

Modèles nationaux et dynamiques multiculturelles dans les établissements scolaires en Europe

Présentation

Agnès van Zanten

La *Revue française de pédagogie* a accordé de longue date un grand intérêt aux dynamiques multiculturelles en éducation. Deux numéros ont notamment abordé cette question à partir d'une perspective sociologique et anthropologique : « Anthropologie de l'éducation. Études ethnographiques de la scolarisation des enfants d'immigrés » (n° 101, 1992) et « L'école et la question de l'immigration » (n° 117, 1996). Ces numéros datent cependant un peu et n'ont pas exploré systématiquement la question qui nous intéresse ici, à savoir à quel degré et sous quelles formes l'existence de modèles nationaux d'intégration exerce-t-elle un effet sur les processus multiculturels observés par les chercheurs dans les classes et les établissements scolaires ? Or la prise en compte de cette dimension est indispensable pour comprendre les évolutions des systèmes éducatifs et les convergences ou les divergences qui s'amorcent ou s'estompent à l'intérieur d'une Communauté européenne dont l'immigration est une composante essentielle.

Pour comparer les modèles nationaux, il est utile de partir des grands *idéal types* nationaux en matière d'intégration. On peut ainsi opposer un modèle français rationaliste et universaliste qui met au centre l'égalité des citoyens vis-à-vis de l'État et un modèle anglais qui met l'accent sur l'égalité des chances des sujets économiques sur le marché et la reconnaissance de « communautés ». On peut alors s'interro-

ger sur la façon dont ces grands principes ont pu se décliner dans les politiques d'accueil en direction des populations d'origine immigrée et, plus particulièrement, dans les politiques et les dispositifs mis en œuvre dans le domaine de la scolarisation. Il faut pourtant se garder d'assimiler les politiques aux discours qui accompagnent leur genèse et leur formulation. Outre le fait que les idées et les valeurs ne servent pas seulement à effectuer des choix rationnels et justes, mais à soutenir la mobilisation des acteurs impliqués et à légitimer l'action politique auprès de l'opinion publique, des décalages importants apparaissent souvent entre les intentions initiales, les traductions nationales et locales et les conséquences finales auprès des ressortissants et de l'ensemble de la population (Duran, 1999).

Par ailleurs, ces modèles nationaux ne peuvent faire l'objet d'analyses totalement décontextualisées. Pour comprendre leur émergence et leur évolution, il est nécessaire d'examiner les caractéristiques nationales du phénomène migratoire en tenant compte des facteurs économiques, sociaux et politiques qui ont favorisé l'immigration et qui ont influé sur la temporalité des vagues migratoires et sur la répartition géographique des communautés immigrées. Les caractéristiques de cette population doivent elles aussi faire l'objet d'une étude attentive car l'application concrète des modèles nationaux peut fortement varier en fonction de la nationalité, de l'orientation

religieuse ou politique, de l'origine sociale ou du niveau d'instruction des membres des différentes communautés. Par ailleurs, il est nécessaire de tenir compte des éléments objectifs et subjectifs qui dans chaque pays influent sur la perception des immigrés par la population « de souche » et sur leur intégration locale et nationale.

Les analyses comparatives internationales favorisent par ailleurs la construction de modèles macrosociaux plus complexes des orientations et des modalités de construction et de mise en œuvre des politiques éducatives dans différents domaines dont ceux qui concernent directement les élèves issus de l'immigration. Elles permettent notamment d'analyser l'interdépendance dynamique des dimensions constitutives de chaque société et d'étudier l'influence et les limites du phénomène de globalisation (Buechtemann et Verdier, 1998). Ces analyses au niveau macrosocial gagnent néanmoins en profondeur quand elles s'articulent à des analyses menées au niveau microsocial à l'intérieur des établissements d'enseignement. En effet, l'articulation des contextes de formulation et de production de politiques et des contextes de leur mise en pratique n'est pas automatique car les acteurs locaux se livrent continuellement à un travail de réinterprétation, d'adaptation et de transformation des politiques (Ball et van Zanten, 2000). À l'inverse, les analyses microsociologiques gagnent en capacité de généralisation quand elles cherchent à montrer comment les faits observés s'inscrivent dans des dynamiques sociales plus larges, autrement dit comment les propriétés « situationnelles » s'articulent aux propriétés « structurelles » (Schwartz, 1993).

Chacun des articles de ce numéro tente d'analyser l'articulation entre les discours et les modèles nationaux d'intégration et les logiques à l'œuvre à l'intérieur des écoles et des classes. Dans cette optique, les auteurs examinent l'organisation des établissements d'enseignement et les dispositifs mis en œuvre en direction des élèves d'origine immigrée (classes, dispositifs d'aide et de soutien, cours de langue étrangère...). Ils s'intéressent à la vision qu'ont les professionnels de l'éducation, notamment les enseignants, des élèves d'origine immigrée et des problèmes que pose leur intégration dans les établissements d'enseignement et dans la société globale. Ils étudient également les interactions entre les enseignants et les élèves et entre les élèves eux-mêmes, tant du point de vue de la transmission et de l'acquisition des connaissances que de la socialisation au sens large. Les représentations qu'ont les élèves

d'origine immigrée eux-mêmes de leurs contextes de scolarisation, des pratiques enseignantes, des dispositifs et des politiques développés à leur intention sont aussi examinées dans certains textes.

Chaque contribution adopte néanmoins un point de vue légèrement différent. Celle de Marie Verhoeven, qui s'intéresse aux processus à l'œuvre dans les établissements secondaires anglais et belges (Communauté française), part de l'hypothèse que pour comprendre le fonctionnement des établissements multiculturels il est utile de tenir compte non seulement des modèles nationaux d'intégration, mais également des modèles nationaux de régulation du système éducatif. Et elle montre en effet que si le modèle « différentialiste » anglais favorise l'expression d'identités « ethniques » de façon plus importante que le modèle « universaliste » belge, dans les deux pays, ce sont surtout les jeunes en position scolaire défavorable (en échec et scolarisés dans des établissements et des filières stigmatisés) qui expriment des demandes de reconnaissance sur une base ethnique.

Comparant à son tour des écoles primaires et maternelles anglaises et françaises, Maroussia Raveaud met quant à elle en évidence que les formes institutionnelles contrastées de construction de la différence entre les deux pays, qu'il est possible de repérer dans l'orientation des politiques éducatives et dans les modalités de catégorisation de la population immigrée, trouvent un relais dans les pratiques enseignantes dans la classe. Dans les deux pays, les jeunes élèves d'origine étrangère doivent composer avec un univers dominé par les représentations et les codes de communication des classes dominantes blanches. Toutefois, alors que l'écolier anglais voit son identité ethnique officiellement valorisée dans le cadre d'un modèle éducatif qui encourage l'élève à s'engager en tant que personne, avec ses appartenances culturelles et religieuses, la socialisation de l'écolier français le conduit à limiter fortement l'expression de ces mêmes appartenances.

Les comparaisons entre pays, même quand elles se fondent sur des études de cas qualitatives, conduisent logiquement à insister sur une relative homogénéité nationale. Néanmoins, à l'intérieur d'un même pays, y compris dans le cadre d'un système éducatif encore officiellement centralisé comme celui de la France, on observe des différences importantes entre les établissements et entre les enseignants. La contribution d'Elena Roussier-Fusco montre ainsi comment, à la suite d'une adaptation globale — mais plus

implicite qu'explicite — du modèle français d'intégration, les écoles de banlieue tendent à adopter des éléments du « code intégré » décrit par le sociologue anglais Basil Bernstein. Cette évolution est néanmoins plus ou moins marquée selon les enseignants dont le style a un impact important sur les relations interethniques dans la classe.

Ces processus d'adaptation sont à l'œuvre dans beaucoup de pays et répondent, de fait, à la concentration importante d'élèves issus de l'immigration dans un certain nombre d'établissements, pour la plupart urbains. L'article de Robert Maier et Mariette de Haan analyse leur impact aux Pays-Bas où la ségrégation ethnique entre écoles, qui est due à leur localisation, mais également à la liberté de choix de l'établissement par les parents, est très importante. Les auteurs montrent que si les résultats des élèves d'origine immigrée ont connu une progression très significative depuis quelques années, celle-ci est variable selon les établissements dont les adaptations au niveau du management, de la pédagogie et des contenus d'enseignement s'avèrent plus ou moins appropriées par rapport aux tentatives d'adaptation des populations migrantes elles-mêmes.

Faut-il néanmoins prendre acte de la forte concentration des populations scolaires d'origine immigrée et élaborer des politiques et des pratiques spécifiques à leur intention dans un nombre limité d'établissements, ou tenter de la réduire et développer des politiques globales de prise en compte de la diversité ? La réponse à cette question n'est pas simple et met en tension les modèles politiques, les souhaits des populations autochtones et immigrées et les résultats de la recherche en éducation (van Zanten, 2000). L'expérience catalane récente que présentent Jaume Carbonell, Núria Simó et Antoni Tort, même si elle n'est pas directement transposable à d'autres contextes locaux et nationaux, montre l'intérêt, à l'échelle d'une ville et avec l'appui des différents acteurs locaux concernés par cette question, d'opérer une répartition plus « équilibrée » des élèves issus de l'immigration entre les établissements, et notamment entre les établissements publics et privés. Les auteurs notent en effet que cette procédure peut encourager des processus d'innovation éducative et d'adaptation aux besoins spécifiques des élèves d'origine étrangère dans l'ensemble des établissements.

Agnès van Zanten
CNRS/OSC

BIBLIOGRAPHIE

BUECHTEMANN C. et VERDIER E. (1998). – Education and Training Regimes : Macro-Institutional Evidence. **Revue d'économie politique**, vol. 3, n° 108, p. 292-319.

DURAN P.- (1999). – **Penser l'action publique**. Paris : LGDJ.

SCHWARTZ O. (1993).– L'empirisme irréductible / post-face de N. Anderson. **Le Hobo. Sociologie du sans-abri** (traduit de l'américain par A. Brigant). Paris : Nathan.

VAN ZANTEN A. (2000). – De la diversité à la ségrégation scolaire ? » *In* P.A. Dupuis, E. Prairat (dir.), **L'école en devenir, l'école en débat**. Paris : L'Harmattan.

VAN ZANTEN A., BALL S. (2000). – Comparer pour comprendre : globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales. **Revue de l'Institut de Sociologie**, n° 1 (4), p. 113-131.

