel* (*déc. 1993-janv. 1994*) ; puis il a réveillé le débat par sa circ. du 20 sept. 1994 demandant aux CA des établissements de proscrire le port des « signes ostentatoires ». Le deuxième ministère Bayrou a recalmé le jeu sur ce point, et mis en avant les thèmes de la lutte contre la violence (dont l'écho est important dans l'opinion), et de la citoyenneté. Voir *infra*, 3e partie.

(9) Plusieurs relations récentes du « débat sur la laïcité » ne prennent pas en compte cette différenciation des types de textes qui traitent de la laïcité, au prix d'une certaine confusion nous semble-t-il (Ognier, 1993, Baubérot, 1995).

(10) *Le Grand Orient de France est le principal mouvement de* pensée à continuer à militer pour une laïcité de combat.

(11) Décision *Liberté d'enseignement et de conscience* du Conseil constitutionnel, du 23 novembre 1977. L'expression est reprise par le Conseil d'État dans son Avis du 27 novembre 1989.

(12) Voir Langeron : 90. Dans les faits, une évolution juridique avait eu lieu dès l'entre-deux guerres. Un reste du laïcisme d'État est l'interdiction (*de facto* ?) aux clercs d'être professeurs dans le second degré (la loi Goblet de 1886 concerne le seul enseignement du premier degré).

(13) Jean-Paul Willaime est directeur du Centre de sociologie du protestantisme à la faculté de Théologie protestante de Strasbourg.

(14) Les autorités religieuses sont conviées à prendre part à une mission de bons offices en Nouvelle Calédonie, nommées au Comité national d'éthique, on organise la commémoration du baptême de Clovis, etc. Pour Poulat (1987 : 433), tout cela est le signe d'un nouvel éthos intellectuel et moral. L'Église catholique recouvre une réelle autorité *morale* dans la mesure où elle n'a plus, dans la vie publique, d'autorité *religieuse*. Willaime (1990) partage cette idée.

(15) Bien que le contenu positif de la non-confessionnalité de l'État ne soit pas facile à déterminer, voir Messner 1993.

(16) Nous reprenons ici le résumé autorisé que produit David Kessler, maître des requêtes au Conseil d'État, commissaire du gouvernement, dans ses conclusions dans l'affaire « Kherouaa... » (Kessler, 1993 : 113 ss).

(17) Frédéric Séval est Chef du bureau du contentieux administratif et judiciaire au ministère de l'Éducation nationale.

(18) La thèse de Pierre Langeron (citée) est consacrée à cette question.

(19) Un de ses instruments est l'examen des mots dans l'absolu. Ainsi, *séparation*. « La séparation est nécessairement réciproque », lit-on dans un traité récent. Oui, dans un couple (en principe). Mais pas pour l'État et l'Église. L'État n'est pas une réalité du même ordre que l'Église, il n'y a pas de contrat entre eux (voir Boussinesq, 1994).

(20) Ainsi confondre ce qu'est la République avec ce que les Républicains ont dit qu'elle était, — un biais fréquent dans les études historico-politiques. Ou confondre la définition formelle de la laïcité (par la *séparation*) avec la réalité historique de la laïcité, qui voit le maintien ou l'établissement de quantité de liens légaux et *réglementaires*. *Si la* République ne *reconnaît* plus aucun culte, elle les *connaît* fort bien (Rémond, 1959 ; Poulat, 1987 : 190). C'est d'ailleurs bien de cela qu'il s'agit pour l'islam (Damien, 1993 : 112, et ci-dessous, II-2).

(21) Le thème des *deux France*, slogan produit dans la mêlée de l'Affaire Dreyfus, et mobilisé aujourd'hui parfois pour faire image à propos de l'actualité, est pris pour un facteur explicatif dans certains travaux universitaires.

(22) Le singulier générique ne fait pas que tous les juges adhèrent à la position libérale, ni tous les philosophes à la position anti-libérale, bien évidemment.

(23) Ainsi à la question sur « *l'édification de mosquées lorsque les croyants musulmans le demandent* », 38 % se déclarent opposés, contre 33 % favorables, et 26 % indifférents. À la question « *À votre avis, faut-il servir dans les cantines scolaires des écoles publiques des menus respectant les interdits alimentaires de l'islam si les parents concernés le demandent* », 56 % disent non, 36 % oui. Les réponses furent plus libérales dans le domaine de la vie familiale, tout en restant fortement biaisées. À la question « *Seriez-vous hostile ou non à ce qu'un de vos proches parents (frère, sœur, enfant) épouse une personne d'origine musulmane* », la moitié répondent n'être pas hostiles, contre 37 % qui se disent hostiles. Et à la question sur le choix des prénoms, c'est 62 % qui déclarent qu'il faut permettre *que des enfants d'origine musulmane nés en France soient* inscrits à l'état civil sous un prénom musulman, contre 25 % qui disent non (Sondage mis au point avec la collaboration de deux enseignants-chercheurs de la Fondation nationale des Sciences politiques, Rémy Leveau et Gilles Kepel. *In* journal *Le Monde*, 30.11.1989). Toutes ces questions, c'est à noter, ne mesurent rien d'autre qu'une intensité de stéréotype, par un instrument lui-même construit sur ce stéréotype.

(24) TA de Clermont-Ferrand, 6 avr. 1995, affaire Nadéran. Le tribunal annule la décision d'exclusion prise par un directeur d'école, pour un vice de forme. Il insère dans ses *considérants le paragraphe suivant : « ... que ce vêtement*, s'il n'a pas exclusivement le caractère d'un signe religieux, présente en tout cas aujourd'hui en France celui d'un signe d'identification marquant l'appartenance à une obédience religieuse extrémiste d'origine étrangère ; que cette obédience, qui a des visées internationales, se réclame d'une orientation particulièrement intolérante, refuse aux personnes du sexe féminin le bénéfice de l'égalité que leur reconnaissent les institutions démocratiques de la France, cherche à faire obstacle à l'intégration des français et étrangers de confession musulmane à la culture française en s'opposant au respect de la laïcité, et prône la prééminence des règles religieuses dont elle se fait la zélatrice sur le droit français au profit du triomphe espéré d'institutions nouvelles subordonnant à la religion la conduite des affaires de l'État et la vie des citoyens (...) »

(25) Les auteurs procèdent par analyse factorielle des correspondances et classification hiérarchique sur de très nombreuses questions. Ils dégagent cinq figures parmi leurs enquêtés français : rejet xénophobe (21 %), retrait-hostiles (12 %), retrait-optimistes (26 %), solidarité égalitaire (23 %), pluralisme culturel et refus des discriminations (17 %). Voir aussi Tribalat, 1995, 1996.

(26) Neuf associations nationales de musulmans de France, dont les principales, *ont rendu publique une protestation* après la circulaire du 20 septembre 1994. Elles ont été rejointes par des déclarations de personnalités juives et catholiques. Le sondage IFOP du 30.11.89, qui cherchait à dichotomiser les distributions, avait été passé parallèlement à un échantillon de 500 personnes ayant déclaré appartenir à une famille d'origine musulmane, échantillon non représentatif. Leurs réponses montrent d'une part que leur *image globale* de l'islam est à l'opposé de celle de l'échantillon général ; ils pensent par ailleurs que *l'on peut parfaitement être intégré à la société française et pratiquer toutes les prescriptions de l'islam* (71 % ; sur cette question les sondés de l'échantillon général sont partagés à 41 % contre 42 %) ; d'autre part, ils se rapprochent de l'échantillon général pour certains jugements, comme le port du foulard à l'école (45 % opposés, 30 % favorables), les mariages mixtes (70 % pas hostiles, contre 26 %).

(27) On appelle *identité sociale* la partie de l'identité qui dérive de la connaissance qu'un individu a de son appartenance à un groupe social (ou plusieurs), ainsi que la signification émotionnelle attachée à cette appartenance.

(28) Cette présentation de l'identité sociale en situation minoritaire est extrêmement cavalière. Voir en bibliographie Goffman, 1975, pour une analyse fondatrice ; Poutignat & Streiff, 1995, et Martiniello, 1995, pour des revues de synthèse ; Vinsonneau, 1996, pour une étude expérimentale. Henriot-Van Zanten & Anderson-Levitt, 1992 font une revue des travaux américains qui appliquent à l'école la problématique de l'infériorisation statutaire et de l'ethnicité. Nous avons nous-même tenté un cadrage et une synthèse des résultats français dans Lorcerie, 1996b.

(29) L'étude citée de De Rudder, Taboada-Leonetti et Vourc'h (1990) met en évidence, en même temps qu'une grande diversité de modes d'insertion des populations immigrées, de première comme de seconde génération, la rareté des situations de perte complète des liens avec la culture d'origine, quelle que soit la position sociale (contrairement à des allégations répandues), et sans que ces liens aient forcément un caractère conflictuel (dans le même sens : Tribalat, 1995, 1996 parle d'*assimilation*). C'est aussi le thème général du rapport 1995 du HCI.

(30) Il est possible que le peu d'activités publiques « ethniques » soit en partie l'effet d'un manque d'offres, lié à la défiance des instances susceptibles de les aider par des financements. Le Haut conseil à l'intégration semble être de cet avis dans son rapport de 1995, il incrimine notamment le Fonds d'action sociale (FAS). Celui-ci ne fait pourtant en l'espèce que relayer la décision politique, au plan national et local. Notons que l'ethnicité est par contre expressément incorporée (et positivée) dans une activité non particulariste, telle que le rap.

(31) Pour l'anecdote, dans sa grève de la faim en janvier 1994, Schérazade était accompagnée par Sandra, une jeune convertie.

(32) Cité dans Lorcerie & Geisser, 1996 : 894. Même posture générale, combinant affirmation d'identité musulmane et citoyenneté, mais mettant moins l'islam en avant, dans l'*Appel des socialistes de culture musulmane* (avril 1990) qui dénonce le « déferlement anti-musulman » qui a marqué l'affaire de Creil, et prend position pour « les droits et l'identité de notre communauté » ; aussi dans la Charte d'un groupe qui s'intitule « *Arabisme et Francité* » (1992) : « L'Arabe français est un citoyen à part entière, ayant des droits et des devoirs. Il se définit également par rapport à sa culture et à sa religion ». Les auteurs déclarent refuser d'être une minorité ethnico-culturelle, ou un lobby électoral, mais entendent refuser aussi « l'acculturation » et d'être « désignés du doigt ». Les formules reprennent sans le savoir, apparemment, des revendications « musulmanes » de l'Algérie coloniale.

(33) La reconnaissance pour le sang versé pour la France motiva l'infraction à l'égard de la loi de séparation. On estime à 100 000 le nombre des *indigènes musulmans* morts pour la France au cours de la Première Guerre mondiale.

(34) Sondage IFOP du 30.11.1989, cité plus haut : À la question *Pensez-vous que les musulmans de France devraient avoir ou non, au niveau national, des représentants pour parler en leur nom* ? 45 % des Français disent *oui*, et 44 % *non* ; 72 % des musulmans *oui*, et 17 % *non*.

(35) Elle organise annuellement au Bourget aux environs de Noël un rassemblement de plusieurs dizaines de milliers de personnes.

(36) Ces tendances, il faut le souligner, s'expriment parmi les musulmans de France qui théorisent le rapport de leur religion à l'État. Elles ne sont pas exclusives des autres positions (laïcistes ou libérales) qui sont exprimées publiquement par des leaders non religieux issus de l'immigration maghrébine (Voir Lorcerie & Geisser, 1996). Par ailleurs, on sait qu'il existe dans les trois grandes religions monothéistes de France des franges *anti-laïques*. Il semble qu'elles soient collectivement plus organisées dans le catholicisme (les propos de Mgr Lefèbvre sont en outre médiatisés) et dans le judaïsme que dans l'islam.

(37) L'idée de concordat a été mise en avant (pragmatiquement, mais à l'encontre de la légalité laïque) par le ministre de l'Intérieur, chargé des Cultes, dans son discours à l'inauguration de la Grande Mosquée de Lyon, le 30 septembre 1994. « L'Islam, déclara-t-il, est aujourd'hui une réalité française (...). Il doit y avoir un Islam de France. (...) Dernière venue sur notre sol des grandes religions du Livre, l'Islam n'a pas vécu les grands compromis historiques « à la française » qu'ont été pour les autres religions le concordat ou les lois de 1905. Il faut cependant que la France et l'Islam trouvent bientôt leur concordat (...) ». Pour le ministre, qui évoque ensuite « les principes laïcs et républicains », *concordat* est synonyme d'esprit de reconnaissance mutuelle et ne va pas à l'encontre de la laïcité bien comprise de l'État. D'une certaine façon il la rend possible. Les juristes avaient relevé de longue date la rémanence d'éléments concordataires dans la *séparation*. Le ministre la légitime ici politiquement, en posant la nécessité d'une relation de *mutualité* (un respect mutuel) entre religions et État sous le régime de la laïcité.

(38) Dans cette démarche, la Mosquée de Paris a cherché à concilier légitimité vis-à-vis de l'Etat français et position médiatrice dans l'Islam de France, mais la précipitation dans laquelle la Charte a été adoptée a suscité la protestation des grandes organisations rivales de la Mosquée. Les mesures facilitatrices attendues de la part des pouvoirs publics concernent : la *construction de lieux de culte* ; la *création d'aumôneries* dans les écoles, les armées, les hôpitaux et les prisons ; de carrés musulmans dans les cimetières ; d'*écoles privées sous contrat* d'association (Charte, art. 31).

(39) Citoyen suisse et époux d'une française, Tariq Ramadan est le petit-fils du fondateur du mouvement des Frères musulmans.

(40) On peut rapprocher de cette tendance d'*humanisme musulman* l'association (délocalisée) *Foi et Pratique*, affiliée au mouvement international du *Tabligh*, qui propage par la prédication et les stages de formation un islam *piétiste* austère, exigeant sur le plan moral, visible au plan vestimentaire (barbe et robe pour les hommes, voile pour les femmes), mais sans extension proprement sociale ni revendication au politique.

(41) Fils de Cheikh Abbas — ancien recteur de la Mosquée de Paris (1982-1989) —, de nationalité algérienne, il appartient au réseau de la Mosquée de Paris, qui l'a désigné en 1995 comme *grand mufti* de Marseille, un poste de responsabilité régionale prévu par la *Charte du culte musulman*. Il s'exprime dans la presse et dans des conférences. Martine Gozlan lui consacre l'essentiel de son livre *L'Islam et la République* (1994).

(42) Entretien à *L'Hebdo-Libéré* (Alger), 24-30 mai 1995. Voir aussi son entretien au *Nouvel Observateur*, titré « La laïcité, toute la laïcité ».

(43) La population *française* identifiée par le ministère de l'Intérieur comme de confession musulmane ou de référence musulmane comprendrait aujourd'hui environ 500 000 « harkis » (parents et enfants), 400 000 enfants d'Algériens, 35 000 convertis récents (Damien : 113).

(44) On trouvera dans Lorcerie 1996b un exposé des deux paradigmes à partir d'une entrée différente. Nous nous centrons ici sur leur consistance éthique, que subsume le concept de laïcité (avec deux valeurs alternatives).

(45) Cf. aussi *supra*, I-1, le texte de la motion *Laïcité 2000*.

(46) Avec d'autres associations qui promeuvent le thème de la « nouvelle citoyenneté » (voir Bouamama *et al.*, 1992).

(47) Le néologisme est de Bastenier & Dassetto, 1993.

(48) La réélaboration actuelle de la laïcité n'est pas un démarquage de Rawls. Mais du point de vue de l'éthique politique, on peut suivre Ricœur qui écrit que l'œuvre de Rawls est « immense » (Ricœur, 1991) (le premier grand ouvrage de Rawls, *La Théorie de la Justice*, date de 1971). Elle a relancé la réflexion contractualiste sur des bases neuves, en cohérence avec les acquis de la sociologie contemporaine, suscitant une extrême abondance de travaux en philosophie politique. L'ouvrage de Touraine sur la démocratie en reprend beaucoup d'idées (Touraine, 1994).

(49) Vue d'Amérique aussi, mais la charge de la preuve était de l'autre côté : p. ex. Galeotti, 1993, Moruzzi, 1994.

(50) Ce n'était pas seulement les cléricaux mais aussi les anarchistes.

(51) Co-auteur avec quatre autres philosophes du pamphlet « Profs, ne capitulons pas ! » (Badinter *et al.*, 1989), membre du Collège international de philosophie, Catherine Kintzler était alors responsable de l'Association des professeurs de philosophie.

(52) En contraste, voir l'essai très argumenté de Warren (1996), à l'appui de la démocratie délibératrice.

(53) Déclaration de Jacques Pommatau, alors secrétaire général de la FEN au journal « Le Monde », 21 mars 1984, rapportée par Willaime *in Projet 225*, 1991, citée par Baubérot, 1996 : 44.

(54) Tandis que C. Kintzler avance une généalogie plus compliquée, où la raison est dégagée de la loi et identifiée à la liberté, la plupart des analyses du développement de l'État-nation en France (idéologie et réglementation) soulignent cette identification de l'État à la raison. Pour Pierre Legendre, juriste et historien de l'administration, par la doctrine de la laïcité, l'État centraliste a substitué sa propre théologie, une « théologie séculière » à la religion (Legendre, 1974 : 195 ss). « La légende républicaine ne saurait être dreyfusarde », commente de son côté l'historienne Suzanne Citron (1989 : 96), i-e qu'elle ne saurait dissocier la vérité de la raison d'État.

(55) Cf. Plan d'action de prévention de la violence en milieu scolaire, *BOEN 23, 6 juin 1996*.

(56) Ce sont les suivantes : 1. Contravention d'intrusion dans les établissements scolaires ; 2. Sanction de faits délictueux commis à l'intérieur des locaux scolaires ; 3. Coopération interministérielle pour la prévention de la violence en milieu scolaire ; 4. Formation initiale des enseignants du premier et du second degré ; 5. Création d'une cellule d'audit et de soutien dans chaque rectorat ; 6. Affectation des personnels dans les établissements sensibles ou difficiles ; 7. Participation des enseignants volontaires à des initiatives de pédagogie différenciée ; 8. Mise en œuvre de contrats d'innovation dans certains établissements scolaires ; 9. Éducation à la citoyenneté : une redynamisation de l'éducation civique ; 10. Renforcement du dialogue entre les établissements et les parents d'élèves. (*BOEN, ibid.*)

(57) Même silence dans la contribution du ministère de l'Éducation nationale à la réflexion de la CNCDH sur la laïcité et la xénophobie. Les services se contentent de comptabiliser les exclusions, les recours, et de mentionner les arrêts des tribunaux (p. 178 ss).

(58) Pour ce mot, l'auteur dit sa dette à Jacques Rancière.

(59) En revanche, Fath, 1991, fait allusion une méthodologie de formation professionnelle qu'il a élaborée, conforme à cette orientation.

(60) Voir aussi l'analyse de Parekh, 1990, à propos de la réaction des musulmans de Grande-Bretagne dans l'affaire Rushdie. B. Parekh est président de la Commission pour l'Égalité entre les races, institution britannique dévolue au contrôle du respect du principe d'égalité en matière de relations interethniques par les opérateurs publics ou privés.

BIBLIOGRAPHIE

ABEL O. (1995). — La condition laïque. Réflexions sur le problème de la laïcité en Turquie et en France. **CEMOTI (Cahiers d'études sur la méditerranée orientale et le monde turco-iranien)**, 19, janvier-juin, p. 39-58.

AGUILA Y. (1995). — Le temps de l'école et le temps de Dieu. Conclusions sur Conseil d'État, Assemblée 14 avril 1995 (2 espèces). 1) Consistoire central des israélites de France et autres ; 2) M. Koen. **Revue française de droit administratif**, 11 (3), mai-juin, p. 585-598.

AUBERT V., BERGOUGNIOUX A., MARTIN J.-P., MOURIAUX R. (1985). — **La Forteresse enseignante. La Fédération de l'Education Nationale**. Paris, Fayard.

AUDIGIER F., LAGELÉE G. (1996). — **Éducation civique et initiation juridique dans les collèges**. Paris : INRP.

BABÈS L. (1995). — Recompositions identitaires dans l'islam en France. La culture réinventée. ***Archives* des sciences sociales des religions**, octobre-décembre.

BADINTER E., DEBRAY R., FINKIELKRAUT A., DE FONTENAY E., KINTZLER C. (1989). — Profs, ne capitulons pas ! **Le Nouvel Observateur**, 2-8 novembre.

BASTENIER A., DASSETTO F. (1993). — ***Immigration et* espace public. La controverse de l'intégration**. Paris, CIEMI/L'Harmattan.

BAUBEROT J. (1990a). — **La laïcité, quel héritage ?** Paris, Labor et Fides.

BAUBEROT J. (1990b). — Note sur Durkheim et la laïcité, **Archives des sciences sociales des religions**, 69, p. 151-156.

BAUBEROT J. (1990c). — Vingt-cinq (hypo)thèses et propositions. **Vers un nouveau pacte laïque ?** Paris, Seuil, p. 220-225.

BAUBEROT J. (1994). — Les avatars de la culture laïque. **Vingtième Siècle**, 44, octobre-décembre, p. 51-57.

BAUBEROT J. (1995). — Le débat sur la laïcité. **Regards sur l'actualité**, mars-avril, p. 51-62.

BAUBEROT J. (1996). — La Laïcité. Évolutions et enjeux. ***Problèmes politiques et sociaux***, 768.

BEGAG A. (1986). — **Le Gone du Chaâba**, roman. Paris, Seuil.

BEN CHEIKH S. (1996). — La laïcité, toute la laïcité ! **Le Nouvel Observateur**, 22-28 février.

BÉRARD E. (1992). — Composition française en actions. Les projets des établissements scolaires, année scolaire 1990-1991. **Migrants Formation**, hors série, mars, p. 127-136.

BERGER J., ROSENHOLTZ S. J., ZELDITCH M. (1980). — Status Organizing Processes. **Annual Review of Sociology**, 6, p. 479-508.

BERQUE J. (1985). — **L'immigration à l'école de la République**. Paris, La Documentation française/CNDP.

BIVILLE Colonel Y. *et al.* (1990). — **Armées et populations à problèmes d'intégration : Le cas des jeunes Français d'origine maghrébine**. Compiègne, Ministère de la Défense/CESPAT (non publié).

BONNAFOUS S. (1991). — **L'Immigration prise aux mots**. Paris, Kimé.

BOUAMAMA S., CORDEIRO A., ROUX M., LECA J. (préf.) (1992). — **La Citoyenneté dans tous ses états. De l'immigration à la nouvelle citoyenneté**. Paris, CIEMI-L'Harmattan.

BOUBAKEUR D. (1993). — L'État et les cultes : le cas de l'Islam. **Administration**, 161, p. 133-145.

BOUGLÉ C., CHATREIX H. (1939). — Un débat laïque. 1. L'éducation morale et l'école ; 2. Une morale d'État. **Encyclopédie française**, C. BOUGLÉ, dir., 15'40-10 à 16.

BOURGEAULT G., GAGNON F., McANDREW M., PAGÉ M. (1995). — L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale. **Revue européenne des migrations internationales**, vol. 11-3, p. 79-103.

BOUSSINESQ J. (1994). — **La Laïcité française. Memento juridique**. Paris, Seuil.

BUISSON F. (1882). — Art. Laïcité, **Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire**, 1re partie, tome second. Paris, Hachette, p. 1469-1474.

BURDY J.-P., MARCOU J., (1995). — Laïcité/Laiklik : Introduction. **CEMOTI**, 19, p. 5-33.

CANIVEZ P. (1995). — **Éduquer le citoyen ?** Paris, Hatier.

CANNAC Y. (1992). — Modernisation de l'État : L'essentiel reste à faire. **Revue française d'administration publique**, 61, janvier-mars, p. 147-150.

CANTO-SPERBER M. (1995). — Les limites de la tolérance. **Le Monde**, 3 novembre (Forum « Le Monde »-Le Mans sur le thème « Jusqu'où tolérer ? »)

CCMF (Conseil consultatif des musulmans de France) (1994). — Musulmans de France, **Charte**.

CHARLOT B. (1987). — **L'École en mutation**. Paris, Payot.

CHEVALLIER J. (1995). — Le débat sur l'État. **Regards sur l'actualité**, mars-avril, p. 29-41.

CITRON S. (1989). — **Le Mythe national. L'histoire de France en question**. Paris, Les Éditions ouvrières.

CNCDH (Commission nationale consultative des droits de l'homme) (1996). — **1995. La Lutte contre le racisme et la xénophobie**. Paris, La Documentation française.

CODOL J.-P. (1984). — Différenciation et indifférenciation sociale. **Bulletin de Psychologie**, tome 37, 365.

CONEIN B. (s.d.). — L'enquête sociologique et l'analyse du langage : Les formes linguistiques de la connaissance sociale. *In* **Arguments ethnométhodologiques**. Paris, EHESS.

DAMIEN A. (1993). — L'Islam en France. **Administration**, 161, p. 112-118.

DEBRAY R. (1989). — Êtes-vous démocrate ou républicain ? **Le Nouvel Observateur**, 30 novembre-6 décembre, p. 115-121.

DELOYE Y. (1994). — **École et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses**. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

DE RUDDER V., TABOADA-LEONETTI I., VOURC'H F. (1990). — **Immigrés et Français. Stratégies d'insertion, représentations et attitudes**. Paris, CNRS-URMIS.

DURAND-PRINBORGNE C. (1990). — La « circulaire Jospin » du 12 décembre 1989. **Revue française de droit administratif**, 6 (1), janvier-février, p. 10-22.

DURAND-PRINBORGNE C. (1994). — Puisqu'il y faut revenir... **Savoir** 6 (4), octobre-décembre, p. 705-724.

DURET P. (1996). — **Anthropologie de la fraternité dans les cités**. Paris, PUF.

DURKHEIM E. (1938). — **L'Éducation morale**. Paris, Alcan.

Éducation. Enseigner les religions. **Le Monde des débats**, décembre 1992.

Enseignement public. — Laïcité et liberté religieuse. — Port de signes religieux. — Conditions. **L'actualité juridique — Droit administratif**, 20 décembre. 1992, p. 790-794.

État et les cultes (L'). **Administration**, 161, octobre-décembre 1993.

FATH G. (1991). — Laïcité et formation des maîtres. **Revue française de Pédagogie**, 97, octobre-novembre-décembre, p. 65-74.

FEN (Fédération de l'Éducation nationale), 1995. **Éduquer pour vivre ensemble**. Paris, FEN.

FORQUIN J.-C. (1992). — L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches. **Revue française de pédagogie**, 102, janvier-février-mars, p. 69-106.

GAEREMYNCK J. (1993). — Les croyances religieuses à l'école. À propos de la décision récente du Conseil d'État sur le port du foulard. **Migrations Société**, vol. 5, p. 51-57.

GALEOTTI A. E. (1993). — Citizenship and Equality : The Place for Toleration. **Political Theory**, 21 (4), p. 585-605.

GASPARD F., KHOSROKHAVAR F. (1995). — **Le Foulard et la République**. Paris, La Découverte.

GAUTHERIN J. (1991). — La laïcité, une idée neuve (Six ans de débats et de publications). **Revue française de pédagogie**, 97, octobre-novembre-décembre, p. 109-118.

GAUTHIER G. (1994). — Les années 80 à travers le parcours d'une institution centenaire : la Ligue française de l'enseignement. *In* BAUBEROT Jean, GAUTHIER Guy, LEGRAND Louis, OGNIER Pierre. **Histoire de la laïcité**. Besançon, CRDP de Franche-Comté, Yves Lequin dir., p. 315-325.

GAXIE D. *et al.* (1995). — **Rapport sur l'analyse secondaire des enquêtes d'opinion relatives à l'immigration et à la présence étrangère en France**. *Paris, Université Paris 1.*

GEORGE J. (1990a). — Écueils et difficultés d'une démarche d'enseignement sur les religions. *In* **Enseigner l'histoire des religions**. Besançon, CRDP, p. 241-247.

GEORGE J. (1990b). — Les Voiles et la liberté, suivi de Huit propositions pour faire avancer le débat. **Les Cahiers Pédagogiques**, 280, p. 9-11.

GOFFMAN E. (1975). — **Stigmate. Les usages sociaux du handicap**. Paris, Minuit.

GOSSELIN G. (1990). — La limite et l'urgence (Trois postulats pour une éthique). **Cahiers internationaux de Sociologie**, vol. LXXXVIII, p. 99-118.

GOZLAN M. (1994). — **L'Islam et la République. Les musulmans de France contre l'intégrisme**. Paris, Belfond.

HCI (Haut Conseil à l'Intégration) (1993). — **L'intégration à la française**. Paris, UGE 10/18.

HCI (Haut Conseil à l'Intégration) (1995). — **Liens culturels et intégration**. Paris, La Documentation française.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. & ANDERSON-LEVITT K. (1992). — L'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : Méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution. **Revue française de pédagogie**, 101, octobre-novembre-décembre, p. 79-104.

HENRY J.-R. (1994). — L'identité imaginée par le droit : de l'Algérie coloniale à la construction européenne. *In* Denis MARTIN, dir., **Comment dit-on « nous » en politique ?** Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, p. 41-64.

HENRY J.-R. (1996). — Le droit français et l'islam. **Traité de droit français des religions**, sous la direction de Francis MESSNER et Brigitte BASDEVANT-GAUDEMET (à paraître).

HENRY J.-R., FREGOSI F. (1990). — Variations françaises sur l'islam. *In* Bruno ÉTIENNE, dir., **L'Islam en France**, p. 99-120.

HOUSSAYE J. (1992). — **Les Valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation**. Paris, PUF.

KEPEL G. (1994). — **À l'Ouest d'Allah**. Paris, Seuil.

KESSLER D. (1993). — Neutralité de l'enseignement public et liberté d'opinion des élèves (À propos du port de signes distinctifs d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires). Conclusions sur Conseil d'État, 2 novembre 1992, M. Kherouaa et Mme Kachour, M. Balo et Mme Kizic. **Revue française de droit administratif**, 9 (1), janvier-février, p. 112-119.

KINTZLER C. (1990). — Aux fondements de la laïcité scolaire. Essai de décomposition raisonnée du concept de laïcité. **Les Temps modernes**, 527, juin, p. 82-90.

KINTZLER C. (1992). — Non au cheval de Troie. **Le Monde des Débats**, décembre.

KOULBERG A. (1991). — **L'affaire du voile islamique. Comment perdre une bataille symbolique ?** Marseille, Fenêtre sur cour.

KYMLICKA W. & NORMAN W. (1994). — Return on the citizen : A survey of recent work on citizenship theory. **Ethics**, 104, p. 352-381.

LACOSTE-DUJARDIN C. (1995). — Le *hidjâb* en France : un emblème politique. **Hérodote**, 77, 2e trimestre, *p. 103-118.*

LADRIÈRE P. (1990). — De l'expérience éthique à l'éthique de la discussion. **Cahiers internationaux de sociologie**, vol. LXXXVIII, p. 43-68.

Laïcité 2000 (1989). — Résolution finale du 87e Congrès de la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente. *In* **87e Congrès**. Paris, La Ligue, p. 96-98.

Laïcité au pluriel. (1991). — Propositions pour conclure. **Projet**, 225, p. 91-97.

Laïcité. (1993). — Essais de redéfinition. **Le Débat**, 77, novembre-décembre.

Laïcité (La). (1995). — **Pouvoirs**, 75.

Laïcité(s) en France et en Turquie. (1995). — **CEMOTI**, 19.

LAJARTRE A. de (1996). — Le port ostentatoire des signes religieux à l'école. **Jurisclasseur Droit administratif**, février.

LANGERON P. (1986). — **Liberté de conscience des agents publics et laïcité**. Aix-en-Provence, Presses universitaires d'Aix-Marseille.

LANGOUËT G., LÉGER, A. (1991). — **Public ou privé ?** Paris, Edidix.

LECA J. (1990). — L'Islam, l'État et la Société en France. De la difficulté de construire un objet de recherche et d'argumentation. *In* Bruno ÉTIENNE, dir., **L'Islam en France**, p. 41-72.

LECA J. (1992). — Nationalité et citoyenneté dans l'Europe des immigrations. *In* J. COSTA-LASCOUX & P. WEIL, eds., **Logiques d'États et immigrations**. Paris, Kimé, p. 13-57.

LECOURT D. (1993). — La laïcité : du juridique au symbolique. **Philosophie politique, 4, La République**, p. 111-118.

LEGENDRE P. (1974). — **L'amour du censeur. Essai sur l'ordre dogmatique**. Paris, Seuil.

LEGRAND L. (1991). — **Enseigner la morale aujourd'hui ?** Paris, PUF.

LEGRAND L. (1995). — Le problème des valeurs à l'école française aujourd'hui. **Revue internationale de l'éducation**, 41 (1-2), p. 3-19.

LORCERIE F. (1990). — L'islam au programme. *In* Bruno ÉTIENNE, dir., **L'Islam en France**. Paris, CNRS *Editions, p.* 161-192.

LORCERIE F. (1994a). — L'islam dans les cours de « langue et culture d'origine » : le procès. **Revue européenne des migrations internationales**, 10-2, p. 5-43.

LORCERIE F. (1994b). — Les sciences sociales au service de l'identité nationale : Le débat sur l'intégration en France au début des années 1990. *In* Denis MARTIN, dir., **Comment dit-on « nous » en politique ?** Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, p. 245-282.

LORCERIE F. (1996a). — L'école, lieu de médiation culturelle. **Migrations Société**, vol. 8, 46-47, p. 29-42.

LORCERIE F. (1996b). — École et minorités issues de l'immigration (à paraître).

LORCERIE F., GEISSER V. (1996). — Chronique Maghrébins en France, **Annuaire de l'Afrique du Nord 1994**, CNRS-Éditions.

LYNCH J. (1991). — **Education for Citizenship in a Multicultural Society**. Londres, Cassell.

MAINGUENEAU D. (1979). — **Les livres d'école de la République 1870-1914. Discours et idéologie**. Paris, Le Sycomore.

MANCERON G., REMAOUN H. (1993). — **D'une rive à l'autre. La guerre d'Algérie de la mémoire à l'histoire**. Paris, Syros.

MARTINIELLO M. (1995). — **L'Ethnicité dans les sciences sociales contemporaines**. Paris, PUF (QSJ).

MEIRIEU P. (1996). — Les violences à l'école et le déni de pédagogie. **Le Monde**, 24 février.

MESSNER F. (1993). — Laïcité imaginée et laïcité juridique. **Le Débat**, 77, novembre-décembre, p. 88-94.

MESSNER F. (dir.) (1995). — **La culture religieuse à l'école**. Paris, Cerf.

MINGAT A. (1994). — Éléments pour une analyse de la politique éducative française. **Savoir**, 6 (3), juil.-sept., p. 495-515.

MORINEAU M. (1990). — Questions pour une laïcité de l'an 2000. Postface à **Vers un nouveau pacte laïque ?** de Jean Baubérot. Paris : Seuil, p. 241-267.

MORUZZI N.C. (1994). — A Problem with Headscarves : Contemporary Complexities of Political and Social Identity. **Political Theory**, 22 (4), p. 653-672.

NIQUE C. & LELIÈVRE C. (1993). — **La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry**. Paris, Plon.

NOIRIEL G. (1988). — **Le creuset français. Histoire de l'immigration 19e-20e s**. Paris, Seuil.

OGNIER P. (1993). — Ancienne ou nouvelle laïcité ? Après dix ans de débats. **Esprit**, août-sept., p. 202-220, avec post-scriptum de Guy Coq.

PAREKH B. (1990). — The Rushdie Affair : Research Agenda for Political Philosophy. Political Studies, vol. 38 ; repris dans Will KYMLICKA, ed., 1995, **The Rights of Minority Cultures**, Oxford University Press, p. 303-320.

PAYET J.-P. (1992a). — **L'espace scolaire et la construction des civilités**. Lyon, Thèse Anthropologie et Sociologie, Université de Lyon II.

PAYET J.-P. (1992b). — Ce que disent les mauvais élèves. Civilités, incivilités dans les collèges de banlieue. **Les Annales de la recherche urbaine**, 54, p. 85-94.

PICARD E. (1993). — Le juge administratif et l'interdiction faite aux élèves de porter le « foulard islamique » (à propos de la décision du Conseil d'état du 2 nov. 1992, M. Kherouaa et autres). **Administration** 158, janv.-mars, p. 171-184.

POULAT E. (1987). — **Liberté, Laïcité. La guerre des deux France et le principe de la modernité**. Paris, Le Cerf-Cujas.

POULAT E. (1994). — Islam et laïcité. **Migrations Société**, mai-août, p. 91-98.

POUTIGNAT P. STREIFF-FENART J. (1995). — **Théories de l'ethnicité**. Paris, PUF.

RAMADAN T. (1994). — **Les musulmans dans la laïcité. Responsabilités et droits des musulmans dans les sociétés occidentales**. Lyon, Ed. Tawhid.

RAWLS J. (1988). — La théorie de la justice comme équité, une théorie politique et non pas métaphysique. *In* **Individu et justice sociale. Autour de John Rawls**. Paris, Seuil, p. 279-317.

RAWLS J. (1995). — **Libéralisme politique**. Paris, PUF.

REMOND R. (1959). — Évolution de la notion de laïcité entre 1919 et 1939. **Cahiers d'Histoire**, publiés par les universités de Clermont, Lyon, Grenoble, tome IV-1, p. 71-87.

REMOND R. (1960). — Laïcité et question scolaire dans la vie politique française sous la IVe République. *In* **La Laïcité**, collectif, Paris, PUF, p. 381-400.

Retours sur... la question du voile. (1995). — **Cahiers pédagogiques**, supplément n° 1, mars-avril.

RICŒUR P. (1991). — Le juste entre le légal et le bon. **Esprit**, sept., p. 5-21.

RIVERO J. (1960). — De l'idéologie à la règle de droit : la laïcité dans la jurisprudence administrative. *In* **La Laïcité**, collectif, Paris, PUF.

RIVERO J. (1990). — L'avis de l'Assemblée générale du Conseil d'Etat en date du 27 novembre 1989. **Revue française de droit administratif**, 6 (1), janv.-fév., p. 1-9.

ROUBAN L. (1990). — La modernisation de l'État et la fin de la spécificité française. **Revue française de science politique**, vol. 40-4, p. 521-545.

ROUBAN L. (1994). — La modernisation de l'État. **Regards sur l'actualité**, déc., p. 32-46.

ROUDET B. (1994). — Conseil des délégués et droits des élèves. Quelle citoyenneté des lycéens pour quelle évolution du système scolaire ? **Savoir**, 6 (3), juil.-sept., p. 565-590.

ROY O. (1991). — Ethnicité, bandes et communautarisme. **Esprit**, 169, fév., p. 37-47.

ROY O. (1992). — L'islam en France : religion, communauté ethnique ou ghetto social ? *In* Bernard LEWIS & Dominique SCHNAPPER (dirs), **Musulmans en Europe**. Arles, Actes Sud, p.73-88.

SCHNAPPER D. (1991). — **La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990**. Paris, Gallimard.

SCHNAPPER D. (1992). — Communautés, minorités ethniques et citoyens musulmans. in Bernard LEWIS & Dominique SCHNAPPER (dirs), **Musulmans en Europe**. Arles, Actes Sud, p. 181-197.

SEVAL, F. (1995). — Samedi : faut-il y aller ? **Savoir**, 7 (2), avr.-juin, p. 287-295.

SEVAL, F. (1995). — Foulard : faut-il en revenir ? **Savoir,** 7 (2), avr.-juin, p. 277-286.

TAGUIEFF P.-A. (1995). — L'identité nationale : un débat français. **Regards sur l'actualité**, mars-avr., p. 13-28.

TOURAINE A. (1994). — **Qu'est-ce que la démocratie ?** Paris, Fayard.

TRIBALAT M. (1995). — **Faire France**. Paris, La Découverte.

TRIBALAT M., SIMON P. (collab.), RIANDEY B. (collab.) (1996). — **De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France**. Paris, La Découverte.

VALADIER P. (1989). — La religion dans le débat démocratique. **Le Monde diplomatique**, juin, p. 3.

VIMBERT C. (1992). — **La Tradition républicaine en droit public français**. Rouen-Paris, LGDJ.

VINSONNEAU G. (1996). — **L'identité des jeunes en société inégalitaire. Le cas des Maghrébins en France. Perspectives cognitives et expérimentales**. Paris, L'Harmattan.

WARREN M. E. (1996). — Deliberative Democracy and Authority. **American Political Science Review**, vol. 90, 1, mars, p. 46-60.

WILLAIME J.-P. (1988). — De la sacralisation de la France. Lieux de Mémoire et imaginaire national. **Archives des *sciences sociales des religions***, 66-1, p. 125-145.

WILLAIME J.-P. (1990). — État, éthique et religion. **Cahiers internationaux de Sociologie**, vol. LXXX-VIII, p. 189-213.

WILLIAM J.-C. (1991). — Le Conseil d'État et la laïcité. Propos sur l'avis du 27 novembre 1989. **Revue française de science politique**, vol. 41-1, fév., p. 28-44.

NOTE DE SYNTHÈSE

L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques

Une revue de la littérature française, américaine et britannique

Jean-Paul Payet,
Agnès van Zanten

Rapprocher les travaux français, britanniques et américains en matière de scolarisation n'est déjà pas simple ; combiner cette entrée avec celle de l'immigration rend l'exercice plus complexe encore. Outre les différences organisationnelles entre les systèmes éducatifs, l'analyse de la scolarisation des enfants des groupes « immigrés » ou « minoritaires » accuse les différences de nature politique entre les sociétés concernant leur conception des rapports entre État et nation et le rôle dévolu à l'école dans les processus d'intégration nationale. Elle convoque, au-delà, les différences historiques entre des pays tous trois fortement multi-ethniques dans leur composition mais non dans leur définition. Les différences sont nombreuses et de taille : ancienneté, importance et nature des migrations, régimes de nationalité et de citoyenneté, devenirs des groupes migrants, rôles des puissances publiques. La terminologie traduit bien ces spécificités historiques et contextuelles. Aux États-Unis et en Grande-Bretagne, le terme de minorités s'impose pour désigner des groupes définis non seulement par leur origine et leur culture mais aussi par un statut dominé et une position reléguée. Des débats animés subsistent pourtant entre un usage de la catégorie pour toutes les minorités et une distinction entre « minorités immigrées » ou « minorités ethniques » et « minorités raciales », les deux premiers termes s'appliquant à des groupes dont l'infériorisation est temporaire et parfois transmuée en différences et le troisième terme désignant davantage des groupes faisant l'objet de formes persistantes d'oppression, de discrimination et d'hostilité de la part de la majorité. En France, le terme de minorités est fortement polémique, voire illégitime, car il met en question le principe républicain dans sa rhétorique et

dans son efficience pratique. Le tabou français sur les origines a longtemps conduit à utiliser des catégories administratives, telles la nationalité ou le statut d'immigrés, au risque de la confusion pour rendre compte des positions des enfants et des jeunes de seconde génération.

La question des mots est essentielle dans la démarche des sciences sociales. Leur définition savante contre les usages politiques et ordinaires est une condition nécessaire du métier du chercheur et du dialogue au sein de la communauté scientifique. L'obstacle est important dans le champ de l'immigration et des relations inter-culturelles/inter-ethniques, tant les mots y sont sujets à des manipulations idéologiques. Si le travail de clarification des concepts et des notions doit être mené avec un souci constant de rigueur et dans un esprit cumulatif (1), on ne saurait attendre un hypothétique consensus avant de commencer ou de continuer l'investigation des faits sociaux. La tentation du rigorisme terminologique doit être écartée lorsqu'elle devient obsessionnelle et condamne tout passage à l'acte de recherche comme une déviation. L'argument selon lequel les outils intellectuels de compréhension du monde social prennent sens dans un (dans leur) contexte historique et géographique est souvent avancé en France pour invalider une importation de concepts et d'analyses fondés et développés Outre-Manche et Outre-Atlantique. La traduction serait douteuse sur le plan heuristique et néfaste sur le plan éthique. Sans invoquer l'histoire des échanges anciens et nombreux dans la sphère des idées et des idées scientifiques en particulier, nous pensons au contraire qu'un rapprochement des travaux sociologiques des trois pays étudiés produit, outre un élargissement du champ des connaissances, des interrogations utiles au développement de la recherche. Le détour par des contextes étrangers permet un retour sur un contexte familier, donc par définition proche. On pourrait mettre également en avant le mouvement de mondialisation pour justifier l'approche internationale comparative. Mais alors que la pensée libérale du village planétaire domine les échanges économiques, le champ du politique connaît une résurgence des nationalismes. L'évolution récente – inquiétante – de l'opinion et du débat publics en France devrait inciter les chercheurs à mieux comprendre des phénomènes où le social et l'ethnique sont de plus en plus imbriqués. La lecture des travaux britanniques et américains permet de mesurer le retard théorique que connaît la recherche française sur l'immigration et les relations inter-ethniques, particulièrement dans le champ scolaire. Au-delà des spécificités politiques et culturelles des contextes nationaux, le débat scientifique trouve bien, au travers des recherches, un espace commun dans l'analyse critique des politiques éducatives, dans l'examen des processus scolaires d'intégration et de différenciation et la compréhension de leurs logiques plurielles.

J.-P. P.
A. v. Z.

(1) Voir le travail initié par l'équipe de rédaction de Pluriel-recherches (1993-1994) **Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques**, cahier n° 1 et cahier n° 2, L'Harmattan.

I. LA SCOLARISATION DES ENFANTS ET DES JEUNES ISSUS DE L'IMMIGRATION EN FRANCE

Cette première partie de la note entend présenter de manière synthétique les différents travaux de recherche traitant de la question de la scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration, dans le contexte français (1). Le champ disciplinaire de ces travaux, leur ancienneté, leur statut scientifique sont à spécifier. L'abondance quantitative des références sur le thème depuis une vingtaine d'années pose d'emblée le problème : a-t-on affaire à une diversité d'approches disciplinaires, à une « explosion » en quelques décennies d'un thème, à une multiplicité de statuts des textes ?

L'EXISTENCE DE LA QUESTION

Les résistances de la sociologie française

En choisissant de privilégier, dans cette revue des travaux, la perspective sociologique, nous posions d'emblée le paradoxe du statut de l'objet à étudier dans cette discipline. Alors que l'anthropologie constitue de manière générique et intrinsèque la question de l'étranger, la sociologie s'est montrée structurellement résistante à en faire une question propre, une question légitime. En témoignent le retard et le sous-développement de la sociologie de l'immigration et des relations inter-culturelles/inter-ethniques (2) (Simon, 1983 ; de Certeau, 1985 ; De Rudder, 1992). Le développement des interactions entre sociologie et anthropologie, donnant lieu à des circulations, emprunts, réappropriations de concepts, d'objets, de problématiques, de méthodes, a favorisé la prise en compte progressive de la question par la sociologie française (3). L'interaction avec d'autres disciplines a joué également un rôle non négligeable dans l'émergence de l'objet, en particulier avec la linguistique, mais aussi, de manière médiée par des postures combinées (psychologie sociale, psycho-sociologie) avec la psychologie. Tout semble se passer comme si l'objet contenait une dimension *d'objet-frontière*, et pas seulement d'une manière métaphorique, mais bien performative. Psycho-sociologues et socio-linguistes ont ainsi contribué plus que leurs collègues « mono-disciplinaires » à donner à la question une existence et une pertinence scientifiques. Travaillant les uns sur les représentations, les autres sur la communication langagière, la catégorie de l'étranger s'est imposée à eux par sa prégnance dans le cours ordinaire de l'activité humaine.

Mais, en sociologie, l'argument de la « naturalité » de la catégorie (son appartenance au monde du sens commun) a sans doute joué contre sa légitimité d'objet scientifique. Renvoyée à une vulgarité, la notion n'est pas prise en compte dans des paradigmes privilégiant une lecture holiste et objectiviste du monde social. *A contrario*, l'École de Chicago, où les influences sociologique et anthropologique se mêlent, fait du migrant une figure centrale de son analyse du phénomène urbain, en même temps qu'elle revendique un objectif de la recherche, rendre compte des « définitions de la situation » adoptées par

les acteurs sociaux, et une posture idéale du chercheur, l'observation naturelle. La tradition sociologique française a quant à elle insisté, à la suite de Durkheim, sur l'extériorité des faits sociaux, construisant la méfiance à l'égard de la naturalité comme archétype de la posture scientifique. L'intérêt de Durkheim pour le thème de l'éducation, et pour celui de l'école, redouble la vigueur de l'opposition dans le champ de la sociologie de l'éducation. L'analyse du rôle central de l'école dans un processus de socialisation et de construction de citoyenneté, faisant de Durkheim une figure emblématique du « sociologue laïc », a incontestablement opéré un effet de clôture idéologique. *C'est ainsi que, dans le champ de la sociologie de l'éducation, les arguments* scientifiques et les arguments éthico-politiques de la recherche se sont articulés, faisant de la question de l'étranger dans l'école républicaine française une question doublement incongrue. Incongrue, la question de l'étranger l'est dans la tradition sociologique française sous la dimension d'une catégorie prégnante de la quotidienneté et de l'inter-subjectivité. On lui oppose une perspective en termes de classes sociales, notion préférée pour son caractère matérialiste. Incongrue, elle l'est également dans la dimension des rapports de droit, du lien entre l'État et la nation, car elle paraît alors menacer une conception républicaine, imprégnant fortement le processus de fondation de la sociologie française en tant que discipline scientifique et universitaire (4).

Champ social, champ scolaire et champ scientifique

L'émergence du thème de l'immigration, *a fortiori* sous sa dimension scolaire, dans la sociologie française est donc récente, pour des raisons en partie internes à la discipline. Les premiers travaux sur la scolarisation des enfants issus de l'immigration (on dit alors enfants de travailleurs migrants, enfants immigrés ou enfants étrangers) (5), n'émergent pas, sauf exception, avant les années soixante-dix. Ce décalage entre la présence quantitative d'enfants d'immigrés dans les écoles françaises (très proche dans les années trente à celle des années soixante) et l'interrogation scientifique trouve sa raison d'être au-delà du champ scientifique, dans le champ social où il s'inscrit. La France s'ignore comme pays d'immigration, selon l'expression désormais consacrée (Noiriel, 1988). Cette « ignorance » est intrinsèquement liée à la définition française de la nation. Lorsque l'immigration est constituée en « problème social » dans un contexte de crise économique (à partir des années soixante-dix) puis de crise idéologique et morale (à partir des années quatre-vingt), elle suscite tout à la fois l'intérêt du politique et celui du chercheur. La réflexion sur la définition de la nation dans un double contexte de mondialisation et de construction européenne, l'aggravation de la crise économique et ses effets sur l'exclusion de populations précarisées, la montée de la ségrégation et de la violence urbaines, interrogent l'intégration des populations immigrées et de leurs enfants et questionnent au premier plan le rôle de l'école. La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration apparaît, en tant qu'objet scientifique, très clairement articulée à un état du champ politique et social.

Mais il convient de complexifier l'imbrication du scientifique et du social en intégrant l'historicité propre au système scolaire et celle propre aux sciences sociales elles-mêmes. Dans les années soixante, la sociologie de l'éducation est tout entière occupée à évaluer les effets de la transformation récente du système éducatif. Jusqu'alors clivé en deux ordres, il connaît un processus de « démocratisation » du fait de l'allongement de la scolarité obligatoire. L'échec scolaire des élèves appartenant aux classes populaires

fournit le thème dominant de la sociologie « critique » de l'éducation jusqu'à la fin des années soixante-dix. Dans sa dénonciation de l'« école libératrice » par la mise en évidence d'une fonction sélective et répressive de l'école à l'égard des élèves de classe populaire, elle ne fait pas de place à une distinction des positions entre différentes fractions de celle-ci, selon des déterminants culturels, spatiaux, familiaux. Les enfants d'immigrés sont avant tout des enfants d'ouvriers, avec qui ils partagent une même distance à la culture scolaire. Leur appartenance à la classe populaire fonde leur rapport à la langue scolaire et à l'école.

Les enfants de familles immigrées sont donc d'abord construits, dans les premières études qui les distinguent au cours des années soixante-dix, comme la partie emblématique de ce public populaire. L'autonomisation de la question de la scolarisation des enfants d'immigrés ne vient que plus tard et constitue un enjeu très conflictuel de la sociologie française. Outre l'influence du contexte social, on peut expliquer l'émergence de l'objet en sociologie par l'évolution des paradigmes dominants dans le champ disciplinaire : rupture avec le structuro-marxisme, recherche de systèmes compréhensifs plus qu'explicatifs, locaux plutôt que globalisants, rendant compte des expériences vécues par des acteurs concrets. Parallèlement, le système éducatif continue de se transformer. Il vit un processus de décentralisation, les professionnels apparaissent derrière les agents et les usagers derrière les élèves et les parents, et l'école de masse prend une place considérable dans un contexte économique déprimé. L'espace scolaire devient un champ majeur de l'expérience des individus. En retour, l'école se fait plus poreuse aux tensions sociales. Le débat sur la fonction intégratrice de l'école républicaine tend alors à se (re-)constituer, en adoptant des formes nouvelles.

La confusion entre visée programmatique et visée heuristique

C'est sans doute la question du statut scientifique des textes recensés qui est la plus révélatrice de l'état de la question et du champ — en même temps qu'elle constitue une difficulté propre à toute synthèse, mais ici très présente. Le principe de sélection auquel nous nous sommes référé paraît simple en théorie : nous avons retenu tout texte s'inscrivant dans une perspective sociologique (combinée chez certains auteurs avec d'autres références disciplinaires) et mettant en œuvre une démarche scientifique — rupture épistémologique, construction d'un objet, administration de la preuve. En termes un peu moins formels, le corpus contient donc des textes s'appuyant sur des références théoriques, mettant en œuvre des concepts, produisant des connaissances sur la base d'une enquête. Ce principe de sélection, même appliqué avec une certaine souplesse, réduit considérablement la littérature existante. Le foisonnement des textes illustre en réalité une domination de textes à vocation argumentative, relevant plus du registre du politique que du registre du cognitif. La présentation de données concrètes s'accompagne rarement, lorsqu'elle a lieu, d'une épistémologie et d'un propos explicatif. Un premier tri permet donc de rejeter à partir des critères retenus des textes portant déclaration de foi, des argumentaires politiques, de simples comptes rendus d'expériences pédagogiques, des témoignages.

Mais, à l'examen, les choses se révèlent bien plus complexes. Car la scientificité est un enjeu de légitimation des discours politiques ou pratiques. Car également le discours scientifique — en tant qu'il s'incarne dans des statuts professionnels, dans des cadres institutionnels, dans des espaces de

publication, dans des langages spécialisés — ne se donne pas toujours l'ambition ou la nécessité de l'attitude épistémologique. En fin de compte, ce qui apparaît *a priori* comme une abondance de la littérature, se révèle en adoptant une analyse du contenu des textes comme une pénurie de la recherche. Une logique du recyclage des références structure le développement du champ et son exploitation par des usages extérieurs. Une même thèse (celle de l'égalité des performances entre élèves français et étrangers) est ainsi répétée à l'infini, au point qu'elle accéderait presque au statut idéal de loi sociologique. La citation sert en réalité plutôt à clôturer un objet, à énoncer une formule qui vaut pour reconnaissance idéologique. Bref, l'auto-proclamation de discours pédagogiques, politico-administratifs, ou militants en discours scientifiques va de pair avec le mouvement réciproque de la part de chercheurs patentés (6) et avec l'usage évident de rares thèses par des chercheurs non spécialisés sur le thème.

De toutes ces remarques liminaires, on tirera quelques caractéristiques de l'objet en tant qu'objet scientifique. L'objet a de « mauvaises fréquentations » pour un destin scientifique : celle du monde ordinaire, du sens commun, celle de la politique, celle de l'idéologie. On peut se demander aussi si l'objet social, en tant qu'objet social « bas », non seulement permet des discours mineurs (Laacher, 1990), mais également n'est pas plus facilement appropriable pour être détourné vers des enjeux en partie extérieurs à l'objet lui-même. L'emblème de l'immigré est utilisé à des fins militantes qui s'expliquent en partie par des stratégies de changement d'acteurs ou de groupes d'acteurs au sein de leurs propres institutions. Enfin, rappelons-le, l'objet est empreint d'une forte suspicion au sein de la discipline sociologique, le thème focalisant une série de crispations d'ordre divers sur l'identité territoriale de la discipline (« le contexte français des concepts »), sur le rapport du chercheur à l'idéologie, sur son rôle dans la construction des problèmes sociaux et de leurs énoncés.

L'impensé de la genèse coloniale

La question de la genèse de l'objet démontre de manière exemplaire la place très particulière qu'occupe celui-ci à l'articulation du champ politique et du champ scientifique. L'analyse reste à faire d'une « censure » du lien entre l'école coloniale et la scolarisation des enfants d'immigrés dans l'école française. Dès lors que cette scolarisation a lieu dans le cadre républicain — universaliste, assimilateur —, il semble qu'une genèse dans la situation coloniale soit « hors de question ». Or, une grande partie du public scolaire étudié est issue d'une immigration en provenance des anciennes colonies françaises, et en premier lieu l'Algérie. Sous un autre angle, la question pourrait être posée du devenir de l'école coloniale, une fois le cadre politique caduc. On pourrait ainsi s'interroger sur des « ressources » constituées en territoire colonisé et sur leur recyclage en territoire métropolitain (post-colonial). Des idéologies, des modèles, des dispositifs, des méthodes pourraient avoir inspiré la réflexion sur la scolarisation d'enfants et de jeunes, eux-mêmes ou leurs ascendants originaires des anciennes colonies. Des acteurs, cadres et exécutants, administratifs, enseignants, formateurs, du personnel scolaire rapatrié, il s'agirait de savoir dans quels lieux, auprès de quels publics, ils se sont reclassés, quelles compétences acquises auprès des populations colonisées ont-ils pu faire valoir. Or, rien n'a été entrepris, aucun recensement, aucune étude qui pourrait rendre compte de la présence et de l'action des rapatriés d'Afrique du Nord dans l'école française, et parallèlement dans les

dispositifs de gestion de l'immigration pouvant influer sur le domaine scolaire. Pourtant, du domaine spécifique de l'accueil des primo-arrivants aux réseaux « interculturels », de l'éducation spécialisée à l'école ordinaire en milieu immigré, il semble que l'on puisse repérer des trajectoires d'acteurs et identifier des influences. L'orientation de l'action de ces « médiateurs » doit être probablement pensée selon l'hypothèse de la diversité, de la reproduction jusqu'à l'innovation.

Si la référence à l'école coloniale n'est pas prononcée, hormis comme anathème chez les promoteurs d'une école multi-culturelle ou récemment pour dénoncer les écoles « ghettos », c'est sans doute parce que la guerre d'Algérie fait l'objet d'un profond refoulement dans la mémoire collective française (7). La situation des harkis est à ce titre emblématique. Traitée dès le départ et sur une longue période sur le mode du silence et de la relégation (8) (au sens propre comme au sens figuré), elle se révèle être à la fois une situation où perdure l'héritage colonial et une situation qui préfigure la gestion des immigrés dans les décennies suivantes. Avatar de l'histoire coloniale et de la guerre, les camps et leur logique ségrégative et disciplinaire sont aussi le cadre de la scolarisation des enfants de harkis (Abi-Samra et Finas, 1987). Pour des raisons financières, administratives, mais au fond politiques, les acteurs institutionnels concernés (aux niveaux central et local) refusent de prendre leurs responsabilités et s'arrangent hypocritement d'une scolarisation à part. Il y a là une forme de préfiguration expérimentale des conflits inter-institutionnels qui émailleront la décentralisation, des phénomènes de stigmatisation et de rejet qui pèseront sur les quartiers populaires et immigrés et qui conduiront à l'évitement d'établissements scolaires par des usagers comme par des acteurs professionnels. Dans des conditions de scolarisation qui font fi de l'égalité républicaine (cadre bâti déplorable, personnel spécifique n'appartenant pas au corps de l'enseignement public, programmes « adaptés », pédagogie répressive), l'échec scolaire des enfants de harkis est presque absolu. Il conduit les autorités de tutelle des populations des camps à s'orienter vers une gestion *a posteriori* d'« adolescents en danger moral » : l'enseignement scolaire abdique ici au profit de l'enseignement spécialisé et de l'éducation surveillée (9).

On peut penser que la présence française à l'étranger, souvent dans les anciennes colonies, a un rôle générique dans l'approche de la scolarisation des enfants d'immigrés, ne serait-ce à travers les trajectoires d'acteurs. Les territoires d'outre-mer, par exemple, pourraient être concernés à plus d'un titre par la question posée. Des acteurs scolaires qui exercent dans les DOM-TOM au cours de leur carrière en importent des représentations, des expériences. La population de ces territoires français d'outre-mer connaît de façon importante la migration vers la métropole et leur situation est en de nombreux points comparable à celle des immigrés provenant de pays étrangers (10). Enfin, ces territoires sont l'objet d'un processus de scolarisation récent et accéléré qui fait de l'école un lieu privilégié de la constitution d'un espace public où se confrontent tradition et modernité (Simonin et Wolff, 1992 ; Simonin, Watin et Wolff, 1993).

LA « CONSTRUCTION STATISTIQUE » DES (NON-)DIFFÉRENCES

L'émergence de la question dans le champ sociologique s'est en réalité faite sous la pression du « problème social » de l'immigration. Dans les années soixante et soixante-dix, les rares travaux précurseurs sur la question

ne sont pas dénués d'intentions de rendre visible et, par là, de contribuer à construire le « problème social » de la scolarité des enfants d'immigrés. Puisque la question est occultée dans le « grand débat » critique sur l'école de classe, il reviendra à l'institution scolaire elle-même de réagir, par la voie de son organisme de recherche (la Direction des études et de la prospective du ministère de l'Éducation nationale), et de défendre son image républicaine d'institution intégratrice. Parallèlement, les travaux de l'INED, menés à partir d'une entrée démographique, déplacent sensiblement la question du politique au social. A l'heure actuelle, les outils se sont complexifiés, mais le débat sur la « construction statistique » des (non-)différences a repris une singulière actualité.

L'état évolutif des connaissances

Toute une littérature cherche donc à établir statistiquement une comparaison des scolarités entre élèves français et étrangers, et récemment, élèves d'origine étrangère (11). Les premières études, du milieu des années soixante au milieu des années soixante-dix (Clerc, 1964 ; Gratiot-Alphandéry et Lambiotte, 1973 ; Courgeau, 1973 ; Gauthier et Schwartz, 1974), s'attachent à mettre en évidence l'infériorité des performances et des carrières scolaires des élèves étrangers. Celle-ci est démontrée à travers deux phénomènes : un retard scolaire plus important, une orientation plus souvent spécifique se traduisant par une sur-représentation dans l'enseignement court (Bastide, 1982) et dans l'enseignement spécial (Mullet, 1980).

Au fil des études, se cristallisent plusieurs « faits » qui paraissent incontestables. Ces faits visent, tout en s'inscrivant dans la thèse de l'infériorité des positions scolaires des élèves étrangers, à nuancer une comparaison globale français/étrangers. Il s'agit, primo, de la supériorité scolaire des filles sur les garçons dans le groupe étranger. Sachant que cette supériorité est valable dans l'ensemble de la population scolaire toutes nationalités confondues, on pourrait lire le résultat comme une démonstration de la non-spécificité du groupe étranger au regard des différences scolaires de sexe. Mais l'argument a semble-t-il plutôt valu pour « raccrocher » les filles étrangères à la population scolaire française et, sans que l'opération soit revendiquée comme telle, isoler un « noyau dur » : les garçons étrangers. Il manque cependant une comparaison systématique corrélant sexe et nationalité.

Une deuxième différenciation interne au groupe des élèves étrangers a porté sur l'appartenance nationale. Du côté de la réussite scolaire « attendue », on a souligné les performances des élèves asiatiques (Leonardi et Pelnard-Considère, 1980). C'est surtout la réhabilitation scolaire de certains groupes nationaux stigmatisés que l'on retient. Les élèves maghrébins apparaissent mieux intégrés scolairement, plus performants et plus motivés, en comparaison des élèves ibères, et particulièrement portugais, dont les groupes nationaux bénéficient d'un statut plus positif dans les représentations communes de l'étranger (Malewska-Peyre, Basdevant *et alii,* 1982).

En réaction à un contexte socio-politique et scientifique où émerge la question ethnique, les services du ministère de l'Éducation nationale (SIGES 1984a et b ; Mondon 1984) et des chercheurs qui leur sont liés s'emploient à démonter la thèse de l'infériorité scolaire des enfants étrangers. Dans un

propos mi-scientifique mi-militant, Boulot et Boyzon-Fradet (1984, 1988a) dénoncent un « problème mal posé ». La thèse contestée ne devrait sa vérité apparente qu'à l'occultation de l'appartenance sociale des élèves. Dès lors que l'on compare les élèves français et étrangers à milieu social égal, la position basse reste certes la règle sociologique pour les élèves étrangers, mais l'infériorité n'est plus démontrée avec les élèves français à l'intérieur des classes populaires. Ici aussi, on peut se demander si la répétition de la thèse « à milieu social égal... » n'a pas eu, dans son souci de combattre la stigmatisation ethnique, l'effet pervers de penser la scolarité des élèves étrangers « par le bas » et non « par le haut ». Le refus de l'explication par la nationalité et l'affirmation du primat du socio-économique invalide, en même temps que le constat de l'infériorité, celui, inverse, d'une supériorité des performances scolaires d'une partie des élèves étrangers.

La permanence d'une vision de l'échec scolaire des élèves étrangers, y compris dans des thèses indifférencialistes, conduit à l'émergence de travaux prenant le contre-pied et construits autour de populations scolaires réussissantes (Zeroulou, 1988). Néanmoins, la comparaison est produite au sein du groupe étranger, ceux qui réussissent s'opposant à ceux qui échouent. Il manque de toute évidence (s'agit-il, selon les termes de Dubet (1989), d'un « interdit » produit par la logique anti-raciste des chercheurs ?) une analyse comparée des réussites scolaires entre élèves français, étrangers et issus de l'immigration.

Une étude récente (Vallet et Caille, 1995, 1996) se donne pour ambition de « faire le point » sur la question de la comparaison des performances et des carrières scolaires, en profitant d'un matériau statistique d'envergure (celui des enquêtes longitudinales de la Direction des études et de la prospective) et en mettant en œuvre une méthodologie statistique sophistiquée. La nouveauté de cette étude, par rapport aux précédentes menées par la DEP, réside dans le traitement de la variable de l'origine. En ajoutant au critère formel de la nationalité, des critères plus « dynamiques » (lieu de naissance, nombre d'années scolaires hors de France, ancienneté en France des parents, langue parlée à la maison), les auteurs répondent en partie aux critiques adressées à des travaux comparant élèves français et élèves étrangers, laissant inexpliquée la catégorie des élèves issus de l'immigration (Zirotti, 1986 ; Payet, 1992a). L'approche de la scolarité est elle aussi plus dynamique, puisque pensée en termes de carrière, permettant d'insister sur les spécificités propres à des niveaux du système éducatif (école, collège). Les élèves étrangers et issus de l'immigration apparaissent vivre l'école et le collège assez différemment, et de manière particulière par rapport aux élèves français « de souche ». Comparés aux élèves français dans leur ensemble, les élèves étrangers ou issus de l'immigration présentent des carrières plus défavorables, particulièrement à l'école élémentaire, où ils redoublent souvent (ces débuts scolaires plus difficiles avaient été mis en évidence dans les études antérieures, voir notamment Gratiot-Alphandery, Chapuis, Amselle, 1980 ; Bastide, 1982). Leur réussite au collège est également moins fréquente, mais les écarts sont plus réduits qu'à la fin des études primaires ; le collège leur est une période plus favorable.

L'analyse « à situation sociale et familiale identique » met en évidence, à l'école primaire, un effet négatif associé à la migration de l'enfant (naissance et scolarité partielle à l'étranger), mais aucun effet significatif de la nationalité et de la langue parlée à la maison. L'étude des performances aux

épreuves nationales d'évaluation à l'entrée en sixième fait apparaître une légère infériorité en français par rapport à leurs condisciples français, mais pour la seule population des garçons. En revanche, quel que soit le sexe, il n'y a pas d'écart dans les performances en mathématiques. Au collège, l'analyse « à situation sociale et familiale égale » produit un résultat qui porte bien plus loin la contestation des représentations communes de l'échec scolaire des élèves étrangers ou issus de l'immigration. L'effet d'appartenance à cette population, souvent inexistant ou négatif à l'école élémentaire, devient positif au collège. Après quatre années au collège, la proposition d'orientation en second cycle long est ainsi plus fréquente pour les élèves étrangers ou issus de l'immigration que pour leurs condisciples de même caractéristiques socio-démographiques. L'écart est encore plus net chez les filles. Retenons encore que l'étude crée une nouvelle différenciation au sein du groupe étudié, en soulignant l'échec scolaire plus important chez les élèves récemment arrivés en France ou dont la scolarité dans le système français a connu des interruptions du fait d'allers-retours entre la France et le pays d'origine.

Les rhétoriques argumentatives

L'échec ou la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, selon la façon dont ils sont présentés (par rapport à quelle population de référence, selon quel principe de lecture), renvoient à une diversité d'explications. La meilleure scolarité des filles maghrébines peut être expliquée par une éducation familiale spécifique, qui peut être entendue comme ressource intrinsèque ou comme ressource « secondaire ». Dans le premier cas, on souligne que les filles bénéficient d'une éducation traditionnelle plus contraignante, moins permissive, moins ouverte sur la distraction des sociabilités amicales, voire des espaces déviants. Dans le second cas, on insiste plutôt sur leur statut plus avantageux dans l'école française en comparaison de l'espace familial (et plus largement culturel). La scolarité dans l'école française de filles issues de groupes immigrés musulmans (maghrébins, turcs) leur apporte(rait) donc plus de bénéfices, alors que les garçons perdraient un statut dominant dans leur groupe culturel d'origine. En valorisant le critère de l'individualité par rapport à l'appartenance à un groupe, le présupposé éthique est ici déterminant — puisqu'il confère d'emblée une valeur positive à l'école française émancipatrice. On verra plus loin qu'en se plaçant du point de vue de la famille la valeur de l'école est loin d'être univoque, qu'elle est en réalité définie par la famille en fonction de son projet migratoire.

Lorsque les performances des élèves étrangers sont distinguées d'après leur appartenance nationale, c'est que l'on cherche à mettre en évidence des spécificités que l'on impute à des traits culturels, et par conséquent, à des relations entre cultures. Selon la posture adoptée, on insiste plus ou moins sur le contenu essentialiste de chaque culture ou sur les effets des représentations réciproques. Ces spécificités sont appréhendées également dans les dynamiques migratoires, envisagées tantôt sous l'angle des acteurs, tantôt sous l'angle des relations structurales entre pays. Dans la première perspective, les performances, et surtout l'investissement de la scolarité, le vécu scolaire, des jeunes Algériens et des jeunes Portugais sont opposés (Malewska-Peyre, Basdevant *et alii*, 1982). Les premiers jouent le jeu de l'école « parce qu'ils y ont quelque chose à gagner », tandis que les seconds visent plutôt des formations courtes, dans une perspective de retour au pays.

La négociation interne au couple parental vis-à-vis du retour apparaît ainsi centrale (Zeroulou, 1988 ; Manigand, 1993). Dans le récit de vie d'une étudiante d'origine algérienne (Sayad, 1979a), l'unité familiale est présentée dans toute sa complexité, laquelle renvoie à une dynamique temporelle. Entre l'aîné et le benjamin de la fratrie, le temps s'écoule. Les parents vieillissent, la famille s'agrandit, des relations de fratrie s'instaurent. Au dehors, les temps changent, les relations entre pays d'émigration et pays d'immigration évoluent. Le sens de la migration se transforme et les acteurs anticipent et assument plus ou moins bien ces glissements, ces déplacements. Les cadets bénéficient ou subissent les effets de l'expérience scolaire des aînés. Positive, elle fait fonction d'entraînement. Négative, elle peut aussi bien jouer comme modèle ou comme anti-modèle. L'interviewée des « Enfants illégitimes » met plutôt en avant le changement d'attitude des parents, notamment vis-à-vis des cadettes, pour lesquelles ils sont moins prompts au mariage précoce et intra-communautaire. L'évolution de chaque membre de la famille retentit sur la structure globale qui elle-même évolue ou non et conditionne les changements individuels (Zehraoui, 1996). La relation de la famille au groupe, à la culture d'origine, ainsi qu'à la communauté immigrée, change dans différentes directions : durcissement, fermeture ou distance, rupture ou aménagement, duplicité.

La mobilisation de la famille par rapport à la scolarité, sous la forme d'une vigilance et d'une revendication dans les procédures d'orientation, apparaît déterminante plus que tout autre facteur, dans l'étude récente mettant en évidence la supériorité des carrières scolaires des enfants d'immigrés à milieu social égal (Vallet et Caille, 1996). Pour d'autres auteurs (Zirotti et Akers-Porrini, 1992), cette mobilisation ne peut être comprise en dehors des rapports sociaux et scolaires ; elle relève d'une stratégie défensive et compensatoire, mise en œuvre par les acteurs eux-mêmes dans un contexte social discriminatoire. La discrimination ethnique (12) implicite sur le marché du travail permet ainsi d'expliquer pourquoi les jeunes Algériens « durent » plus longtemps dans les études (Tribalat, 1995).

Pour conclure provisoirement sur le thème de la comparaison des positions et des trajectoires scolaires en fonction de la nationalité ou de l'origine, on voit bien que la difficulté réside dans le fait que le paysage est mouvant. Cela rend la comparaison entre générations difficile, car c'est à la fois l'état de la société, celui de l'école et celui des groupes migratoires, et l'état des inter-relations entre ces trois pôles, qui évoluent. On ne peut non plus oublier que le champ scientifique est loin d'être resté le même au cours des trois dernières décennies. La manière dont est envisagée l'orientation des élèves étrangers (puis issus de l'immigration) est à ce niveau fort illustrative. Une étude portant sur l'année scolaire 1975-1976 concluait à une orientation massive des élèves étrangers dans le second cycle court, particulièrement dans les « nouvelles classes pratiques » (CPPN, CPA), très faible au contraire dans le second cycle long (Zirotti, 1978). Se basant sur l'analyse des jugements professoraux, l'auteur concluait à la discrimination des élèves, produisant leur marginalisation. L'étude du panel national 1989 d'élèves du second degré (13) met en évidence, en termes d'orientation, le bénéfice accordé au facteur « nationalité ou origine étrangère » (Vallet et Caille, 1996). Entre les deux périodes de référence (séparées de 25 à 30 ans, selon les niveaux de scolarité envisagés), les procédures d'orientation ont été bouleversées par l'introduction des droits des familles et des élèves (au milieu des années quatre-vingt). Les stratégies actives des familles immigrées sont

soulignées par Zirotti (Zirotti et Akers-Porrini, 1992), qui l'interprète comme une réaction défensive, alors que Vallet et Caille choisissent de parler d'attentes plus fortes et de projets plus ambitieux. La part décisive des stratégies d'orientation dans la réalisation des parcours scolaires que découvre depuis une dizaine d'années la sociologie de l'éducation est également le fruit d'une rupture avec les travaux d'inspiration structurale permettant désormais l'éclairage sur les acteurs et leurs points de vue.

Il reste que la quasi-totalité des études portant sur la comparaison des performances s'établit sur deux populations, élèves français et élèves étrangers ou issus de l'immigration. Si la récente prise en compte d'autres critères que celui de la nationalité ouvre une brèche, il semble qu'une forte résistance interdit de considérer l'hétérogénéité interne des « enfants d'immigrés ». S'engager dans une distinction entre origines nationales ou entre courants migratoires paraît encore tabou aux chercheurs proches de l'institution scolaire, à l'inverse de l'attitude impulsée par l'INED (Bastide, 1982 ; Tribalat, 1993, 1995). Pourtant, une telle perspective permet de revisiter nombre de « vérités établies » — telle par exemple la meilleure réussite des filles d'origine algérienne, infirmée par Tribalat (1995), confirmée par Vallet et Caille (1996) — et introduit à une réalité plus complexe. En descendant à un niveau toujours plus fin, les stéréotypes éclatent, tel celui « du bon élève asiatique » (confirmé pourtant par Tribalat, 1995), mis à mal dès lors que l'on considère les origines nationales ou ethniques (enfants de cambodgiens, chinois, « hmong », japonais, « lao », vietnamiens, eurasiens) et la date d'arrivée en France (Simon-Barouh, 1995). La distinction entre les courants migratoires est en tout cas décisive au regard de la comparaison des filles et des garçons, puisque les familles vont considérer plus ou moins également l'avenir de leurs enfants des deux sexes (Tribalat, 1995).

LA CONSTRUCTION POLITIQUE DES DIFFÉRENCES

Le fil chronologique s'impose pour décrypter l'évolution des politiques d'immigration et de leurs liens avec les politiques éducatives. Les auteurs s'accordent pour dresser de l'école républicaine jusqu'aux années soixante (en partie comprises) le tableau d'une école peu concernée par la question de l'immigration (Perotti, 1983). L'explication ne relève pas de la proportion d'élèves étrangers, mais du fait que la question de l'immigration est tout entière contenue dans le champ économique. Des expériences d'écoles bilingues peuvent être mises en place dans les années vingt et trente, sans que l'école publique s'en préoccupe. Ce sont d'ailleurs des entreprises qui en sont les promoteurs.

La mise en place d'une « gestion ethnique » de la scolarisation des enfants d'immigrés

Le véritable tournant de la politique d'immigration, en termes d'incidence sur les politiques scolaires, se situe en 1974, à l'arrêt officiel de l'immigration (14). De 1975 à 1978, des mesures sont arrêtées qui concernent pour la première fois dans l'école publique française les élèves étrangers. Ces mesures visent à prendre en compte les spécificités scolaires des élèves, en termes de plus grandes difficultés, mais aussi d'incertitudes quant à leur

avenir dans le système scolaire français. C'est surtout la logique du renvoi des immigrés (« l'aide au retour ») qui sous-tend et justifie la prise en compte des cultures d'origine (Henry-Lorcerie, 1983, 1986, 1989a et b). Le dispositif contient en effet, à côté de la mise en place de structures d'aide à l'apprentissage de la langue (classes d'initiation à l'école, classes d'adaptation au collège), des structures de diffusion des langues et des cultures d'origine à l'intention des enfants étrangers (ELCO). Des centres de formation (CEFISEM) sont installés pour sensibiliser les enseignants aux spécificités culturelles des enfants de migrants.

Les rares études menées pendant les années soixante et au début des années soixante-dix qui révélaient les difficultés scolaires des enfants étrangers ont sans doute compté dans l'élaboration de ces mesures. C'est aussi tout un autre courant, sensible aux relations interculturelles, dont les initiatives vont être « récupérées » ou « promues ». Ces précurseurs sont parfois à l'intérieur de l'institution scolaire, acteurs impliqués dans la recherche pédagogique (encadrée par le CREDIF (15) essentiellement, mais aussi à l'INRDP (16)), issus ou partie prenante du secteur de l'enseignement du français à l'étranger (le BELC (17)) ou à la périphérie de l'institution, dans des instituts promouvant des opérations d'éducation-développement dans les pays du Tiers-Monde (l'IRFED (18) par exemple), liés à des organismes communautaires européens très engagés, surtout à l'aune de l'État français, en matière d'éducation inter-culturelle. Leur conception du bilinguisme et de l'interculturalisme est tout autrement libérale que la conception qui prime dans les circulaires du milieu des années soixante-dix. Finalement, le dispositif « spécifique » est fortement marqué par sa genèse idéologique et le soupçon pèse encore sur les fameux ELCO et leurs maîtres étrangers, employés des consulats des pays d'origine. Le rapport Berque (1985) a mis en évidence les dérives excluantes, ségrégatives des classes d'initiation et stigmatisé les conceptions folklorisantes des pratiques menées au nom de l'interculturel. C'est au fond l'école républicaine qui introduit la première le principe de « gestion ethnique » (Henry-Lorcerie, 1989b) en permettant par exemple que des élèves, en vertu de leur origine nationale, soient prélevés de leur classe pour suivre, pendant le temps scolaire et parfois pendant l'apprentissage de disciplines fondamentales, des cours de langue et de culture d'origine. Néanmoins, la mauvaise réputation de ce dispositif pourrait bien aussi tenir à une répugnance laïque à la prise en compte de la diversité culturelle dans l'institution scolaire française, car il n'existe à ce jour aucune étude sérieusement documentée sur les ELCO. En tout cas, le risque de prosélytisme religieux semble très largement fantasmatique (Lorcerie, 1994b).

L'accueil des enfants primo-arrivants dans les écoles se révèle être géré en fonction des « circonstances pratiques » (19) (Boulot et Boyzon-Fradet, 1988c, Boyzon-Fradet 1993). La pertinence du repérage des besoins, la qualité des réponses dépendent essentiellement de l'offre scolaire disponible localement. La présence ou non d'une classe d'initiation ou d'adaptation dans l'établissement scolaire du voisinage, l'éloignement de l'école ou du collège dotés, sont déterminants, et, l'on pourrait ajouter, la contrainte des effectifs de ces classes. La forte proportion d'élèves étrangers dans l'enseignement spécial est en partie alimentée par des élèves arrivés en France en cours de scolarité et n'ayant pu être accueillis dans des structures adaptées à leurs difficultés linguistiques. Dénoncée par le rapport Berque (1985), une telle dérive semble perdurer (Vallet et Caille, 1996). La conception ouverte de la classe d'initiation (les élèves primo-arrivants sont pour une part du temps

scolaire dans cette classe et pour une autre part dans une classe ordinaire) est rarement préférée, au profit d'une logique de clivage. L'absence de formation des enseignants semble ici en cause, ainsi qu'une tendance lourde de l'institution à l'assimilation dans l'indifférenciation.

Sur un terrain plus politisé, il faudrait mentionner des situations conflictuelles liées à la montée d'un sentiment xénophobe en France depuis une vingtaine d'années (Wierviorka *et alii*, 1992). Pourtant, les « affaires » locales créées par des municipalités pratiquant une discrimination scolaire à l'égard d'enfants immigrés (le refus de scolarisation à l'extrême) n'ont pas fait l'objet d'une investigation par des chercheurs (hormis dans le cas des harkis, Abi-Samra et Finas, 1987). À un niveau moins spectaculaire, il serait intéressant d'étudier des mesures prises à un niveau local pour parfois disperser ou maintenir à l'écart des enfants issus de l'immigration, habitant une cité de transit par exemple. L'affaire du foulard symbolise récemment une collusion entre dimension politique et dimension scolaire de la gestion de l'immigration. Mais ce sont surtout des prises de position éthiques, sur la définition de la laïcité scolaire, qui se sont exprimées, de la part de pédagogues, de philosophes et d'historiens de l'éducation. Sur le plan sociologique, l'analyse reste encore à mener tant sur le sens du foulard pour les acteurs (cf. le travail pionnier de Gaspard et Khosrokhavar, 1995) que sur le travail de négociation locale, dans l'établissement et dans le quartier.

La définition culturelle du *curriculum*

Reste que l'immigration ici en cause dans ces événements est l'immigration de confession musulmane. La relation problématique de la France à l'Islam s'exprime dans un registre scolaire, lorsqu'il s'agit d'enseigner les civilisations et les religions en histoire et en géographie. Les auteurs, souvent en fonction des thèses qu'ils entendent défendre, s'opposent sur la définition d'une culture scolaire (20). Les uns insistent sur les bienfaits républicains, assimilateurs d'une culture « majoritaire », réduisant l'idée interculturelle à un projet d'« éducation séparée » (retenons Schnapper, 1985, 1991). Ils appuient en partie leurs argumentaires sur la volonté d'intégration manifestée par les immigrés eux-mêmes (21), par exemple dans le choix très marginal des langues d'immigration au collège (Boulot et Boyzon-Fradet, 1988b ; Boulot et Boyzon-Fradet, *in* Taguieff, 1991). Les autres (parmi les contributions les plus importantes, de Certeau, 1985) démontrent l'ethnocentrisme, voire l'ethnicité de la définition de la culture scolaire. Les programmes d'histoire et de géographie sont au cœur d'enjeux à la fois politiques et disciplinaires (Henry-Lorcerie, 1988). Les penseurs des sciences sociales du début du siècle, au premier rang desquels Durkheim, s'impliquèrent fortement dans le débat tant scientifique que public sur les missions et les contenus de ces disciplines ; dans les dernières années, la question a encore suscité de telles prises de position (rapport Berque, 1985 ; rapport Bourdieu et Gros du Collège de France, 1985). Mais la maîtrise des programmes s'effectue pourtant de manière très efficace au sein d'une corporation dans laquelle les enseignants agrégés sont en position dominante. L'association des professeurs d'histoire et géographie (APHG) constitue un groupe de pression puissant et efficace sur les gouvernements en place. En cas de désaccord avec des orientations politiques, elle sait porter le conflit sur la place publique et mobiliser intellectuels et médias en faisant valoir son intérêt hautement national, en activant « la centralité républicaine de la discipline ». À l'examen, il

existe un décalage entre les textes d'intention et les programmes, dans le sens d'une part congrue réservée au thème de l'Islam. Tant scientifiquement que politiquement, et dans la pratique quotidienne de l'enseignement, cette question est vécue sur le mode du malaise et de l'ambiguïté (Henry-Lorcerie, 1988 ; Liauzu, Henry-Lorcerie et Liauzu, 1989).

En élargissant à l'ensemble de la diversité culturelle et religieuse, le *curriculum* de l'enseignement français apparaît très frileux et le corps enseignant fort peu préparé. Dans un contexte de plus en plus tendu et polémique, la question du rapport entre école et cultures est loin d'être résolue dans la formation, laissant l'enseignant fort démuni dans son activité quotidienne (Chartier, 1996). L'« éducation civique » dispensée soit de manière formelle dans des cours d'instruction civique, soit dans d'autres cours, est évaluée diversement par les élèves, tantôt intéressés et investis (Costa-Lascoux, 1991, 1992), tantôt sceptiques sur les « leçons de morale » organisées par les enseignants (Payet, 1992a, Dubet, 1992). En l'absence de travaux sur les pratiques réelles des enseignants, on dispose seulement de comptes rendus ou d'analyses d'expériences pédagogiques inter-culturelles. Certaines de ces expériences s'appuient sur des compétences disciplinaires et plaident pour une place de l'anthropologie dans l'enseignement (Choron-Baix, 1989). D'autres relèvent d'un projet d'établissement résolument interculturel ; visant non seulement les contenus disciplinaires mais aussi les rapports sociaux au sein de la classe et de l'école, rapport pédagogique et rapports entre pairs, elles concernent généralement un public d'école primaire. Les analyses d'expérimentations (Mechta, 1978 ; Henry-Lorcerie et Soler, 1989 ; Munoz et Philipp, 1990) témoignent, outre d'un discours de conviction, des processus lents et difficultueux des changements de pratiques. L'équipe pédagogique est dans la majorité des cas intégrée dans une démarche de recherche-action. Les rapports entre enseignants et experts peuvent alors varier, selon l'implication des uns et des autres, selon que les enseignants s'engagent dans une dynamique de recherche et selon que les chercheurs adoptent une position plus ou moins distante. On peut penser que la fragilité des projets tient à une pluralité de facteurs : relations entre enseignants et experts, reconnaissance par la hiérarchie scolaire, équilibre entre programme ordinaire et projet transversal.

Dès lors que les acteurs poursuivent l'objectif idéal d'expliciter toute la complexité des relations interculturelles, tous les thèmes sont concernés, bien au-delà des compétences disciplinaires de l'enseignant. L'utopie du projet éducatif se heurte parfois à la banalité des relations sociales ordinaires, notamment lorsque des enfants utilisent un langage courant véhiculant des images ethnocentriques voire racistes (Achard, Varro, Leimdorfer et Pouder, 1992). Dans les contextes multi-culturels des quartiers et des banlieues dégradés des agglomérations françaises (22), les questions gênantes pour l'école républicaine sont posées par les enfants : universalisme et ségrégation, histoire de la colonisation, guerre d'Algérie, statut des étrangers, racisme de la police, etc. Dans de tels projets, la « communauté scolaire » (les familles des élèves) est généralement mobilisée comme ressource documentaire. Les parents sont impliqués dans la relation pédagogique au-delà de leur statut parental, dans celui d'acteur-témoin (du pays étranger, de l'immigration). Un tel écart par rapport à une école républicaine qui sépare fermement le public et le privé peut provoquer l'incompréhension ou le rejet de la part des parents immigrés, en renforçant leur sentiment d'un traitement spécifique (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1990, 1992 ; Abdallah-Pretceille, 1992 ; Payet, 1994b). Il resterait à comprendre dans quelles conditions, sur

quels accords pratiques se construit la relation entre enseignants et parents dans ces projets interculturels. Faute de cela, il est difficile de savoir ce qui produit des bénéfices d'attractivité pour l'école, attirant à nouveau les usagers français, voire des classes moyennes, ou au contraire ce qui rend l'école encore plus « étrange ». L'école interculturelle pourrait même ne participer qu'à l'euphémisation d'une infériorité spatiale et sociale, sans prise sur les processus réels de l'inégalité (Zirotti, 1986, Boubeker, 1987). Il faudrait également évaluer les effets strictement scolaires de tels dispositifs, en termes de niveau des apprentissages et de carrières des élèves.

Le débat sur l'interculturel (Abdallah-Pretceille, 1986) a perdu en force à partir du milieu des années quatre-vingt, peu à peu supplanté par la « question sociale », par l'enjeu de la lutte contre l'exclusion. Du point de vue des politiques scolaires, la mise en place de dispositifs compensatoires sur une base spatiale semble faire peu cas de la question interculturelle. Pourtant, l'ethnicisme de telles politiques est à l'œuvre dans la définition des critères de pertinence d'une Zone d'éducation prioritaire. Le taux d'élèves étrangers est systématiquement retenu comme un indice des handicaps des élèves et des difficultés de l'enseignement (Bachmann, 1985 ; Henriot-van Zanten, 1990). Les politiques de soutien, d'accompagnement scolaire hors école impulsées par le Fonds d'Action Sociale (FAS) visent une même base spatiale (les quartiers anciens dégradés, les banlieues populaires). Tout en s'adressant théoriquement à l'ensemble des élèves de milieu défavorisé, les dispositifs semblent rencontrer plus souvent un public issu de l'immigration (Payet, 1989 ; Glasman et Payet, 1991 ; Payet et Duchêne, 1994 ; Regnault, 1994). Le soutien scolaire est d'ailleurs parfois investi par des associations communautaires, revendiquant une qualité de médiation avec les familles des élèves, voire avec l'école, ainsi qu'une conscience de l'enjeu scolaire (Dannequin, 1987 ; Glasman *et alii*, 1992 ; Payet et Sicot, 1996).

Les « grands frères » se dégagent comme une figure nouvelle du paysage des banlieues, version politique de la ville, et font valoir leurs compétences de médiateurs, particulièrement dans les situations délicates liées à la déviance des élèves (Duret, 1996). Peu à peu se dessine un modèle d'ethnicisation de la régulation sociale de ces territoires (Begag & Delorme, 1992) auquel l'école dans les banlieues n'est pas extérieure (Payet, 1992d, 1994b). Si des pratiques sont connues, il reste à en faire l'inventaire, sur l'exemple du recrutement de surveillants d'origine étrangère.

LA CONSTRUCTION ORDINAIRE DES DIFFÉRENCES

Les logiques de la ségrégation scolaire

Si l'institution elle-même retient comme critère officiel du « handicap » des établissements scolaires la proportion d'élèves étrangers (en contradiction avec les résultats produits par la DEP, ce dès 1984), l'équation « immigrés égale baisse de niveau » est l'équation majeure de la construction ordinaire des différences. La réputation de la valeur d'une école se fait, dans les représentations des usagers comme également des professionnels, sur une perception du territoire d'implantation de l'établissement et donc de la

présence d'une population immigrée. La recherche d'une meilleure qualité de l'offre scolaire, qui comprend, outre le niveau de l'enseignement, un environnement relationnel pour l'enfant, motive en priorité les parents des classes moyennes (Ballion, 1986 ; Henriot-van Zanten, 1990 ; Payet, 1992a, 1995a) mais également des familles de milieu populaire, parfois elles-mêmes immigrées, qui se différencient par une plus forte ambition scolaire et une moindre captivité socio-spatiale (Léger, Tripier, 1986) à stigmatiser et à fuir certains établissements scolaires. Dans certaines villes, la ségrégation passe essentiellement par l'inscription dans le secteur privé, où accèdent de façon exceptionnelle les enfants de l'immigration ; dans d'autres villes, elle joue à l'intérieur même de l'école publique, avec la complaisance des municipalités et de l'Éducation nationale (Wieviorka *et alii*, 1992). Les stratégies d'évitement peuvent aussi se traduire, en cas de non départ vers un autre établissement, par des pratiques quotidiennes visant à marquer la distance par rapport aux « autres », telles que la non-fréquentation des réunions et des autres activités collectives ouvertes à l'ensemble des parents (Henriot-van Zanten, 1990). La fréquence et le style des relations entre parents et enseignants diffèrent selon les compositions socio-ethniques des établissements (Henriot-van Zanten, Payet et Roulleau-Berger, 1994). La présence d'enfants immigrés semble finalement être mieux tolérée, parce que fonctionnelle, là où la distance sociale est très grande, dans les « beaux quartiers » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 1989, 1994). Une telle tolérance doit bien être comprise dans un sens étymologique restreint, teinté de paternalisme, tant les membres des classes supérieures sont ici assurés de leur parfaite maîtrise de l'enseignement grâce à un contrôle très efficace du corps enseignant, et dans un sens provisoire, car la mixité socio-ethnique ne va généralement pas au-delà de l'école primaire.

Dès lors que les établissements scolaires, dans les quartiers et les communes à forte composante immigrée, voient leur réputation définie par la « couleur » de leur public, l'évitement ou le terme d'un processus de ghettoïsation peuvent être trouvés d'une façon paradoxale dans la logique même du marché. Officieusement, des « classes préservées » sont proposées aux parents prêts à fuir l'établissement. La composition des classes ressort d'une logique discriminatoire de fait, et non d'intention (Payet, 1992a, 1995a). Dans ces classes sont regroupés des élèves ayant un bon dossier d'école élémentaire (notamment en matière de comportement), des élèves dont les parents sont des « consommateurs d'école » avertis : les deux critères peuvent coïncider, mais pas systématiquement. Il semble que ces logiques produisent leurs effets pervers en termes de ségrégation par le sexe et par l'origine ethnique. Les filles de parents français et les garçons de parents maghrébins apparaissent comme deux catégories qui sont les moins mixées dans la composition des classes. Lorsque se conjuguent des effets de niveau scolaire et de concentration d'élèves de même origine, la fabrication des classes est perçue par les élèves qui en subissent les effets négatifs comme volontairement discriminatoire. Des élèves en échec scolaire dans ces « mauvaises classes » choisissent de se revaloriser en revendiquant une ethnicité, en réalité « réactive » car produite en grande partie par la ségrégation scolaire. La déviance scolaire prend ainsi une tonalité « ethnique » que les processus de catégorisation et de gestion de l'ordre scolaire cristallisent (Payet, 1992a, 1995a). Échec scolaire, déviance et ethnicité s'alimentent dans les expériences des élèves, en particulier des garçons, (Dubet, 1987) et dans les représentations des enseignants.

Les jugements professoraux

Les mécanismes de perception, et leurs conséquences en termes d'attributions identitaires, sont dans cette perspective dotés d'un rôle central. Présupposés et vérifications se construisent mutuellement, de manière circulaire. Si les garçons d'origine étrangère semblent plus souvent déviants du point de vue scolaire (23) (Payet, 1992a, 1995a ; Debarbieux, 1996), leur position dans les « mauvaises classes » apparaît ainsi justifiée. Il semble que des perceptions négatives à l'égard d'élèves doublement stigmatisés, par leur appartenance sociale et ethnique, s'installent de manière précoce dans le cursus scolaire (de même que les réponses négatives des élèves). Ce sont d'abord, à un niveau infra-conscient, des signaux ayant trait au corps (habillement, beauté, hygiène, tenue), puis des indices langagiers (style, politesse), qui contribuent à définir la distance de l'enseignant à l'élève. Les élèves étrangers, et les garçons particulièrement, cumulent des traits hexogènes au milieu dominant des enseignants (Zimmermann, 1982). Plusieurs degrés s'établissent dans la distance, de l'indifférence jusqu'à l'antipathie.

Le postulat indifférenciateur de l'école républicaine rend de telles attitudes des enseignantes illégitimes et les renvoie dans l'espace de l'« innommable » et de l'« indicible » (Bourdieu et Saint-Martin, 1975 ; Zirotti, 1980b). Les dossiers de fin scolarité primaire, qui importent pour l'orientation ultérieure de l'élève, ne font jamais apparaître de différences liées à l'appartenance ethnique dans l'évaluation écrite des élèves (Zirotti et Novi, 1979 ; Zirotti, 1980a, 1980b). Cette absence de prise en compte des différences joue en partie comme préjudice pour l'enfant d'origine étrangère, car ses difficultés propres liées à l'apprentissage de la langue par exemple, ne viennent jamais s'inscrire comme circonstances atténuantes des difficultés scolaires. À regarder de près le contenu des dossiers scolaires (à la fin des années soixante-dix), la relation entre les performances (notes) et l'affectation est modulée par des jugements portés par l'enseignant sur le « travail » et l'« intelligence » du candidat à la classe de sixième. Or, la relation de causalité entre ces différentes variables diffère pour les élèves français et les élèves étrangers. Pour les premiers, les performances ne causent pas directement l'orientation ; leur impact est modulé par l'appréciation portée sur les capacités intellectuelles des élèves. Pour les seconds, la structure est plus complexe. Lorsque les performances sont mauvaises, elles causent directement l'affectation (négative), sans recours à une appréciation. Lorsque les performances sont moyennes, c'est en fonction des appréciations sur le comportement que se joue l'orientation. Or, les enseignants insistent beaucoup sur le comportement des élèves étrangers, non seulement envers le travail scolaire, mais aussi à l'égard de l'école. Est ainsi mis en évidence un arbitraire particulier qui sous-tend l'orientation des élèves étrangers (Zirotti, 1980a).

Ce jugement est explicité dans des lieux particuliers, ce que nous avons appelé « l'espace parasitaire » de l'école (Payet, 1984). Les « coulisses » des établissements scolaires que sont des salles de professeurs, des bureaux administratifs, voire des conseils de classe, peuvent permettre l'émergence de discours amalgamant déviance et origine ethno-culturelle, dès lors qu'entre les acteurs un accord est établi pour lever la censure. Cette levée de la censure est d'autant plus aisée et paraît plus légitime quand la situation scolaire est critique, que l'établissement est vécu par ses acteurs comme délaissé par l'institution nationale. Les conseils de classe sont alors l'occasion de produire une explication ethnique de la crise scolaire (baisse

de niveau, absence de motivations, absence de débouchés, dégradation des relations). Les lycées professionnels occupant la position basse de la hiérarchie implicite de ces établissements constituent des lieux où le discours ethnocentrique, voire raciste, s'affranchit de la censure républicaine pour adopter les codes de l'univers du travail industriel (Payet, 1984, 1985).

Des analyses démontrent à l'inverse le rôle intégrateur de l'école, en particulier grâce aux convictions humanistes des enseignants et à leurs attitudes bienveillantes. Les élèves d'origine étrangère perçoivent des relations positives de la part des enseignants ; ils font davantage porter leurs critiques sur les interactions entre élèves. Les enseignants sont ainsi plutôt catégorisés comme alliés que comme adversaires, ne serait-ce parce qu'ils interdisent, au moins limitent les expressions trop manifestes de l'infériorité (Zirotti, 1986). Les manifestations de rejet s'expriment donc plutôt entre élèves, dans les échanges quotidiens, les jeux, les invitations (Zimmermann, 1982). Mais, sur les relations entre pairs, fort peu étudiées au total, d'autres enquêtes font état de relations interculturelles harmonieuses (Vasquez et Martinez, 1990 ; Vasquez et Xavier de Brito, 1994). Les enseignants sont, dans leur immense majorité, républicains et on conclut à la marginalité d'attitudes racistes (Dubet, 1992) ; un tel constat est partiellement contredit selon les établissements étudiés (Debarbieux, 1996). Si la pénétration des idées xénophobes de l'extrême droite dans le corps enseignant reste à être prouvée, des formes plus euphémisées de connivence avec les parents français peuvent découler d'une adhésion au postulat du « problème immigré » (Borgogno, 1990, Payet, 1992c). À l'opposé, les témoignages littéraires de figures symboliques d'enfants d'immigrés ayant réussi scolairement et socialement (24) accentuent le rôle fortement intégrateur de l'école française. Pourtant, d'autres enquêtes (Malewska-Peyre et Basdevant, 1982 ; Jazouli, 1995 ; Duret, 1996) enregistrent les plaintes d'élèves à l'égard d'enseignants racistes ou perçus comme tels.

Une fois de plus, la démarche qualitative, la faiblesse des échantillons, mais aussi l'absence d'une explicitation des contextes étudiés, ne permet ni de faire un état des lieux ni de comprendre les conditions d'émergence d'attitudes racistes ou au contraire anti-racistes. Nous avons pour notre part identifié un vécu de racisme dans les « mauvaises classes », s'expliquant à la fois par un sentiment de rejet et par des pratiques enseignantes dévalorisantes (Payet, 1992b). Sans doute, la formation d'une culture d'établissement a-t-elle une incidence forte sur la prescription et la proscription d'attitudes. Mais l'analyse du racisme ne peut faire l'économie du sens de la catégorie pour les acteurs (25) qui la mobilisent, pour les élèves en situation de conflit avec des enseignants (Dubet, 1987, 1992) ou en situation de récit, dans l'entretien avec le chercheur (Zirotti, 1990). La rhétorique du racisme peut relever d'un mode de défense dans l'action, être mise à distance dans le récit, en fonction d'une reconstruction tenant compte à la fois du passé et du projet. L'ambivalence caractérise fortement le rapport de jeunes en échec à une institution dont ils attendent tout à la fois convivialité et autorité (Dubet, 1987). Mais, plus fondamentalement, l'incertitude caractérise le statut de la variable ethnique : elle est l'objet d'une dialectique de soulignement et d'occultation, mise en œuvre par les différents acteurs. L'approche interactionniste met en évidence des situations dans lesquelles l'ethnicité se trouve être mise en saillance selon des modalités et pour des finalités variables (Payet, 1992a, 1995b ; Poutignat et Streiff-Fénart, 1996).

Malentendus interactionnels et ruptures de communication

Si la dimension intégratrice (ou désintégratrice) de l'école a des aspects organisationnels, elle s'exerce également au quotidien dans les échanges interactionnels, et d'abord dans la classe (Zirotti et Novi, 1979, Zimmermann, 1982, Vasquez, 1980, 1982). Les normes de travail et d'évaluation des élèves imposent un rythme et une discipline qui désorientent et défavorisent les élèves habitués à un autre « temps culturel ». Une incompréhension de la situation de décalage que vivent des enfants transplantés, que dénotent des remontrances répétées à l'égard d'élèves jugés « lents » et distraits, produit ainsi des comportements de décrochage scolaire (Vasquez, 1980, 1982). La confrontation directe à la distance sociale et culturelle est également à l'œuvre dans les rencontres avec les parents des élèves. Ces interactions apparaissent comme une situation mixte, réunissant « normaux » et « stigmatisés », pour reprendre le vocabulaire goffmanien (26). Les interactants semblent ainsi plus tendus dans une situation interculturelle, sujette aux malentendus, particulièrement lorsque les enjeux réels et symboliques sont forts (27) — ce qui est souvent le cas dans des rencontres liées à l'orientation de l'élève en échec, ou à la sanction de l'élève déviant. Dans des établissements où l'exclusion sociale est le lot quotidien des familles, la rencontre avec l'école est parfois un lieu exutoire de la souffrance, qui renvoie le professionnel à sa propre impuissance et au désarroi (Balasz et Sayad, 1991). Les acteurs peuvent alors, par leurs propres moyens, tenter de désamorcer les conflits au risque de « calmer le jobard », de tenir un double langage. La mise à l'épreuve, par les parents immigrés, de la réalité du principe républicain est effective (Payet, 1992d, 1996). L'accusation de racisme est parfois lancée à l'école, ramenant celle-ci à la banalité de l'espace social, lui ôtant toute vertu de sacralité républicaine.

Un des indices pratiques sur lesquels s'appuient des représentations scolaires négatives des élèves d'origine étrangère et de leurs parents réside dans leur attitude vécue comme agressive. Il faudrait en réalité lire ici une combativité dans le rapport à l'institution, qui démontre une expérience de la stigmatisation sociale et une mobilisation pour la réussite scolaire. Les enjeux scolaires sont plus cruciaux pour certains groupes immigrés, en particulier pour les Algériens, qui savent qu'un diplôme élevé leur sera nécessaire sur un marché de l'emploi ethniquement discriminatoire (Zirotti et Akers-Porrini, 1992 ; Tribalat, 1995). Offensifs, à l'affût des pratiques enseignantes de fabrication de leur réputation, les élèves d'origine étrangère, en particulier maghrébins, développent des tactiques de « maîtrise des impressions ». Ils semblent plus motivés à devenir délégué de classe, espérant à la fois un accès aux coulisses et une démonstration de leur bonne volonté. Mais le risque que ces tactiques voient leurs effets s'inverser est grand : le jugement d'insolence réduit ces tentatives de revalorisation à néant (Payet, 1985). Des élèves qui tentent de négocier un délai, une note, une sanction, sont perçus comme d'« étranges élèves », rétifs culturellement aux normes d'une rhétorique bureaucratique (Payet, 1984).

Le milieu familial apparaît au fond responsable aux yeux des acteurs scolaires du « manque d'éducation » de ces élèves. Les discours scolaires construisent la famille immigrée comme une entité puissante, dont l'action contrecarre souvent celle de l'école. Dans les rhétoriques en vigueur en Zone d'éducation prioritaire, on parle volontiers de « familles » et non de « parents » (Glasman, 1992). La connotation sociale mais également ethnique

est très présente dans cette désignation. Reste donc, au-delà des représentations extérieures (très efficaces) sujettes au fantasme et au stéréotype (Payet, 1992a), à voir ce qui se joue dans l'espace familial des élèves issus de l'immigration.

LA CONSTRUCTION « PRIVÉE » DES DIFFÉRENCES

L'intégration spatiale et scolaire des familles

Ce qui est examiné maintenant des rapports de l'école et des familles, ce ne sont plus des rencontres physiques, dont on a vu l'importance de leur cadrage par l'institution, mais, de manière plus structurale, la relation à l'école analysée en se plaçant du côté des familles immigrées. À l'encontre des visions communes en termes de démission et de désorganisation, un certain nombre de travaux s'attachent à réhabiliter la famille populaire et spécialement immigrée comme acteur de la scolarité. Dans une typologie des familles populaires ordonnées selon leur rapport à l'école (Glasman, 1992), les familles immigrées, plus souvent que les familles françaises, sont placées dans les types de familles motivées, mobilisées et qui font confiance à l'école. Les premières semblent plus attentives aux demandes de l'école et à « ce que fabrique l'école ». Les parents immigrés tentent de répondre aux mieux aux attentes des enseignants, en dépit de leurs difficultés linguistiques, en s'appuyant sur des aînés ou sur des réseaux d'aide scolaire mis en place par des structures sociales ou associatives. Dans une autre typologie de familles résidentes d'un quartier populaire urbain (Henriot-van Zanten, 1990), les familles récemment immigrées, maghrébines et turques sont opposées à la fois à des familles françaises et immigrées européennes et à des familles maghrébines, immigrées de plus longue date. Les premières sont les plus confiantes vis-à-vis de l'école, parce qu'elles vivent la migration sur une trajectoire ascendante. La confiance est la plus forte dans ce groupe alors même que la distance culturelle est la plus grande. Mais elle s'accompagne d'une totale ignorance du fonctionnement de l'école et d'une absence de conscience des enjeux scolaires du parcours à l'école primaire.

Dans une autre étude sur une cité dégradée d'une commune ouvrière (Léger, Tripier, 1986), l'ancienneté de résidence est à l'inverse synonyme d'investissement de l'école et de réussite scolaire. Mais le critère de l'ancienneté va de pair avec une forte intégration et une appropriation de l'espace de résidence. Les familles « réussissantes » sont non seulement les plus anciennes dans le quartier, mais elles ont surtout échappé à la gestion institutionnelle de leur trajectoire résidentielle par des offices HLM, allant jusqu'à maîtriser, par la cooptation, leur voisinage proche. On trouve dans cette étude une figure emblématique de la mobilisation, ici étendue, au-delà de la cellule familiale, à l'espace du voisinage : l'immeuble le plus dégradé et le plus immigré de la cité est aussi celui qui recèle le plus fort taux de « familles réussissantes » sur le plan scolaire. Les familles voisines socialisent en effet leurs ressources, en termes d'aide scolaire et d'informations stratégiques, via l'expérience scolaire des plus anciennes. Les ressources constituées dans le domaine résidentiel sont en quelque sorte transposées dans le rapport à l'institution scolaire. Refuser une assignation à résidence, sortir d'un quartier trop immigré, s'éloigner de sa réputation infamante comme de

l'emprise communautaire peut, d'une manière très différente, indiquer une mobilisation (ici individuelle) dont les effets scolaires sont suggérés (Sayad, 1979a ; Laacher, 1990 ; Glasman, 1992).

La « dynamique scolaire » de la migration

L'éloignement du « ghetto » traduit symboliquement un affranchissement de la pression communautaire, et peut-être, une continuation de la migration. Il paraît néanmoins difficile d'établir une corrélation entre habitat en quartier mixte du point de vue socio-ethnique et réussite scolaire, ce qui consisterait à légitimer une loi du « seuil de tolérance » (29). Ce qui semble plus opérant dans des récits de vie établissant une relation entre stratégie résidentielle et stratégie scolaire, c'est la notion même de stratégie. Ici, plusieurs travaux s'inscrivent dans une perspective (développée en France (30) par Sayad, 1977, 1979b) insistant sur la dialectique émigration/immigration. La migration y est pensée comme un processus qui se poursuit dans la situation d'immigration, alors même que le sens commun la perçoit comme un aboutissement. Ceci permet de distinguer des types de familles selon leur propension à remodeler le projet initial en fonction d'évolutions tant internes qu'externes. Arc-boutées sur le projet du retour, des familles vivent l'espace extérieur comme une menace risquant d'introduire des modifications internes, lesquelles nécessiteraient de réexaminer le projet initial. Le travail de la femme (et plus largement son accès à l'espace public) et la scolarité des enfants constituent deux phénomènes essentiels porteurs de changements. Les valeurs modernes individualisantes qu'ils véhiculent sont stigmatisées au sein de telles familles, au nom du respect de la tradition. La scolarité y est vécue comme une obligation imposée par le pays d'immigration, à laquelle on se soumet. Il semble que l'usage de la langue du pays d'origine soit la règle au sein de l'espace familial, y compris pour les enfants (Manigand, 1993).

Les différences dans le rapport au pays d'immigration s'origineraient dans les conditions mêmes de l'émigration (Zeroulou, 1988). Les familles les mieux disposées vis-à-vis de l'école, les plus « réussissantes », sont celles qui sont les plus à même de revisiter leur projet de retour, parce que l'affranchissement avec la tradition a commencé dès avant la migration, et jusque dans l'histoire des ascendants. Ceux-ci ont plus souvent migré du village à la ville dans le pays d'origine et ont plus souvent été scolarisés. Les couples parentaux de ces familles immigrées se sont constitués plus souvent dans une dynamique de prise de distance avec l'emprise de la famille élargie (les épouses font souvent un second mariage après un divorce et elles rejoignent plus rapidement leurs maris dans le pays d'émigration). Ce peuvent être également des événements contemporains de la vie dans l'immigration qui incitent à investir plus fortement dans le pays de résidence, donc dans la scolarité des enfants. La réussite scolaire de ceux-ci peut effectivement encourager à la renégociation du projet initial — mais on ne peut faire du résultat d'un processus sa cause primordiale, sauf en partie à penser en termes d'interaction « invisible », « au jour le jour ». Ce sont aussi les échecs qui peuvent produire un changement de point de vue, ou plus probablement conduire à « faire comme si », à « laisser-faire ». Dans la famille de Zahoua (Sayad, 1979a), l'échec du mariage précoce de l'aînée est vécu sur le mode du remords par le couple parental... ce qui profite objectivement aux cadets, à condition toutefois que ceux-ci s'en saisissent, ce qui n'est le cas que d'une fille sur deux.

La relation entre histoire familiale et histoire scolaire doit en réalité être comprise sur le mode de la pluralité des causes et des effets. La lecture de la littérature ne permet pas de dégager de modèles simples de corrélation. On peut même y trouver une démonstration et son inverse, à l'instar du rôle de la langue parlée dans l'espace familial : tantôt le bilinguisme est construit comme facteur de réussite (31), tantôt la langue française parlée à la maison est appréhendée comme un bénéfice pour l'investissement scolaire (Glasman, 1992). On peut faire l'hypothèse (Tribalat, 1995) que tout dépend probablement de la manière dont le choix de la langue que l'on parle avec ses enfants se combine avec le niveau social et le plus ou moins grand degré d'illettrisme des parents. En définitive, il paraît clair que la compréhension des contextes familiaux s'enrichit d'une vision diachronique (« l'histoire de la famille ») et d'une vision systémique (les relations entre les différents membres et entre ceux-ci et la structure familiale globale).

La famille ne peut être pensée en dehors de son appartenance à un groupe immigré, qui occupe une place dans les rapports hiérarchisés que le pays d'accueil entretient avec l'ensemble des groupes immigrés. Plus qu'une simple place, il s'agit d'une relation chargée d'histoire entre la France et les pays d'origine. La guerre d'Algérie implique personnellement les pères immigrés algériens, de même que pèsent sur eux le stéréotype du travailleur immigré, du « sale boulot » au « chômeur assisté ». À l'opposé, les exilés politiques d'Amérique du Sud ont de la France un autre souvenir (la patrie de la culture et des droits de l'homme) et leur statut ici attire une autre bienveillance. En bref, le rapport plus ou moins serein entre les pays, entre les cultures, travaille l'intérieur même des vies familiales (32). Le rapport entre l'espace privé et l'espace public est alors vécu différemment. L'école peut être un des lieux où se joue l'honneur des pères (Henriot-Van Zanten, 1988).

La scolarité des enfants est, pour ceux-ci, le pendant de la migration des parents (selon l'heureuse expression de Charlot, 1990). La famille est une ressource ou un poids, plus l'un ou l'autre, ou tantôt l'un tantôt l'autre. On passe ainsi d'une analyse de la famille comme acteur de la scolarité à celle du principal acteur, l'enfant-élève. L'enfant et plus encore l'adolescent, vivent de manière imbriquée le rapport à l'école et le rapport à la famille. En tant que lieux de savoir, l'école et la famille peuvent se révéler congruents ou contradictoires. Dans des récits de vie (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995), le rôle des pères est souvent central. Des mécanismes psychologiques sont ici en jeu, présentés dans leur ancrage social. L'enfant-élève peut chercher des figures parentales de substitution au sein du corps enseignant (Laacher, 1990 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992).

On peut concevoir, lorsque la transmission familiale est rendue difficile par un vécu négatif de la migration, ou par un non-dit prégnant qui rend toute continuité problématique, que l'école soit pour l'enfant-élève un espace d'expérience personnelle particulièrement sensible. L'« apprentissage de la différence » peut enclencher l'expérience de la honte et de l'humiliation (Payet, 1992b). Être enfant de migrant développe des compétences de duplicité (Sayad, 1979a), de négociation liées à la « double appartenance » (Joseph, 1985) qui sont utilisées dans l'expérience scolaire. Le renvoi par l'école d'une réponse positive ou négative influe sur la négociation identitaire que vit, plus vivement et plus dramatiquement, l'enfant issu de l'immigration. Dans un contexte de montée de la xénophobie, la menace du stigmate ne concerne pas son homologue de même condition socio-économique.

CONCLUSION

L'examen des travaux français portant sur la scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration fait état d'une sérieuse accélération dans les années récentes. Il est alors nécessaire de revisiter les travaux pionniers pour retrouver les pistes indiquées. L'objet commence à être pris au sérieux par la communauté scientifique, mais il reste suspect d'illégitimité républicaine. Il risque surtout d'être investi comme prétexte à des querelles mêlant arguments scientifiques et idéologiques. Néanmoins, l'inventaire actuel des travaux fait état à la fois de faiblesses méthodologiques et de manques sur de nombreux aspects de la question (33). Il faut regretter, du côté des méthodes, des échantillons souvent trop restreints et surtout dont le principe de constitution n'est pas exposé. Sans prétention à l'exhaustivité, on peut inventorier que les thèmes suivants devraient faire l'objet d'investigations parfois complémentaires, parfois premières. Les relations entre pairs ont été fort peu étudiées. On sait donc fort peu de choses du rôle de l'ethnicité dans la socialisation scolaire « horizontale » (34), des relations de mixage, de ségrégation, de la tolérance ou du racisme entre élèves. Cet axe d'investigation devrait distinguer à la fois les « âges » et les contextes sociaux. La question du langage est sous-évaluée en sociologie : tant en ce qui concerne les pratiques langagières au sein de la famille (thème du bilinguisme) qu'au sein de l'école, entre pairs et dans la classe. La recherche sur l'identité professionnelle des enseignants devrait intégrer la question du rapport aux valeurs et envisager les éthiques professionnelles sous l'angle de leur construction locale. Elle permettrait d'éclairer la relation des enseignants à l'ethnicité, incluant le thème du racisme. L'hypothèse de la « ségrégation ethnique » entre établissements et au sein des établissements, c'est-à-dire des phénomènes d'évitement par les familles et de gestion scolaire des regroupements et des divisions en fonction de critères scolaires mais également sociaux, sexuels et ethniques, demande à être étudiée, si possible avec des moyens statistiques importants. Les perceptions, les attentes et les stratégies des jeunes parents issus de l'immigration nécessitent d'être distinguées de celles des parents des générations précédentes.

Si le moment n'est pas encore venu de parler de généralité des résultats, à l'instar des travaux américains et britanniques, la recherche française sur l'école et l'immigration semble désormais entrée dans une phase de structuration.

Jean-Paul PAYET
Groupe de Recherche sur la socialisation
Université Lumière Lyon 2

NOTES

(1) D'autres revues de la littérature ont précédé. Citons, sans assurance d'exhaustivité : Mallet et Bousta (1988), Zirotti (1989), Laacher (1991), Bautier et Rochex (in Bautier, Forquin, Henriot-van Zanten, Rochex, Vasconcellos, 1994), Lorcerie (1995), Vallet et Caille (1996, ch. I).

(2) M. de Certeau (1985) évoque « la réalité « ethnique » longtemps postulée, marginalisée ou éliminée de nos savoirs » : « L'absence d'un champ spécifique (dans les sciences sociales en France) se rattache sans doute à la fois à une tradition centralisatrice, au passé antirépublicain des revendications minoritaires et aux orientations structuralistes ou marxistes de la recherche jusqu'à une période très récente. »

(3) Mais il s'agit ici d'interactions de la sociologie avec l'anthropologie au sens large, au-delà d'influences françaises, puisque P. J. Simon (1983) notait « la répugnance à l'interethnique et au minoritaire » qui caractérise la tradition ethnologique française, mis à part quelques « oasis » (Bastide, Balandier).

(4) Voir, sur le « nationalisme républicain » de nombre de chercheurs en sciences humaines et sociales, l'analyse de Lorcerie (1994a).

(5) La dénomination de la population étudiée est sujette à évolutions. Celles-ci rendent compte en partie d'une évolution objective du statut des enfants et des jeunes, mais surtout d'une évolution des problématiques sociales et scientifiques, très articulées entre elles. Sur ce point, abondamment discuté, de la terminologie concernant l'étude de l'immigration, voir Zirotti (1989), Dubet (1989), De Rudder (1996). Sur les théories de l'ethnicité qui sous-tendent certaines des catégorisations, voir Lapeyronnie (1987, 1993), Bastenier et Dassetto (1993), Martiniello (1995), Poutignat et Streiff-Fénart (1995).

(6) Sur l'imbrication, voire la confusion, entre visée programmatique et visée heuristique dans lesquelles s'inscrivent les activités de connaissance à propos de l'immigration, voir *Borgogno (1989)*.

(7) Nous insistons ici sur le rapport entre la France et l'Algérie, mais l'histoire coloniale joue également dans les représentations, ici positives, d'autres populations ayant connu la colonisation. Voir à ce propos l'hypothèse faite par I. Simon-Barouh (1995) sur le stéréotype du « bon élève asiatique ».

(8) Le rapport Gauthier et Schwartz (1974) définissait la population étudiée par « les enfants nés de familles étrangères », « à l'exclusion de groupes posant des problèmes trop spécifiques pour être abordés dans ce cadre, notamment les Français Musulmans, les Tziganes... ».

(9) Ces éléments sont issus en partie d'une étude menée par *M. Abi-Samra et F.-J. Finas (1987) et surtout d'une thèse en* cours (Abi-Samra, Université Lyon 2). Un chapitre y est consacré à une étude très documentée, d'après archives, de la scolarisation des enfants de harkis.

(10) À tel point que H. Bastide avait inclu les élèves originaires des DOM-TOM dans son étude **Les enfants d'immigrés et l'enseignement français** (1982) et concluait à leur plus grande proximité, tant sur des caractéristiques sociales (résidence, importance de la fratrie) que scolaires (performances, parcours), avec les migrants étrangers qu'avec leurs compatriotes métropolitains.

(11) Pour une discussion détaillée, sur un plan statistique, des résultats des recherches quantitatives françaises, nous renvoyons à la revue de la littérature réalisée par L.-A. Vallet et J.-P. Caille (1996, chapitre I).

(12) L'étude de la discrimination ethnique reste encore à faire en France (Tripier, 1996).

(13) En font partie tous les élèves nés le 5 d'un mois qui, à la rentrée scolaire 1989, étaient scolarisés en classe de sixième ou de première année de SES.

(14) On rappelle que la gestion scolaire des harkis a lieu dans l'ombre et dans le silence public.

(15) Le CREDIF est le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français de l'École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud.

(16) L'INRDP (Institut national de recherche et de documentation pédagogique) *est la structure qui a précédé l'*INRP.

(17) Le BELC est le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française.

(18) L'IRFED est l'Institut international de recherche et de formation sur l'éducation et le développement.

(19) Selon la définition que donnent à cette expression les ethnométhodologues (Coulon, 1993).

(20) Sur la définition de la culture scolaire et plus largement la relation entre école et cultures, voir Forquin (1989). Pour une réflexion philosophique, voir Arendt (1972).

(21) Il faut noter que l'on ne dispose pas d'enquêtes directes auprès des parents immigrés enregistrant leurs opinions (leurs jugements, leurs attentes) sur *le contenu culturel du* curriculum.

(22) À cet égard, la recherche sur les lycées internationaux et les classes bilingues, classes européennes, est fort peu *développée (Payet, 1994a)*.

(23) Notons qu'une étude de victimation (Carra et Sicot, 1996) montre que le sexe masculin et l'origine étrangère sont des facteurs de survictimation. Il est intéressant ici, dans une perspective interactionniste de la violence, d'articuler agression et victimation.

(24) Citons, sans exhaustivité, Cavanna, Begag, Gallo.

(25) L'analyse reste à faire pour les acteurs scolaires.

(26) Cf. Goffman (1975).

(27) Cf. Gumperz (1989).

(28) « (...) on peut supposer que toute personne placée en présence des autres a de multiples raisons d'essayer de contrôler l'impression qu'ils reçoivent de la situation » (Goffman, 1973, t. 1, p. 23). Dans **Stigmate** (1975), Goffman montre l'enjeu du contrôle de l'information pour le stigmatisé.

(29) Voir, sur les usages sociaux de la notion de « *seuil de tolérance* », De Rudder (1980).

(30) Cette pensée dialectique du migrant a été également mise en œuvre par Pétonnet (1982). Dès 1908, Simmel avait *souligné la condition particulière du migrant* par la métaphore de l'ici et de l'ailleurs, reprise dans les travaux de l'École de Chicago (in Grafmeyer et Joseph, 1979).

(31) La question du bilinguisme a été abondamment saisie dans une perspective linguistique, non étudiée ici en raison de la définition disciplinaire de cette note de synthèse.

(32) L'indice des conduites alimentaires est à ce niveau pertinent, comme le montre l'étude des représentations comparées des repas à la cantine et au domicile (Vasquez, 1986).

(33) Sur le plan des critiques et des suggestions, on peut se reporter à l'analyse très stimulante d'A. Cicourel (1982).

(34) Nous reprenons là l'expression de Vasquez-Bronfman et Martinez (1996). Voir également l'article de Vasquez et Xavier de Brito dans ce même numéro.

(35) Cf. les intuitions de Bachmann (Bachmann, 1977 ; Bachmann et Basier, 1984).

(36) Une telle perspective est exposée dans Van Zanten (1995).

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1986). — **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris : INRP : Publications de la Sorbonne.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1992). — **Quelle école pour quelle intégration ?** Paris : CNDP : Hachette.

ACHARD P., VARRO G., LEIMDORFER F., POUDER M.-C. (1992). — Quand des enfants migrants se traitent d'« arabe » dans une classe primaire. **Revue Européenne des Migrations Internationales**, vol. 8, n° 2, p. 191-209.

ABI-SAMRA M., FINAS F.-J. (1987). — **Regroupement et dispersion. Relégation, réseaux et territoires des français musulmans**, rapport de recherche, CNAF, ARIESE.

ARENDT H. (1972). — La crise de l'éducation (Chap.). *In* **La crise de la culture**. Paris : Gallimard.

BACHMANN C. (1977). — « Il les a dit devant lui, il n'avait pas peur » Analyse de conversation. **Pratiques**, n° 17, p. 77-99.

BACHMANN C. (1985). — Sur le « Z » de Zep. **Informations sociales**, n° 4, p. 44-50.

BACHMANN C., BASIER L. (1984). — Argot d'école ou langue des keums. **Mots**, FNSP, p. 169-187.

BALAZS G., SAYAD A. (1991). — La violence de l'institution. Entretien avec le principal d'un collège de Vaulx-en-Velin. **Actes de la Recherche en Sciences-Sociales**, n° 90, p. 53-63.

BALLION R. (1986). — Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles. **Revue française de sociologie**, XXVII, p. 719-734.

BASTENIER A., DASSETO F. (1993). — **Immigration et espace public. La controverse de l'intégration**. Paris : CIEMI ; L'Harmattan.

BASTIDE H. (1982). — Les enfants d'immigrés et l'enseignement français. PUF. **Travaux et Documents**, n° 97, p. 905-910.

BAUTIER E., FORQUIN J.C., HENRIOT-VAN ZANTEN A., ROCHEX J.-Y., VASCONSELLOS M. (1994). — **École et lien social. Cultures, intégration et citoyenneté. Bilan de recherche**, rapport pour le PIR-Ville/CNRS.

BEGAG A., DELORME C. (1992). — Rites sacrificiels des jeunes dans les quartiers en difficultés. **Les annales de la recherche urbaine**, n° 54, p. 44-51.

BERQUE J. (1985). — **L'immigration à l'École de la République**. Paris : La Documentation française.

BORGOGNO V. (1989). — L'état anthropologue, la connaissance sociale et les immigrés. **Babylone** : Paris, p. 55-67.

BORGOGNO V. (1990). — Le discours populaire sur l'immigration : un racisme pratique ? **Peuples méditerranéens**, n° 51, p. 7-30.

BOUBEKER A. (1987). — La fin de la galère scolaire des Minguettes. **Pourquoi**, n° Mai, p. 24-27.

BOULOT S., BOYZON-FRADET D. (1984). — L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés : un problème mal posé. **Les temps modernes**, n° 452-454, p. 1902-1914.

BOULOT S., BOYZON-FRADET D. (1988a). — **Les immigrés et l'école, une course d'obstacles**. Paris : L'Harmattan.

BOULOT S., BOYZON-FRADET D. (1988b). — L'École française : égalité des chances et logiques d'une institution. **Revue Européenne des Migrations Internationales**, vol. 4, n° 1-2, p. 49-82.

BOULOT S., BOYZON-FRADET D. (1988c). — L'accueil des enfants étrangers non-francophones. **Migrants-Formation**, n° 73.

BOULOT S., BOYZON-FRADET D. (1991). — Le système scolaire français : aide ou obstacle à l'intégration ? *In* TAGUIEFF P.-A., **Face au racisme**. Paris : La Découverte, p. 236-260.

BOURDIEU P., GROS (dir.) (1985). — **Propositions pour l'enseignement de l'avenir**. Paris : Collège de France ; Imprimerie Nationale.

BOURDIEU P., SAINT-MARTIN M. (1975). — Les catégories de l'entendement professoral. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 3, p. 68-82.

BOYZON-FRADET D. (1993). — Élèves non francophones : du nouveau dans les politiques d'accueil ? **Migrants-Formation**, n° 95, p. 36-49.

CARRA C., SICOT F. (1996). — **Pour un diagnostic local de la violence à l'école : enquête de victimation dans les collèges du département du Doubs**, Laboratoire de Sociologie et d'Anthropologie de l'Université de Franche-Comté.

CERTEAU M. de (1985). — L'actif et le passif des appartenances. **Esprit**, n° Juin, p. 155-171.

CHARLOT B. (1990). — Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire. **Migrants-Formation**, n° 81, p. 8-23.

CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). — **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris : A. Colin.

CHARTIER A.-M. (1996). — Pédagogie interculturelle et formation des enseignants : L'école laïque entre cultures et savoirs. *In* T. DRAGONAS, A. FRANGOUDAKI, C. INGLESSI (ed.), **De chez moi et d'ailleurs**, Athènes : S.S.H.S., p. 75-94.

CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1990). — La (non) réussite scolaire des « immigrés ». Où sont les différences ? **Migrants-Formation**, n° 81, p. 25-34.

CHAUVEAU G, ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1992). — Relations école/familles populaires et réussite au C.P. **Revue Française de Pédagogie**, n° 100, p. 5-18.

CHORON-BAIX C. (1989). — L'anthropologie à l'école. Utopies et réalités. **Migrants-Formation**, n° 77, p. 118-125.

CICOUREL A.V. (1982). — Living in two cultures : the everyday world of migrant workers (Chap.). *In* **Living in two cultures. The socio-culturel situation of migrant workers and their families**. Gower : The Unesco Press.

CLERC P. (1964a). — La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne. **Population**, n° 19 (4), p. 143-188.

CLERC P. (1964b). — Les élèves de nationalité étrangère. **Population**, n° 19 (5), p. 225-232.

COULON A. (1993). — **Ethnométhodologie et éducation**. Paris : PUF.

COURGEAU D. (1973). — Les enfants nés à l'étranger, *in* INED-INETOP, Enquête Nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire. **Travaux et documents**, PUF, Cahier n° 64.

COSTA-LASCOUX J. (1991). — Liberté, égalité et civisme au collège. **Migrants-Formation**, n° 86, p. 128-139.

COSTA-LASCOUX J. (1992). — L'enfant, citoyen à l'école. **Revue française de pédagogie**, n° 101, p. 71-78.

DANNEQUIN C. (1987). — Alliés contre l'échec scolaire. **Projet**, n° 204, p. 23-33.

DEBARBIEUX E. (1996). — **La violence en milieu scolaire -1- État des lieux**. Paris : ESF éditeur.

DE RUDDER V. (1980). — La tolérance s'arrête au seuil. **Pluriel**, n° 21, p. 3-13.

DE RUDDER V. (1992). — À propos de la construction d'un objet de connaissance : migrations et relations interethniques. **Migrants-Formation**, n° 90, p. 21-33.

DE RUDDER V. (1996). — Quelques problèmes épistémologiques liés aux définitions des populations immigrantes et de leur descendance, **colloque Réussite scolaire et universitaire, égalité des chances et discriminations à l'embauche des jeunes issus de l'immigration**. Paris : Université Paris 7-CNRS-Université Paris 8 (actes à paraître).

DUBET F. (1987). — **La Galère : jeunes en survie**. Paris : Fayard.

DUBET F. (1989). — **Immigrations : qu'en savons-nous ? Un bilan des connaissances**. Paris : La Documentation française.

DUBET F. (1992). — *Le racisme et l'école en France. In* WIEVIORKA M. (ed.), **Racisme et modernité**. Paris : La Découverte.

DURET P. (1996). — **Anthropologie de la fraternité dans les cités**. Paris : PUF.

FORQUIN J.-C. (1989). — **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : de Boeck-Wesmael.

GASPARD F., KHOSROKHAVAR F. (1995). — **Le Foulard et la République**. Paris : La Découverte.

GAUTHIER N. (dir. ed.), SCHWARTZ (dir. ed.), Promotion Léon BLUM (1974). — **La scolarisation des enfants d'immigrés dans le cadre de l'école obligatoire**. Paris : ENA.

GLASMAN D. (1992). — « Parents » ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique. **Revue Française de Pédagogie**, n° 100, p. 19-33.

GLASMAN D. *et alii* (1992). — **L'école hors l'école. Soutien scolaire et quartiers**. Paris : ESF Editeur.

GLASMAN D., PAYET J.-P. (1991). — **Réflexion critique sur deux figures imposées du travail social : partenariat et évaluation à propos des activités périscolaires**. Rapport pour le FAS, Université de Saint-Étienne, juillet.

GOFFMAN E. (1973). — **La mise en scène de la vie quotidienne**. Paris : Ed. de Minuit.

GOFFMAN E. — **Stigmate. Les usages sociaux du handicap**. Paris : Ed. de Minuit, 1975.

GRAFMEYER Y. ed., JOSEPH I. ed. (1979). — **L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine**. Paris : Champ Urbain.

GRATIOT-ALPHANDERY H., LAMBIOTTE B. (1973). — **Le retard scolaire des enfants de travailleurs migrants**. Centre International de l'enfance (Multigr.).

GRATIOT-ALPHANDERY H., CHAPUIS E., AMSELLE S. (1980). — La progression scolaire des enfants étrangers en France. **L'orientation scolaire et professionnelle**, p. 253-266.

GUMPERZ J.J. (1989). — **Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle**. Paris : Ed. de Minuit.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1988). — L'école et ses nouveaux partenaires : enjeux locaux et zones d'éducation prioritaires. *In* C. MONTANDON, P. PERRENOUD (ed.), **Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs**, Lausanne : Réalités sociales.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). — **L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires**. Lyon : PUL.

HENRIOT-VAN ZANTEN A., PAYET J.-P., ROULLEAU-BERGER L. (1994). — **L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique**. Paris : L'Harmattan.

HENRY-LORCERIE F. (1983). — Enfants d'immigrés et école française. À propos du mot d'ordre de pédagogie interculturelle. *In* **Maghrébins en France, émigrés ou immigrés ?** (TALHA L. dir.). Paris : Éd. du CNRS, p. 267-298.

HENRY-LORCERIE F. (1986). — Éducation interculturelle et changement institutionnel : l'expérience française. **Sociologie du Sud-Est**, n° 49-50, p. 103-126.

HENRY-LORCERIE F. (1988). — L'islam au programme, **Annuaire de l'Afrique du Nord**. Paris : ed. CNRS, tome XXVII, p. 161-192.

HENRY-LORCERIE F. (1989a). — L'intégration scolaire des jeunes d'origine immigrée en France. *In* **Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration** (LOREYTE B. dir.). Paris : CIEMI/L'Harmattan, p. 95-124.

HENRY-LORCERIE F. (1989b). — L'Universalisme en cause ? Les équivoques d'une circulaire sur la scolarisation des enfants d'immigrés. **Mots**, p. 38-56.

HENRY-LORCERIE F., SOLER A. (1989). — Les cultures dans la classe. **Migrants-Formation**, n° 77, p. 96-117

JAZOULI A. (1995). — **Une saison en banlieue. Courants et prospectives dans les quartiers populaires**. Paris : Plon.

JOSEPH I. dir. (1985). — **Sans qu'il n'y ait jamais accord entre les phrases. Situations migratoires et double appartenance culturelle.** ARIESE, Université Lyon 2.

LAACHER S. (1990). — L'école et ses miracles. **Politix**, Paris, FNSP, p. 25-37.

LAACHER S. (1991). — Les écrits sur la scolarisation des enfants étrangers et d'origine étrangère. ***Migrations société***, *p. 64-79.*

LAPEYRONNIE D. (1987). — Assimilation, mobilisation *et action collective chez les jeunes français de la* seconde génération de l'immigration maghrébine. **Revue française de sociologie**, XXVIII, p. 287-318.

LAPEYRONNIE D. (1993). — **L'individu et les minorités. La France et la Grande Bretagne face à leurs immigrés.** Paris : PUF.

LEGER A., TRIPIER M. (1986). — **Fuir ou construire l'école populaire**. *Paris :* Méridiens-Klincksieck.

LEONARDI D., PELNARD-CONSIDERE J. (1980). — Un test adapté aux enfants de migrants : Mathématiques Sans Paroles (M.S.P.). **L'orientation scolaire et professionnelle**, 9 (3), *p. 267-280.*

LIAUZU C., HENRY-LORCERIE F., LIAUZU J. (1989). — Immigration et école : la pluralité culturelle. **Travaux et Documents de l'IREMAM**, n° 7.

LORCERIE F. (1994a). — Les sciences sociales au service de l'identité nationale. *In* **Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?** (MARTIN D.C. dir.). *Paris : FNSP, p. 245-281.*

LORCERIE F. (1994b). — L'islam dans les cours de *Langue et Culture d'Origine : le procès.* **Revue Européenne Migrations Internationales**, 10-2, p. 5-43.

LORCERIE F. (1995). — Scolarisation des enfants d'immigrés. État des lieux et état des questions en France. **Confluences Méditerranée**, n° 14, p. 25-60.

MALEWSKA-PEYRE H., BASDEVANT C. *et alii* (1982). — **Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés.** *CFRES Vaucresson. Paris : La Documentation française.*

MALLET P., BOUSTA S. (1988). — La situation scolaire des adolescents issus des immigrations. **L'orientation scolaire et professionnelle**, 17, n° 2, p. 157-174.

MANIGAND A. (1993). — La problématique de l'enfant d'origine étrangère : nécessité de changer d'approche. **Revue Française de Pédagogie**, n° 104, p. 41-53.

MARTINIELLO M. (1995). — **L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines.** Paris : PUF.

MECHTA M.C. (1978). — Langue, culture d'origine et réussite scolaire. **Le français aujourd'hui**, n° 44, *p. 35-45.*

MONDON P. (1984). — Quelques aspects de la scolarisation *des enfants étrangers à partir des statistiques.* **Migrants Formation**, n° 58, p. 6-14.

MULLET E. (1980). — *Les enfants de travailleurs* migrants et l'enseignement secondaire. **L'orientation scolaire et professionnelle**, n° 3, p. 195-252.

MUNOZ M.C., PHILLIP M.G. (1990). — Les relations inter-ethniques à l'école. De l'évitement au dévoilement. **Les temps modernes**, n° 529-530, p. 121-155.

NOIRIEL G. (1988). — **Le creuset français. Histoire de l'immigration. XIXe, XXe siècles.** Paris : Seuil.

PAYET J.-P. (1984). — **Étranges élèves. Une ethnographie de la communication entre des élèves maghrébins et une administration scolaire d'un LEP en zone urbaine.** Université Lyon 2, 194 p.

PAYET J.-P. (1985). — L'insolence. **Les Annales de la recherche urbaine**, n° 27, p. 49-55.

PAYET J.-P. (1989) — L'action éducative entre école et familles. **Les Annales de la recherche urbaine**, n° 41, p. 97-103.

PAYET J.-P. (1992a). — **L'espace scolaire et la construction des civilités**, thèse de doctorat, *Université Lyon 2, 566 p.*

PAYET J.-P. (1992b). — Ce que disent les mauvais *élèves.* ***Les Annales de la recherche urbaine***, n° 54, p. 85-94.

PAYET J.-P. (1992c). — La connivence et le soupçon. Le dialogue école-familles à l'épreuve de l'ethnicité. **Migrants-Formation**, n° 89, p. 82-97.

PAYET J.-P. (1992d). — Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée. **Revue Française de Pédagogie**, n° 101, p. 59-70.

PAYET J.-P. (1994a). — *À propos des définitions* variables de l'interculturel dans l'école française, **actes du colloque Réussite et ouverture internationales**. Ministère de l'Éducation Nationale/Académie de Lyon.

PAYET J.-P. (1994b). — L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public *dans les établissements scolaires de banlieue.* **Revue Française de Pédagogie**, n° 109, p. 7-18.

PAYET J.-P. (1995a). — ***Collèges de banlieue.*** **Ethnographie d'un monde scolaire.** Paris : Méridiens-Klincksieck.

PAYET J.-P. (1995b). — Cultures, ethnicité, école. Tentative de réflexion dans la tourmente. **Migrants-Formation**, n° 102, p. 74-81.

PAYET J.-P. (1996). — La catégorie ethnique dans l'espace relationnel des collèges de banlieue : entre censure et soulignement, **colloque Réussite scolaire et universitaire, égalité des chances et discriminations à l'embauche des jeunes issus de l'immigration.** Université Paris 7 -CNR- Université Paris 8 (actes à paraître).

PAYET J.P., DUCHENE F. (1994). — **Réseaux - Solidarité - École : évaluation qualitative et quantitative.** ARIESE : Université Lyon 2.

PAYET J.P., SICOT F. (1996). — **Les conditions sociales de définition des situations d'accompagnement scolaire.** ARIESE. : *Université Lyon 2.*

PEROTTI A. (1983). — La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés : les diverses approches pédagogiques. 1970-1983. **Bulletin du CIEMI**, n° 16.

PETONNET C. (1982). — **Espaces habités. Ethnologie des banlieues.** Paris : Galilée.

PINCON M., PINCON-CHARLOT M. (1989). — **Dans les beaux quartiers**. Paris : Seuil.

PINCON M., PINCON-CHARLOT M. (1994) — Les enfants d'immigrés dans une école des beaux quartiers. **Migrants-Formation**, n° 96, p. 73-81.

Pluriel recherches (1993). — **Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques**, cahier n° 1. Paris : L'Harmattan.

Pluriel recherches (1994). — **Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques**, cahier n° 2. Paris : L'Harmattan.

POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J. (1995) — **Théories de l'ethnicité**. Paris : PUF.

POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J. (1996) — Être un étudiant africain. Production et mise en saillance de l'identité ethnique dans un contexte universitaire, **colloque Réussite scolaire et universitaire, égalité des chances et discriminations à l'embauche des jeunes issus de l'immigration**. Université Paris 7-CNRS-Université Paris 8 (actes à paraître).

REGNAULT E. (1994). — Perception du soutien scolaire par des parents maghrébins. **Migrants-Formation**, n° 97, p. 155-170.

ROCHEX J.Y. (1995). — **Le sens de l'expérience scolaire**. Paris : PUF.

SAYAD A. (1977). — Les trois « âges » de l'émigration algérienne en France. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 15, p. 59-81.

SAYAD A., (1979a). — Les enfants illégitimes. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 25, p. 61-81 ; n° 26-27, p. 117-132.

SAYAD A. (1979b). — **Qu'est-ce qu'un immigré ? Peuples méditerranéens**, n° 7, p. 3-23.

SCHNAPPER D. (1985). — Éduquer les enfants de migrants. **Commentaire**, n° 32, p. 1202-1205.

SCHNAPPER D. (1991). — **La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990**. Paris : Gallimard.

SIGES (1984a). — **Les élèves de nationalité étrangère entrés en 6e en 1972, 1973 et 1974. Le déroulement de leur scolarité comparé à celui des élèves de nationalité française**. Document de travail, Ministère de l'éducation nationale, n° 308.

SIGES (1984b). — **Les élèves étrangers dans le panel 1978 premier degré**. Document de travail, Ministère de l'éducation nationale, n° 309.

SIMMEL G. (1979). — Digressions sur l'étranger. *In* Y. GRAFMEYER (ed.), I. JOSEPH (ed.), **L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine**. Paris : Champ Urbain.

SIMON P.J. (1983). — Étude des problèmes de minorités et des relations interethniques dans l'anthropologie et dans la sociologie française. **Pluriel Débat**, n° 32-33.

SIMON-BAROUH I. (1995). — Le stéréotype du bon élève « asiatique ». **Migrants-Formation**, n° 101, p. 18-45.

SIMONIN J., WOLFF E. (1992). — École et famille à la Réunion : un lien problématique. **Revue Française de Pédagogie**, n° 100, p. 33-45.

SIMONIN J., WATIN M., WOLFF E. (1993) — **Médias, École et Kartié à la Réunion, des espaces en contact**, rapport de recherche, URA 1041 du CNRS, Saint-Denis.

TRIBALAT M. (1993). — Les immigrés au recensement de 1990 et les populations liées à leur installation en France. **Population**, n° 6, p. 1911-1946.

TRIBALAT M. (1995). — **Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants**. Paris : La Découverte.

TRIPIER M. (1996) — La discrimination à l'embauche des jeunes issus de l'immigration : du problème social à l'observation sociologique, **colloque Réussite scolaire et universitaire, égalité des chances et discriminations à l'embauche des jeunes issus de l'immigration**, Université Paris 7-CNRS-Université Paris 8 (actes à paraître).

VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1995). — Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration. **Éducation et Formations**, n° 40, p. 5-14.

VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1996). — Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. **Les dossiers d'Éducation et Formations**, n° 67.

VAN ZANTEN A. (1996). — Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements, **colloque Les professions de l'éducation et de la formation**, AISLSF, Lille.

VASQUEZ A. (1980). — Le temps social : enfants étrangers à l'école française. **Enfance**, n° 3, p. 179-191.

VASQUEZ A. (1982). — Temps social/temps culturel. **Enfance**, n° 5, p. 335-350.

VASQUEZ A. (1986). — Se nourrir de nostalgie. La conduite alimentaire à l'école, aspect de la socialisation des enfants étrangers. **Enfance**, n° 1, p. 60-74.

VASQUEZ A., MARTINEZ I. (1990). — Interactions élève-élève : un aspect non perçu de la socialisation. **Enfance**, t. 44, n° 3, p. 285-301.

VASQUEZ-BRONFMAN A., MARTINEZ I. (1996). — **La socialisation à l'école, approche ethnographique**. Paris : PUF.

VASQUEZ A., XAVIER DE BRITO A., (1994) — « La perception de l'étranger par les enfants d'une école primaire. Étude ethnographique d'un groupe-classe au quotidien ». **Migrants-Formation**, n° 96, p. 57-72.

WIEVIORKA M. *et alii* (1992). — **La France raciste**. Paris : Seuil.

ZEHRAOUI A. (1996). — Processus différentiels d'intégration au sein des familles algériennes en France. **Revue française de sociologie**, XXXVII, p. 237-261.

ZÉROULOU Z. (1988). — La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. **Revue française de sociologie**, XXIX, p. 447-470.

ZIMMERMANN D. (1982). — **La sélection non-verbale à l'école**. Paris : ESF.

ZIROTTI J.P. (1978). — Une enquête sur les orientations scolaires des adolescents immigrés, **Migrants-Formation**, p. 77-82.

ZIROTTI J.-P., NOVI M. (1979). — **La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés, vol. 1 : Évaluation, sélection, orientation (Analyse d'un processus)**, rapport de recherche, IDERIC, Université de Nice.

ZIROTTI J.-P. (1980a). — **La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés, vol. 2 : Taxinomies et situations scolaires**, rapport de recherche, IDERIC, Université de Nice.

ZIROTTI J.P. (1980b). — Le jugement professoral : un système de classement « qui ne fait pas de différence ». **Langage et Société**, n° 14, p. 3-42.

ZIROTTI J.P. (1986). — Caractéristiques sociales et catégories scolaires. L'élaboration du statut d'élève d'origine maghrébine, **Actes du colloque « L'école française et les enfants d'origine maghrébine »**, A.D.C.F.A., Grenoble.

ZIROTTI J.-P. (1989). — Constitution d'un domaine de recherche : la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés. **Babylone**, n° 6-7, p. 210-254.

ZIROTTI J.-P. (1990). — Quand le racisme fait sens. Ou la construction du remarquable par des jeunes Maghrébins d'un quartier populaire. **Peuples méditerranéens**, n° 51, p. 69-82.

ZIROTTI J.-P., AKERS-PORRINI R. (1992). — Élèves « français » et « maghrébins ». Un rapport différent à l'orientation scolaire. **Migrants-Formation**, n° *89*, p. 45-57.

II. LA SCOLARISATION DES ENFANTS ET DES JEUNES DES MINORITES ETHNIQUES AUX ÉTATS-UNIS ET EN GRANDE-BRETAGNE

Alors que la scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques est un objet de recherche récent et encore relativement peu exploré en France, elle a donné lieu aux États-Unis et en Grande-Bretagne à de multiples réflexions politiques et théoriques, ainsi qu'à un très grand nombre de recherches empiriques depuis au moins une trentaine d'années. L'importance quantitative de ces matériaux — dont nous ne pourrons d'ailleurs offrir ici qu'une analyse sélective — et leur qualité, qui sera débattue dans le corps du texte, mais surtout la richesse et la variété des questionnements, des perspectives, des modes d'approche et des interprétations plaident en faveur d'une présentation critique pour les lecteurs français. Suivant un point de vue que nous avons développé au fil de différents travaux de synthèse (Derouet, Henriot-van Zanten et Sirota, 1987 ; Henriot-van Zanten, 1991 ; Henriot-van Zanten et Anderson-Levitt, 1992), cette présentation essayera de faire ressortir la spécificité des formations sociales ainsi que des théories et des méthodes de recherche et des découpages disciplinaires dans ces deux pays, tout en invitant les lecteurs à constater des similitudes dues à des évolutions propres aux sociétés occidentales et à tirer des enseignements à la fois au plan politique et au plan scientifique.

LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

De l'assimilation à l'intégration

La prise en compte des minorités ethniques à l'école pourrait sembler comme allant de soi aux États-Unis où l'immigration est constitutive de la fondation de la nation mais aussi en Grande-Bretagne qui, comme de nombreux pays européens, s'est construite par des apports successifs de populations étrangères. Pourtant, dans ces deux pays, pour des raisons similaires liées à l'accroissement de certains types d'immigration et à l'émergence de mouvements qu'on a pu appeler de « revitalisation ethnique », (Banks, 1986) ce n'est que dans les années 1960 que l'on voit apparaître des politiques explicitement articulées en direction des minorités. De nombreux chercheurs britanniques utilisent le terme d'« assimilation » pour caractériser l'orientation dominante des recommandations et des choix éducatifs de cette période (1). En fait, après une longue période pendant laquelle l'assimilationnisme opère en douceur, dans le cadre d'une politique l'on pourrait appeler avec Lynch (1986) politique de « laissez-faire », des textes officiels vont mettre en avant le rôle central de l'école dans l'acculturation et l'insertion économique et politique des nouveaux arrivants.

(1) Il nous faut ici souligner notre dette à l'égard des indications bibliographiques et des analyses de J.-C. Forquin (1989 et, surtout, 1994) concernant l'évolution des politiques éducatives britanniques.

En Grande-Bretagne où l'assimilation des immigrés (en majorité d'origine européenne ou peu nombreux lorsqu'ils viennent des colonies) au cours de la première moitié du XXe siècle s'est faite sans provoquer de conflits majeurs, c'est l'arrivée massive de travailleurs, puis de leurs familles, en provenance du Commonwealth au cours des années 1960 qui va conduire à poser publiquement le problème de leur accueil dans les écoles britanniques. Ce nouveau contexte va conduire à une affirmation explicite du rôle l'école en matière d'assimilation : « le but du système éducatif est de former des citoyens capables de trouver leur place dans une société où les devoirs et les droits sont les mêmes pour tous » et « on ne peut pas attendre de lui qu'il perpétue les valeurs caractéristiques des différents groupes d'immigrants » (CIAC, 1964). Cette affirmation va se traduire par deux orientations spécifiques : la première a trait à l'enseignement de l'anglais comme seconde langue dans les écoles primaires et secondaires, la deuxième à la dispersion discrète des élèves immigrés dans les établissements, de façon à éviter les concentrations ethniques (Tomlinson, 1983).

Il est cependant important de noter que les recommandations officielles conseillant aux *Local Education Authorities* (*LEA*) de répartir ces élèves de façon « équilibrée » (un tiers de l'effectif de l'école apparaissant comme le seuil maximum tolérable), n'ont été que peu suivies d'effets. Cinq *LEA* seulement mirent en place des systèmes de ramassage scolaire pour redistribuer les élèves immigrés et les deux *LEA* qui auraient dû être le plus concernées par ces directives, celle de Londres et celle de Birmingham, refusèrent explicitement de le faire. D'ailleurs, l'opposition idéologique des enseignants à ce qui apparaissait à leur yeux comme une forme de stigmatisation de cette population et le refus de l'administration nationale et des *LEA* de mettre en place une politique volontariste et règlementariste dans ce domaine aboutirent à ce que cette « dispersion » soit déclarée illégale en 1975 (Kirp, 1979). Parallèlement, la politique d'assimilation a évolué vers une politique d'intégration prônant une meilleure connaissance des populations immigrées, une expression plus large des différences culturelles et un climat de tolérance, tout en restant attentive « à sauvegarder les écoles de toute baisse de niveau due à la présence d'un grand nombre d'enfants non-anglophones qui affecterait négativement les progrès des autres enfants » (Circulaire du *Department of Education and Science*, 1971, citée par Tomlinson, 1983).

L'assimilationnisme éducatif américain est, certes, en apparence, de tout autre nature. La Grande-Bretagne, comme la France, se définit par la correspondance entre une « haute culture », légitimée par la tradition historique, et un espace politique étatique. Elle accorde à l'école un rôle essentiel dans l'accès à une citoyenneté fondée sur l'incorporation de cette culture au détriment de toutes les cultures locales (Layperonnie, 1993). En revanche, aux États-Unis, où l'immigration de peuplement est à l'origine de la nation, l'école est plutôt conçue comme le creuset *(melting pot)* d'où doit surgir une nouvelle civilisation (Mead, 1951). En fait, le rôle des écoles américaines jusqu'aux années 1960 est proche de celui des écoles britanniques dans la mesure où la re-création fictive d'un *Homo Americanus* à la fin du XIXe siècle passe par la transmission scolaire d'une histoire mythique et d'une culture imposée par les Anglo-Saxons, qui ignorent les apports des Amérindiens, des Noirs et des autres immigrants (Body-Gendrot, 1991). Toutefois, l'allégeance à cette culture civique n'est pas synonyme d'homogénéisation et les immigrants conservent, en théorie tout au moins, le droit de maintenir leur langue et leur culture, ce qui complexifie considérablement le rôle de l'école.

Dans les années 1960, il devient néanmoins évident que si l'idéologie du *melting pot* a favorisé l'insertion d'immigrants devenus des minorités ethniques, tel n'est pas le cas des Amérindiens et des Noirs devenus des minorités raciales. Des mouvements sociaux de grande ampleur, mais aussi les conclusions des travaux scientifiques que nous évoquerons plus loin, conduisent au développement de différents types de politiques d'intégration, qui présentent un caractère plus spectaculaire, plus volontariste et plus controversé que les initiatives britanniques. Un premier volet, concerne les politiques de « déségrégation scolaire ». Contrairement aux politiques de dispersion britanniques, les actions visant l'intégration scolaire des enfants noirs et blancs, notamment dans les grandes métropoles du Nord — où régnait encore une très forte ségrégation raciale malgré le bannissement officiel du double réseau d'écoles après le célèbre procès *Brown vs. Board of Education* (1954) — sont apparues initialement comme un pas en avant vers l'égalité de chances et l'intégration sociale. Un deuxième volet concerne la mise en place d'une « décentralisation scolaire » visant à accroître le pouvoir de décision et la participation des parents des zones urbaines défavorisées, notamment des ghettos noirs, dans les écoles (Levin, 1970 ; Ornstein, 1974). Un troisième volet, enfin, qui déborde le cadre de l'école, concerne toutes les actions de discrimination positive (*Affirmative Action*) visant à établir des quotas et à mener une politique d'action préférentielle en direction des minorités.

De la lutte contre la pauvreté vers le pluralisme culturel et le *multiculturalisme*

Parallèlement à ces évolutions, on observe dans les deux pays le passage de politiques fondées sur une conception déficitaire des difficultés scolaires des enfants des minorités vers des politiques qui exaltent la diversité culturelle et promeuvent une éducation multiculturelle. Aux États-Unis, les années 1960 sont aussi celles de la découverte de la pauvreté, ou plus précisément « des poches de pauvreté », de l'« autre Amérique », pour reprendre le titre d'un ouvrage célèbre de cette période (Harrington, 1963). Cette « découverte » engendra une intervention sans précédent des organisations privées ou étatiques dans les villes où les projets éducatifs se sont taillé la part du lion. Ces projets se concentrèrent d'abord sur les inégalités matérielles les plus visibles (construction de bâtiments scolaires, allocation de ressources diverses aux écoles des quartiers pauvres, développement de l'enseignement préscolaire) mais, s'appuyant sur divers travaux qui seront analysés plus loin, ils évoluèrent rapidement vers une optique culturaliste. On parlera alors des politiques de compensation pour désigner un ensemble extrêmement ambitieux mais disparate de mesures destinées à combler les carences dans la socialisation familiale et culturelle des enfants issus des familles les plus démunies en insistant sur la transformation des valeurs et des attitudes à l'égard de l'école et de la société et sur la réduction des disparités socioculturelles, notamment dans le domaine linguistique (Little et Smith, 1971 ; Isambert-Jamati, 1973).

Des critiques des notions et des pratiques sous-tendant cette politique fusent néanmoins dès le début des années 1970. Les travaux des anthropologues de l'éducation dans le territoire américain, qui tendent à replacer les difficultés scolaires de ces enfants dans le cadre des problèmes de communication entre des individus (maîtres et élèves) socialisés dans des systèmes

culturels différents, ont progressivement orienté les politiques éducatives vers la recherche des contenus et des techniques d'apprentissage appropriés aux différentes minorités (Au, 1980 ; Au et Jordan, 1981 ; Macias, 1987). De multiples approches qui se revendiquent comme multiculturalistes vont alors coexister sur un territoire très vaste où les États et les localités conservent une grande autonomie dans l'élaboration des programmes d'enseignement, ce qui rend une vue d'ensemble assez difficile (Sleeter, 1991). On peut néanmoins avec Sleeter et Grant (1987) distinguer quatre groupes d'approches : 1 - celles qui cherchent à assimiler les élèves de couleur dans la société dominante en offrant des transitions (programmes bilingues, programmes qui visent à développer une identité positive en reconnaissant les apports de leur culture d'origine) ; 2 - celles qui se fondent sur une orientation en termes de relations humaines avec pour objectif d'aider les étudiants de différentes origines à communiquer et à s'entendre ; 3 - celles qui plaident pour la diversification culturelle des programmes et des manuels d'enseignement ; 4 - celles, plus radicales, qui attribuent à l'éducation multiculturelle le rôle de préparer les jeunes issus de minorités ethniques à agir contre les inégalités structurelles qui déterminent leur condition sociale.

En Grande-Bretagne, les vagues successives d'immigrés qui se succèdent dans les années 1960 se concentrent dans les zones urbaines dont l'habitat, les commerces et les institutions s'étaient déjà largement dégradés à la suite du départ des classes moyennes vers les banlieues aisées. Comme aux États-Unis, ceci va amener le gouvernement central, relayé par les autorités locales, à développer des programmes urbains en direction des populations défavorisées (*Urban Aid Programme*, 1968 ; *Policies for the Inner Cities*, 1977). Des projets en direction des écoles visant à opérer une discrimination positive par aire, les *Educational Priority Areas*, furent également mis en place à partir de la publication du Rapport Plowden (1967). Dans cette politique coexistaient au départ deux conceptions, l'une, plus radicale, insistant sur la nécessité de lutter contre les inégalités d'accès aux ressources éducatives, l'autre, plus proche des conceptions américaines, où le repérage par aire devait surtout permettre de détecter les problèmes et d'agir sur les familles et les communautés locales désavantagées, mais c'est la seconde qui a prévalu dans l'orientation des actions (Halsey, 1972 ; Smith, 1977). Dès le milieu des années 1970, on prend néanmoins conscience que la question de la scolarisation des minorités ne saurait se réduire à la problématique du désavantage et du handicap social et qu'une approche plus compréhensive est nécessaire (Rutter et Madge, 1976 ; Rex et Tomlinson, 1979).

Le véritable essor du multiculturalisme s'observe toutefois un peu plus tardivement, au début des années 1980. Sous l'impulsion de nombreux chercheurs et responsables des LEA, les auteurs des manuels pour les élèves et des programmes de formation des futurs enseignants font référence aux cultures des minorités, l'enseignement des langues d'origine à l'école est encouragé et la coopération avec des représentants des minorités recherchée (Lynch, 1983 ; Craft, 1984 ; Craft et Bardel, 1984 ; Arora et Duncan, 1986). Une contribution très importante à ce mouvement a été apportée par les travaux du *Commitee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups* qui ont donné lieu à deux rapports publiés, l'un sous la direction de Lord Rampton (1981), l'autre sous celle de Lord Swann (1985). C'est ce dernier rapport qui représente sans doute le mieux les orientations dominantes au cours de cette période. En effet, le rapport critique les réponses assimilationnistes et intégrationnistes de la période précédente et

prône une approche résolument pluraliste et multiculturelle dans toutes les écoles en vue de favoriser le développement de communautés ethniques distinctes à l'intérieur d'un cadre de valeurs devant faire l'objet d'un consensus. Son influence politique fut néanmoins de courte durée car, commandité par les travaillistes avant 1980, il fut réalisé et publié sous l'égide du gouvernement conservateur, peu favorable aux conceptions de ses auteurs.

En outre, le multiculturalisme s'est avéré lui-même comme une notion mobilisatrice mais porteuse d'une contradiction fondamentale : celle de donner un statut universel à une pluralité de cultures spécifiques (Fraser, 1993). Deux positions extrêmes se dessinent pour tenter de résoudre cette contradiction. D'une part, il y a ceux, minoritaires dans le débat public, qui promeuvent l'idée d'une égalité de traitement de chacune des cultures, ce qui dans la pratique ne peut s'avérer possible que si des écoles séparées recrutant sur des bases ethniques ou religieuses, comme les écoles musulmanes implantées dans les Pays-Bas par exemple, voient le jour (Zaki, 1982). D'autre part, il y a ceux, majoritaires, qui revendiquent l'idée d'un nouvel universalisme fondé sur le dialogue et les échanges mutuels tout en reconnaissant que la construction de celui-ci s'avère difficile faute de critères précis pour décider ce qu'il faut retenir ou exclure de chaque culture (Wakling, 1980 ; Phillips-Bell, 1981 ; Partington, 1985 ; Banks et Lynch, 1986).

Anti-racisme et effets du néo-libéralisme

En outre, dans la période récente, un certain nombre de chercheurs ont mis en cause le caractère naïf, superficiel et réducteur du multiculturalisme libéral qui s'intéresse à la diversification culturelle mais ne perçoit pas le racisme ou alors l'attribue exclusivement à des facteurs comme l'ignorance et les préjugés des enseignants auxquels une formation appropriée devrait pouvoir remédier. En revanche, la perspective anti-raciste qui se développe alors s'intéresse aux inégalités entre Blancs et Noirs ou Asiatiques ainsi qu'aux formes diverses de domination et de discrimination et considère que non seulement les programmes, mais l'organisation même du système éducatif, et au-delà, du système social dans son ensemble, doivent être profondément modifiés (Troyna et Williams, 1986 ; Troyna, 1987 ; Gillborn, à paraître). Certains vont jusqu'à dire que l'éducation multiculturelle ne serait, sous son vernis libéral, qu'une continuation des politiques assimilationnistes et intégrationnistes visant à assurer la soumission des élèves, notamment de ceux issus de la minorité afro-antillaise (Mullard, 1980, 1982).

D'autres considèrent cependant qu'il faut distinguer entre les politiques libérales anti-racistes qui, en promouvant l'égalité raciale, ne se distinguent guère des propositions des multiculturalistes, (ce qui a d'ailleurs donné lieu à la nouvelle étiquette « éducation multiculturelle anti-raciste »), et les politiques anti-racistes radicales qui associent l'oppression sociale et l'oppression raciale et se prononcent en faveur de transformations structurelles profondes (Cole, 1989 ; Gewirtz, 1991 ; Jewson et Mason, 1992). Enfin, d'autres encore notent que les différences entre l'éducation multiculturelle et l'éducation anti-raciste renvoient à différents modèles sociaux et scientifiques. Le modèle représentatif et pluraliste et le modèle interprétatif serviraient de base à des pratiques multiculturelles alors que le modèle marxiste serait le support des politiques anti-racistes (Gabe, 1991). Il faut néanmoins indiquer que, dans la période la plus récente, l'ensemble des promoteurs britanniques des diverses politiques anti-racistes ont plutôt eu tendance à faire front-uni

face à une perception commune de la menace néo-libérale. Troyna et Hatcher (1991a) ont souligné notamment les dangers de l'idéologie très ethnocentriste du nouveau *Curriculum* National et des demandes nouvelles d'innovation et de *management* à l'égard des enseignants qui les détourneraient des activités anti-racistes. Vincent (1992) et Blair (1993) soutiennent également que l'idéologie de marché peut avoir comme effet d'exclure encore davantage les élèves d'origine étrangère des établissements les plus réputés.

Aux États-Unis, on observe à partir du début des années 1980, une même diffusion de l'idéologie néo-libérale qui se traduit par des politiques diverses d'assimilation et en même temps d'exclusion des minorités. D'une part, l'assimilation rapide de nouveaux immigrants, qui jouent plus que jamais un rôle de tampon entre les travailleurs nationaux et les fluctuations économiques, est toujours souhaitée (Spener, 1988). D'autre part, l'idéologie multiculturaliste est mise en question au nom de la recherche de l'efficacité et de l'excellence mais aussi de la restauration d'un idéal national (*A Nation at Risk*, 1983 ; *An Imperiled Generation : Saving Urban Schools*, 1988). Malgré cela, on n'observe pas pendant la même période les mêmes types de débats autour de l'éducation anti-raciste qu'en Grande-Bretagne. Les chercheurs les plus impliqués dans la lutte contre les inégalités ethniques ou raciales se prononcent plutôt pour des actions visant à doter les sujets eux-mêmes de la capacité critique et des compétences nécessaires à une prise en charge de leur scolarité (Delgado-Gaitan, 1990).

Dans les années 1990, on constate une résurgence des politiques d'exclusion fondées sur des arguments économiques. Le coût que représentent les immigrés, en particulier les « illégaux », a notamment abouti à un vote largement favorable de la population de Californie en faveur de la proposition 187 visant à retirer tous les bénéfices gouvernementaux, y compris en matière de santé et d'éducation, à tous les immigrés sans papiers et à leurs enfants. Parallèlement, des ouvrages tels que ceux de Rushton, *Race, Evolution and Behavior : A Life History Perspective* (1994), de Itzkoff, *The Decline of Intelligence in America : A Strategy for National Renewal* (1994) et surtout de Herrnstein et Murray, *The Bell Curve : Intelligence and Class Structure in American Life* (1994) qui développent, de façon convaincante pour le grand public, la thèse de l'infériorité génétique de certaines minorités ethniques ou raciales, ont reçu un accueil plutôt favorable. Ceci a déclenché des réactions très vives de la part de la communauté des anthropologues. Ceux-ci ont pris position contre ces évolutions dans leurs congrès et leurs publications et commencé à analyser les causes et les effets de ces nouveaux mouvements nationalistes (AAA, 1995 ; Mehan, 1995 ; Macias, 1996 ; Suarez-Orozco, 1996). Le rôle civique de la recherche anthropologique a été également, de façon tout à fait nouvelle, mis en avant par certains chercheurs (Martin, 1996).

L'ÉCHEC ET LA RÉUSSITE À L'ÉCOLE

Les variations dans les performances scolaires

De deux côtés de l'Atlantique, une très grande partie des travaux sur la scolarisation des enfants des minorités porte sur leur échec ou leur réussite dans le système d'enseignement. Aux États-Unis, les variables d'appar-

tenance raciale et ethnique ont joué un rôle central dans les analyses statistiques des inégalités d'éducation dès le début des travaux dans ce domaine, tant elles s'imposent comme des dimensions introduisant des clivages fondamentaux dans le contexte national. Une grande partie de ces études s'est focalisée sur les différences entre les Blancs et les Noirs. Ces différences apparaissent importantes quels que soient les indicateurs retenus (tests d'intelligence et de raisonnement, tests de lecture ou de mathématiques, notes, orientation à l'intérieur du système, sorties précoces, niveau de qualification à la sortie) et surtout persistantes. En effet, malgré l'ampleur des actions menées au sein des politiques de compensation et de déségrégation, il n'y a pas eu une réduction importante des écarts de scolarisation entre ces deux groupes dans ces trente dernières années, ce qui, à partir de la fin des années 1960, Jensen (1969) a alimenté la controverse évoquée ci-dessus concernant l'infériorité intellectuelle génétique des Noirs, mais également stimulé diverses autres lignes de recherche qui seront analysées en détail plus loin.

L'opposition entre ces deux catégories s'est néanmoins vite avérée réductrice. Dès le rapport Coleman (1966) une hiérarchie est établie entre différents groupes. Les Asiatiques-Américains en particulier apparaissaient déjà comme ayant de loin de meilleurs résultats par rapport aux Noirs mais aussi, dans certains études, par rapport aux Blancs. Ces résultats ont été confirmés et développés dans les années 1970 par des études quantitatives et qualitatives qui montrent de façon convergente que les minorités immigrées (européennes, asiatiques ou latino-américaines), composées majoritairement d'individus ayant volontairement choisi de quitter leur pays d'origine, réussissent mieux que les minorités qu'Ogbu appelle « involontaires » (c'est-à-dire, outre les Noirs, les Mexicains-Américains, les Amérindiens et les Porto-Ricains), parce qu'elles ont été incorporées contre leur gré dans la société américaine (Ogbu, 1978). D'autres travaux ont depuis permis de mettre en évidence des distinctions encore plus subtiles. Par exemple, au sein du groupe des « hispaniques », il apparaît que les immigrés d'Amérique Centrale et d'Amérique du Sud ou de Cuba ont de meilleurs résultats scolaires que les Mexicains-Américains ou les Porto-Ricains. Au sein même du groupe des Mexicains-Américains, certaines études tendraient à montrer que les Mexicains nés au Mexique ont de meilleurs résultats dans les écoles américaines que ceux nés aux Etats-Unis (Matute-Bianchi, 1991 ; Macias, 1990).

En Grande-Bretagne, les analyses portant sur les inégalités d'éducation se sont focalisées dans les années 1940 et 1950 sur les inégalités entre les classes sociales mais, dès le milieu des années 1960, de nombreuses études vont s'intéresser aux difficultés scolaires des enfants issus de l'immigration. Toutefois, cette « ethnicisation », puis « racialisation », des inégalités d'éducation n'a pas contribué à modifier radicalement les cadres théoriques d'explication dans la mesure où les mêmes éléments précédemment invoqués pour analyser le rapport à la scolarisation des enfants de milieu populaire ou des enfants des centres-villes (« *inner cities* ») vont être mobilisés (Williams, 1986). Les études conduites dans les années 1960 et 1970, quels que soient les indicateurs retenus, concluent pour la plupart au fait que les enfants d'immigrés rencontrent plus de difficultés scolaires que les enfants britanniques. Dans plusieurs de ces études, notamment dans celles conduites par l'*ILEA* (*Local Educational Authority* de Londres), il apparaissait que les enfants d'origine afro-antillaise réussissaient beaucoup moins bien que les enfants d'autres minorités. En revanche, les enfants d'origine asiatique (*Indiens*, Pakistanais, Asiatiques d'Afrique de l'Est) obtenaient des meilleurs

résultats que les Afro-Antillais et, même, dans certaines études, que les enfants d'origine anglo-saxonne (Little *et al.*, 1968 ; Little 1975a, 1975b ; Mabey, 1981 ; Taylor, 1981 ; Scarr *et al.*, 1983 ; Tomlinson, 1983).

Certaines de ces études, et la plupart de celles conduites dans les années 1980, présentent néanmoins un tableau plus complexe. D'une part, il y a eu des progrès considérables dans la scolarité des enfants des minorités, y compris de ceux issus de la minorité afro-antillaise, qu'on le mesure à l'aune du nombre d'années de scolarisation, du type d'études pousuivies ou de l'insertion professionnelle ultérieure, progrès qui s'expliquent souvent par des différences entre les immigrés de première et de deuxième génération (DES, 1985 ; Essen et Ghodsian, 1979 ; Maughan et Rutter, 1986 ; Tomlinson, 1991). D'autre part, des différences apparaissent au sein de chaque groupe. Ainsi, certaines études ont montré qu'il existe des différences importantes dans le groupe afro-antillais suivant l'appartenance sociale et le sexe : les enfants des classes moyennes et les filles réussissent mieux que les enfants de milieu populaire et les garçons (Bagley *et al.* 1979a ; Driver, 1980 ; Tomlinson, 1983). Parmi les Asiatiques, les Indiens Sikh ont des résultats nettement meilleurs que les autres groupes et, dans un certain nombre d'études, les garçons réussissent mieux que les filles. Pour chaque sexe, on observe également des différences suivant l'appartenance nationale, culturelle et religeuse. Par exemple, les filles musulmanes du Bangladesh ont de moins bons résultats scolaires que les filles Sikh (Bhachu, 1987).

Il faut néanmoins souligner que, dès les années 1960, aux Etats-Unis comme en Grande-Bretagne, l'ampleur, voire l'existence de ces inégalités a été contestée par des chercheurs. Certains d'entre eux mettent en cause la pertinence des tests utilisés ou les contraintes spécifiques des situations d'examen et d'observation qui seraient biaisées en faveur des enfants blancs et produiraient des écarts artificiels avec les enfants noirs (Labov, 1978). D'autres chercheurs contestent quant à eux l'utilisation qui est faite des coefficients de régression dans les analyses statistiques qui, sujets à de multiples sources de fluctuation, donneraient lieu à des inférences peu fiables (Gottfredson, 1981). D'autres, enfin, contestent la multiplicité des critères qui sont utilisés pour mesurer l'échec scolaire (depuis des retards dans le pré-apprentissage de la lecture en maternelle jusqu'aux problèmes d'entrée dans l'enseignement supérieur) ce qui produit une image trop complexe pour permettre de distinguer nettement des écarts de réussite entre différents groupes (Tomlinson, 1991). Plus généralement, de nombreux chercheurs ont exprimé leur préoccupation face à la façon dont certains de ces résultats, utilisés hors du contexte scientifique, tendent à renforcer une vision négative de certaines populations, notamment des Noirs, que ce soit en termes de capacité intellectuelle ou de violence verbale et physique, ou encore à opposer entre elles les populations d'origine immigrée, notamment les Asiatiques contre les Noirs (Troyna, 1984).

Le rôle de la famille et de la communauté : du déficit à la mobilisation

Dans le contexte américain, les premières interprétations des difficultés scolaires des enfants des minorités et, plus particulièrement, des enfants noirs se focalisèrent sur les notions de « privation culturelle » (cultural deprivation) et de « déficit culturel » (Riessman, 1962 ; Passow, 1963). Ces interprétations prenaient appui sur des travaux de psychologie sociale concernant les aspirations et les valeurs qui concluaient à la présence de traits tels que

le fatalisme ou la passivité chez les membres des classes inférieures. Elles s'inspiraient également des travaux d'anthropologues tels que Lewis (1961, 1967) qui postulaient l'existence chez les Mexicains ou les Porto-Ricains habitant les zones urbaines défavorisées d'une « culture de la pauvreté » caractérisée par une structure familiale et sociale fermée, instable et désorganisée qui produirait des individus faibles, indifférents et amoraux par rapport aux valeurs du reste de la société et dotés d'une vision restreinte du monde. Enfin, le rôle négatif de la famille, notamment dans le cas des familles noires marquées par l'absence du père, le chômage et les activités illicites, fut également souligné directement dans des travaux comme celui de Moynihan (1965) et, indirectement, dans le célèbre rapport Coleman dont une des principales conclusions était que c'était du côté de la famille et de la communauté et non pas de l'école qu'il fallait chercher les causes des différences de réussite entre les enfants blancs et les enfants noirs.

Les critiques de ces interprétations furent très vigoureuses, notamment de la part des anthropologues de l'éducation qui, outre des arguments théoriques (Valentine, 1969 ; Leacock, 1971), ont produit à partir de la fin des années 1960 de nombreuses études empiriques visant à réfuter toute idée de « déficit » chez les enfants des minorités. Ces études, à travers des analyses minutieuses des styles d'interaction verbale et non-verbale des enfants des minorités, soutenaient la thèse que les difficultés scolaires que rencontraient ces enfants étaient principalement la conséquence d'une confrontation de systèmes culturels conduisant à des incompréhensions mutuelles. Parmi les plus connues de ces études, on peut citer celle de Philips (1972, 1983) menée dans des écoles d'une réserve indienne. L'auteur y montre le contraste très important entre les « structures de participation », fondées sur une relation égalitaire et sur le primat de la collectivité sur l'individu, que les enfants amérindiens acquièrent dans leur culture, et les structures de participation que les enseignants utilisent dans leurs classes qui soulignent la dissymétrie de la relation entre l'enseignant et les élèves et mettent l'accent sur l'évaluation publique des compétences individuelles (cf. aussi Erickson et Mohatt, 1982).

Ces études ont connu une grande popularité au-delà même du cercle des spécialistes, entre autres grâce au fait qu'elles proposaient une explication qui ne culpabilisait personne. Ni les enseignants, ni les familles, ni les élèves ne pouvaient être tenus pour responsables d'un échec scolaire conçu comme l'aboutissement d'une succession de malentendus. Pourtant, dès le milieu des années 1970, leurs conclusions commencent à être contestées par d'autres anthropologues, principalement par Ogbu (1978) qui, à partir d'une comparaison internationale de la scolarisation des enfants issus des minorités, a pu mettre en cause la thèse des « différences culturelles ». Sa synthèse d'un très grand nombre d'études montre que non seulement on constate une grande diversité dans les résultats scolaires des enfants issus de différentes minorités au sein d'un même pays ainsi que des enfants d'un même groupe ethnique dans différents pays, mais que les enfants qui réussissent le mieux, par exemple les Asiatiques aux États-Unis, ne sont pas ceux dont la culture se rapproche le plus de la culture dominante. L'auteur propose alors de distinguer entre les « discontinuités culturelles primaires » et les « discontinuités secondaires ». Les premières, vécues par les enfants d'immigrants, dérivent essentiellement des différences culturelles pré-existant à la situation de contact et peuvent par conséquent être plus aisément surmontées. Les secondes sont le fait des minorités « involontaires » qui,

faisant l'objet de discriminations sociales multiples et persistantes, développent des pratiques de différenciation comprenant une forte dimension politique et oppositionnelle (Ogbu, 1987 ; Gibson et Ogbu, 1991).

Les recherches anthropologiques et sociologiques menées dans les années 1980 ont permis d'étayer cette thèse en mettant en lumière des éléments favorables à la réussite scolaire communs aux diverses minorités immigrées telles que l'élévation des aspirations sociales induite par l'expérience migratoire, l'existence d'un double cadre de référence permettant aux immigrés d'opérer des comparaisons le plus souvent favorables à la société d'accueil et la forte valorisation de l'école comme instrument de mobilité sociale (Gibson, 1987, 1988 ; Suarez-Orozco, 1987, 1989, 1992). Ces travaux s'éloignent également de l'optique déficitaire pour s'intéresser aux formes de mobilisation scolaire parentale telles que l'encouragement quotidien, le suivi des devoirs, la recherche d'informations auprès d'autres parents et des enseignants et la participation aux activités de l'école, ceci chez les minorités immigrées mais aussi parfois chez les minorités involontaires (Clark, 1983).

Il faut d'ailleurs souligner que cette distinction a été contestée par un nombre croissant de chercheurs. Hayes (1992), par exemple, souligne l'existence, au sein du groupe des Mexicains-Américains, de nombreuses familles où coexistent des parents immigrés volontaires avec une forte croyance dans le rôle de l'école comme instrument de mobilité sociale et des enfants, qui, sujets à de multiples discriminations, adoptent des comportements typiques des minorités involontaires en rejetant les symboles, les idéaux et les pratiques des Anglo-Américains. Lee (1994) critique la vision globalement positive que donne Ogbu des étudiants d'origine asiatique en analysant les discours des bons et des mauvais élèves dans ce groupe. Mehan *et al.* (1994), de leur côté, montrent que la distinction entre les deux groupes s'estompe dès lors que le second est stimulé par certains types de programmes et de méthodes d'enseignement. Ogbu lui-même, dans un texte récent (Ogbu, à paraître), revient sur cette distinction en reconnaissant le statut ambigu de certains groupes comme les Mexicains-Américains et les Porto-Ricains qui par plusieurs aspects se situent à mi-chemin entre les deux catégories.

En Grande-Bretagne, il existait déjà une tradition d'études sur les effets du contexte familial sur la réussite scolaire des enfants des milieux populaires et des enfants des milieux urbains défavorisés avant que les chercheurs focalisent leur intérêt sur les contextes familiaux où étaient élevés les enfants de minorités, ce qui favorisa une transposition des cadres d'analyse. Il faut néanmoins souligner que les recherches américaines dans ce domaine y exercèrent une influence importante, au moins jusqu'au début des années 1980. Dans les travaux des années 1960 et 1970, les chercheurs mettent souvent en évidence des traits négatifs des structures familiales et des modèles éducatifs des minorités, notamment de la minorité afro-antillaise, qui les handicaperaient face à l'école. Parmi ceux-ci on peut citer le nombre important d'enfants par couple, la proportion élevée de familles monoparentales et des mères qui travaillent, le peu de temps que les parents consacreraient à s'occuper des enfants, l'absence de communication et d'encouragement au jeu pendant la prime enfance et des méthodes disciplinaires plus strictes (Rutter *et al.*, 1974, cité par Tomlinson, 1983).

Cependant, l'optique déficitaire de ces travaux est contestée à la même période par ceux qui promeuvent une optique différentialiste en mettant l'accent sur les conflits entre les attentes familiales et les attentes scolaires

et entre les modes d'organisation des écoles dans leur pays d'origine et en Grande-Bretagne auquels doivent faire face ces enfants (Oakley, 1968 ; Taylor, 1974). Une vision plus positive du rôle familial dans la scolarité apparaît aussi chez les chercheurs qui étudient les aspirations et les attentes familiales. La plupart des travaux met en effet en évidence que les parents des minorités ont des souhaits éducatifs vis-à-vis de leurs enfants dont le degré d'ambition est comparable, voire supérieur, à ceux des parents d'origine anglo-saxonne et qu'ils s'intéressent vivement à leur réussite. Les parents asiatiques chercheraient même plus que tous les autres à infléchir les choix scolaires de leurs enfants. Néanmoins, ces mêmes travaux soulignent que les parents des minorités ont souvent du mal à comprendre les attentes des enseignants, les programmes d'enseignement et les méthodes éducatives des écoles britanniques et qu'ils n'entretiennent pas toujours de bonnes relations avec les enseignants (Coard, 1971 ; Gupta, 1977 ; Rex et Tomlinson, 1979).

Cette incompréhension peut se doubler également d'une critique du système éducatif. Des études réalisées dans les années 1970 ont montré que si la plupart des parents se déclaraient satisfaits de la scolarité de leurs enfants, une minorité exprimait un haut degré d'insatisfaction (Cross, 1978 ; Rex et Tomlinson, 1979). Les principales sources d'insatisfaction concernaient la qualité de l'enseignement (faible niveau scolaire des établissements, faible degré de compétence des enseignants) et la discipline, ceci étant particulièment souligné par les parents afro-antillais. Toutefois, d'autres aspects de la scolarisation, comme le caractère mixte des écoles et le fait, pour les musulmans notamment, que les filles participent aux activités sportives et doivent revêtir shorts et maillots de bain, ou encore la présence obligatoire ou conseillée à certaines activités extra-scolaires sont également mentionnés (Townsend et Brittain, 1972). Des groupes de parents immigrés ont également exprimé leur désaccord vis-à-vis des études et des politiques qui tendent à les rendre responsables des difficultés de leurs enfants et souligné le rôle des institutions scolaires et des enseignants dans la genèse de ces difficultés et leur accroissement au cours de la scolarisation (Redbridge, 1978). Chez certains parents cette attitude critique a pu s'accompagner non seulement d'une résistance passive, c'est-à-dire d'un refus de se plier aux demandes de l'institution, mais aussi de stratégies plus actives. On observe ainsi que plusieurs groupes de parents immigrés ont mis en place des « écoles » ou des classes hors du temps scolaire pour maintenir leurs traditions linguistiques et culturelles, mais aussi pour apporter une aide scolaire à leurs enfants. De même, il y a eu pendant les années 1970 une pression forte de la part des représentants de la communauté musulmane pour l'ouverture d'écoles religieuses entièrement indépendantes ou partiellement subventionnées par l'État.

L'élève : faible estime de soi, résistances et adhésion stratégique

De multiples travaux se sont également intéressés au rôle des attitudes et des pratiques des enfants et des jeunes eux-mêmes dans l'explication de leurs trajectoires scolaires. Une des causes le plus souvent avancées pour expliquer les difficultés scolaires des enfants des minorités dans les premiers travaux les concernant est leur faible estime de soi. Aux États-Unis, des travaux conduits dès les années 1940 (Clark et Clark, 1947 ; Pettigrew, 1964) ont montré que les enfants noirs intériorisaient des stéréotypes plus négatifs

d'eux-mêmes que les enfants blancs. Néanmoins, des études conduites dans les années 1970 tendraient à montrer que, suite aux mouvements de « revitalisation ethnique » évoqués plus haut, ces enfants auraient accepté et même revendiqué de façon positive une identité Noire reconstruite (Fox et Jordan, 1973). Cette variable a néanmoins continué à être testée dans diverses études comparatives de la scolarité des enfants blancs et des enfants noirs avec des résultats contradictoires : tantôt elle apparaît comme ayant un effet important, tantôt cet effet apparaît négligeable (Portes et Wilson, 1976 ; Kerchoff et Campbell, 1977).

En Grande-Bretagne, les études menées autour de cette problématique ont donné lieu à des conclusions également divergentes. De nombreux travaux réalisés dans les années 1960 concluent à l'existence de problèmes d'identité chez les enfants, notamment chez les jeunes enfants, issus de la minorité afro-antillaise (Dove, 1974 ; Milner, 1975 ; Redbridge, 1978 ; Verma et Bagley, 1979). Des travaux plus récents aboutissent à la constatation opposée, à savoir à l'absence de différences de ce point de vue entre les groupes ethniques (Davey et Mullin, 1980) ou à l'existence de variations notables suivant le sexe, les filles d'origine afro-antillaise ayant une image plus positive d'elles-mêmes que les garçons (Driver, 1977 ; Fuller, 1980). Ces travaux mettent en garde aussi contre une acceptation trop rapide de ce phénomène comme source majeure d'explication, ce qui conduirait à négliger le rôle des enseignants ou à ce que ces derniers orientent leurs pratiques dans le sens d'une aide psychologique plutôt que dans celui de l'amélioration de l'enseignement (Bagley *et al.* 1979b ; Stone, 1981).

Dans la période plus récente, certains travaux américains, comme ceux d'Ogbu (1989, 1992), tout en critiquant le caractère psychologisant de la notion de « faible estime de soi », lui fournissent, d'une certaine façon, un prolongement sociologique à travers l'idée que les enfants noirs sont conduits, par le contexte socio-historique et le contexte éducatif discriminatoire où se déroule leur scolarité, à développer une théorie de sens commun (« *folk theory* ») très pessimiste sur leurs chances futures. Ceci les conduit, malgré leurs aspirations élevées, à se désinvestir du travail scolaire et à poursuivre des voies alternatives de réussite, que ce soit au travers d'activités illégales comme le racket, la drogue ou la prostitution ou au travers des protestations de masse. Pour Foley (1991), cette théorie n'est pas sans rappeler certains éléments du concept de « culture de la pauvreté » de Lewis dans la mesure où si ni Lewis, ni Ogbu ne cherchent véritablement à accuser les victimes, ils présentent une vision essentiellement négative de la culture des minorités subordonnées. Ce rapprochement a néanmoins été contesté par Trueba (1991) — pourtant lui-même critique de la vision négative que donnerait Ogbu des enfants noirs (Trueba, 1988) — qui souligne que les objectifs des deux auteurs sont diamétralement opposés : alors que Lewis cherchait à généraliser le comportement socialement determiné des groupes opprimés, au-delà des différences liées au contexte culturel, Ogbu vise à construire une typologie des groupes subordonnés en fonction justement des différences dans la façon dont ils répondent au traitement discriminatoire de la société d'accueil.

Dans le travail d'Ogbu on trouve néanmoins également des thèses qui se rapprochent de celles des théoriciens de la résistance (Willis, 1977), à savoir que les jeunes issus des minorités involontaires en viennent à associer certains symboles et certaines pratiques scolaires aux groupes dominants et donc, à travers un processus d'« inversion culturelle », à les rejeter et à développer des attitudes et des pratiques qui en constituent le parfait contrepoint

(cf. aussi McDermott, 1987). Toutefois, Ogbu introduit aussi l'idée que la résistance de ces élèves, notamment des élèves noirs, est différente de celle des élèves blancs dans la mesure où les premiers semblent avoir un niveau d'aspirations plus élevé et une moindre propension à rejeter consciemment les apprentissages et les savoirs scolaires que les seconds. Cette conclusion est aussi celle d'auteurs d'autres monographies d'élèves noirs tels que Weis (1985), MacLeod (1992) et Solomon (1992). Pourtant, les conclusions de ces auteurs diffèrent sur des points essentiels. D'une part, alors qu'Ogbu, MacLeod et Solomon considèrent que l'identité sociale de ces jeunes se construit principalement à partir d'une expérience historique d'opposition au traitement discriminatoire de la société dominante transmise dans le contexte familial et communautaire, Weis accorde plus de place au rôle des interactions quotidiennes dans les établissements scolaires. D'autre part, pour Ogbu et Solomon les effets des pratiques d'opposition sont totalement négatifs dans la mesure où elles contribuent en dernier lieu à la reproduction du statut subordonné des minorités dans la société. Pour Weis et MacLeod, en revanche, ces pratiques comportent également une dimension créative et collective et si elles ne transforment pas radicalement la réalité sociale, elles marquent toutefois l'autonomie de la sphère culturelle par rapport à la sphère économique.

D'autres travaux qui se situent également dans le courant des théories de la résistance montrent que les pratiques d'opposition au sein d'un même groupe ethnique peuvent varier en fonction de l'appartenance sociale et de l'appartenance de sexe. Dans son étude d'un groupe d'élèves mexicains-américains d'une communauté du sud du Texas, Foley (1990) montre que si les comportements d'opposition à connotation ethnique des « vatos » (les enfants d'origine mexicaine issus des milieux populaires) les conduisent à entrer souvent en conflit avec les enseignants et à être punis par ces derniers, ceux d'origine mexicaine appartenant aux classes moyennes semblent capables d'intégrer des éléments de la culture ethnique de leurs parents dans des « styles communicatifs » qui réussissent à impressionner favorablement les enseignants et leurs pairs et à leur permettre d'avoir des résultats scolaires honorables, voire brillants. De même, dans son analyse comparative des performances scolaires de deux groupes de jeunes Noirs Antillais, l'un pouvant être analysé comme « minorité involontaire » et l'autre comme « minorité immigrée », Gibson (1991) est amenée à examiner la pertinence de ces catégories pour expliquer la scolarité des élèves de deux sexes car, alors que les différences entre les garçons de ces deux groupes sont importantes, celles entre les filles apparaissent minimes. Certaines de ces recherches conduisent aussi à mettre en évidence le caractère fluide et mouvant de l'ethnicité. Il en va ainsi des élèves noirs étudiés par Fordham (Fordham et Ogbu, 1986 ; Fordham, 1988), qui pour réussir effacent toutes les attitudes et les comportements qui marquent l'appartenance à la communauté socialement construite des Noirs Américains.

Les chercheurs britanniques aboutissent à des conclusions relativement similaires à celles de leurs collègues américains concernant les attitudes et les pratiques de résistance des jeunes. Comme dans les théories d'Ogbu, un lien est établi dans les premiers travaux entre l'estime de soi, la réussite et l'intégration des élèves. Plusieurs études montrent en effet que si les élèves issus des minorités qui ont une haute estime d'eux-mêmes réussissent bien à l'école (sans qu'il soit possible dans la plupart des cas de distinguer le sens de la relation cause-effet), ils apparaissent comme des transfuges et ont plus de mal à s'intégrer dans leurs propres groupes raciaux, mais égale-

ment dans le groupe dominant. En revanche, les élèves qui ont une mauvaise opinion d'eux-mêmes ont plus de chances d'être en échec scolaire mais également de s'orienter vers leur culture d'origine pour y trouver refuge dans une société perçue comme hostile (Taylor, 1981 ; Rex et Tomlinson, 1979). Cette orientation a été particulièrement étudiée dans le cas des élèves afro-antillais scolarisés dans les filières les plus dévalorisées qui, au cours des années 1970, ont adopté des formes d'habillement, des symboles et des pratiques musicales associées au mouvement religieux Ras Tafari comme un moyen de revendiquer une identité noire positive, ce qui a été le plus souvent perçu comme de la déviance scolaire, voire comme une menace sociale, par les enseignants (Troyna, 1978).

Mais sommes-nous en face de véritables stratégies de résistance ? Comme le souligne Gewirtz (1991), un des problèmes des théories de la résistance est la difficulté à montrer la différence entre des simples comportements déviants, spontanés et peu coordonnés, et des pratiques conscientes de résistance. Dans le cas des élèves afro-antillais, les observateurs notent que certaines de ces pratiques semblent s'inscrire dans un contexte plus large de lutte contre l'oppression dont fait objet la culture noire à l'école et à l'extérieur de l'école (Rex et Tomlinson, 1979). D'autres auteurs soulignent que le fait que les élèves afro-antillais soient plus souvent critiqués ou rappelés à l'ordre par les enseignants que les autres élèves fait que progressivement les blagues et le chahut se transforment en rejet des enseignants, de l'institution scolaire et de ses objectifs (Driver, 1979). Néanmoins, tous les élèves ne réagissent pas de la même façon. Wright (1987) et Gillborn (1988) soulignent le fait que les élèves peuvent consciemment ignorer ou minimiser les remarques des enseignants pour réussir à l'école ou, au contraire, réagir de façon plus ou moins violente verbalement ou physiquement. Mais s'ils optent pour cette seconde solution, ils renforcent le stéréotype qui veut qu'ils représentent un défi à l'autorité enseignante et risquent alors différents types de sanctions, notamment l'expulsion sans garantie, dans le cadre défini par la politique du gouvernement conservateur, de pouvoir être pris dans un autre établissement.

L'appartenance de sexe joue-t-elle un rôle dans ce choix ? Les études menées jusqu'à présent aboutissent à des résultats contradictoires. Travaillant au niveau de l'école primaire, Reay (1991) conclut que, pour les filles noires d'origine populaire, les effets négatifs de l'appartenance de race, de classe et de sexe se renforcent mutuellement de sorte qu'il s'agit du groupe le plus désavantagé. Dans l'enseignement secondaire, Wright (1987) a trouvé que les filles Noires rencontraient autant des difficultés que les garçons et qu'elles réagissaient aussi fortement qu'eux aux représentations négatives de leur capacité intellectuelle et aux pratiques discriminatoires des enseignants. En revanche, l'enquête de Fuller (1980) dans une *Comprehensive School* londonienne l'amenait à conclure que, malgré la prise de conscience de filles noires de milieu populaire de leur triple forme d'oppression dans la société (ou peut-être à cause même de cela), ces filles avaient une image positive d'elles-mêmes et valorisaient l'école comme moyen d'affirmer leur valeur sociale et d'obtenir une plus grande marge d'autonomie par rapport à leur famille et à leur communauté d'origine. De fait, tout en étant pro-éducation, elles n'étaient pas pro-enseignants et s'avéraient même très critiques des routines de la classe. Néanmoins, parallèlement, bien davantage que leurs camarades de sexe masculin, elles semblaient capables d'adopter à bon escient les comportements et les attitudes nécessaires pour acquérir des qualifications scolaires.

Des enquêtes portant sur les élèves d'origine asiatique montrent que ceux-ci, bien que réussissant généralement mieux que leurs camarades afro-antillais, ressentent un plus fort sentiment d'anxiété vis-à-vis de la scolarité, dû peut-être à une pression parentale plus forte en faveur de la réussite (Ullah et Brotherton, 1989). D'autres enquêtes s'intéressant aux processus d'acculturation des jeunes de cette origine montrent qu'il existe des différences importantes suivant les appartenances religieuses et culturelles : ce sont les jeunes Hindus et Sikhs qui apparaissent comme les plus acculturés alors que les Musulmans semblent plus partagés entre les valeurs religieuses de leurs parents et celles de la société britannique. Des différences importantes se font jour néanmoins entre les sexes. Ce sont les filles d'appartenance Hindu et Sikh, notamment celles des milieux sociaux non-manuels, qui auraient le plus intégré les valeurs de la société d'accueil, alors que les garçons musulmans de milieux manuels en seraient les plus éloignés (Ghuman, 1991). Concernant les comportements dans la salle de classe, une recherche de Fuller (1983) montre que, bien que les filles asiatiques s'engagent moins dans des échanges conflictuels avec le personnel enseignant ou avec d'autres élèves, elles sont très critiques de la façon dont certains enseignants n'arrivent pas à maintenir l'ordre, n'expliquent pas bien les leçons et ont des attentes trop faibles vis-à-vis des élèves.

L'institution scolaire : discrimination organisationnelle, préjugés et racisme des maîtres

Bien qu'une grande partie de la littérature sur la scolarisation des minorités ethniques se centre sur les familles et les élèves, un certain nombre de recherches, plus important dans la période récente, porte sur les mécanismes institutionnels et sur les attitudes des enseignants qui s'avèrent discriminatoires en fonction de l'appartenance ethnique. Aux États-Unis on trouve, à partir du milieu des années 1960, une littérature abondante composée en partie de récits autobiographiques, mais aussi en partie des premières études ethnograhiques des écoles urbaines, qui analyse le rôle des mécanismes comme la constitution des groupes de niveau dans l'échec scolaire des enfants noirs. Rist (1970) a ainsi pu montrer comment, dès l'école maternelle, des enfants noirs issus des familles les plus défavorisées étaient mis ensemble et comment ces regroupements se consolidaient et renforçaient leurs effets discriminatoires au fil des années. Dans une autre étude, Rist (1978) a également mis en évidence comment la poignée d'élèves noirs, dont l'entrée dans une école aisée majoritairement blanche avait été forcée par la nouvelle règlementation, s'est trouvée rapidement exclue à l'intérieur de l'établissement dans des classes destinées aux élèves en difficulté. Ogbu (1974) a également souligné que les jeunes noirs sont davantage orientés dans l'enseignement spécialisé et dans les filières les plus dévalorisées que les enfants blancs et qu'ils souffrent également du bas niveau d'attentes qu'ont les enseignants à leur égard.

De leur côté, les études statistiques ont trouvé de longue date différentes formes de discrimination scolaire et professionnelle à l'égard des Noirs. Les premières analyses de Duncan (1968) montrèrent, par exemple, que non seulement les Noirs arrivaient avec un handicap important sur le marché du travail du fait de la situation socio-économique inférieure de leurs parents et de leur faible niveau d'études, mais qu'à diplôme égal ils avaient accès à des positions inférieures. Les travaux de Porter (1974) et de Porter et Wilson (1976)

concluaient quant à eux que la mobilité sociale des Noirs dépendait plutôt des choix faits par l'élite que de leurs performances scolaires. À l'intérieur même de l'école, ces chercheurs soulignaient également que les notes, notamment dans les écoles fréquentées uniquement par des Noirs, semblaient peu pertinentes comme indicateurs de résultats et comme critères de sélection pour les niveaux supérieurs. Ceci les amenait à conclure que les Noirs avancent dans le système scolaire et social principalement grâce à leurs aspirations et à leur mobilisation personnelle alors que les Blancs peuvent compter sur des mécanismes institutionnels de soutien. Plus récemment, l'enquête de Dreeben et Gamoran (1986) montre que l'échec des enfants noirs dans les premières années de la scolarité semble lié aux inégalités de l'offre éducative qui est elle-même due à des inégalités dans la répartition des ressources éducatives entre les districts scolaires et entre les écoles d'un même district.

Enfin, depuis le rapport Coleman (1966), de multiples études ont essayé de vérifier ses résultats concernant la meilleure réussite des enfants noirs dans les écoles « intégrées » où ils côtoient des élèves blancs généralement de meilleur niveau social et scolaire. Si la plupart des études montrent que les performances scolaires des enfants blancs ne semblent pas affectées de façon importante par la composition raciale des établissements fréquentés (Bridge *et al.*, 1978), les conclusions concernant les enfants noirs sont moins convergentes. La plupart des études concluent certes à une meilleure réussite des élèves noirs dans un contexte multi-racial (Weinberg, 1977). Certaines études ont néanmoins mis en évidence des effets négatifs sur les élèves noirs qui se déplacent des écoles primaires où le public est composé d'une majorité d'élèves noirs vers des écoles secondaires principalement fréquentées par des élèves blancs (Winkler, 1975). Beaucoup soulignent la difficulté d'établir des conclusions solides face à l'importance des problèmes méthodologiques (St. John, 1975). Une méta-analyse relativement récente conclut à une relation positive entre déségrégation et amélioration des résultats scolaires des élèves noirs, mais cette relation apparaissait significative seulement dans les premières années de la scolarité et dès lors que les élèves avaient débuté leur scolarité dans des établissements intégrés (Crain et Mahard, 1983).

Au-delà d'un effet-établissement dans ce domaine, il est néanmoins important d'analyser l'effet-classe car la meilleure performance des élèves noirs apparaît étroitement dépendante des modes d'organisation de la classe et des méthodes pédagogiques de l'enseignant. Ainsi, Cohen et Roper (1972) montrent que les différences de statut scolaire entre élèves blancs et noirs dans les classes hétérogènes peuvent poser des problèmes dans la mesure où les Blancs domineront les situations d'interaction si les attentes concernant la compétence scolaire des Noirs qu'ont les Blancs et les Noirs eux-mêmes ne font pas l'objet d'un traitement spécifique. De même, dans l'étude ethnographique de Metz (1983), il apparaît que la bonne performance des élèves noirs semble liée à la constitution des groupes de travail en fonction de compétences spécifiques, et non pas en fonction d'un niveau présumé ou évalué à l'avance, à l'attribution des notes et des récompenses en fonction des progrès accomplis individuellement et non pas de la comparaison inter-élèves et à l'évitement conscient des situations de comparaison publique des « qualités » et des résultats des élèves.

Dans le contexte britannique, les recherches ont analysé l'orientation des enfants des minorités dans l'enseignement spécialisé et dans les différentes filières du système d'enseignement. Dans les années 1970, certaines de ces recherches faisaient apparaître que les enfants issus de la minorité afro-

antillaise étaient beaucoup plus nombreux, proportionnellement à leur poids dans la population scolaire, à être envoyés dans les unités pour enfants déficients (*Educational Sub-Normality Units*) que les autres enfants et cela après un processus décisionnel beaucoup plus expéditif que celui mis en place pour les enfants britanniques. Plus tard, il est apparu également que ces enfants étaient sur-représentés dans les nouvelles unités de discipline et les centres d'orientation créés pour les enfants ayant des problèmes de comportement dans les zones urbaines. En revanche, les enfants asiatiques étaient sous-représentés dans tous ces types de structure, probablement parce que leurs problèmes scolaires étaient assimilés davantage à des problèmes de type linguistique et culturel qu'à des handicaps sociaux ou à des problèmes de discipline (Tomlinson, 1981 ; Tomlinson, 1983).

D'autres travaux ont également montré que les enfants des minorités afro-antillaise et asiatique étaient également sous-représentés dans l'enseignement sélectif, de type *grammar school*, et qu'ils obtenaient moins de qualifications (« *O* » *levels* et surtout « *A* » *levels*) que les enfants britanniques (Townsend, 1971). Bien que cette situation ait profondément évolué au cours des années 1980, des différences importantes subsistent encore entre enfants issus des minorités et enfants britanniques de souche (Gill *et al.*, 1992). De même, depuis cette même période, plusieurs études ont mis en évidence la sur-représentation des élèves issus des minorités dans les groupes de bas niveaux dans les établissements qui divisent les élèves de cette façon, soit pour l'ensemble de matières (« *banding* »), soit de façon différente pour chaque matière (« *setting* ») (Driver, 1977 ; Troyna, 1978). Les dernières études dans ce domaine, notamment celles de Wright (1986, 1987) et de Troyna (1991a, 1992) ont néanmoins été critiquées par Foster (1990b) et par Gomm (1993) qui soulignent les problèmes méthodologiques des analyses menées et critiquent les interprétations en termes de processus ségrégatifs, d'inégalité de chances éducatives et de racisme des maîtres.

Ce « racisme » des maîtres et, plus largement, toutes les attitudes de ces derniers tendant à établir des discriminations raciales ou ethniques ont également fait l'objet de nombreuses études. Aux États-Unis, Rubovits et Maehr (1973), s'inspirant du travail pionnier de Rosenthal et Jacobson *Pygmalion in the Classroom*, sur les effets d'attente ont montré que les 66 enseignants blancs étudiés avaient des attentes éducatives moins élevées pour les élèves noirs, y compris pour ceux de bon niveau scolaire, et qu'il traitaient ces élèves de façon moins positive, en les ignorant, en les félicitant moins et en les critiquant plus que les élèves blancs. L'étude statistique de Kerchoff et Campbell (1977) conclut quant à elle au fait que les enseignants promeuvent et soutiennent seulement les élèves noirs qui ne présentent pas des problèmes disciplinaires, de façon relativement indépendante par rapport aux performances scolaires. De même, la recherche conduite par Farkas *et al.* (1990) sur un nombre important d'élèves de niveau collège montre que la réussite scolaire est étroitement associée au jugement porté par les enseignants sur les habitudes de travail (participation dans la classe, discipline, devoirs à la maison), ce qui semble favoriser nettement les enfants d'origine asiatique sur qui les jugements les plus favorables sont portés et défavoriser (quoique à un moindre degré) les enfants noirs.

En Grande-Bretagne, divers travaux concluent également que les enseignants ont une vision stéréotypée et peu informée des élèves issus des minorités. Les principales victimes semblent être les élèves afro-antillais qui, dans l'enquête menée par Brittan (1976), faisaient l'objet de perceptions

négatives, quoique partiellement contradictoires : tantôt ils étaient décrits comme étant paresseux, passifs et peu participatifs, tantôt comme étant bruyants, agressifs et dérangeants. De même, dans l'enquête à grande échelle conduite par Rutter et ses collaborateurs (1974) sur plus de 2 000 enfants de dix ans, il apparaissait que presque la moitié des garçons afro-antillais étaient perçus comme présentant des problèmes de comportement, contre un quart seulement des élèves blancs et que la majorité des enfants de ce groupe, garçons ou filles, étaient décrits de façon négative quant à leur conduite en classe. Ces élèves font également l'objet de perceptions négatives du point de vue de l'apprentissage. Parmi les cinquante enseignants interviewés par Tomlinson (1981), une majorité pensait que ces enfants manquaient de concentration, étaient plus lents et avaient plus de chances de rencontrer des difficultés scolaires. Des recherches publiées dans les années 1980 sont allées plus loin dans l'exploration des attitudes et des pratiques racistes des enseignants. L'étude de Green (1982), qui porte sur 70 enseignants semble montrer, en effet, que les enseignants accordent le moins de temps et d'attention en classe aux garçons afro-antillais et aux filles asiatiques.

INTÉGRATION ET SÉGRÉGATION DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Le rôle des établissements d'enseignement dans les dynamiques ségrégatives locales

Nous avons déjà noté que la « découverte » de la pauvreté dans les années 1960 coïncide aux États-Unis avec la prise de conscience de l'importance de la ségrégation de certains groupes raciaux et ethniques dans l'espace urbain et donc avec la remise en cause d'un des mythes fondateurs de la nation. En effet, l'image de l'Amérique comme creuset d'une nouvelle civilisation reposait largement sur l'existence supposée d'un processus progressif d'intégration des populations nouvelles dans l'espace urbain. De nombreuses recherches, depuis les travaux de l'École de Chicago faisaient apparaître des mouvements d'invasion/succession des vagues d'immigration dans les quartiers centraux des agglomérations, qui correspondaient à des mouvements d'entrée et d'ascension sociale dans la société américaine (Park *et al.* 1925). Néanmoins, dans les années 1960, il apparaît évident que l'existence d'une forte mobilité spatiale et sociale de certains groupes n'excluait pas l'immobilité et la concentration socio-spatiales d'autres, notamment des Noirs et des Porto-Ricains. De multiples facteurs expliquent cette situation : les modalités d'accès au logement car les autorités locales et nationales laissent le plus souvent jouer le libre jeu du marché où la discrimination raciale est importante, les tensions entre différentes communautés raciales et ethniques et la volonté de certaines d'entre elles de maintenir une organisation communautaire à base locale.

Toutefois, dans cette période, une attention particulière est prêtée au rôle des établissements scolaires dans ce processus. Cette focalisation sur l'école s'explique par la constatation de la très forte ségrégation raciale qui existait encore dans les établissements scolaires (Conant, 1961 ; Havighurst, 1966, 1968 ; Miller et Smiley, 1967). Elle s'explique aussi par la très forte croyance dans l'institution scolaire en tant que voie royale d'intégration. Les initiatives prises en matière de « décentralisation éducative », de « contrôle communautaire » et de « déségrégation scolaire » présentées plus haut ont

néanmoins pâti de l'opposition entre deux conceptions concurrentes de l'intégration raciale ou ethnique : l'une qui la conçoit comme un processus d'autonomisation relative et d'auto-organisation des communautés dans l'espace local ; l'autre qui la perçoit comme un processus de reconnaissance et de légitimation par les groupes dominants. Ces initiatives ont également produit des effets pervers. Plusieurs travaux ont ainsi montré que les tentatives de contrôle communautaire pouvaient aboutir au maintien ou à la reconstitution des ghettos (Ornstein, 1974). D'autres ont mis en évidence, à partir du cas de New York, ville expérimentale dans ce domaine, que le mouvement de décentralisation scolaire, loin d'accroître la participation et le pouvoir dans l'école des groupes raciaux et ethniques dominés, n'avait abouti qu'à l'apparition de nouveaux fiefs de pouvoir des professionnels de l'éducation au niveau des districts scolaires (Orfield, 1977).

Ce sont cependant les politiques de lutte contre la ségrégation scolaire qui ont fait l'objet des débats politiques les plus intenses à travers une implication importante des juges et des législateurs, mais aussi à travers des manifestations importantes contre cette politique, notamment dans les grandes villes où la ségrégation raciale était importante et la déségrégation, même réduite, a été perçue comme une menace par les Blancs d'origine anglo-saxonne, voire par d'autres groupes ethniques (Kirp, 1981 ; Olzak *et al.*, 1994). Ces politiques ont également fait l'objet de nombreuses études sociologiques avec des résultats contrastés et fortement débattus. L'étude entreprise par Coleman *et al.* (1975) sur l'évolution de la composition raciale des écoles de 22 districts scolaires de centres-villes ayant mis en place une politique de lutte contre la ségrégation fit notamment l'objet d'une vive polémique étant donné ses implications. Les auteurs y affirmaient, non seulement que ces politiques connaissaient des difficultés dans leur application, mais que les tentatives d'intégration de ces écoles ne faisaient que stimuler, suivant l'expression popularisée dans ce rapport, « la fuite des Blancs » (« *White Flight* ») vers les banlieues favorisées, engendrant aussi une ségrégation encore plus importante au sein des grandes agglomérations urbaines.

Ce travail stimula toute une série de réponses d'autres chercheurs. Certains lui ont reproché le manque de représentativité de l'échantillon qui excluait certaines grandes villes très impliquées dans ces initiatives (Pettigrew et Green, 1976) ; d'autres des artefacts de la méthode qui mettrait bien en lumière les écarts entre districts scolaires, mais laisserait inexpliqués les écarts au sein d'un même district (Farley *et al.*, 1980). D'autres encore ont critiqué le fait qu'elle ne porte que sur la première année de la mise en place de ces initiatives qui, bien que décisive, — Ravitch (1981) souligne par exemple qu'à Boston 20 000 élèves, soit un tiers de la population blanche, a quitté les écoles de la ville l'année suivant l'implantation du « bussing » — ne permet pas d'évaluer les effets à long terme, ainsi que le fait qu'elle ne prenne en compte que la population noire ou blanche, alors que d'autres groupes ethniques peuvent être fortement représentés. Plus globalement, plusieurs auteurs mettent en cause la thèse selon laquelle ce sont principalement les politiques scolaires de deséگrégation qui engendrent la ségrégation urbaine. Certains soulignent que les départs de la population blanche des centres-villes avaient commencé bien avant les politiques de lutte contre la ségrégation scolaire et se seraient poursuivis sans leur application (Orfield, 1977 ; Wegmann, 1977 ; Green, 1985). D'autres, comme Pearce (1981), ont montré que dans les communes où les écoles recrutent des publics très différenciés au plan ethnique, les agences immobilières utilisent les écoles comme

indicateurs de la qualité des quartiers, ce qui tend à renforcer la ségrégation. En revanche, dans les communes où les écoles ont subi un processus de déségrégation, les différences entre les quartiers et entre les écoles de la ville sont minimisées et l'ensemble de la ville est valorisé par ces mêmes agents.

En Grande-Bretagne, des analyses « écologiques » du rôle de l'école (Eggleston, 1977) ont depuis les années 1960 mis en avant la ségrégation sociale existante entre différents types d'établissements, mais très peu d'études empiriques s'étaient intéressées jusqu'à récemment aux phénomènes de ségrégation ethnique et raciale. C'est seulement à partir des différentes mesures prises par le gouvernement britannique au cours des années 1980 en faveur du choix de l'école par les parents que des travaux de ce type ont vu le jour. Ces travaux montrent que la ségrégation résulte de l'effet conjugué de plusieurs phénomènes. D'une part, les parents immigrés sont parmi les moins bien informés et les moins désireux d'effectuer des choix, ce qui fait qu'ils sont plus nombreux à continuer à fréquenter les écoles du quartier délaissées par d'autres parents. De cette façon, ils peuvent apparaître comme responsables de leur propre rélégation, ce qui dédouanerait les enseignants et le gouvernement (Gewirtz *et al.*, 1995). D'autre part, les analyses des décisions éducatives récentes des *Local Educational Authorities* et des procès en justice intentés par les parents insatisfaits de la non prise en compte de leurs choix mettent en évidence que les pouvoirs publics ont été amenés progressivement à priviligier les directives concernant la liberté de choix des parents plutôt que celles interdisant la discrimination raciale (Vincent, 1992). Enfin, les enquêtes par questionnaire auprès des familles montrent que la composition raciale et ethnique des établissements intervient de façon non négligeable, quoique rarement avouée directement, comme critère d'évaluation de leur qualité (Gill *et al.*, 1992).

Les établissements scolaires ne restent pas indifférents à ces attitudes parentales. Des analyses récentes postulent que la prise de conscience qu'un certain nombre de parents est sensible à la présence importante d'élèves étrangers dans un contexte où les établissements sont en concurrence les uns avec les autres pour recruter le maximum d'élèves afin de percevoir des sommes d'argent suffisantes à leur fonctionnement produit deux effets non négligeables. Le premier est que les chefs d'établissements sont conduits, pour améliorer l'image de l'institution qu'ils dirigent, à exclure beaucoup plus facilement qu'auparavant des élèves issus des minorités ethniques, notamment ceux qui, comme les garçons afro-antillais, ont la double réputation d'élèves en échec et d'élèves indisciplinés. Ceci est favorisé par le fait que les établissements scolaires d'une *LEA* ne sont plus contraints d'accepter ces élèves qui peuvent être envoyés dans des centres spéciaux où ils reçoivent un enseignement très limité jusqu'au terme de la scolarité obligatoire. Le second est que la pauvreté des ressources et le souci de redresser leur réputation conduit certains établissements à délaisser les programmes et les actions spécifiques en direction de ces élèves en faveur de programmes et d'actions moins coûteux, moins ciblés en fonction de l'appartenance ethnique et plus rentables en termes d'image (Blair, 1993).

Ségrégation, maintien de l'ordre et conflits maîtres-élèves

Aux États-Unis, les études qualitatives des sociologues et des ethnologues des années 1960 et 1970 montraient que les enseignants blancs travaillant dans les écoles majoritairement fréquentées par des Noirs avaient

une faible connaissance des modes de vie de ces élèves. En fait, un fossé infranchissable semblait séparer les enseignants qui appartenaient au monde des contribuables (« *taxpayers* ») et habitaient des banlieues résidentielles, de leurs élèves, qui faisaient le plus souvent partie du monde des non-contribuables et habitaient des quartiers dégradés à l'intérieur ou à l'extérieur des villes. Ces études montraient également qu'une grande majorité de ces enseignants cherchaient à fuir ces écoles où ils avaient été nommés contre leur gré en début de carrière et qu'ils avaient une image extrêmement négative des habitants et des parents d'élèves. À l'intérieur même des établissements, des insultes à caractère raciste, des pratiques discriminatoires diverses et des échanges conflictuels avec les élèves semblaient également monnaie courante (Rist 1970 ; Rosenfeld, 1971 ; Ogbu, 1974).

À partir du milieu des années 1970, on observe une réorientation des politiques de lutte contre la ségrégation dans une optique libérale misant moins sur la contrainte que sur la capacité des écoles des centres villes nouvellement intégrées, grâce à la dotation de nouveaux locaux, de programmes et d'équipements spécifiques et d'enseignants de qualité (« *magnet schools* »), à attirer une population extérieure (Levine et Havighurst, 1977). Ceci a contribué à développer un intérêt pour l'analyse des effets de la cohabitation raciale et ethnique dans l'école sur les pratiques de socialisation des maîtres. On faisait alors l'hypothèse que les attitudes des enseignants devraient s'être modifiées de façon relativement significative suite à la diffusion des théories sur les différences culturelles et des techniques d'enseignement appropriées aux différents groupes dans les programmes de formation initiale et continue des maîtres, dans les revues spécialisées et dans les établissements scolaires eux-mêmes et ceci le plus souvent grâce à des actions de collaboration diverses entre des chercheurs et des praticiens (Moll et Diaz, 1987 ; Vogt *et al.*, 1987 ; Delgado-Gaitan et Trueba, 1991). En fait, si certaines études montrent que les établissements semblent avoir progressivement intégré dans leur « culture » la prise en compte de la spécificité des situations des élèves issus des minorités raciales et ethniques (Metz, 1983 ; Peshkin, 1990), la réalité sur le terrain est plus complexe.

Certains anthropologues de l'éducation soulignent par exemple que les établissements « intégrés » de fraîche date rencontrent des problèmes spécifiques en matière d'ordre et de discipline. Slawski et Scherer (1979) ont montré comment face à la contrainte sociale qui fait reposer sur les établissements une grande partie de la réussite de la politique nationale d'intégration et d'affirmation des droits des minorités, les professionnels de l'éducation développent une rhétorique du souci éducatif des élèves pour masquer des actions destinées à maintenir l'ordre et pour produire une bonne image auprès de la communauté. Metz (1978) a également mis en évidence la façon dont les politiques de déségrégation ont conduit certains enseignants à développer des nouvelles techniques disciplinaires fondées sur la persuasion plutôt que sur la contrainte, mais également sur des formes subtiles de séparation des élèves blancs et noirs dans les différentes activités scolaires, ce qui aboutit à la production de nouvelles formes de ségrégation interne. Enfin, Shimahara (1983) a également souligné comment la ventilation des élèves dans des sections d'inégale valeur scolaire contribuait à la « socialisation polarisée » des élèves blancs et noirs d'une école secondaire urbaine.

Dans le contexte britannique, plusieurs chercheurs se sont intéressés, dans des études de type ethnographique, aux pratiques différentielles de socialisation des enseignants à l'égard d'élèves d'origines ethniques

diverses. Wright (1987) soutient, en se fondant sur son étude de deux *comprehensive schools*, que les élèves noirs, qu'il s'agisse des garçons ou des filles, font l'objet de plus de critiques, de réprimandes et de punitions de la part des enseignants. Quant à Gillborn (1988), son étude illustre le fait que les critiques et les directives des enseignants vis-à-vis des garçons afro-antillais forcent ces élèves soit à nier leur identité, soit à développer diverses stratégies de résistance (voir *supra*). De son côté, Connolly (1995) a étudié finement l'interaction à l'école maternelle entre les enseignants qui émettent publiquement des commentaires négatifs sur les garçons afro-antillais tendant à les visibiliser fortement dans la classe et dans l'établissement et ces élèves, qui vont progressivement se conformer aux stéréotypes négatifs.

Il faut néanmoins souligner que ces études, comme celles portant sur la ségrégation institutionnelle citées plus haut, ont fait l'objet de critiques diverses de la part d'auteurs comme Hammersley (1992) et Foster (1990b). Ces critiques, à leur tour, ont fait l'objet de réponses de la part des auteurs concernés. L'opposition majeure porte sur l'existence ou non de pratiques racistes à l'école. D'un côté, Troyna, Wright, Gillborn, Connolly et quelques autres auteurs concluent à l'existence de multiples pratiques témoignant d'une hostilité systématique et de formes diverses de discrimination à l'égard de certains élèves issus des minorités, en prenant appui non seulement sur leurs propres études mais aussi sur les conclusions de l'enquête *Murder in the Playground* (MacDonald *et al.*, 1989). Cette enquête, qui fut conduite à l'école Burnage de Manchester à la suite de l'assassinat d'un élève pakistanais par un camarade blanc, rendit responsable des faits le climat incitatif au racisme règnant dans l'établissement (Troyna et Hatcher, 1991b). D'un autre côté, Hammersley et Foster réfutent la thèse du « racisme » des enseignants en soulignant que les élèves interviewés qui décrivent des incidents racistes ne sont peut-être pas représentatifs de l'ensemble et qu'il est hasardeux de parler de racisme sans vérifier si le discours des enseignants correspond à des réalités objectives, dans le sens où ces élèves seraient effectivement plus perturbateurs. Foster (1990a) en particulier soutient que dans son étude ethnographique d'une école multi-ethnique de centre-ville, conduite entre 1985 et 1987, il ne trouva aucune trace significative de discrimination raciale ou ethnique.

En fait, les désaccords entre les deux groupes cachent à la fois des divergences politiques et des querelles de méthodes. Certains auteurs d'études ethnographiques accusent les auteurs d'études quantitatives d'utiliser des outils trop grossiers pour pouvoir appréhender un phénomène aussi complexe et aussi tabou que le racisme à l'école (Troyna, 1991b), alors que des auteurs comme Hammersley (1992) insistent sur les limites des études qualitatives elles-mêmes, notamment la difficulté à généraliser les résultats. Mais d'autres divergences existent aussi concernant les prises de position des chercheurs à l'égard des sujets de leurs études. Un des principaux chefs d'accusation de Foster à l'égard de l'étude de Wright est que celle-ci se fonde trop largement sur le discours des élèves et néglige le point de vue des enseignants, ce que l'auteur a fortement contesté dans un article de réponse à cette critique (Wright, 1990). Mais, parallèlement, une des principales critiques émises par Connolly (1992) à l'égard de l'étude de Foster concerne le fait que ce dernier se serait largement contenté de reproduire le discours d'une fraction des enseignants de l'école, sans donner suffisamment de place au discours potentiellement divergent d'autres enseignants et surtout des élèves. De fait, une opposition se fait jour entre les défenseurs d'une méthodologie rigoureuse non engagée et ceux, dont Troyna (1995)

constitue le principal porte-parole, qui revendiquent la nécessité d'une recherche « partisane ».

D'autres travaux se sont intéressés aux zones de conflit entre enseignants et élèves au-delà du cadre strict de l'enseignement et de la discipline. Il y apparaît par exemple que des conflits forts concernant des pratiques alimentaires comme le Ramadan, des pratiques vestimentaires comme le port des shorts pour les activités sportives à l'école et des pratiques culturelles comme la fréquentation des activités extra-curriculaires après la classe se font jour entre des enseignants d'une part et des élèves et des parents d'obédience musulmane d'autre part (Carroll et Hollinshead, 1993). Le fait que ces conflits puissent être analysés comme des manifestations de racisme de la part des enseignants ou de « conservatisme » de la part des parents musulmans est néanmoins contesté par Siraj-Blatchford (1993). D'autres études encore ont analysé la perception du racisme qu'ont les futurs enseignants noirs dans les instituts de formation (Siraj-Blatchford, 1991). D'autres enfin se sont intéressées à l'absence de référence aux dimensions raciales et ethniques dans les ouvrages sociologiques majeurs portant sur la profession enseignante et sur les effets de cette occultation sur la formation des enseignants et sur l'image globale de la profession (Troyna, 1994).

Amitié et conflits entre élèves

Dans quelle mesure l'« intégration scolaire » conduit-elle à une meilleure entente entre élèves de différentes origines ethniques ? Dès 1936, Horowitz, après avoir étudié les attitudes d'un échantillon important de garçons blancs dans des écoles primaires caractérisées par une forte ségrégation raciale et dans des écoles « intégrées » de différentes villes américaines, montrait que les stéréotypes et les préjugés étaient également répandus chez les garçons fréquentant ces différents types d'établissements et habitant des villes elles-mêmes inégalement concernées par les problèmes de ségrégation raciale. Ceci l'amenait à conclure que les attitudes des Blancs à l'égard des Noirs étaient moins déterminées par les contacts directs avec les Noirs que par le contact avec les attitudes prévalentes à l'égard des Noirs (cité par Short, 1993). De même, le travail d'Hanna (1982), montre que, contrairement aux attentes de ses défenseurs, l'intégration volontariste dans les écoles réalisée à partir de 1960, au lieu de favoriser l'inter-connaissance et les relations harmonieuses entre élèves, pouvait exacerber les tensions raciales entre enfants noirs et blancs. Celles-ci se traduisaient dans l'établissement étudié par des exclusions mutuelles dans les activités scolaires et dans les jeux et par des altercations et des bagarres qui généraient un sentiment global d'insécurité. Le travail ethnographique récent de Peshkin (1991) invite néanmoins à un certain optimisme. L'auteur montre en effet que si les écarts de niveau scolaire entre enfants blancs et enfants issus des minorités ethniques se maintiennent, les barrières inter-ethniques sont quotidiennement ébranlées par ces « armes douces » que sont la tolérance, la bonne volonté et, avant tout, les échanges continuels entre élèves.

Il est certain néanmoins que la cohabitation ne produit pas *per se* des contacts positifs. Certains auteurs postulent que plusieurs conditions doivent être réunies pour que le contact puisse réduire les préjugés des élèves blancs à l'égard de leurs camarades de couleur. D'après Cook (1978), il doit y avoir des possibilités de réel contact personnel, les normes sociales en vigueur doivent favoriser l'égalité de traitement au sein du groupe, les participants ne

doivent pas renforcer les perceptions stéréotypées et le groupe doit se doter d'un objectif à atteindre par la coopération entre ses membres. Dans la sphère scolaire, le respect de ces conditions renvoie à la composition raciale des classes, aux modes d'organisation interne et aux différences de statut scolaire. L'importance de ces facteurs est soulignée par Hallinan et Williams (1987, 1990) qui montrent que la non-existence de classes de niveau, la présence équilibrée d'élèves noirs et blancs dans la même classe et l'absence d'un style académique mettant l'accent sur l'évaluation publique des résultats scolaires des différents enfants favorisent le développement de relations amicales inter-ethniques stables. Néanmoins, d'autres facteurs, propres à l'organisation informelle des groupes des jeunes, jouent également un rôle. Il apparaît ainsi que le passage du contact formel dans les classes vers de véritables relations d'amitié est facilité par la présence dans les interstices de la vie scolaire, comme la cantine ou la cour de recréation, de groupes faiblement structurés où les jeunes peuvent entrer et sortir facilement. En revanche, les « cliques » tendent à renforcer le caractère racialement homogène des groupes (Zisman et Wilson, 1992).

Des conclusions de même type émergent des études britanniques sociométriques réalisées sur ce sujet. La plupart des travaux réalisés dans les années 1960 et 1970, comme l'étude plus récente de Davey et Mullin (1982) conduite auprès des 3953 enfants blancs, asiatiques et afro-antillais, montrent que les enfants préfèrent avoir des amis du même groupe ethnique. Toutefois, il est important de noter que dans cette dernière étude la préférence inter-ethnique était plus forte dès lors qu'il s'agissait de choisir un camarade auprès de qui s'asseoir en classe ou avec qui jouer dans la cour de récréation que d'en choisir un pour l'inviter à la maison. Certaines de ces études montrent aussi que la préférence pour des amis d'un autre groupe ethnique serait plus forte chez les enfants issus des minorités que chez les enfants blancs. D'autres cependant mettent en évidence que, au fur et à mesure qu'ils approchent de l'adolescence, les préférences intra-ethniques de ces enfants, comme de tous les autres, se renforcent. D'autres encore montreraient que les préférences pour des amis de même sexe et du même groupe ethnique s'accroissent jusqu'à l'adolescence puis diminuent et se stabilisent à l'âge adulte (Thomas, 1984).

Certains auteurs contestent les conclusions de ces études. En partant des réflexions des enseignants concernant l'importance des échanges inter-ethniques à l'école primaire, Denscombe *et al.* (1986) montrent que dans l'école primaire étudiée, il existait un écart important entre les amitiés souhaitées, déclarées dans le questionnaire destiné à l'étude sociométrique, et les contacts fréquents entre élèves blancs, afro-antillais et asiatiques observés par l'équipe de recherche dans les périodes d'association libre (inter-classes, recréations, sorties). Les effets à long terme de ces échanges doivent néanmoins être analysés en détail (cf. Woods et Grudgeon, 1990). Plusieurs chercheurs soulignent que le contact inter-ethnique dans les écoles ne suffit pas à lui tout seul à combattre les préjugés ethniques des élèves. Short (1993), s'inspirant des études américaines sur ce sujet, souligne que si l'on veut que le contact se traduise dans une meilleure entente inter-raciale il est nécessaire de s'attaquer simultanément aux fondements cognitifs de ces préjugés, Troyna et Hatcher (1992) vont plus loin dans la comdamnation des pratiques misant sur le contact pour favoriser l'intégration dans la mesure où ils considèrent que le contact inter-ethnique dans les écoles peut non seulement s'avérer inefficace, mais également nocif, si des changements structurels dans la condition des minorités ne viennent pas modifier leur statut.

Par ailleurs, certaines études ethnographiques britanniques ont montré, comme les études américaines, que les conflits inter-ethniques à l'école ne sont pas rares. Connolly (1995), *étudiant les attitudes des garçons blancs à* l'égard des garçons afro-antillais au niveau de l'école maternelle, met en évidence que les premiers éprouvent à la fois de l'admiration pour des élèves qui rassemblent des traits valorisés dans l'identité masculine (l'agressivité, le courage dans la confrontation avec les enseignants, la réussite sportive) mais aussi de la peur car ces élèves sont perçus comme menaçants, notamment dans la cour de récréation, et aussi du mépris car ils apparaissent comme des « mauvais élèves » d'un point de vue scolaire. Ces perceptions les conduisent, soit à les éviter, soit à entrer en confrontation avec eux. Ces attitudes et ces modes d'interaction seraient renforcés par l'organisation scolaire au fur et à mesure de la progression des élèves dans le système d'enseignement. Driver (1977) montre par exemple que dans une école secondaire multi-ethnique le processus de sélection et de canalisation des élèves blancs et noirs dans des filières d'inégal prestige conduit à des modes de socialisation inter-élèves différents. Dans les filières les plus valorisées, les activités académiques et sociales tendraient à mettre l'accent sur les qualités personnelles et à réduire l'impact des loyautés intra-ethniques des élèves. En revanche, dans les filières les plus dévalorisées, les élèves accorderaient moins d'importance aux activités scolaires et tendraient à développer des relations d'amitié seulement avec des membres de leur même groupe ethnique et, éventuellement, des relations de conflit avec les autres.

CONCLUSION

Il est certain que la spécificité, et davantage encore l'hétérogénéité et le caractère parfois contradictoire des conclusions de la recherche américaine et britannique dans le domaine de la scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques, ne permet pas toujours aux chercheurs et aux acteurs de terrain français de dégager aisément des enseignements transposables à leur contexte de travail. Il serait vain de prétendre que la production dans ce domaine, où la dimension idéologique oriente fortement le choix des problématiques et des méthodes de recherche et l'interprétation des résultats, constitue aujourd'hui un corpus de connaissances acceptées par tous des deux côtés de l'Atlantique. Des débats animés ont pendant longtemps eu lieu entre des chercheurs qui insistent sur le rôle des facteurs culturels et ceux qui posent la primauté des facteurs sociaux et politiques ou encore, plus récemment, entre ceux qui voient l'école comme un espace plus accueillant et plus démocratique que le reste de la société et ceux qui mettent en avant les pratiques discriminatoires et l'hostilité des enseignants à l'égard des élèves des minorités ethniques. Des divergences, voire des conflits, se manifestent également entre ceux qui posent la neutralité du chercheur comme condition *sine qua non* de la production scientifique et ceux qui considèrent que dans ce domaine plus que tout autre, toute recherche est partisane de sorte qu'il est du devoir des chercheurs de se situer précisément par rapport aux acteurs dont ils analysent les pratiques et les représentations.

Pourtant, un certain nombre de convergences et d'évolutions se dessinent nettement. Dans le domaine des politiques éducatives, on note clairement le passage d'une optique assimilationniste fortement nationaliste à une

vision multiculturaliste relativiste et attentive aux spécificités de chaque culture, puis à une approche anti-raciste plus centrée sur les inégalités structurelles et les formes d'oppression des minorités dans un contexte néo-libéral où les gouvernements négligent le traitement collectif des problèmes de scolarisation en faveur d'une exaltation du rôle des individus. Cette évolution reflète à la fois des changements dans les conceptions du rôle de la société et de la place des minorités ethniques et raciales et des changements économiques et sociaux dans les pays considérés. Les recherches sur les inégalités d'éducation entre groupes ethniques ont opéré quant à elles d'importants renversements de perspective. Premièrement, alors que les recherches conduites dans les années 1960 analysaient la scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques ou raciales en posant d'emblée l'existence de difficultés chez tous les groupes considérés en tant que blocs indistincts, les travaux plus récents ont mis en évidence d'importantes variations dans les performances scolaires non seulement entre les différentes minorités, mais au sein de chacune d'entre elles suivant les trajectoires migratoires et sociales et le sexe des individus. En deuxième lieu, les explications de ces inégalités ont elles aussi connu des transformations importantes. On observe ainsi un déplacement des études centrées quasi exclusivement sur le rôle des familles et des communautés d'origine vers des études qui prennent davantage en compte le rôle des institutions d'enseignement et des enseignants. Parallèlement, on note que les pratiques des acteurs de l'éducation, parents, élèves et agents des institutions scolaires, sont moins analysées comme le résultat de déterminismes sociaux et culturels que comme des stratégies, des formes de résistance ou de mobilisation. Enfin, l'analyse du rôle de l'école dans l'intégration sociale des élèves des minorités a elle aussi fait l'objet d'évolutions convergentes en passant d'études centrées sur les effets macro-sociologiques des politiques de déségrégation, notamment aux Etats-Unis, à des travaux qui explorent le rôle très controversé de différentes dimensions de l'expérience scolaire dans la production quotidienne de formes diverses de ségrégation.

Agnès van Zanten
Laboratoire de sociologie de l'éducation
CNRS - Université Paris V

BIBLIOGRAPHIE

AMERICAN ANTHROPOLOGICAL ASSOCIATION (AAA) (1995). — AAA resolution on « race » and intelligence. **Anthropology Newsletter**, 36 (1), p. 3.

A Nation at Risk (1983). — The National Commission on Excellence in Education. Washington, DC, U.S. Government Printing Office.

An Imperiled Generation : Saving Urban Schools (1988). — The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton : Princeton University Press.

ARORA R., DUNCAN C. (eds.) (1986). — **Multicultural Education. Towards Good Practice**. London : Routledge & Kegan Paul.

AU K. H. (1980). — Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children : Analysis of a culturally appropriate instructional event. **Anthropology and Education Quarterly**, 11 (2), p. 91-115.

AU K. H., JORDAN C. (1981). — Teaching reading to Hawaiian children : finding a culturally appropriate solution. *In* H. T. TRUEBA, G. P. GUTHRIE et K. H. AU (eds.), **Culture and the Bilingual Classroom : Studies in Classroom Ethnography**, Rowley, MA, Newbury House.

BAGLEY C., BART M., WONG J. (1979a). — Antecedents of scholastic success of West Indian ten-year-olds in London. *In* G. VERMA, C. BAGLEY (eds.), **Race, Education and Identity**. Basingstoke : Macmillan.

BAGLEY C., MALLICK K., VERMA G. (1979b). — Pupil self-esteem. A study of Black and White teenagers in British schools. *In* G. VERMA, C. BAGLEY (eds.), **Race, Education and Identity**. Basingstoke : Macmillan.

BANKS J. A. (1986). — Race, ethnicity and schooling in the United States : Past, present and future. *In* J.A. BANKS, J. LYNCH (eds.). — **Multicultural Education in Western Societies**. London : Holt, Rinehart & Winston.

BANKS J. A., LYNCH J. (eds.) (1986). — **Multicultural Education in Western Societies**. London : Holt, Rinehart & Winston.

BHACHU P. (1987). — **Twice Migrants : East African Sikh Settlers in Britain**. London : Tavistock.

BLAIR M. (1993). — **Black teachers, Black students and education markets**, paper presented at the International Sociology of Education Conference, University of Sheffield, Great Britain.

BODY-GENDROT S. (1991). — **Les États-Unis et leurs immigrants. Des modes d'insertion variés**. Paris : La documentation française.

BRIDGE G., JUDD C., MOOCK P. (1978). — **The Determinants of Educational Outcomes : The Effects of Families, Peers, Teachers and Schools**. Cambridge : MA, Ballinger.

BRITTAN E. (1976). — Multi-racial education, teacher opinion on aspects of school life 2. Pupils and teachers. **Educational Research**, 18 (3).

BYRNE D., WILLIAMSON B., FLETCHER B. (1975). — **The Poverty of Education**. London : Martin Robertson.

CARROLL B., HOLLINSHEAD G. (1993). — Ethnicity and conflict in physical education. **British Educational Research Journal**, 19 (1), p. 59-76.

CLARK K.B., CLARK M.P. (1947). — Racial identification and preference in children. *In* T.M. NEWCOMB, T.L. HARTLEY (eds.), **Readings in Social Psychology**. New York : Holt.

CLARK R. (1983). — **Family Life and School Achievement**. Chicago : The University of Chicago Press.

COARD B. (1971). — **How the West Indian Child is Made Educationally Sub-Normal in the British School System**. London : New Beacon Books.

COHEN E., ROPER S. (1972). — Modification of interracial interaction disability : an application of status characteristic theory. **American Sociological Review**, 37, p. 643-657.

COLE M. (1989). — Monocultural, multicultural and anti-racist education. *In* M. COLE (ed.) **The Social Contexts of Schooling**. London : The Falmer Press.

COLEMAN J. *et al.* (1966). — **Equality of Educational Opportunity**. Washington : D.C., Government Printing Office.

COLEMAN J., KELLY S., MOORE J. (1975). — **Trends in School Segregation, 1968-1973**. Washington : DC, Urban Institute.

COMMONWEALTH IMMIGRANTS ADVISORY COMMITTEE (C.I.A.C.) (1964). — ***Second Report***. London : HMSO.

CONANT J. (1961). — **Slums ans Suburbs. A Commentary of Schools in Metropolitan Areas**. New York : McGraw Hill.

CONNOLLY P. (1992). — Playing it by the rules : the politics of research in « race » and education. **British Educational Research Journal**, 10 (2), p. 133-146.

CONNOLLY P. (1995). — Racism, masculine peer-group relations and the schooling of African/Caribbean infant boys. **British Journal of Sociology of Education**, 16 (1), p. 75-92.

COOK S.W. (1978). — Interpersonal and attitudinal outcomes in cooperating interrracial groups. ***Journal of Research and Development in Education***, 12, p. 97-113.

CRAIN R., MAHARD R. (1983). — The effect of research methodology on desegregation-achievement studies : a meta-analysis. **American Journal of Sociology**, 88 (5), p. 839-854.

CRAFT M. (1984). — Education and diversity. *In* M. CRAFT (ed.), **Education and Cultural Pluralism**. Lewes : Falmer Press, p. 5-25.

CRAFT M., BARDEL G. (1984). — **Curriculum Opportunities in a Multicultural Society**. London : Harper & Row.

CROSS M. (1978). — **Ethnic Minorities in the Inner City**. London : Commission for Racial Equality.

DAVEY A., MULLIN P. (1980). — Ethnic identification *and preference of British primary school children.* **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 21, p. 241-251.

DAVEY A., MULLIN P. (1982). — Inter-ethnic friendship in British primary schools. **Educational Research**, 24 (2), p. 83-92.

DELGADO-GAITAN C. (1990). — **Literacy for Empowerment : The Role of Parents in Children's Education**. New York : Falmer Press.

DELGADO-GAITAN C., TRUEBA H. T. (1991). — **Crossing Cultural Borders : Education for Immi*grant Families in America***. *New York : Falmer* Press.

DENSCOMBE M. *et al.* (1986). — Ethnicity and friendship : The contrast between sociometric research and fieldwork observations in primary school classrooms. **British Educational Research Journal**, 12 (3), p. 221-235.

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (D.E.S.) (1971). — **The Education of Immigrants**, Circular 7/65, London, HMSO.

DEROUET J.-L., HENRIOT-VAN ZANTEN A., SIROTA R., (1987). — *Approches ethnographiques en sociologie* de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. **Revue française de pédagogie**, n°s 78 et 80 (repris *in* **Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches**, Paris, L'Harmattan/INRP, 1990).

DOVE L. (1974). — Racial awareness among adolescents in London comprehensive schools. **New Community**, 3, p. 255-261.

DREEBEN R., GAMORAN A. (1986). — Race, instruction and learning, **American Sociological Review**, 51 (5), p. 660-669.

DRIVER G. (1977). — Cultural competence, social power and school achievement. West Indian secondary school pupils in the Midlands. **New Community**, 5 (4).

DRIVER G. (1979). — Classroom stress and school achievement : West Indian adolescents and their teachers. *In* V.S. KAHN (ed.), **Minority Families in Britain : Support and Stress**. London : Macmillan.

DRIVER G. (1980). — **Beyond Underachievement**. London : Commission for Racial Equality.

DUNCAN O. D. (1968). — Inheritance of poverty or inheritance of race ? *In* D. MOYNIHAN (ed.), **On Understanding Poverty : Perspectives from the Social Sciences**. New York : Basic Books, p. 85-110.

EGGLESTON J. (1974). — **The Ecology of the School**. London : Methuen.

ERICKSON F. (1987). — Transformation and school success : The politics and culture of educational achievement. **Anthropology and Education Quarterly**, 18 (4), p. 335-356 et 368-382.

ERICKSON F., MOHATT G. (1982). — Cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students. *In* G. SPINDLER (éd.), **Doing the Ethnography of Schooling**. New York : Holt, Rinehart & Winston, p. 132-175.

ESSEN J., GHODSIAN M. (1979). — The children of immigrants : school performance. **New Community**, 8 (3), p. 195-205.

FARKAS G., GROBE R., SHEEHAN D., SHUAN Y. (1990). — Cultural resources and school success : gender, ethnicity and poverty groups within an urban school district. **American Sociological Review**, 55 (1), p. 127-142.

FARLEY R., RICHARDS T., WURDOCK C. (1980). — School desegregation and white flight : an investigation of competing models and their discrepant findings. **Sociology of Education**, 53, p. 123-139.

FOLEY D. E. (1990). — **Learning Capitalist Culture : Deep in the Heart of Tejas**. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.

FOLEY D. E. (1991). — Reconsidering anthropological explanations of ethnic school failure. **Anthropology and Education Quarterly**, 22 (1), p. 60-86.

FORDHAM S. (1988). — Racelessness as a factor in Black students' school success : Pragmatic strategy or Pyrrhic victory ? **Harvard Educational Review**, 58 (1), p. 58-88.

FORDHAM S., OGBU, J. U. (1986). — Black students' school success : « Coping with the burden of acting white ». **The Urban Review**, 18, p. 176-206.

FORQUIN J.-C. (1989). — **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck/Éditions Universitaires.

FORQUIN J.-C. (1994). — L'évolution des politiques éducatives vis-à-vis des minorités ethniques en Grande-Bretagne depuis les années 1950 : de l'assimilationnisme au multiculturalisme. *In* E. BAUTIER, J.-C. FORQUIN, A. HENRIOT-VAN ZANTEN, J.-Y. ROCHEX, M. VASCONCELLOS, **École et lien social. Cultures, intégration et citoyenneté**. Rapport au PIR-Villes, 1994.

FOSTER P. (1990a). — **Policy and Practice in Multicultural and Anti-racist Education : A Case Study of a Multi-ethnic Comprehensive School**. London, Routledge.

FOSTER P. (1990b). — Cases not proven : an evaluation of two studies of teacher racism. **British Educational Research Journal**, 16 (4), p. 335-349.

FOX D., JORDAN R. (1973). — Racial preference and identification of Black American, Chinese and White children. **Genetic Psychology Monographs**, 88 p. 229-280.

FRASER J. (1993). — Multiculturalism in Britain : fragmented reality or policy option. **Affari Sociali Internazionali**, 1, p. 21-40.

FULLER M. (1980). — Black girls in a London Comprehensive School. In M. DEEM (eds.), **Schooling for Women's Work**. London : Routledge and Kegan Paul, p. 52-65.

FULLER M. (1983). — Qualified criticism, critical qualifications. *In* M. BARTON, L. WALKER (eds), **Race, Class and Education**. London : Croom Helm.

GABE J. (1991). — Explaining « race »-education. **British Journal of Sociology of Education**, 12 (3), p. 347-380.

GEWIRTZ D. (1991). — Analyses of racism and sexism in education and strategies for change. **British Journal of Sociology of Education**, 12 (2), p. 183-201.

GEWIRTZ D., BALL S., BOWE R. (1995). — **Markets, Choice and Equity in Education**. London : Open University Press.

GHUMAN P.A.S. (1991). — Best or worst of two worlds ? A study of Asian adolescents. **Educational Research**, 33 (2), p. 121-131.

GIBSON M. A. (1987). — The school performance of immigrant minorities : A comparative view. **Anthropology and Education Quarterly**, 18 (4), p. 262-275.

GIBSON M. (1988). — **Accomodation without Assimilation : Sikh Immigrants in an American High School**. Ithaca, NY : Cornell University Press.

GIBSON M. A. (1991). — Ethnicity, gender and social class : the school adaptation patterns of West Indian youths. *In* M. A. GIBSON, J. U. OGBU (eds.), Minority Status and Schooling : **A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities**. New York : Garland Publishing, p. 169-204.

GIBSON M. A., OGBU J. U., (eds.) (1991). — **Minority Status and Schooling : A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities**. New York : Garland Publishing.

GILL D., MAYOR B., BLAIR M. (eds.) (1992). — **Racism in Education : Structures and Strategies**. London : Sage publications/Open University Press.

GILLBORN D. (1988). — Ethnicity and educational opportunity : case studies of West Indian male-white teacher relationships. **British Journal of Sociology of Education**, 9 (4), p. 371-385.

GILLBORN D. (à paraître). — Ethnicity and educational performance in the United Kingdom : racism, ethnicity and variability in achievement. **Anthropology and Education Quarterly**, 1997.

GOMM R. (1993). — Figuring out Ethnic Equity. **British Educational Research Journal**, 19 (2), p. 149-165.

GOTTFREDSON D. (1981). — Black-white differences in the educational attainment process : what have we learned ? **American Sociological Review**, 46 (5), p. 542-557.

GREEN P. (1985). — Multi-ethnic teaching and the pupils' self-concepts. *In* M. SWANN, **Education for All**, Final report of the Commitee of Inquiry into the Education of Children of Ethnic Minority Groups. London : HMSO.

GREEN M. (1982). — In defence of anti-racist teaching : A reply to recent critiques of multicultural education, **Multiracial Education**, 10 (2), p. 19-35.

GREEN R. (1985). — **Metropolitan Desegregation.** New York : Plenum Press.

GUPTA P. (1977). — Educational and vocational aspirations of Asian immigrants and English school-leavers. **British Journal of Sociology**, 28, p. 185-198.

HALLINAN M., WILLIAMS R. (1987). — The stability of students' interracial friendships. **American Sociological Review**, 52, p. 653-664.

HALLINAN M., WILLIAMS R. (1989). — Interracial friendship choices in secondary schools. **American Sociological Review**, 54, p. 67-78.

HALSEY A. H. (ed.) (1972). — **Educational Priority Areas**, Vol. 1 à 5. London : HMSO.

HAMMERSLEY M. (1992). — A response to Barry Troyna's « Children, « race » and racism : the limits of research and policy ». **British Journal of Educational Studies**, XXXX (2), p. 174-177.

HANNA J. (1982). — Public social policy and the children's world : implications of ethnographic research for desegregated schooling. *In* G. SPINDLER (ed.), **Doing the Ethnography of Schooling**. New York : Holt, Rinehart & Winston, p. 316-355.

HARRINGTON M. (1963). — **The Other America. Poverty in the United States**. New York : Macmillan.

HAVIGHURST R. (1966). — **Education in Metropolitan Areas**. Boston : Allyn & Bacon.

HAVIGHURST R. (1968). — **Metropolitanism. Its Challenge to Education**. 67th Yearbook, National Society for the Study of Education. Chicago : Chicago University Press.

HAYES K. (1992). — Attitudes toward education : voluntary and involuntary immigrants from the same families. **Anthropology and Education Quarterly**, 23, p. 250-267.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1991). — La sociologie de l'éducation en milieu urbain : discours politique, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990 (Note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 95, p. 115-142.

HENRIOT-VAN ZANTEN A., ANDERSON-LEVITT K. (1992). — L'anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis : méthode, théories et applications d'une discipline en évolution (Note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 101, p. 79-104.

HERRNSTEIN R., MURRAY C. (1994). — **The Bell Curve : Intelligence and Class Structure in American Life**. New York : Free Press.

ISAMBERT-JAMATI V. (1973). — Les handicaps socio-culturels et leurs remèdes pédagogiques. **L'orientation scolaire et professionnelle**, 2 (4), p. 303-318.

ITZKOFF S. W. (1994). — **The Decline of Intelligence in America : A Strategy for Renewal**. Westport, CT : Praeger.

JENSEN A.R. (1969). — How much can we boost IQ and scholastic achievement ? **Harvard Educational Review**, 39 (1), p. 1-123.

JEWSON D., MASON D. (1992). — The theory and practice of equal opportunity policies : liberal and radical approaches. *In* P. BRAHAM, A. RATTANSI, R. SKELLINGTON (eds.), **Racism and Antiracism : Inequalities, Opportunities and Policies**. London : Sage Publications/Open University Press.

KERCHOFF A., CAMPBELL R. (1977). — Black-white differences in the educational attainment process. **Sociology of Education**, 50, p. 15-27.

KIRP D. (1979). — **Doing Good by Doing Little. Race and Schooling in Britain**. Berkeley : University of California Press.

KIRP D. (1981). — The bounded politics of school desegregation litigation. **Harvard Educational Review**, 51 (3), p. 395-414.

LABOV W. (1970). — **Le parler ordinaire**. Paris : Minuit.

LAPEYRONNIE D. (1993). — **L'individu et les minorités. La France et la Grande-Bretagne face à leurs immigrés**. Paris : PUF.

LEACOCK E. (ed.) (1971). — **The Culture of Poverty : A Critique**. New York : Simon & Schuster.

LEE S. J. (1994). — « Behind the model-minority stereotype : voices of high-and low-achieving Asian American students ». **Anthropology and Education Quarterly**, 25 (4), p. 413-429.

LEVIN H. (ed.) (1970). — **Community Control of Schools**. Washington, D.C. : Brookings Institute.

LEVINE D., HAVIGHURST R. (1977). — **The Future of Big City Schools. Desegregation Policies and Magnet Alternatives**. Berkeley : McCutchan.

LEWIS O. (1961). — **The Children of Sanchez**. New York : Random House (trad. française : **Les Enfants de Sanchez**. Paris : Gallimard, 1963).

LEWIS O. (1967). — **La Vida**. New York : Random House.

LITTLE A. (1975a). — Performance of children from ethnic minority backgrounds in primary schools. **Oxford Review of Education**, 1 (2).

LITTLE A. (1975b). — The educational achievement of ethnic minority children in London schools. *In* G.K. VERMA, C. BAGLEY (eds.), **Race and Education across Cultures**. London : Heinemann.

LITTLE A., SMITH G. (1971). — **Strategies of Compensation/Stratégies de compensation**. Paris : OCDE.

LITTLE A., MABEY C., WHITAKER G. (1968). — The education of immigrant pupils in Inner London primary schools. **Race**, 9 (4).

LYNCH J. (1983). — **The Multicultural Curriculum**. London : Batsford.

LYNCH J. (1986). — **Multicultural Education : Principles and Practice**, London : Routledge & Kegan Paul.

MABEY C. (1981). — Black British literacy. **Educational Research**, 23 (2), p. 83-95.

MACIAS J. (1987). — The hidden curriculum of Papago teachers : American Indian strategies for mitigating cultural discontinuity in early schooling. *In* G. SPINDLER, L. SPINDLER (eds.), **Interpretive Ethnography of Education : At Home and Abroad**. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

MACIAS J. (1990). — Scholastic antecedents of immigrant students : schooling in a Mexican Immigrant-Sending Community. **Anthropology and Education Quarterly**, 21 (4), p. 291-318.

MACIAS J. (1996). — Resurgence of Ethnic nationalism in California and Germany : the impact on recent progress in education. **Anthropology and Education Quarterly**, 27 (2), p. 232-252.

MARTIN C. (1996). — Educating to combat racism : the civic role of anthropology. **Anthropology and Education Quarterly**, 27 (2), p. 253-269.

MATUTE-BIANCHI M. E. (1991). — Situational ethnicity and patterns of school performance among immigrant and nonimmigrant Mexican-descent students. *In* M. A. GIBSON, J. U. OGBU (eds.), **Minority Status and Schooling : A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities**. New York : Garland Publishing, p. 205-247.

MAUGHAN B., RUTTER M. (1986). — Black pupils'progress in secondary school- II. Examination attainment. **British Journal of Developmental Psychology**, 4, p. 19-29.

McDERMOTT R. P. (1974/1987). — Achieving school failure : An anthropological approach to illiteracy and social stratification. *In* G. D. SPINDLER (ed.), **Education and Cultural Process, 2nd edition**. Prospect Heights, IL : Waveland Press, p. 173-209.

McDONALD I., BHAVNANI R., KHAN L., JOHN G. (1989). — **Murder in the Playground. The Report of the McDonald Inquiry into Racism and Racial Violence in Manchester Schools**. London : Longsight Press.

McLEOD J. (1987). — **Ain't No Making It : Leveled aspirations in a Low Income Neighborhood**. Boulder, CO : Westview.

MEAD M. (1951). — **The School in American Culture**. Cambridge, MA : Harvard University Press.

MEHAN H. (1995). — Resisting the politics of despair (CAE 1994 Presidential address). **Anthropology and Education Quarterly**, 26 (3), p. 239-250.

MEHAN H., HUBBARD L., VILLANUEVA I. (1994). — Forming academic identities : accomodation without assimilation among involuntary minorities. **Anthropology and Education Quarterly**, 25 (2), p. 91-117.

METZ M. (1978). — **Classrooms and Corridors. The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools**. Berkeley : University of California Press.

METZ M. (1983). — Sources of constructive social relationships in an urban magnet school. **American Journal of Education**, February, p. 202-245.

MILLER H., SMILEY M. (eds.) (1967). — **Education in the Metropolis**. New York : The Free Press.

MILNER D. (1975). — **Children and Race**. Penguin : Harmondsworth.

MOLL L., DIAZ S. (1987). — Change as the goal of educational research. **Anthropology and Education Quarterly**, 18 (4).

MOYNIHAN D. (1965). — **The Negro Family. The Case for National Action**. Washington, D.C. : Government Printing Office.

MULLARD C. (1980). — **Racism in Society and Schools. History, Policy and Practice**. *Centre for* Multi-cultural Education, Institute of Education, University of London.

MULLARD C. (1982). — Multi-racial education in Britain. From assimilation to cultural pluralism. *In* J. TERNEY (ed.), **Race, Migration and Schooling**. London : Holt, Rinehart & Winston, p. 121-133.

OAKLEY R. (1968). — **New Backgrounds**. Oxford : Oxford University Press.

OGBU J. (1974). — **The Next Generation. An Ethnography of Education in an Urban Neighborhood**. New York : Academic Press.

OGBU J. (1978). — **Minority Education and Caste : The American System in Cross-Cultural Perspective**. New York : Academic Press.

OGBU J. U. (1982). — Cultural discontinuties and schooling. **Anthropology and Education Quarterly**,13 (4), p. 290-307.

OGBU J. U. (1987). — Variability in minority school performance : A problem in search of an explanation. **Anthropology and Education Quarterly**, 18 (4), p. 312-334.

OGBU J. (1989). — Cultural boundaries and minority youth orientation toward work preparation. *In* D. STERN, D. EICHHORN (eds.), **Adolescence and Work : Influences of Social Structure, Labor Markets and Cultures**. Hillsdale, NJ. : Lawrence Erlbaum, p. 101-140.

OGBU J. (1992). — Les frontières culturelles et les enfants de minorités. **Revue française de pédagogie**, n° 101, p. 9-26.

OGBU J. (à paraître). — Who are voluntary and involuntary minorities ? A typology of minority status. **Anthropology and Education Quarterly**, 1997.

OLZAK S., SHANAHAN S., WEST E. (1994). — School desegregation, interracial exposure and antibusing activity in contemporary urban America. **American Journal of Sociology**, 100 (1), p. 196-241.

ORFIELD G. (1977). — Policy implications of research on white flight in metropolitan areas. *In* D. LEVINE, R. HAVIGHURST R. (eds.). — **The Future of Big City Schools**. Berkeley : McCutchan.

ORNSTEIN A. (1974). — **Metropolitain Schools : Administrative Decentralization vs. Community Control**. New Jersey : The Scarecrow Press.

ORNSTEIN A. (1989). — Centralization and decentralization of large public schools districts. **Urban Education**, 24.

PARK R., BURGESS E., MCKENZIE R. (1925). — **The City**. Chicago : Chicago University Press.

PARTINGTON G. (1985). — Multiculturalism and the Common Curriculum Debate. **British Journal of Educational Studies**, 33 (1), p. 35-56.

PASSOW A.H. (1963). — **Education in Depressed Areas**. New York : Teachers College Press.

PEARCE D. (1981). — Deciphering the dynamics of segregation : the role of schools in the housing choice process. **The Urban Review**, 13 (2), p. 85-101.

PESHKIN A. (1991). — **The Color of strangers, the Color of Friends : The Play of Ethnicity in School and Community**. Chicago : The University of *Chicago Press*.

PETTIGREW T. (1964). — **A Profile of the Negro Americans**. New York : Van Nostrand.

PETTIGREW T., GREEN R. (1976). — School desegregation in large cities : A critique of the Coleman « white flight » thesis. **Harvard Education Review**, 46, p. 1-53.

PHILIPS S. (1972). — Participant structures and communicative competence : Warm Springs children in community and classrooom. *In* C. CAZDEN, V.P. JOHN, D. HYMES (eds.). **Functions of Language in the Classroom**. New York : Teachers College *Press, p. 370-394*.

PHILIPS S (1983). — **The Invisible Culture : Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation**. New York : Longman.

PHILLIPS-BELL M. (1981). — Multi-cultural Education — What is it ? **Multi-racial Education**, 10 (1), p. 21-26.

PLOWDEN Report (1967). — Central Advisory Council for Education. **Children and their Primary Schools**. London : HMSO.

PORTER J.N. (1974). — Race, socialization and mobility in educational and early occupational attainment. **American Sociological Review**, 39, p. 303-316.

PORTER J.N., WILSON K.L. (1976). — Black-white differences in educational attainment. **American Sociological Review**, 41, p. 414-531.

RAMPTON Report (1981). — Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups, Department of Education and Science, **West Indian Children in Our Schools**. London : HMSO.

RAVITCH D. (1981). — The evolution of school desegregation policy, 1964-1979. *In* A. YARMOLINSKY, L. LIEMMAN L. C. SCHELLING (eds.), **Race and Schooling in the City**. Cambridge MA : Harvard University Press.

REAY D. (1991). — Intersections of gender, race and class in the primary school. **British Journal of Sociology of Education**, 12 (2), p. 163-182.

REDBRIDGDE (1978). — **Course for Concern. West Indian Pupils in Redbridge**. Redbridge and Black Parents'Progressive Association, Community Relations Council.

REX J., TOMLINSON S. (1979). — **Colonial Immigrants in a British City - A Class Analysis**. London : Routlegde & Kegan Paul.

RIESSMAN F. (1962). — **The Culturally Deprived Child**. New York : Harper & Row.

RIST R. (1973). — **The Urban School : A Factory for Failure**. Cambridge, MA. : the MIT Press.

RIST R. (1978). — **The Invisible Children : School Integration in American Society**. Cambridge MA : Harvard University Press.

ROSENFELD G. (1971). — **« Shut Those Thick Lips ! » A Study of Slum School Failure**. Illinois : Waveland Press.

ROSENTHAL R., JACOBSON L. (1968). — **Pygmalion in the Classroom**. New York : Holt, Rinehart & Winston (traduction française par S. Audebert et Y. Rickards, **Pygmalion à l'école**. Paris : Casterman, 1971).

RUBOVITS P., MAEHR M. (1973). — Pygmalion Black and White. **Journal of Personality and Social Psychology**, 25 (2).

RUSHTON J. P. (1994). — **Race, Evolution and Behavior : A Life History Perspective**. New Brunswick, NJ : *Transaction Publications*.

RUTTER M., MADGE N. (1976). — **Cycles of Disadvantage**. London : Heinemann.

RUTTER M., YULE W., BERGER M., YULE B., MORTIMER J., BAGLEY C. (1974). — Children of West Indian immigrants 1. Rates of behavioural deviance *and psychiatric disorder*. ***Journal of Child* Psychology and Psychiatry**, 15, p. 241-262.

SCARR S., CAPARULE B., FERDMAN M., TOWER R., CAPLAN J. (1983). — *Developmental status and* school achievement of minority and non-minority children from birth to 18 years in a British Midlands town. **British Journal of Development Psychology**, 1 (1), p. 31-48.

SHIMAHARA N. (1983). — Polarized socialization in an urban high school, **Anthropology and Education Quarterly**, 14 (2), p. 109-130.

SHORT G. (1993). — Prejudice reduction in schools : the value of inter-racial contact. **British Journal of Sociology of Education**, 14 (2), p. 159-168.

SIRAJ-BLATCHFORD I. (1991). — A study of Black students' perceptions of racism in initial teacher education. **British Educational Research Journal**, 17 (1), p. 35-50.

SIRAJ-BLATCHFORD I. (1993). — Ethnicity and conflict in physical education : a critique of Carroll & Hollinshead's case study. **British Educational Research Journal**, 19 (1), p. 77-82.

SLAWSKI E., SCHERER J. (1978). — The rhetoric of concern : trust and control in an urban desegregated school. **Anthropology and Education Quarterly**, 9 (4), p. 258-272.

SLEETER C. (ed.) (1991). — **Empowerment through Multicultural Education**. Albany, NY : State Univer*sity of New York*.

SLEETER C., GRANT C. (1987). — An analysis of multicultural education in the United States. **Harvard *Educational* Review**, 57 (4), p. 421-444.

SOLOMON R. (1992). — **Black Resistance in High School**. New York : SUNY Press.

SPENER D. (1991). — Transitional bilingual education and the socialization of immigrants. **Harvard Educational Review**, 58 (2), p. 133-153.

SMITH G. (1977). — Positive discrimination by area in education : The EPA idea re-examined, **Oxford Review of Education**, 3 (3).

ST. JOHN N. (1975). — School desegregation and intergroup relations. *In* D. BAR-TAI, L. SAXE (eds.) **The Social Psychology of Education : Theory and Research**. New York : Wiley, p. 329-363.

STONE M. (1981). — **The Education of the Black Child in Britain**. London : Fontana.

SUAREZ-OROZCO M. (1987). — « Becoming somebody » : Central American immigrants in U.S. inner-city schools. **Anthropology and Education Quarterly**, 18 (4), p. 287-299.

SUAREZ-OROZCO M. (1989). — **Central American Refugees and U.S. High Schools : A Psychsocial Study of Motivation and Achievement**. Stanford, CA : Stanford University Press.

SUAREZ-OROZCO M. (1991). — Immigrant adaptation to schooling : A Hispanic case. *In* M. A. GIBSON, J. U. OGBU (eds.), **Minority Status and Schooling : a Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities**. New York : Garland Publishing.

SUAREZ-OROZCO M. et C. (1992). — La psychologie culturelle des immigrants hispaniques aux États-Unis : implications pour la recherche en éducation. **Revue française de pédagogie**, n° 101, p. 27-44.

SUAREZ-OROZCO M. (1996). — California dreaming : proposition 187 and the cultural psychology of racial and ethnic exclusion. **Anthropology and Education Quarterly**, 27 (2), p. 151-167.

SWANN REPORT (1985). — **Education for all**. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority groups, London, Department of Education and Science, HMSO.

SYER M. (1982). — Racism, ways of thinking and school. *In* J. TIERNEY (ed.), **Race, Migration and Schooling**. London : Holt, Rinehart & Winston.

TAYLOR M. (1974). — **Race, School and Community**. London : NFER.

TAYLOR M. (1981). — **Caught Between. A Review of the research into the Education of Pupils of West Indian Origins**. Windsor : NFER-Nelson.

THOMAS K. (1984). — Intercultural relations in the classroom. *In* M. CRAFT (ed.), **Education and Cultural Pluralism**. London : Falmer Press, p. 57-78.

TOMLINSON S. (1981). — **Educational Subnormality. A Study in Decision-Making**. London : Routledge & Kegan Paul.

TOMLINSON S. (1983). — **Ethnic Minorities in British Schools. A Review of the Literature 1960-1982**. London : Heinemann.

TOMLINSON S. (1991). — Ethnicity and educational attainment in England : An overview. **Anthropology and Education Quarterly**, 22, p. 121-140.

TOWNSEND H. E. (1971). — **Immigrant Pupils in England. The LEA Response**. Slough : NFER.

TOWNSEND H. E., BRITTAN E. (1972). — **Organisation in Multi-racial schools**. Slough : NFER.

TROYNA B. (1978). — Race and streaming, a case study. **Educational Review**, 30 (1).

TROYNA B. (1984). — Fact or artefact ? The educational underachievement of black pupils. **British Journal of Sociology of Education**, 5 (1), p. 153-166.

TROYNA B. (1987). — Beyond multiculturalism. Towards the enactment of anti-racist education in policy, provision and pedagogy. **Oxford Review of Education**, 13, p. 307-320.

TROYNA B. (1991a). — Underachievers or underrated ? The experience of pupils of South Asian origin in a secondary school. **British Educational Research Journal**, 17, p. 361-376.

TROYNA B. (1991b). — Children, « race » and racism : the limitations of research and policy. **British Journal of Educational Studies**, XXXIX (4), p. 425-436.

TROYNA B. (1992). — Ethnicity and the organization of learning groups : a case study. **Educational Research**, 34 (1), p. 45-55.

TROYNA B. (1993). — Underachiever or misunderstood ? A reply to Roger Gomm. **British Educational Research Journal**, 19 (2), p. 167-173.

TROYNA B. (1994). — The « everyday world » of teachers ? Deracialised discourses in the sociology of teachers and the teaching profession. **British Journal of Sociology of Education**, 15 (3), p. 325-338.

TROYNA B. (1995). — Beyond reasonable doubt ? Researching « race » in educational settings. **Oxford Review of Education**, 21 (4), p. 395-408.

TROYNA B., HATCHER R. (1991a). — « British schools for British citizens ? ». **Oxford Review of Education**, 17 (3), p. 287-299.

TROYNA B., HATCHER R. (1991b). — Racist incidents in schools : a framework for analysis. **Journal of Educational Policy**, 6 (1), p. 17-31.

TROYNA B., HATCHER R. (1992). — **Racism in Children's Lives**. London : Routledge.

TROYNA B., WILLIAMS J. (1986). — **Racism, Education and the State**. Beckenham : Croom Helm.

TRUEBA H. T. (1988). — Commentary : Culturally based explanations of minority students' academic achievement. **Anthropology and Education Quarterly**, 19 (3), p. 270-287.

TRUEBA H. T. (1991). — Comments on Foley's « Reconsidering anthropological explanations... ». **Anthropology and Education Quarterly**, 22, p. 88-94.

ULLAH P., BROTHERTON C. (1989). — Sex, social class and ethnic differences in the expectations of unemployement and psychological well-being of secondary school pupils in England. **British Journal of Educational Psychology**, 59, p. 49-59.

VALENTINE C. (1968). — **Culture and Poverty : Critique and Counter-Proposals**. Chicago : University of Chicago Press.

VERMA G., BAGLEY C. (1979) (eds.). — **Race, Education and Identity**. Basingstoke : Macmillan.

VINCENT C. (1992). — Tolerating intolerance ? Parental choice and race relations — The Cleveland case. **Journal of Educational Policy**, 7 (5), p. 429-443.

VOGT L. A., JORDAN C., THARP R. C. (1987). — Explaining school failure, producing school success : Two cases. **Anthropology and Education Quarterly**, 18 (4), p. 276-286.

WAKLING P.H. (1980). — The idea of multi-cultural education. **Journal of the Philosophy of Education**, 14, p. 87-95.

WEGMANN R. (1977). — Desegregation and resegregation : A review of the research on white flight from urban areas. *In* D. LEVINE, R. HAVIGHURST (eds.), **The Future of Big-City Schools**. Berkeley : McCutchan.

WEINBERG M. (1977). — **Minority Students : A Research Appraisal**. Washington, D.C. : Government printing Office.

WEIS L. (1985). — **Between Two Worlds : Black Students in an Urban Community College**. London : Routledge.

WILLIS P. (1977). — **Learning to Labour : How Working Class Kids Get Working Class Jobs**. New York : Columbia University Press.

WILLIAMS J. (1986). — Education and race : the racialisation of class inequalities ? **British Journal of Sociology of Education**, 7 (2), p. 135-154.

WINKLER D. R. (1975). — Educational achievement and school peer group composition. **Journal of Human Resources**, 10 (2), p. 189-204.

WOODS P., GRUDGEON E. (1990). — *Pupils and* « race » : integration and disintegration in primary schools. **British Journal of Sociology of Education**, 11 (3), p. 309-326.

WRIGHT C. (1986). — School processes : an ethnographic study. *In* J. EGGLESTON, D. DUNN, M. ANJALI (eds.), **Education for Some : the Educational and Vocational Experiences of 15-18 Year Old Members of Minority Ethnic Groups**. Stock-on Trent : Trentham Books.

WRIGHT C. (1987). — Black students-white teachers. In B. TROYNA (ed.), **Racial Inequality in Education**. London : Tavistock.

WRIGHT C. (1990). — Comments in reply to the article by P. Foster, « Cases not proven : an evaluation of two studies of teacher racism ». **British Educational Research Journal**, 16 (4), p. 351-355.

ZAKI (1982). — The teaching of Islam in schools : A Muslim viewpoint. **British Journal of Religious Education**, 5 (1), p. 33-38.

ZISMAN P., WILSON V. (1992). — Table hopping in the cafeteria : an exploration of « racial integration » in early adolescent social groups. **Anthropology and Education Quarterly**, 23, p. 199-219.

NOTES CRITIQUES

ASSOCIATION POUR FAVORISER UNE ÉCOLE EFFICACE. — **École efficace : de l'école primaire à l'université.** — (Préf. d'André de Peretti). — Paris : Armand Colin, 1995. — 133 p.

Ce livre présente les textes de différents chercheurs qui sont intervenus au cours d'un colloque organisé en 1994 par l'« Association pour Favoriser une École Efficace ». Ces contributions sont du plus haut intérêt pour ceux qui cherchent à comprendre ce qui permet de dire qu'une école est plus efficace qu'une autre. Cette interrogation est d'ailleurs ambiguë, compte tenu de ceux qui la posent et de ce qu'ils en attendent. En ces temps de « consommation d'école » les palmarès médiatisés se vendent bien. Telle n'est pas l'intention de ce petit ouvrage qui s'adresse avant tout à des chercheurs et, éventuellement, à des « décideurs ». L'efficacité comparée de deux écoles dépend de facteurs nombreux dont la neutralisation est indispensable si l'on veut comparer ce qui est comparable. Tel est d'ailleurs l'objet du premier article de Jean-Marie Besse.

Il ne saurait être question de résumer en détail les apports des différents articles. Je me bornerai à en donner les titres et j'essaierai d'en faire une synthèse. André de Peretti a écrit une préface. Suivent, après l'article méthodologique de Jean-Marie Besse évoqué plus haut : « Effets écoles et effets classes », de Pascal Bressoux. « Douze écoles efficaces », de Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau. « L'impact d'un projet lecture en Zep », de Raymond Ouzoulias. « L'émergence des systèmes de contrôle en éducation : le cas de la Grande-Bretagne », de Pascal Bressoux. « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième », d'Aletta Grisay. « Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges », de Denis Meuret. « Variations des performances dans les lycées », d'Olivier Cousin. « Une université en proie au changement », de Jacques Fijalkow. On notera que ces études portent sur les différents niveaux du système éducatif, Université comprise, ce qui n'est pas habituel dans la littérature. Il est intéressant également de constater que l'objet de cet ensemble appartient à un domaine d'étude qui n'est pas très répandu, ni très connu en France. Si les études sociologiques proprement dites ont connu un essor et un succès certain depuis les apports princeps de Bourdieu-Passeron, il n'en est pas de même d'études portant sur le fonctionnement du système éducatif comme tel et sur ses performances. Avant 1980, il n'y avait guère, en France, que les essais d'évaluation des innovations dans les collèges expérimentaux que j'avais pu engager avec bien des difficultés, alors que la littérature anglo-saxonne comprenait de très nombreux travaux conduits à grande échelle comme le « Rapport Coleman » de 1966 ou les études internationales conduites par l'IEA. Des études de cette sorte demandent des crédits importants, et les autorités françaises, pendant longtemps, n'ont pas vu l'intérêt de telles dépenses. Heureusement, les choses ont changé. Le ministère s'est peu à peu doté d'un service d'étude, la DEP, qui, non seulement produit des études de très grande qualité, mais encore commandite des travaux dans telle ou telle université comme l'IREDU de Dijon, l'Université de Rennes, ou même des laboratoires étrangers. La Direction de l'Évaluation et de la Prospective compte désormais parmi les bureaux d'études les plus efficaces sur le plan international. Si j'ai cru nécessaire de rappeler ces faits, c'est que la plupart des études rapportées dans ce livre exploitent les données de la DEP ou ont été commanditées par elle. On ne peut que se féliciter de cette évolution.

La mesure de l'efficacité chez les différents auteurs utilise des performances classiques : résultats aux tests passés dans le cadre des études de la DEP (lecture en particulier et mathématiques), mesure de flux par les taux de redoublement ou d'accès aux épreuves terminales (dans les lycées étudiés). Les variables d'environnement, ou bien sont stabilisées par appariement sociologique, ou bien sont prises en compte dans une analyse multivariée. Les performances d'entrées, quand c'est possible, sont comparées aux performances de sorties. La recherche des causes possibles dans les performances médiocres ou supérieures sont cherchées par interviews portant sur l'organisation de l'école, les attitudes des maîtres, leur centration sur le savoir, leur solidarité ou leur isolement, le caractère et l'action du principal ou du directeur. D'autres études, plus classiques, prennent en compte le nombre des élèves et la nature sociologique des populations. Une étude porte sur l'évolution des structures et des objectifs dans une description historique d'une transformation (étude de l'université du Mirail à Toulouse).

Quels résultats ? Les auteurs ont-ils pu répondre à la question initiale : qu'est-ce qu'une école efficace ? Comme on pouvait s'y attendre, venant de chercheurs qualifiés, les réponses sont nuancées et prudentes.

Certaines ne font que confirmer ce que l'on savait déjà par des études sociologiques répétées : « À compétences initiales égales, les meilleures conditions de scolarisation dont bénéficient les élèves des collèges favorisés sont très vraisemblablement responsables des progrès plus rapides en français et en mathématiques observés chez ces derniers » (Aletta Grisey, p. 79). « L'hétérogénéité de la population recrutée par le collège (CSP, nationalité) s'avère être un facteur positif. C'est vrai en ce qui concerne les performances en français et en mathématiques ; et c'est vrai surtout, en ce qui concerne la réduction des écarts entre faibles et forts » (ibidem, p. 80). Même constatation chez Denis Meuret qui souligne cependant que les décisions institutionnelles accroissent ou diminuent les contre-performances des élèves faibles.

L'importance des attitudes des enseignants est mise en relief. « Les lycées en "baisse" sont en réalité moins victimes des mauvaises relations entre les enseignants que de leurs divergences d'analyse ou, plus exactement, de leur incapacité à confronter leurs points de vue » (Olivier Cousin, p. 99).

Au terme d'une étude faite sur douze écoles élémentaires de ZEP repérées comme « efficaces » par les tests de la DEP, Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau disent retrouver les résultats d'études semblables principalement étrangères. « L'importance accordée par l'école à l'enseignement et aux performances scolaires des élèves, un niveau d'exigences scolaires élevé, l'attente d'un niveau minimum atteint par tous les élèves, une direction (ou un pilotage) centrée sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages, le contrôle (la vérification) de la réalisation des actions décidées, la stabilité et l'autonomie des enseignants, la prise en compte des résultats des élèves pour élaborer et évaluer les interventions (ou les projets), la participation des élèves à la vie scolaire... » (p. 51). Les auteurs insistent sur le caractère très didactique de l'enseignement jugé efficace, contrairement à ce que certains avancent concernant l'efficacité des méthodes actives. « Un bon climat, une discipline souple ou un enseignement "rénové" ne paraissent pas être "en soi" des facteurs d'une école populaire efficace » (p. 51). L'ouverture est certes présente, mais ce n'est qu'un « complément » et non l'axe prioritaire des démarches des enseignants (p. 42). Ce point de vue soutenu actuellement par des auteurs comme Bernard Charlot n'est pourtant pas partagé par tous. Les écoles « ouvertes » ou inspirées par les techniques Freinet affirment le contraire. Et les auteurs en conviennent : ils ont pris en considération les seuls résultats en français et en mathématiques et non des objectifs éducatifs généraux. D'autre part, le souci d'évaluer l'efficacité de l'école n'a pas permis de savoir si ce succès observé était celui de toute l'école ou d'un groupe d'enseignants seulement agissant devant tels élèves particuliers.

C'est là d'ailleurs une des constantes des observations faites. Quand on cherche à mesurer l'efficacité d'une école c'est probablement surtout l'efficacité de tel ou tel enseignant dans l'école qui fait monter les performances générales. Mais qu'est-ce qui fait qu'un enseignant est efficace ? La recherche a encore beaucoup à faire sur ce point fondamental !

Au terme de cette lecture, on demeure convaincu que les facteurs d'environnement, social et matériel, demeurent prépondérants. Mais on est également convaincu que l'enseignement peut beaucoup et que les déterminismes de contexte laissent un espace intéressant pour l'action pédagogique.

Louis Legrand
Professeur honoraire
Université Strasbourg I

BROUGÈRE (Gilles). — **Jeu et éducation**. — Paris : L'Harmattan, 1995. — 284 p. — (Éducation et formation ; Références).

Le titre de ce livre pourrait faire penser à une reprise des thèmes « trop » connus liant depuis longtemps jeu et éducation, visite obligée de quelques philosophes, éducateurs ou pédagogues ayant tous eu leur mot à dire sur cette liaison : risque évident de voisinage avec les lieux communs. Rien de moins convenu pourtant que la longue réflexion proposée par Gilles Brougère, rien de moins figé, rien de moins compilatoire aussi. Gilles Brougère travaille depuis de longues années sur la problématique du jeu, il dirige depuis de longues années un DESS portant sur le jeu et le jouet. Il maîtrise le thème comme nul autre. C'est une vision en surplomb qu'il propose, un ensemble de repères pour mieux évaluer les discours et les pratiques d'aujourd'hui.

Très nette bien sûr, dès les premières pages, est la conscience de la complexité du terme, sa polysémie, la diversité des situations auxquelles il renvoie. Brougère ne méconnaît pas les pièges d'une notion que tant d'auteurs ont mésestimée ou travestie. Il refuse les définitions

rigides comme les « à peu près », tout en se tenant à un double choix : le fait que « la sphère du jeu semble concerner de plus en plus l'enfance » (p. 37), le fait que le « paradigme d'aujourd'hui » est traversé par plusieurs « mouvements » (p. 40).

Un long parcours historique met intelligemment en place quelques inflexions majeures. L'auteur mesure les grandes dynamiques culturelles, les déplacements de sensibilité : la Renaissance par exemple où changent l'image et la pratique du jeu par rapport aux fêtes religieuses médiévales, l'individu y prend une place nouvelle, imposant un repli du jeu de la sphère publique vers la sphère privée, induisant un passage plus fondamental encore du sérieux vers le frivole. Jouer devient avec le XVIe siècle et les décennies suivantes une activité « dérisoire » et « privée ». Impossible d'imaginer dans ce contexte une place pédagogiquement stimulante donnée au jeu, activité jugée trop superficielle, trop individuelle. Le Romantisme en revanche constitue pour l'auteur une rupture majeure, un remaniement décisif. Brougère y consacre plusieurs pages brillantes, montrant comment c'est un changement jusque-là peu étudié dans la vision de l'enfance qui rend possible un changement fondamental dans la vision du jeu : l'enfance non plus seulement comme période susceptible de « plénitude », mais comme période susceptible de « création ». La suggestion de Jean-Paul Richter en 1811 : « Ne savez-vous pas qu'il y a un temps où la fantaisie est plus créatrice encore que dans la jeunesse, c'est l'enfance ? C'est dans l'enfance que les peuples créent leurs dieux et ne parlent qu'en vers » (p. 82). Avec cette vision créatrice de l'enfance et l'importance fondatrice donnée à ses investissements ludiques, la relation entre le jeu et l'éducation est bouleversée, les qualificatifs traditionnellement attribués au jeu peuvent même s'inverser. Ce qui donne au propos de Froebel une portée plus centrale que celle généralement retenue : « On ne doit pas regarder le jeu comme une chose frivole mais comme une chose d'une profonde signification » (p. 87). Brougère s'attarde à la profondeur de cette vision et à son intérêt éducatif. Il souligne combien elle semble elle-même devenue un lieu commun.

C'est alors à traquer les mécompréhensions de cette vision, sa négligence ou ses travestissements qu'est ensuite consacrée une bonne partie de la réflexion de Gilles Brougère, tous ces décalages entre le discours pédagogique et sa concrétisation : donner au jeu une place affirmée dans les textes et dérisoire dans les pratiques, désigner sous le nom de jeu ce qui n'est qu'exercice déguisé, faire de la « valeur éducative du jeu » un lieu commun sans profondeur et sans identité. Réflexion salutaire où sont recensées diverses influences porteuses de ces travestissements : la crainte d'échapper à l'efficacité et au travail, la crainte d'échapper à la technique, la crainte même d'échapper à une vision rigoureusement scienfique censée lier le projet pédagogique et ses effets.

D'une réflexion culturelle sur l'originalité du jeu et les changements de sa vision dans le temps, le travail de Gilles Brougère devient une réflexion épistémologique sur l'illusion pédagogique et ses dangers. Par ces deux approches son livre a élaboré une synthèse largement inédite, montrant que ce sujet si convenu n'était peut-être pas vraiment connu.

Georges Vigarello
Université Paris V

BÜCHEL (F.-P.) (Éd.). — **L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation**. Textes de base en pédagogie. — *Neuchâtel* : Delachaux et Niestlé, 1995. — 348 p.

L'éducation cognitive est un thème d'actualité et a donné lieu, ces dernières années, à de nombreuses publications. Celles-ci se présentent fréquemment sous la forme de catalogues des différentes méthodes de remédiation cognitive disponibles sur le marché de la formation ou assurent la promotion d'une méthode particulière. Cet ouvrage collectif, coordonné par Frédi Büchel, l'un des spécialistes actuels de la question, est original et constitue à nos yeux, compte tenu de sa visée synthétique et de la largeur de la perspective adoptée, une contribution importante à la compréhension du thème.

L'éducation cognitive étant située « au carrefour des théories et pratiques psychologiques et éducatives » (introduction p. 42), Büchel a fait appel à « des auteurs qui connaissent bien les deux domaines, celui de la psychologie et celui de l'éducation, soit grâce à leur expérience pratique, soit parce que leur recherche et/ou leur enseignement universitaire nécessite les deux ». L'accessibilité de l'ouvrage s'en trouve facilité. Le thème de l'éducation cognitive est traité de façon complète. Ses deux versants complémentaires sont ici pris en compte dans le même ouvrage (ce qui est rarement réalisé) : d'une part le développement de la capacité d'apprentissage par des interventions pédagogiques et d'autre part l'évaluation de la capacité d'apprentissage grâce aux techniques d'évaluation dynamique ou de mesure du potentiel d'apprentissage. Un essai de théorisation générale englobant ces deux aspects est en outre proposé. L'ouvrage rassemble plusieurs textes originaux rédigés pour l'occasion. Ces textes sont complétés par d'autres textes déjà publiés par ailleurs mais jugés significatifs. L'ensemble est organisé en trois parties distinctes.

Dans une première partie, Büchel a regroupé trois textes pouvant contribuer à fournir les « *Éléments d'une théorie de l'éducation cognitive* ». On y trouve une revue de question théorique très riche de Paour, Jaume et De Robillard, présentant non seulement les fondements théoriques de l'évaluation dynamique et des pratiques de remédiation cognitive mais également les questions diverses d'ordres méthodologiques et théoriques que ces démarches continuent de poser. Après avoir examiné de façon approfondie les différents objectifs de l'évaluation dynamique et les raisons poussant un nombre croissant de psychologues à s'y intéresser, les auteurs décrivent certains écueils auxquels se heurtent les praticiens de l'évaluation dynamique. « Bien que notre conception de la nature de l'intelligence se soit modifiée sous l'influence de la psychologie cognitive, celle de sa mesure ne semble pas avoir fondamentalement évolué », constatent les auteurs (p. 85). La mesure de l'intelligence dépendant davantage des exigences sociales que de notre compréhension des mécanismes cognitifs, ils concluent que bien que l'évaluation dynamique corresponde à une évolution de la mesure traditionnelle de l'intelligence, seule une évolution de la demande sociale en généralisera la pratique, « car c'est elle qui désigne, en fin de compte, le type d'intelligence que le psychologue a la charge de mesurer » (p. 86). Les méthodes d'éducation cognitive sont ensuite présentées comme le prolongement naturel — et nécessaire — des instruments d'évaluation dynamique de l'intelligence ». Les auteurs en exposent les grands principes et développent une réflexion sur les conditions et les étapes de l'évaluation de leur efficacité, avant de conclure que « le mouvement d'une éducation à visée cognitive doit poursuivre son évolution en faisant un effort d'intégration théorique, d'objectivation de ses méthodes et d'évaluation de ses effets » (p. 100).

On y trouve également un texte à tonalité plus philosophique de Feuerstein et Hoffman, repris d'un article publié en 1982. Dans ce texte, illustré de nombreuses citations de pédagogues (Rousseau, Pestalozzi, Dewey,...), les auteurs présentent les principes de leur théorie de l'expérience d'apprentissage médiatisé (EAM). Les conceptions pédagogiques des auteurs qui accordent une place prépondérante dans le développement cognitif de l'enfant à la médiation sociale, sont décrites en référence aux grands courants de l'histoire de la psychologie et de la pédagogie. Ces conceptions sont en particulier opposées à celles de Rousseau, de Skinner ou encore de Piaget. Le modèle de l'EAM de Feuerstein a déjà été exposé de nombreuses fois dans les publications de l'auteur. Il a fortement influencé le développement de l'éducation cognitive durant ces vingt dernières années, ce qui justifie probablement sa présence dans cet ouvrage.

On y trouve enfin une contribution originale d'Anik de Ribaupierre qui souligne la nécessité de prendre en compte, lorsque l'on s'intéresse aux phénomènes d'apprentissage et de développement cognitif chez l'enfant, l'existence des contraintes structurales qui ont été mises en évidence par les travaux piagétiens et néo-piagétiens sur le développement cognitif. Ces contraintes, bien que souvent ignorées des psychologues de l'apprentissage et des pédagogues, sont, selon l'auteur, susceptibles de limiter l'ampleur des progrès possibles. Ces contraintes structurales sont décrites de façons différentes selon les auteurs. Mais qu'il s'agisse de niveau de développement opératoire (dans le modèle piagétien), de niveau de capacité attentionnelle (dans le modèle de Pascual Leone), ou encore de niveau de structure exécutive et de capacité de mémoire de travail (dans le modèle de Case), le niveau développemental de l'enfant déterminerait un plafond aux progrès qu'il peut réaliser suite à un apprentissage, tout efficace qu'il soit. Dans ce cadre, l'action des méthodes de remédiation cognitive ne pourrait consister qu'à pousser chaque individu à exploiter au maximum ses possibilités actuelles et serait de ce fait essentiellement efficace avec les sujets qui ont tendance à « sous-fonctionner ». Cette position théorique qui sépare apprentissage et développement n'est pas partagée par tous les auteurs, notamment ceux qui se réfèrent plus directement à Vygotsky, et ne concerne que le problème de l'éducation cognitive chez l'enfant. Elle présente cependant l'intérêt de nous rappeler à une certaine prudence concernant les effets escomptés des méthodes de remédiation. « Trop nombreux, à mon goût, explique Büchel (introduction p. 17), sont les auteurs qui promettent des progrès rapides voire illimités ».

Une seconde partie comprend trois textes qui concernent « *l'évaluation du potentiel d'apprentissage* ». Hurtig introduit le sujet par la question « peut-on dynamiser la psychométrie ? » Après avoir dressé un tableau historique de ce qui (l'article nous l'apprend) a été appelé « test d'éducabilité » par Ombredane dès 1936, l'auteur décrit ses propres travaux et décrit différents problèmes qu'il a rencontrés, concernant notamment l'évolution de la nature des tâches durant l'apprentissage et l'interprétation des progrès consécutifs à l'apprentissage. Flammer et Schmid, pour leur part, exposent quelques aspects des conceptions théoriques sur lesquelles s'opposent tenants de l'évaluation psychométrique classique et tenants de l'évaluation dynamique. Ils présentent ensuite un panorama des différents auteurs ayant contribué à la mise au point de tests d'apprentissage et fournissent une description des principales méthodes d'évaluation dynamique disponibles aujourd'hui. Enfin, après avoir décrit certains problèmes méthodologiques liés à la mesure du changement, et proposé pour certains d'entre eux les moyens de les résoudre, ils concluent en présentant un bilan nuancé

des avantages que présente le test d'apprentissage sur le test classique. Carlson & Wiedl, quant à eux, présentent une conception originale de la modifiabilité cognitive et la méthode qu'ils ont élaborée pour en mener l'évaluation. Les auteurs se réfèrent au modèle de l'intelligence de Vernon et proposent une démarche de diagnostic cognitif permettant une analyse fine de la performance et du changement cognitif.

Enfin, une troisième partie composée également de trois chapitres, traite de façon plus spécifique de « *l'intervention cognitive* ». Trois programmes d'éducation cognitive y sont décrits : le programme « Bright Start » ou Programme d'Éducation Cognitive pour Jeunes Enfants de Chatelanat & Haywood, la « boîte à transformations » de Paour et sa méthode d'entraînement pour développer les fondements du raisonnement inductif et analogique, et enfin « la méthode d'entraînement de la pensée inductive » de Klauer. Cette dernière est présentée succinctement par l'auteur, ainsi que sa « théorie prescriptive de la pensée inductive », à l'occasion d'une étude qu'il a menée dans le but d'étudier le caractère général ou spécifique des effets liés à l'application du programme.

On peut s'interroger sur les raisons du choix de ces trois méthodes particulières. Le but recherché n'étant pas, comme le précise Büchel (introduction, p. 16) « de lancer ou de défendre une méthode ou une théorie liée à une personne ou à un groupe de personnes » on considérera qu'elles viennent simplement illustrer les aspects théoriques présentés dans la première partie de l'ouvrage. On peut cependant regretter que cette troisième et dernière partie consacrée aux méthodes d'éducation n'ait pas proposé une réflexion un peu générale sur ces méthodes, leurs principes de construction et leur validité et n'accorde pas, par exemple une place plus importante à la question pourtant cruciale de l'évaluation de leurs effets. Cette réserve exceptée, la qualité globale des textes rassemblés et la pertinence de leur choix ne laissent pas de doute quant à l'atteinte de l'objectif que Büchel (introduction p. 16) s'était fixé, de « mettre à disposition (du lecteur) quelques références de base qui permettront d'élargir et d'approfondir l'horizon théorique et pratique de l'éducation cognitive ». Le lecteur appréciera en particulier la tonalité générale de l'ouvrage qui allie le souci de rigueur scientifique et celui de l'accessibilité et porte, sur cette question lourde d'enjeux théoriques et pratiques, un regard lucide et nuancé.

Even Loarer
INETOP

EVERS (Colin W.), LAKOMSKI (Gabrielle). — **Knowing educational administration. Contemporary, methodological Controversies in Educational Administration Research.** — Oxford ; New York : Pergamon Press, 1991. — 250 p.

En France, l'administration scolaire commence à peine à se constituer en domaine scientifique. On sait que c'est chose faite depuis longtemps dans les pays anglo-saxons où il existe toujours un département d'administration scolaire dans les facultés d'éducation. Plusieurs revues animent ce secteur : *Educational Management and Administration, School Organization, The Journal of Educational Administration Quartely* ; il est même suffisamment fourni pour avoir donné matière à un Handbook (1). Une importante querelle a secoué le monde scientifique dans les années soixante-dix et jusqu'au début des années quatre-vingt. Lorsque Torsten Husen et Neville Postlewhaite ont élaboré l'*Encyclopédie internationale de l'éducation* (Pergamon Press, 1985) les désaccords étaient tels qu'ils ont publié deux articles. Le premier, rédigé par J.E. Corbally, donne l'image classique du domaine ; le second, confié à R. Bates, développe une conception critique qui se réfère à la nouvelle sociologie de l'éducation britannique. L'enjeu du débat était aussi simple que fondamental : il s'agissait du statut scientifique du domaine. Au début des années soixante-dix, un certain nombre de jeunes chercheurs se sont livrés à une critique radicale : ce qui est enseigné sous le nom d'administration scolaire est un ensemble de recettes au statut scientifique incertain, qui ne sont reliées entre elles par aucune nécessité théorique. De plus, cette « science » est au service des dominants. Elle vise à diriger efficacement, nullement à connaître objectivement. En rupture avec cet utilitarisme à courte vue, les mêmes chercheurs appelaient à la fondation d'un vrai domaine scientifique, dont ils allaient chercher les paradigmes du côté des sciences politiques. Et cette science devait aussi avoir un but émancipateur, c'est-à-dire se mettre au service de tous les citoyens pour leur donner les moyens de maîtriser les phénomènes d'organisation.

L'ouvrage de Colin Evers et Gabrielle Lakomski reprend l'analyse de cette période mais d'un autre point de vue. Ce n'est pas tant l'opposition entre l'utilitarisme et la connaissance distanciée qui les intéresse que le passage d'une épistémologie positiviste à des démarches herméneutiques et interprétatives. Le parcours qu'il nous propose s'organise autour du chapitre quatre : « *The Greenfield Revolution* ». Thomas Greenfield a, en effet, introduit un certain constructivisme dans la recherche en administration scolaire au milieu des années soixante-dix. Jusque-là, les principaux travaux se situaient dans la lignée d'un behaviorisme défini dès 1945 par H. Simon

dans un ouvrage devenu un classique : *Administrative Behaviour* (New York, The Free Press). Il s'agit d'une psychosociologie des organisations très centrée sur l'analyse des styles de leadership et qui se donne comme objectif de dégager les règles du management scientifique comme Taylor a fondé une organisation rationnelle du travail. Dans le domaine de l'éducation, cette approche a été tout particulièrement illustrée par les travaux de Halpin : à partir d'une théorie du leadership, celui-ci a construit une typologie des « climats organisationnels » des établissements scolaires qui a fait fortune. Au début des années soixante-dix, les premiers chercheurs qui ont tenté d'expliquer l'effet établissement ont découvert cette notion et en ont fait grand usage (2).

Ce que Greenfield a apporté, c'est donc de poser la question du sens et des valeurs. Il s'inscrit par là dans un mouvement très général, qui considère le monde social comme le produit de l'activité interprétative des acteurs. On souscrirait volontiers à cette position s'il n'adoptait une attitude radicale, qui confine au subjectivisme. Dans son souci de lutter contre la « conception ontologique » de l'administration scolaire, Greenfield insiste tellement sur les différences d'interprétation entre les acteurs que l'on finit par ne plus comprendre comment cette administration peut tout de même, cahin-caha, fonctionner. C'est évidemment le défaut des premières approches constructivistes. Trop prises par la polémique avec des visions naïvement objectivistes, elles insistent plus sur la labilité des situations que sur les procédures de stabilisation. Or, cela est particulièrement gênant pour la recherche en administration puisque cette fonction de stabilisation est justement celle que remplissent le droit, les règlements et les routines organisationnelles.

À partir de cette « révolution », Evers et Lakomski distinguent quatre courants qui tentent de formuler une nouvelle théorie de l'administration scolaire intégrant la question du sens. Chez Hodgkinson (3), l'administration scolaire devient un humanisme. Son approche repose sur une distinction radicale entre la capacité d'organiser et la capacité de juger, le management et l'administration. Dans cette optique, la formation des futurs administrateurs devient essentiellement philosophique et éthique, le reste venant par surcroît. La portée pratique d'une telle théorie est forcément assez limitée, ce qui explique qu'elle n'ait connu qu'un succès également limité.

Le courant qui a connu le plus grand développement est celui qu'Evers et Lakomski qualifient de perspective culturelle, pour ne pas dire culturaliste. Sa démarche reprend largement l'idée de climat des organisations, qui avait été formulée par Halpin, mais lui donne un autre sens, en s'inspirant des concepts et des méthodes de l'anthropologie. L'administration est un peu considérée comme une tribu dont le chercheur doit identifier les rites et comprendre les mythes. Le climat ou la culture sont des systèmes interprétatifs communs qui caractérisent les membres d'une organisation. Cette approche accorde toujours une grande importance au style de leadership (4), même si le climat n'est plus vu seulement comme une réponse au stimulus que constitue le comportement du leader. C'est toutefois bien le leader qui dispose des moyens de stabiliser l'interprétation correcte des situations, qui va devenir la culture commune. Cette culture se construit naturellement dans l'histoire et l'enquête doit s'intéresser aux différentes épreuves qu'a traversées l'établissement. À chaque épreuve, les personnes et les ressources s'organisent en réseaux et ces réseaux perdurent bien au-delà des situations qui leur ont donné naissance. Vu le développement de ce courant aux États-Unis, l'analyse paraît ici un peu rapide. La plupart des références ne concernent pas en propre l'administration scolaire et les auteurs n'accordent sans doute pas toute l'attention qu'il mérite au remarquable livre de Wolcott, *The Man in The Principal Office. An Ethnography* (New York, Holt, Reinhart and Wilson, 1973) qui constitue une des meilleures approches du métier de chef d'établissement publiées à ce jour. Surtout, Evers et Lakomski négligent totalement la manière dont les notions de climat, puis de culture d'établissement, ont été travaillées dans la sociologie des établissements scolaires. Les deux principales références des années quatre-vingt en cette matière (Lightfoot 1983, Grant 1988 (5)) sont absentes de la bibliographie. Il y a sans doute là la trace d'une définition un peu étroite de l'administration scolaire qui appelle des réserves. Le domaine de l'administration scolaire ne se limite pas à l'analyse du travail du chef d'établissement et de ce que l'on appelle en France l'équipe administrative. C'est la globalité du fonctionnement de l'établissement qui doit être prise en compte.

Les courants qui sont présentés ensuite ont en commun d'avoir été marqués par le mouvement critique de la fin des années soixante. Le but de la science de l'administration devient de dévoiler les mécanismes d'oppression et de permettre à tous les citoyens de maîtriser les phénomènes d'organisation. Le premier et sans doute le plus caractéristique est celui qui se réfère au néo-marxisme. Illustré par Bates et par Benson, il a exercé une indéniable influence au début des années quatre-vingt (6). Ces études ne sont pas si loin du constructivisme puisqu'une grande partie de leurs observations porte sur l'écart qui existe entre la rigidité des machines bureaucratiques et la créativité des agents de l'administration. Les auteurs appellent évidemment à la transformation de cette activité aliénée en une praxis où les individus auraient une véritable prise sur les décisions. Evers et Lakomski passent assez rapidement sur ce courant, en le rejetant à

partir d'arguments classiques, en particulier la critique des notions de contradiction et de dialectique par Wright Mills. Le second courant dérive d'une lecture de l'œuvre d'Habermas. Nous ne sommes guère habitués à considérer le philosophe de Francfort comme un théoricien de l'administration scolaire. Il va de soi que l'on peut tirer de sa réflexion sur les modes de légitimité une interrogation sur le fonctionnement de l'État et spécialement sur le fonctionnement administratif (7). Il est plus hardi d'utiliser l'idéal de la démocratie communicationnelle comme une doctrine de management. Cela existe cependant, aussi bien dans le monde anglo-saxon qu'en France où la revue *Éducation et management* utilise volontiers cette référence. Evers et Lakomski n'ont aucune peine à montrer que le lien entre cette idéologie de la communication et la pensée d'Habermas est des plus ténus. L'intérêt d'ailleurs de ces démarches est peut-être d'attirer l'attention sur le fait que l'administration constitue encore un des grands lieux de secret, où achoppent beaucoup de projets de démocratie de proximité.

Les deux derniers chapitres reviennent sur la question des valeurs. S'il n'est pas possible de dissocier l'administration scolaire de l'activité interprétative des acteurs, il n'est pas non plus concevable de la séparer des jugements de valeurs, et notamment de valeurs politiques qui la sous-tendent. Pour être légitime, l'administration doit toujours parler au nom d'une définition de l'intérêt général. Evers et Lakomski passent alors en revue les différentes théories de la justice, de l'utilitarisme jusqu'à Rawls, sans qu'une conclusion très nette se dégage. En particulier, ils n'établissent aucun lien entre ces théories et l'activité interprétative des acteurs, ce qui peut étonner. D'où viennent en effet les compétences mises en œuvre par les acteurs si ce n'est d'idéaux travaillés par la philosophie politique ? La conclusion est également un peu décevante. Après ce parcours très travaillé, les deux auteurs concluent de façon assez relativiste. Ils prêchent pour une concurrence loyale entre les théories dont la pierre de touche commune serait la cohérence : dans quelle mesure chaque théorie permet-elle une mise en forme cohérente des différents phénomènes empiriques et comment cette cohérence résiste-t-elle à la mise à l'épreuve par les théories adverses ?

Il faut d'abord dire l'intérêt d'un tel ouvrage pour le lecteur français. Il nous présente un panorama d'un domaine qui nous est presque inconnu. Une bonne moitié des références citées dans la très riche bibliographie est d'ailleurs inaccessible en France. Il est donc un peu difficile de discuter les thèses qu'il présente. Je me bornerai à quelques réflexions. La première portera sur la présentation même du livre, et l'usage ostentatoire de la théorie. Cela tient sans doute au contexte. Le livre se veut résolument anti-utilitariste et anti-empiriste dans un secteur où ces deux orientations semblent dominer, mais cela alourdit incontestablement la lecture d'un livre déjà difficile par son objet même. En outre, compte tenu du haut niveau d'ambition philosophique qui est affiché, l'ouvrage paraît un peu inabouti. Il ne suffit pas de dire que l'administration scolaire ne peut se désintéresser des enjeux politiques et éthiques de la gestion. Encore faut-il ouvrir des pistes pour montrer la manière dont des univers aussi disjoints peuvent s'articuler. Or, cette question a été travaillée par la sociologie des années quatre-vingt et a abouti à des théories fondées sur la mise en évidence des logiques d'action. Les logiques d'action sont mises en œuvre par les individus pour la justification de leurs actes quotidiens mais elles se réfèrent en même temps à des principes plus généraux, et retrouvent par là les grands débats de la philosophie politique. Il est étonnant qu'Evers et Lakomski ignorent totalement ces travaux, et, faute de telles références, on voit mal comment l'affirmation du primat de l'éthique peut déboucher sur un programme de science de l'administration scolaire.

Je discuterai également la dialectique sur laquelle repose le livre, qui s'organise autour de la « Greenfield Revolution ». Il est vrai que les années quatre-vingt ont été marquées par une forte émergence des théories interprétatives. Peut-on pour autant dire que celles-ci ont totalement invalidé et recouvert les conceptions objectivistes qui les avaient précédées ? Nullement. Pour s'en tenir au domaine de l'administration scolaire, la tradition behavioriste et positiviste est encore en pleine santé. Dans l'édition de 1987 du manuel de Hoy et Miskem (8), très utilisé dans les universités américaines, je relève des formules comme $B = f(R \times P)$. Ce qui signifie que le comportement (Behaviour) est le produit de l'interaction entre le Rôle et la Personnalité. À l'inverse, on pourrait trouver des références qui mettent en œuvre une méthode compréhensive dans l'approche des phénomènes d'administration scolaire bien avant Greenfield. Les effets de l'école de Chicago, puis de toute la tradition anthropologique américaine n'ont pas été sur ce point négligeables. J'ai souvent souligné le rôle de précurseur du livre de Willard Waller (9) pour la sociologie des établissements scolaires, mais on pourrait également trouver d'autres exemples. Plutôt qu'une succession bien schématique de paradigmes, il faut sans doute voir l'évolution parallèle de traditions intellectuelles. Et peut-être, dans ce cas, être sensible à la fois à d'autres parallélismes et à d'autres ruptures. Dans leur souci de se démarquer des approches utilitaristes, Evers et Lakomski ne situent pas l'évolution qu'ils décrivent au sein des sciences du management. Or, le mouvement qu'ils mettent en évidence dépasse de beaucoup le cas particulier de l'administration scolaire. C'est l'ensemble de la réflexion sur l'organisation du

travail qui est passé de systèmes plus ou moins tayloriens à des formes d'organisation sollicitant l'implication des acteurs. En ignorant volontairement ce domaine, Evers et Lakomski pensent sans doute renforcer l'autonomie du leur. Je ne suis pas certain que ce calcul soit le meilleur possible. L'identité de la science de l'administration scolaire est plus profonde et, peut-être plus difficile à construire. Elle tient à la nécessité d'explorer les liens qui existent entre l'organisation et la qualité de l'enseignement. Cette production est suffisamment originale pour garantir l'autonomie de l'administration scolaire par rapport au management ordinaire. En revanche, elle a tout intérêt à bien connaître, et à bien maîtriser ce domaine. Et cela n'est nullement contraire à la volonté de garder un positionnement critique. Le management est un des secteurs qui récupère le plus vite les acquis des sciences humaines. Les résultats des travaux des années quatre-vingt sur l'autonomie des acteurs sont déjà passés dans les nouvelles formes « participatives ». Des savoirs ou des méthodes conçus dans un but d'émancipation ont participé au renouvellement des modes de domination. Y a-t-il plus beau sujet pour la pensée critique ?

Au-delà de son intérêt informatif évident, au-delà de la qualité de sa réflexion théorique, l'ouvrage d'Evers et Lakomski pose donc un problème de fond sur la définition d'une science de l'administration scolaire. Ce secteur, de toute évidence, est composite. Il rassemble les recettes les plus bassement pratiques à des considérations politiques et éthiques. Le fera-t-on progresser en l'épurant de ses scories utilitaristes ou en assumant cette hétérogénéité et en essayant de construire un cadre plus large, qui situe les différents éléments les uns par rapport aux autres ?

Jean-Louis Derouet
Groupe d'études sociologiques,
Institut National de Recherche Pédagogique
Groupe de sociologie politique et morale,
École des Hautes Études en Sciences Sociales

NOTES

(1) N.J. Boyan (ed.), **Handbook of Research on Educational Administration**, Longman, New York and London, 1988.

(2) « The Organizational Climate of Schools », *in* Halpin A.W., 1996, **Theory and Research in Administration**. New York. The Mac Millan Company.

(3) C. Hodgkinson, **The philosophy of Leadership**, Oxford, Blackwell, 1983.

(4) T.J. Sergiovanni and J.E. Corbally 1984 (eds), **Leadership and Organizational Culture**. Urbana and Chicago University of Illinois Press.

(5) S.L. Lightfoot, 1983, **The Good High School. Portrait of Character and Culture**, New York. Basic books, G. Grant 1988, **The World we Created at Hamilton High**. Harvard University Press.

(6) R.J. Bates, 1983, **Educational Administration and the Management of Knowledge** Victoria Australia. Deakin University Press.
J.K. Benson, 1983, « Organizations : a Dialectical View » *in* Foster W.P. (ed), **Loose Coupling Revisited**, Victoria Australia Deakin University Press.

(7) W.P. Foster, 1980, Administration and the Crisis of Legitimacy : a Review of Habermassian Thought, **Harvard Education Review**, 50 (4).

(8) W.K. Hoy and C.G. Miskel, 1977, **Educational Administration Theory Research and Practice**, New York, Ramdan House.

(9) W. Waller, 1932, **The Sociology of Teaching**, New York, John Wiley.

FABRE (Michel). — **Bachelard éducateur**. — Paris : PUF, 1995. — 186 p.

Gaston Bachelard, le philosophe du « nouvel esprit scientifique », l'analyste des mutations de l'« activité rationaliste » de la pensée liées à l'apparition de la physique mathématique, celui qui, aussi, a su montrer le pouvoir créatif de l'image poétique, dans une suite d'ouvrages sur l'« imagination de la matière » ou des « éléments », peut-il être dit éducateur ? voire pédagogue ? Sur un de ses versants, l'œuvre de Bachelard commence avec un **Essai sur la connaissance approchée** (1927). Elle est jalonnée par des livres tels que **La formation de l'esprit scientifique** (1938), **Le rationalisme appliqué** (1949), pour aboutir à ce titre qui groupe un ensemble d'articles, **L'engagement rationaliste.** L'histoire du fonctionnement de la raison humaine dans la découverte et la re-découverte scientifique est au centre de ce versant de l'œuvre bachelardienne. Sur l'autre, on trouve successivement, depuis **La psychanalyse du feu** (1938), tous ces livres qui chantent d'une certaine manière les images fondatrices des rêveries où l'eau, l'air, la terre sont source d'imaginaire, et que suivent un **Lautréamont** (1939), **La poétique de l'espace** (1957). On a beaucoup épilogué autour de la question de l'unité ou des contradictions d'une pensée où l'image se voit à la fois source de création et obstacle au développement de la rationalité scientifique, mais où la raison est aussi aidée par l'imaginaire lorsqu'il faut s'ouvrir, dire « non » aux rationalités antérieures, devenir sur-rationalité... De toute évidence, Bachelard veut, à travers ces contradictions mêmes, enseigner quelque chose, qui concerne la créativité de l'esprit, la manière dont l'esprit découvre, redécouvre, crée, se réinvente en allant au-delà des schémas tracés. Apparaît alors un Bachelard habité, profondément, par un vouloir pédagogique — pédagogie de la raison, pédagogie de la découverte — qui peut-être dit à la source d'un itinéraire (1).

Aussi bien nombre de commentateurs de Bachelard n'ont pas manqué de relever la fréquence des allusions à la pédagogie dans ses écrits les plus épistémologiques. Ainsi Paul Ginestier, dans la partie consacrée à « la philosophie de la découverte scientifique » de **Pour**

connaître la pensée de Bachelard (1968), réserve tout un chapitre à « sa pédagogie » : comment enseigner la science ? le développement de la science ? qu'est-ce qu'un maître ? Pareillement, Didier Gil, dans un petit livre sur **Bachelard et la culture scientifique** (1993) évoque les textes où la dialectique du maître et du disciple est conçue comme l'instrument même du progrès de l'esprit, où l'esprit, selon les termes mêmes de Bachelard, est école, capable de s'instruire en instruisant. Entre-temps, Georges Jean publiait un **Bachelard, l'enfance et la pédagogie,** en 1983, qui représente le premier travail spécifique consacré à ce que l'auteur dénomme la « philosophie pédagogique », voire la « révolution pédagogique » d'un Bachelard dont la méditation épistémologique sur la recherche scientifique de pointe dégage des structures de pensée impliquant des directions pédagogiques nouvelles (2). « Pédagogie de la raison », certes puisque la problématique bachelardienne concerne d'abord le passage d'un rationalisme « fermé » à un rationalisme « ouvert » mais aussi pédagogie « de l'imaginaire » qui veut faciliter le passage de la « rêvasserie » — et du rêve — à cette « rêverie active » qui suscite la création littéraire. Georges Jean trouve alors chez l'analyste de l'image poétique la valorisation d'un retour à « l'esprit de l'enfance », situe son discours dans la perspective des attitudes du maître face à l'enfant, qu'il lui enseigne le souci de rationalité ou le « droit de rêver ». Il n'hésite pas à extrapoler (ce qui n'est pas abusif, dit-il, au vu de certaines citations de Bachelard) au niveau de la pédagogie quotidienne ce qui concerne la pédagogie du rationalisme scientifique.

Contre une pédagogie simplificatrice, accepter de « faire rêver » l'intelligence. Bachelard ne dit-il pas que le sens de la découverte est ce qu'il faut d'abord enseigner. L'histoire de la raison est l'histoire des découvertes successives qu'elle engendre en se transformant elle-même. Aussi, découvrir est la seule manière active de connaître et « corrélativement faire découvrir est la seule manière d'enseigner » (**Le rationalisme appliqué,** p. 38).

Il s'agit de faire suivre à l'enfant un « étonnement » de l'intelligence : instaurer un dialogue didactique au sein duquel le maître sait garder intactes, chez l'enfant et pour son avenir ses facultés d'émerveillement. Surtout, éviter ce que Bachelard appelle le « complexe de Cassandre », ce type de prédiction négative dit à l'élève, qui, au dire de Bachelard, « arme un sadisme d'éducateur » dans la mesure où « l'avenir prophétisé est une sanction qui paraît sans réplique » (**L'engagement rationaliste,** 75). Un maître sachant lui-même être « écolier », croissant psychologiquement lui-même en faisant croître...

Le travail engagé par Michel Fabre sur la pensée pédagogique de Bachelard ne met pas en question ce type de lecture. Sa nouveauté est de poser d'une manière plus générale, j'allais dire plus technique — au sens d'un approfondissement de la philosophie scientifique bachelardienne — le rapport des idées pédagogiques présentes dans les ouvrages majeurs avec les concepts de surrationalisme, coupure épistémologique, non-cartésianisme... Son ambition est de décrypter l'interrogation sous-jacente à ce livre crucial, **La formation de l'esprit scientifique,** qui fait suite à celui sur **Le nouvel esprit scientifique,** dans ses implications relativement à une théorie de l'esprit humain et précisément de l'histoire d'une « formation » : qu'est-ce que la formation de l'esprit ? qu'est-ce que former **un** esprit ?

Michel Fabre voit dans la pensée de Bachelard l'ambition « d'inquiéter la raison » et de proposer une véritable **psychanalyse de la raison.** Cette « psychanalyse spéciale » débusque les obstacles psychologiques que l'histoire des sciences montre s'être opposés à l'émergence du rationalisme. Ils sont aux racines des obstacles « épistémologiques » qui freinent le moment de ces ruptures qui font passer d'un rationalisme à un nouveau rationalisme, et sont le terreau d'ouvertures qui sont l'avenir de la pensée scientifique et partant des fonctions de connaissance. C'est donc moins la problématique de la pédagogie au quotidien qui intéresse Fabre chez Bachelard, qu'une philosophie de la formation qu'il dit centrale dans les écrits les plus épistémologiques eux-mêmes. Suivons-le.

Il faut partir des notions d'obstacles, de rupture, qui servent à Bachelard pour analyser le développement de l'histoire des sciences. Dans **Le nouvel esprit scientifique,** il est montré que l'épistémologie cartésienne, qui définit la connaissance scientifique par le passage du complexe au simple, a freiné une évolution qui précisément va dans le sens de la complexification du simple : c'est une épistémologie non-cartésienne qui devient la philosophie de la connaissance sous-jacente aux découvertes de la Relativité, de la Théorie des Quanta, et des mathématiques non-euclidiennes. Dans **La philosophie du non,** Bachelard généralise l'idée que toute expérience nouvelle dit « non » à une expérience antérieure, que toute vérité nouvelle naît **malgré** l'évidence, que la raison humaine progresse dans les sciences en mettant en question le fonctionnement antérieur de cette même raison. Penser, dans cette perspective, c'est rectifier, réformer, construire et déconstruire, rompre et désapprendre, remanier des identifications, effectuer un travail **contre** les obstacles psychologiques, les connaissances antérieures, les rituels qui empêchent le point de rupture qui engendre toute connaissance nouvelle. Psychanalyser la raison, dans l'optique bachelardienne, c'est mettre à jour cet inconscient cognitif qui défend l'esprit contre l'ouverture au nouveau.

On comprend dès lors que la description que fait Bachelard de la dynamique de la « conscience de rationalité » dans la science contemporaine mette en avant le processus qui permet à la « cité scientifique » de poursuivre un travail d'ouverture rationaliste. L'image de cette cité comme une **école,** entendue comme un lieu où les rapports sociaux sont fondés sur une volonté de savoir ensemble et les uns par les autres, vient alors sous sa plume. Le travail d'ouverture est inséparable d'un dialogue de maître qui apprend au disciple, de disciple qui apprend au maître, d'un rationalisme qui se vit dans ce dialogue. À l'appui de la lecture de Michel Fabre, je citerai un chapitre du livre **Le rationalisme appliqué** intitulé « le rationalisme enseignant et le rationalisme enseigné ». Il y est dit, par exemple, que « l'homme adonné à la culture scientifique est un éternel écolier ». « Du fait même de la spécialisation nécessaire, la culture scientifique met sans cesse un véritable savant en situation d'écolier... En fait les savants vont à l'école les uns des autres » (p. 23). Plus généralement, le passage d'un niveau de science à un autre s'effectue dans le cadre de processus divers d'**instruction** où interviennent les rapports de maître à disciple : une « philosophie dialoguée » est à la base de toute avancée de la connaissance.

Il ne s'agit donc pas seulement de la cité-école des savants, mais aussi du maître d'école enseignant la science. Bachelard décrit les efforts — ou non ! — du professeur de physique ou de chimie pour précisément enseigner à travers le contenu une rationalité, pour **former à la raison.** Et ce faisant il est en butte — chez l'élève, et en lui — aux mêmes obstacles que l'histoire de la formation de l'esprit scientifique montre inhérents au développement de l'esprit (3). Il est confronté à ces obstacles : enseigner consiste à les prendre en compte, les utiliser. La formation devient dès lors réforme de l'esprit, — et se former travailler sur ses brouillons de pensée, former quelqu'un instaurer un atelier où les erreurs sont corrigées, les évidences mises en question. Michel Fabre, dans cette lecture de Bachelard, reprend les expressions de « pédagogie du contre » et le terme « nouvel esprit pédagogique » pour désigner ce travail formatif, issu dans sa conception de la formation aux sciences, pour désigner cet aspect de la formation qui invite à travailler sur ses propres obstacles à la connaissance, à pratiquer une « surveillance intellectuelle de soi ». C'est ainsi que l'histoire des sciences aide à jeter les bases d'une « pédagogie élémentaire » tout en enseignant les savants... « J'ai trouvé dans l'histoire des sciences, dit Bachelard, de véritables tests pédagogiques. Il y a là une actualité minutieuse des anciennes erreurs pour désigner les difficultés de la pédagogie élémentaire » (**L'engagement rationaliste,** p. 151. Qu'est-ce en effet qu'enseigner le rationalisme, être enseigné au rationalisme ? Bachelard donne ici de précieuses indications didactiques...

L'éducateur, dit-il, a souvent beaucoup de mal à comprendre pourquoi l'élève ne comprend pas. C'est qu'il assimile immédiatement erreur et manque de connaissance. Si, par exemple, le principe d'Archimède est difficile à enseigner, c'est précisément parce que les élèves mobilisent un savoir positif : leur expérience du bain et de la natation. Ce n'est donc pas l'ignorance qu'il faut incriminer, mais plutôt la prégnance d'une culture préscientifique qui accorde spontanément l'activité au corps qui « nage » et non à l'eau. C'est pourquoi le « nouvel esprit pédagogique » implique que le problème du maître en science n'est pas seulement dans l'apprendre du contenu, mais dans l'apprentissage de la façon dont sont construits des problèmes, dont se sont posées des questions, dont des erreurs ont été rectifiées. Les connaissances ne valent, ne sont vraiment instructives que rapportées aux problèmes dont elles constituent les réponses, insérées dans un corps de savoir et replacées enfin dans un itinéraire intellectuel dont elles retracent les étapes (Fabre évoque dans une note les mots sévères de Bachelard à l'égard de certains manuels, écrits « contre des élèves de treize ans », qui ne savent qu'imposer sans expliquer... Il faut apprendre aux élèves à « travailler avec et contre les livres »).

Bachelard développe ainsi une théorisation des rapports maître-élève, sur le mode des relations maître-disciple. Michel Fabre commente le chapitre cité plus haut sur la jonction rationalisme enseignant et rationalisme enseigné en termes d'**intersubjectivité.** « Moi, tour à tour maître ou disciple de moi-même, je te prends donc à témoin, toi mon **alter ego !** Ce que je viens de penser, ce que l'élève en moi vient de trouver, le maître en moi te le propose, à toi mon disciple, afin que le maître qui est aussi en toi puisse en juger comme j'en juge en te l'enseignant ». C'est donc l'enseignement que l'esprit donne à soi-même qui est en cause, — la relation n'étant que la manière de permettre ce travail de l'esprit de l'élève sur lui-même. Du moins en est-il ainsi dès qu'il s'agit d'éveiller la « conscience de rationalité », pour ce maître bachelardien qui ne cesse en même temps d'être toujours écolier... On ne peut apprendre que par soi-même : mais c'est l'autre qui fait que je puis apprendre par moi-même.

L'école ainsi conçue comme un lieu d'intersubjectivité et d'enseignement dans le cadre d'une pédagogie dialoguée, Bachelard la magnifie. Elle implique volonté de savoir, exigences réciproques et, selon le terme de M. Fabre, il affirme « tranquillement » que la science comme école permanente constitue un modèle de vie

sociale. On lit dans **Le rationalisme appliqué :** « **L'école** est le modèle le plus élevé de la vie sociale. Rester un écolier doit être le vœu secret d'un maître... En fait, les savants vont à l'école les uns des autres. La dialectique du maître et du disciple s'inverse souvent. Dans un laboratoire un jeune chercheur peut prendre une connaissance si poussée d'une technique ou d'une thèse qu'il est sur ce point le maître de son maître. Il y a là les éléments d'une pédagogie dialoguée dont on ne soupçonne ni la puissance ni la nouveauté... » (p. 23).

Cette « pédagogie dialoguée » implique évidemment au niveau scolaire une formation nécessaire du maître. Il ne suffit pas dès lors de dire qu'il ne doit être ni mou, ni sévère, en reprenant un thème connu de Freud. Le problème de l'« autorité » demande à être lié à celui de l'induction, par le maître, de cette « surveillance intellectuelle de soi », qui n'a que faire d'une sévérité pour la sévérité qui serait alors « psychose ». Citons encore : « Il faut distinguer la surveillance autoritaire et la surveillance intellectuelle. Il est certain que la première est particulièrement nocive... Voici un maître au visage courroucé, au regard vide, punitif. Alors l'éducateur se pardonne son autorité. Il la croit **morale.** Il la croit **légitime.** Il la croit utile. Peut-être même est-elle **utile pour lui ?** » (p. 74). Et ailleurs : « Un éducateur n'a pas le sens de l'échec précisément parce qu'il se croit un maître. Qui enseigne commande. D'où une coulée d'instincts ». Toute la pédagogie bachelardienne implique un « non » à une « attitude psychologique faite d'une part de résistance et d'incompréhension, d'autre part d'impulsion et d'autorité » (**La formation de l'esprit scientifique,** 19, 246). Si pédagogie du « non » ou du « contre » il y a chez Bachelard, c'est bien, comme le souligne à diverses reprises Michel Fabre, en raison du sens même de l'école, selon son expression dans la conclusion du livre.

Si donc la pédagogie est « travail sur l'erreur », s'il s'agit de « faire découvrir », de déclencher un élan formatif, **à** l'école et **en** l'école, si la tâche éducative est précisément une tâche de formation à la rationalité, mais aussi quelque chose qui est de l'ordre de la « culture », l'école ne saurait être, commente Michel Fabre, le simple prolongement du sens commun social. Enseigner, c'est résister, aller à contre sens. Ce n'est pas à l'école de singer la société, l'école doit être plutôt ce lieu où la culture n'est pas fait sociologique mais valeur d'ouverture. Loin que l'école soit faite pour la société, c'est la société qui est faite pour l'école, pour une école continuée : tels sont les derniers mots, d'intention très polémique (puisque leur formulation renverse la thèse opposée...) de la formation de l'esprit scientifique.

En inversant radicalement le sens des relations école/société, commente Michel Fabre, « Bachelard nous délivre de nos obsessions adaptatrices... L'école se caractérise comme formation, déformation et réforme ». Et ainsi, « faire de l'institution école l'incarnation de la raison : cette école qui est en nous et nous rend capable de formation », est au centre du message bachelardien.

Message qui ne saurait fonder cependant les fondements d'une seule « pédagogie de la raison ». Car, on l'a vu, Bachelard parle aussi pédagogie de la lecture des poètes, de la rencontre avec les images du poème, de l'apprentissage d'une certaine manière d'être au plus près de ses propres sources de créativité imaginaire. Le passage à un « autre rationalisme » au moment de la rupture avec l'ancien et la découverte scientifique inattendue n'impliquent-ils pas justement un certain mode d'imagination, un certain type de rêverie, que Bachelard dénomme « rêverie anagogique » ? On a vu que se pose la question de l'unité, voire de la cohérence de la pensée de Bachelard, — les images, par exemple, magnifiées dans le versant « poétique », et devenant dans l'autre versant obstacles au développement rationaliste.

Or il semble bien qu'un problème parallèle se pose pour ce qui concerne le « nouvel esprit pédagogique » bachelardien. Y a-t-il antagonisme, ou alliance entre la formation au concept rationnel et une pédagogie de l'art de rêver les images ? Ou encore, peut-on parler d'un équilibre entre l'une et l'autre ? Après tout, Bachelard parle d'une pédagogie qui « fait rêver l'intelligence »... Et pourtant, le beau livre de Michel Fabre reste centré sur la science et n'évoque qu'épisodiquement cet équilibre souhaité semble-t-il par Bachelard entre la formation au concept rationnel et la formation à la rêverie poétique. Certes indique-t-il dans son Introduction que « c'est sur la structure des objets culturels — théorèmes ou poèmes — que doit se régler l'effort éducatif », ce qui « fournit aux maîtres » les concepts d'une formation scientifique et « les directions d'une éducation esthétique », d'une éducation pour vivre dans la lecture du poème le jaillissement même des images à la hauteur du poème... Mais les pages du chapitre consacré à ce qu'est, selon Bachelard, une lecture formative, laissent sur notre faim. Si l'homme complet est à la fois penseur et rêveur, selon la philosophie bachelardienne, quelle pédagogie de l'image s'accommode d'une pédagogie de la raison ? Georges Jean avait abordé plus avant le problème en faisant la part des sources imaginaires et créatives des découvertes scientifiques, chez un Bachelard qui requiert aussi que l'imagination ne reste pas figée à la superficie des images. De son côté, Bruno Duborgel, dans un ouvrage collectif intitulé **Gaston Bachelard, du rêveur ironiste au pédagogue inspiré,** voit dans la pédagogie bachelardienne un effort pour allier une pédagogie du démontrer et une pédagogie de l'imaginer, un concept de l'éducateur (ou du for-

mateur) s'efforçant de réaliser, par et par-delà les divergences des chemins du connaître, l'unité créatrice de cette sorte de Janus qu'est le psychisme humain » (4).

Même si Michel Fabre a d'une certaine manière privilégié la formation à la conscience de rationalité, dans la définition bachelardienne d'une rationalité ouverte, conquérante, reste qu'il se place aussi, implicitement, dans la ligne d'une recomposition d'un itinéraire où comme il le dit « théorème et poème » sont le fruit d'une dynamique de l'esprit originaire. Son livre sera utile, source de pensée et d'interrogations, comme Bachelard souhaitait que toute ouverture de connaissance et de pratiques se fasse — contre, malgré. Il engagera une réflexion tant de ceux qui enseignent la « science », les mathématiques, que de ceux pour qui enseigner la littérature, les arts, c'est aussi apprendre le plaisir de lire et de suivre les émotions et les images d'un auteur. Puisse-t-il leur donner envie de lire eux-mêmes, et comme cela, du Bachelard, — celui du **Rationalisme appliqué,** comme celui de **L'air et les songes** ou du **Droit de rêver.** Un mot encore : pour tous ceux qui ont eu l'honneur et le plaisir de suivre les cours de Gaston Bachelard à l'Université, il reste le souvenir d'un merveilleux enseignant...

Jean-Claude Filloux
Université Paris X

NOTES

(1) Rappelons que Gaston Bachelard (1884-1962) a élaboré dans la longue suite de ses livres à la fois une philosophie de la découverte scientifique et une philosophie de la création poétique et littéraire. Au **Nouvel esprit scientifique,** 1934, PUF, et à **La formation de l'esprit scientifique,** 1938, Vrin, font pendant **La poétique de la rêverie,** 1960, PUF, et le livre posthume **Fragments d'une poétique du feu,** PUF.

(2) Paul Ginestier, **Pour connaître la pensée de Bachelard,** Bordas, 1968 ; Georges Jean, **Bachelard, l'enfance et la pédagogie,** Éd. du Scarabée, 1983 ; Didier Gil, **Bachelard et la culture scientifique.** La bibliographie relative aux travaux et articles sur tel ou tel aspect de Bachelard sont nombreux. Signalons que dans un petit ouvrage, **Gaston Bachelard, sa vie, son œuvre,** François Dagognet consacre plusieurs pages au « maître bachelardien », — aux combats de Bachelard contre l'enseignement d'une science formalisée qui se déroulerait toute seule ; il montre comment deux thèmes pédagogiques s'entrecroisent et se relancent chez lui : « il s'enflamme pour une école où le maître deviendrait véritablement un élève », et d'un autre côté « si le maître est élève, l'élève doit aussi devenir un maître » (1965, PUF).

(3) Au titre des « obstacles épistémologiques », citons : l'expérience première, l'image en guise d'idée, la connaissance générale, l'obstacle substantialiste, l'obstacle animiste, dans le passage de l'esprit pré-scientifique à l'esprit scientifique ; mais aussi les obstacles plus subtils, analysés en détail dans les livres les plus savants de Bachelard, qui se sont opposés au passage de l'esprit scientifique au « nouvel esprit scientifique ». Cf. **L'activité rationaliste de la physique contemporaine,** 1951, PUF.

(4) Bruno Duborgel, « Figures d'un nouvel esprit pédagogique dans l'œuvre de Bachelard », in **Gaston Bachelard, du rêveur ironiste au pédagogue inspiré,** CNDP, Dijon, 1984.

NDLR :
Une erreur de saisie a rendu incompréhensible la note critique de R. Boyer sur l'ouvrage **Le monde des étudiants** d'O. Galland (Dir.). Nous prions nos lecteurs de bien vouloir nous en excuser et publions à nouveau cette **notre critique** ci-dessous.

GALLAND (Olivier) (sous la direction de). — **Le monde des étudiants.** — Paris : PUF, 1995. — 247 p. — (Sociologies).

Les étudiants ont été délaissés par la sociologie française durant de nombreuses années. Entre *Les héritiers* (1964) et quelques publications datant du début des années 90, force est de constater la minceur de la production. Cette situation a néanmoins évolué rapidement : caractérisés par une croissance spectaculaire de leurs effectifs, érigés en problème politique et économique au travers d'explosions répétées sur la scène publique depuis le milieu des années 80, les étudiants se sont vus récemment reconnus du pouvoir. Un observatoire de la vie étudiante a ainsi été créé, et une action interministérielle « université et ville », à l'origine de nombre d'enquêtes localisées, a été mise en place.

L'ouvrage dirigé par O. Galland est issu de l'une de ces enquêtes. Son objectif premier était de décrire cette population mal connue et ses modes de vie tant à l'université qu'à l'extérieur de celle-ci. Les pratiques de travail universitaire, la sociabilité étudiante, les pratiques et lieux de loisirs, le travail rémunéré et les revenus, les rapports à la famille, les modes de résidence ont donc été étudiés et constituent autant de chapitres de l'ouvrage. Mais l'ambition des auteurs était plus vaste dans la mesure où, au-delà, une double question les préoccupait : celle de l'identité étudiante, celle de l'existence et de l'unité du groupe étudiant.

L'enquête de référence a été conduite en 1992 auprès de 2 000 étudiants. Ceux-ci fréquentaient trois universités représentant chacune un type différent : un important pôle universitaire régional (Rennes), une petite université de province (Besançon), une grosse université parisienne (Nanterre). L'échantillon constitué n'est pas un échantillon d'individus mais un échantillon de TD respectant dans chaque université pour chaque année d'études la répartition des effectifs par discipline dans la population des inscrits. Toutes les disciplines universitaires sont représentées sauf la médecine et la pharmacie, sans que les auteurs ne s'expliquent sur cette lacune. La structure de l'échantillon obtenu semble assez satisfaisante du point de vue des principales variables socio-démographiques, à une importante exception près : le pourcentage de garçons montre un déficit de 10 % par rapport aux statis-

tiques de la DEP pour la même année universitaire. Les garçons sont-ils moins assidus en TD ou moins disposés à répondre à un long questionnaire ? Abordant les différents thèmes précédemment évoqués, celui-ci comptait en effet 141 questions fermées.

L'ouvrage nous livre une image nuancée de la condition étudiante : les étudiants ne se confondent plus avec la jeunesse bourgeoise comme l'avaient montré Bourdieu et Passeron, ils ne constituent pas non plus l'artefact que Molinari (1) met en évidence en soulignant le poids des origines, la diversification des filières et des cursus. Ils ne se présentent pas plus comme une masse informe et atomisée oscillant entre l'apathie, le retrait et la consommation utilitaire (2).

Les conditions de vie des étudiants et des étudiantes sont proches et apparaissent plutôt confortables : la majorité d'entre eux se situent dans un statut de semi-autonomie qui combine soutien parental, gains propres et liberté de mouvement. Encore faut-il souligner une différenciation forte entre Paris et la province : dans la capitale, la dépendance résidentielle vis-à-vis des parents est plus forte, la dépendance économique plus faible. En revanche la dispersion des lieux d'habitation et des lieux de loisirs ne favorise pas l'émergence d'une vie étudiante. Les étudiants de Rennes et Besançon se caractérisent à l'inverse. Les capitales régionales où ils résident constituent des espaces de rencontres et de loisirs privilégiés. Ces villes sont celles où ils sortent et consomment, celles où la centralité des lieux de loisirs est favorable à la visibilité et l'expression des étudiants en tant que groupe.

Le cadre de l'université constitue une instance de socialisation et d'intégration collective beaucoup moins forte ; les éléments d'une définition collective et institutionnelle de l'étudiant lui font défaut. L'intégration universitaire varie alors notamment selon la discipline étudiée. À la forte insatisfaction et au sentiment d'isolement des étudiants en lettres et langues s'opposent l'intégration et les opinions plus favorables sur les aspects pédagogiques et administratifs de leurs études des étudiants en sciences et des Iutiens. Le type d'études suivies et plus précisément la discipline choisie constitue, en effet, une variable particulièrement forte de différenciation entre des façons d'être et de se définir comme étudiant. La discipline apparaît ainsi aux auteurs comme une autre puissante instance de socialisation avec ses règles, ses normes et valeurs. La définition disciplinaire devient le noyau de la définition de soi comme étudiant, tout particulièrement lorsque la poursuite d'études supérieures éloigne du milieu d'origine. La force de la définition disciplinaire paraît, en effet, liée aux ambitions de mobilité sociale. Dans la mesure où beaucoup d'étudiants espèrent une ascension sociale sans toutefois avoir une image précise de leur groupe de référence, la discipline d'études semble jouer un rôle de définition de soi intermédiaire par rapport au groupe d'appartenance.

La résidence parisienne ou provinciale et le choix de la discipline ainsi que le niveau professionnel visé sont donc mis en avant comme des variables « discriminant fortement le sentiment d'appartenance et l'intégration au "milieu" étudiant » (p. 203). Parallèlement, l'influence relativement faible de l'origine sociale est soulignée. Si les variables mises en avant ne sont pas sans lien avec l'origine sociale, notent les auteurs, elles paraissent, au bout du compte, jouer un rôle plus important que cette dernière prise isolément. Ces formules incertaines et prudentes surprennent quand la forme de l'enquête et la taille de l'échantillon étudié rendent possibles des analyses complexes qui auraient permis de les dépasser. La surprise s'accentue, lorsque quelques lignes plus loin (*ibid.*), on lit que l'origine sociale conserve une influence marquée dans quatre domaines principaux : l'orientation, les pratiques culturelles et les attitudes idéologiques, les relations familiales, les conditions matérielles. Si l'on veut bien comprendre que les auteurs insistent sur les effets combinés de plusieurs variables plutôt que sur l'effet déterminant d'une seule, on aimerait une démonstration plus étayée de leurs conclusions.

L'enquête présente néanmoins de nombreuses qualités : elle fournit des données nouvelles sur la morphologie sociale d'une population, aborde un champ large de pratiques et d'opinions, indique des facteurs méconnus et structurants du « milieu » étudiant. Elle permet ainsi de réviser un discours trop convenu sur la dégradation de l'université et le malaise des étudiants.

Régine Boyer
INRP

NOTES

(1) J.-P. Molinari (1992), **Les étudiants**, Paris, Les éditions ouvrières, *coll. Portes ouvertes.*

(2) D. Lapeyronnie, J.-L. Marie (1992), **Campus-blues. Les étudiants face à leurs études**, Paris, Le Seuil.

GEWIRTZ (S.), BALL (S.J.), BOWE (R.). — **Markets, Choice and Equity in Education.** — Buckingham : Open University Press, 1995.

Dans cet ouvrage passionnant, trois sociologues britanniques du « Center for Educational Studies » de Londres, connus pour leurs analyses des politiques éducatives, proposent une investigation fine des processus et des effets de

ce qu'on peut appeler la « mise en marché » (marketisation) du système éducatif de leur pays.

Le cadre de cette « mise en marché » a été dressé par l'Education Act de 1988, renforcé lui-même par la loi de 1993. Les points clefs en sont l'instauration d'un libre choix de l'école de la part des parents, de recrutements également libres de la part des écoles, celles-ci voyant leurs subsides dépendre de leurs effectifs et donc de leur attractivité. Le jeu des intérêts familiaux et des intérêts des écoles est censé régir ce marché pour le bien du système éducatif. Cette position est défendue par les politiciens de droite, qui veulent croire que la concurrence entre écoles (pour attirer les « meilleurs élèves ») ne pourra qu'élever mais aussi diversifier les standards éducatifs, et que les élèves les plus « méritants » accéderont ainsi à de meilleurs établissements. Mais la gauche n'est pas sans attendre certains bénéfices de cette mise en marché, estimant en particulier que les écoles vont ainsi être contraintes de s'adapter à la variété des demandes familiales, ce qui devrait déboucher sur des formations mieux adaptées aux besoins diversifiés des élèves.

Qu'en est-il de fait ? Pour répondre à cette question, les chercheurs vont explorer la rencontre, sur ce nouveau marché éducatif, entre l'offre (des établissements) et la demande (des familles). Ils vont le faire sur la base d'une enquête menée de 1991 à 1994, dans trois zones sociologiquement contrastées de la région de Londres, avec des supports diversifiés (analyse de documents et de statistiques, questionnaires et entretiens auprès des parents, des chefs d'établissement et des enseignants) ; l'enquête ne concerne que le choix de l'enseignement secondaire.

Une première famille de résultats concerne les comportements des parents, dont on analyse comment ils mobilisent des ressources culturelles inégales, l'hypothèse étant clairement posée d'un renforcement des inégalités sociales, le marché maximisant l'expression de stratégies de distinction. Cette hypothèse va bien sûr à l'encontre des promoteurs du marché, pour qui le décideur de base n'est pas situé socialement et choisit en toute liberté. De fait, les différenciations subtiles et mouvantes qui vont s'instaurer entre écoles rendent encore plus net le fait que le choix s'appuie sur le capital culturel de la famille, son réseau d'informateurs, le type de stratégies qu'elle est capable de mobiliser pour parvenir à ses fins.

Ainsi, les consommateurs les plus avertis (the « skilled choosers ») s'avèrent capables de différencier les écoles sur des critères subtils (d'« ambiance » par exemple), d'évaluer leurs enseignants au besoin en mobilisant leur réseau d'informateurs et en sachant interpréter des informations divergentes. Ils apparaissent capables de sentir l'école qui conviendra à leur enfant, celle où il se sentira bien, celle aussi où il sera parmi les « siens », la question apparaissant très prégnante de savoir avec qui l'enfant va être socialisé (d'où des choix tenant compte de façon plus ou moins implicite de la composition sociale et raciale du public). Les critères plus scolaires (notamment le niveau des élèves aux examens, d'après les données publiées sous la responsabilité de l'État dans les « League Tables ») apparaissent moins importants, si ce n'est la valorisation par les parents des groupes de niveau. Notons enfin que ces parents disposent en outre des moyens matériels d'une mobilité géographique, et surtout des moyens culturels nécessaires pour aller défendre auprès des chefs d'établissement la « cause » de leur enfant.

Ceux que les auteurs appellent les consommateurs « semi-avertis » (« semi-skilled choosers ») sont attirés par les mêmes écoles que les précédents, mais n'ont pas les ressources culturelles leur permettant de réaliser aussi efficacement ce désir. Ils se fondent sur les informations disponibles dans les brochures réalisées par les établissements et non sur des informations de vive voix, et un certain nombre des subtilités auxquelles les premiers sont sensibles leur échappent. Le souci d'une école adaptée à la personnalité de leur enfant est moins fort que celui de choisir une « bonne école ». Comme les précédents, notons enfin qu'ils accordent beaucoup d'attention à la composition sociale de l'école.

Il existe enfin des parents non concernés par ce marché éducatif (the « disconnected »), pour qui l'idée même d'examiner un large éventail d'écoles et d'en choisir une apparaît incongrue. Ces familles se contentent de prendre en compte les écoles du quartier et d'en discuter au sein de leur communauté. On ne croit guère que l'école choisie puisse changer quelque chose à la réussite de l'enfant, et on ne se sent pas compétent pour juger des pratiques pédagogiques ou des résultats de l'école. L'intérêt se porte plutôt sur ce qui rendra la vie quotidienne de l'enfant plus simple et plus agréable (proximité, agrément de l'école, accès à la même école que les camarades...).

Sur le marché de l'école, la demande apparaît donc sous un jour singulièrement hétérogène, sur le plan social et culturel. En outre, ce marché n'est pas un « marché libre », au sens où de nombreux facteurs se surajoutent à ce qui ne devrait être théoriquement que le libre jeu offre/demande. Ainsi, les réputations historiquement établies ou les compositions sociales et ethniques métissées peuvent-elles contrebalancer les « League Tables » les plus avantageuses. Au total, toutes les notions couramment utilisées dans le paradigme du marché, telles que la souveraineté du consommateur, ou le libre choix, ou encore toutes les conséquences escomptées du libre jeu du marché, ne sont pas pertinentes, eu égard à la complexité et au caractère socialement sur-déterminé de ce marché.

Une autre grande famille de résultats concerne les effets sur les écoles elles-mêmes de ce nouveau marché. La concurrence entre écoles est censée induire des modes de gestion au sein des écoles marqués par une plus forte « rationalité technique » (adaptation rapide à la demande, flexibilité, souci du rapport coût-efficacité...). De fait, des transformations se font jour, dans les préoccupations des écoles, qui révèlent semble-t-il des bouleversements significatifs de leur « culture ». Ainsi, les écoles sont de plus en plus préoccupées par leur image : non seulement elles éprouvent le besoin de se présenter sous un jour attractif pour leurs « consommateurs » potentiels, mais elles réfléchissent à l'image qu'elles peuvent donner, et veulent donner à tel ou tel « segment » (pour reprendre un terme de marketing) de la population.

Elles utilisent de plus en plus des techniques publicitaires, mettant en avant des critères simples et mesurables de leur fonctionnement, susceptibles d'être attractif pour les parents des élèves que l'on souhaite recruter. Le fait de porter un uniforme, les possibilités d'options artistiques, ou encore l'organisation en classes ou groupes de niveau sont mis en avant dans cette perspective. L'objectif est d'attirer les enfants des classes moyennes ou aisées, qui constituent de « bonnes recrues », capables de maintenir voire d'améliorer au moindre coût le classement de l'école sur les « League Tables ». Alors que l'instauration d'un marché était censé amener les écoles à se mettre à l'écoute des besoins diversifiés des élèves et des familles, l'effet semble de fait opposé, puisque les écoles cherchent avant tout à attirer les élèves « sans problème », ou, dit plus brutalement, les plus « rentables ».

Dans le fonctionnement quotidien de l'école, l'obsession de l'image peut susciter des pratiques variées allant de l'exclusion des élèves trop difficiles à l'instauration d'un contrat écrit entre l'école et tout nouvel arrivant. Ce nouveau climat peut également engendrer des tensions entre des directeurs-managers et des enseignants que cette évolution interroge sur le plan éthique. Toujours est-il que l'accent est mis désormais non plus sur ce que l'école peut offrir à l'enfant, mais sur ce que l'enfant peut apporter à l'école.

Les auteurs posent alors la question de l'accueil des enfants « à problèmes » : dans le nouveau contexte, les écoles n'ont aucun intérêt à prendre le risque de recruter de tels enfants. Il y a en effet une dynamique entre les résultats scolaires aux « League Tables », l'attractivité aux yeux d'un public de bons élèves, qui viendront conforter ces bons résultats et asseoir la position de l'école sur le marché (et donc son existence même, d'un point de vue financier). On peut donc prévoir le renforcement de ghettos scolaires, où les enfants « difficiles » seraient relégués dans des écoles sans moyens. D'ores et déjà, les auteurs parlent d'un processus de « decomprehensivization », l'évolution allant en effet à l'encontre des valeurs et des pratiques ayant porté les « comprehensive schools ».

Une réflexion autour des indicateurs à valoriser sur ce nouveau marché est sans doute à promouvoir pour tenter de limiter ces effets pervers prévisibles. Ainsi, il est certain que la consignation des résultats bruts des élèves dans les « League Tables », sans prise en compte de la diversité des publics des écoles, fausse complètement les choses (de bons résultats bruts liés à un public privilégié étant lus en termes d'efficacité de l'école en question). Mais quels que soient les indicateurs accessibles sur le marché, la question fondamentale concerne les effets de ce « libre choix » laissé aux familles et aux écoles. À cette question, on ne peut répondre qu'en posant certaines valeurs ; pour les auteurs, il est clair que si l'on poursuit un objectif d'équité, le « choix du choix » est inopportun et dangereux, sachant en outre qu'en termes d'efficacité, les effets positifs du nouveau système n'apparaissent pas immédiats...

Voilà donc une contribution documentée et réfléchie à un débat qui reste latent en France (qui s'interroge sur les effets sociaux de l'« assouplissement » de la carte scolaire ?), mais qui devrait prendre de plus en plus d'ampleur. Comment ne pas remarquer les efforts de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective pour diffuser le plus largement possible des indicateurs d'efficacité des établissements, d'une part, et de l'autre la montée d'un « libéralisme scolaire » alliant défense des droits sacrés des parents et leitmotiv du projet de l'élève, un élève libre et sans attaches, singulièrement abstrait, mais responsable...

Marie Duru-Bellat
Université de Bourgogne

IMBERT (Francis). — **L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts.** — Paris, ESF, 1996. — 213 p. — (Collection Pédagogies).

Avec ce nouveau livre, dont le Groupe de recherche en pédagogie institutionnelle qu'il a fondé est le cosignataire, Francis Imbert se propose d'étayer théoriquement et d'éclairer par des documents cliniques l'idée d'une pratique éducative-pédagogique à l'écoute du psychisme inconscient : des effets de l'inconscient « dans le jeu des transferts et des contre-transferts que mobilise la relation pédagogique ».

En transposant ce que Winnicott décrit comme position de vulnérabilité de l'analyste, définissant son implication,

il propose de faire de « l'équivalent de cette "vulnérabilité" comprise comme ouverture à l'implication et à l'interaction, à la *reconnaissance* du jeu des transferts et des contre-transferts comme au travail de leur *déchiffrement* (je souligne) l'une des marques d'une praxis éducative pédagogique » (p. 14). C'est dire que dans le vaste débat contradictoire ouvert depuis l'origine de la psychanalyse sur la question de l'application de la psychanalyse à l'éducation et à la pédagogie, F. Imbert prend ici clairement position. D'où le titre emblématique, pourrait-on dire de cet ouvrage qui se compose de trois parties.

La première partie est consacrée à une approche théorique des concepts psychanalytiques de transfert et de contre-transfert ainsi qu'à la question de l'enfant, la pulsion de savoir et l'école. Dans une deuxième partie ce que l'on peut entendre par transfert de l'élève est illustré par le récit de situations susceptibles de mettre en évidence « les processus transférentiels au travail dans la relation pédagogique ». Ces récits sont extraits de monographies d'enseignantes, une méthode de travail et de formation mise en place par la pédagogie institutionnelle. La troisième partie traite du contre-transfert de l'enseignant et vise à éclairer, toujours à partir d'extraits de monographies, quelques « réactions » contre-transférentielles du pédagogue. On y trouve également quelques pages consacrées au groupe Balint, une pratique de formation initiale des pédagogues dont F. Imbert a une longue expérience et dont il a parlé dans des livres et des articles précédents.

L'originalité de ce livre tient au parti pris de redéfinir la tâche de l'enseignant en fonction d'un savoir psychanalytique, pour l'essentiel d'obédience lacanienne. Le terme de transposition — de ce qui est dit du champ analytique au champ pédagogique — qui revient sans cesse au fil de l'écriture apparaît bien le mot fondateur de la démarche, celui aussi qui fait question.

Francis Imbert est loin d'être le premier à soutenir que le rapport pédagogique se fonde sur une dynamique psycho-affective, décrite d'un point de vue analytique de nos jours comme une dynamique transféro-contre-transférentielle, et qui est fondamentalement inconsciente, précisons-le. La reconnaissance de la nature des phénomènes affectifs en jeu dans le rapport pédagogique est associée au développement même de la pensée psychanalytique. On ne peut que rappeler ici les travaux du mouvement de pédagogie psychanalytique dans lequel de 1926 à 1937 des pédagogues et des analystes d'enfants et d'adultes ont longuement traité, dans la *Revue pour une pédagogie psychanalytique,* de l'intérêt et des difficultés d'une application de la psychanalyse à la pédagogie et à l'éducation (1). Ainsi en 1921 un pédagogque suisse, H. Zulliger, publie *La psychanalyse à l'école* pour s'interroger plus tard sur les malentendus de la pédagogie psychanalytique. Dès 1908, S. Ferenczi avait donné une conférence sur « Pédagogie et psychanalyse ». En France, G. Mauco (1967), J.-P. Bigeault et G. Terrier (1975 et 1978) et bien d'autres à leur suite ont également apporté leur contribution sur ce terrain (2). Le fait qu'aucune mention ne soit faite de ces travaux dans cet ouvrage demande à être interrogé.

Il faut aussi souligner que, par rapport aux positions fondatrices de la Pédagogie institutionnelle telles qu'on les trouve dans *Vers une pédagogie institutionnelle* d'A. Vasquez et de F. Oury (1967) qui se voulaient à la recherche d'une « reformulation des notions psychanalytiques en termes de groupe », le privilège accordé par l'auteur aux notions de transfert et de contre-transfert, des concepts clés de la théorie analytique et par là de la pratique analytique, constitue une orientation nouvelle de la pédagogie institutionnelle. Car les modalités spécifiques du transfert en situation groupale, élaborées par des psychanalystes à partir d'une pratique de groupe de formation — on pense aux travaux de R. Kaës, D. Anzieu, A. Missenard (1972 et 1982), à la notion d'« appareil psychique groupal » théorisé par R. Kaës (1976 et 1993) — ne sont jamais ici prises en compte (3).

Comprendre la portée de toutes ces absences, c'est ouvrir la voie d'une compréhension du propos de F. Imbert, de ce qui en constitue la toile de fond : le désir de dégager des « solutions nouvelles », de créer un cadre pédagogique susceptible de déjouer ce qu'il appelle les effets d'aliénations de la relation maître-élève « traditionnelle ». Pas plus ce qui a pu être dit sur la pédagogie non institutionnelle, que ce qui a été élaboré dans une psychanalyse hors murs (de la pratique analytique) ne peut donc servir de fondement généalogique pour penser ces solutions.

Francis Imbert parle ici en défenseur de la Cause de la pédagogie institutionnelle, en militant d'une pédagogie dont il cherche à fonder la rupture par rapport à ce que recouvre pour lui le terme de pédagogie traditionnelle : une pédagogie aliénante structurellement par ce qu'elle « ne promeut qu'une relation duelle avec sa logique imaginaire, celle du moi et du toi » (selon la théorisation de Lacan), une pédagogie qui se fonde sur une relation d'hypnose.

La clé (terme souvent utilisé par l'auteur) de cet ouvrage est l'idée que la pédagogie institutionnelle opère, ou doit opérer, par rapport à la pédagogie « traditionnelle » une rupture sur le modèle de la rupture avec l'hypnose opérée par Freud dans le champ de la thérapie, rupture qui a donné naissance à la psychanalyse, comme chacun sait, instituant le seul pouvoir de la parole comme pouvoir du thérapeute, et ceci à l'exclusion de tout autre.

Ce déplacement au cœur de la pensée de l'ouvrage fait bien évidemment problème, tant sur le plan théorique que sur celui de la spécificité de la pratique éducative-pédagogique. Car, ce qu'il inscrit, c'est une équivalence explicite entre relation analytique et relation pédagogique, entre travail thérapeutique et travail pédagogique. D'où l'assertion d'un possible travail de déchiffrement du jeu des transferts et des contre-transferts dans la relation pédagogique, et, plus encore, l'idée de mettre en place un dispositif pédagogique qui permette, sur le modèle du dispositif analytique « au message immobilisé de se mettre à se déplacer dans les mains (?) d'un destinataire capable de le déchiffrer » (p. 137), ce qui est exactement la formulation lacanienne relative à l'effet d'ouverture du transfert dans la cure, car « cette parole à dire, à délivrer supporte la révélation du sujet ».

C'est dans la continuité de cet énoncé que l'on trouve la thèse centrale de l'ouvrage. Résumons-la ici : « ce message peut trouver un destinataire sourd et aveugle (*sic*), personne pour l'accueillir et en délivrer la parole. Il demeure là à tourner en rond. De plus en plus bruyant jusqu'au cri. Le contre-transfert de l'enseignant bloque le transfert de l'enfant (p. 177) ». L'idée clé d'une pédagogie institutionnelle ainsi « fondée » est de mettre en place cet effet d'ouverture du transfert, à savoir un cadre permettant aux messages qui jusque-là tournaient en rond faute de destinataires pour les recevoir, de se faire entendre (p. 44) ; ce thème de la parole bloquée qui tourne en rond revient sans cesse sur un mode répétitif (p. 200). Dans le chapitre 7 de la deuxième partie intitulée « le message et ses destinataires, une passe réussie » (p. 115) une illustration clinique de ce que cela peut vouloir dire en termes de pratique pédagogique nous est donnée à lire, à partir d'un extrait d'une monographie d'enseignante. Il s'agit de montrer comment « un message finit par trouver son destinataire ». Pour asseoir la pertinence de l'interprétation qui nous est donnée de la situation évoquée, dès les premières lignes on peut lire : « où on peut rappeler à propos du transfert dans le champ pédagogique ce que François Perrier notait à propos du transfert dans le champ analytique ».

La référence faite ici à la pensée de François Perrier apparaît pour le moins étrange, quand on sait que cet analyste qui fut un des membres fondateurs du Quatrième Groupe après avoir rompu avec Lacan et démissionné de l'École freudienne, — très précisément à propos du dispositif de formation des analystes que Lacan mettait en place sous le terme de « la passe » —, n'a cessé de dénoncer les confusions entre « l'heuristique freudienne et le savoir analytique » (1970), lorsque celui-ci est utilisé hors des conditions strictes de son usage.

Ce regrettable malentendu ouvre très précisément à la question de l'usage du savoir analytique en tant qu'argument d'autorité s'opposant à la dimension heuristique qui lui est propre.

Pour en revenir à « l'intérêt de la pédagogie institutionnelle » tel qu'il nous est présenté, il est de « viser la mise en place d'un cadre et d'un filet institutionnel susceptible d'accueillir les transferts ». La pédagogie institutionnelle joue dans le travail théorique et pratique d'aménagement des conditions « d'un transfert tous azimuts » (p. 60 ; enfin une terminologie non analytique !), un des axes clés de son travail consiste à mobiliser « le transfert du transfert » et à aménager des voies/voix de « transferts latéraux ».

Nous sommes ainsi conviés à une nouvelle définition du rôle de l'enseignant comme « passeur » : celui qui passe les transferts ailleurs vers d'autres objets, — là ou l'école traditionnelle ne promeut par sa structure qu'un type de transfert et un seul (soit une aliénation transférentielle). L'échec de la passe au sein même de la pédagogie institutionnelle doit s'entendre ou comme effet d'un transfert hypnotique sur la figure du maître (le Charybde de la mauvaise pédagogie traditionnelle), ou comme effet d'une absence qui désamorce tout transfert parce que le maître se dérobe à toute rencontre (le Scylla de toute mauvaise pédagogie !).

Certes Francis Imbert ne manque pas d'indiquer des limites au travail pédagogique ainsi redéfini. Pour l'essentiel il nous dit qu'il ne s'agit pas de prétendre « travailler le fantasme », travail qui relève des conditions de l'analyse, mais de reconnaître que la relation pédagogique ne s'épuise pas dans la rationalité d'approches didactiques (p. 30), double proposition à laquelle je ne saurais que souscrire. Mais ces limites sont-elles suffisantes pour éclairer le non articulable du langage institutionnaliste et du langage psychanalytique ? Je ne le pense pas. Elles ne sauraient boucher le trou de l'absence d'une question dans cette démarche, celle de la pertinence de l'exportation de la théorie analytique hors murs de la pratique analytique vers d'autres pratiques ; pas plus qu'elles ne peuvent prétendre à une élucidation des modalités spécifiques du transfert dans un groupe à visée pédagogique, dans lequel la relation transférentielle avec une autorité qui n'est pas parentale permet la naissance au monde social par une identification avec un « auteur » autre que son père.

En postulant *sur le modèle de l'analyste* que le pédagogue doit être celui qui *questionne cette relation* au détenteur de l'autorité et du savoir, F. Imbert nie la spécificité de « l'inconscient dans la classe » en développant un imaginaire pédagogique fondé sur un clivage (— et, pourquoi, pourquoi pas ?). D'un côté il y aurait la pédagogie traditionnelle caractérisée par sa logique imaginaire exclusive du tiers, de l'autre la pédagogie institutionnelle

œuvrant à l'inclusion du tiers symbolique. Ce qu'il fait du cadre de l'institution scolaire comme tiers, garant symbolique que l'enseignant en tant que représentant de cette institution n'est pas guidé par un plaisir pervers, reste une énigme. Peut-être pourrait-on apercevoir quelque chose d'une confusion possible entre la fantasmatique qui sous-tend la position éducative ou pédagogique et la position symbolique du pédagogue dans l'école. Si bien qu'il y aurait plutôt lieu de se demander ce que vise l'enseignant lorsque, des motions affectives conscientes et inconscientes qui lui sont adressées, il cherche à faire un outil pédagogique, à les « faire travailler » là où elles travaillent dans l'ombre et le secret qu'exige la dimension du social au cœur de la relation pédagogique. Si l'on ne saurait confondre enseignant et psychanalyste, on ne saurait non plus ignorer le caractère central dans la dynamique groupale des phénomènes narcissiques. Le déchiffrement du transfert s'oppose au « contrat narcissique » qui fait l'articulation entre l'individu et le socius, un contrat qui s'inscrit dans le champ de l'idéal du moi et des identifications narcissiques (Piera Aulagnier-Castoriadis, 1976).

Quant à la notion de transfert du transfert sur d'autres objets liée au rôle de passeur de l'enseignant, on aimerait pouvoir la ramener à ce déplacement, constitutif de la pédagogie, des investissements libidinaux agressifs et érotiques réactualisés dans la relation pédagogique par rapport à la figure de l'enseignant en tant que leader institué sur des objets culturels ; ce que classiquement on appelle sublimation. Mais l'absence de ce terme et quelques exemples illustrant ce transfert du transfert laissent entendre que là encore c'est le registre thérapeutique qui est au premier plan.

Au regard de ce registre thérapeutique on pourrait regretter encore le caractère sommaire de l'apport théorique sur la notion de contre-transfert, quand on sait le nombre d'écrits analytiques qui depuis quelques années tentent d'élaborer, à partir de l'expérience analytique, le contenu de ce concept.

Mais, si l'on délaisse le point de vue théorique sollicité par la démarche même de cet ouvrage pour soutenir un point de vue clinique, on doit se demander si, à vouloir éviter le piège d'un « transfert aliénant », le pédagogue ainsi convié à prendre une position de thérapeute d'individu — au singulier — n'est pas pris dans un piège autrement subtil : celui de se laisser aller à une fascination pour ce qui est là précisément pour le provoquer : pour l'engager à parler (ou à agir) hors du lieu et des fonctions qui lui sont dévolus en tant que représentant d'une institution fondée pour cela. C'est très exactement des pièges d'une telle fascination que nous instruisent nombre d'écrits issus du mouvement de pédagogie psychanalytique en éducation, ou encore « L'illusion psychanalytique en éducation » (J.-P. Bigeault, G. Terrier, 1978), pour nous aider à renoncer au désir de pénétrer en l'autre, de le dévoiler (par la voie du déchiffrement de « son transfert »), de maîtriser le désir de l'autre-élève en l'instrumentalisant sous le couvert de la théorie analytique (W. Kuendig, 1927 ; J. Filloux, 1989) (4). On ne saurait trop réaffirmer (avec Freud comme avec Lacan) que seul le cadre de la cure permet la connaissance réelle du transfert et de son déchiffrage. Hors cadre de la cure *les phénomènes transférentiels* en tant que phénomènes affectifs normaux, gouvernés par le mécanisme inconscient du déplacement, sont destinés à promouvoir l'adaptation sociale en restant au secret.

Si aucun enseignant n'ignore l'impact des relations affectives dans le rapport pédagogique, il peut les méconnaître dans une visée de stratégie défensive, ce qui n'est pas pareil. C'est d'ailleurs parce qu'il s'en défend qu'une formation clinique peut l'aider à être plus tolérant aux manifestations pulsionnelles des élèves, à chercher à les comprendre avant de les condamner pour choisir la réponse éducative et pédagogique qui semble la plus appropriée. Mon point d'accord avec F. Imbert est qu'une expérience de formation professionnelle permettant à l'enseignant de trouver un lieu où il puisse exprimer ses difficultés et reconnaître dans l'échange avec d'autres les parts de son psychisme qu'il ne peut soutenir dans le cadre de sa pratique professionnelle, est une nécessité.

Avec cette restriction de taille que, quelles que soient les modalités de la formation professionnelle mises en œuvre, on s'accorde sur le fait que ce qui apparaît du transfert dans une situation de formation (groupe-classe y compris) est plus de l'ordre du transfert d'images parentales, d'imagos, que du champ de la répétition d'une réalité psychique qui n'est jamais qu'individuelle (A. Missenard, 1972). Ce qui veut dire qu'on ne saurait toucher à l'énigme du sujet (p. 206) comme il peut nous être donné de le lire, notamment dans le travail interprétatif opéré sur certains extraits de monographies.

Si paradoxal que cela puisse paraître, il semble bien que c'est en effet en n'intervenant qu'au niveau de l'ensemble, en faisant l'hypothèse d'un discours groupal, de formations imaginaires communes, que l'analyste en groupe reste dans une perspective analytique et respecte la visée de l'analyse, à savoir le fonctionnement psychique de celui qu'on nomme individu (Y. Guttierez, 1996) (5).

Janine Filloux

NOTES

(1) Il s'agit de la revue **Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik,** dont des textes ont été traduits dans M. Cifali et J. Moll, **Pédagogie et psychanalyse,** Dunod, 1985.

(2) G. Mauco, **Psychanalyse et éducation,** nouv. éd. Flammarion, 1993 ; J.-P. Bigeault et G. Terrier, **Une école pour Œdipe,** Privat, 1975, **L'illusion psychanalytique en éducation,** PUF, 1978.

(3) D. Anzieu, R. Kaës, A. Missenard, et autres, **Le travail psychanalytique dans les groupes,** Dunod, 1972, 1982 ; R. Kaës, **L'appareil psychique groupal,** Dunod, 1976, **Le groupe et le sujet du groupe,** Dunod, 1993.

(4) W. Kuendig, « Une pratique pédagogique dans le secondaire : aperçus psychanalytiques », in M. Cifali et J. Moll, **op. cit.** ; J. Filloux, « Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique », **Revue française de pédagogie,** n° 87, 1989, p. 59-75.

(5) Inédit.

LIPMAN (Matthew). — **À l'école de la pensée** (trad. de l'anglais par Nicole Descostre ; préf. de Marcel Voisin). — Bruxelles : De Boeck Université, 1995. — 348 p. (Pédagogies en développement).

Voici un ouvrage qui constitue, selon son préfacier, une « révolution copernicienne ». De quoi s'agit-il ? De considérer la philosophie comme le moyen de construction d'une pensée de qualité. On pourra certes s'étonner de parler de révolution à ce sujet ! Attention cependant, car ce que l'auteur requiert, c'est que l'on fasse de la philosophie, dès l'âge de trois ans, le moyen d'apprendre à penser et de devenir citoyen. Le mérite de Matthew Lipman est bel et bien d'avoir élaboré et expérimenté depuis 1974 des instruments pédagogiques pour cela (sept manuels sont disponibles couvrant tous les niveaux, de la maternelle au lycée ; qui plus est, ils sont utilisables par les enseignants de toutes les disciplines). On conviendra alors que la « nouveauté » de la proposition et de l'expérience présentées dans cet ouvrage de synthèse est sans doute fort réelle.

Lipman se veut un disciple et un continuateur de Dewey. L'école, nous dit-il, instruit et, par là, elle empêche de penser. Heureusement, elle n'y parvient qu'à moitié ! Certains prétendent qu'on ne peut apprendre à raisonner, et les débats autour de l'apprentissage de la pensée critique à l'école font florès aux USA. Cet ouvrage a été écrit pour préciser la théorie et la pratique de la pensée critique : « Il considère que la philosophie, pour autant qu'elle soit revue de manière adéquate et qu'elle soit bien enseignée, est capable, plus que toute autre discipline, de favoriser l'accès à un degré supérieur de réflexion » (pp. 19-20). Penser est une compétence et une technique ; on peut et on doit donc l'enseigner. Juger est un art et on l'acquerra au sein d'une communauté de recherche que l'auteur va décrire comme le moyen méthodologique susceptible de faire atteindre la pensée critique. Tels sont l'ambition et le propos de Lipman.

Nous sommes donc en présence d'une éducation à la réflexion qui veut restructurer le processus éducatif en dehors du modèle transmissif classique. Ce qui intéresse avant tout Lipman, c'est d'ériger un processus de recherche par l'intermédiaire de cette communauté de recherche que doit être la classe. Loin de la philosophie « sèche, académique des universités », la philosophie devient méthode pédagogique et non plus contenu spécifique. En effet, dans la philosophie, l'auteur privilégie la logique en tant qu'instrumentation de la capacité de penser. Il fait bien de la rationalité le critère de l'école ; cette rationalité est exprimée par le jugement qui doit caractériser le citoyen raisonnable dont la démocratie a besoin. Kant avait bien posé que l'autonomie est la fin de l'éducation mais il l'avait niée dans les moyens qu'il demandait de mettre en place. Il faut ainsi aller plus loin que lui et sans doute retrouver Aristote.

On aurait tort cependant de limiter la raison et son apprentissage à la pensée critique. Lipman prône la pensée d'excellence, alliance de la pensée critique et de la pensée créative, de la vérité et du sens. À la suite de Dewey, il pose comme liés le type de société, le type de pensée et le type d'éducation. Aussi va-t-il élaborer, à l'ombre d'Aristote, une pédagogie du jugement qui suppose la pratique d'une grande variété de procédures (la diminution des préjugés, la classification, le raisonnement analogique, etc.). Le but de l'éducation n'est-il pas de développer des individus « raisonnables » ? Ce qui suppose l'apprentissage de cette pensée d'excellence, combinatoire de la pensée critique et de la pensée créative. La pensée critique peut être définie comme une pensée autocorrective, attentive au contexte, guidée par des critères et qui aboutit à un jugement. Elle s'appuie sur deux piliers, le raisonnement (qui nécessite les jugements) et le jugement. Le jugement est une résolution ou une décision qui surgit en cours ou en conclusion d'un processus de recherche.

La rationalité est le principe qui guide les pratiques dominées par des règles et des critères, et qui s'engage dans un ajustement autocorrecteur de moyens et de fins. La créativité, pour sa part, est le principe qui oriente les pratiques sensibles au contexte et qui met l'accent sur l'ajustement innovateur entre parties et tout. Pensée critique et pensée créative sont donc toutes deux rigoureuses et audacieuses : « Passer du critique au créatif, c'est, en effet, passer de l'aptitude à l'art, d'une situation dans laquelle les fins contrôlent le déploiement de moyens à une autre dans laquelle les fins et les moyens émergent et se répandent, évoluent ensemble, jouent tour à tour pour ensuite se retirer » (p. 108). Le beau et le vrai se rejoignent.

Après avoir défini l'architecture de sa conception dans la première partie, Lipman va reprendre, dans les trois parties suivantes, les différents éléments pour mieux les

déployer, autour des trois aspects dominants : la pensée critique, la pensée créative, la communauté de recherche. On trouvera donc sur chacun de ces points, dans cet ouvrage, une présentation argumentée des convictions et des propositions de l'auteur. Contentons-nous de signaler un aspect à propos de chacune de ces parties.

Côté pensée critique, il est patent que lorsqu'il retrace l'histoire de la pensée critique à l'école, Lipman voit de nombreux contributeurs (logiciens, pédagogues, rhétoriciens, etc.) mais avant tout un ennemi dans la personne de Piaget. Pourquoi ? Parce que la domination des processus de concrétisation de la pensée des enfants en bas âge a eu pour effet d'exclure totalement l'idée d'enseigner la pensée critique à l'école (considérée comme trop « abstraite »). La théorie des stades du développement n'a pu être dépassée qu'à la fin des années soixante-dix ; on s'est alors rendu compte que l'on privait en fait les élèves de l'abstrait, ce qu'il était possible de corriger en leur apprenant comment raisonner par le biais de la philosophie et à philosopher par le biais du raisonnement.

Côté pensée créative, il est intéressant de réaliser en quoi les instruments de formation mis au point par l'auteur et son équipe se distinguent des manuels. La base est constituée de textes narratifs, d'histoires qui allient rationalité et créativité. Ces histoires constituent une communauté de recherche fictive, régie par des exigences littéraire (la qualité littéraire du texte doit être « acceptable »), psychologique (l'âge des enfants et le niveau intellectuel recherché doivent être respectés), intellectuelle (l'aspect problématique doit résider dans le déroulement de l'histoire et dans la nature même de la narration). On pourrait voir une preuve supplémentaire de ce qu'avance Lipman dans l'extraordinaire succès du « roman-manuel » pour adultes du norvégien Jostein Gaarder, « Le monde de Sophie » (1995). Lipman s'efforce, lui, de faire des livres pour enfants, centrés sur l'apprentissage de la pensée et non sur les contenus philosophiques comme tels.

Côté communauté de recherche, il est significatif que l'on soit ici à la confluence de Socrate et de Dewey. Socrate savait poser des questions, Dewey savait faire travailler ensemble. La conversation est alors perçue comme un art qui exige que le discours n'ait pas d'intention. Sur ce modèle et suivant des règles pratiques assez strictes, la classe est transformée en communauté de recherche afin de réaliser une démocratie de recherche. La réforme de l'éducation suppose la mise en œuvre du dialogue dans la classe favorisant un apprentissage du jugement et une disposition à l'action. Éduquer n'est pas d'abord une affaire de savoirs, mais une affaire de jugement et d'action. Il serait temps de ne plus privilégier les contenus comme tels mais ce qu'ils sont censés permettre.

Cet ouvrage fondamental de Lipman (au sens où il y définit très bien les bases de ce qu'il prône) s'inscrit dans le débat sur les capacités transversales, le transfert des aptitudes, les acquisitions méthodologiques. À ce titre, il n'est pas vraiment nouveau. Pour autant, son approche est singulière et mérite l'attention car elle est particulièrement forte et fondée. Nous sommes ici en présence d'une alliance de la psychologie cognitive et de la logique en philosophie. Certes, on voit bien des auteurs insister sur l'apprentissage des concepts, du raisonnement, des capacités cognitives. Certes, on voit bien des formations, à l'entraînement mental, à l'enrichissement intellectuel, au développement des capacités d'apprendre ou des gestes mentaux. Mais on avait rarement vu un dispositif théorique et pratique référé à un aspect, la logique, d'un secteur, la philosophie, devenir le mode transversal des autres disciplines tout en restant intégré à ces différentes disciplines comme tel. Il s'agit bel et bien de faire fonctionner les disciplines autour de la logique et de réduire la philosophie à une méthode d'apprentissage de la pensée. On peut être certain que tant les philosophes que les spécialistes des autres disciplines vont considérer cela d'un fort mauvais œil ! Mais n'est-ce pas bon signe ?...

Jean Houssaye
Sciences de l'éducation
Université de Rouen

PAYET (J.P.). — **Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire.** — Éd. Méridiens Klincksieck, 1995. — 206 p.

Jean-Paul Payet tire de sa thèse de doctorat un livre, d'environ 200 pages, construit autour de l'hypothèse suivante : le modèle républicain est mis à l'épreuve par la crise urbaine, sociale ; pour résoudre les tensions et les contradictions ainsi engendrées, « un *espace public* émerge au sein des établissements scolaires au contact des territoires urbains dégradés ». L'auteur va s'immerger dans deux collèges de la banlieue lyonnaise, y passer des heures et des heures, à consulter des dossiers, à observer des interactions entre élèves, personnel, éducatif ou administratif, parents, etc. Est-ce à dire qu'il s'est assis au fond de la classe ? Non, et c'est ce qui fait une des originalités de son travail. Il s'intéresse à ce qu'il nomme les « coulisses de l'école », celles qui sont moins visitées par les chercheurs : il s'installe dans le bureau des conseillers principaux d'éducation ; il assiste, sans s'être préalablement glissé dans un trou de souris ou caché derrière une glace sans tain, aux rencontres entre le principal et les parents convoqués pour des questions de discipline ou

d'orientation, etc. On imagine sans peine ce que ce choix d'observation entraîne comme difficultés méthodologiques, comme questions sur le positionnement du chercheur et sur l'attente de l'établissement — le principal, le CPE — de le voir jouer un rôle d'expert. L'auteur n'esquive pas ce problème avant d'entrer dans le vif de son sujet.

La première partie présente les deux collèges. Ils reçoivent un public assez semblable, malgré des nuances, sous le chapitre de l'appartenance sociale, de la précarité et de l'échec scolaire. Les orientations sont distinctes. Dans le premier, le collège Thomas-More, un principal nommé peu après les heures chaudes qui ont marqué les banlieues en 1981, a suscité l'émergence d'une « communauté éducative », s'appuyant sur des enseignants, des travailleurs sociaux, quelques parents ; quand l'enquête commence, ce principal a cédé la place à un collègue moins soucieux de rénovation, mais le thème de la « communauté éducative » ne peut pas être purement et simplement remisé au placard. Dans le second collège, Charles-Fourier, le projet d'établissement est moins l'œuvre d'un groupe, comme dans le précédent, que d'un homme épaulé par quelques individualités : l'essentiel en est l'idée de « contrat ».

Une fois dressé le « décor » — la métaphore théâtrale ordonne l'ensemble du plan de l'ouvrage — l'auteur nous entraîne... dans les coulisses. Une seconde partie nous fait rencontrer les conseillers principaux d'éducation. Tout semble opposer celui du premier collège et celui du second. Dans le premier collège, le CPE se présente et est perçu davantage comme un « surgé » ancienne manière, préoccupé avant tout de discipline et de maintien de l'ordre, sceptique sur le discours relatif à la « communauté éducative » ; ce CPE tient un fichier des déviances scolaires : « j'ouvre une fiche pour chaque élève qui pose des problèmes », dit-il. Dans le second collège, une jeune femme, adhérant fortement au modèle de l'école républicaine, travaille à bureau ouvert ; elle est ainsi, la position géographique de son bureau faisant passer à proximité bien des élèves et des enseignants, très au cœur de la vie de l'établissement. Elle est une des rares à partager activement le projet du chef d'établissement, et n'hésite pas à catégoriser les enseignants en « progressistes » et « conservateurs » ; ce qui ne sera pas sans conséquence sur le regard porté sur les élèves qui lui sont, après infraction, adressés par tel ou tel professeur.

La visite continue, un peu plus profond dans les coulisses, au cours d'une troisième partie qui représente, à notre avis, la partie la plus étonnante et nouvelle du livre. Il y est question de la *ségrégation scolaire*. Le problème soulevé est énoncé d'entrée par J.-P. Payet : « S'il est un débat important dans l'enseignement, c'est bien celui du choix entre l'hétérogénéité et l'homogénéité des publics dans un processus de scolarisation ». Ce qui va intéresser l'auteur, c'est de voir ce qu'il en est concrètement de l'hétérogénéité, dans les deux établissements. Il se livre à une analyse extrêmement minutieuse, et inédite à notre connaissance dans la littérature de langue française, de la *fabrication des classes*. Son propos n'est pas de répéter ce que sait le premier « consommateur d'école » venu, que les classes de sixième dans un collège ne sont pas si indifférenciées que ça. C'est de montrer selon quels principes non-dits sont constituées les classes de sixième intitulées « Musique-Allemand », « Maths », « Lettres-Musée », « Anglais », « Cycle en trois ans », ou « Accueil ». Il ne demande pas aux principaux comment ils procèdent, ni pourquoi. Il examine en détail le public *effectivement rassemblé* dans chaque classe. Il met ainsi en évidence des classes surtout peuplées de filles françaises, d'autres essentiellement composées de garçons maghrébins, des classes où les enfants de cadres moyens et supérieurs dominent numériquement, et d'autres où les enfants d'ouvriers et d'employés sont nettement majoritaires. Rien d'étonnant, objecte le lecteur, car les classes sont probablement constituées sur la base des profils scolaires ; J.-P. Payet montre que le critère du niveau scolaire des élèves (mesuré par le fait d'être « à l'heure » ou « en retard ») ne peut pas rendre compte de la constitution des classes ; les élèves « à l'heure » ne se retrouvent pas dans la même classe, selon qu'ils sont filles ou garçons, français ou étrangers. Les vœux des parents joueraient-ils un rôle plus net ? Pas davantage, puisque l'auteur souligne l'écart très sensible entre les vœux exprimés et la composition définitive des classes. Le collège se réserve donc une marge de manœuvre importante, en s'appuyant d'ailleurs, pour affecter les élèves, sur les appréciations fournies par les instituteurs de CM2 quant à l'attitude des élèves face à l'école.

La démonstration est remarquable et implacable, difficile à prendre en défaut. Ce que montre l'auteur, c'est ceci. Tout semble se passer comme si le collège souhaitait faire réclamer par les parents, invités à comprendre à demi-mot et à lire entre les lignes que telle classe sera « mieux habitée » que telle autre, un certain tri entre les élèves ; et comme si l'administration du collège, constatant à la lecture des fiches que tous n'ont pas su décoder et jouer ainsi le rôle de « consommateur d'école » averti que l'on attendait d'eux, corrigeait en quelque sorte les ratés de la demande parentale. Il ne semble pas que des parents aient manifesté un mécontentement après la composition définitive des classes, alors même que nombreux sont ceux dont les enfants ont été dirigés vers une autre classe que celle de leurs vœux ; est-ce parce que le collège a finalement « fait mieux » que certains parents ne l'auraient imaginé, et que d'autres parents ne se sont pas crus en droit ou en position de protester contre la non-satisfaction de leurs vœux ?...

À la lecture, on se pose une question à laquelle il n'était pas dans le projet de l'auteur de répondre. C'est celle du *contenu* des classes elles-mêmes. Le choix, très fécond, de son positionnement dans les « coulisses » la lui a fait laisser délibérément de côté. Ainsi, quelles réalités pédagogiques recouvre l'expression « les filles sont mieux "placées" que les garçons, les élèves français mieux que leurs pairs d'origine maghrébine » (p. 114) : de quel point de vue, et du point de vue de qui, est-ce un meilleur placement ? Est-ce que cette classe a des avantages tels que de « meilleurs professeurs », un emploi du temps plus agréable, etc. ? On est cantonné à une sorte de circularité, peut-être simplement tristement réaliste : la classe « Allemand-Musique » est meilleure parce qu'il y a beaucoup de filles françaises, et il y a beaucoup de filles françaises... parce qu'elle est meilleure. En d'autres termes, en assistant au « désossage » minutieux et systématique opéré par l'auteur, on a envie de savoir ce qui, dans le quotidien du travail en classe, distingue les différentes sixièmes du collège : à part une heure de plus dans telle discipline, que fait-on dans chaque classe, et comment le fait-on ? On peut gager que, de la réponse à la question « que fait-on dans les classes de ce collège », peut dépendre la manière dont les élèves vont vivre cette ségrégation. Être dans une classe d'accueil, pour élèves en difficulté, n'a pas le même sens selon ce qu'on y fait, la manière dont on le fait et les perspectives qui y sont ouvertes aux élèves : classe « dépotoir » ou classe « tremplin ». La phrase de fin de chapitre (p. 135), où sont évoqués, en parlant des classes à élèves en difficulté, « l'abandon de matières classiques au profit de contenus moins scolaires... en même temps que les innovations pédagogiques les plus diverses, dont la rentabilité scolaire est mal assurée » sonne comme une alerte utile, sans toutefois les illustrations concrètes que l'auteur propose dans d'autres travaux (« Ce que disent les mauvais élèves ») : ceux où il évoque ces classes qui, en mathématiques par exemple, prennent pour modèle essentiel d'activité intellectuelle l'émission de télévision « Le compte est bon », ou d'autres classes où le professeur note (« paye ») tout, le fait de rendre un devoir, la qualité de la présentation, en sorte que la note peut atteindre plus de vingt sur vingt sans qu'ait nécessairement été pris en compte ce qui, dans les classes « normales », est réellement important, c'est-à-dire la maîtrise des savoirs.

Ces remarques, on le voit, sont de celles qui invitent à poursuivre dans la voie tracée par l'auteur ; il serait trop commode de minimiser ses résultats ou de disqualifier la thèse sous prétexte qu'elle n'embrasse pas toutes les dimensions du problème de l'organisation des classes dans un collège. Il a su, malgré les difficultés que l'on imagine sans peine (d'ordre matériel : accès aux données, mise en cohérence de données incomplètes, ou social : soupçon contre le fouineur, ou attente démesurée) rendre sa démonstration convaincante. Ces deux chapitres 5 et 6 sont à lire absolument, ils pourraient devenir un « classique » d'une sociologie de l'éducation qui s'intéresse moins aux discours (ou aux « projets d'établissement ») qu'aux classes concrètement constituées. J.-P. Payet résume ainsi la thèse qu'il défend dans ce chapitre : « Tout semble se passer comme si l'institution scolaire, à travers les divisions qu'elle opère entre les élèves, s'arrangeait pour ne pas favoriser le mixage des deux sous-groupes d'élèves, les filles françaises et les garçons maghrébins. »

Les « classes à profil », créées avec l'idée de conserver dans le collège de banlieue les élèves qui seraient tentés par une stratégie d'évitement, ont donc un effet paradoxal que l'auteur souligne bien : en voulant *éviter une ségrégation scolaire entre établissements,* les principaux créent *une ségrégation interne* entre les classes. Chassée par la porte du collège unique, la différenciation s'y réintroduit par la fenêtre. L'auteur soulève une question de première ampleur en parlant ici de « bluff égalitaire », non au sens de ceux qui contestent cet objectif d'égalité, mais en convainquant le lecteur, fabrication des classes à l'appui, qu'il serait temps de se demander ce que recouvre, dans la réalité, le terme de « collège unique ».

La fabrication des classes apparaît comme « un outil déterminant des chefs d'établissements scolaires en termes de contrôle de la déviance et de gestion des fréquentations ». Les chefs d'établissement imaginent peut-être contrôler ainsi la déviance, au sens où les déviants potentiels, regroupés, sont plus faciles à surveiller ; mais ce regroupement est lui-même générateur de conflits et de désordres. En effet, ce qui intéressera l'auteur dans le chapitre suivant sera la perception par les élèves, surtout les mauvais élèves, de cette « contradiction entre un mythe égalitaire et des logiques discriminatoires. » Et dans des travaux ultérieurs, partant des observations présentées dans ce livre, il soutient l'idée que la fabrication des classes est un puissant ferment de violence scolaire. Ces logiques ne sont pas étrangères au sentiment d'abandon ou de relégation des élèves, présenté dans une IVe partie que les contraintes de l'édition ont malheureusement conduit à écourter.

Auparavant, dans la IIIe partie sur la ségrégation scolaire, est étudiée la manière dont on « construit les déviants ». J.-P. Payet a « fait parler » le fichier du CPE de Thomas-More. Il met en évidence que les « déviants », c'est-à-dire les élèves « posant problème », sont beaucoup plus souvent étrangers, et spécialement maghrébins, que français, beaucoup plus de sexe masculin que féminin. Ce que J.-P. Payet souligne, dans une perspective interactionniste située dans la lignée de H. Becker, c'est qu'il s'agit là de la déviance enregistrée par le CPE, l'acte déviant intégrant à la fois, selon cet auteur,

« la transgression et son jugement ». Deux hypothèses, qui ne s'excluent pas, sont avancées : l'une est que les élèves maghrébins commettent plus d'actes déviants, l'autre est qu'ils soient plus facilement repérés et « fichés », étiquetés. Si, là encore, on admire le résultat, on a envie d'interpeller l'auteur pour le pousser dans sa propre logique. D'une part, on ne sait pas dans quelle classe sont les déviants (le fichier l'indique-t-il d'ailleurs ?), alors même qu'a été montrée la différence scolaire sociale et ethnique de composition des classes ; il y avait là une jonction possible entre les deux thématiques, voire une mise à l'épreuve des effets sociaux de la fabrication des classes. D'autre part, sur la base des fiches du CPE, le paragraphe fait apparaître que les garçons maghrébins, quel que soit leur âge scolaire, sont deux à trois fois plus déviants que les garçons français, et cinq ou six fois plus que les filles françaises (tableau p. 101). Transgression et jugement porté dessus sont ici à l'œuvre, *mais leur inextricable enchevêtrement laisse insatisfait.* Les garçons maghrébins, sans être plus déviants, peuvent être seulement plus fichés que les autres ; ils peuvent aussi, à l'inverse, être beaucoup plus déviants que le fichage ne le laisse apparaître. Autrement dit, qu'est-ce qui, dans le contexte du collège, fait qu'un élève est vu comme « posant un problème », quel est, pour les différents élèves, le seuil d'entrée dans le fichier ? Ce qui est vu comme une pécadille chez l'un peut être considéré comme digne d'être noté pour un autre, et l'on ne sait pas dans quel sens cela joue. Est-ce que, par exemple, un garçon maghrébin sera fiché pour une broutille sur laquelle on ferme les yeux quand elle est le fait d'un élève français ? Ou bien est-ce que, pour les élèves considérés comme déviants potentiels, le fichage, ou la nouvelle mention dans la fiche, ne se fait pas avant que l'acte déviant ne soit bien massif, avec un raisonnement du genre : « si on devait ficher cet élève chaque fois qu'il fait une sottise, il n'y aurait plus de place sur la fiche... » ? C'est assez indécidable, surtout dans une perspective interactionniste qui, sans nier la matérialité de l'acte déviant, conteste qu'il soit possible de la dissocier du regard que l'on porte sur lui. Mais peut-on en avoir une idée en regardant, si elle est mentionnée, la nature des actes fichés, dont on peut penser qu'ils n'ont pas la même gravité : retard, absentéisme, vol, insulte à enseignant, bagarre, etc. ?... Une remarque sur le plan adopté : ce paragraphe relatif à la déviance est un peu à l'étroit au milieu des analyses sur la fabrication des classes ; à notre sens, il aurait mérité à lui seul un chapitre particulier ; tel quel, il perd un peu de sa force. Mais au fond, vu le caractère explosif de cette froide « mise à plat », peut-être cela vaut-il mieux ainsi ?

C'est en revanche un bonheur de plan qui assigne leur place à la IVe et la Ve partie. Après avoir fait toucher du doigt, dans les parties précédentes et singulièrement la IIIe, ce que J.-P. Terrail appellerait les « déterminations à distance » des interactions de face-à-face, l'auteur nous fait assister à des « scènes ». Il reproduit, avec juste ce qu'il faut de commentaire à un lecteur préparé par les analyses conduites antérieurement, les dialogues qui se sont tenus lors de rencontres entre parents et personnel scolaire. Il serait difficile de trouver témoignage plus terrible de ce qui est ici désigné comme « la violence de l'école » que cette reproduction apparemment « brute de décoffrage » à laquelle tout ce qui précède donne un sens non équivoque : erreurs sur la personne de l'élève face à ses parents, semi-vérités voire quasi-manipulations sur l'orientation, connivence vraie ou fausse ; tout cela avec, de la part des acteurs scolaires que sont le principal-adjoint ou le conseiller d'orientation, un naturel non entravé par la présence attentive du chercheur, qui note, enregistre (au sens strict du terme). Ce que J.-P. Payet nous donne ici à voir, c'est ce qu'il invite à regarder comme *l'ordre ordinaire* des relations avec les parents éloignés du monde scolaire, et en particulier ceux issus de l'immigration. Les personnes singulières, les agents en train de jouer leur rôle, n'ont pas besoin d'être eux-mêmes violents pour que l'institution le soit.

Avant de conclure, une question. En lisant le livre, on se demande si l'utilisation de la catégorie de « maghrébins », mobilisée dans plusieurs chapitres, est légitime. La réponse, provisoirement, est positive. En effet, du point de vue du collège, il y a facilement indifférenciation entre les élèves que leur patronyme ou leur phénotype désignent comme « maghrébins » ; et de ce fait on comprend que le fichier du CPE, ou la fabrication des classes, aient été analysés en utilisant cette catégorie iconoclaste, républicainement parlant (1). Ce qui conduit sur un autre débat — que le livre effleure en fin de parcours et que ses analyses contribuent largement à nourrir —, celui sur « l'ethnicité ». Les élèves maghrébins (ne) sont-ils « maghrébins » (que) dans le regard des autres, est-ce que le collège *accueille* des maghrébins ou bien les *fabrique*-t-il en tant que tels ? L'ethnicité est-elle une construction faite par les autres, ou bien est-elle, en chacun, une dimension toujours présente mais activée seulement en certaines occasions (à l'instar de certaines fonctions dans un traitement de texte, dit l'auteur dans un autre de ses écrits), occasions que le collège, par ses pratiques de fabrication des classes, d'enregistrement de la déviance, de rencontre avec les parents, ne cesse de fournir ? Il resterait, bien sûr, à s'interroger — et J.-P. Payet serait sans doute un des mieux placés pour le faire, à la manière des sociologues anglo-saxons que les traditions différentes de l'école et une autre conception du lien social ont laissés plus libres d'empoigner cette question — sur ce que les élèves font de cela. L'interaction collège-élèves va dans

les deux sens, et les différences entre les élèves maghrébins pourraient bien avoir, dans leur réaction aux pratiques du collège, plus de poids que n'en laisse deviner l'ouvrage. Rien ne dit que des élèves d'origine nationale ou régionale différente, dont les familles ont parcouru des trajectoires migratoires ou sociales distinctes, dans un rapport sensiblement différent avec « la France » en raison de l'histoire, se perçoivent d'abord tous comme « maghrébins » dans le collège, même si, sans doute, celui-ci — administration, professeurs, agents ou... élèves — tend en permanence à leur renvoyer cette « commune » identité à la face.

J.-C. Passeron écrit quelque part que « la sociologie oblige la société à abandonner les représentations fallacieuses » qu'elle se fait d'elle-même. Le livre de J.-P. Payet en est un bel exemple, qui tend à l'école républicaine un miroir sans complaisance. Son propos est *lourd d'enjeux pour les années à venir.* En effet, les élèves issus de l'immigration, maghrébine en particulier, manifestent de plusieurs façons qu'ils prennent au mot le discours républicain de l'école : ils revendiquent l'égalité de traitement, affirment leur espoir d'ascension sociale par l'école en refusant l'orientation vers les filières courtes, s'expriment quand il est fait appel à l'expression des élèves. Mais ce discours se trouve pour eux douloureusement démenti : il n'est pas rare qu'ils se trouvent, dans la réalité quotidienne du fonctionnement scolaire, traités d'une manière qu'ils perçoivent comme inégalitaire, orientés vers des classes qui fonctionnent de fait comme classes de relégation, taxés d' « insolence » quand ils disent les vérités qu'ils pensent être invités à dire, et — l'école n'y peut rien, mais cela ne fait qu'alourdir le ressentiment à son égard — condamnés au chômage même quand ils ont réussi scolairement. Il se pourrait bien que, plus gravement que par les foulards « islamiques », l'école républicaine soit mise en péril, de l'intérieur, par *ses propres pratiques de ségrégation.* Celles-là même qu'elle met en œuvre avec le souci affiché, paradoxalement, de demeurer un espace de mélange social et de construction d'une « civilité ». C'est ce formidable défi, ou, si l'on veut, cette contradiction cruelle, que le livre de J.-P. Payet l'invite à affronter d'urgence.

Dominique Glasman
Université de Saint-Étienne

NOTE

(1) En fait, le livre envisage aussi le cas des « autres étrangers », et un regard attentif sur les tableaux fait voir qu'ils sont parfois encore plus relégués ou « fichés » que les élèves maghrébins. Mais leur nombre réduit rend les conclusions moins probantes que pour ces derniers. De toutes façons, cela ne change rien au fond de l'argumentation.

VAN DER MAREN (Jean-Marie). — **Méthodes de recherche pour l'éducation.** — Bruxelles : De Boeck, 1995. — 505 p. — (Pédagogies en développement).

Ce volumineux ouvrage est à la fois irritant et intéressant. Irritant dans sa première partie consacrée à l'épistémologie, intéressant dans la suite où, hormis quelques appréciations contestables, on a affaire à une présentation bien venue des méthodes et des techniques.

L'auteur, protagoniste de la recherche qualitative, ne manque ni de lectures, ni de culture pédagogique. Il est, toutefois, desservi par des outrances dans la critique, en particulier dans la partie consacrée à l'épistémologie.

Que l'on en juge : « La recherche en éducation n'a pas démontré sa pertinence, son utilité » (p. 2). La démarche expérimentale des chercheurs « ne donne rien de transférable en situation scolaire » (p. 20). « (...) l'inefficacité de la recherche à influencer la pratique » (p. 21).

Autre critique : pour être reconnu, l'*homo academicus* « ... devrait ne formuler sa pensée que dans un langage ésotérique » (p. 21). Certains passages de l'ouvrage sont pourtant des morceaux de bravoure de l'homme en question : « En bref, faire de la recherche scientifique consiste en une série d'opérations commençant par la lecture d'énoncés à propos d'un objet et des systèmes d'inscription de cet objet afin de construire un système inscripteur capable de produire de nouvelles inscriptions de l'objet qui permettront d'écrire de nouveaux énoncés à propos de cet objet » (p. 61).

Pour poser les questions pédagogiques, il importerait que les analyses des chercheurs « ne soient pas contaminées par les jargons à la mode importés de la psychologie, de la sociologie, de la linguistique ou de l'économie » (p. 40).

Une telle prise de position est regrettable. Pourquoi ceux qui s'efforcent d'aborder les problèmes de l'éducation de façon aussi rigoureuse que possible devraient-ils éviter le terme scientifique propre ? En fait, il y a ici confusion entre la recherche scientifique et sa vulgarisation.

Ceci pose une question grave : pourquoi, parmi les membres de professions de caractère intellectuel, seuls les chercheurs et les praticiens de l'éducation n'utiliseraient-ils pas les termes scientifiques propres qui concernent leur discipline ? Aussi longtemps que les enseignants ne seront pas des « professionnels » au même titre que les autres, ils auront perdu une bataille importante tant pour l'exercice de leur activité que pour la connaissance sociale à laquelle ils ont droit.

Il est temps de mettre fin à une discussion en porte à faux. Dans le domaine médical, un chercheur qui s'investit longuement dans l'identification d'un gène particulier est loin des problèmes quotidiens du praticien, mais il va peut-être permettre une avance décisive de la thérapeutique. De même, une analyse fine de comportements d'enseignement n'est pas toute la science de l'éducation, mais elle peut produire une connaissance susceptible d'éclairer le praticien dans son action sur le terrain.

L'auteur met avec raison l'épistémologie à la base de son édifice, mais il affirme (p. 40) qu'une épistémologie pédagogique ne semble pas encore exister. Faut-il rappeler la place qu'elle occupe dans la *Philosophie de l'éducation* de T. Brameld, dans la réflexion de J. Keeves et de tant d'autres chercheurs contemporains ?

En fait, l'auteur passe à côté de la question fondamentale : une méthodologie de recherche, qu'elle soit qualitative ou quantitative, est-elle en soi garante de l'accès à la *vraie* nature des phénomènes étudiés ? Évidemment non. La réalité est en deçà.

À côté de la première partie épistémologique, — à mon sens contestable —, les autres parties, consacrées à la méthodologie et aux techniques de la recherche éducationnelle, sont, en général, de bon aloi. Leur densité exigera une appropriation progressive du chercheur qui se forme. S'il fait l'effort nécessaire et applique son esprit critique devant certaines condamnations à l'emporte-pièce, il pourra sortir enrichi de cette étude.

Gilbert de Landsheere
Professeur émérite
Université de Liège

Summaries

ARTICLES - School and immigration issues

In this paper, school assimilation of minorities stemming from immigration denotes the temporal process by which, in the course of schooling, academic careers of these minorities improve and converge on average on those of other pupils. Longitudinal data are needed to test the existence of such a process. We reveal it using the 1989 French National Education Longitudinal Study (Ministry of Education, DEP) which compares academic careers in elementary school and lower secondary school. School assimilation of minorities stemming from immigration could be due to a cognitive process where performances are catching up and/or to socio-psychological factors related to specific aspirations. It could also be modified by the behaviour of teachers towards pupils belonging to minorities and by the contextual environment of their schooling. We present empirical analyses which try to disentangle these different effects. Above all, they underline the part of socio-psychological factors : *ceteris paribus*, immigrant families have stronger aspirations towards long studies and express more ambitious orientation plans for their children. This result suggests that, in the French society, the educational system appears to immigrant families as an important vehicle for social mobility.

Integration is a polysemic, disturbing notion, the meaning of which depends on the social situation of the agent referring to it. In this paper we will try to show how sustained observation can help to deconstruct some of its implicit meaning. Then, with the help of some selected ethnographic case studies we will enhance the importance of daily routine interactions, especially in school environment, in socialization processes experienced not only by foreigners' children but also by their native peers and which foster mutual integration in French contemporary social fabric.

Nowadays school has to cope with cultural and religious heterogeneity. People gathered in these schools don't share the same values and sometimes it leads to conflicts between educational staff and families and/or immigrants' children. These values conflicts have an impact on children and adolescents constructing their identity. In this twofold context of school and familial socialization, how children experience this values conflict, especially in the perspective of their identity construct. What may be, for this youth, the role of school consellors or mentors in conflicts solving ? Some psychoeducational guidelines are proposed to these counsellors.

Secularity concept must not be taken away from history. So it would be illusory to think about it as an abstract notion. Presently, as in older times, its political value tends to be focusing on a binary opposition between a liberal notion and an anti-liberal, so-called republican one. However three characteristics are specific of the nineties :

— the split between main political meaning of secularity and its strength in legal terms, provided by the Constitution and by international legal tools ;

— a debate focusing on nationality issues, with questions related to national belonging of muslim immigrants ;

— last, the integration of this debate into the global issue of school modernization, which is concerned with a constructivist and interactionist epistemology and a liberal, secular ethic, as well.

« Headscarves cases » are an indicator of this complexity.

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie.**

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle .....

Etablissement (s'il y a lieu) .....

N° .... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....

N° .... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

	TARIFS
	du 1er août 1996 au 31 juillet 1997
Abonnement (4 numéros) :	
France (TVA 2,1 %)	*300 F ttc*
Corse	300 F ttc
DOM	296,92 F
Guyane, TOM	293,83 F
Etranger	370 FF
Prix de vente au numéro :	
du n° 1 au n° 94	40 F
du n° 95 au n° 115	59 F
n° 116 et n^os^ suivants	80 F

Institut National de Recherche Pédagogique
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01.46.34.90.79
Abonnements : 01.46.34.90.81
Rédaction : 01.46.34.91.61

- ***Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.***
  Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux *(texte de référence : Ministère de l'économie , des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).*
- *une facture pro-forma* (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la reception du règlement.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

INRP - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

Imprimerie Bialec S.A., Nancy - D.L. n° 45089 - 4e trimestre 1996.

s o m m a i r e

C.P.P.P. n° 1131 AD

ISSN : 0556-7807