

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 familial, 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 posons 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 (Noiriél, 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 accèderait 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 influencer 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 inexplicite 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 structurelle 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 difficiles 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'explicitier 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-Preteuille, 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-Preteceille, 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'ethnisme 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'ethnisation 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 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 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 sociaux 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 : Maillet 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'inter-ethnique 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 de 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 inclus 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 (Tripiet, 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 *Stigmaté* (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 citoyeneté. 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-cultural 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 : CIEM/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 perspectives 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. XIX^e, XX^e 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 soulèvement, **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 6^e 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.
- TRUPIER 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 MINORITÉS 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 pourrions 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 essaiera 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 XX^e 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 XIX^e 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 furent 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 (Steeter, 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 *Committee 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 détournent 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 apparaissent déjà comme ayant de loin de meilleurs résultats par rapport aux Noirs mais aussi, dans certains états, 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 poursuivies 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 religieuse. 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 consacraient 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 auxquels 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 particulièrement 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 déterminé 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 Hindous 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 ethnographiques 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 réglementation, 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 avançaient 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 dominent 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 inexplicables 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 déségrégation 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 rélévation, 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 privilégier 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 régnant 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'amena 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 récréation, 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, récréations, 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 condamnation 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 transférables 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 and 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 interracial 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 Immigrant 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^{os} 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.
- DREBEN 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). — **Accommodation 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 Committee 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**, XXX (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 États-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 : accommodation 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 discontinuities 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). — **Metropolitan 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 classroom. 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.
- REDBRIDGE (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 : Routledge & 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 Developmental 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 University 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 inter-group relations. In D. BAR-TAL, 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 Psychosocial 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 unemployment 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.