ISCRA-Est

Institut Social et Coopératif de Recherche Appliquée
81, rue de la Schleiffe
67130 Neuviller-la-Roche
Tél/fax/rép : 03 88 97 16 81
www.iscra.org

Agir contre la discrimination : un défi et une opportunité pour l'école

Fabrice DHUME

Novembre 2007

Résumé

Ce texte a été rédigé pour constituer le préambule du rapport du GIPIV (Groupe d'Initiatives pour l'Intégration dans la Ville) de la Ville de Lyon : *Propositions relatives à la lutte contre les discriminations dans l'accès à l'éducation*, Lyon, janvier 2008. Le rapport du GIPIV en a publié une version légèrement raccourcie.

Ce texte s'attache principalement à pointer les éléments paradigmatiques constituant des obstacles à la reconnaissance des phénomènes de discrimination ethnico-raciale, notamment, au sein de l'école : prédominance du paradigme d'insertion qui a justifié une focalisation sur l'emploi, et sur une logique *d'accès à…* - que reproduit, en fait, le rapport du GIPIV - ; confusion avec le racisme et des positions idéologiques racistes ; croyances dans l'effet suffisamment performatif des normes formelles (mythe de « l'école-sanctuaire républicain », formalisme des procédures, …), etc. En définissant la problématique de la discrimination à partir d'une double approche en termes d'ethnicité et de droit, il apparaît que l'action publique sur la discrimination à l'école représente à la fois un défi – face aux résistances considérables, au déni et aux usages actuels -, mais aussi une opportunité de rouvrir la question de la justice scolaire, si déterminante aujourd'hui.

Agir contre la discrimination : un défi et une opportunité pour l'école

Depuis que le gouvernement français a officiellement reconnu l'existence de discriminations ethnico-raciales, en 1998, le regard s'est porté en premier lieu sur l'entreprise et l'accès à l'emploi. Leur reconnaissance dans d'autres champs, telle l'éducation, n'a pas suivi le même rythme, et ce pour au moins cinq raisons. D'abord, après plus de vingt ans d'action en faveur de l'insertion professionnelle, comme réponse au chômage de masse, les « lunettes sociales » avec lesquelles les politiques publiques sont vues sont surdéterminées par cette approche. L'école n'y a pas échappé. Elle est incitée à se « rapprocher » de l'entreprise en adaptant les élèves à ses normes, et à développer « dispositifs d'insertion » et « périodes de formation en entreprise ». Ensuite, l'impulsion européenne en faveur de l'action anti-discriminatoire a largement porté sur le champ de l'emploi et du travail, engageant syndicat et patronat dès 1995 à travers la déclaration de Florence. De leur côté, les travaux sociologiques qui ont contribué à affirmer cette problématique ont exclusivement porté sur l'accès à l'emploi, sur le « racisme au travail », ainsi que sur les pratiques syndicales ou celles des « intermédiaires à l'emploi » face aux discriminations. Quatrièmement, l'ouverture de cette question concernant l'emploi s'inscrit dans un contexte général de glissement néolibéral des politiques publiques vers l'entreprise, celle-ci prenant une place de plus en plus directe et imposante dans l'orientation des politiques publiques. Cela est manifeste dans la promotion des notions de « diversité » ou d'« égalité des chances », depuis 2002. Enfin, le regard prioritairement porté sur l'entreprise peut donner à croire que le secteur public serait moins concerné par des pratiques discriminatoires. Cette focalisation permet donc d'atténuer, si ce n'est d'éviter, la difficile question du décalage entre les « valeurs républicaines » d'indifférence aux différences et la réalité des pratiques faisant une large part aux critères ethniques, ou de sexe, etc.

Un raisonnement qui occulte le problème

La place de la question de la discrimination à l'école et dans l'éducation formelle est marquée par ce contexte. La reconnaissance du phénomène y reste très en deçà de ce qu'elle est dans d'autres institutions publiques. Tout se passe comme si l'école était moins concernée. Le retrait de l'institution scolaire sur ce plan renvoie à plusieurs déficits : d'abord, un défaut d'autorisation à agir contre la discrimination, du fait que celle-ci est peu reconnue ; ensuite, et pour les mêmes raisons, un défaut d'empêchement des processus d'ethnicisation à l'œuvre dans l'école.[1] Mais l'impact du contexte politique sur l'émergence de la question va

[1] Lorcerie F., « La non-lutte contre les discriminations dans l'école française », in *Hommes & Migrations* n°1246, 2003.

plus loin. Car, lorsque le sujet est malgré tout formulé, c'est souvent sur la base du cadre d'interprétation fournit par les travaux sur l'accès à l'emploi – lui-même conforté par la stratégie de communication publique, sur le modèle de l'action associative antiraciste dénonçant l'accès aux « boîtes de nuit ». On cherche la discrimination dans *l'accès* à un droit ou à un lieu. Comme si le processus de création de frontières, fondées sur des critères ethnico-raciaux ou encore de sexe, n'existait pas à l'intérieur du travail ou au sein des organisations. Les recherches sur le sujet invalident évidemment cette lecture.[2] Mais force est de constater qu'elle résiste.

En matière de « périodes de formation en entreprise », par exemple, nombre d'agents de l'école sont persuadés que « le problème c'est surtout l'accès ; si l'élève a un stage, c'est une réussite. » Cette question de l'accès aux stages, apparue avec le rapport de l'inspection générale de l'Education nationale en 2000, repose sur un raisonnement doublement ambigu : d'abord, on pense la discrimination relativement à l'accès à un droit ; ce faisant, on pense sa source et son principe comme extérieurs à l'institution scolaire. La démultiplication des stages, résultant d'un renforcement de la fonction formatrice prêtée à l'entreprise, conduit l'école à voir la responsabilité de la discrimination comme la marque de cette dernière. En découle un double sentiment partagé par nombre de professionnels : d'abord, celui que l'école est victime de cette inflexion de l'histoire, qui dévaloriserait le travail proprement scolaire ; ensuite, celui de l'impuissance à agir sur un processus pensé comme extérieur aux pratiques, et donc hors d'atteinte. De ce fait, les agents confrontés à des demandes discriminatoires aux stages ne se sentent souvent pas autorisés à intervenir, dans la mesure où cela met en jeu cet Autre à la fois obligé et mythifié : l'entreprise. « On ne peut rien faire, l'entreprise embauche qui elle veut, et puis ça nous rend service si elle prend un stagiaire », entend-on alors. [3] En présumant que la frontière est entre l'extérieur et l'intérieur, on s'évite d'avoir à interroger les conditions du stage, sa qualité formative, l'adaptation de son contenu ou encore les conditions réelles de travail. Plus largement, cela justifie que l'on repousse la question vers l'extérieur, en déniant sa pertinence pour l'école, au motif que celle-ci « accueille tous les enfants ». Or, on pourrait formuler la question de la discrimination à l'école plutôt ainsi : y accueille-t-on tous les enfants d'une façon égalitaire ? L'évolution réglementaire récente en faveur de l'obligation d'accueil des enfants dits handicapés témoigne à elle seule que ce n'est pas nécessairement le cas. De ce point de vue, l'obligation d'accueil ne règle pas la question de savoir comment s'organise en pratique la différenciation, laquelle a toutes chances de se prolonger à défaut d'une action sur les processus de production des « frontières » de la

[2] Voir notamment : Bataille P., *Le racisme au travail*, Paris, La Découverte, 1997 ; Noël O., *Jeunes issus de familles immigrées, accès à l'entreprise et processus de discrimination*, ISCRA, Notes et Études n°1, 1997.

[3] Dhume F., Sagnard-Haddaoui N., *La discrimination, de l'école à l'entreprise. La question de l'accès aux stages des élèves de lycée professionnel en région Lorraine*, ISCRA-Est, 2006.

normalité[4] scolaire.

Une autre ambiguïté organise la perception générale de la discrimination, que ce soit à l'école ou ailleurs. Celle-ci est confondue avec le racisme (ou le sexisme, etc.), comme en témoignent par exemple les programmes d'enseignement en éducation civique. Il pèse ainsi sur cette problématique un tabou très intense, malgré la levée progressive du déni de cette réalité. On entend et l'on pense en conséquence cette question à travers des lunettes morales : on la renvoie à des pratiques fondamentalement « mauvaises », et on la traite comme un « manque de professionnalisme » qui n'aurait tout simplement pas lieu d'être à l'école. On renvoie par ce biais la responsabilité des actes aux seuls individus, en les désignant, explicitement ou implicitement, comme de « mauvais professionnels ». Cela permet en outre de réduire l'ampleur supposée du problème à « quelques individus racistes », comme si l'usage des catégories ethnico-raciales - ou autres critères illicites - ne relevait que d'un accident ou d'une exception. Or, les agents qui ont des pratiques discriminatoires ne s'en rendent pas nécessairement compte. Et souvent, ils agissent en pensant *bien faire* leur travail. Par exemple, un enseignant qui veut placer un élève en stage mais rencontre une demande discriminatoire de l'entrepreneur (« pas de X ») peut éviter d'envoyer les élèves supposés « du groupe X » dans l'intention de les protéger d'une expérience de la discrimination. Qui est autorisé à dire que cette action est « mauvaise » ? Il y a cependant un problème : en procédant ainsi, l'enseignant commet une discrimination, dans le sens très précis où il opère lui-même - à la place et pour le compte de l'employeur - la sélection fondée sur un critère interdit. En imaginant protéger l'élève, non seulement il s'expose lui-même à des sanctions pénales très lourdes (jusqu'à cinq ans de prison et 75.000 euros d'amende)[5], mais en outre, il n'arrête pas la discrimination : il la prolonge et la coproduit, exonérant au final l'entrepreneur de sa responsabilité.

L'enjeu d'une approche fondée sur le droit et l'ethnicité

Traiter la discrimination comme étant le fait de « racistes » conduit à faire disparaître le problème lui-même. D'abord, cela justifie l'idée que le rappel des principes « civiques » est une réponse institutionnelle (ou éducative) suffisante pour enrayer le phénomène, ou du moins pour le maintenir à la marge. De même que pour le traitement des faits de racisme, on pense que tenir un discours moral suffit à *régler* la situation.[6] Ensuite, pour les professionnels, la culpabilisation morale rend très difficile et douloureux de reconnaître que cette question se pose aussi pour ses propres pratiques. Cette approche justifie le déni ou la dénégation du problème, afin de se préserver de l'accusation de mal faire

[4] Goffman E., *Stigmates. Les usages sociaux du handicap*, éd. De Minuit, 1975.

[5] La discrimination conditionnant l'accès à un stage est punie de 3 ans de prison et 45.000 euros d'amende (article 225-1 et 2 du Code pénal) ; cette sanction est majorée pour un agent du service public.

[6] Dhume-Sonzogni F., *Racisme, antisémitisme et "communautarisme" ? L'école à l'épreuve des faits*, L'Harmattan, 2007.

son travail. Cette approche n'aide donc pas à *réguler* effectivement le problème.

À l'inverse de ce raisonnement, il y a lieu de reconnaître que la discrimination à l'école est plus banale qu'on le dit. Cela ne revient pas à juger moralement du travail scolaire, ni à accuser l'école ne pas tenir ses promesses de justice. Cela correspond par contre à la légitime exigence de se donner les moyens d'agir efficacement face aux processus concrets de production d'injustice. Pour ce faire, l'enjeu d'une analyse de la discrimination à l'école réside dans une analyse du travail réel, ou plus précisément, des normes effectives du travail. Car, quand nous parlons de *discrimination*, nous parlons implicitement d'une norme de droit, qui dit, définit, interdit et condamne en principe ce type d'actes. La loi trace la frontière entre des pratiques de sélection ou de traitement autorisées (discriminantes, au sens étymologique du terme) et des actes de distinction interdits (discriminatoires). Si certaines pratiques sont considérées comme discriminatoires et interdites, c'est au fond pour trois raisons. D'abord, le droit récuse leur pertinence dans la plupart des situations (la sélection au faciès n'a rien à voir avec l'évaluation de la capacité à tenir un poste). Ensuite, leur utilisation produit des inégalités jugées aujourd'hui illégitimes, au nom d'une société qui se veut démocratique et laïque. Enfin, l'état de droit a pour projet de limiter l'arbitraire du pouvoir, et exige à cette fin que l'on respecte en premier lieu le droit et ses principes (ce qui n'exclut pas d'autres normes, sauf si elles sont contraires au droit). On peut donc dire que la promotion des valeurs que défend l'école exige précisément d'agir concrètement contre les discriminations qui se produisent. Car la loi appelle à mettre les valeurs *en pratique*, et non à se borner à un affichage des principes. En interdisant des formes de traitement reposant - directement ou indirectement, volontairement ou non, consciemment ou non - sur des critères illicites, la loi oblige à agir localement et concrètement pour arrêter les pratiques interdites qui se produisent, et à les resituer dans un cadre *commun* de droit. C'est ici que prend sens, pour l'école, le défi de la lutte contre la discrimination. Défi qui représente en même temps une opportunité de reformuler la question – centrale, a fortiori dans une école de masse – de la justice et de l'égalité scolaire.

Encore faut-il, pour cela, clarifier l'enjeu et l'intention. La question des discriminations se distingue d'autres approches, comme celles des inégalités ou de la ségrégation. Ces questions sont, bien entendu, liées. Mais l'analyse des discriminations ne repose pas seulement sur l'évaluation de la distribution dans la hiérarchie sociale (inégalités) ou sur le territoire (ségrégation) : elle déplace le regard vers les modes concrets de production d'une « inégalité raciste »[7] ou sexiste, en questionnant les pratiques et les organisations. Cette approche cherche en effet à caractériser les pratiques sociales de sélection, qui sont d'une grande banalité à l'école comme partout ailleurs. Pour ce faire, on se réfère aux

[7] De Rudder V., Vourc'h F., Poiret C., *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, PUF, 2000.

systèmes de normes mobilisés dans le travail, en y appliquant d'une part l'approche normative du droit (qui arbitre la légitimité des pratiques), et d'autre part une approche théorique en termes d'ethnicité ou de genre. Par *ethnicité* ou *genre*, on entend une *construction* sociale et historique des identités « ethniques » ou « sexuelles ». Au travers de « jeux » d'imputations de stigmates, éventuellement réappropriés et revendiqués par ceux qui en sont l'objet, le groupe dominant (appelé *majoritaire*) attribue aux *autres* des statuts et des places subalternes et/ou disqualifiées ; il en fait des « minorités ». La construction de ces catégories se fait partout, dans les politiques publiques comme dans la vie sociale, et à l'école comme ailleurs, ainsi qu'en témoignent les identifications ethniques entre élèves, entre enseignants, etc. [8] Ce phénomène n'est pas seulement un problème du point de vue des « valeurs républicaines » ; il est aussi un vecteur et l'indice de violence et de souffrance, pour les élèves comme pour les professionnels de l'école.[9]

La réalité de la discrimination à l'école

La moindre reconnaissance des discriminations correspond-elle peu ou prou au fait que l'école serait moins concernée par leur production ? Assurément, non. La discrimination est *dans* l'école comme ailleurs. Un ensemble de représentations partagées sur l'école contribue cependant à maintenir le caractère impensable, indicible et inaudible de cette question. Le tabou demeure, sous l'effet de croyances dans l'effet des normes et des procédures formelles : les valeurs républicaines excluraient de fait l'usage des critères ethniques ; la neutralité professionnelle exclurait les opinions et affects des agents ; l'informatisation de l'orientation scolaire empêcherait le jeu de critères illicites ; etc. La croyance dans la sanctuarisation de l'école produit l'illusion que ses frontières seraient étanches et constitueraient un barrage efficace à des débordements toujours pensés comme extérieurs. On maintient ainsi l'idée que l'école protège les enfants de la violence du monde. Cela participe de rendre difficile la reconnaissance du problème. Quand elle est reconnue, la discrimination est en même temps déniée : elle ne serait ni massive ni grave ; le terme de discrimination serait exagéré ; voire, elle serait justifiée au titre qu'elle fait partie de la réalité de l'entreprise… Sa source même est imputée aux élèves, au motif d'une logique d'insertion ou d'intégration qui attribue à l'autre les raisons de sa situation : manque d'intégration, comportement inadapté, défaut de présentation, etc. Le public de l'école ne s'y trompe pas, même s'il semble globalement continuer à adhérer au « mythe » qui voudrait que l'institution scolaire soit un lieu sacré intrinsèquement protégé. L'école ne protège pas de la discrimination, du moins, pas plus que n'importe quelle autre institution publique.

[8] Lorcerie F. (dir.), *L'école et le défi ethnique*. *Education et intégration*, ESF/INRP, 2003.
[9] Franchi V., « Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicisé », in *VEI-Diversité*, n°137, juin 2004.

Comment, alors, se manifeste la discrimination à l'école ? Elle y prend des formes multiples et diverses, généralement adaptées et intégrées au fonctionnement scolaire. Sans en dresser un tableau exhaustif, notons qu'elle se retrouve à différents niveaux : dans les interactions éducatives, dans l'orientation scolaire, dans l'accès aux stages, dans la vie sociale des établissements, dans les pratiques et les stratégies des élèves… Au niveau de la gestion éducative, par exemple, les critères ethniques peuvent être pris en compte dans l'organisation (composition des classes, distribution dans l'établissement…).[10] L'affectation locale des enseignants aux établissements ou aux classes jugés « sensibles », voire au suivi des élèves en stage, peut intégrer la catégorisation ethnique, au motif d'une supposée meilleure prise en compte des élèves. Dans le face à face pédagogique, la distribution de la parole ou des responsabilités au sein de la classe peut donner lieu à des discriminations micro-interactionnelles vécues par les élèves. Ceux-ci sont très sensibles aux différences de traitement au sein de la classe, qu'ils pensent en particulier en fonction des « origines ». Des surveillants ou des CPE expliquent parfois comment ils s'adressent différemment aux élèves selon l'origine ou la religion qu'ils leur attribuent, par crainte d'une dite « victimisation » (« c'est parce que je suis X que vous me dites ça »). Cela est aussi la conséquence d'une ethnicisation des normes comportementales, la figure du « mauvais élèves » coïncidant souvent avec des attributs ethnico-raciaux ou des critères de sexe. Des familles, mais aussi des enseignants témoignent de pratiques de forçage d'orientation vers des filières dégradées. On exerce une plus grande pression sur le public captif de l'école, pour l'orienter prioritairement vers des filières, des secteurs ou des établissements que les stratégies familiales rejettent.[11] Face à cette ethnicisation du marché scolaire local, des chefs d'établissements tentent d'infléchir la réputation en rendant invisible le public stigmatisé : l'un organise une journée porte-ouverte lorsque les élèves-stigmates sont absents, l'autre n'en n'organise pas, préférant une communication à distance, etc. Tout cela s'organise donc au regard et en raison d'une intégration des critères ethniques dans la gestion de l'image des établissements. Du côté des stages en entreprise, on observe que les places et les tâches sont fréquemment ethnicisées, et qu'il y a du racisme au travail. L'expression « un travail d'arabe », qui circule entre l'école et l'entreprise, témoigne de l'existence partagée de jugement disqualifiants fondés sur des représentations racisées ; cette expression signifiant tout à la fois un travail subalterne, et un travail mal fait. En cas de discrimination répétée, les enseignants privilégient le placement en secteur public ou associatif… ce qui accentue la différenciation, par des stages moins bien considérés voire inadaptés au contenu de la formation.

[10] Payet J.-P., *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens Klincksieck, 1995.
[11] Van Zanten A., « Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires », in Fassin D., Fassin E. (dir.), *De la question sociale à la question raciale ?*, La Découverte, 2006.

Plus encore, il arrive que des élèves soient conduits à couvrir voire pratiquer la discrimination : en stage de secrétariat en service DRH, certains élèves expliquent comment ils se retrouvent à présélectionner des CV en fonction de critères raciaux, à la demande de leur tuteur. De fait, les élèves apprennent aussi la discrimination. Et, dans un contexte où la parole n'est pas autorisée, ils apprennent en même temps à cacher cette réalité, en bricolant de faux rapports de stage, en se taisant sur les discriminations vécues, et en occultant consciemment certaines dimensions de leur expérience scolaire. Leurs pratiques font alors miroir des normes sociales ethnicisées. Ils intériorisent la discrimination et contribuent à la reproduire, dans leurs stratégies d'orientation, de recherche de stage, etc.

Constater cela n'équivaut pas à faire de procès, ni en général, ni à l'école en particulier. L'institution scolaire et ses agents ne sont pas seuls responsables d'une configuration sociale et historique bien plus globale : l'école reflète des tendances fortes, qu'elle prolonge à sa façon, souvent à son corps défendant. Il s'agit de voir que l'ethnicisation et la discrimination sont *fonctionnelles* dans la réalité scolaire. Les pratiques, les cadres, les normes, les organisations de l'école et de son environnement interagissent pour donner et maintenir à la situation son sens discriminatoire, dans un ensemble que l'on peut dire *systémique*. Discrimination et ethnicisation prennent ainsi corps et sens en s'appuyant sur divers éléments qui organisent habituellement la situation scolaire. Il faut prendre en compte la libéralisation du marché scolaire, et l'influence déterminante de la compétition entre élèves et entre établissements, pour voir comment s'organise la distribution : dans les classes, les filières, les diplômes, les établissements et jusque sur le marché du travail. Il faut voir la captivité d'une partie du public et la dépendance des familles immigrées à l'égard de l'administration, l'effet des stratégies familiales sur le choix des diplômes, des carrières, ou des établissements publics comme privés. Il faut considérer le poids et le maintien de l'idéologie raciste et de son cortège de préjugés construits au profit d'une justification et d'une organisation de l'esclavage et de la colonisation, qui ne se manifestent ni plus ni moins à l'école qu'ailleurs. Il faut voir les conditions du travail et les injonctions normatives contradictoires pour comprendre comment un enseignant donne priorité au placement « à tout prix » en matière de stage, ou comment les agents priorisent le remplissage de filières au détriment des souhaits d'orientation du public captif. Certes, la globalité du phénomène et sa complexité représentent un défi pour l'école. Mais l'importance de l'enjeu, au regard de l'importance de l'école dans notre société, fait en même temps de la prévention et de la lutte contre la discrimination une formidable opportunité pour redéfinir des valeurs et un sens *communs*, redonnant à l'action d'enseignement et d'éducation toute son importance politique.

Fabrice Dhume
Sociologue, chercheur à l'ISCRA-Est
Novembre 2007