

Title	La Différenciation Culturelle à L'épreuve ? : une étude comparée des politiques éducatives destinées aux enfants d'immigrés en Angleterre et en France
Sub Title	
Author	小山, 晶子(Oyama, Seiko)
Publisher	Global Center of Excellence Center of Governance for Civil Society, Keio University
Publication year	2010
Jtitle	Journal of political science and sociology No.11 (2010.) ,p.49- 68
JaLC DOI	
Abstract	<p>This article compares the historical development of education policies for immigrant children in England and France and reveals a lack of awareness on the benefits of cultural differentiation in the education policies which are put into practice in these two countries.</p> <p>After a high migratory flow in the 1950s and the 1960s, different types of education policies were developed for immigrant children in England and France. The choice between assimilation and cultural pluralism in education policies stems from the ways in which national ideologies have been instructed through the national education.</p> <p>The changes of the organizations in charge of the specific education for immigrant children, which are the Section 11 in England and the EFISEM in France, improved and clarified the normative framework on which the education policies for these children have been based and developed in both countries.</p> <p>However, a sequence of reforms of educational systems in the 1980s constrained the evolution of education policies for immigrant children which had been based on the traditional framework of reference in both countries. In the same period of time, the settlement of permanent immigrant workers had transformed the characteristics of immigration. Their children were born in host countries and most of them could learn English or French before entering primary school. The educational reforms and the evolution of the beneficiaries of positive education policies have had a remarkable influence upon the perceptions and attitudes of school teachers and other staffs towards these children.</p> <p>As a result of the modified living conditions of immigrant children and the new habits of educational actors, the traditional framework of reference related to the positive education policies had lost its political and pedagogical legitimacy. Therefore, a new framework of reference has been set up in the education policies for immigrant children under the new organizations, which are the EMAG in England and the CASNAV in France after institutional reforms of the Section 11 and the CEFISEM at the beginning of 2000. I would conclude that the current education policies for immigrant children in England and France tend to insist upon the socio-economic elements and a colour-blind approach for a better achievement in their education rather than in their cultural differentiation.</p>
Notes	
Genre	Journal article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12117871-20100100-0049

権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

La Différenciation Culturelle à L'épreuve ? : une étude comparée des politiques éducatives destinées aux enfants d'immigrés en Angleterre et en France

Seiko Oyama

Abstract

This article compares the historical development of education policies for immigrant children in England and France and reveals a lack of awareness on the benefits of cultural differentiation in the education policies which are put into practice in these two countries.

After a high migratory flow in the 1950s and the 1960s, different types of education policies were developed for immigrant children in England and France. The choice between assimilation and cultural pluralism in education policies stems from the ways in which national ideologies have been instructed through the national education.

The changes of the organizations in charge of the specific education for immigrant children, which are the Section 11 in England and the CEFISEM in France, improved and clarified the normative framework on which the education policies for these children have been based and developed in both countries.

However, a sequence of reforms of educational systems in the 1980s constrained the evolution of education policies for immigrant children which had been based on the traditional framework of reference in both countries. In the same period of time, the settlement of permanent immigrant workers had transformed the characteristics of immigration. Their children were born in host countries and most of them could learn English or French before entering primary school. The educational reforms and the evolution of the beneficiaries of positive education policies have had a remarkable influence upon the perceptions and attitudes of school teachers and other staffs towards these children.

As a result of the modified living conditions of immigrant children and the new habits of educational actors, the traditional framework of reference related to the positive education policies had lost its political and pedagogical legitimacy. Therefore, a new framework of reference has been set up in the education policies for immigrant children under the new organizations, which are the EMAG in England and the CASNAV in France after institutional reforms of the Section 11 and the CEFISEM at the beginning of 2000. I would conclude that the current education policies for immigrant children in England and

France tend to insist upon the socio-economic elements and a colour-blind approach for a better achievement in their education rather than in their cultural differentiation.

I. Introduction

Le processus de différenciation des politiques publiques destinées aux enfants d'immigrés, du fait de leur spécificité identitaire, résulte en particulier du rapport de force entre le projet politique, favorable à l'unification ou, au contraire, à la diversité culturelle de la nation, et l'affirmation d'une distinction culturelle par les immigrés au sein de la société d'accueil. L'identité culturelle spécifique aux populations immigrées est prise en compte de manière importante et flexible dans la vie politique des pays anglo-saxons où le multiculturalisme est introduit au sein du système éducatif public. Au contraire, le débat sur les différences culturelles et les demandes de reconnaissance qui leur sont associées est peu abordé dans l'espace public français en raison d'une culture politique profondément enracinée et représentative de l'unité française. L'évolution de ces deux modèles de politiques éducatives est révélatrice de la manière dont s'affirment progressivement les identités culturelles des populations immigrées par rapport aux identités nationales des Français et des Anglais.

A partir des années 1960, la différenciation identitaire des enfants d'immigrés est devenue, en Angleterre et en France, l'un des objets prioritaires des politiques publiques éducatives, qui commençaient à soulever les handicaps d'ordre socioculturel, politique et économique auxquels ces enfants étaient confrontés. De ce fait, les deux pays ont créé des organismes dont les missions furent d'accompagner et de faciliter la scolarisation des enfants d'immigrés : la Section 11 en Angleterre et les CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation de Migrants) en France. Ces organismes n'ont cependant pas eu une grande marge de manœuvre dans le développement de leurs activités et ont été contraints de respecter le choix de l'acculturation ou celui du pluralisme culturel, pour demeurer conformes aux idéologies nationales.

Pierre Muller emploie la notion de référentiel,¹ dans la construction des politiques publiques, qu'il définit ainsi : « Elaborer une politique publique, revient à construire une *représentation, une image de la réalité sur laquelle on veut intervenir*. C'est en référence à cette image cognitive que les acteurs vont organiser leur perception du système, confronter leurs solutions et définir leurs propositions d'action : on appellera cet ensemble d'images le *référentiel* d'une politique. » Toutefois, « le référentiel d'une politique ne peut s'analyser simplement comme un ensemble d'"idées" » dans la mesure où « il fonde la vision qu'un groupe se donne de sa place et de son rôle dans la société. Le référentiel ne constitue donc pas une simple "ressource" manipulable à volonté par les groupes en compétition, et un acteur ne pourra pas construire n'importe quel système de croyance en fonction de ses besoins stratégiques ». ² La notion de référentiel nous sera précieuse pour éclairer la transformation des systèmes de valeurs, de normes et des idées de référence, qui a marqué

la genèse ou l'évolution des politiques éducatives destinées aux enfants d'immigrés, dans les deux pays. Elle nous amènera également à mesurer combien les sources des référentiels de ces politiques reflètent les degrés d'intervention de l'Etat dans la mise en place du système éducatif national et le développement d'une unité culturelle.

De ce fait, cet article aura pour objet de mettre en relief l'interaction qui existe entre le développement des politiques éducatives différentielles, en fonction du jeu des intérêts et des stratégies des acteurs, et l'évolution des référentiels de ces politiques destinées aux enfants d'immigrés en Angleterre et en France. Les référentiels ont d'abord été favorables à la mise en place de politiques éducatives différentielles, qui ont été institutionnalisées à travers les actions de la Section 11 et du CEFISEM à partir des années 1970 (Chapitre I). Cependant, ces premiers référentiels sont devenus de moins en moins conformes à la réalité des services développés par ces deux organismes. Or, l'invalidation d'un référentiel repose sur la transformation des croyances des acteurs concernés, lorsqu'un paradigme se trouve invalidé par l'épreuve de la vérification expérimentale.³ Le changement de ces référentiels a ainsi été tributaire de la transformation des systèmes éducatifs dans les années 1980 et de l'évolution des actions et des politiques réellement mises en place par les enseignants et les autres acteurs en charge de cette éducation spécifique, qui ont eu tendance à dépasser les « *cadres normatifs* » de l'action publique pour se conformer à un décodage plus pragmatique de la réalité (Chapitre II).⁴ Ceci a entraîné une rénovation profonde des objectifs politiques de la Section 11 et du CEFISEM, et a abouti à une réforme institutionnelle complète. Ces deux organismes ont été restructurés, pour permettre une redéfinition de leurs missions en fonction des orientations données par les nouveaux référentiels (Chapitre III).

II. L'évolution des politiques éducatives destinées aux enfants d'immigrés

Après la Deuxième Guerre mondiale, l'immigration a repris dans les deux pays et le phénomène migratoire est devenu un enjeu essentiel d'action publique. Les populations immigrées sont venues de plus en plus des pays coloniaux et leurs différences culturelles ont été remarquées de manière plus distincte que celles des immigrés des pays européens voisins. Ces populations visaient en outre une installation permanente et non plus un seul travail temporaire. L'accroissement du nombre de nouveaux arrivants en Angleterre et en France a contraint les Etats à prendre en compte ce phénomène dans leur projet politique, et les a incités à mettre en place des approches différentes des politiques éducatives spécifiquement destinées aux enfants d'immigrés.

1. De l'approche assimilatrice à la différenciation culturelle des politiques éducatives anglaises

Avant les années 1950, le principe des politiques éducatives au sein du système éducatif

anglais repose sur « l'égalité des chances ». ⁵ On veut offrir l'égalité d'accès à l'éducation, particulièrement à l'éducation supérieure, pour tous les enfants, sans discrimination de sexe, de classe sociale, de religion, d'origine « ethnique », de région, etc. Mais ces politiques ayant échoué à réduire l'inégalité sociale, elles ont été remises en cause, de sorte que les débats se sont portés sur les différents facteurs pouvant être défavorables à la scolarisation de chaque individu.

Le nombre des enfants d'immigrés a connu un accroissement important à partir des années 1950 en Angleterre, lors de l'arrivée de populations originaires du *New Commonwealth*. L'augmentation du nombre des enfants d'immigrés au début des années 1960 a été plus perceptible au niveau local. A Birmingham, on dénombrait 1000 enfants de couleur en 1959, 3500 en 1962 et 15 000 en 1968, soit 8.7% de la population totale des élèves de la ville. ⁶ Le nombre des enfants d'immigrés inscrits à l'école publique (*maintained school*) est passé de 148 000 en 1966, soit 2.1% des élèves, à 220 212 en 1968, soit 2.9% des élèves. ⁷ La population de Grande-Bretagne originaire du *New Commonwealth* s'élevait à environ 830 200 personnes en 1970. Le nombre des enfants d'immigrés enregistré à l'école publique était de 262 279 en 1970, et les principaux groupes nés dans les pays du *New Commonwealth* se répartissaient de la façon suivante : 109 580 ressortissants Antillais, 52 237 Indiens, 23 995 Pakistanais, 76 467 ressortissants des autres pays. ⁸

Les enfants d'immigrés ayant une faible maîtrise de l'anglais ⁹ ont été considérés comme des élèves « handicapés » au niveau linguistique en raison de leur incapacité à suivre les cours réguliers avec les autres enfants anglophones. Ce constat a permis de poser la maîtrise de l'anglais comme une condition sine qua non de la réussite scolaire des enfants d'immigrés. Pour la première fois, en 1966, l'Etat est intervenu dans la gestion des politiques éducatives destinées aux enfants d'immigrés, en votant la loi sur le gouvernement local qui allouait une subvention dite Section 11 aux autorités locales en charge de l'éducation (LEA). La subvention de l'Home Office (le ministère des affaires intérieures) a constitué 50% des dépenses spécialement utilisées pour soutenir les enfants d'immigrés qui connaissaient des difficultés linguistiques et culturelles, et elle s'est élevée à 75% en 1969. La Section 11 est devenue un organisme important chargé du soutien des enfants d'immigrés en échec scolaire dans le système éducatif anglais. Elle s'est attachée, en premier lieu, à leur assurer des remises à niveau en anglais.

L'analyse des données statistiques des résultats des examens de lecture, effectués en octobre 1968 dans les écoles de l'ILEA (*Inner-London Education Authority*) ¹⁰ a, malgré tout, relevé le taux élevé d'enfants « noirs » qui se trouvaient encore en échec scolaire et a particulièrement souligné l'urgence de prendre en compte les difficultés des enfants antillais. ¹¹ Ceux-ci, en effet, maîtrisaient l'anglais qu'ils avaient appris dans leurs pays d'origine et n'étaient donc pas confrontés aux difficultés linguistiques que rencontraient les autres enfants d'immigrés. Dans son ouvrage « De quelle manière l'échec scolaire des enfants antillais est institutionnalisé dans le système éducatif britannique (*How the West*

Indian Child is Made Educationally Sub-normal in the British Schools System) », Bernard Coard, enseignant antillais a montré comment la maîtrise linguistique n'était pas suffisante et comment la culture sociale des parents ne facilitait ni la stabilisation de l'identité ni les performances scolaires des enfants antillais au sein de l'école britannique.¹² Les difficultés spécifiques de ces enfants antillais ont donc permis de souligner les limites de l'approche linguistique et assimilatrice pour améliorer les résultats scolaires des enfants d'immigrés. L'échec scolaire des enfants antillais a incité les enseignants et les équipes de la Section 11 de travailler sur de nouvelles approches pédagogiques qui leur permettaient de prendre en compte l'ensemble des éléments socioculturels en jeu dans la scolarisation et de ne plus se limiter à l'apprentissage linguistique.

Par la suite, en raison des critiques qui lui reprochaient les tendances assimilatrices de sa politique, la Section 11 a développé, dans les années 1970 et 1980, des orientations davantage tournées sur la prise en compte de la différence culturelle des enfants d'immigrés. C'est à partir du moment où la société anglaise a importé des Etats-Unis la notion du multiculturalisme, que la conception déficitaire des difficultés scolaires des enfants d'immigrés a été soulignée.¹³ La négligence des différences culturelles des enfants dans le domaine de l'éducation a ainsi virulemment été fustigée, et la Section 11 a dû tenter de mettre en place des politiques éducatives de compensation en insistant sur une perspective beaucoup plus culturaliste. Les équipes, autant que les enseignants, ont été encouragés à aborder la culture d'origine des enfants d'immigrés en classe ordinaire ainsi qu'en classe de soutien. Les politiques éducatives de la Section 11 se sont également tournées vers les familles et la communauté locale et étrangère afin de mieux comprendre et cerner les différences culturelles. Le multiculturalisme est ainsi devenu un référentiel important et a permis de donner un nouveau sens aux politiques et aux actions éducatives développées par la Section 11.

2. L'approche différencialiste des politiques éducatives françaises : une rupture par rapport à l'universalisme républicain

La France, en revanche, a refusé d'employer le concept de « multiculturalisme » au sein de l'Education Nationale où le principe universaliste de la République est institutionnalisé de par la construction socio-historique du système éducatif public depuis le XIX^{ème} siècle. Selon ce principe, l'Etat est neutre et se fonde sur l'indifférenciation entre les hommes. L'individu est libre de conserver ses particularismes culturels « mais aucun n'entre en considération pour l'exercice de ses droits et pour l'accomplissement de ses obligations ». ¹⁴ Le principe républicain n'autorise pas les écoles publiques françaises, qui sont « un espace public », à traiter les enfants de manière différenciée en raison de spécificités culturelles, sociales et morales.

Néanmoins, la modernisation et la fragmentation sociale et culturelle ont révélé que l'école, dans son rôle traditionnel, avait des moyens limités pour offrir l'égalité des chances

à tous les enfants. La question de l'immigration n'a quitté le champ économique jusqu'au début des années 1970, à partir desquelles le problème social de la scolarisation des enfants d'immigrés a été mis sur agenda. En 1975 et 1976, on comptait 563 000 enfants d'immigrés inscrits au premier degré, soit 7.7% du total des enfants d'immigrés, à la suite du regroupement familial des travailleurs et de la naissance de la deuxième génération des immigrés, et ce nombre a continué à croître jusqu'en 1985.¹⁵ La mise en place de politiques différentielles, qui a marqué une rupture symbolique dans l'histoire du système scolaire républicain, a permis aux acteurs de se concentrer sur les difficultés spécifiques des enfants d'immigrés. Cependant, l'incertitude de la politique globale de l'immigration durant cette période a provoqué une dualité dans la définition des objectifs des politiques éducatives : assimilation des immigrés dans la société d'accueil (les classes d'initiations au premier degré [CLIN] et les classes d'adaptation au deuxième degré [CLAD]) et incitation au retour dans le pays d'origine (l'enseignement des langues et des cultures d'origine [E.L.C.O.]).

Les CEFISEM ont été créés en 1976 dans le cadre des politiques éducatives spécialement destinées aux enfants d'immigrés.¹⁶ Les CEFISEM sont devenus un organisme principal pour la prise en charge institutionnelle et structurelle des problèmes culturel et scolaire des enfants d'immigrés et ont notamment mis en place des procédures de formation et d'information pour sensibiliser les enseignants à la différence culturelle de ces enfants. La finalité de ces centres est demeurée duelle, permettant à la fois aux enseignants de se préparer à aborder l'intégration scolaire en respectant la culture des enfants d'immigrés, d'une part, et à ces enfants de préserver le contact avec leur culture d'origine.¹⁷ En introduisant une certaine rupture par rapport à l'universalisme culturel républicain, les politiques éducatives différentialistes des années 1970 en France ont été exposées à la fragilité du référentiel et marquées par ce projet politique double.

La Section 11 et le CEFISEM ont développé des politiques éducatives conformément aux référentiels favorables, à partir des années 1970, à la mise en place de politiques éducatives différentialistes. Les politiques linguistique et culturelle de la Section 11 ont réaffirmé le respect des principes du pluralisme culturel dans le système éducatif anglais, tandis que les activités pédagogiques des CEFISEM ont été basées sur la revendication du droit à la différence des enfants d'immigrés, ce qui a permis d'amener l'Education nationale à faire preuve d'un certain relativisme culturel. La réalité des services offerts est cependant devenue de moins en moins conforme à ces référentiels, en raison de l'évolution du profil des enfants concernés et de la transformation institutionnelle de ces deux organismes dans les années 1980.

III. Les référentiels traditionnels à l'épreuve de l'évolution des systèmes de scolarisation

Les changements des référentiels traditionnels sur lesquels étaient fondées les politiques de la Section 11 et du CEFISEM ont été accélérés par la transformation du système éducatif

dans les deux pays. Le « monde réel » dans lequel ont été mises en place les politiques éducatives traditionnelles a évolué, si bien que la matrice cognitive à partir de laquelle avait été forgé le référentiel traditionnel de la Section 11 et du CEFISEM a dû être remise en question par les enseignants et les autres acteurs éducatifs.

1. La centralisation du système éducatif anglais et les rôles restreints de la Section 11

Jusqu'à la fin des années 1980, la Section 11 a pu subventionner de nombreux programmes culturels du fait d'une définition imprécise de ses objectifs pédagogiques. L'absence des statistiques nationales et l'abandon des données sur les enfants scolarisés d'origine ethnique par le DES (*Department of Education and Science*) en 1974 ont eu peu d'impact sur la répartition des budgets de la Section 11.¹⁸ La répartition de ces budgets dépendait de chaque LEA, ce qui a permis notamment de financer majoritairement l'emploi de spécialistes de l'enseignement de l'anglais comme deuxième langue et d'équipes bilingues soutenant les élèves en difficulté. Certaines LEA ont également financé des programmes tels qu'un soutien spécifique pour les élèves afro-antillais, l'enseignement de la langue de la communauté locale ou de la langue maternelle de ces enfants, un soutien aux familles étrangères dans leurs relations avec l'école de leurs enfants, etc. Cette diversification des actions et des acteurs subventionnés par la Section 11 s'est même accélérée après 1981, avec la création des postes de conseillers en éducation multiculturelle, ainsi que d'enseignants de la langue maternelle des enfants d'immigrés, et avec la formation des équipes en charge des relations entre l'école et les parents.¹⁹

La multiplication des actions subventionnées par la Section 11 a inévitablement provoqué les critiques du gouvernement central sur l'utilisation du budget. En 1988, parallèlement à la réforme pour la centralisation du système éducatif mise en place par l'*Education Reform Act* (ERA), l'*Home Office* a exigé que l'utilisation du budget de la Section 11 soit évaluée afin « de s'assurer la bonne utilisation des ressources en fonction des besoins réels des membres de minorités ethniques, liés aux désavantages raciaux ».²⁰ La réforme proposée par l'*Home Office* s'appuyait ainsi sur une évaluation plus stricte et plus précise du fonctionnement de la Section 11.

Les subventions de la Section 11 avaient progressivement augmenté et s'élevaient à environ 82 millions de livres pour l'année 1988/89. Lors de la centralisation du système éducatif anglais, le gouvernement a décidé de réduire la dépense représentée par la Section 11 et le budget prévu pour l'éducation ne fut plus que de 72 millions de livres pour l'année 1993/94 et de 57,5 millions pour l'année 1996/97.²¹ A partir de l'année 1992/93, la Section 11 n'a que rarement subventionné les nouveaux projets. L'augmentation des régulations des subventions de la Section 11 a fait naître un certain scepticisme à l'égard des possibilités de développement des activités relatives aux relations ethnoculturelles dans les LEA, les établissements scolaires et les centres chargés de l'éducation multiculturelle.

Ce scepticisme s'est d'autant plus creusé qu'une plus grande influence a été donnée au

DES dans la sélection des projets soutenus par la Section 11. Le DES a eu pour mission d'examiner toutes les propositions de projets éducatifs, y compris celles de la Section 11, et de les soumettre à la consultation des inspecteurs locaux de *Her Majesty Inspectors*. Le DES transmet ensuite ces avis et ces propositions à l'*Home Office* qui décide en dernière instance de répondre favorablement ou non aux demandes de subvention de la Section 11. Les sélections du DES ont majoritairement privilégié le développement des soutiens à « l'éducation principale » et notamment l'enseignement de l'anglais comme deuxième langue. De ce fait, l'influence croissante du DES a de plus en plus marginalisé les autres projets soutenus par la Section 11 et a freiné leur diversification. Mais cette tendance correspondait à une réelle la volonté du gouvernement de transférer les responsabilités financière et éducative de la Section 11 au DES pour une utilisation plus efficace du budget.²²

Parallèlement à la réforme administrative de la Section 11, la dimension multiculturelle a été incluse dans les matières principales, par le guide pratique du *National Curriculum : From Policy to Practice* paru en 1989. C'est à la suite du travail du comité de Swann, qui soulignait que « le remplacement des matériels scolaires exprimant un point de vue centré sur le monde anglo-saxon par des programmes, par exemple en histoire et en géographie, proposant un contenu multiculturel ainsi que des perspectives plus globales, était nécessaire pour toutes les écoles, quel que soit le nombre d'enfants d'immigrés »²³ que le DES a décidé de prendre en compte la nécessité d'inclure les éléments multiculturels dans les matières du *National Curriculum* (NC).

Subissant le contrecoup de la réforme de la centralisation du système éducatif anglais dans les années 1980-1990, les politiques éducatives de la Section 11 ont dû se cantonner à un soutien des enfants d'immigrés sur des points de difficultés spécifiques et limitées. Le gouvernement a, en outre, transmis aux enseignants la charge de développer l'éducation multiculturelle, au sein même des établissements scolaires, en introduisant cette approche pédagogique dans le NC. Cependant, les budgets de la Section 11 ayant été réduits, l'enseignement des éléments multiculturels dans les classes traditionnelles a beaucoup dépendu de la volonté des enseignants, des directeurs d'écoles et des parents d'élèves. De plus, le NC ne comportait pas de clause imposant une obligation de résultat sur la question de l'éducation multiculturelle ni une évaluation de son effet sur la scolarité. Le NC a davantage symbolisé un choix national en faveur de l'éducation multiculturelle à l'école, mais peu de responsabilités ont été attribuées aux enseignants pour sa mise en pratique.

2. Rejet d'une équité ethnoculturelle pour une équité différentielle sociale et territoriale des politiques éducatives françaises

En France, face à l'ascension du Front National et afin de parvenir à une stabilisation sociale de l'immigration au début des années 1980²⁴, l'intention publique a dû rompre avec le différencialisme des politiques de l'immigration et traiter l'immigration comme une

question de droit commun. Ce tournant des politiques de l'immigration est allé de pair avec la décentralisation de l'Education nationale qui tentait de résoudre la crise sociale et de s'adapter à la complexité locale et scolaire en territorialisant les moyens d'intervention de l'Etat. La question de l'immigration s'est donc inscrite, au niveau de l'éducation, dans une problématique plus générale de lutte contre l'échec scolaire de l'ensemble des élèves en difficulté, sans que les enfants d'immigrés soient spécifiquement différenciés du fait de leur identité ethnoculturelle.

La mise en place de la politique des zones d'éducation prioritaire (ZEP) en 1981 a concrétisé le changement de perspective des politiques éducatives par rapport aux enfants d'immigrés. Les vingt-sept académies principales ont mis en place 362 ZEP en 1982-1983 et 390 ZEP en 1984-1985.²⁵ La ZEP en effet n'est pas spécifiquement destinée aux enfants d'immigrés et concerne, au niveau territorial, l'ensemble des élèves touchés par l'échec scolaire et les inégalités sociales. Néanmoins, la nationalité ou l'origine étrangère des enfants d'immigrés en difficulté est devenue l'un des critères observés pour la détermination des zones. Ainsi, une concentration de plus de 30% d'élèves étrangers sur un secteur a pu être un élément favorable à la désignation d'une zone. « La proportion des élèves de nationalité étrangère dans le premier degré a été 2,7 fois plus forte en ZEP que dans l'ensemble de la France (hors T.O.M.) ; comptant 28,9% d'élèves de nationalité étrangère dans les écoles situées en ZEP (29,5% en France métropolitaine) contre 10,8% dans l'ensemble des écoles (11,2% en France métropolitaine).²⁶ » En dépit de la disparité au niveau des académies (ZEP/ensemble varie de 1,5 [Paris], 1,8 [Créteil], 2,44 [Nice], 3,9 [Amiens] et 7,5 [Poitiers], le taux d'élèves étrangers est plus élevé en ZEP que sur l'ensemble du territoire.²⁷

Toutefois, cette différenciation s'est orientée essentiellement sur la prise en compte de conditions sociales défavorisées et a moins fait référence au particularisme culturel des enfants d'immigrés. La ZEP a ainsi permis de minimiser le traitement différentiel des enfants d'immigrés en insistant sur le problème des zones géographiques où des conditions sociales défavorisées constituaient « un facteur de risque voire un obstacle pour la réussite scolaire des enfants ».²⁸

Le rejet du différencialisme ethnoculturel dans la scolarisation des enfants d'immigrés a également permis aux CEFISEM de mettre en place des actions qui ne stigmatisaient pas ces enfants. La décentralisation du système éducatif a renforcé les partenariats locaux entre l'école et les associations péri-éducatives, les collectivités locales et les parents.²⁹ Les activités des CEFISEM se sont également inscrites dans ce cadre. Afin de développer un partenariat cohérent avec les ZEP pour lutter contre les difficultés scolaire et sociale, les CEFISEM ont mis en avant les liens entre un environnement socioculturel difficile et complexe et l'échec des enfants d'immigrés. L'approche culturelle différencialiste de la politique des CEFISEM étant de moins en moins légitimée par ces politiques éducatives, ceux-ci ont été contraints de faire évoluer leurs actions pour s'adapter au passage d'une équité différentielle ethnoculturelle à une équité différentielle sociale et territoriale.

3. Le changement de profil des bénéficiaires des politiques éducatives différentielles

L'évolution des politiques éducatives dans les deux pays ne résultait pas de la seule transformation des systèmes éducatifs. Elle est également liée à l'évolution du profil des bénéficiaires de ces politiques, qui a modifié la réalité sur laquelle étaient fondés les référentiels traditionnels.

En Angleterre, les politiques de l'immigration ont cessé de se concentrer sur les enfants originaires des pays du *Commonwealth* à partir du moment où des immigrés et des réfugiés venant d'autres pays ont commencé à être accueillis. Lors de la réforme proposée par l'*Home Office* en 1988, le syntagme « *Commonwealth immigrant* » fut enlevé du texte original de la loi³⁰, ce qui a permis aux enfants originaires des autres pays de pouvoir bénéficier de l'éducation financée par la Section 11. Cependant, les soutiens de la Section 11 ayant été élargis à tous les élèves des minorités ethniques, les subventions dont elle pouvait disposer ont été amoindries et le développement des divers programmes multiculturels a été interrompu par la mise en place de l'ERA en 1988.

Les statistiques de 1997 montrent une diminution des nouveaux immigrés de l'Asie (25 600 immigrés, soit 2 300 de moins que l'année précédente), de l'Amérique (7 800 immigrés, soit 700 de moins que l'année précédente) et de l'Océanie (3 100 immigrés, soit 400 de moins que l'année précédente), tandis que les immigrés de l'Europe hors de l'EEE (Espace économique européen) étaient de 7 600, soit 300 de plus que l'année précédente et ceux de l'Afrique, de 13 200 soit 200 de plus que l'année précédente.³¹ Ainsi, pour faire face à l'arrivée, à partir de 1995, de nombreux réfugiés originaires de la Somalie, par exemple, la LEA de Bristol a organisé une formation destinée aux enseignants et aux équipes autour de la culture des familles et des enfants somaliens. Elle a également employé une équipe bilingue d'origine somalienne afin de soutenir les élèves dans neuf écoles. Or, le nombre d'élèves accueillis ne cessant d'augmenter, et le pays d'origine, de se diversifier, la Section 11 de Bristol s'est trouvée confrontée, en 1997, à l'usage de cinquante-quatre langues différentes parlées par les élèves.³² Tout en subissant la pression gouvernementale qui réduisait le budget et les responsabilités des LEA, la Section 11 a dû s'efforcer de répondre à la diversification des besoins de ces nouveaux arrivants.

En France, au cours d'une intervention au séminaire « CEFISEM » en 1989, le ministre de l'Éducation nationale a annoncé l'élargissement des bénéficiaires des services des CEFISEM en insistant sur le fait que « le problème majeur n'est plus celui des élèves réellement non francophones (...). Le problème majeur est celui des élèves en difficulté qui ont besoin que l'École fasse un effort particulier pour adapter son action à l'objectif de réussite que nous formons pour eux comme pour tous ». ³³ Les objectifs du CEFISEM ont dû prendre en compte aussi bien les difficultés des enfants issus de milieux sociaux défavorisés que celles des enfants d'immigrés et ont cessé de se limiter aux difficultés des enfants primo-arrivants et des enseignants chargés d'accueillir ces derniers. Le CEFISEM a

ainsi très vite perdu la spécificité différentialiste de son approche ethnoculturelle pour prendre part, à partir des années 1980, à l'élaboration de politiques éducatives destinées à lutter contre les difficultés d'ordre socioéconomique, à l'origine de l'échec scolaire.

4. Les référentiels traditionnels à l'épreuve de la pratique des enseignants

Le changement de profil des bénéficiaires des soutiens spécifiques des politiques éducatives différentielles a modifié l'environnement des équipes et des enseignants qui sont chargés de la scolarisation des enfants d'immigrés.

Dans le système éducatif anglais, l'introduction de l'éducation multiculturelle³⁴ avait permis aux enseignants de développer un regard critique sur un enseignement centré sur le monde occidental et d'introduire un contenu multiculturel plus adapté à l'ensemble des élèves de leur classe. Néanmoins, la mise en œuvre de cette nouvelle approche pédagogique, pour aborder les difficultés scolaires liées à la différence culturelle des enfants d'immigrés, dépendait surtout de la motivation des enseignants, la Section 11 étant alors limitée dans ses actions en raison des restrictions budgétaires. Dans les années 1980, les pratiques et la théorie même de l'éducation multiculturelle ont été vivement critiquées par des chercheurs comme C. Mullard, B. Troyna, et G.L. Brandt. Ces derniers mettaient plutôt en valeur, en effet, les caractéristiques d'un enseignement qui viserait à lutter en priorité contre le racisme, dénonçant ainsi l'inertie naturelle de l'éducation multiculturelle qui ne remettait pas en cause ce problème d'éthique ni son rôle dans l'échec scolaire, et qui ne proposait pas de solutions pour libérer les enfants des minorités ethniques du racisme au sein de l'école et de la société anglaise. Selon Brandt, l'éducation multiculturelle ne s'est avérée efficace que pour diffuser une certaine « connaissance » des autres cultures, mais elle n'était pas suffisante pour combattre le racisme et les préjugés dominants.³⁵ La généralisation des critiques sur l'éducation multiculturelle a, par conséquent, suscité le développement de projets d'école ayant pour objectif de réduire les préjugés et les actes racistes au sein des établissements. Les enseignants se sont moins intéressés à l'éducation multiculturelle en raison du manque d'effets visibles sur la manière d'accueillir et d'intégrer les enfants d'immigrés, et ont davantage abordé les questions de l'anti-racisme et de l'égalité des chances avec leurs élèves.

A partir des années 1980, le nombre d'arrivée de travailleurs a diminué de manière importante en France³⁶, de sorte que la plupart des enfants issus de l'immigration et bénéficiant des politiques éducatives différentielles étaient nés en France et non plus à l'étranger. C'est pourquoi, les enseignants ont de plus en plus hésité à faire une distinction entre les enfants d'origine étrangère, dont la majorité avaient la nationalité française, et les enfants d'origine française. En outre, les approches pédagogiques différentielles mises en place pour les enfants d'origine étrangère ne paraissaient pas conformes au respect de l'égalité républicaine et du droit commun auquel les instituteurs étaient formés. Le développement de politiques éducatives insistant davantage sur le tissu social a accéléré la

marginalisation de ces approches. Les enseignants ont eu tendance à regrouper les élèves en fonction du degré de leurs difficultés scolaires plutôt qu'en fonction de leurs nationalités ou de leurs origines. Ainsi, face à cette nouvelle génération d'enfants issus de l'immigration, mais ayant grandi en France, l'approche différencialiste ethnoculturelle des CEFISEM a été remise en question. L'élargissement des bénéficiaires des services du CEFISEM à l'ensemble des enfants en difficulté scolaire a également introduit une confusion auprès des enseignants et des acteurs locaux entre ses missions et celles des autres politiques éducatives territoriales (telle que la ZEP). Les CEFISEM se sont de la sorte trouvés confrontés à la question de leur propre légitimité et de leur spécificité institutionnelle au sein du système éducatif français.

La transformation des systèmes éducatifs dans les années 1980 et le changement du profil des bénéficiaires des services des deux organismes ont éprouvé les référentiels sur lesquels leurs approches étaient fondées. Le multiculturalisme est devenu « le référentiel sectoriel »³⁷ de la Section 11, faiblement légitimé par rapport à un nouveau « référentiel global »³⁸ qui insistait sur la promotion de l'efficacité économique du système anglais. Les pressions gouvernementales pour une amélioration efficace des résultats scolaires, la généralisation de l'éducation multiculturelle du fait de son introduction dans le NC et la réduction des budgets de la Section 11 ont renforcé le discrédit de l'éducation multiculturelle qui grandissait auprès des enseignants.

En France, la mise en place de politiques éducatives territorialisées a fait émerger une nouvelle problématique regroupant tous les enfants en difficulté scolaire et socio-économique. En raison de l'augmentation de la proportion d'enfants d'immigrés nés en France, les enseignants ont de moins en moins relié les difficultés scolaires de ces enfants à leur différence de culture. Les liens entre les problèmes scolaires et les difficultés socio-économiques auxquelles étaient confrontées les familles de ces élèves sont au contraire devenus la seule réalité légitime à leurs yeux. L'approche culturelle différencialiste lancée par le CEFISEM au début des années 1970 a donc été réduite à un référentiel sectoriel et remplacée par un nouveau référentiel global qui prenait en compte les difficultés d'ordre socio-économique de l'ensemble des élèves en échec scolaire et qui semblait plus conforme à l'universalisme républicaine.

IV. L'évolution des référentiels des politiques éducatives différentielles

L'accélération des changements sociopolitiques et la crise des référentiels ont poussé les organismes chargés de l'éducation des enfants d'immigrés à construire de nouveaux systèmes de valeurs et de normes. Ceux-ci avaient pour objectif de redonner aux enseignants et aux acteurs concernés la motivation nécessaire pour améliorer les conditions de scolarisation de ces enfants grâce à des méthodes pédagogiques qui ne soient plus de tendance multiculturelle ou différencialiste.

1. Les nouveaux organismes et la nécessité de créer de nouvelles références pour favoriser la scolarisation des enfants d'immigrés

En 1999, l'*Home Office* a transféré la responsabilité de la répartition des subventions de la Section au *Department of Education and Employment*(DfEE) qui a créé un nouveau service de financement appelé l'*Ethnic Minority and Traveller Achievement Grant*(EM(T)AG).³⁹ L'EMAG a été chargé de subventionner les principaux programmes développés par la Section 11, notamment l'enseignement de l'anglais et les soutiens bilingues. Toutefois, afin d'encourager les écoles à s'impliquer dans les projets de l'EMAG, la DfEE a réformé le système des contrats de travail, de sorte que les écoles sont devenues les principaux employeurs des enseignants de l'EMAG. Du fait de ce transfert de responsabilité, la plupart des EMAG ont été amenés à réduire la taille de leurs équipes enseignantes, tandis que les équipes employées directement par l'école sont devenues de plus en plus indépendantes. Ce processus a contribué à marginaliser de plus en plus les missions de l'EMAG et celles de la Section 11.

La transformation des conditions de réalisation de ce dispositif éducatif spécifique à la scolarisation des enfants d'immigrés a néanmoins permis à chaque école d'en évaluer les effets et l'impact sur les résultats scolaires. Afin d'améliorer ces résultats de manière efficace, les écoles ont abandonné les soutiens bilingues et interculturels, et leur ont préféré l'enseignement de l'anglais comme deuxième langue, avec l'aide des enseignants de l'EMAG, ainsi que la réflexion autour de la non-violence, de l'égalité des sexes et de l'anti-racisme.

En 2001, lors des journées nationales d'étude et de réflexion sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, Jack Lang, le ministre de l'Education Nationale a évoqué « un foisonnement d'initiatives » pour décrire les missions du CEFISEM.⁴⁰ Déplorant la généralisation des services du CEFISEM aux problématiques des ZEP, il a exprimé sa vocation « à accompagner la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France » qui ne saurait « se limiter aux seuls établissements des zones d'éducation prioritaire ». Par exemple, en 1998, « le CEFISEM de Paris était en voie de devenir un centre de ressources pour les ZEP tout en gardant ses mission premières. »⁴¹ Cette dispersion des mission du CEFISEM, ainsi que sa structure, ont été remises en question.

Le gouvernement français a insisté sur la différence entre les problématiques des élèves nouvellement arrivés et les aléas de leur scolarisation, même après dix ans de politique d'intégration des enfants étrangers, et celles des élèves en difficulté dans les ZEP. Les primo-arrivants de 0 à 17 ans ont représenté en moyenne 10% du flux de l'immigration vers la France entre 1994 et 2002. Toutefois, dans les académies des régions du Sud, particulièrement dans la région du Languedoc-Roussillon, le nombre de ces nouveaux arrivants a fortement augmenté, passant de 400 à 1680 entre 1997/1998 et 2001/2002.⁴² Au début des années 2000, les primo-arrivants ont tendu de surcroît à être plus âgés et leur

intégration dans les collèges de certaines académies est devenue un problème virulent.

En 2002, le CEFISEM a été remplacé par le CASNAV (Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage).⁴³ Le CASNAV a cessé de prendre en charge l'ensemble des enfants en difficulté scolaire pour mieux se concentrer sur la scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France. Les objectifs et les missions du CASNAV semblent relever d'une approche différencialiste, malgré la volonté du gouvernement français d'éviter toute approche éducative stigmatisant les enfants d'origine étrangère. Une circulaire définit ainsi le rôle des CASNAV : « renforcer l'efficacité de leur contribution spécifique et essentielle à la mission qui incombe à l'École, lieu déterminant de l'intégration sociale par l'accès à la maîtrise de la langue nationale, par la connaissance de la culture et des institutions de notre pays, par la reconnaissance des valeurs qui fondent le vivre ensemble et, à terme, par l'accès à une qualification, gage d'insertion ».⁴⁴ Les missions du CASNAV visent une intégration plus efficace des enfants nouvellement arrivés dans la société française, ce qui les oblige à s'éloigner du respect d'une équité différentielle ethnoculturelle telle qu'elle fut formulée lors de la fondation du CEFISEM.

2. Le nouveau référentiel : fin de la prise en compte de la dimension ethnoculturelle dans les politiques éducatives destinées aux enfants d'immigrés

Les deux nouveaux organismes ont ainsi renoncé aux référentiels sur lesquels leurs politiques avaient été fondées, leur efficacité pour améliorer l'intégration scolaire des enfants d'immigrés ayant été mise en doute. Les transformations qu'ils ont subies en termes de responsabilité pédagogique les ont contraints à construire de nouveaux référentiels.

L'EMAG a dû élaborer des soutiens et des évaluations qui tiennent compte de la diminution des budgets et qui favorisent une amélioration plus efficace des résultats scolaires des enfants d'immigrés en mettant notamment l'accent sur la maîtrise de l'anglais. Les enseignants et les autres acteurs éducatifs ont également dû se concentrer sur la réussite scolaire de l'ensemble des enfants et s'impliquer dans la lutte contre le racisme au sein des établissements. Le référentiel traditionnel fondé sur une équité multiculturelle a été remplacé par un nouveau référentiel qui repose sur un principe d'équité scolaire et sociale et qui vise la réussite scolaire de tous les élèves et une réelle intégration socio-économique des enfants d'immigrés.

Les politiques éducatives du CASNAV n'appliquent leur approche différencialiste que dans le cadre de l'aide à l'intégration scolaire des enfants nouvellement arrivés au sein du système éducatif français. Celles-ci offrent des méthodes et des informations aux enseignants de la CLIN pour les aider à familiariser ces enfants avec l'environnement scolaire de l'école française. Le nouvel objectif du CASNAV repose davantage sur le respect de l'universalisme républicain pour permettre une intégration plus efficace des enfants nouvellement arrivés dans les classes traditionnelles.

Tableau 1. L' évolution des référentiels des politiques éducatives destinées aux enfants d' immigrés en France et en Angleterre.

	France		Angleterre	
	Les anciens référentiels	Les nouveaux référentiels	Les anciens référentiels	Les nouveaux référentiels
Les difficultés spécifiques aux enfants d' immigrés	Les difficultés scio-économiques des enfants d' immigrés	Les difficultés linguistiques des nouveaux arrivants pour s' intégrer dans le système scolaire français	Les difficultés culturelles inhérentes à l' origine étrangère des élèves	Les difficultés scolaires inhérentes à la différence culturelle des élèves
Les objectifs des politiques éducatives différentielles	La lutte contre l' échec scolaire des enfants d' immigrés	L' intégration scolaire des nouveaux arrivants dans le système éducatif français	La prise en compte des différences culturelles des élèves	La réussite scolaire et l' intégration socioéconomique des enfants des minorités ethniques
La limite des politiques éducatives différentielles	La distinction des enfants nés sur le sol français selon leur origine étrangère		La faible efficacité pédagogique et financière	

L'évolution des approches pédagogiques de la Section 11 et du CEFISEM leur ont permis de retrouver une légitimité, à travers notamment leur transformation institutionnelle. Leurs approches traditionnelles ayant perdu de l'intérêt et de la légitimité aux yeux des acteurs en charge de la scolarisation des enfants d'immigrés, les deux organismes ont dû les soumettre aux nouveaux référentiels mieux pris en considération et ont ainsi abouti à la mise en place des nouvelles politiques de l'EMAG et du CASNAV. Ces nouvelles politiques éducatives visent à promouvoir une équité différentielle sociale et économique pour la réussite scolaire des enfants d'immigrés au détriment d'une équité différentielle ethnoculturelle.

V. Conclusion

Les politiques éducatives destinées aux enfants d'immigrés ont ainsi connu deux grands tournants dans les années 1980 et au début des années 2000, dans leur manière de gérer le

rapport entre le pluralisme culturel et la scolarisation de ces enfants au sein du système éducatif public. La prise en compte de l'équité différentielle ethnoculturelle dans les politiques du CEFISEM en France et la centralisation des politiques de l'éducation multiculturelle en Angleterre ont semblé marquer une forte divergence par rapport à l'idéologie culturelle mise en avant sur le plan national, l'universalisme républicain en France et le particularisme culturel en Angleterre. Les nouvelles politiques éducatives du CASNAV ont dénoncé cette approche plus pragmatique des politiques du CEFISEM par rapport à la prise en compte de la diversité culturelle des enfants d'immigrés et ont réaffirmé le principe républicain en remettant en avant la frontière culturelle. La centralisation des politiques éducatives multiculturelles anglaises a obtenu sa légitimité politique, dans la mesure où le système éducatif s'est « démocratisé », les choix pédagogiques et culturels concernant les enfants d'immigrés ayant été transférés au niveau des établissements et des parents d'élèves.

Les nouvelles orientations de ces politiques éducatives donnent en effet plus de latitude pour permettre, sur le terrain, aux enseignants et aux autres acteurs pédagogiques de s'adapter à la diversité des registres dans les discours politiques et administratifs concernant le traitement des questions scolaire et culturelle des enfants d'immigrés dans les deux pays. Ces politiques centralisées sectorielles tendent à s'appuyer sur l'expérience des enseignants et des autres acteurs pédagogiques et locaux, selon lesquels la scolarisation des enfants d'immigrés devrait prendre en compte diverses dimensions telles que la réponse aux besoins des enfants, des jeunes et des familles, le recours à des experts et à des professionnels dans des réseaux locaux, etc.⁴⁵

L'évolution des référentiels sectoriels des politiques éducatives a permis une diversification des choix pédagogique et culturel au sein des établissements. Néanmoins, les enseignants français préfèrent donner une plus faible légitimité au principe d'une équité différentielle ethnoculturelle, qui favoriserait un traitement individualisant de la situation de chaque enfant d'immigré, du fait de leur attachement profond au principe d'égalité de droit, perçu comme le référentiel global des politiques éducatives françaises. Dans le système éducatif anglais, la prise en compte du pluralisme culturel des enfants d'immigrés tend à être remplacée par un nouveau référentiel qui s'appuie sur la lutte contre la violence, le racisme et l'égalité des chances. Ce référentiel ne s'applique plus à une catégorie d'enfants spécifiques et les enseignants tentent d'appréhender ces questions avec l'ensemble des élèves au sein de la classe ou par le biais des projets d'école. La rhétorique de la *colour-blind* est de plus en plus influente dans les nouvelles politiques éducatives anglaises, de même que les réformes nécessaires pour que tous les élèves puissent bénéficier de conditions leur permettant d'améliorer leurs résultats scolaires.⁴⁶

La scolarisation des enfants d'immigrés au sein de la société des pays d'accueil soulève la question de la « modification des inégalités de vie entre des groupes sociaux utilisant l'école sur la base de ressources et de stratégies différentes » qui pourrait être « le vecteur le plus efficace de démocratisation ».⁴⁷ L'analyse comparative des politiques

éducatives destinées aux enfants d'immigrés dans les deux pays a introduit cependant un certain scepticisme quant à cette possibilité de démocratisation car les référentiels actuels de ces politiques accordent peu de poids au rapport entre la reconnaissance culturelle et la réussite scolaire de ces enfants. La lutte contre les inégalités sociales auxquelles sont soumis les enfants d'immigrés dans la société des pays d'accueil exige, probablement, « une combinaison de lutte contre l'exclusion et les inégalités sociales et de reconnaissance culturelle ».⁴⁸ Les politiques éducatives gagneraient donc à favoriser la double prise en compte des inégalités sociales et des inégalités culturelles des enfants d'immigrés au lieu de replacer les dernières par les premières.

La mise en place du Livre Vert par la Commission Européenne en 2008 a ouvert une perspective pour la prise en compte de la différence culturelle des enfants d'origine non-européenne dans le domaine de l'éducation. Un programme tel que Comenius, par exemple, permet aux jeunes et au personnel éducatif d'établir des échanges d'informations et d'expériences concernant les rapports entre la différence culturelle des enfants d'immigrés et leur scolarisation. Le développement de nouvelles politiques éducatives et la création d'un réseau interactif entre les personnels éducatifs de l'espace européen pourront peut-être permettre aux politiques éducatives anglaise et française, destinées aux enfants d'immigrés, de dépasser le clivage entre une équité différentielle socio-économique et une équité différentielle culturelle et de favoriser la réussite scolaire de l'ensemble des élèves.

Notes

¹ La notion de référentiel dans la construction d'une politique publique est définie par Pierre Muller, *Les politiques publiques* (Paris : Presses Universitaires de France, 1990), p.42

² Voir le référentiel dans, *Dictionnaire des politiques publiques*, sous la direction de Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet (Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 2004), p.375-6

³ Pierre Muller, « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, vol.50, no.2 (avril 2000), p.194

⁴ Pierre Muller, *Les politiques publiques*, *ibid.*, p.42-6

⁵ A.H.Halsey, *Educational Priority, EPA Problems and Policies*, (London : Her Majesty's Stationery Office, 1972), p.6

⁶ John Rex et Sally Tomlinson, *Colonial immigrants in a British city* (London : Routledge & Kegan Paul, 1979) p.176-8

⁷ H.E.R. Townsend, *Immigrant Pupils in England-the LEA response* (National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1971) p.14

⁸ Danièle Joly, « Grande-Bretagne ; Minorités ethniques et risques de ségrégation », dans *Immigrés en Europe*, dir. Sous Didier Lapeyronnie (Paris : Documentation Française, 1992), p.111-112

⁹ Les enfants d'immigrés avec la faible maîtrise de l'anglais a compté 43 146, soit 16.4% du total des enfants d'immigrés., H.E.R.Townsend, *Immigrant Pupils in England-the LEA response*, *ibid.*, p.119

¹⁰ En 1970, la plus forte concentration d'enfants d'immigrés était de 68 047 enfants dans

l'ILEA, soit 26.2% du total des enfants d'immigrés scolarisés au sein de l'école publique en Angleterre. H.E.R.Townsend, *ibid.*, p.119

¹¹ Alan Little, « The educational achievement of ethnic minority children in London Schools » dans Verma, G.K. et Bagley C., *Race and Education Across Cultures* (London : Heinemann Educational Books, 1975), p.48-69

¹² Coard, Bernad, *How did the West Indian child is made educationally sub-normal in the British School System* (London : New Beakon Books Ltd., 1971)

¹³ Agnès van Zanten, « La scolarisation des enfants et de jeunes des minorités ethniques aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne », *Revue française de Pédagogie*, no.117 (octobre-novembre-décembre 1996), p.119

¹⁴ Haut Conseil à l'Intégration, *Liens culturels et intégration : rapport au Premier ministre* (Paris, juin 1995), p.19

¹⁵ Voir le tableau, « les effectifs d'élèves de nationalité étrangère », Jacques Bocquet, *La scolarisation des enfants d'immigrés* (Paris : le conseil économique et social, le 26 janvier 1993), p.44

¹⁶ En 1976, les premiers cinq CEFISEM sont ouverts, à Lyon, Douai, Grenoble, Paris, Aix-en-Provence et Marseille, voir Ministère de l'éducation nationale, circulaire n°76-387 du 4 novembre 1976, « Ouverture de centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants », *B.O.* n°42 du 18/11/7. Les CEFISEM ont été ouverts dans vingt académies principales en 2000.

¹⁷ Stéphanie Morél, *Ecole, Territoires et Identités* (Thèse : Université de Paris I, Décembre 2000), p.120

¹⁸ A. Dorn et P. Hibbert, « A comedy of errors : Section 11 funding and education », dans *Racial Inequality in Education*, édit. par Barry Troyna (London : Tavistock Publications, 1987), p.64

¹⁹ B. Troyna et J. Williams, *Racism, Education and the State* (London : Croom Helm, 1986), et Carl A. Bagley, « *Back to the Future* » : *Section 11 of the Local Government Act 1966* (London : National Foundation for Educational Research, 1992), p.5

²⁰ Home Office, *A Scrutiny of Grants under Section 11 of the Local Government Act 1966 : final report december 1988* (London : HMSO, 1989), p.43-4

²¹ Home Office, *A Scrutiny of Grants under Section 11 of the Local Government Act 1966*, *Ibid.*, p.74

²² Conservative Central Office, *'The Best Future for Britain' : The Conservative Manifesto* (London : Conservative Central Office, 1992), p. 25

²³ Department of Education and Science, *Education for All, Swann Report* (London : HMSO, 1985), p.318

²⁴ Lors des élections législatives de 1981, des élections cantonales de 1982 et des élections municipales de 1983, le Front National a accru petit à petit ses votes. Il a abouti au score national de 10,95% qui lui a permis de faire entrer dix élus au Parlement européen lors des élections européennes de 1984.

²⁵ Ministère de l'Education Nationale, *Document de Travail, Les zones prioritaires en 1984-85* (S.PRE.S.E., octobre 1985, no.335), p.3

²⁶ Voir le Tableau XIII dans l'Annexe du Chapitre III cité par Ministère de l'Education Nationale, S.PRE.S.E., *Document du Travail, Les zones prioritaires en 1984-1985, Quelles évolutions depuis la rentrée 1982 ?* (janvier 1986, no.343), p.6

²⁷ Voir le Tableau XIV dans l'Annexe du Chapitre III cité par le tableau 3 des années 1990 et 1991 dans *les dossiers éducation et formations, l'évaluation des zones d'éducation prioritaires*, no.14, septembre 1992, p.145

²⁸ Circulaire n°90-028 du 1^{er} février 1990, « Mise en œuvre de la politique des zones

d'éducation prioritaires pour la période 1990-1993 », *B.O.*, n°7, 15/2/1990

²⁹ Les « études assistées » ont été créées pour les enfants d'immigrés dans dix départements, en classe de cours moyen en 1981 et elles sont incluses dans les animations éducatives périscolaires (AEPS) qui ont été mises en place par le ministère de l'Education nationale et le ministère des Affaires sociales en 1982. Ces actions étaient financées par les FAS (Fonds d'Action Sociale) et conduites par des acteurs choisis sur le terrain et appartenant à des « associations qualifiées ». Voir N. Boubaker et F. Kachouk, « Les animations éducatives périscolaires entre continuité et rupture », *Migrants-Formation*, no.99, décembre 1994, p.24-28

³⁰ Home Office, *A Scrutiny of Grants under Section 11 of the Local Government Act 1966*, Ibid., p.11

³¹ Keith Jackson et Andy Bennett, *Control of Immigration : Statistics United Kingdom, second half and year 1997*, Issue 13/98, (Home Office, London, 21 May 1998), <http://www.homeoffice.gov.uk/rds/pdf/hosb1398.pdf> (2009/08/01), p.9

³² Section 11 de Bristol, *Bristol Section 11 Team annual report 1997-8*, (Bristol : Section 11 de Bristol, 1999), p.1

³³ Intervention du ministre de l'Education nationale au séminaire « CEFISEM » sur le thème « Ecole et immigrations : le rôle des CEFISEM », discours du 18 octobre 1989, *B.O.*, n°43, 30/11/1989, p.2790

³⁴ Le contenu de l'éducation multiculturelle a concerné les programmes tels que le développement du curriculum relatif aux enfants noirs et bilingues, l'histoire, la géographie et la culture des pays d'origine des enfants, une biographie des personnages importants des pays d'origine des enfants, les contes étrangers, etc.

³⁵ Voir le tableau 2 « The Language of Multiculturalism/Anti Racism dans Brandt, Godfrey L., *The Realization of Anti-Racist Teaching* (Lewes : Falmer Press, 1986), p. 121

³⁶ Avec l'arrêt de l'immigration après 1974, le taux de salariés étrangers dans l'ensemble de la population salariée diminue, passant de 11,7% en 1973 à 8,4% en 1985 et à 7,3% en 1988. Marcin Frybès, « France, un équilibre pragmatique fragile », dans *Immigrés en Europe*, dir. Sous Didier Lapeyronnie (Paris : Documentation Française, 1992), p.83

³⁷ Voir la définition du référentiel sectoriel dans Pierre Muller, *Les politiques publiques* (Paris : PUF, 1990), p.48, « Le référentiel sectoriel est une image du secteur, de la discipline ou de la profession. Son premier effet est de baliser les frontières du secteur. (...) Les frontières d'un secteur sont l'objet de conflits permanents en liaison avec les controverses sur l'inscription à l'agenda politique. Comme le référentiel global, le référentiel d'un secteur est un construit social dont la cohérence n'est jamais parfaite. Au sein d'un secteur donné coexistent toujours plusieurs conceptions de la nature et de l'extension des limites sectorielles, l'une d'entre elles étant en général dominante, souvent parce que c'est elle qui est conforme à la hiérarchie globale des normes existant dans le référentiel global. »

³⁸ Voir la définition du référentiel global dans Pierre Muller, *Les politiques publiques*, Ibid., p.47, « En tant que représentation de la place et du rôle d'un secteur dans une société donnée à une époque donnée, le référentiel d'une politique publique peut se décomposer en trois éléments : le référentiel global, le référentiel sectoriel et des opérateurs de transaction. Le référentiel global est une représentation générale autour de laquelle vont s'ordonner et se hiérarchiser les différentes représentations sectorielles. Il est formé d'un ensemble de valeurs fondamentales qui constituent les croyances de base d'une société, ainsi que d'une série de normes qui permettent de choisir entre des conduites. A ce titre, il définit la représentation qu'une société se fait de son rapport au monde à un moment donné. »

³⁹ La subvention pour des enfants du voyage est séparée de l'EMAG depuis l'automne 2000.

⁴⁰ Jack Lang, *Discours d'ouverture dans les Journées nationales d'études et de réflexion sur la*

scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, mardi 29 mai 2001

⁴¹ S. Morél, *Ibid.*, p.220

⁴² FASILD, *Etudes et recherches : l'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France* (Paris : La Documentation française, 2004), p.19

⁴³ Circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002, « Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV) »

⁴⁴ Circulaire n°2002-102 du 25 avril 2002, *Ibid.*

⁴⁵ Agnès van Zanten, *Les politiques d'éducation* (Paris : PUF, 2004), p.58

⁴⁶ Davil Gillborn et Gloria Ladson-Billings (édit.), *The Routledge Falmer Reader in Multicultural Education* (London : Routledge Falmer, 2004), p.1-2

⁴⁷ Marie Duru-Bellat, « Les inégalités face à l'école en Europe : l'éclairage des comparaisons internationales », Agnès van-Zanten (dir.), *l'école, l'état des savoirs* (Paris : La Découverte, 2000), p. 329

⁴⁸ Michel Wieviorka, « Le multiculturalisme est-il réponse ? », *Cahiers internationaux de Sociologie*, vol.CV, 1998, p.258

Références

Badie, Bertrand et Guy Hermet, *La politique comparée*, (Paris : Armand Colin, 2001)

Breuillard, Michèle et Alistair Cole, *L'école entre l'Etat et les collectivités locales. En et en France.*(Paris : L'Harmattan, 2003)

Coard, Bernad, *How did the West Indian child is made educationally sub-normal in the British School System* (London : New Beakon Books Ltd., 1971)

Craft, Maurice, *Education and Cultural Pluralism*, (Lewes : The Falmer Press, 1984)

Cuche, Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales* (Paris : La Découverte, 1996)

Duru-Bellat, Marie et Agnès Van-Zanten, *Sociologie de l'école*, (Paris : Armand Colin, 1999)

Halsey, A.H., *Educational Priority, EPA Problems and Policies*, (London : Her Majesty's Stationery

Office, 1972

Lapeyronnie, Didier, *L'intégration des minorités immigrées : étude comparative France et Grande-Bretagne*, (Issy-les Moulineaux : Agence pour le Développement des Relations Interculturelles, 1990)

Muller, Pierre, *Les politiques publiques* (Paris : Presses Universitaires de France, 1990)

——— et Yves Surel, *L'analyse des politiques publiques* (Paris : Editions Montchrestien, 1998)

Morel, Stéphanie, *Ecole, Territoires et Identités* (Thèse : Université de Paris I, Décembre 2000)

Perrenoud,ERRENOUD Philippe, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, (Issy-les Moulineaux : ESF éditeur, 2004)

Troyna, B. et Williams, J., *Racism, Education and the State* (London : Croom Helm, 1986)

Van-Zanten, Agnès, *Les politiques d'éducation* (Paris : PUF, 2004)

———, « La scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne », *Revue française de Pédagogie*, no.117, octobre-novembre-décembre 1996, p.117-149

——— (dir.), *l'école, l'état des savoirs* (Paris : La Découverte, 2000)

Vermagk et Bagley C., *Race and Education Across Cultures* (London : Heinemann Educational Books, 1975)

Wieviorka, Michel, *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, (Paris : La Découverte et Syros, 1996)