



Les immigrés et l'école en Angleterre

Lemosse Michel

Pour citer cet article

Lemosse Michel, « Les immigrés et l'école en Angleterre », *Cycnos*, vol. 4. (De la normalité), 1988, mis en ligne en 2021.

<http://epi-revel.univ-cotedazur.fr/publication/item/780>

Lien vers la notice <http://epi-revel.univ-cotedazur.fr/publication/item/780>

Lien du document <http://epi-revel.univ-cotedazur.fr/cycnos/780.pdf>

Cycnos, études anglophones

revue électronique éditée sur épi-Revel à Nice

ISSN 1765-3118 ISSN papier 0992-1893

AVERTISSEMENT

Les publications déposées sur la plate-forme épi-revel sont protégées par les dispositions générales du Code de la propriété intellectuelle. Conditions d'utilisation : respect du droit d'auteur et de la propriété intellectuelle.

L'accès aux références bibliographiques, au texte intégral, aux outils de recherche, au feuilletage de l'ensemble des revues est libre, cependant article, recension et autre contribution sont couvertes par le droit d'auteur et sont la propriété de leurs auteurs. Les utilisateurs doivent toujours associer à toute unité documentaire les éléments bibliographiques permettant de l'identifier correctement, notamment toujours faire mention du nom de l'auteur, du titre de l'article, de la revue et du site épi-revel. Ces mentions apparaissent sur la page de garde des documents sauvegardés ou imprimés par les utilisateurs. L'université Côte d'Azur est l'éditeur du portail épi-revel et à ce titre détient la propriété intellectuelle et les droits d'exploitation du site. L'exploitation du site à des fins commerciales ou publicitaires est interdite ainsi que toute diffusion massive du contenu ou modification des données sans l'accord des auteurs et de l'équipe d'épi-revel.

Le présent document a été numérisé à partir de la revue papier. Nous avons procédé à une reconnaissance automatique du texte sans correction manuelle ultérieure, ce qui peut générer des erreurs de transcription, de recherche ou de copie du texte associé au document.

EPI-REVEL

Revue électronique de l'Université Côte d'Azur

**"Les immigrés et l'école
en Angleterre:
Swann, ou la recherche d'un consensus"**

**Michel LEMOSSE
Université de Nice.**

Les grosses vagues d'immigration passées, l'Angleterre comme la France se trouvent placées, bon gré mal gré, devant le problème que pose la deuxième génération, celle des enfants nés sur le territoire national. Des deux côtés, on sent bien l'embarras des gouvernements, qui se dispenseraient sans doute bien de l'aborder, tant il provoque d'émotions et déchaîne de passions, si les événements ne les y poussaient: ici la montée du Front National, l'affirmation de leur identité par les "Beurs", les inquiétudes et les querelles sur le code de la nationalité; là les violentes émeutes, qu'on a coutume d'appeler "raciales", qui ont marqué l'été 1981, puis encore l'été 1985, et auxquelles ont pris part, en effet, dans le coeur des villes touchées par la crise, des jeunes gens "de couleur". Et dans les deux cas: l'insistante pression du chômage, qui frappe plus durement ces populations, et qui continuera de le faire, tant que leurs performances scolaires et leur niveau de formation, au moins, resteront en-deçà des normes moyennes.

Un large débat public est né dans les deux pays, avec un léger temps d'avance du côté anglais, où il était perceptible, dès les années 1970, que l'intégration des jeunes Noirs antillais ne se ferait pas sans douleur: comme on pouvait s'y attendre, le révélateur était l'école, et des enquêtes locales faisaient apparaître qu'ils y rencontraient des difficultés plus sérieuses que les autres. Il existait même entre eux et l'institution un inquiétant malaise. Le gouvernement travailliste, en 1979, finit donc par charger une commission d'enquête, avec A. Rampton pour président, d'en identifier les causes et d'en trouver les remèdes. Le diagnostic de Rampton, rendu public en 1981¹, embarrassa le gouvernement conservateur qui s'était mis en place entre-temps: il concluait en effet que, de tous les facteurs possibles, c'était le racisme à l'oeuvre de manière ouverte ou sournoise dans l'école et la société qui était le principal responsable. Rampton fut promptement remplacé à la tête de la commission par Lord Swann, qui élargit le champ d'investigation, et arriva en 1985 à des conclusions très sensiblement différentes, et en tout cas plus acceptables par le gouvernement et le corps social en général².

C'est l'évolution de cette réflexion, qui ne se fit pas sans heurts -on a compté jusqu'à neuf démissions, ce qui n'est pas courant- ainsi que l'accueil qui a pu lui être réservé par certains éléments de la Nouvelle Droite anglaise, qui ne se confondent pas avec le thatchérisme, mais souhaitent rester à portée de voix du pouvoir, qu'il est intéressant d'observer. Il n'est point question ici d'examiner les stratégies que l'Etat, les collectivités locales, et les établissements scolaires sont invités à déployer: cet aspect prescriptif, qui est essentiel, n'apparaît toutefois que comme la conséquence du diagnostic formulé en amont. Il s'agit plutôt de voir en quels termes, et à partir de quels éléments de réflexion, les Anglais débattent de la question de l'école et des immigrés.

Le constat, au départ, n'est pas simple; des groupes appartenant à des

"minorités ethniques" connaissent de graves difficultés d'adaptation scolaire: ainsi les jeunes Antillais et les enfants originaires du Bangladesh; d'autres, en revanche, et bien que placés dans une position qui ne semble pas à première vue plus favorisée, réussissent mieux qu'eux, et en tout cas presque aussi bien que la moyenne des élèves britanniques: ainsi les élèves indiens, pakistanais, et africains. Pourquoi ces difficultés, et pourquoi ces différences? Faut-il voir là, par ailleurs, des problèmes spécifiques aux enfants issus de familles d'immigrés, ou faut-il au contraire traiter l'échec scolaire comme une question plus générale, qui transcende les diversités ethniques, puisque les jeunes Anglais, loin s'en faut, n'en sont pas à l'abri? Quelle raison principale doit-on mettre en avant pour expliquer l'échec? Les discriminations raciales, non intentionnelles pour la plupart, mais bien réelles, comme le fait Rampton? Ou faut-il en chercher la source dans les écarts de statut économique et social, la pauvreté, la condition ouvrière, ou bien encore dans les données culturelles? Autre interrogation: l'objectif est-il la construction d'une société pluraliste et multiculturelle, qui saurait seule réconcilier la diversité et l'unité, ou faut-il favoriser, sinon l'assimilation totale, du moins l'intégration culturelle des minorités, sans laquelle il n'est pas d'harmonie possible? Voilà, très simplement esquissés encore, les jalons principaux.

Pour une grande part, la mesure des performances scolaires dont Rampton, comme Swann, se sont servis, est celle que leur a fournie le Ministère de l'Education, après une enquête dans cinq autorités locales réalisée en 1978-79; elle fut suivie d'une autre, menée dans les mêmes conditions, en 1981-82. L'observation a porté sur les résultats obtenus aux deux examens du CSE, plus aisément abordable, et du *GCE O'Level*³, d'un niveau de difficulté supérieur, que les écoliers passent, selon leurs aptitudes individuelles et le résultat des orientations à l'âge de 15-16 ans, à la fin du cycle de scolarité obligatoire. De toutes les données statistiques offertes, et à simple fin d'illustration, on peut extraire celles-ci:

	Asiatiques		Antillais		Résultats globaux dans les 5 localités		Résultats nationaux	
	78	81	: 78	81	: 78	81	: 78	81
	/	/	/	/	/	/	/	/
	79	82	: 79	82	: 79	82	: 79	82
au moins 1 épreuve réussie moins de 5 (en %)	63	64	80	75	64	63	66	66
5 épreuves réussies (en %)	17	17	3	6	15	18	21	23

On voit que les "Asiatiques", groupe qui comprend principalement les écoliers dont les parents sont originaires de l'Inde, du Pakistan, du Bangladesh, ou d'Afrique de l'Est, se situent pour l'essentiel dans la moyenne, que celle-ci soit mesurée au niveau des cinq autorités locales, ou du pays tout entier. Les Antillais, en revanche, sont plus nombreux (80% puis 75%) à ne connaître que des demi-succès, ou à subir des échecs, et bien peu (3% et 6%) à réussir complètement les épreuves des examens. L'écart de 14 points a beau se réduire à 11 en 1981-82, leur performance d'ensemble reste nettement inférieure à celle des Asiatiques. Des mesures des résultats dans les épreuves d'anglais et de mathématiques confirment ces données;

	Asiatiques		Antillais		Résultats dans les 5 localités		Résultats nationaux	
	78	81	78	81	78	81	78	81
	/	/	/	/	/	/	/	/
	79	82	79	82	79	82	79	82
Résultats inférieurs à la moyenne (en %)	A: 47	51	61	60	44	48	45	47
	M: 41	46	47	47	42	46	45	47
Résultats supérieurs à la moyenne (en %)	A: 22	21	9	15	26	26	34	36
	M: 21	21	5	8	17	20	23	26

A: Anglais
M: Mathématiques
(CSE et O'Level)

Il est plus difficile pour les Antillais de réussir dans ces matières: malgré les progrès enregistrés en trois ans, ils n'étaient toujours que 15% à obtenir de bons scores en anglais en 1981-82 -pour 21% des Asiatiques, alors que les moyennes sont de 26% et 36% au niveau local, et au niveau national. Les performances en mathématiques sont encore moins bonnes.

De telles enquêtes peuvent bien sûr s'affiner *ad libitum*, et les autorités londoniennes ont par exemple pu montrer que, dans le groupe "asiatique", les enfants du Bangladesh connaissent des taux d'échec très élevés, ce qui les distingue nettement des Indiens et des Pakistanais, dont les résultats aux examens sont en gros conformes aux moyennes enregistrées. Il n'est pas facile d'expliquer

ces contrastes. D'autant que l'affaire prend vite une dimension politique et idéologique. Rampton et Swann admettent à longueur de pages, dans les rapports qu'ils ont publiés, que souvent, les hypothèses de travail devront bien remplacer les certitudes scientifiques fondées. D'où toutes les querelles autour des causes profondes des disparités et des inégalités. Pour simplifier, et retrouver, dans ce champ de bataille, quelques pistes bien dégagées, on peut dire que trois explications principales ont été avancées par les uns ou les autres:

- la première met l'accent sur les raisons *génétiques*, seules aptes, dira-t-on, à rendre compte des écarts constants que l'on retrouve lorsqu'on mesure, en moyenne, le quotient intellectuel des différents groupes ethniques. Jensen aux Etats-Unis, et Eysenck, en Grande-Bretagne, sont connus pour avoir défendu ce point de vue.

- le seconde tend à expliquer les différences observées par une série de facteurs liés au *statut économique et social* -cette notion elle-même étant très vaste, et brassant un nombre élevé de variables: métier et ressources des parents, structure familiale, classe sociale, logement, données culturelles et religieuses...

- la troisième enfin retient surtout les *préventions et discriminations raciales* présentes dans la société d'accueil, et se manifestant de façon patente ou perverse, pour aider à comprendre la nature des difficultés, et des retards, dans les performances scolaires des enfants des groupes ethniques minoritaires.

Schématiquement, ces trois démarches peuvent s'échelonner sur un axe politique allant d'une droite à une gauche radicales, en passant par un centre libéral et social-démocrate qui occuperait la plus grande partie de l'espace. Si l'on s'en tient aux groupes de réflexion officiels, mandatés par les gouvernements pour suggérer des principes d'explication, et des solutions, il est clair tout d'abord qu'en Angleterre la première proposition est écartée avec la plus grande vigueur: on refuse d'admettre que des différences immuables, de type génétique, puissent exister entre les groupes, et on estime que ce point de vue, simpliste, ne repose pas sur une base scientifique sérieuse. La troisième proposition, qui tient l'échec scolaire pour un effet des discriminations raciales, est illustrée par les travaux et les conclusions du Rapport Rampton. Elle apparaît en 1981, et connaît alors une brève période de publicité, devenant en quelque sorte la vérité officielle, avant que le gouvernement, des intellectuels, la presse, et Lord Swann ne lui substituent le deuxième type d'explication, qui préfère passer par l'idée de handicaps économiques, sociaux ou culturels, plutôt que par celle, autrement plus sulfureuse, des préjugés et des pratiques de type raciste. C'est ainsi donc qu'en 1985 Swann réunira autour de lui une sorte de nébuleuse consensuelle, rejetant Jensen et Eysenck, et réduisant considérablement la portée des conclusions de son prédécesseur. A gauche, on protestera qu'il y a trahison; à droite, on criera qu'il y a danger: le multiculturalisme qui continue d'être prôné menace l'identité nationale, dira-t-on, et ne correspond pas aux vœux profonds de la population.

Reprenons ces différentes étapes, et commençons par la réfutation des thèses de Jensen et Eysenck. Elle est implicite avec Rampton; elle est, en revanche, longuement argumentée dans le Rapport Swann, qui s'appuie sur les travaux de deux universitaires de Cambridge, Mackintosh et Mascie-Taylor, publiés en annexe dans le volume final⁴, et utilisés comme base scientifique pour un bon nombre de conclusions. La proposition centrale formulée par Eysenck dit: "Tous les faits que nous avons pu mettre à ce jour en évidence permettent de penser que les différences culturelles que nous observons dans notre propre culture, et, pour une grande part, les disparités qui existent entre certains groupes raciaux, s'expliquent par le rôle important, et même prépondérant, que jouent les facteurs

d'origine génétique". Mackintosh et Mascie-Taylor soutiennent au contraire que cette affirmation ne repose que sur des expériences et des mesures très imparfaites; leurs propres recherches les conduisent à penser, pour leur part, que les variables qui ont un effet direct sur le quotient intellectuel et les performances scolaires sont de type économique et social. Ils en recensent quatre principales: la profession exercée par les parents, leurs revenus, la dimension de la famille, et la nature du quartier habité. Le Rapport Swann acceptera ces conclusions, et en tirera des enseignements pratiques: ainsi, si un écolier antillais a du mal à apprendre et lire, il faudra moins interroger son Q. I. que ses parents, dont on encouragera l'aide et l'intervention. Par ailleurs, c'est en améliorant les conditions d'existence des familles et des enfants que l'on suscitera le mieux les progrès intellectuels souhaités. En bref, la situation n'est pas figée, les individus sont capables de progrès, et la société peut s'amender: sans distiller un optimisme naïf, le Rapport Swann choisit de se placer sur terrain où rien n'est désespéré ni joué d'avance.

Si les partisans des facteurs héréditaires et génétiques trouvent la source des inégalités dans le cerveau des individus et dans la diversité de leurs aptitudes intellectuelles innées, Rampton, à l'opposé, souscrit à la thèse selon laquelle elles résultent de pratiques sociales et d'attitudes mentales: le mal est de nature exogène, et provient d'une série d'agressions extérieures plus ou moins violentes, et plus ou moins voulues. Les jeunes Antillais, selon lui, et selon les groupes actifs qui parlent en leur nom, éprouvent des difficultés scolaires non parce qu'ils sont, dans l'ensemble, intellectuellement moins doués, mais parce qu'ils souffrent dans leur existence quotidienne et à l'école des effets directs d'une discrimination raciale ouverte ou larvée; ou, selon les termes qu'il emploie, "intentionnelle" ou "non intentionnelle". La commission qu'il dirige ne commet pas l'imprudence de ne retenir que cette seule cause, mais c'est bien l'explication dominante: "Bien que nous ne puissions accepter l'idée que le racisme, sous sa forme intentionnelle ou non intentionnelle", dit le Rapport, "suffit à lui seul à expliquer les médiocres résultats scolaires obtenus dans nos écoles par les jeunes Antillais, nous sommes persuadés que, lorsque viennent s'adjoindre les effets des attitudes négatives des enseignants et des programmes scolaires, mal conçus, le racisme représente sans aucun doute le facteur le plus important pour rendre compte de cet échec"⁵.

La leçon que le Rapport veut faire passer auprès du pays, c'est que toute une série d'attitudes et de phénomènes institutionnels produisent un effet cumulatif, qui finit par user la résistance des Antillais et miner leur confiance. Discrimination raciale sur le marché de l'emploi, ségrégation au niveau du logement, conflits incessants avec la police, absence d'Antillais à des postes importants de responsabilité, d'où ils pourraient proposer des modèles de réussite et d'ascension sociale. Mais c'est à l'école, lieu qu'il est chargé d'explorer, qu'il relève les manifestations plus ou moins insidieuses d'un racisme latent ou actif. Tout commence avec les défauts d'une institution qui ne scolarise pas assez d'enfants en maternelle: or on sait que ces premières années sont cruciales, et que les jeunes enfants antillais, élevés dans des familles où les mères travaillent au dehors plus que dans tout autre groupe, et où les pères, souvent, occupent des emplois de nuit, auraient bien besoin de cette scolarisation précoce. Pour tout un faisceau de raisons économiques et sociales, ces enfants éprouvent davantage de difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Une proportion beaucoup trop forte d'entre eux sont versés dans ce que nous appellerions les SES, ou sections d'éducation spécialisée. Ceux qui en réchappent sont alors dirigés, de manière trop systématique, vers la préparation d'un CSE, d'un niveau inférieur au GCE O'Level. Si cette ségrégation ne répond, bien sûr, à aucune consigne officielle, il demeure qu'elle est établie

comme pratique courante.

Mais Rampton ne s'arrête pas à ces phénomènes de sélection et de tri, qui défavorisent les jeunes Antillais. Un des points les plus remarquables, et les plus contestés, de son argumentation, touche les enseignants eux-mêmes. Seule une faible minorité d'entre eux, admet-il, se montrent ouvertement racistes. Il existe toutefois une forme plus sournoise de discrimination: c'est la vision négative, et stéréotypée, que les maîtres gardent souvent de leurs élèves noirs, dont ils n'attendent la plupart du temps, et sans en être conscients, que des résultats médiocres. Or ces élèves, par un même mouvement semi-instinctif, sont enclins à se comporter d'une manière tout à fait conforme à cette idée que leurs maîtres se forgent d'eux. On les juge d'emblée mauvais élèves: ils vont être de mauvais élèves. C'est ce que Rampton appelle la "*self-fulfilling prophecy*". Le stéréotype, en quelque sorte, engendre le stéréotype.

Autre pierre dans le jardin de l'école, ou plutôt autre bombe: les manuels, les programmes d'enseignement, les épreuves d'examen, sont exagérément ethnocentriques. Ceux qui les fabriquent et les façonnent oublient que la culture anglo-saxonne n'est pas la seule, et que la diversité ethnique de la Grande-Bretagne contemporaine doit être plus largement prise en compte. Et il y a pire: l'image qui est donnée des cultures étrangères et des minorités ethniques est souvent trop négative, et humiliante.

L'école, on le voit, se retrouve ainsi chargée d'une grande part de la culpabilité collective: l'échec des Antillais lui incombe pour l'essentiel, et une réforme de l'institution, de la formation et de la mentalité des maîtres, s'impose au plus vite.

Ce discours n'est pas mal reçu partout. La très officielle Commission pour l'Egalité Raciale (CRE) y trouve un écho aux idées qu'elle-même défend, dans son combat contre toutes les formes de racisme⁶. Les Antillais se disent satisfaits, même si certains auraient aimé que fût dénoncé avec plus de violence le poison du racisme qui inonde la société anglaise⁷. Un syndicat d'enseignants comme la NAS/UWT se montre indigné, mais des formations importantes comme la NUT et la NATFHE y reconnaissent une cause qu'elles plaident depuis longtemps auprès de leurs adhérents et du gouvernement⁸.

La presse dite de qualité se montre plus sceptique, cependant, et ouvre ses colonnes à des intellectuels, des sociologues, pédagogues, psychologues, qui font subir à Rampton le feu roulant de leurs critiques. Quelques jours avant même que son Rapport ne soit publié officiellement, Rampton est déchargé de ses fonctions par les Conservateurs. Cet homme de terrain, directeur d'une grosse entreprise de vente par correspondance, familier des milieux antillais, et trésorier du *Community Relations Concil* de Lambeth, doit laisser la place à Lord Swann, président d'un grand Collège de Cambridge, dont on attend moins de naïveté intellectuelle, et une démarche plus universitaire et scientifique. La commission avait travaillé deux ans avec Rampton, et produit un texte de 120 pages; elle oeuvre quatre ans avec Swann, et publie une très volumineuse somme de 800 pages: *Education for All*. Conscient qu'un tel pavé, vendu très cher, risque de n'être pas lu, Lord Swann rédige alors un guide très condensé où il présente les principales conclusions et la philosophie générale du Rapport⁹. Mais il le fait, assez fatalement, en donnant l'avantage à ses propres conceptions, ce qui l'amène, insensiblement, à modifier l'esprit du Rapport publié sous son nom, et à s'éloigner davantage encore de son

prédécesseur. Si bien que, par un *double glissement*, plutôt que par une brusque révolution, le débat socio-politique sur les immigrés à l'école va passer entre 1981 et 1985 du terrain du racisme où l'avait installé Rampton sur celui, moins miné, et plus familial, des handicaps économiques et des désavantages sociaux et culturels. Dans le même temps, l'objectif ne se fixe plus sur les seuls Antillais, mais s'agrandit jusqu'à réunir sur une même image tous les groupes appartenant à des minorités ethniques, Asiatiques, Chinois, Chypriotes, Ukrainiens, Vietnamiens, Gitans. Au bout du compte, on passe de *West Indian Children in our Schools* à *Education for All*: les deux titres rendent bien compte de la différence dans la dimension, et l'objectif final, des deux entreprises. Et l'ordre des priorités est renversé: le social passe en tête devant le racial.

Swann va manifester plus de prudence intellectuelle et politique que Rampton. Mais il serait injuste de résumer son opération comme un simple exercice diplomatique de "recentrage", destiné à réaliser un accord plus large autour d'une finalité qui reste la même: l'ouverture de l'école sur la réalité pluraliste et multiculturelle de la société anglaise contemporaine. Comme nous l'avons vu, il lui faut donner une réponse solide, élaborée, aux arguments des fanatiques du quotient intellectuel et de l'inné, ce que Rampton n'a pas fait. Il faut aussi éclaircir un mystère: pourquoi les jeunes Indiens et Pakistanais, exposés à des formes de discrimination et de ségrégation au même titre que les Antillais, connaissent-ils moins l'échec scolaire, et obtiennent-ils des résultats en gros comparables à ceux des petits Anglais? Si le racisme institutionnel joue un tel rôle, pourquoi ses effets sont-ils moins visibles ici?

Le Rapport Swann n'esquive pas le problème; bien au contraire, il essaie, d'une manière certes un peu pesante et convenue, d'en faire le tour; tout le deuxième chapitre se donne pour but d'offrir une définition complète du Racisme, dans sa théorie, comme dans sa pratique. Dans ce sens, la commission est restée fidèle à son rôle, qui était de poursuivre la réflexion entamée par Rampton. Quand tout est dit, cependant, la conclusion diffère: si les préjugés raciaux, et les pratiques de discrimination, interviennent bien pour expliquer les contre-performances scolaires, on estime aussi qu'ils représentent un facteur supplémentaire, et aggravant, mais non principal. Ils viennent s'ajouter à d'autres causes, qui sont liées à la condition économique et sociale, et qu'on tient pour les plus importantes. Et Swann, s'appuyant une fois de plus sur les travaux de Cambridge, s'applique à détruire l'argument de son prédécesseur sur le racisme inconscient des maîtres, qui engendrerait des attitudes d'échec chez les élèves. L'hypothèse, dit-il, ne se vérifie pas à l'expérimentation et, en tout état de cause, la relation entre enseignant et enseigné est un phénomène beaucoup trop complexe pour qu'on puisse la réduire à ces schémas univoques. Voici donc les maîtres, et l'école, lavés d'une bonne dose des soupçons qui pesaient sur eux.

La commission aurait aimé exprimer par un pourcentage précis l'influence des conditions économiques et sociales sur la réussite ou l'échec à l'école, cela sans doute pour répondre aux tenants de l'inné, qui pensent que tout se joue à 80% au moment de la naissance. Sagement, le Rapport Swann confesse qu'il renonce à l'exercice, et se contente de dire qu'elles exercent un rôle défini comme "substantiel". Mais on sent aussi les limites d'un tel déterminisme: la logique ne voudrait-elle pas que les Indiens et les Pakistanais, socialement et économiquement plus défavorisés que la moyenne des Britanniques, rencontrent des difficultés scolaires plus marquées? Or ne font-ils pas jeu égal avec eux? La commission Swann avoue son impuissance à donner une réponse scientifique à ce problème et,

à défaut de certitudes, reconnaît qu'elle doit recourir à des conjectures: l'influence de la famille, et de la communauté ethnique, plus liées et plus unies chez les Asiatiques que chez les Antillais; l'histoire qui a marqué ces milieux humains: les premiers sont issus d'une civilisation millénaire, avec laquelle l'administration coloniale a développé des formes de coopération, et où le marché du travail s'est beaucoup diversifié; les seconds sont des descendants d'esclaves, et asservis une deuxième fois par la colonisation qui les a maintenus dans une économie rurale précaire. On reprend là, en partie, les thèses de Bhikhu Parekh, universitaire d'origine indienne, qui a répété depuis lors sa conviction que les siens, trempés à une culture ancienne, dont ils tirent fierté, et armés du sentiment toujours vivace d'appartenir à une caste, portent une carapace qui les protège de manière efficace contre les effets du racisme; en comparaison, selon lui, les Antillais paraissent plus vulnérables¹⁰.

Premier glissement, donc: entre le Rapport Rampton et le Rapport Swann, le champ d'études s'élargit, et la réflexion, centrée d'abord sur les conséquences d'un racisme institutionnel, s'infléchit nettement vers d'autres explications, et renie en partie les arguments précédents.

Deuxième glissement: lorsqu'on passe au guide écrit de la main même de Swann, la distance avec Rampton s'accroît. Si l'on sent bien que l'auteur, comme son collègue, est mû par un sentiment d'indignation devant le sort réservé aux minorités ethniques -et dont le public ne semble pas soupçonner la gravité- il est clair qu'au-delà de cette convergence émotionnelle, il tient à marquer une rupture intellectuelle. Dans un style urbain et policé, Swann exécute Rampton en quelques phrases: blessantes pour la profession enseignante, ses allégations, dit-il en substance, sur les préjugés raciaux à l'école, sur l'influence des maîtres, sur une prétendue dévalorisation de soi-même qui serait répandue chez les jeunes Antillais, ne résistent pas à un travail un peu sérieux de recherche et d'investigation. "La commission conclut clairement que les problèmes sont beaucoup plus complexes et subtils qu'on ne l'a supposé", lance Swann en guise de coup de grâce. Rampton, provocant, avait aussi été léger. C'est après tout le procès que la presse et le gouvernement lui avaient fait quatre ans plus tôt. Certains intellectuels antillais, à propos du "Guide de Swann", ont parlé d'une dérive "malhonnête". Swann répond par le biais que leur analyse, subjective, n'est pas confirmée par la science.

Cette lente dérive, sur quatre ans, qui aboutit à un substantiel désaveu des thèses centrales de Rampton, est intéressante à observer pour deux raisons au moins. Tout d'abord, elle permet à Swann de réunir autour de lui un consensus beaucoup plus large, et d'apaiser ceux qui s'étaient indignés plus tôt. Tout un courant de pensée libéral et social-démocrate peut désormais se rallier à une analyse et des prescriptions plus classiques, qui remettent du baume sur les blessures, et restent fidèles à une tradition progressiste suffisamment avancée. Ensuite, l'existence de ce débat socio-politique passionné à l'intérieur de tout un secteur d'opinion, et alors qu'on cherche à élaborer une doctrine officielle, montre assez qu'elles tensions et quels conflits peuvent se révéler: le consensus n'est pas acquis d'avance, et il y a place pour une quantité d'opinions divergentes.

Or il se trouve que, observé du point de vue d'une partie de la Nouvelle Droite, au penchant autoritaire et nationaliste, cet espace où les dissensions ont beau jeu de s'étaler, se réduit à rien. Rampton et Swann forment à la rigueur un seul personnage: peu importent leurs querelles, si leurs finalités se ressemblent. Or, au-delà de leurs différences, c'est bien une société plurielle, et multiculturelle,

qu'ils veulent l'un comme l'autre aider à promouvoir. Tous deux sont d'accord, en dernière analyse, pour écarter aussi bien l'assimilation forcée à une culture blanche et anglo-saxonne, que le séparatisme -où l'on verrait, par exemple, la création d'écoles ethniques séparées, ce que la Loi sur l'Education de 1944 permettrait, mais que les lois antiracistes interdisent. Leur objectif est de réaliser la diversité dans l'unité.

La violente critique que Ray Honeyford adresse à Swann dans le numéro d'avril 1987 de la *Salisbury Review*¹¹ se range parmi ces réactions de la Nouvelle Droite anglaise. D. Kavanagh, dans son ouvrage sur le thatchérisme¹², y décèle deux courants, dont les eaux ne se mêlent guère, sinon dans la pratique politique actuelle: d'un côté, on trouve les partisans de la libre économie de marché et d'un Etat qui reste le plus discret possible; de l'autre, les tenants d'un Etat, au contraire, plus autoritaire, qui doit préserver la nation des excès de liberté. Les premiers seraient, en quelque sorte, pour le laisser-faire économique, et les seconds contre le laisser-aller moral. Les journalistes et intellectuels qui participent à la *Salisbury Review* se classent plutôt dans la seconde catégorie, et le point de vue de Honeyford peut jeter quelque lumière sur la manière dont une opération comme celle de Lord Swann a pu être perçue dans ce secteur d'opinion.

Résumons en quelques mots la charge dont il est l'objet: son fastidieux Rapport, écrit dans ce que nous appellerions une "langue de bois", traduit bien la mauvaise conscience libérale. La Commission a favorisé les recherches sur l'échec scolaire, et censuré celles qui s'intéressent aux conditions de la réussite. La notion de racisme institutionnel, que ne nie pas Swann, est pernicieuse. Plutôt que le pluralisme qui n'est que fragmentation, il faut s'attacher à promouvoir l'intégration culturelle, seule capable de produire l'harmonie nationale. Enfin, le Rapport a été pris en charge par un puissant lobby anti-raciste, massivement présent dans le système éducatif, parmi les bureaucrates comme les formateurs et les universitaires: ses activités menacent l'unité nationale et risquent d'aggraver les divisions raciales.

A un niveau plus implicite, la critique de Honeyford présente deux autres caractéristiques. Délibérément, elle oublie l'épisode Rampton, et feint d'ignorer tout ce qui a pu distinguer le premier Rapport du second, comme si les deux systèmes de pensée se confondaient. Ensuite elle suggère -et parfois dit plus nettement- qu'il existe en Angleterre une double menace noire. D'une part, Honeyford voit une collusion entre le Parti travailliste et des intellectuels noirs, imprégnés d'idéologie marxiste, et mentalement décontenancés par la faillite de leur communauté dans un monde qui exige le succès, qui le font dériver vers un "séparatisme racial". D'autre part, ces intellectuels, alliés aux démagogues locaux que sont les *community leaders*, et aux fonctionnaires "charlatans" de l'anti-racisme, exercent une influence néfaste sur les jeunes Antillais, chômeurs et démunis, qu'ils poussent à la révolte.

Cette menace noire s'accompagne enfin d'une dictature que le lobby anti-raciste fait peser sur les libres esprits et le système éducatif: les idées de Swann, promues au rang de doctrine officielle, sont devenues un menu obligatoire pour les maîtres en formation, comme pour ceux qui recherchent une promotion. Le pluralisme culturel est une notion à ce point sacralisée par l'institution que le remettre en question signifie qu'on risque sa carrière.

A la lumière de cette critique, la leçon libérale et modérée que nous avons

cru retenir se mue en arme d'oppression; l'optimisme progressiste devient idéologie subversive.

Cette Nouvelle Droite ne se confond pas avec le thachérisme, et moins encore avec le conservatisme anglais traditionnel. Elle reste cependant à distance réduite du pouvoir actuel, et le discours moralisateur de Mme Thatcher, tout comme la méfiance que lui inspire l'institution scolaire, où elle voit à l'oeuvre trop de travaillistes et de gauchistes, montrent que des affinités existent. Au moment où l'Etat anglais se prépare à dicter aux écoles des programmes nationaux -ce qui représente, dans les milieux éducatifs, un véritable bouleversement- et où le pouvoir central impose de plus en plus son autorité sur les collectivités locales, il sera intéressant d'observer dans quel sens le Gouvernement va interpréter l'esprit et la lettre du Rapport de Lord Swann. Va-t-il de façon active, ou passive, respecter le consensus qui s'est réalisé dans un vaste secteur d'opinion, englobant des Conservateurs aussi bien que des Travaillistes? Ou va-t-il, comme il l'a fait dans d'autres domaines pour mettre en mouvement ce qu'il est de plus en plus convenu d'appeler outre-Manche la "révolution" thachérienne, chercher à tourner le dos à ce consensus, ou à le faire voler en éclats? Les mesures nouvelles qui se préparent pour réformer l'école devraient fournir bientôt la réponse¹³.

-
- 1 - *West Indian Children in our Schools*, Interim Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups. Chairman: Anthony Rampton (Londres: HMSO), Cmnd 8273, juin 1981.
 - 2 - *Education for All*, The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children of Ethnic Minority Groups. Chairman: Lord Swann (Londres: HMSO), Cmnd 9453, mars 1985.
 - 3 - CSE: Certificate of Secondary Education. GSE O'level: General Certificate of Education, Ordinary Level. Aujourd'hui ces deux examens ont été fondus en un seul, le "General Certificate of Secondary Education", ou GCSE.
 - 4 - *The Swann Report*, Annex D., pp. 126-163.
 - 5 - *The Rampton Report*, p. 70.
 - 6 - La Commission for Racial Equality (CRE) peut exprimer ses vues par le biais d'une publication, qui porte le titre de *New Community*, et où les Rapports Rampton et Swann ont été amplement discutés.
 - 7 - ACER (*Afro-Caribbean Education Resource*) PROJECT: *Racism and the Black Child*. "West Indian Children in our Schools". The Interim Rampton Report. Follow-up Groups Report (Londres: ACER), mai 1982.
 - 8 - La NAS/UWT et la NUT sont des syndicats implantés dans le premier et le second degrés. La NATFHE recrute dans le secteur de l'enseignement postsecondaire, non universitaire.
 - 9 - *Education for All*, a brief guide to the main issues of the Report. Lord Swan (Londres: HMSO), 1985.

- 10 - Le professeur B. Parekh s'est exprimé maintes fois sur ce sujet, en particulier dans les pages de *New Society* ou les colonnes du *Times Educational Supplement*. Dans les publications françaises, il faut signaler le très intéressant entretien qu'il a accordé à Bernard d'Hellencourt: "Non-white intellectuals in Britain: an interview with Professor B. Parekh", *Revue Française de Civilisation Britannique*, vol.4, n°1, octobre 1986, pp. 101-118.
- 11 - *The Salisbury Review*, vol. 5, n°3, avril 1987, pp. 54-56.
- 12 - D. Kavanagh: *Thatcherism and British Politics: The End of Consensus?* (Oxford University Press), 1987.
- 13 - Pour une présentation des politiques scolaires menées jusqu'ici à l'égard des "minorités ethniques", il convient de lire Robert PALLACIN: "L'éducation des immigrés en Angleterre", *Revue Française de Civilisation Britannique*, vol. 2, n°1, novembre 1982, pp. 47-65.