

Minorités, ethnicité et citoyenneté : les modèles français et anglais sur les bancs de l'école

Maroussia Raveaud

La scolarisation des enfants issus de l'immigration renvoie à des questions dépassant l'univers scolaire pour toucher aux modèles nationaux d'intégration et de construction identitaire. Cet article compare la situation en Angleterre et en France, deux pays aux modèles d'intégration très distincts : le modèle multiculturel et le modèle républicain. L'étude des classifications officielles de la population, des politiques éducatives et des pratiques des enseignants montre comment les modèles subissent des distorsions, tout en restant clairement identifiables en pratique, marquant l'expérience scolaire des enfants d'immigrés.

Mots-clés : Angleterre, France, citoyenneté, comparaison, immigration, politiques éducatives, socialisation scolaire.

INTRODUCTION

L'Angleterre et la France ont vu souvent leurs destins liés. Leurs identités nationales se sont construites dans le conflit, la rivalité et l'émulation. « Je crois, écrit Voltaire, qu'un Anglais qui a bien vu la France, et un Français qui a bien vu l'Angleterre, en valent mieux l'un et l'autre ». Cette observation mutuelle se retrouve en matière d'intégration des populations issues de l'immigration, domaine dans lequel l'opposition entre deux modèles nationaux ressort avec force. Au modèle *multiculturel* anglo-saxon fondant l'intégration sur la reconnaissance des appartenances communautaires répond le modèle *républicain* français qui dissocie les sphères publique et privée, pour

fonder l'identité nationale sur des principes universels (van Zanten, 1997). Ces modèles exercent des effets puissants sur les politiques éducatives aussi bien que sur les pratiques. Malgré les médiations et les redéfinitions que les enseignants apportent aux objectifs officiels, les modèles nationaux restent bien identifiables sur le terrain, et rythment la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration.

IMMIGRÉS ET « MINORITÉS ETHNIQUES »

Diviser et classer la population revient à distinguer l'autre de soi et met en jeu une représentation de l'ap-

partenance nationale. Les recensements britannique (1) et français aboutissent à des cartographies distinctes de la population du fait des critères retenus : « ethnicité » en Grande-Bretagne, nationalité en France.

Le recensement : ethnicité et nationalité

Les catégories des recensements évoluent avec les objectifs qui leur sont assignés. Les premières classifications reflétaient un souci eugénique de pureté de la race (Noiriel, 1988 ; MacKenzie, 1998). Aujourd'hui le maître mot est l'égalité des chances. Mais cet objectif partagé n'impose pas de critère unique de classification. De fait, la typologie britannique repose sur la notion d'*ethnicité*, au nom de la reconnaissance des identités culturelles, tandis que le modèle républicain français n'admet que le critère administratif et juridique de *nationalité*.

La classification ethnique employée outre-Manche combine une dimension géographique et la couleur de peau (2). La question ethnique est relativement récente dans le recensement puisqu'elle date de 1991 (Bonnett et Carrington, 2000). Elle y a trouvé sa place à une époque où la lutte contre les inégalités s'est traduite par une politique de discrimination positive : pour Simpson (2002), la collecte de données sur l'ethnicité est perçue comme un outil de lutte pour l'égalité raciale.

Au contraire, l'expression « minorité ethnique » rencontre en France de fortes résistances. Le concept d'ethnie ou de race est invalidé par la science, et sa légitimité politique a disparu suite aux atrocités nazies perpétrées en son nom. D'autre part, la République ne reconnaît pas de « majorités » ou de « minorités », seulement des citoyens (Afiouni, 1999). La constitution affirme « l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances » (1968, article 2). Au nom de cet article il a longtemps été considéré comme illégitime, voire illégal, d'identifier les Français d'origine étrangère. Le modèle républicain conçoit traditionnellement l'intégration – celle des immigrés ou des groupes régionaux à l'époque de la Révolution – comme une assimilation devant à terme faire disparaître de la vie publique leurs caractéristiques spécifiques. L'intégration, fondée sur des principes universalistes et rationalistes, relègue à la sphère privée tout particularisme (Schnapper, 1991).

Les typologies ainsi retenues correspondent à deux constructions sociales de la réalité qui divergent partiellement. Un Britannique en France ressortira

comme « étranger », tandis qu'un Français vivant outre-Manche ne sera pas intégré dans le décompte des « minorités ethniques » (3). À l'inverse, les enfants de la « seconde génération » disparaissent des statistiques françaises dès lors qu'ils obtiennent la nationalité française, même si ceci n'est plus automatique. En revanche, quel que soit le nombre de générations nées sur le sol britannique, toute personne n'étant pas blanche de peau est censée s'identifier au groupe correspondant à ses origines.

Ces typologies sont contestées dans les deux pays. En Grande-Bretagne les critiques portent principalement sur le manque de finesse des catégories, plus que sur le principe même de leur existence (Bonnett et Carrington, 2000 ; Simpson, 2002). En France, la tradition de « nationalisme républicain » des sciences sociales (Lorcerie, 1994) et la « non-construction statistique de la différence » qui en résulte (Payet, 1996) rencontre de plus en plus d'oppositions (Tribalat, 1995). Pour autant, il est remarquable de constater l'emprise des modèles républicain et multiculturel sur les analyses de la réussite scolaire des populations issues de l'immigration.

La recherche en éducation : voir ou croire

La population issue de l'immigration se caractérise, en Angleterre comme en France, par une réussite scolaire inférieure à la moyenne. Cela tient-il à la migration, ou au fait d'appartenir aux catégories socioprofessionnelles moins favorisées ? Les réponses apportées par la recherche française et anglaise divergent.

Pour les auteurs d'une revue de la littérature récente conduite en Angleterre :

Les données suggèrent qu'à classe sociale égale il demeure des écarts de performance entre les différents groupes ethniques. [...] Les inégalités ethniques persistent même lorsque les différences de classe sociale sont prises en compte. (Gillborn et Mirza 2000 : 20-21)

Pour ces chercheurs britanniques, la classe sociale n'explique qu'une part des écarts éducatifs. Le reste tient à l'appartenance « ethnique » (la causalité étant attribuée à des facteurs institutionnels et non aux caractéristiques intrinsèques des différents groupes).

En France, les recherches du ministère de l'Éducation aboutissent à des conclusions opposées (Vallet et Caille, 1995). Les chercheurs s'intéressent à un ensemble de facteurs tels que la langue parlée à la maison, le pays de naissance ou le nombre d'années

de scolarisation hors de France. En isolant chacun de ces facteurs, ils obtiennent des résultats scolaires proches quel que soit le pays d'origine. Tout en reconnaissant que la sous-performance des enfants issus de l'immigration est statistiquement avérée, ils considèrent qu'elle n'est pas liée à l'origine nationale :

Cette moindre réussite de la carrière scolaire au collège n'est pas due en propre au fait d'être étranger ou issu de l'immigration. Elle disparaît en effet lorsque l'analyse contrôle l'influence des différences de caractéristiques sociales et familiales (p. 5).

Ces résultats ne font pas l'unanimité (van Zanten, 1997), mais il existe en France une longue tradition renvoyant les difficultés rencontrées par les enfants issus de l'immigration à des facteurs socio-économiques (Noiriel, 1988 ; Payet, 1996).

Il est bien sûr possible que la relation entre pays d'origine et réussite scolaire soit de nature distincte des deux côtés de la Manche, notamment du fait des dispositifs institutionnels qui existent dans chaque pays. Cependant, on peut s'interroger au sujet de l'influence qu'exercent les modèles nationaux d'intégration sur l'approche développée par les chercheurs. En effet, les résultats français tendent à éloigner le débat concernant le pays d'origine, au point de faire « disparaître » cette donnée. À l'inverse, les différences ethniques sont réifiées par la recherche en Angleterre. Là-bas, la Commission pour l'Égalité Raciale considère la « race » comme un facteur tout aussi « réel » que les différences biologiques : « L'origine raciale, comme le sexe, est un état de fait » (CRE, 2000). La recherche conforte le modèle multiculturel dans sa *construction* de l'ethnicité, tandis que les traditions républicaines en France tendent à *déconstruire* ce qui est considéré comme un artefact social politiquement dangereux.

LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

La relation entre politiques éducatives et modèles nationaux d'intégration est partiellement circulaire : la politique repose sur une conception donnée de la société, et l'école contribue à la transmission de ce modèle. Nous nous penchons ici sur les deux leviers principaux auxquels ont recours les politiques éducatives françaises et anglaises pour favoriser l'intégration : les dispositifs spécifiques en direction des élèves d'origine immigrée, et les programmes d'enseignement.

Les dispositifs d'aide : lutter contre quelles inégalités ?

Depuis 1945, la politique éducative anglaise est passée par une phase assimilatrice, suivie d'un idéal multiculturel, avant de faire porter l'accent sur la lutte contre le racisme et la discrimination. À chaque période, des dispositifs spécifiques visent les populations issues de l'immigration, ne serait-ce que pour les disperser (politique du *busing* à la fin des années 1960). À l'heure actuelle, le dispositif principal est le fonds pour la réussite des minorités ethniques (*Ethnic Minority Achievement Grant – EMAG*). Comme son nom l'indique, ce financement est explicitement et exclusivement destiné à l'attention des enfants des minorités ethniques. Il permet d'employer un intervenant qui organise par exemple des activités avec un groupe d'enfants de toutes origines, au sein duquel il veille particulièrement à faire participer les enfants issus des minorités ; il identifie d'éventuels facteurs discriminatoires dans les pratiques et les attentes des enseignants, etc.

Le législateur prévoit que tous les enfants des minorités bénéficient de l'EMAG, *quelle que soit leur réussite scolaire*. Ce financement a été mis sur pied dans un contexte de lutte contre le « racisme institutionnel » que l'école et d'autres grandes institutions (police, système de santé) sont accusées de perpétuer. À l'école, il s'agit de prévenir le racisme involontaire qui se traduit par des attentes réduites à l'égard des enfants des minorités ou une insuffisante reconnaissance de leur culture d'origine. L'objectif officiel assigné à l'EMAG ne se résume donc pas au soutien pour les élèves en difficulté, mais implique un changement de culture au sein de l'école. Ainsi un recensement officiel des meilleures pratiques met en avant les caractéristiques suivantes :

Le personnel et les élèves sont incités à prendre conscience des stéréotypes et de leurs effets, notamment lorsqu'ils conduisent à des fausses attentes et à des niveaux d'exigence faibles. Les enseignants et autres membres du personnel peuvent souvent ne pas être conscients de leurs propres préjugés car ceux-ci reposent sur des représentations stéréotypées véhiculées par les médias (DfEE 2000 : 18).

En France, la conviction que les difficultés scolaires des enfants issus de l'immigration tiennent à des caractéristiques socio-économiques conforte une politique scolaire qui ne cible pas des *catégories* d'élèves, mais le *type de difficultés* qu'ils rencontrent. Hormis les classes d'initiation destinées aux enfants

non-francophones récemment arrivés en France, il n'existe pas de dispositifs spécifiques pour les enfants étrangers ou d'origine immigrée (4). Seules les zones d'éducation prioritaire (ZEP) correspondent à une logique de discrimination positive en faveur des quartiers les plus défavorisés. Or même ces mesures, minimales par rapport à ce qui se passe outre-Manche, font parfois l'objet de critiques, étant perçues comme contribuant à la constitution de « ghettos » éducatifs.

Il ne s'agit évidemment pas, en France, de refuser de l'aide aux élèves en difficulté, mais d'éviter de créer des catégories stigmatisantes et des dispositifs de relégation au nom de l'égalité de traitement. L'aide n'est pas prévue, comme elle l'est en Angleterre, en fonction de la langue maternelle de l'enfant ou de son pays d'origine, mais de ses besoins scolaires. Ce sont les *difficultés scolaires*, pas des *caractéristiques sociales ou culturelles* telles que le pays d'origine, qui déterminent le droit à l'aide. Si les enfants étrangers sont sur-représentés dans ces dispositifs, le ministère précise que :

ces sur-représentations sont toutefois à tempérer car elles sont liées à d'autres facteurs que la nationalité [...] à catégorie socioprofessionnelle identique, [les élèves de nationalité étrangère] y sont moitié moins présents que ceux de nationalité française (MEN 2000 : 1).

Le ministère anglais impose un suivi statistique des performances des populations susceptibles de subir la discrimination (*ethnic monitoring*) qui rend plus visibles les minorités. Au contraire, la démarche officiellement adoptée en France vise la réduction des inégalités par la résorption de la différence au plan symbolique et politique, et donc par la non-construction institutionnelle et statistique de la différence. Le refus de prendre en compte la différence tient à des raisons idéologiques – le refus « d'une école qui transmue les différences en ségrégation et en exclusion » (van Zanten 1997 : 159). La France revendique ainsi ce que les Anglo-saxons qualifient de politique « daltonienne » (*colour-blind*) en refusant, au nom de l'universalisme, de « voir » les couleurs de peau.

La diversité dans les programmes

Faut-il refléter la diversité de la population nationale dans les contenus d'enseignement ? Longtemps, la question ne se posait pas au niveau national en Angleterre : en l'absence de programmes nationaux, chaque autorité locale et chaque établissement béné-

ficiaient d'une large autonomie tant pour les contenus que pour les méthodes d'enseignement. Depuis l'introduction du *national curriculum* en 1988, la situation dans les deux pays est devenue plus comparable, et les différences plus visibles.

Le préambule des nouveaux programmes français de l'école primaire renvoie aux idéaux de Jules Ferry :

En ce début de XXI^e siècle, l'école primaire doit rester fidèle à la grande inspiration de l'école républicaine : offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société française (MEN 2002 : 46).

L'accent porte sur *l'intégration* plus que sur la *diversité*. Les instructions qui suivent soulignent ce qui rapproche les Français plus que ce qui les différencie, plaçant la France au centre des enseignements, en particulier en histoire et géographie : « une large place est faite à l'histoire nationale, avec des ouvertures conséquentes sur l'Europe ou sur le monde » (MEN 2002 : 37).

En Angleterre, l'introduction aux programmes affirme que :

les programmes doivent contribuer au développement du sens de l'identité des élèves à travers la connaissance de l'héritage spirituel, moral, social et culturel de la société britannique, et des dimensions locale, nationale, européenne, commonwealth et mondiale de leur vie (DfEE/QCA 1999 : 11).

« L'inclusion » doit être promue par « l'emploi de supports qui reflètent la diversité sociale et culturelle, et qui diffusent des images raciales positives » (p. 32). Les écoles sont légalement tenues « de prévenir la discrimination raciale et de promouvoir l'égalité des chances ainsi que l'harmonie des relations entre races » (CRE, 2002 : 37). Toutefois, au-delà des déclarations de principe, un examen attentif des programmes anglais révèle des tensions. Le recours à des cultures et à des époques différentes est bien présent, notamment dans les programmes de géographie, de musique et d'art. Pour autant, il n'est pas précisé que les sources choisies doivent refléter les cultures des élèves du quartier, ni même celles des principales cultures représentées sur le sol britannique. De fait, de grands débats ont accompagné la rédaction des premiers programmes, opposant les tenants du renforcement de « l'identité nationale » aux partisans du « multiculturalisme ». Pour Margaret Thatcher l'histoire devait promouvoir la culture britannique, par quoi il faut entendre la culture de la

Grande-Bretagne d'avant l'immigration de couleur. Les inspecteurs de sa majesté posent le problème de savoir si l'enseignement de l'histoire a pour objectif de mettre en avant « la » culture nationale ou de mettre en relief ses multiples héritages (DES, 1988). Un membre de la commission chargée des programmes d'histoire raconte comment elle parvient à suivre à la lettre son mandat consistant à centrer les programmes sur l'histoire nationale, sans toutefois renoncer aux problématiques de diversité (Prochaska, 1990). Malgré la rhétorique de valorisation de la diversité culturelle, il s'agit d'un thème sensible sur lequel le consensus est loin d'être établi.

DES POLITIQUES À LA PRATIQUE

Dans quelle mesure le fonctionnement quotidien des écoles est-il réellement marqué par le poids des modèles nationaux d'intégration ? Un Français visitant une école anglaise risque de trouver que le respect des différentes cultures est parfois poussé à l'excès. Que dire de cette école où *Les trois petits cochons* et tous les autres livres faisant référence à des cochons ont été mis à l'index de peur de froisser les susceptibilités des élèves musulmans (Bhatia, 2003) ? À l'inverse, un visiteur anglais en France risque d'être choqué par ce qu'il pourrait voir comme un manque de prise en compte des origines culturelles et religieuses des élèves.

Ces clichés sont cependant réducteurs : au quotidien, les enseignants des deux pays se rapprochent souvent par leurs pratiques de celles de leurs collègues d'outre-Manche, en s'éloignant de celles prévues par les textes. Des manifestations racistes de la part d'enseignants ont été relevées par des chercheurs des deux pays (Wieviorka, 1992 ; Osler, 1997). Des mécanismes discriminatoires sont également à l'œuvre à plus grande échelle en raison de l'introduction d'une logique de marché, explicite en Angleterre, plus détournée en France (Ball et van Zanten, 1998). Les décalages entre les textes et la pratique peuvent également revêtir des formes plus positives, comme dans les cas où les enseignants français développent une éthique professionnelle leur permettant de valoriser les spécificités de leurs élèves issus de l'immigration (van Zanten, 2000).

Une étude dans les classes tend cependant à faire penser que l'expérience des élèves reste marquée par la persistance des modèles nationaux d'intégra-

tion. La section qui suit s'appuie sur des recherches de terrain menées dans douze classes primaires entre 1998 et 2001 (Raveaud, 2002). L'étude porte sur la socialisation des écoliers en Angleterre et en France au commencement de leur scolarité (de quatre à sept ans) dans des zones socialement défavorisées. Elle repose sur le postulat que l'école, conçue comme une préfiguration de l'espace social, véhicule des modèles d'appartenance et de participation de l'individu à son espace social qui sont propres à chaque société. Des observations de type ethnographique ont été menées pendant deux semaines dans chaque classe. Elles étaient guidées par une grille semi-systématique d'observations et complétées par des entretiens avec les enseignants et directeurs d'établissement. De ces entretiens et observations ressortent des modèles distincts de construction de l'identité sociale selon la façon dont l'école dans chaque pays reconnaît ou ignore certaines caractéristiques des élèves.

Le principe de réalité et les rapprochements dans les pratiques

Notre étude sur le terrain indique que les enseignants français et anglais sont soumis à des pressions semblables, qui contribuent à faire converger leurs pratiques. C'est le cas de la collecte de données statistiques, où le principe de réalité l'emporte sur les typologies officielles décrites plus haut. Les écoles ré-élaborent en effet les classifications en fonction de leurs besoins. Des écoles anglaises de l'échantillon avaient introduit la distinction entre « blanc britannique » et « autre blanc » avant qu'elle soit incorporée dans le recensement, afin d'identifier les enfants potentiellement non-anglophones. En France, contrairement aux attentes officielles, plusieurs écoles s'intéressaient plus au pays d'origine des élèves qu'à leur nationalité, ce dernier critère n'étant pas jugé pertinent. D'après un directeur d'école maternelle : « Ça ne veut rien dire, ils sont tous français ». En fin de compte, les écoles des deux pays recueillent des données proches, en accordant la priorité aux facteurs susceptibles de jouer sur la réussite scolaire des élèves.

À l'intérieur des classes, c'est le même constat. Une des écoles anglaises emploie un intervenant EMAG (voir plus haut). Mais les enseignants le mobilisent surtout pour faire du soutien scolaire avec des enfants en difficulté, ce qui est en décalage avec son rôle officiel qui consisterait à lutter contre le racisme

institutionnel et à œuvrer pour la valorisation de la diversité culturelle. Le corps d'inspection relève cette tendance à l'échelle nationale (OFSTED, 1999) : au lieu de favoriser l'intégration de tous les enfants des minorités ethniques, les écoles canalisent les ressources vers ceux qui ont les plus grands besoins éducatifs.

À côté de ces ressemblances, les écoles anglaises se distinguent des écoles françaises par la prédominance qu'elles donnent à la diversité culturelle : les panneaux d'accueil y souhaitent la bienvenue en plusieurs langues ; les fêtes principales de différentes religions font l'objet d'expositions et de décorations ; tous les enfants non-anglophones bénéficient de séances de travail individuel ou en petit groupe avec du personnel spécialisé. Les enseignants anglais se sentent certes contraints par les programmes et les tests nationaux (Osborn *et al.*, 2000). Plusieurs regrettent de ne pas pouvoir davantage développer la dimension multiculturelle dans leur travail. Malgré ces contraintes, ils témoignent d'une réelle volonté de valoriser les cultures des enfants issus de l'immigration. À plusieurs reprises, nous avons pu observer des démarches visant, par exemple, à aider les non-anglophones. Suite à sa séance avec l'intervenante bilingue, une petite Hindoue chante à sa classe une berceuse indienne. L'enseignante veille à ce qu'elle développe sa maîtrise de la langue anglaise mais aussi à ce qu'elle prenne conscience de son bilinguisme et le valorise. Elle établit un lien dans le vécu de l'enfant entre la langue parlée à la maison et l'univers scolaire.

En France, de telles prises en compte de la langue ou de la culture des enfants d'origine étrangère ont un caractère plus contingent. Une brève discussion sur les gros mots en français et en arabe suit ainsi un commentaire d'enfant dans une classe de moyenne section de maternelle. Notons qu'il s'agit là d'un écart aux principes républicains, faisant pénétrer les cultures d'origine des enfants dans l'école. Alors que nous avons trouvé une grande cohérence d'une école à l'autre en Angleterre, les pratiques françaises varient fortement d'un enseignant à l'autre. Lors d'une réunion dans une école de ZEP, une enseignante de CP dit souhaiter connaître la langue parlée à la maison par ses élèves, mais qu'elle n'ose pas poser la question. Elle explique que les enfants ont mal réagi à sa demande que chacun dise « bonjour » dans sa langue maternelle, ne voulant pas être « différents ». Sa collègue de grande section de maternelle hausse les épaules et s'exclame : « mais la première chose que je leur demande au début de

l'année, c'est s'ils mangent des nems, s'ils mangent du couscous ! ».

Ces deux enseignantes françaises ont intégré le modèle républicain à divers degrés. Toutes deux ressentent le besoin de connaître l'origine de leurs élèves, ce qui implique qu'elles ne sont pas indifférentes à la différence. Malgré cela, seule l'une d'entre elles juge légitime de se renseigner à ce sujet. Elle croit fermement à l'égalité des chances, mais considère que le meilleur moyen d'aider les enfants d'origine étrangère consiste à identifier les facteurs susceptibles de les gêner dans les apprentissages. En cela, elle est plus proche de la philosophie anglaise que du modèle républicain. Sa collègue, quant à elle, adopte un point de vue plus limité sur la non-francophonie, qu'elle semble réduire à un handicap scolaire.

La persistance des modèles nationaux d'appartenance

À première vue, l'expérience des élèves anglais et français diffère moins que ne le laisseraient penser les directives officielles. Cependant, la scolarisation en France ou en Angleterre conduit à des modèles de socialisation bien distincts, fortement colorés par les idéaux multiculturel et républicain. Une étude comparative récente (Osborn *et al.*, 2003) montre que les collégiens anglais et français s'accordent pour attendre de leurs enseignants un traitement égalitaire. Mais alors que les élèves anglais répondent à une question ouverte sur l'égalité par des considérations sur le sexe, leurs pairs français pensent plutôt au pays d'origine et au racisme. Pour les auteurs, ce décalage suggère que la reconnaissance culturelle semble mieux acquise aux collégiens anglais que français. Les élèves des deux pays font en effet l'expérience de systèmes éducatifs qui envisagent différemment leurs caractéristiques sociales et personnelles. La détermination des caractéristiques bénéficiant d'une reconnaissance publique est centrale aux modèles d'intégration.

En Angleterre, cette reconnaissance est revendiquée, tant par les groupes dits minoritaires que par l'institution scolaire. Mais le modèle multiculturel contient des éléments de tension interne, particulièrement visibles en matière de lutte contre les discriminations. Dans une discussion entre enfants de sept ans en Angleterre suite à un incident raciste, l'enseignante encourage des commentaires partiellement contradictoires. Pour un élève « on est tous pareil, c'est pas important qui on est et d'où on vient ». Pour un autre, « toutes les religions se valent, il faut toutes

les aimer ». Laquelle doit prédominer, la dimension individuelle ou communautaire de l'identité ? Dans quelle mesure peut-on abstraire l'individu des communautés auxquelles il appartient ?

Les directives officielles ne font rien pour clarifier la question. Dans un rapport du corps d'inspection sur la lutte contre le racisme, les objectifs sont tantôt formulés comme « la lutte contre les stéréotypes négatifs », tantôt comme « le démantèlement des préjugés » (Ofsted, 1999). Mais la problématique diffère suivant la formule retenue : avec la première, il s'agit d'éviter l'association de caractéristiques négatives à certains groupes ; la seconde met en cause tout stéréotype, quel qu'en soit le contenu. Lorsque le rapport fournit des illustrations, c'est la première construction du problème qui domine. Ainsi dans une école qui accueille des gens du voyage :

Il est manifeste que l'école bénéficie de la présence de nos gens du voyage. Leur sens moral et leur propreté ont conduit beaucoup d'autres élèves à revoir leurs propres préjugés ; leur loyauté envers leur famille ou le respect qu'ils témoignent à leurs parents et à la famille étendue constituent un exemple pour leurs pairs ; ils offrent de la diversité culturelle dans une communauté par ailleurs homogène (Ofsted, 1999 : §165).

Ce qui est frappant dans cette citation, c'est l'*acceptation* des stéréotypes, qui ont simplement été renversés : les gens du voyage ne sont pas sales mais propres, pas malhonnêtes mais intègres, etc. Les gens du voyage et les autres se voient assigner des traits de caractère, des valeurs et des croyances sur la base de leur appartenance à une communauté. Il s'agit là, selon nous, d'une tension inhérente à l'idéal multiculturel dans la mesure où il repose sur la reconnaissance d'identités collectives et sur la construction de l'identité individuelle à travers l'appartenance communautaire.

Si l'on retransverse maintenant la Manche, on trouve également des enseignants qui tâtonnent pour savoir quelle place faire aux identités culturelles. Il n'y a pas, dans les classes observées, de mise à distance systématique des spécificités individuelles pour réduire l'enfant à l'élève. Au contraire, la diversité était parfois à l'honneur. Certains auteurs français y voient un dilemme entre l'universalisme républicain qui méprise les différences, et le différencialisme qui mène à la ségrégation (Dubet, 1993). Dans nos recherches, nous avons vu les deux souvent coexister, mais *dans des espaces et des lieux distincts*. Lorsque les

enfants étaient invités à faire part de leur culture d'origine, c'était à des moments bien particuliers, clairement délimités, en dehors des activités normales d'apprentissage. Il s'agissait par exemple de dire quelques mots dans sa langue maternelle lors de l'accueil, en début de journée, ou de faire une dégustation de pâtisseries arabes avec des parents habillés en costume traditionnel à la fête de l'école. Ces occasions sont périphériques à l'enseignement. Ainsi, tout en ménageant des occasions pour faire entrer dans l'école la culture des enfants issus de l'immigration, ces moments semblent être régis par une série de relations parallèles aux relations normales : l'enseignant et l'enfant construisent une relation plus affective et intime qu'à l'accoutumée, permettant à l'enfant de dévoiler des aspects de sa vie qui sont mis de côté pendant le reste de la journée. Les informations dont dispose l'enseignant à la suite de ces moments d'intimité ne sont pas mobilisées ailleurs. Savoir qu'un enfant ne parle pas le français à la maison ne conduit pas à des exercices spécifiques de lecture ou d'écriture ; le fait d'être Turc ne signifie pas qu'on fera appel à cet enfant parce que la Turquie est évoquée dans un texte. La chaleur des échanges personnels reste cloisonnée dans l'espace et dans le temps, les principes égalitaires plus anonymes dominant le reste de la journée et les apprentissages.

Cette mise à distance des caractéristiques individuelles n'est pas limitée aux enfants d'origine étrangère. Bien au contraire, il s'agit d'un élément central du modèle universaliste et rationaliste d'enseignement français, qui le distingue fortement du modèle anglais. Bien que certains enseignants français ménagent un temps pour permettre aux enfants de se dévoiler, les écoliers font l'apprentissage progressif d'une dissociation entre leur personne publique et privée. L'école vise l'intégration d'un *citoyen*, renvoyant à la sphère privée les identités collectives. Dans l'exercice de sa fonction de transmission de connaissances, l'école exige que l'enfant mette à distance ses appartenances communautaires – classe sociale, voisinage, croyances religieuses, origines géographiques, sexe – afin de construire dans la sphère publique un être universel, « libéré » des préjugés, qui œuvre pour le bien commun.

En Angleterre, au contraire, la reconnaissance des identités communautaires se combine aux idéaux pédagogiques centrés sur les besoins de l'enfant pour conduire à une valorisation des différences individuelles. L'intégration qui est recherchée n'est pas celle d'un individu universel, mais d'un individu ancré dans des multiples sphères d'appartenance. En

contrepartie, il n'est pas attendu des individus qu'ils adoptent des comportements distincts selon les rôles qu'ils endossent. Les qualités que l'école attend des enfants ne sont pas spécifiques à l'univers scolaire ou à la sphère publique. L'enfant de « minorité ethnique » en Angleterre apprend idéalement à l'école qu'il a le droit à la reconnaissance et à la valorisation de toutes les facettes de l'identité.

CONCLUSION

L'expérience de l'école que font les jeunes élèves d'origine étrangère en Angleterre et en France se rejoint sur de nombreux points. Les élèves doivent composer avec un univers dominé par les représentations et les codes de communication des classes dominantes (blanches) (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Bernstein, 1971). Certains doivent jongler entre deux langues, entre deux milieux caractérisés par des valeurs et des attentes de comportement différentes. Ils sont susceptibles de rencontrer à l'école de la discrimination, des préjugés et des stéréotypes, en décalage avec l'idéal d'intégration mis en avant dans les modèles nationaux (van Zanten, 2000 ; Osborn *et al.*, 2003).

En même temps, selon nous, les normes nationales d'intégration pèsent fortement sur le fonctionnement quotidien de l'école. Les enfants de part et d'autre de la Manche apprennent des rôles sociaux distincts. Ces rôles varient par la place qu'ils accordent à la diversité individuelle et aux appartenances communautaires. Les enfants issus de l'immigration découvrent ainsi les frontières définissant les aspects de leur vie qu'ils peuvent légitimement faire valoir dans cet espace semi-public qu'est l'école, frontières qui ne découpent pas les sphères publique et privée de la même manière en Angleterre ou en France.

Des représentations distinctes de la citoyenneté en ressortent. L'écolier anglais apprend à engager dans l'univers scolaire tout son être, ses pensées, ses valeurs, son imagination, ses appartenances culturelles et religieuses. Le citoyen est difficile à distinguer du camarade, de l'élève, du fils, du coéquipier. L'écolier français découvre pour sa part une école qui

se veut « société » et non « communauté », régie par les règles de la vie collective, pas par celles de la famille. Il est initié à un modèle de citoyenneté où le citoyen n'engage dans la sphère publique qu'une personne publique – une personne qui n'a ni âge, ni sexe, ni religion, ni couleur de peau, un être universel.

Le cas des enfants d'immigrés offre un exemple de construction sociale de la différence. Dans le contexte historique actuel, l'enjeu est de taille. Au plan national, les revendications des groupes minoritaires imposent aux groupes socialement dominants de repenser leur propre identité, au lieu de voir les personnes issues de l'immigration comme une réalité marginale sans incidence sur le centre. Qu'il s'agisse du foulard islamique ou des revendications linguistiques corses, des musulmans britanniques ou de la frange celtique, le 'centre' ne peut ignorer la 'périphérie', chacun ne prenant son sens que dans le rapport qu'il construit à l'autre (van Zanten, 2000).

Des changements à l'échelle européenne intensifient les débats nationaux. L'Union Européenne s'élargit, et des mouvements de population accrus vont s'ensuivre. Le cas des populations issues de l'immigration en France et en Angleterre témoigne de modèles d'identité nationale qui varient dans leur capacité à prendre en compte les multiples appartenances des individus. Quel impact ces modèles nationaux risquent-ils d'avoir sur la tentative de forger une identité européenne ? Une nouvelle identité n'émerge pas dans un vide, mais s'ajoute aux facettes existantes de l'identité des individus. Les modèles identitaires nationaux influencent la manière dont une identité européenne est susceptible de se connecter et de s'articuler aux couches identitaires préexistantes. Un défi pour la recherche comparative aujourd'hui consiste à mieux intégrer la dimension culturelle. Les pays européens ont beaucoup à apprendre les uns des autres. Mais une condition pour bénéficier de l'expérience des autres consiste à reconnaître que toute pratique, toute politique, prend son ancrage dans un cadre social, politique et culturel plus large, dont elle ne peut être abstraite sans perdre son sens.

Maroussia Raveaud (5)
Université de Bristol

NOTES

- (1) Le recensement est commun aux quatre nations qui composent la Grande-Bretagne. En revanche, il est question de la seule Angleterre pour la politique éducative car l'Écosse, l'Irlande du Nord et le Pays de Galles bénéficient d'une autonomie relative en la matière.
- (2) En 2001 les catégories proposées étaient les suivantes : Blanc (Britannique, Irlandais, autre) ; Métis (Blanc et Antillais, Blanc et Africain, Blanc et sous-continent indien, autre) ; Sous-continent indien (Indien, Pakistanais, Bangladeshi, autre) ; Noir (Antillais, Africain, autre) ; Chinois ou autre groupe ethnique.
- (3) Bien que le recensement de 2001 distingue les Blancs Britanniques des étrangers, seules les catégories autres que blanches sont comptées dans le chiffreage des « minorités ethniques ».
- (4) Des cours de « langues et culture du pays d'origine » (LCO) s'adressent aux enfants de migrants depuis 1973. Cependant, la participation à ces cours est volontaire, et ils n'attiraient pas plus de 14 % de la population cible en 1993-94 (Lorcerie 1998).
- (5) Je remercie l'ESRC pour son financement, et Agnès van Zanten pour son soutien constant.

BIBLIOGRAPHIE

- AFIOUNI N. (1999). – La non-correspondance linguistique des concepts et leur désignation dans l'Union Européenne. Le cas de la France et de la Grande-Bretagne. *In* J.-P. Barbiche (ed.), **Littérature et ordre social**. Paris : L'Harmattan, p. 283-290.
- BALL S. et VAN ZANTEN A. (1998). – Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique. **Education et Sociétés**, n°1, p. 47-71.
- BERNSTEIN B. (ed.) (1971). – **Class, Codes and Control**, vol. 1. London : Routledge and Kegan Paul.
- BERQUE J. (1985). – **L'Immigration à l'école de la République**. Rapport au ministre de l'Éducation Nationale. Paris : CNDP.
- BHATIA S. (5/3/2003). – [http : //www.rediff.com/news/2003/mar/05uk.htm](http://www.rediff.com/news/2003/mar/05uk.htm).
- BONNETT A., CARRINGTON B. (2000). – Fitting into Categories or Falling Between Them ? Rethinking Ethnic Classification. **British Journal of Sociology of Education**, 21 (4), p. 487-500.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – **La Reproduction. Éléments pour une théorie du système éducatif**. Paris : Éd. de Minuit.
- CHARLOT B., BAUTIER É., ROCHEX J.-Y. (1992). – **École et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris : Armand Colin.
- COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY (2000). – **Why Keep Ethnic Records ? Frequently asked questions** ([http : //www.cre.gov.uk/gdpract/em_why_faq.html](http://www.cre.gov.uk/gdpract/em_why_faq.html), consulté le 15/3/2003).
- COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY (2002). – **A Code of Practice on the Duty to Promote Race Equality**. London : CRE.
- COSTA-LASCOUX J., WEIL P. (Eds) (1992). – **Logiques d'États et Immigrations**. Paris : Kimé.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT/QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (1999). – **The National Curriculum : Handbook for primary teachers in England**. London : HMSO.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (2000). – **Removing the Barriers. Raising Achievement Levels for Minority Ethnic Pupils**. London : DfEE.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (1988). – **Curriculum Matters 11. History from 5 to 16**. London : HMSO.
- DUBET F. (1993). – Le Racisme et l'école en France. *In* M. Wieworka (ed.), **Racisme et modernité**. Paris : La Découverte, p. 298-306.
- GASPARD F. (1993). – Racisme et nationalité. *In* M. Wieworka (ed.), **Racisme et modernité**. Paris : La Découverte, p. 152-158.
- GILLBORN D., MIRZA H. (2000). – **Educational Inequality. Mapping Race, Class and Gender**. London : OFSTED.
- LAPEYRONNIE D., FRYBES M., avec COUPER K., JOLY D. (1990). – **L'intégration des minorités immigrées. Étude comparative : France-Grande-Bretagne**. Paris : Agence pour le Développement des Relations Interculturelles.
- LORCERIE F. (1994). – Les sciences sociales au service de l'identité nationale : le débat sur l'intégration en France au début des années 1990. *In* D. Martin (ed.), **Cartes d'identité : comment dit-on 'nous' en politique ?** Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, p. 245-281.
- LORCERIE F. (1998). – **La scolarisation des enfants de migrants : fausses questions et vrais problèmes** ([http : //www.assnat.qc.ca](http://www.assnat.qc.ca), consulted 06/1998).
- MACKENZIE D. (1998). – Eugenics and the rise of mathematical statistics in Britain. *In* D. Dorling, S. Simpson (eds), **Statistics in Society : the arithmetic of politics**. London : Arnold, p. 55-61.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2000). – **Note d'Information** 00.03.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002). – **Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?** Paris : CNDP/XO.
- NOIRIEL G. (1988). – **Le Creuset français. Histoire de l'immigration XIX^e-XX^e siècles**. Paris : Seuil.
- OFSTED (1999). – **Raising the Attainment of Minority Ethnic Pupils : School and LEA Responses**. London : OFSTED.
- OSBORN M., MCNESS E., BROADFOOT P., POLLARD A., TRIGGS P. (2000). – **What Teachers Do**. London : Continuum.

- OSBORN M., BROADFOOT P., MCNESS E., RAVN B., PLANEL C., TRIGGS P. (2003). – **A World of Difference ? Comparing Learners Across Europe**. Milton Keynes : Open University Press.
- OSLER A. **Exclusion from School and Racial Equality : research report**. London : Commission for Racial Equality.
- PAYET J.-P. (1995). – **Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire**. Paris : Méridiens Klincksieck.
- PAYET J.-P. (1996). – La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France. **Revue Française de Pédagogie**, n° 117, p. 89-116.
- PROCHASKA A. (1990). – The History Working Group : Reflections and Diary. **History Workshop Journal**, n° 30.
- RAVEAUD M. (2002). – **L'enfant, l'écolier et le citoyen. Apprendre à appartenir et à participer. La socialisation des 4-7 ans à l'école primaire publique en Angleterre et en France**. Thèse de doctorat, Université Paris 7-Denis Diderot.
- SCHNAPPER D. (1991). – **La France de l'intégration. Sociologie de la nation**. Paris : Gallimard.
- SIMPSON L. (2002). – 'Race' Statistics : Their's and Our's. **Radical Statistics**, 79-80 (www.radstats.org.uk/no079/simpson.htm, consulted 5/3/2003).
- TRIBALAT M. (1995). – **Faire France. Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants**. Paris : La Découverte.
- VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1995). – Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration. **Education et Formations**, n° 40, p. 5-14.
- VASQUEZ A. (1980). – Le temps social. Enfants étrangers à l'école française, **Enfance**, n° 3, p. 179-191.
- VOLTAIRE (1738). – **Lettre à l'abbé Le Blanc**. In J. Gury (ed.) (1999), **Le Voyage outre-Manche**. Paris : Robert Laffont, p. i.
- WIEVIORKA M. (ed.) (1992). – **La France raciste**. Paris : Seuil.
- VAN ZANTEN A. (1997). – Le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française. In N. Marouf, C. Carpentier (eds), **Langue, école, identités**. Paris : L'Harmattan, p. 149-168.
- VAN ZANTEN A. (2000). – **L'École de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue**. Paris : PUF.