

Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels

Regards croisés Angleterre –
Communauté française de Belgique

Marie Verhoeven

Comprendre les dynamiques institutionnelles et les stratégies des acteurs scolaires qui se déploient dans des contextes nationaux et locaux contrastés face au multiculturalisme, exige de passer par une analyse multidimensionnelle prenant en compte au moins deux axes d'analyse : l'impact des modèles d'intégration nationaux, et celui des modes de régulation des systèmes éducatifs. Cette hypothèse traverse les trois parties de cet article, à savoir : 1) une mise en perspective des politiques éducatives en vigueur en Angleterre et en Communauté française de Belgique, 2) l'analyse des dynamiques observées au niveau d'établissements secondaires pour répondre à la présence d'une population multiculturelle, et 3) les stratégies identitaires des élèves. L'article se clôture sur un double bilan, théorique (portant sur l'influence respective des dynamiques scolaires et des modèles culturels sur les formes de traitement de la différence culturelle et sur les processus identitaires) et méthodologique (revenant sur les apports et limites d'une approche comparative qualitative).

Mots-clés : différence culturelle, dynamiques d'établissements, processus identitaires, quasi-marché scolaire, approche comparative qualitative.

INTRODUCTION

La question du traitement scolaire des différences culturelles, longtemps occultée, en Communauté française de Belgique comme en France, par une éthique de « l'indifférence aux différences » (van Zanten, 2001), fait depuis quelques années un retour sur l'avant-scène. Le côté « médiatique » du thème de l'ethnicité et son association fréquente aux zones urbaines défavorisées ne doit pas faire oublier le rôle spécifique des dynamiques scolaires dans la construction de ces questions. Pour étayer cette affirmation, la comparaison internationale entre systèmes éducatifs s'avère

féconde, permettant de mettre à l'épreuve l'influence respective des logiques culturelles et des logiques scolaires (dynamiques institutionnelles et formes de traitement scolaire de la diversité).

C'est dans cette perspective que cet article présente certains résultats de travaux de recherche comparatifs menés à Bruxelles et à Birmingham, dans des établissements secondaires « multiculturels ». Nous présenterons des réflexions à trois échelles d'analyse : (a) le lien entre modèles d'intégration et politiques éducatives, (b) les dynamiques d'établissement, et (c) les processus de construction identitaire chez les élèves.

SYSTÈMES ÉDUCATIFS ET HÉRITAGES NATIONAUX

Les modèles d'intégration nationaux : du mythe à l'histoire

On dépeint habituellement le modèle d'intégration anglais comme le prototype d'une approche différentialiste et multiculturaliste, où des « minorités ethniques » organisées revendiquent des droits culturels, sociaux et politiques dans l'espace public (Vermeulen, 1995). Un examen de la réalité historique (Grosvenor, 1997) amène à nuancer ce portrait, montrant combien le thème de l'intégration des minorités a fait l'objet de violentes luttes politiques (opposant, *grosso modo*, une aile droite fermée et assimilationniste à une aile gauche anti-raciste pro-multiculturalisme). Il semble plus judicieux de considérer le modèle anglais comme hybride, articulant des composantes assimilationniste et multiculturelle. Par ailleurs, l'existence d'une logique de reconnaissance culturelle n'a pas empêché le développement de politiques « compensatoires » axées sur des critères socio-économiques (zones urbaines prioritaires, etc.). Une approche multiculturaliste et anti-raciste a cependant profondément marqué l'intégration des communautés « ethniques » en Grande-Bretagne, notamment à travers la création, dès la fin des années soixante, d'institutions garantant des droits des minorités (« Race Relation Acts », Commission for Racial Equality, Racial Equality Councils...) mettant la lutte contre la discrimination à l'ordre du jour dans de nombreux champs institutionnels.

En Communauté française de Belgique, la période allant de l'après-guerre aux années 1970 est caractérisée par une alternance entre des politiques d'ouverture et de fermeture des frontières, au rythme des impératifs économiques et démographiques guidant les mouvements migratoires. On distingue habituellement plusieurs phases dans les évolutions du modèle d'intégration de ces populations (Coenen et Lewin, 1997 ; Hullebroek, 1992) : 1) avant les années soixante, un modèle « d'exclusion » basé sur le postulat du retour au pays ; 2) ensuite, à travers l'implication forte des populations immigrées dans les luttes sociales et économiques ouvrières, l'émergence d'un discours concevant l'intégration essentiellement sous un angle socioéconomique ; 3) enfin, depuis la fin des années 80, le développement de la réflexion politique autour d'une acception plus large de la notion d'intégration, mais où la reconnaissance des différences culturelles reste subordonnée au respect des caractéristiques dominantes de la société moderne. Cette approche

sera institutionnalisée par le « Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme », au début des années 90, à travers la définition officielle de l'intégration en tant qu'« *assimilation*, là où l'ordre public le demande ; *promotion d'une insertion optimale*, en accord avec les principes fondamentaux de notre pays (*respect des droits de l'individu, séparation des sphères publique et privée*) ; *respect de la diversité culturelle* dans les autres domaines. »

S'il faut donc se garder de figer ces modèles d'intégration nationale et en reconnaître le caractère complexe et changeant, il n'en reste pas moins que des traditions historiques spécifiques ont marqué chaque côté de la Manche. Ces modèles ont fait l'objet de traductions politiques diversifiées, tout en façonnant l'espace des possibles dans lequel les institutions éducatives ont pu œuvrer.

Régulation et organisation des systèmes éducatifs

Tous deux considérés comme « décentralisés et pluralistes » (Van Haecht, 1996), ces deux systèmes éducatifs diffèrent dans leurs modalités d'organisation et de régulation.

Du côté anglais, l'autonomie des LEA (*Local Education Authorities*, autorités éducatives municipales), d'abord renforcée dans la foulée de la mise en place du projet d'école « *comprehensive* » (projet démocratique d'école unique rassemblant tous les élèves dans un tronc commun jusqu'à 16 ans), a été fortement réduite sous les gouvernements Thatcher (notamment à travers l'*Education Reform Act* de 1988) à travers l'imposition d'un curriculum national commun et l'introduction de modalités d'évaluation standardisées et centralisées (incarnées par l'OFSTED) (Craft & Tomlinson, 1995). Cette centralisation pédagogique s'est accompagnée de l'introduction de mécanismes de régulation « quasi-marchande » (choix de l'école par les parents, octroi des subsides en fonction du nombre d'élèves, compétition entre établissements pour les élèves « à valeur ajoutée forte » (Ball et Bowe, 1992 ; Woods et Jeffrey, 1998)). Cette double tendance a *grosso modo* été maintenue par le « *New labour* », à quelques nuances près (Hatcher, 1997).

En Communauté française de Belgique, le système éducatif est de tradition décentralisée et pluraliste. Le projet d'une école « unique et démocratique » porté par la Rénovation de l'enseignement à partir de 1979 s'est heurté à des logiques de différenciation interne

du système. En 1997, le Décret Missions promu par la ministre socialiste Onckelinx tente une centralisation des contenus pédagogiques (socles de compétences) et des profils de compétences. Les mécanismes de « quasi-marché » sont également présents dans ce contexte, même si c'est à travers des modalités différentes (Dupriez et Zachary, 1998).

Politiques éducatives et intégration des minorités

Les politiques éducatives en matière d'intégration des populations immigrées se déploient dans l'espace des possibles ouvert à la fois par les modèles d'intégration nationaux et par le cadre institutionnel des systèmes éducatifs.

Du côté britannique, les politiques en matière d'intégration des « minorités ethniques » sont passées d'approches dites « assimilationnistes » et « compensatoires » (centres de réception, « bussing »...) dans les années soixante, à des mesures prônant une intégration multiculturelle des minorités (*multicultural educational policies*), puis à des mesures plus radicalement « antiracistes » et « anti-discriminatoires », culminant dans les années quatre-vingt. Le contexte politique lié à l'arrivée des Conservateurs au pouvoir en 1979, va reléguer au second plan ces politiques sous la pression des impératifs liés à la centralisation pédagogique et à l'introduction de logiques marchandes (Ball, Van Zanten, 1998 ; Ball, 1993). Aujourd'hui, les politiques éducatives « multiculturelles et anti-racistes » ne sont plus à l'ordre du jour, si ce n'est comme variables sur lesquelles agir en vue d'une plus grande « valeur ajoutée », d'une meilleure « school effectiveness » (Gillborn, D., Gipps, C., 1996).

En Communauté française, avant 1989, les mesures visant directement les enfants issus de l'immigration sont restées marginales. Elles visaient l'assimilation via l'acquisition de la langue française, ou encore, dans une perspective de « retour au pays », l'alphabétisation dans les langues d'origine. Ce n'est qu'à partir de la fin des années 80 que certaines initiatives ponctuelles d'éducation interculturelle ont été lancées, sous l'impulsion du Centre pour l'Égalité des Chances (Ouali, 1998). Parallèlement, la persistance des inégalités scolaires a conduit à la mise en place de politiques « compensatoires » telles que les « ZEP », maniant essentiellement des critères socioéconomiques. En 1991, le gouvernement met sur pied le FIPI (Fond Fédéral d'Impulsion à la Politique des Immigrés), dont la mission sera de coordonner les

mesures éparses dans le domaine de l'éducation, à partir d'une action sur les dynamiques locales. C'est dans ce cadre que sera mis en place un « Dispositif Accrochage Scolaire » visant à coordonner les actions de lutte contre la violence et le décrochage scolaire ainsi qu'à renforcer l'axe famille-école. En 1997, le Décret Missions redéfinit les critères des mesures de « discrimination positive » octroyées aux écoles. Ces évolutions politiques ne déboucheront cependant pas sur le développement d'initiatives à caractère « proprement culturel » (la promotion de la langue d'origine, les cours de religion et de culture d'origine restant en marge du curriculum officiel) (Martiniello, Manço, 1993).

Deux axes d'analyse ont jusqu'ici été mobilisés pour éclairer les politiques éducatives en matière d'intégration des minorités : l'influence des modèles d'intégration nationaux et les modes de régulation et d'organisation scolaire. Les deux parties qui suivent abordent la problématique à partir de deux autres échelles d'observation et d'analyse : celle de la dynamique des établissements, telle qu'elle est perçue par les enseignants, et celle de l'expérience scolaire et identitaire des élèves. Elles se basent sur des entretiens semi-directifs réalisés à Bruxelles et à Birmingham, dans des établissements secondaires « multiculturels », contrastés en termes de position au sein du système scolaire (voir annexe).

DES DYNAMIQUES D'ÉTABLISSEMENTS CONTRASTÉES : LA PERSPECTIVE DES ENSEIGNANTS

Comment les enseignants de ces écoles conçoivent-ils la question de l'intégration d'élèves d'origine étrangère à l'école ? L'analyse met en évidence deux dimensions analytiques : d'une part, l'influence des modèles d'intégration, et d'autre part, les effets différentiels de la position des établissements sur le « quasi-marché » scolaire.

Dans les écoles anglaises, la place accordée à l'expression des appartenances culturelles est certaine et n'est pas problématisée comme en Communauté française de Belgique. On peut y voir l'influence du modèle « différentialiste » d'intégration, légitimant l'expression des appartenances culturelles dans cet espace « semi-public, semi-privé » que constitue l'école (Rex, 1999). La tradition d'éducation multiculturelle et anti-raciste continue à marquer les pro-

grammes et les méthodes, malgré le changement idéologique des quinze dernières années. L'école anglaise semble ainsi plus ouverte à l'enseignement des langues « d'origine », officiellement insérées dans le Curriculum national. Enfin, nous avons relevé l'existence de dispositifs de remédiation destinés spécifiquement à certains groupes ethniques ayant au préalable été identifiés comme peu performants dans une ou plusieurs matières.

En Communauté française de Belgique, si les observations se distinguent globalement de celles réalisées à Birmingham, il faut souligner l'influence de philosophies de l'intégration propres aux réseaux : les écoles du réseau officiel se réfèrent plus volontiers à une philosophie laïque prônant l'émancipation du sujet individuel grâce à l'ouverture critique à des savoirs universels. De leur côté, les propos des enseignants du réseau catholique renvoient à un modèle « personneliste » basé sur la reconnaissance des différences culturelles et personnelles comme base de la construction des apprentissages.

Cependant, une analyse en termes d'impact de modèles d'intégration différents est insuffisante, car elle néglige les mécanismes proprement scolaires en jeu. Un second axe vient croiser le premier : la position des établissements dans des systèmes scolaires extrêmement différenciés et hiérarchisés. De tels mécanismes, liés au fonctionnement des « quasi-marchés » scolaires, opèrent des deux côtés de la Manche, même s'ils s'expriment à travers des modalités différenciées. Ainsi, dans les deux pays, certains établissements – qu'on qualifiera d'« *oversubscribed* (1) » en Grande-Bretagne –, occupent une position de force en termes de recrutement scolaire, disposant ainsi d'une marge de manœuvre pour « réguler » leur population en fonction de leurs intérêts, ce qui leur permet de répondre efficacement aux standards d'évaluation nationaux. À l'opposé, d'autres établissements, moins bien positionnés sur le quasi-marché (1), accueillent un public d'élèves fragilisés (exclus d'établissements mieux placés ou enfants des « nouveaux arrivants » – réfugiés politiques, etc.).

À Birmingham, les entretiens menés dans des établissements en position de force mettent en évidence une mobilisation massive autour de la performance aux tests nationaux, associée à une rhétorique individualiste et égalitariste (« *We must treat them equally* »), dévalorisant les approches « différentialiste » et permettant aux enseignants de concentrer tous leurs efforts à l'amélioration des résultats individuels. Si l'on y trouve encore certains résidus de la tradition d'édu-

cation « multiculturelle et antiraciste », ceux-ci semblent avoir changé de cadrage idéologique : leur objectif central n'est plus la reconnaissance de la diversité, mais la promotion d'un « droit égal pour tous à la réussite via l'accès au Curriculum National ». Quant aux établissements en position faible, ils sont pris en tension entre d'une part la pression à la conformation au Curriculum National et l'amélioration des résultats aux tests nationaux, comme condition de leur survie, et d'autre part le sentiment que cette dynamique est difficilement compatible avec des approches pédagogiques adaptées à leur population.

Dans le même ordre d'idées, du côté bruxellois, nous avons pu identifier une diversité de « compromis » entre les modèles d'intégration (laïque-universaliste VS personneliste) et les contraintes associées à la position sur le quasi-marché. Ainsi, par exemple, les enseignants d'une école libre porteuse d'un modèle personneliste, mais cherchant à maintenir ou à consolider sa position sur le quasi-marché, semblent régulièrement en train de tenter de définir le « seuil » jusqu'où l'on peut reconnaître la diversité des cultures sans nuire à l'image de l'établissement ; inversement, telle école du réseau officiel mais en déclin introduit (de façon pragmatique, « par le bas », et non sans frictions avec le discours officiel) des pratiques pédagogiques basées sur une logique de la reconnaissance des différences.

L'influence de la position de l'école sur le quasi-marché se reflète également dans le « degré d'ethnicisation » de l'espace et des dynamiques scolaires : plus les établissements sont en position défavorable, plus l'espace scolaire semble coloré par des « marqueurs » ethniques (looks, sociabilité entre élèves, ...) – les établissements en position favorable laissant moins de place à ces dimensions. Ce constat est vrai même du côté anglais et donc malgré la prégnance d'un modèle différentialiste, puisque, dans les établissements sélectifs de Birmingham, l'expression des marqueurs ethniques apparaît comme pâlie, « tamisée » par le poids de la forme scolaire. De même, dans les deux contextes nationaux, plus l'établissement est en position forte, moins ses enseignants utilisent une catégorisation « ethnique » pour rendre compte de la sociabilité ou du « bullying (2) » entre élèves.

PERSPECTIVES D'ÉLÈVES : EXPÉRIENCES SCOLAIRES, ATTENTES NORMATIVES ET STRATÉGIES IDENTITAIRES CONTRASTÉES

Comment, dans ces contextes différenciés, les élèves issus de minorités « ethniques » ou « immi-

grées » construisent-ils leur expérience scolaire et leur identité ? Le matériau recueilli nous pousse à souligner l'influence de la **position scolaire** des élèves – à savoir, le *contexte* scolaire dans lequel ils sont scolarisés (établissement et filière) et la *trajectoire* scolaire préalable – sur ces dimensions. Cette influence n'éclipse pas totalement le rôle des modèles d'intégration nationaux, qui ouvrent un espace différentiel d'expression possible de la différence. Ce jeu d'influences croisées sera illustré ici à travers trois thèmes qui traversent notre matériau : 1) l'expérience pédagogique, 2) l'ethnisation de l'espace scolaire et de la sociabilité entre pairs, et enfin 3) les stratégies de construction identitaire.

L'expérience pédagogique

Face au curriculum : intégration et reconnaissance

Les élèves en position scolaire défavorable semblent les plus sensibles aux approches d'éducation multiculturelle. À Birmingham, ils se disent « ennuyés » par un programme vécu comme « britanno-centrique » et formulent des demandes d'adaptation des contenus de cours à leur propre « origine » culturelle. Nombre d'entre eux souhaiteraient qu'une place plus significative soit accordée aux dynamiques religieuses dans l'enceinte et les programmes scolaires : « *religion should come first* ». À Bruxelles, les élèves en position scolaire peu favorable semblent ouverts à des programmes d'éducation interculturelle, même si un certain nombre d'entre eux préfèrent reporter ces apprentissages en des lieux qu'ils sentent plus propices – famille, associations communautaires –, actant ainsi la séparation vie privée – vie publique propre au modèle d'intégration dominant.

Quant aux élèves en position scolaire plus favorable, les opinions concernant le contenu des programmes sont peu marquées par des demandes de reconnaissance. À Birmingham, les « bons » élèves se déclarent peu favorables à un curriculum multiculturel, et insistent sur l'importance d'être formés, « comme n'importe qui d'autre », au curriculum officiel – celui qui leur ouvrira les portes d'une réussite scolaire légitime et d'une intégration dans la société. Si certains se déclarent intéressés par un programme multiculturel, c'est à une triple condition : 1) la reconnaissance officielle de ces contenus par le système scolaire, en termes certificatifs ; 2) leur efficacité à produire des apprentissages performants ; 3) leur caractère « cosmopolite et universalisant ». Du côté

des écoles bruxelloises, les élèves semblent partager ces attentes.

Face aux enseignants : équité ou efficacité ?

Pour les élèves en position scolaire peu favorable, le bon enseignant se définit avant tout en termes de relation et de reconnaissance. Du côté anglais, les élèves valorisent l'image d'un enseignant à l'écoute, manifestant désir de compréhension et « respect » de l'élève, y compris dans ses facettes culturelles. Du côté bruxellois, si l'on observe aussi des demandes de relation personnalisée et de reconnaissance, certains élèves expriment une certaine méfiance par rapport aux risques potentiels de stigmatisation ou de discrimination que représente l'évocation de leur culture sur la scène scolaire.

Quant aux élèves en position scolaire favorable, à Bruxelles comme à Birmingham, ils mettent l'accent sur la capacité de l'enseignant à transmettre efficacement sa matière. Loin d'attendre de l'enseignant une reconnaissance culturelle, ils semblent établir une frontière nette entre sphère scolaire, lieu de transmission des connaissances, et sphères privées. Certains se montrent même très réactifs à toute allusion de leurs professeurs à leur « origine ». Des expressions récurrentes, telles que « *being treated the same* », témoignent d'un refus que l'appartenance culturelle ne constitue le pivot de la relation pédagogique.

Bref, là où les élèves en position faible exprimaient des demandes de reconnaissance, de relation et de traitement différentiel (équité), ces élèves en position forte exigent plutôt efficacité et traitement individualiste et « universaliste ».

Ethnisation des espaces et de la sociabilité scolaires

La question de l'expression légitime ou non de « marqueurs ethniques » au sein de l'espace scolaire et les logiques régissant la sociabilité entre pairs constituent deux indicateurs intéressants des dynamiques multiculturelles à l'œuvre.

Pour les élèves en position peu valorisée à Birmingham, il semble légitime d'exprimer des « signes d'appartenance » dans l'enceinte scolaire. Ils revendiquent une prise en compte des rythmes et des festivals religieux par l'école, l'inverse étant perçu comme un outrage à leurs droits les plus fondamentaux. À Bruxelles, les élèves en position scolaire défavorable défendent des points de vue légèrement différents,

réservant l'expression de leur identité culturelle ou de leur religion pour des espaces privés.

Par contre, les élèves en position plus favorable semblent réticents quant à l'expression de ces « marqueurs ethniques » au sein de l'espace scolaire. Tout se passe comme si ces élèves à l'histoire scolaire « gagnante » avaient assimilé qu'une intégration réussie passait par l'adoption des codes dominants de la société d'accueil.

La sociabilité entre élèves semble traversée par un clivage analogue. Les élèves en position scolaire défavorable utilisent souvent les catégories ethniques pour rendre compte des relations (d'affinités ou de conflits) entre élèves, et justifient ces « solidarités ethniques » à travers une rhétorique essentialiste (évoquant le « langage » ou le « vécu communautaire » comme terreau « naturel » des relations entre individus). Par contre, pour les élèves en position scolaire favorable, ce sont les affinités électives, transversales aux groupes ethniques, qui sont évoquées pour décrire la sociabilité juvénile.

Les stratégies de construction identitaire

Enfin, quelles stratégies identitaires développent les élèves rencontrés ?

Des deux côtés de la Manche, les élèves occupant une position scolaire défavorable tendent à développer des discours essentialistes autour de leur identité culturelle. « *You belong to your culture* », nous disent-ils, affirmant ainsi la prégnance de l'identité « héritée » sur l'identité « acquise ». Ces élèves tendent à vivre les transformations identitaires et culturelles qui s'opèrent au contact d'autres cultures comme essentiellement négatives, entraînant perte de repères, déracinement, souffrance, conflits.

Les élèves en position scolaire forte développent des stratégies fort différentes :

D'une part, des *stratégies identitaires « assimilationnistes »* : ces stratégies sont portées par des élèves qui ont dû négocier, tout au long de leur carrière scolaire, une image « d'assimilé » ; ces élèves se déclarent par exemple « totalement belges », s'offusquant parfois que nous les renvoyions, dans nos questions, à une prétendue « origine » dont ils refusent qu'elle structure leur identité.

D'autres élèves développent des stratégies « non assimilationnistes » ; celles-ci peuvent relever soit d'une logique de « *métissage culturel* » (combinaison

de différents héritages, par réappropriation personnelle de certains aspects de la tradition et adoption de traits de la société d'accueil recomposés par l'individu (Wieviorka, 2001), soit d'une logique de *séparation des sphères* (distinction des espaces de vie et adoption stratégique de codes culturels en fonction de ceux-ci).

Notons que ces stratégies « non assimilationnistes » apparaissent plus fréquemment du côté britannique. L'influence d'un modèle d'intégration basé sur la reconnaissance des différences dans l'espace public faciliterait donc l'essor de ces nouvelles modalités d'intégration.

CONCLUSION : LES LEÇONS D'UNE COMPARAISON

Les résultats commentés ici ouvrent sur un certain nombre d'enjeux théoriques essentiels, à l'intersection des questions de production des inégalités scolaires et de construction des identités contemporaines. Par ailleurs, la démarche d'enquête adoptée, reposant sur une comparaison « multi-niveaux » et qualitative (3), soulève une série de questions méthodologiques importantes à raisonner si l'on souhaite poursuivre dans la voie de la recherche comparative en éducation. C'est sur ce double bilan, théorique et méthodologique, que nous aimerions clôturer notre propos.

Des modèles d'intégration nationaux aux dynamiques locales : tensions et appropriations

Si l'on observe bien, du côté des dynamiques d'établissements multiculturels, l'influence des modèles d'intégration nationaux et des philosophies portées par les réseaux d'enseignement, celle-ci est largement contrebalancée, des deux côtés de la Manche, par des dynamiques liées au positionnement des établissements sur le « quasi-marché » scolaire : plus cette position est solide, plus les logiques de performance et de conformation aux standards d'évaluation, explicites ou implicites, semblent l'emporter sur les questions de reconnaissance culturelle. Un discours normatif individualiste, égalitariste et méritocratique sous-tend ce type de dynamique. À l'inverse, c'est une sémantique différentialiste, basée sur des notions de reconnaissance et d'équité, qui structure le propos des enseignants d'établissements

scolaires en position plus faible, et sous-tend des pratiques moins orientées par les standards d'évaluation centraux.

Les perspectives des élèves reflètent largement ces dynamiques : c'est surtout chez les jeunes en position scolaire défavorable que s'expriment des demandes de reconnaissance – les élèves en position scolaire favorable formulant plutôt des revendications d'efficacité des apprentissages et refusant que l'appartenance ne sur-détermine leur rapport au monde scolaire. L'hypothèse d'une « ethnicisation » des catégories de la vie scolaire dans les contextes défavorisés (Debarbieux et Tichit, 1997 ; Barrère et Martuccelli, 1997) trouve sans doute ici une de ses expressions. Plus fondamentalement, ces résultats invitent à insister sur le rôle joué par l'institution scolaire elle-même – plus précisément par ses dynamiques de ségrégation – dans la construction des catégories identitaires des élèves – un rôle mis en évidence par A. van Zanten concernant la production scolaire des conduites déviantes (van Zanten, 2001).

Pendant, il faut tout de même noter l'influence des modèles d'intégration sur les stratégies identitaires des élèves. Ainsi, la moindre force des demandes de reconnaissance en Communauté française de Belgique, ou encore l'observation plus massive à Birmingham des stratégies « non assimilationnistes » ou de métissage, nous amènent à faire l'hypothèse que des formes d'ethnicité plus positives et assumées semblent davantage possibles dans le cadre d'un modèle d'intégration différentialiste ; à l'inverse, un système scolaire prônant une philosophie universaliste et égalitariste tendrait à légitimer l'équivalence entre réussite scolaire et stratégie identitaire assimilationniste – rejetant alors l'ethnicité vers des zones « secondaires », de « second plan ».

Bilan méthodologique : leçons et limites d'une approche qualitative comparative

Dans le cadre d'un schéma de recherche tel que nous l'avons construit, explorant de multiples niveaux en parallèle (national, établissement, filières, individus...), la clé d'une démarche méthodologique féconde réside à notre sens dans la capacité de circuler, de manière souple et ouverte, entre les différentes échelles d'observation et d'analyse. Une telle démarche n'est pas sans difficultés : non seulement elle implique de jongler avec la complexité, mais elle suppose également d'opérationnaliser les dimensions de la recherche de façon pertinente et d'identifier des « équivalents fonctionnels » (Ragin, 1991) selon ces contextes. Ceci relève plus du « bricolage » et de l'invention méthodologique que de la programmation déductive.

Au-delà de ce bilan, de nombreux points restent à éclaircir. Comment, par exemple, construire des indicateurs plus précis de ce que nous avons appelé les modèles d'intégration nationale ? Comment mieux articuler leurs effets avec les dynamiques socio-historiques propres aux systèmes éducatifs ? Comment prendre en compte la diversité sociale et culturelle des multiples communautés immigrées présentes ? Enfin, il semble urgent de spécifier les transformations à l'œuvre sur le plan des modes de régulation des systèmes éducatifs, et notamment du traitement scolaire de l'hétérogénéité sous ses différentes facettes – au-delà du constat, sans doute simplificateur, de l'introduction de « mécanismes de marché ».

Marie Verhoeven

Université Catholique de Louvain

NOTES

- (1) Si les acteurs scolaires et politiques britanniques utilisent volontiers cette classification entre « oversubscribed » et « undersubscribed » schools, en Communauté française, il n'existe pas de terminologie analogue ; les acteurs évoquent, dans le langage quotidien, des « écoles élitistes », par opposition aux écoles dites « poubelles » ou « de relégation » ; quant aux chercheurs, ils parleront d'écoles « en position de force ou de faiblesse » sur le quasi-marché scolaire.
- (2) Ce concept, assez central dans certaines branches de la littérature anglo-saxonne (l'ethnographie scolaire en particulier), n'a pas d'équivalent exact en Français ; il désigne l'ensemble des maltraitements symboliques et physiques que les élèves peuvent s'imposer dans les groupes de pairs au sein de l'école.

- (3) Pour plus de détails sur la méthodologie utilisée, voir Verhoeven M. (2003). Notons simplement ici que cette recherche est basée sur des études de cas réalisées dans des établissements secondaires multiculturels et contrastés en termes de position sur le quasi-marché scolaire. Des entretiens semi-directifs ont été menés avec des élèves âgés de 16 à 18 ans et leurs enseignants. La démarche adoptée a été de nature qualitative et semi-inductive, tentant de mener une réflexion « multi-niveaux » (analyse croisée des contextes nationaux, des types d'enseignements, des types d'établissements et des filières).

BIBLIOGRAPHIE

- BALL S. (1993). – Education markets, choice and social class : the market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14/1, p. 3-19.
- BALL S., VAN ZANTEN A. (1998). – Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. *Éducation et Sociétés*, 1/1, p. 47-72.
- BALL S., BOWE R. (with Anne Gold) (1992). – **Reforming Education and Changing schools, case studies in policy sociology**. London & New York : Routledge.
- BARRÈRE A., MARTUCCELLI D. (1997). – L'école à l'épreuve de l'ethnicité. *Annales de la Recherche Urbaine*, n° 57, p. 51-58
- BARTH F. (1969). – **Ethnic groups and boundaries**. Boston : Little, Brown and Company, (introduction p. 9-39)
- COENEN M.-T., LEWIN R. (1997). – **La Belgique et ses immigrés. Les politiques manquées**. Paris, Bruxelles : De Boeck, Larcier.
- CRAFT M., TOMLINSON S. (ed) (1995). – **Ethnic relations and Schooling, Policy and practice in the 1990s**. London : The Athlone Press.
- DEBARBIEUX E., TICHIT L. (1997). – Le construit ethnique de la violence. *In* B. Charlot, J.-C. Emin (ed.) (1997), **Violences à l'école : état des savoirs**. Paris : Armand Colin, p. 155-177.
- DUPRIEZ V., ZACHARY M.-D. (1998). – Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement. *Courrier Hebdomadaire*, CRISP, n° 1611-112.
- GILLBORN D., GIPPS C. (1996). – **Recent Research on the Achievement of Ethnic Minority Pupils**. London : Institute of Education, University of London.
- GROSVENOR I. (1997). – **Assimilating identities. Racism and Educational Policy in Post 1945 Britain**. London : Lawrence & Wishart.
- HATCHER R. (1997). – New Labour, school improvement and racial equality. *Multicultural Teaching*, vol. 15/3, p. 7-13.
- HULLEBROEK P. (1992). – La politique générale d'immigration et la législation sur les étrangers. *In* A. Morelli (ed.), **Histoire des étrangers et de l'immigration en Belgique, de la préhistoire à nos jours**. Bruxelles : Vie ouvrière, CBAI, p. 119-129.
- HILL M. (1997). – **Understanding social policy** (fifth edition). Oxford : Blackwell Publishers, Chapter 8, p. 166-183.
- JANOSKI T. (1991). – Synthetic strategies in comparative sociological research : methods and problems of internal and external analysis. *In* C. Ragin (ed.), **Issues and Alternatives in Comparative Research**. New York : Brill, Leiden.
- MARTINIELLO M., MANÇO A. (1993). – Intercultural Education in French Speaking Belgium : an overview of ideology, legislation and practice. *European Journal of Intercultural Studies*, 4/2, p. 19-27.
- OUALI N. (1998). – Les discriminations positives en Communauté Française. *Éduquer*, décembre, p. 23-26.
- RAGIN C. (1991). – Introduction : the problem of balancing discourse on cases and variables in comparative social science, p. 1-9. *In* C. Ragin (ed.), **Issues and Alternatives in Comparative Research**. New York : Brill, Leiden.
- REX J. (1999). – Multiculturalism and political integration in European cities. *In* Walby et alii., **European societies fusion or fission ?** London : Routledge.
- VAN HAECHE A. (1996). – **Partage des responsabilités aux niveaux national, régional et local dans les systèmes éducatifs de 23 pays européens**. Rapport au conseil de l'Europe, Études et Travaux, n° 44.
- VAN ZANTEN A. (2001). – **L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue**. Paris : PUF (coll. « Le lien social »).
- VERHOEVEN M. (2003). – Traitement scolaire de la différence culturelle et identité de jeunes issus de l'immigration : une recherche semi-inductive et comparative multi-niveaux, chapitre 4. *In* L. Paquay (éd.), **Les critères de qualité des méthodes qualitatives en éducation. Ouvrage en hommage à Michaël Huberman**. Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement) (à paraître).
- VERMEULEN H. (ed) (1995). – **Immigration policy for a multicultural society. A comparative study**. London : Lawrence & Wishart.
- WIEVIORKA M. (2001). – **La différence**. Paris : Balland (Voix et regard).
- WOODS P., JEFFREY B. (1998). – Choosing positions : living the contradictions of OFSTED. *British Journal of Sociology*, 19/4, p. 547-570.

Annexe : présentation des établissements investigués

À Birmingham :

Ecole 1 : « M-O » School : école d'« inner city », M-O accueille majoritairement des élèves issus de minorités ethniques peu favorisées au plan socioéconomique (Pakistanais et Bengalis (69 %), Jamaïcains (15 %)) et n'accueille que 5 % d'« Anglais de souche ». Caractéristiques scolaires : mauvais résultats aux évaluations standards centrales ; « undersubscribed » ; grande instabilité de la population. Existence de dispositifs spécifiques (classes d'accueil, classes de langue anglaise accélérée).

Ecole 2 : H-H School : école d'Inner City située dans un des quartiers « chauds » de la ville, sa bonne réputation la rend attractive pour une population asiatique ou Jamaïcaine de classe moyenne ou en trajectoire ascendante. Nationalités présentes : Indiens (56 %), Jamaïcains (12 %), Pakistanais (17 %), Anglais (12 %) ... HH est en amélioration constante dans les tests nationaux grâce à une forte mobilisation de l'équipe autour des performances. Constamment « oversubscribed », elle maintient une stabilité de sa population.

Ecole 3 : HW Grammar School : Cette « grammar school » (école sélective) située dans un quartier multiculturel s'étant « dégradé » en 20 ans, accueille un public scolaire nouveau constitué d'élèves issus de familles en « ascension sociale ». Nationalités présentes : Indiens (31 %), « Afro-Carrabeen » (Jamaïcains) (9 %), Pakistanais (9 %), Anglais. Son niveau socioéconomique moyen est plus élevé que dans les écoles précédentes, et son niveau scolaire plutôt bon.

Ecole 4 : GD : école d'inner city, située dans un quartier fortement défavorisé, elle fait l'objet depuis 30 ans de politiques publiques « compensatoires ». Son public est majoritairement composé d'élèves en échec, exclus des autres écoles, et se caractérise par une extrême instabilité et un éclatement des nationalités présentes (notam-

ment parce qu'elle dispose de classes d'accueil pour « récemment arrivés » ou demandeurs d'asile). École en grande difficulté sur le plan scolaire, elle est largement « undersubscribed » et régulièrement menacée de fermeture (*).

À Bruxelles :

Ecole 1 : Collège R : école Libre offrant des filières technique, professionnelle et générale située dans la partie la mieux cotée de Schaerbeek, un quartier à « concentration immigrée ». Nationalités présentes : Marocains, Turcs, Arméniens, Italiens, Espagnols. Caractérisation scolaire : école présentée comme accueillant le « haut du panier » d'un quartier plutôt mixte, elle maintient un bon niveau scolaire et attire même des « bons » élèves d'origine immigrée venant de quartiers plus éloignés.

Ecole 2 : Athénée G : cette école du réseau Officiel (Ville de Bxl) située au Centre ville offre des filières générale et technique. Nationalités présentes : Marocains, Turcs, Africains (Zaïrois, autres), Italiens, Espagnols, Belges (8 %). Caractérisation scolaire : malgré une assez mauvaise réputation en termes disciplinaires, l'Athénée maintient un certain niveau scolaire (maintient de « bonnes filières » en maths-sciences et possibilité de « renvoi » d'élèves vers des établissements réputés moins exigeants, notamment offrant des filières de qualification).

Ecole 3 : Athénée D. : cette école du réseau de la Communauté Française (réseau officiel) à la réputation très élitiste, a depuis quelques années seulement ouvert ses portes à une très petite minorité de jeunes issus de familles maghrébines en ascension sociale rapide et optant pour ce type de stratégies scolaires.

Ecole 4 : Collège U, du réseau catholique, situé dans un des quartiers les plus pauvres du centre, offrant uniquement des filières professionnelles et à la réputation d'être l'école « poubelle » accueillant essentiellement un public en relégation (*).

(*) Les deux dernières écoles de chaque ville ont uniquement fait l'objet d'entretiens ponctuels et ciblés, en fonction de certaines des hypothèses construites dans les deux autres établissements.

