
Sur la scolarisation des enfants d'immigrés en France

*Françoise LORCERIE**

L'arrêt de l'émigration de travailleurs vers la France, décidé unilatéralement par l'Algérie en 1973, suivi par la suspension de l'immigration de travailleurs, décidée en 1974 par la France et les autres pays de la Communauté européenne, ont induit un flux massif d'immigration familiale en Europe. Dès 1980, la population immigrée en France était composée pour moitié de membres des familles des travailleurs. Aujourd'hui, ce sont les enfants de ces enfants qui arrivent à l'école...

En vingt-cinq ans, tant de choses ont changé qu'il faut d'abord se demander de quoi on parle, quelles réalités sociales recouvre l'expression "scolarisation des enfants d'immigrés" : c'est à quoi sont consacrées les deux premières parties de cet article. Elles évoquent l'impact du regroupement familial des années soixante-dix sur la démographie scolaire et les réponses apportées à cette époque ; puis le changement politique et social survenu dans les années quatre-vingts et le changement de nature des problèmes posés à l'école, aujourd'hui décrits en ternies d'"ethnisation". Les deux parties suivantes présentent les réponses institutionnelles : les dispositions spécifiques remontant aux années soixante-dix existent toujours mais elles sont en crise avérée. Pour autant, elles n'ont pas été recadrées. Au contraire, la politisation du code de la nationalité et surtout celle des "affaires de fouldards" ont amené le ministère de l'Éducation nationale à rester en retrait par rapport aux débats qui impliquent l'image de la nation. La dernière partie aborde la question des résultats scolaires des enfants d'immigrés, en résumant les données disponibles. Surprenants au premier abord, ces résultats éclairent en retour les usages sociaux de l'École par les immigrés et enfants d'immigrés aujourd'hui.

* Chargée de recherche au Centre national de la recherche scientifique (CNRS)-Institut de recherche sur le monde arabe et musulman (IREMAM).

La fin des "migrants"

Dans les années soixante-dix, la "scolarisation des enfants de migrants" désignait les dispositions spéciales mises en œuvre pour accueillir et intégrer à l'école les enfants du regroupement familial.

La France impulsait alors la réflexion dans la Communauté européenne et au Conseil de l'Europe. C'était le pays le plus concerné quantitativement. On y comptait en 1980 plus de 600 000 enfants étrangers dans l'enseignement du premier degré, constituant plus de 10 % de l'effectif total, contre moins de 250 000 dix ans plus tôt (les premiers tableaux statistiques nationaux datent de 1974-75). Des centaines de classes d'initiation (Clin) venaient d'être ouvertes pour assurer l'insertion des nouveaux arrivants. Les CEFISEM, "centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants", institués en 1976 et peu à peu implantés dans presque toutes les académies, avaient reçu mission de collecter l'information socioculturelle utile et de promouvoir les pratiques pédagogiques pertinentes, en particulier la "valorisation des cultures d'origine". Incarnés par quelques instituteurs ou professeurs nommés "sur profil", sous l'égide d'une école normale d'instituteurs, ils encadraient des stages de formation. A Paris, un "Centre national de documentation pédagogique - Migrants" s'installait et commençait à publier des fascicules de bibliographie, *Migrants Nouvelles*, et une revue trimestrielle, *Migrants Formation*.

En 1977, était adoptée la directive européenne visant la "Scolarisation des enfants des travailleurs migrants". Elle faisait obligation aux Etats membres de promouvoir à la fois l'enseignement de la langue du pays d'accueil et un enseignement de la langue et de la culture des pays d'origine, afin de favoriser tant l'adaptation des enfants dans leur nouveau lieu de vie, que leur réintégration éventuelle dans leurs pays d'origine. Initialement réservée aux enfants des travailleurs migrants venant d'autres pays de la Communauté européenne, cette disposition allait être étendue par la suite. En France, dès le début des années soixante-dix, une pré-expérimentation avait pris pour cibles des enfants de Portugais, les plus nombreux des étrangers résidents à cette époque. Peu après le dispositif était confirmé, et à la fin de la décennie l'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) était proposé à huit groupes nationaux, dont trois seulement appartenaient à la Communauté : Portugal, Espagne, Italie, ainsi qu'Algérie, Maroc, Tunisie, Turquie, et Yougoslavie. Pour intégrer cet enseignement dans les écoles, on parlait de l'intérêt des "activités interculturelles", qui impliquaient un travail en équipe des enseignants français avec les enseignants de langue et culture d'origine.

Vingt ans plus tard - aujourd'hui -, il ne serait plus plausible de parler, comme dans les années soixante-dix, d'"enfants de migrants". C'était déjà douteux, à vrai dire, au moment du grand flux lié au regroupement familial,

puisque celui-ci résultait précisément du blocage des entrées de travailleurs en 1974. Aujourd'hui qu'il n'y a décidément plus en France de *migrants* sauf quelques milliers de saisonniers (moins de 10 000 par an), le mot se cache encore dans l'acronyme des CEFISEM (mais qui se soucie de l'y retrouver ?) La mission des CEFISEM, dont l'inscription institutionnelle est instable, n'est plus définie par la réponse aux besoins scolaires particuliers des enfants de l'immigration, encore moins par la promotion de projets interculturels. Leur nouvelle mission est d'appuyer la scolarisation des publics dits "difficiles". Au printemps 1998, le CNDP-Migrants a effacé le mot "migrant" de son intitulé et de ses publications. Il devient centre de documentation "Ville-Ecole-Intégration"

De "migrants" à "publics difficiles" et "intégration" : langage et politiques ont changé, comme les situations sociales ont changé. Un seuil a été franchi au cours des années quatre-vingts, quand les enfants du regroupement familial ont acquis le statut de Français ou de résidents, et se sont mis à intervenir collectivement dans l'espace public.

C'est en 1979 que les premiers enfants d'Algériens nés en France après 1963, atteignant l'âge de demander un titre de séjour, ont appris qu'ils étaient juridiquement français¹. Peu après, les socialistes parvenus au pouvoir (François Mitterrand commence son premier mandat en 1981) lèvent la crainte des expulsions et modifient la législation dans un sens intégrationniste. En 1983 et 1984 respectivement, sont conclus les accords tuniso-français et algéro-français permettant aux enfants de Tunisiens ou d'Algériens résidant en France de s'acquitter de leurs obligations militaires dans l'un ou l'autre pays selon leur choix, sans incidence sur leur nationalité (c'est en fait une reconnaissance de la double nationalité). En 1984 est institué le titre unique de séjour et de travail de dix ans, renouvelable automatiquement. En 1981 la clause réservant aux Français la direction des associations est supprimée, et la libéralisation des ondes ouvre aux étrangers l'expression radiophonique. 1983 et 1984 voient l'organisation des deux grandes marches des "beurs" à travers la France. La chronique législative et sociale de ces années multiplie les signes de la "citoyennisation" des jeunes issus de l'immigration.

Ces années esquissent aussi un tournant dans la construction officielle du "problème" de la scolarisation des enfants d'immigrés. On parlera moins désormais de la nécessité d'accueillir, de dispenser un enseignement spécial à des élèves vus comme ayant des besoins spéciaux. L'action publique affirme, dans le domaine scolaire comme dans les autres domaines sociaux, l'objectif de combattre l'inégalité et de promouvoir la commune appartenance. A ce titre, le ministre Alain Savary crée en 1981 les zones d'éducation prioritaires (ZEP), conçues comme des foyers de mobilisation d'opérateurs très divers

¹ La loi française leur applique le "double droit du sol".

(Ecole et autres services de l'Etat, Villes, associations, habitants), appelés à œuvrer en "partenariat " pour améliorer la réussite scolaire. Les taux d'enfants d'immigrés figurent parmi les indicateurs utilisés pour délimiter les ZEP : l'habitat étant socialement différencié et les familles jeunes et plus nombreuses que la moyenne française, les secteurs populaires accueillent souvent une proportion élevée d'enfants d'immigrés. Mais les projets d'action qui y voient le jour ne les visent pas spécialement.

Aujourd'hui encore, les ZEP, relancées en 1988-1992, et à nouveau en 1998, constituent *de facto* le principal dispositif de soutien à la scolarisation des enfants d'immigrés. Seulement la "solidarisation" des présences, que Jacques Berque appelait de ses vœux dans son rapport sur la scolarisation des enfants d'immigrés [Berque, 1985], n'a pas fait l'objet d'une politique. Les enfants d'immigrés ne sont pas mentionnés dans les formulations officielles des politiques publiques, ils sont visés implicitement, dans des expressions comme zones défavorisées "publics en difficultés", "publics difficiles", qui finissent par fonctionner comme des périphrases pour les désigner. Toutes ces désignations sont équivoques. Mettant en avant un décalage par rapport à une norme, elles légitiment une action compensatrice, mais elles véhiculent aussi une image négative propre à être investie par la catégorisation sociale de l'"immigration".

De fait, la visée d'égalité est le principe de légitimation le mieux affirmé en matière de scolarisation des enfants d'immigrés. Elle est dans la logique des institutions démocratiques et s'impose pareillement dans tous les pays européens. Même le Front national, le parti d'extrême droite nationaliste et anti-immigrés, se réclame de "l'école républicaine" (sauf à refuser l'inscription scolaire des enfants des étrangers en séjour irrégulier). L'enjeu n'est ici que d'évaluer dans quelle mesure le but d'amélioration de la réussite scolaire des enfants d'immigrés est d'ores et déjà atteint : nous y reviendrons plus loin.

Ce qui fait question, par contre, c'est le projet politique, le genre de *cité* qu'il s'agit de construire à l'école et par l'école avec les descendants des immigrés maghrébins, africains, asiatiques. La fin des *migrants* n'a pas mis fin, dans la vie sociale, à la catégorisation de l'"immigration" ou des "immigrés", bien au contraire. Les gouvernements de droite mais aussi de gauche de la dernière décennie ont à l'occasion exploité ce registre, dans une visée électoraliste. L'accommodation des nouveaux venus à la société française (y compris à l'école) et leur intégration juridique sont allées finalement beaucoup plus vite que leur acceptation comme membres à part entière par cette société.

L'ethnisation rampante de la vie scolaire

L'enquête auprès des familles d'immigrés ou des enfants d'immigrés révèle, en moyenne, un déclin rapide de comportements culturels particularistes tels que la pratique de la langue d'origine avec les enfants, une religiosité soutenue, un habitat regroupé, une sociabilité confinée au sein du groupe ethnique, etc. Elle révèle aussi la fréquence des unions avec des personnes extérieures au groupe d'origine, la fréquence des naturalisations. Au point que la démographe Michèle Tribalat s'autorise à parler d'"assimilation" [Tribalat, 1995, 1996 a]². Mais le terme a tant servi dans l'idéologie coloniale qu'il n'est pas neutre de l'employer aujourd'hui pour qualifier des processus dont les acteurs ont, en partie au moins, la mémoire de ces abus. Quoi qu'il en soit, cette évolution est particulièrement nette dans la population d'origine algérienne, qui est à présent la plus nombreuse parmi les populations issues de l'immigration du dernier demi-siècle. La société française n'est donc pas guettée par la fragmentation [Wieviorka, 1996], les nouveaux venus n'ont pas constitué des minorités ethniques, même si certains *noyaux* ethniques peuvent exister localement.

En revanche, des processus de *minorisation* sont à l'œuvre. Il y a bien des individus, jeunes ou non, qui sont identifiés et pour partie s'identifient eux-mêmes comme "venus à la nage", - comme ils disent à Marseille. Ils sont à la fois pleinement acteurs de la société - pleinement membres -, et associés en raison de leur patronyme, de leur phénotype ou de tout autre indice, à une origine extérieure qui les différencie aux yeux d'autrui et qui peut leur valoir des désagréments. Ces processus de différenciation produisent du statut social en rapport avec des attributions ethniques. C'est pourquoi les sciences sociales françaises, longtemps réticentes, ont aujourd'hui repris sous bénéfice d'inventaire les concepts génériques *d'ethnicité* et *d'ethnisation* d'usage plus ancien dans le monde anglo-saxon. Ce nouveau paradigme permet de poser de nouvelles questions, et d'appréhender le cas échéant les faits de discrimination ethnique, au sens cognitif et pratique du terme, ou bien d'étudier, en termes goffmaniens, la gestion individuelle et collective du "stigmaté" ethnique et la stigmatisation [Goffman, 1975]. Cette problématique a acquis assez de crédit dans l'approche des faits éducatifs en France pour qu'une livraison récente de *Migrants-Formation* fasse le point sur ses résultats [1997].

C'est que cette clé fonctionne dans l'espace scolaire. Les travaux sociologiques révèlent que des processus d'ethnisation et de stigmatisation affectent non seulement l'expérience scolaire des enfants d'immigrés eux-mêmes (de certains d'entre eux : tous les groupes n'ont pas la même

² Voir en bibliographie.

visibilité³, ni tous les individus la même trajectoire identitaire), mais aussi celle de leurs pairs et celle des personnels, qui sont acteurs par situation de ces processus et doivent bon gré mal gré s'y déterminer une conduite. Par suite, ce paradigme amène à redéfinir le champ d'observation concerné par la "scolarisation des enfants d'immigrés". L'observation en collège montre ainsi qu'un calcul de compatibilité ethnique et sexuelle peut présider implicitement (depuis longtemps ?) à la confection des classes par l'administration (la distribution des élèves entre les divisions) [Payet, 1995]. Une enquête extensive sur la violence perçue et exercée dans les établissements secondaires dégage comme résultat principal une corrélation forte entre expérience de la violence et proportion d'enfants d'immigrés parmi les élèves. *"La sociologie de la violence scolaire est sociologie de l'exclusion et de l'ethnicité"*, conclut l'auteur, qui relève en outre l'hostilité déclarée des enseignants à l'égard des parents [Debarbieux, 1996, 1997]. Une autre étude, ethnographique celle-là, en collège de banlieue encore, décrit l'ethnisation banale des interactions entre élèves [Lepoutre, 1997]. Etc.

En bref, on découvre aujourd'hui que la catégorisation ethnique s'est insinuée dans les rouages les plus techniques des établissements scolaires, comme dans les transactions ordinaires à l'école. Ce que la tradition administrative rejette par principe républicain, elle est amenée à le gérer, et parfois fort maladroitement. Sans doute même le décrochage entre le discours officiel, qui n'en parle pas, et le vécu collectif a-t-il contribué à nourrir le pessimisme des agents scolaires "de contact". Certains entretiens recueillis dans *La Misère du monde* en disent long sur ce sentiment de malaise et d'impuissance [Bourdieu, 1993] ou encore certains films documentaires diffusés à la télévision, comme *Une vie de prof* [Canal +]. Un récent recueil d'études de terrain sur les violences à l'école, réalisées sous l'égide de l'institution, témoigne admirablement - ce n'était pas son projet initial - de la *dissémination* du "problème de la scolarisation des enfants d'immigrés" dans la vie scolaire aujourd'hui, notamment au niveau des collèges [Charlot-Emin, 1997].

Il se dessine là de nouveaux enjeux majeurs pour la civilité dans les établissements scolaires, et au-delà pour l'intégration de la société dans son ensemble, pour l'intégration de la "nation" (pour la formation du "nous" politique). A ce jour, le ministère de l'Éducation nationale s'est gardé de le reconnaître. Ce serait d'ailleurs un changement qui n'engagerait pas seulement le secteur scolaire en tant que tel, mais le gouvernement. Le ministère a néanmoins récemment commandité un programme de recherches

³ Cette notion appartient à la théorie goffmanienne du stigmaté, Goffman nomme "handicap" tout caractère (physique ou non) susceptible de discréditer son porteur dans les interactions de la vie courante (c'est une question de jugement social). Certains handicaps sont plus visibles que d'autres, leur porteur est de ce fait plus ou moins "discréditable".

autour de l'ethnisation du vécu scolaire, et le gouvernement s'est emparé nommément de la question des discriminations ethniques devant l'emploi et la formation à l'automne 1998.

Fin des "migrants", intégration culturelle de leurs enfants, et ethnisation des transactions dans l'espace scolaire comme dans la vie sociale, ont modifié profondément les conditions sociales de la scolarisation des enfants d'immigrés en France. La volonté politique n'a eu qu'un rôle limité dans cette évolution. En ce qui concerne l'Ecole, le changement social s'est effectué en partie par elle, mais en dehors d'un vouloir clair et dans des conditions (économiques, institutionnelles, politiques) qui ont favorisé les tensions⁴. La construction institutionnelle du "problème" n'a pas suivi, encore moins contrôlé, le changement social qui s'est affirmé ces dernières années. Cette construction est faite d'une part de dispositions prises durant la première période qui n'ont pas été actualisées, et d'autre part d'affichages conjoncturels oscillant entre une orientation éducative et une orientation répressive, mais dont la traduction pratique est faible.

Le gâchis des langues d'origine

Un bon exemple de *statu quo* est l'abandon à leur sort des cours de langue et culture d'origine (LCO). La première expérimentation, avec des enfants portugais, avait été conduite en partenariat entre une association et le ministère, mais pour la généralisation, c'est le principe de la convention bilatérale entre Etats qui fut adopté. La légitimation continuait à emprunter à l'humanisme et à l'idéologie de la compréhension internationale, mais le dispositif avait du coup des objectifs mixtes de formation et de contrôle social⁵. Les enseignants seraient détachés par les pays d'origine et mis à disposition de l'école française à la façon de coopérants internationaux. Ils resteraient rémunérés par les pays d'origine, mais seraient contrôlés par les deux Etats et leur enseignement respecterait les principes fondamentaux de l'école française (lesquels n'étaient pas précisés davantage). Ils dispenseraient aux élèves d'école primaire, sur la base du volontariat des familles, trois heures hebdomadaires de cours par niveau, en deux séances intégrées à l'horaire scolaire ou en dehors [circulaires du 9 avril 1975 et du 30 mars 1976]. Le contenu des cours porterait sur la langue et l'histoire nationale des pays d'origine.

Dans les faits, la formule n'a jamais trouvé son équilibre. Dans certains sites, des expérimentations purent être engagées, à l'initiative d'autorités

⁴ Pour plus de détails, voir les chroniques annuelles "Maghrébins en France" de l'*Annuaire de l'Afrique du Nord*.

⁵ L'harmonisation des intérêts des deux parties donne lieu dans certains cas à des tractions longues, en lien avec les autres dossiers en instance entre les deux pays : ce fut le cas pour la négociation de l'accord algéro-français, conclu en 1981.

étrangères (l'Italie, le Portugal), ou d'instances internationales (la Commission européenne, le Conseil de l'Europe), mais sans accéder ne serait-ce qu'à la publicité de leurs résultats. Si bien que l'enseignement de LCO, implanté dans les écoles sans projet la plupart du temps, a posé des problèmes variés et croissants. Des rapports les ont énumérés. Du côté français, le rapport Berque (1985), un rapport de l'inspection générale de l'Education nationale [1992], un rapport du Haut Conseil à l'intégration dernièrement [1995], pour ne citer que les principaux, ont déploré la marginalisation des enseignants et le risque de marginalisation des élèves, les difficultés d'organisation, l'inadaptation des méthodes et des programmes, les risques d'entorses aux règles d'un enseignement laïque et neutre. Les pays d'origine aussi ont réalisé rapports et journées d'études, et ils demandent régulièrement lors des commissions mixtes annuelles une meilleure intégration du dispositif dans les écoles.

Ni critiques ni recommandations n'ont connu de mise en œuvre. Le dispositif reste toléré, au nom de motivations extrinsèques à l'intérêt de l'école publique et des enfants : le vœu des familles, la réciprocité avec les Etats partenaires. On considère apparemment du côté français qu'il a pour la France des inconvénients et un coût limités, au regard des autres solutions envisageables. La suppression des cours de LCO, allègue-t-on, risquerait d'affaiblir le contrôle social de populations dont l'allégeance est perçue comme insuffisante. Notamment, elle risquerait de tourner la demande d'arabe des jeunes ou des familles vers les associations islamiques. La solution du financement direct de ces cours par la France est évoquée par le Haut Conseil à l'intégration [1995]. C'est la solution qu'ont choisie d'entrée de jeu les Pays-Bas, par exemple. Les pays d'origine, Algérie et Maroc notamment, n'y étaient pas favorables au départ : il n'est pas sûr qu'ils s'y opposeraient aujourd'hui. Mais, outre ses coûts financiers, ce choix aurait pour la France un coût politique et un coût institutionnel jugés rédhibitoires aujourd'hui. Resterait la solution d'une réforme limitée, avec ses variantes : renforcer les liens de l'ELCO avec l'enseignement ordinaire (programmes et personnels) sur la base d'une charte explicite des droits et devoirs, comme c'est à l'essai actuellement dans la partie francophone de Belgique, intégrer l'ELCO dans un bloc d'enseignements visant à introduire tous les élèves à la pluralité des civilisations (solution préconisée par Jacques Berque [1985]), l'inscrire dans les activités planifiées au titre du projet éducatif global de l'école sur le temps périscolaire, aider à l'élaboration d'outils didactiques en partenariat avec les pays d'origine, etc.

En réalité, c'est le choix de l'extinction par usure qui prévaut tacitement. On peut estimer que le nombre des élèves inscrits aux cours de LCO a baissé d'environ la moitié entre le milieu des années 1980 et le milieu des années 1990. Pour 1993-1994 [derniers chiffres publiés par le ministère de l'Education nationale], il n'y avait plus que quelque 80 000 inscrits au total,

soit un taux d'inscription aux cours de LCO n'excédant pas 14 % de la population-cible, en moyenne.

Tableau 1
Inscriptions aux cours de LCO en 1993-1994
(Principaux groupes)

Elèves de l'enseign. élémentaire	Inscrits déclarés aux ELCO	Population-cible	Taux approché %
d'o. algérienne	14 774 (dont c. intég. : 8647)	208 000 (national. alg : 80 735)	7
d'o. marocaine	26 293 (11 007)	140 000 (national. maroc. : 98 547)	18.5
d'o. portugaise	8 458 (2704)	88 200 (national. portug. : 42 176)	9.5
d'o. tunisienne	6 661 (1650)	50 000 (national. tunis : 30 061)	13
d'o. turque	12 021 (5 251)	36 000 (national. turque : 30 264)	33
Total (toutes pop. Disposant d'ELCO)	82 890 (dont c. intég. 41 134)	580 000 (de nationalité étr. : 378 340)	14

Première colonne : En italique, nombre d'élèves fréquentant les cours de LCO dans l'horaire scolaire (cours "intégrés"). Les autres élèves inscrits (différence entre les deux nombres) fréquentent des cours "différés", donnés hors temps scolaire mais dans des locaux scolaires [source : MEN].

Deuxième colonne : Population-cible de chaque origine nationale = enfants de familles dont le chef a immigré, fréquentant l'école élémentaire. Estimé par nous à partir des nombres d'élèves détenant cette nationalité (en italiques entre parenthèses) [source : MEN], affectés d'un coefficient multiplicateur égal au quotient Nombre d'enfants/Nombre d'enfants étrangers dans les familles d'immigrés de cette origine [Source : INSEE/Tribalat, 1993].

Les taux d'inscription au cours de LCO varient, comme on, le voit, dans le même ordre que les taux d'élèves détenant la nationalité d'origine. 84% des élèves d'origine turque (30 264 / 36 000) détiennent la nationalité turque, ils sont 33% à être inscrits aux cours de LCO. A l'autre pôle, 39% seulement des élèves d'origine algérienne détiennent la nationalité algérienne (ceux qui n'ont pas la qualité de français selon la législation française), ils ne sont que 7% à être inscrits aux cours de LCO. Les taux de fréquentation, sont à ce qu'il semble nettement en dessous des inscriptions, même pour les cours intégrés. De plus, tous les taux sont en baisse. Ces chiffres sont à rapprocher des rythmes très rapides de perte de l'usage des langues d'origine dans les familles [INSEE, 1994] et de la stagnation ou de la baisse du nombre des élèves du second degré qui apprennent comme première, deuxième ou troisième langue vivante étrangère l'arabe (8 000 élèves en 1992-1993,

chiffre qui aurait baissé encore depuis) ou le portugais (12 500), sur un effectif total de plus de 5 millions d'élèves.

Désaffection croissante des cours de LCO de la part des parents (qui peuvent prendre ou non l'inscription) ainsi que des enfants (qui s'absentent), non-choix de la langue liée à l'origine dans le second degré, abandon de la langue ethnique en famille : tous ces indicateurs concordent avec le constat général de l'affaiblissement rapide des particularismes culturels dans les populations issues de l'immigration en France⁶. Mais en l'occurrence, selon un paradoxe que connaît bien la psychologie sociale, la "dé-différenciation" objective des jeunes issus de l'immigration ne supprime pas la catégorisation sociale de l'"immigration", d'autant qu'elle a été très instrumentalisée par les partis politiques. Ni, en retour, la revendication d'une identité différente et la compétition identitaire de la part des jeunes "ethnifiés", qui vont éventuellement recourir à l'islam pour la signifier [Vinsonneau, 1996 ; Khosrokhavar, 1996]. L'école, comme espace sémantique, est pénétrée de cette contradiction, on l'a dit. Comment la gère-t-elle ?

La laïcité en péril ?

Des thèmes explicitement inclusionnistes et solidaristes ont été mis en avant au début des années 1980, lors du revirement de politique générale qui a marqué le commencement de la présidence Mitterrand. Pour l'École, le ministre Alain Savary (1981-1984) met alors en chantier un bouquet de nouveaux thèmes : solidarité, dialogue interculturel, développement, laïcité pluraliste..., et annonce la remise à plat de l'ensemble de la politique de scolarisation des enfants d'immigrés, mais son mandat s'achève sans décisions nouvelles. Un an après la démission du ministre, Jacques Berque, sollicité comme expert, propose à son tour au nouveau ministre, Jean-Pierre Chevènement, de revoir les dispositions héritées de la période précédente, à la lumière de ce qu'il nomme "une nouvelle conception de l'unitaire et du plural" à quoi la "coutume scolaire" ne doit pas faire obstacle. L'enjeu, dit-il, est à la fois interne et externe : notre présence "dans l'ensemble islamo-méditerranéen" [Berque, 1985]. Ici encore, la décision ne suit pas. Lors du retour des socialistes aux affaires à la suite des élections législatives de 1988, Lionel Jospin, nouveau ministre de l'Éducation nationale [1988-1992] retrouve brièvement la veine solidariste dans un discours aux CEFISEM [oct. 1989]. "Nos objectifs sont clairs, déclare-t-il alors. Notre action doit viser à assurer la réussite scolaire ; mais il s'agit aussi de faire de l'école le lieu de reconnaissance par tous de la légitimité de la diversité culturelle de notre société afin de contribuer à son évolution". Il est aussitôt arrêté dans cette

⁶ Ceci vaut aussi tendanciellement pour les populations d'origine turque, dont l'enquête INED / INSEE [Tribalat, 1995, 1996 a] montre pourtant la relative vitalité communautaire.

voie par l'embrassement des médias autour de la première "affaire" des foulards islamiques. Tandis que le gouvernement lance le thème de l'"intégration" [1990], l'Éducation nationale se recentre sur la mise en œuvre des grands changements structurels voulus par la nouvelle loi d'orientation sur l'éducation⁷.

D'un point de vue philosophique, le défi est pourtant bien de trouver une transposition éducative pour les formes complexes de socialisation que vivent les jeunes, à la fois ceux issus de l'immigration et leurs camarades, - sachant que ces formes sont vouées à se perpétuer d'une façon ou d'une autre, puisqu'elles résultent de mobilités liées à la globalisation" des échanges. En Europe, la ligne solidariste a des lettres de noblesse : c'est la réflexion sur l'"éducation interculturelle", élaborée à travers une décennie de travaux au Conseil de l'Europe et entérinée en 1984 par le Comité des ministres dans une Recommandation sur *"La formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration"*, souscrite par la France. L'interculturalisme ainsi conçu s'attache aux incidences de l'immigration sur le mandat scolaire dans les pays de l'Europe démocratique et insiste sur la méthodologie à mettre en œuvre pour promouvoir l'égalité, prévenir la xénophobie et renforcer le lien social. Il assume une pluralité culturelle du public, mais n'en fait pas automatiquement un contenu éducatif ni même une valeur. Il donne sur ce point le primat à l'expression des personnes et à la communication.

En France, sauf tentatives épisodiques, les ministres de l'Éducation évitent de relayer cette thématique. L'institution n'y est pas disposée, et le paysage politique pas favorable. Le conflit surgi en 1989 autour du port du foulard par des jeunes filles se réclamant de l'islam illustre cette double contrainte, et sa gestion montre la prudence du ministère, quitte à retarder le rendez-vous du traitement des problèmes.

Au départ, le conflit oppose deux minorités actives : des jeunes musulmanes, peu nombreuses, qui résistent aux demandes qui leur sont faites d'enlever leur foulard en salle de classe, et des personnels enseignants et de direction, également minoritaires, décidés à faire prévaloir ce qu'ils pensent être le droit en sanctionnant. Du côté des jeunes filles, élèves calmes et sans problèmes scolaires dans l'ensemble, les motivations sont variées. Certaines se montrent sensibles aux thèmes islamistes, d'autres non⁸. La construction publique des "affaires" va mobiliser de nouvelles forces, en dehors du monde scolaire, sur de nouveaux enjeux : essentiellement des enjeux politiques, à court terme (l'implosion du parti socialiste et l'éviction de Michel Rocard,

⁷ Loi du 10 juillet 1989.

⁸ La meilleure enquête à notre connaissance est la monographie réalisée à Mantes-la-Jolie par Anne Sauvayre pour le Conseil national pour l'intégration des populations immigrées [Sauvayre, 1996].

alors premier ministre, et le retour de la droite au pouvoir)⁹ ou à plus long terme (la restauration de l'identité française face à l'islam, le contrôle sur l'organisation de l'Islam de France, l'opposition au réformisme scolaire).

Or, dès novembre 1989, alors que le conflit vient juste de se nouer dans ses dimensions scolaires et extra-scolaires, le Conseil d'Etat, saisi par le ministre, rend un avis solennel qui établit une doctrine libérale de la laïcité française. Au lieu de proscrire par principe, la doctrine autorise, dans des limites qui sont à l'appréciation des autorités locales, sous le contrôle du juge, au cas par cas¹⁰. "Le principe de laïcité de l'enseignement public, qui est l'un des éléments de la laïcité de l'Etat et de la neutralité de l'ensemble des services publics, impose que l'enseignement soit dispensé dans le respect, d'une part de cette neutralité par les programmes et par les enseignants, d'autre part de la liberté de conscience des élèves..." pose le Conseil d'Etat. Il précise : "La liberté ainsi reconnue aux élèves comporte pour eux le droit d'exprimer et de manifester leurs croyances religieuses à l'intérieur des établissements scolaires, dans le respect du pluralisme et de la liberté d'autrui, et sans qu'il soit porté atteinte aux activités d'enseignement, au contenu des programmes et à l'obligation d'assiduité". Les limites sont : la pression, la provocation, la propagande, le fait de porter atteinte à la dignité ou à la liberté de l'élève, de compromettre sa santé et sa sécurité, de perturber le déroulement des activités d'enseignement et le rôle éducatif des enseignants, enfin de troubler l'ordre dans l'établissement ou le fonctionnement du service public. Le Conseil d'Etat exposera à nouveau longuement la doctrine de la laïcité - pédagogiquement, pourrait-on dire - lors du premier arrêt en appel au contentieux, à l'automne 1992 (arrêt Kherouaa) [Kessler, 1993].

Cette doctrine a virtuellement des incidences importantes sur l'approche morale et politique de l'inclusion des immigrés. Elle met en lumière le décalage qui s'est creusé entre le droit français des libertés publiques et les perceptions sociales des signes islamiques. Elle interroge aussi la politique de l'éducation, en reconnaissant le droit des élèves mineurs à l'expression dans de larges limites. Le gouvernement relèvera ce défi en instituant quelques mois plus tard un organe de réflexion et de conseil, le Haut Conseil à l'intégration, dont la présidence sera confiée au plus haut magistrat du

⁹ Pour le principal du collège Gabriel-Havez de Creil, qui porte la premier "affaire" sur la place publique à l'automne 1989, c'est le début d'une carrière politique qui mènera, en 1993, à la députation dans les rangs du RPR (parti néo-gaulliste), dont il animera la frange droitière.

¹⁰ Avis en assemblée générale du 27 novembre 1989. Le ministre avait soumis au Conseil d'Etat trois questions : "Le port des signes d'appartenance à une communauté religieuse est-il compatible avec le principe de laïcité ? Si oui, à quelles conditions des actes réglementaires pourraient-ils d'admettre ? Enfin, quelles sanctions peuvent-elles être prises à l'encontre de ceux qui violent une règle d'interdiction d'un tel insigne ?"

Conseil d'Etat, précisément : son vice-président Marceau Long. Dans le secteur scolaire, en revanche, le ministre n'engage pas de politique d'explication. Il se contente de prendre acte de la doctrine ainsi établie, tout en suggérant aux chefs d'établissement d'entamer un dialogue "lorsqu'un conflit surgit", "afin que, dans l'intérêt de l'élève et le souci du bon fonctionnement de l'école, il soit renoncé au port de ces signes" [circ. 12 déc. 1989].

Tandis que la situation se calme dans les établissements, le débat se poursuit dans les media et flambe au Parlement après la victoire de la droite aux élections [1993], sur fond de lutte musclée conduite par Charles Pasqua, ministre (RPR) de l'Intérieur, contre l'islamisme. François Bayrou, ministre (centriste) de l'Education du gouvernement Juppé [1993-1995], finit par se ranger au parti de l'intransigeance. Sans mentionner le foulard, il demande aux établissements d'ajouter à leur règlement intérieur une clause interdisant "les signes ostentatoires, qui constituent en eux-mêmes des éléments de prosélytisme ou de discrimination" [circ. 20 sept. 1994]. Auparavant, pourtant, le juge a expressément récusé l'idée que le foulard soit un signe ostentatoire en soi. Malgré une intense pression médiatique et alors que divers auteurs objectent que le foulard islamique est "par nature provoquant", qu'il est le symbole de pratiques "tout à fait antithétiques à celles que la République défend", que le principe d'égalité des sexes pourrait être pris comme fondement d'interdiction, le Conseil d'Etat refuse de fonder une interdiction sur ce qui n'est, souligne son commissaire du gouvernement, qu'une "perception sociale", nécessairement relative. C'est sur le signe lui-même, et non sur le symbole qu'il représente ou peut représenter, "certains y voyant à tort ou à raison un instrument d'oppression", qu'il entend se fonder. "Dès lors que le signe ainsi mis en cause n'est pas en lui-même contraire aux principes que l'école doit protéger, son port est licite" [Kessler, 1993]. L'application de la circulaire de 1994 produit une nouvelle vague d'exclusions, puis une nouvelle vague de recours devant les tribunaux : dans plus de la moitié des cas, le juge ne valide pas les exclusions¹¹. Les appels donneront au Conseil d'Etat l'occasion de préciser sa jurisprudence. Il refusera ainsi d'imputer au prosélytisme ou à l'ostentation le caractère collectif du port du foulard, en l'absence d'autres déterminations de cette conduite (affaire Melle Saglamer, 1995). La polémique publique finit par s'éteindre avec l'élection présidentielle et un nouveau train d'arrêtés du Conseil d'Etat (1995).

¹¹ Anne Sauvyre recense, en septembre 1995, 94 recours en justice contre des exclusions pour port du foulard. Sur les affaires jugées, 30 exclusions avaient été validées, une cinquantaine annulée [Sauvyre, 1996].

Dans cette affaire, c'est le juge qui a pris en charge la pédagogie de la norme juridique en direction du corps social¹², avec un soutien en sourdine de la part de certains secteurs du milieu associatif laïque notamment la Ligue française de l'Enseignement et de l'Education permanente, et des milieux religieux, catholiques notamment. Les porte-parole des musulmans de toutes tendances ont également protesté de leur adhésion à la laïcité libérale, avec des arguments divers. Les adversaires de cette "rupture avec la tradition républicaine" ont été, derrière les mouvements de pensée voués précisément à l'entretien de la tradition, la grande masse des Français, le débat étant conduit dans les media par des écrivains philosophes [Lorcerie, 1996].

Et l'Ecole ? Elle sort de cette crise dotée d'un droit de la laïcité comparable à celui des autres pays européens, qui n'usent pas du mot "laïcité" mais garantissent la même gamme de droits, - tout en continuant à imposer ses traditions comme par le passé, voire avec plus de rigueur. Passée la première surprise, en effet, elle a repris la situation en mains. Quand le cas se présente de jeunes filles venant en classe avec un foulard (cela reste exceptionnel), les établissements font pression pour que les intéressées le retirent (le ministère a recruté des médiatrices à cette fin). S'ils en jugent bon, ils prononcent des exclusions, avec le soutien de la hiérarchie, en prenant garde désormais d'argumenter juridiquement le dossier (selon les estimations, de 150 à 250 exclusions ont été prononcées entre 1990 et 1996, pour mille à deux mille jeunes filles portant foulard dans ces années). Et en cas de dépôt de plainte par les familles et d'annulation de l'exclusion par le juge, ils s'efforcent de prévenir les réintégrations (une vingtaine de mesures au plus auraient été exécutées lors des années de forte judiciarisation des affaires).

L'option conservatrice a donc prévalu, couplée dans la mise en œuvre avec une orientation répressive conforme à l'opinion dominante. On retrouve la même ligne de conduite dans l'affichage de la priorité de "lutte contre la violence", qui a coiffé l'organisation d'un partenariat école-police [depuis 1992], et amené l'institution d'un délit d'intrusion dans les établissements, ajouté au code pénal [1996]. Pour équilibrer cette ligne répressive, le ministère a mis en avant le thème de la citoyenneté, comme antidote à la violence et prolongement éducatif des débats récurrents sur la révision du code de la nationalité¹³. Hélas, il ne s'est guère agi que d'une révision des programmes d'éducation civique au collège, avec l'annonce d'un futur suivi

¹² Il n'y a pas eu pour autant unanimité des juristes et, en première instance, les tribunaux administratifs ont rendu des décisions disparates.

¹³ La clause qui attribue automatiquement la nationalité française à leur majorité aux jeunes nés en France de parents étrangers a été discutée dans un dispositif télévisé original, la "Commission des sages sur la nationalité", en 1987-1988 (gouvernement Chirac), puis elle a été modifiée en 1993 par une loi instituant la déclaration de volonté à partir de 16 ans (gouvernement Baladure), avant d'être rétablie dans des modalités un peu différentes en 1998 (gouvernement Jospin).

au lycée. Le nouveau programme a beau être plus ciblé qu'auparavant sur la personne comme sujet de droits, il demeure légaliste et déclaratif, fort éloigné en tout cas, dans ses objets et dans ses modalités surtout, de ce que serait l'apprentissage pratique du "vivre-ensemble" au présent.

Echec, réussite ? La position scolaire des élèves issus de l'immigration

S'il n'y a pas eu véritablement de politique scolaire intégrationniste, sinon à l'échelle locale dans des mobilisations d'établissement ou d'école toujours précaires, en revanche la visée d'élévation et de démocratisation de la réussite générale n'a pas quitté le discours du ministère, - avec l'assentiment collectif¹⁴. La prise en compte des enfants d'immigrés a spécialement motivé certaines des politiques mises en œuvre au titre de la réalisation de l'égalité des chances : les ZEP, notamment¹⁵. Cependant, l'efficacité de cette politique n'a pas été statistiquement vérifiée. Qu'en est-il finalement de la réussite ou de l'échec scolaire des enfants d'immigrés ?

Jusqu'aux dernières années, il était impossible de répondre à cette question avec certitude car les enfants d'immigrés étaient à proprement parler invisibles dans les statistiques. En effet, le ministère de l'Education nationale, unique pourvoyeur de données statistiques socio-scolaires à grande échelle, ne prend en compte dans ses tableaux généraux que la nationalité détenue. Or quelque 40 % des enfants d'immigrés (60 % pour ceux d'origine algérienne) détiennent aujourd'hui la nationalité française¹⁶. Le chercheur était donc réduit à extrapoler à partir de données fragmentaires.

Trois grandes hypothèses étaient disponibles. L'une est de type classiste. Elle prédit que la réussite scolaire des enfants d'immigrés est comparable à celle des enfants d'ouvriers, dont ils partagent majoritairement la condition sociale. Elle se teste en comparant les trajectoires scolaires des premiers et des seconds, ou plus simplement la distribution des deux populations entre les différentes filières du système. Une étude du milieu des années quatre-vingts l'a fait à partir des statistiques officielles, en prenant les enfants étrangers comme représentants des enfants d'immigrés. Elle a confirmé la force globale de cette hypothèse, sans être très informative, car elle n'use pas de tests statistiques et ne sous-catégorise pas la population étudiée [Boulot & Fradet, 1988].

Une autre famille d'hypothèses est de type cognitiviste (psycho-sociologique). Elle prédit que les agents scolaires (professeurs, chefs

¹⁴ En 1985, le ministre Jean-Pierre Chevènement annonce que son objectif est de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat. Cet objectif chiffré est repris dans la loi d'orientation de 1989.

¹⁵ Voir en première partie.

¹⁶ Au dernier recensement général de la population, 1990.

d'établissement, conseillers d'orientation,...) appliquent aux enfants d'immigrés un traitement différentiel qui transpose la catégorisation sociale. Cette ligne d'analyse est adoptée aujourd'hui dans la plupart des travaux, d'inspiration interactionniste, qui cherchent à décrire la gestion de l'ethnicité dans les transactions sociales [p. ex. Payet, 1995, en sociologie ; Vinsonneau, 1996, en psychologie sociale]. Utilisée dans le questionnement sur l'échec et la réussite scolaires, elle peut se tester en observant les effets du jugement professionnel, notamment dans les actes d'évaluation institutionnelle. La première étude française sur la scolarisation des enfants d'immigrés, par Jean-Pierre Zirotti, utilisait ce type de questionnement, en le dérivant des thèses de Pierre Bourdieu sur les médiations scolaires de la reproduction sociale. A l'aide d'une méthodologie statistique novatrice à l'époque, l'étude s'attachait à démontrer que le processus d'orientation en Sixième était discriminatoire¹⁷, les enfants d'immigrés étant sursélectionnés, à performances égales, relativement à leurs pairs de même condition sociale. La population étudiée était repérée par la nationalité détenue (les étrangers), plus l'origine ethnique pour les "Français musulmans" [Zirotti, 1980]. L'étude était concluante, mais la petite taille de la population étudiée empêchait de généraliser.

Une troisième famille d'hypothèses, enfin, s'attend à des variations de réussite en fonction de la mobilisation des acteurs. Trois catégories d'acteurs ont retenu l'attention des chercheurs : les écoles, et surtout les familles, et les filles. La mobilisation de l'école, comme acteur collectif, peut avoir une incidence sur la réussite des enfants d'immigrés. Cette relation est bien établie en Angleterre. En France, où elle n'a pas été systématiquement étudiée, elle est attestée dans une monographie réalisée au début des années quatre-vingts, et restée célèbre [Léger & Tripiet, 1986]. L'étude portait sur l'évitement des écoles publiques dans un secteur de banlieue à forte proportion d'immigrés. Elle montre que le phénomène de l'évitement affectait sélectivement une des écoles, en rapport avec l'activisme pédagogique de l'autre école et le différentiel de réussite de ses élèves. Quant à la mobilisation des familles d'immigrés autour de la scolarisation de leurs enfants, c'est un fait général capté par les enquêtes extensives de l'INSEE sur les "efforts éducatifs" des familles [Gissot *et al.*, 1994]. Postulant une liaison entre nature de la mobilisation familiale et résultats scolaires des enfants, Zahia Zeroulou analyse dans sa thèse les ressources sociales et culturelles qu'engagent les familles algériennes dont les enfants réussissent à l'école, comparées à celles dont les enfants sont en échec [Zeroulou, 1988]. Une limite de l'étude est qu'elle exclut de son champ l'historicité particulière des mobilisations familiales en France, en rapport avec les évolutions

¹⁷ Ce palier d'orientation n'existe plus.

contextuelles mais aussi avec les changements domestiques¹⁸. A ces changements contribuent notamment les filles, et c'est là un autre objet de la sociologie des mobilisations scolaires. "Les garçons aux Baumettes¹⁹, les filles à la faculté de droit", dit la rumeur marseillaise. Une étude récente sur quelques établissements du second degré d'une ville de province décèle de fait un net avantage des filles maghrébines par rapport aux garçons maghrébins et surtout par rapport aux filles françaises de milieu ouvrier, lors de l'orientation en fin de Troisième, notamment pour les puînées [Hassini, 1997]. Pour l'auteur, cet effet est associé à l'investissement particulier de l'école par ces jeunes filles, qui connaissent l'attente de réussite de leurs parents et savent aussi que leur réussite favorisera l'évolution de la contrainte familiale à leur égard.

Ces travaux accréditent des hypothèses diverses, en partie incompatibles entre elles, ce qui a attisé le débat parmi les chercheurs [voir Zirotti, 1989]. Sur leur base, on peut s'attendre à ce que les enfants d'immigrés, notamment maghrébins, réussissent à l'école sensiblement comme les autres enfants des mêmes catégories sociales ; mais qu'en moyenne les filles réussissent mieux. Il y a des variations selon les familles et selon les établissements, certaines familles, certains établissements s'avérant de façon consistante plus "réussissants" -et d'autres moins. Il n'est pas impossible que les procédures d'orientation soient discriminatoires, localement à tout le moins.

Deux publications récentes ont permis de moduler certains de ces résultats, et d'avancer dans la connaissance de la façon dont ces lignes d'explication se composent, dans la réalité des fonctionnements du système éducatif aujourd'hui. Le dossier *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français* détaille les résultats du panel national d'élèves du second degré entrés en Sixième en 1989 (18 700 individus, dont quelque 1 500 sont de nationalité étrangère et quelque 3 700 ont au moins un attribut étranger) [Vallet-Caille, 1996]. Ses résultats sont complétés par l'exploitation fine de l'enquête "Mobilité géographique et insertion sociale" sur les jeunes âgés de 20 à 29 ans [Tribalat, 1996 b]. Les deux études ont été rendues possibles par la concertation qui s'est déroulée, de 1990 à 1993, sous l'égide du Haut Conseil à l'Intégration, entre les principales institutions productrices de statistiques en France, concertation qui a débouché sur l'emploi officiel d'indicateurs statistiques de l'origine "immigrée" dans les études tendant à caractériser les dynamiques socio-démographiques liées à l'immigration. Est "immigré" l'individu né étranger à l'étranger et résidant en France, quelle que soit la nationalité qu'il détient au

¹⁸ Abdelmalek Sayad avait attiré l'attention sur ces changements à partir de l'exposé d'un cas [Sayad, 1979].

¹⁹ Il s'agit de la prison de Marseille.

moment de l'enquête. Vallet et Caille, pour leur part, utilisent la notion d'"attributs étrangers" susceptibles de différentes distributions²⁰. Les deux études, qui manipulent un grand nombre de variables, utilisent une modélisation statistique sophistiquée et raisonnent "toutes choses égales par ailleurs".

Une dizaine d'années en moyenne séparent la population des deux enquêtes : dans une situation que l'on peut supposer rapidement évolutive, ce n'est pas négligeable. De plus elles n'ont pas exactement les mêmes variables. Le rapprochement des deux ne va donc pas sans risque. Pour les principaux résultats, cependant, leurs conclusions se confortent. Elles confirment certaines particularités des trajectoires scolaires. Ainsi, le redoublement n'a pas sur la carrière scolaire ultérieure des jeunes immigrés ou issus de l'immigration la valeur prédictive qu'on lui connaît chez les autres élèves. La tendance supérieure au redoublement en primaire n'est pas associée statistiquement à plus de difficultés dans le second degré, ni à une moindre chance d'avoir le baccalauréat. L'effet de la langue parlée en famille, sur quoi les avis des chercheurs étaient antérieurement partagés, paraît dépendre de la situation concrète des familles : l'usage du français en famille est en général plus favorable à la scolarité, mais l'usage de la langue d'origine est un atout lorsqu'il est délibéré (cas des familles qui utilisent la langue d'origine alors qu'elles se sont constituées en France). En revanche une famille nombreuse constitue en moyenne un handicap, de même qu'une famille réduite dans certains cas (familles algériennes notamment). Sur la scolarité des filles, il est finalement impossible d'affirmer des vérités générales. Si les filles d'immigrés ouvriers non qualifiés ont eu en moyenne un meilleur taux de réussite au bac que leurs frères, celles d'immigrés employés ont fait beaucoup moins bien ; celles d'origines espagnole et portugaise ont fait mieux, mais celles d'origine algérienne moins bien statistiquement. On peut en conclure que le sexe n'a pas d'effet propre sur le déroulement des scolarités des enfants d'immigrés, - pas plus d'ailleurs, à l'examen, que sur le déroulement des scolarités des autres élèves : on a affaire ici typiquement à un effet de norme culturelle variable socialement, commente Michèle Tribalat.

Au total, en tout cas, à grande échelle, les deux études infirment nettement l'hypothèse d'un échec scolaire massif spécifique des enfants d'immigrés, en général, ou de telle ou telle origine. Mieux, pour la dernière cohorte, l'étude de Vallet et Caille conclut à un avantage léger mais "robuste statistiquement" *en faveur* des enfants ayant un attribut étranger, lors de l'orientation en fin de Troisième (les résultats ultérieurs ne sont pas encore disponibles). A l'analyse, cet avantage n'apparaît pas lié à l'indulgence des

²⁰ Les variables utilisées sont : nationalité, lieu de naissance, nombre d'années scolaires hors de France, ancienneté des parents en France, usage d'une autre langue à la maison.

enseignants, ni à la compétence des élèves, mais à la mobilisation des familles, dont les vœux d'orientation tendent à être plus ambitieux que ceux de leur catégorie sociale. C'est aussi la seule variable pour laquelle l'étude de Michèle Tribalat dégage un effet propre positif sur l'obtention du bac chez ses enquêtés. Il s'agit d'une disposition complexe, dont les indicateurs sont d'ailleurs différents dans les deux études. Elle peut aller jusqu'à annuler l'effet négatif de l'origine sociale défavorisée sur la carrière scolaire.

Ce résultat est contraire aux représentations dominantes du handicap que constitueraient les familles immigrées pour leurs enfants : il témoigne non seulement de leur ambition mais aussi de leur compétence sociale, au service de la carrière scolaire de leurs enfants, - de leur "intégration"²¹. Il éclaire aussi la réalité sociale du réaménagement des procédures d'orientation dans le second degré : celles-ci octroient aux familles une marge d'action nouvelle par rapport aux agents scolaires, sous contrôle de l'administration régionale de l'Education. Les familles immigrées paraissent s'être emparées de cette opportunité avec plus de pugnacité que leurs voisines, ce qui est un autre élément à verser au dossier de l'ethnisation des relations sociales dans les établissements scolaires²².

Bibliographie

BERQUE Jacques (1985), *Les enfants de l'immigration à l'école de la République*, La Documentation française, Paris.

BOULOT Serge, FRADET Danielle (1988), *Les immigrés et l'école. Une course d'obstacles*, Paris, L'Harmattan.

BOURDIEU Pierre, DIR. (1993), *La Misère du monde*, Seuil, Paris.

CHARLOT Bernard, EMIN Jean-Claude, coords. (1997), *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Armand Colin, Paris.

DEBARBIEUX Eric (1996), *La Violence en milieu scolaire*, ESF, Paris.

DEBARBIEUX Eric, Tichit Laurence (1997), Le construit "ethnique" de la violence, in *Violences à l'école. Etat des savoirs*, p. 155-177.

GISSOT C., HÉRAN F., MANON N. (1994), *Les efforts éducatifs des familles*, INSEE, Paris.

GOFFMAN Erwin (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.

HASSINI Mohamed (1997), *L'école. Une chance pour les filles de parents maghrébins*, CIEMI/L'Harmattan, Paris.

²¹ Nous n'avons pas utilisé ce mot jusqu'ici, car ses usages communs parasitent en permanence sa valeur scientifique. Il désigne ici le fait que les familles immigrées se comportent en membres compétents de la société française.

²² Ce texte est une version étendue et remaniée du chapitre "La scolarisation des enfants de migrants", rédigé pour l'ouvrage collectif *Immigration, l'état des savoirs*, éditions La Découverte, Paris, 1999 (Philippe Dewitte, coord.). Bien qu'étendu, il conserve un caractère d'essai. Pour une autre mise en perspective récente, voir [Van Zanten, 1997]. Une synthèse bibliographique systématique se trouve dans [Payet, 1996], et, sur la question de la réussite ou de l'échec, dans [Vallet & Caille, 1996], chap.1.

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

KHOSROKHAVAR Farhad (1996), L'universel abstrait, le politique et la construction de l'islamisme comme forme d'altérité, in *Une société fragmentée ?* Michel Wieviorka, dir., La Découverte, Paris, p. 113-151.

LÉGER Alain, TRIPIER Maryse (1986), *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, Méridiens-Klincksieck.

LEPOUTRE David (1997), *Cœur de banlieue*, Ed. Odile Jacob, Paris.

LORCERIE Françoise, Chroniques Maghrébines en France, *Annuaire de l'Afrique du Nord*, CNRS Editions, Paris. Annuel (en coll).

LORCERIE Françoise (1996), Laïcité 1996, *Revue française de pédagogie*, oct.-nov.-déc., p. 53-85.

MIGRANTS-FORMATIONS (1997), "Relations interethniques Complexité et ambiguïté", Dossier (109), juin.

PAYET Jean-Paul (1995), *Collèges de banlieue*, Méridiens-Klincksieck, Paris.

PAYET Jean-Paul (1996), La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France, *Revue française de pédagogie* (117), oct.-nov.-déc., p. 89-116.

SAUVAYRE Anne (1996), La jurisprudence dans les affaires de foulard, et Le foulard dans les collèges et lycées de Mantes-la-Jolie, in Conseil national pour l'intégration des populations immigrées (CNPI), *La laïcité à l'école, Contributions et avis*, octobre.

SAYAD Abdelmalek (1979), Les enfants illégitimes, Actes de la recherche en sciences sociales (25), p. 61-81 et (26-27), p. 117-132.

TRIBALAT Michèle (1993), Les immigrés au recensement de 1990 et les populations liées à leur installation en France, *Population* (6), p. 1911-1946.

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

TRIBALAT Michèle (1996 A), *De l'intégration à l'assimilation*, Paris, La Découverte.

TRIBALAT Michèle (1996 B), La réussite au bac des jeunes d'origine étrangère, *Hommes et Migrations* (1201), sept., p. 35-42.

VALLET Louis-André, CAILLE Jean-Paul (1996), *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français*, Ministère de l'Education nationale, Les dossiers d'Education et Formations (67), avril.

VAN ZANTEN Agnès (1997), Le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française. In *Langue, Ecole, Identité*, Nadir Marouf & Claude Carpentier (dirs.), Paris, L'Harmattan, p. 149-167.

VINSONNEAU Geneviève (1996), *L'identité des jeunes en situation inégalitaire. Le cas des Maghrébines en France*. L'Harmattan, Paris.

WIEVIORKA Michel (DIR.) (1996), *Une société fragmentée ?* Paris, La Découverte.

ZEROULOU Zahia (1988), La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation, *Revue française de sociologie*, XXIX, p. 447-470.

ZIROTTI Jean-Pierre (1980), *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés*, Nice, IDERIC, 2 vol.

ZIROTTI Jean-Pierre (1989), Constitution d'un domaine de recherche : la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés, *Babylone* (6-7), p. 210-254