Éducation comparée / nouvelle série, n°28 (1-2), pp 133 - 155

La discrimination scolaire en France comme problème public : une construction tardive pour une mise en œuvre hésitante

Choukri Ben Ayed
Groupe de Recherches Sociologiques sur les Sociétés Contemporaines
Université de Limoges,
France

Résumé

Cet article dresse un état des lieux de la construction des discriminations scolaires comme problème public en France. L'article explore le paradoxe entre un certain activisme institutionnel récent et la timidité des réalisations effectives. Cette distorsion est expliquée ici en partie en référence au cadre normatif de la citoyenneté républicaine française d'indifférenciation entre les citoyens. Ce cadre parait en revanche impuissant pour rendre compte des rapports d'altérité au sein de la société française, y compris au sein des administrations publiques. S'agissant de l'école, la mise à l'agenda de la lutte contre les discriminations scolaires a été très tardive et doublée d'un ensemble de confusions entre racisme, discriminations et harcèlement, imputables aux élèves ou aux agents et à l'institution scolaire elle-même.

Mots clés

inégalités, discriminations, valeur républicaines, rapports d'altérité, processus d'ethnicisation

Abstract

This article takes stock of the construction of school discrimination as a public problem in France. The article explores the paradox between a certain recent institutional activism and the timidity of actual achievements. This distortion is explained here in part with reference to the normative framework of French republican citizenship of indifference between citizens. On the other hand, this framework appears powerless to account for the relationships of otherness within French society, including within public administrations. With regard to the school, the setting on the agenda of the fight against school discriminatio n was

very late and doubled by a set of confusions between racism, discrimination and harassment, attributable to the pupils or to the agents and to the educational institution itself.
Keywords
inequalities, discrimination, republican value, relations of otherness, process of ethnicization

INTRODUCTION

En dépit d'un certain activisme institutionnel, la lutte contre les discriminations scolaires demeure en France toujours un domaine peu encadré institutionnellement. L'article cherche à éclairer ce paradoxe apparent en dépassant l'explication habituellement admise de l'inadéquation des politiques publiques de lutte contre les discriminations avec la conception de la citoyenneté française qui ne reconnait aucune forme de particularismes à l'inverse d'autres pays comme le Brésil, le Chili ou l'Argentine qui figurent dans ce numéro. Cette explication rend en effet difficilement compte des évolutions récentes au sein de la société française : levers des verrous constitutionnels à la production de statistiques ethniques, place grandissante du débat sur la reconnaissance de la diversité culturelle dans la société française et à l'école, émergence de la question raciale dans la société et dans les sciences sociales (Beaud et Noiriel 2021). Ces évolutions ne se réalisent pas sans heurts sans tensions et sans susciter d'intenses débats. Elles n'ont pour l'heure pas abouti à la constitution d'un cadre juridique et institutionnel tangible en matière de lutte contre les discriminations scolaires. Plusieurs hypothèses peuvent éclairer cette situation. La reconnaissance de la diversité culturelle au sein de l'institution scolaire est ambivalente. Le statut des élèves issus de l'immigration mêle des discours qui les érigent à la fois comme victimes de discriminations potentielles et comme auteurs de troubles à l'ordre scolaire. Si la France a levé certains verrous à la production des statistiques ethniques, ceux-ci sont limités au cadre de la recherche, sans faire pour autant l'unanimité dans le champ académique. La production de référentiels ethno-raciaux demeure toujours prohibée au sein des administrations publiques. Du reste, l'institution

scolaire a des propriétés spécifiques. Il est complexe d'identifier en son sein des discriminations qui ne se confondent pas avec des inégalités appréhendées de façon plus classique en lien avec l'origine sociale. L'institution scolaire française se singularise ainsi par le poids toujours déterminant de l'élitisme républicain et de la méritocratie scolaire qui institue sa fonction sélective comme le montre bien l'article de Sylvain Broccolichi dans ce même numéro.

I. LA CONCEPTION RÉPUBLICAINE DE LA CITOYENNETÉ FRANÇAISE : UN CADRE EXPLICATIF DE LA LENTE PRISE EN COMPTE DES DISCRIMINATIONS DANS LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE ?

Les premiers textes officiels se rapportant aux discriminations scolaires en France n'émergent qu'au cours des années 2000 et sont de portée limitée. Une explication communément admise pour expliquer cette frilosité dans la lutte contre les discriminations en France, au-delà du cas de l'école, est relative à la conception de la citoyenneté française. Celle-ci trouve ses fondements dans l'héritage de la révolution française de 1789, en posant pour principes l'égalité des droits entre les citoyens et la non-reconnaissance de toutes formes de particularisme ethnique social, racial, ou confessionnel. Ces principes forts sont cependant régulièrement mis à l'épreuve sur un plan pratique. En effet, une approche stricte de l'indifférenciation des citoyens peut potentiellement entrer en contradiction avec le principe d'égalité des droits tel que défini dans l'article 1 de la Déclaration universelle des droits de l'homme adossé au préambule de la constitution française qui précise : « *La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances* ».

Ce cadre normatif peut être lu à deux niveaux. À l'aune du contexte actuel, celui d'une sensibilité accrue de la société française aux discriminations (Dubet, Cousin, Macé et Rui 2013, Talpin, Balazard, Carrel, Hadj Belgacem, Kaya, Purenne et Roux 2021), il peut être considéré comme un texte précurseur du droit de la non-discrimination. Le principe d'égalité des citoyens prohibe de fait tout traitement différencié, donc toute forme de discrimination. Ce cadre normatif peut également

être lu comme un obstacle à la lutte contre les discriminations car il prohibe dans le même temps toute forme d'identification des citoyens en fonction d'appartenances spécifiques susceptibles de les exposer à des faits discriminatoires ainsi que des mesures d'actions positives contraires au droit français[59]. En poussant le raisonnement à la limite ont pourrait considérer que la seule action de catégorisation des citoyens constituerait en elle-même une forme de discrimination par les effets d'étiquetage induits. Ces dilemmes structurent les débats français autour de la lutte contre les discriminations dont l'une de ses déclinaisons relatives à l'opportunité des statistiques ethniques. Si pour certains elles constituent l'un des instruments de la lutte contre les discriminations (COMEDD 2010), pour d'autres elles contribueraient plutôt à consacrer des différenciations, des stigmates et des fractures irrémédiables au sein de la société française (CARSED 2009, EL MIRI 2019).

L'indifférenciation des citoyens en France est-il un principe perfectible ?

Retenons à ce stade que la non-différenciation des citoyens en France relève tout à la fois d'un principe culturel (république indivisible disposant d'une seule langue nationale et laïque), d'un cadre juridique et d'un héritage de l'histoire. Il serait cependant erroné de considérer ce principe comme intangible, sauf à procéder d'une lecture sélective de l'histoire. Jocelyne Streiff-Fénart pointe ainsi un ensemble d'ambiguïtés du « modèle républicain » français lorsqu'il prétend transcender l'histoire et gommer ses éventuels errements (Streiff-Fénart 2009). Elle rappelle que le « modèle » républicain français dans sa rhétorique se prévaut d'un universalisme abstrait comme l'une des incarnations la plus aboutie des droits de l'homme, d'une ouverture sur le monde ; d'où l'expression communément admise : « France patrie des droits de

59 - En France, la discrimination positive est très encadrée juridiquement car elle suppose une dérogation à l'égalité traitement au plus haut niveau juridique constitutionnel. La discrimination positive ayant fait l'objet d'inflexions constitutionnelles ne concerne que les domaines suivants : la parité en politique, les emplois « réservés » handicap, ou encore le statut particulier des collectivités d'Outremer ou de la Corse. S'agissant des débats qui concernent les politiques d'action positive au Brésil, voir l'article de Naira Muylaert et Jefferson Soares dans ce même numéro.

l'homme ». Cette transcendance de la rhétorique universaliste est cependant frappée de contradictions, lorsqu'elle incline à une forme de « supériorité patriotique ».

Le « modèle républicain » serait si « abouti », qu'il impliquerait en retour un droit d'entrée dans la citoyenneté française particulièrement exigeant. Pour Jocelyne Streiff-Fénart le « modèle républicain » est donc à la fois ouvert et fermé. La nation française est à la fois inclusive et exclusive. Elle est inclusive dans la mesure où elle permet l'intégration de populations immigrées, mais également exclusive car celle-ci est soumise à des conditions strictes. Elle est exclusive également si l'on se réfère à l'histoire sur le temps long, notamment celle des conquêtes et de son histoire coloniale. Cette histoire est celle du code noir au XVIII^{ème} siècle qui légalisait l'esclavage et autorisait les châtiments corporels. Le code noir n'a été aboli qu'en 1848 et a rejailli dans l'actualité récente, avec la volonté des mouvements anti-racistes, de déboulonnage de la statue de Colbert devant l'Assemblée nationale, auteur du dit code.

L'histoire coloniale est également celle du code de l'indigénat en 1881, dans l'ensemble des colonies françaises et particulièrement en Algérie. Le code de l'indigénat n'a réellement été aboli en Algérie qu'après son indépendance en 1962 donc dans une période encore très récente de l'histoire de France. Rappelons que le code de l'indigénat distinguait juridiquement les citoyens français métropolitains et les « sujets français » soumis au code stricte de l'indigénat qui leur interdisait le droit de réunion, instaurait un permis de circulation, jusqu'aux travaux forcés. Durant cette période historique, « le modèle » républicain français permettait donc une distinction et une infériorisation très nette entre citoyens français. On comprend mieux pourquoi aujourd'hui en France cette histoire coloniale est fortement réactualisée et considérée comme une question socialement vive pour l'école, de même que celle de la Shoa, comme le développe l'article de Pedro Teixiera et Benoît Falaize dans ce même numéro. Alors que dans certains pays les lois anti-discriminatoires trouvent leurs racines dans une reconnaissance des exactions commises dans l'histoire, comme c'est le cas des États-Unis avec la ségrégation raciale, de l'Afrique du Sud avec l'apartheid, du Brésil avec la reconnaissance de la dette de l'esclavage, du Chili avec celle de

l'oppression des peuples autochtones, l'État français se singularise par la continuité d'un refus de toute forme de repentance.

La construction des rapports d'altérité en France et la politisation des questions d'immigration

L'indifférenciation des citoyens en France n'est pas incompatible en France avec une forte production de l'altérité, comme c'est le cas notamment avec la politisation des débats relatifs à l'immigration et à la prégnance du soupçon de la présupposée non-volonté d'intégration ou d'assimilation, notamment des populations originaires d'Afrique du nord. Les débats sont toujours vifs autour du code de la nationalité qui a fait l'objet au cours des dernières décennies de réécritures constantes, visant toujours à durcir les critères d'éligibilité. Quand bien même la nationalité est acquise, elle ne conduit, selon Jocelyne Streiff-Fénart, qu'à l'obtention de statuts juridiques subalternes : « français naturalisé », « français par acquisition », mais rarement français tout court ouvrant droit à une citoyenneté française pleine et entière. Ajoutons que la crispation française autour de la question de l'immigration induit le même type de statuts infériorisants pour les descendants de l'immigration pourtant nés en France.

Ces partitions entre différentes catégories de français ne sont pas strictement juridiques, mais également culturelles, comme l'un des avatars des contradictions du « modèle républicain ». Comme le précise Jocelyne Streiff-Fénart, celui-ci est supposé non ethnicisant. Cependant le pendant des français aux « statuts juridiques subalternes » est celui des « français de souche » supposés seuls porteurs d'un certain héritage culturel français réel ou mythifié. Il serait erroné de circonscrire cette expression à un certain folklorisme ou à un langage vernaculaire. Elle est en effet également à l'œuvre dans les travaux de certains démographes qui la reprennent à leur compte pour catégoriser la population française (Tribalat 1995) et trouve des déclinaisons plus ou moins euphémisées autour de la notion de « francité » présente dans la littérature académique (Lorcerie 2021, Beauchemin, Hamel et Simon 1996). Cette notion constitue bien une démarcation marquée au sein de la société française. Le corpus culturel induit par la notion de souche ne peut en effet s'hé-

riter que par le lignage et ne jamais pouvoir s'acquérir pour les populations considérées comme allochtones. Il s'agirait donc d'une démarcation indépassable (Streiff Feinart 2009, Sayad 1994, Le Bras 2012).

Pour l'ensemble de ces raisons, le « modèle » républicain ne peut être que porteur de contradictions et être condamné à être perpétuellement en crise. C'est la thèse que défend Christian Bertossi lorsqu'il considère que cette crise perpétuelle en constitue l'essence même dans la mesure où le « modèle » républicain fonctionne à la façon d'une « fiction démocratique » (Bertossi 2009). Une fiction est par nature une situation qui n'est jamais amenée à se réaliser, d'où l'usage répandu dans le lexique républicain « d'idéal républicain ». Toute situation est donc toujours amenée à être examinée comme un écart à cet idéal. Christian Bertossi relève cependant que : « les discours modélisants et performatifs de la République » résistent en se prévalant de leur « épaisseur historique ». Ce modèle pourrait en effet perdurer et s'imposer avec force parce qu'il aurait résisté à l'histoire. Ainsi, sans un certain anachronisme, ce même modèle qui a trouvé ses racines dans la révolution française, pourrait toujours constituer un référentiel pertinent pour la gestion de l'immigration post-coloniale, pourtant inconnue de la période révolutionnaire, de même que la loi sur le port de signes religieux à l'école en 2004, les problèmes des banlieues françaises en 2005, la création d'un ministère de l'immigration, de l'intégration et de l'identité nationale en 2007, etc.

Lutte contre les discriminations et ethnicisation de la société française

La « modèle » républicain n'est ainsi pas un cadre totalement explicatif de la timidité en France des politiques de lutte contre les discriminations. Nous l'avons vu sous la même bannière, il peut recueillir des politiques publiques avec des orientations et des philosophies très différentes si ce n'est opposées. Que le modèle républicain soit considéré comme ahistorique, ne signifie pas pour autant qu'il soit totalement figé, il connait des inflexions, tout au moins à la marge. C'est précisément le cas de la rupture introduite au début des années 2000 par les politiques de lutte contre les discriminations. Pour certains ces politiques sont appréhendées comme un changement de référentiel en fai-

sant porter la responsabilité de la non-intégration, non sur les populations elles-mêmes, mais sur l'État ou les entreprises (Lorcerie 2000). Jocelyne Streiff-Fénart en propose un interprétation différente considérant au contraire que ces politiques contribuent au renforcement du « modèle » républicain d'intégration. Les politiques de lutte contre les discriminations en France ne sont en effet pas considérées comme le vecteur d'un multiculturalisme à la française, mais plutôt comme une réaffirmation du « modèle » républicain, par la restauration de la confiance dans l'État nation (Streiff-Fénart 2009).

Cependant, cette restauration demeure bien fragile et n'empêche nullement l'émergence de revendications relatives à la prise en compte des spécificités culturelles sous la forme d'une panique morale au sens Stanley Cohen (Cohen 1972), très loin d'une approche apaisée et rationnelle. Jocelyne Streiff-Fénart fait notamment référence pour la période récente à l'action des « entrepreneurs ethniques » tels que certains mouvements de filles issues de l'immigration maghrébine suite à l'adoption de la loi interdisant le port de signes religieux à l'école en 2004, le Mouvement des Indigènes de la République revendiquant une filiation avec la question de l'indigénat durant la colonisation algérienne, ou encore le CRAN (Conseil représentatif des associations noires en France) défendant la cause noire. Relevons également la place grandissante prise par la question raciale dans les sciences sociales en France (Beaud et Noiriel 2021). Ainsi le « modèle » républicain n'empêche nullement des processus d'ethnicisation au sein de la société française. L'ethnicisation est également à l'œuvre lorsque l'État se fait lui-même promoteur de la diversité culturelle avec la création en 2008 du *Commissariat à la Diversité et à l'égalité des chances* confié à Yazid Sabeg entrepreneur français, né en Algérie favorable à la discrimination positive en France et antérieurement à l'initiative de « Charte de la diversité » pour les entreprises et les administrations publiques. L'une de ses principales actions fut l'installation du *Comité pour la mesure et l'évaluation de la diversité et des discriminations* à l'origine des statistiques ethniques en France. C'est également sous ce même quinquennat de Nicolas Sarkozy qu'a été créé « le ministère de l'immigration, de l'intégration et de l'identité nationale » et initié le « grand débat » controversé sur l'identité nationale, comme si le pendant de la reconnaissance de la diversité culturelle dans la société française était la réaffirmation de la culture française elle-même

(Noiriel 2007) dans une vision essentialiste et dans la négation des multiples influences culturelles desquelles elle résulte (Todd et Lebras 2012).

II. LE STATUT DE LA DISCRIMINATION DANS LE CHAMP SCOLAIRE

Cette mise en contexte permet de mieux comprendre la façon dont la question des discriminations scolaires a émergé dans le contexte français. L'école n'est en effet pas une enclave politique dans la société française, elle est même la principale institution de transmission des valeurs républicaines. Pour autant c'est l'institution pour laquelle la construction des discriminations comme problème public a été la plus tardive. Les préoccupations de l'école française au lendemain de la seconde guerre mondiale étaient davantage centrées sur les enjeux de la massification scolaire. Les approches scientifiques étaient centrées sur la déconstruction des visions naturalistes de l'échec scolaire en insistant sur le poids des facteurs sociaux et institutionnels. C'est ainsi davantage le schème des inégalités scolaires qui s'est imposé comme la matrice de l'analyse des processus scolaires et non celle des discriminations (Snyders 1951, Isambert-Jamati 1996, Naville 1945).

Cette grille de lecture était en cohérence avec la tradition intellectuelle des années 1950-1970 en France, celle de l'influence des approches marxistes ou néo-marxistes (Snyders 1951, Baudelot et Establet 1972, Bourdieu et Passeron 1964). La discrimination scolaire aurait supposé l'adoption d'un autre paradigme scientifique, moins usité au cours de cette période, celui des relations inter-ethniques d'inspiration weberienne. Cette non-prise en compte des discriminations ne s'explique cependant pas uniquement pour des raisons théoriques. Au cours des années 1960-1970, la scolarisation des descendants d'immigrés n'était pas encore massive. Ils ne feront leur entrée à l'école et au collège que plusieurs décennies plus tard.

Les conditions d'émergence du problème social de la discrimination en France

L'entrée massive des descendants d'immigrés à l'école et au collège à partir des années 1980 ne rend pas compte à elle seule de l'émergence du problème social des discriminations scolaires en France. Celui-ci

trouve racine en dehors de l'école dès les années 1970 avec l'adoption de la loi du 1er juillet 1972 relative à la lutte contre le racisme et à la répression des discriminations raciales. Depuis l'adoption de cette loi, ce sont près de soixante textes de différente nature (circulaires, directives, ordonnances, arrêtés, décrets et lois) qui ont été adoptés par l'État français dans le domaine de la lutte contre les discriminations, le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie. Il est à noter en France une certaine régularité dans la construction juridique des lois contre le racisme et les discriminations. Les premiers textes se concentrent sur une population particulière, notamment les travailleurs immigrés, pour s'étendre progressivement à d'autres catégories de la population tout en élargissant les critères de discriminations faisant de la lutte contre les discriminations une politique de droit commun. Depuis l'adoption de la loi du 16 novembre 2001 à l'initiative du gouvernement socialiste de Lionel Jospin (prohibant la discrimination dans le domaine du logement, de l'accès à divers biens et services publics comme privés), l'institutionnalisation de la lutte contre les discriminations a donné lieu à l'émergence d'un véritable *maelstrom* institutionnel : création du Fonds d'action sociale et de lutte contre les discriminations, Commissions départementale d'accès à la citoyenneté, Groupe d'étude et de lutte contre les discriminations, Haute autorité de lutte contre les discriminations (renommée depuis *Défenseur des droits*), etc. (Prévert 2014). Aux critères de discriminations reconnus par le droit français se sont progressivement ajoutés ceux émanant de textes internationaux ou européens.

Tableau 1. Le champ des discriminations en France

Critères relevant de la seule législation française	**Critères issus de textes internationaux ou européens**
Situation de famille Apparence physique Nom Mœurs Lieu de résidence Perte d'autonomie Particulière vulnérabilité résultant de la situation économique Capacité à s'exprimer dans une langue autre que le français Domiciliation bancaire	Age Sexe Origine Appartenance ou non appartenance, vraie ou supposée à une ethnie, une nation ou une prétendue race Grossesse Handicap Caractéristiques génétiques Orientation sexuelle Identité de genre Opinions politiques
	Activités syndicales Opinions philosophiques Croyances ou appartenance ou non-appartenance, vraie ou supposée, à une religion déterminée

Source : site du Défenseur des droits[60]

III. LA MISE À L'AGENDA SCOLAIRE DE LA POLITIQUE DE LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS SCOLAIRES

La discrimination scolaire ne fait son apparition dans un premier texte émanant du ministère de l'Éducation qu'en 2008. La circulaire de rentrée 2008 publiée par la Direction générale de l'enseignement scolaire fait mention des discriminations scolaires dans son article 9 relativement succinct. L'article ne désigne en effet pas de publics cibles susceptibles d'être exposés à des faits discriminatoires et n'a aucun caractère contraignant. Il se présente davantage comme un texte de sensibilisation des administrations des établissements scolaires à des faits de nature à : « porter atteinte à l'intégrité physique et à la dignité de la personne ». Il mentionne notamment : « les violences racistes et antisémites

60 - https://www.defenseurdesdroits.fr/

violences envers les filles, violences à caractère sexuel, notamment l'homophobie ». Le texte s'étend enfin aux faits de violence : « dans et autour des établissements scolaires ».

Ce premier texte appelle un ensemble de commentaires. Il n'existe pas en France de cadre juridique spécifique à la lutte contre les discriminations scolaires. Le cadre juridique est celui qui prévaut dans la législation française générale supposé se décliner au sein de l'école. Les textes émanant du ministère de l'Éducation nationale se contentent de présenter des orientations générales en s'adressant aux gestionnaires de l'école au plan local (recteurs, inspecteurs d'académies, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale). La circulaire de 2008 manifeste ainsi une simple prise de conscience des discriminations. Elle a cependant des particularités. La référence aux préjugés, aux atteintes à l'intégrité physique, les violences racistes, antisémites, les violences envers les filles et l'homophobie sont imputées principalement aux élèves. Le texte est muet quant aux discriminations d'ordre institutionnel.

Le registre des discriminations est par ailleurs dilué dans un ensemble d'autres considérations comme celui de l'égalité des chances, de l'intégration, principe pourtant rendu obsolète depuis la loi de 2001. Comme le montre Fabrice Dhume, la circulaire de 2008 relève de référentiels politiques flous : intégration, égalité des chances, discriminations, qui selon lui : « détournent toute mise en question de l'institution vers une focalisation sur un public stigmatisé (Dhume 2010) ».

Sensibiliser ou lutter contre les discriminations scolaires ?

La lutte contre les discriminations scolaires ne se décline donc pas sur un terrain juridique, et pas nécessairement en ciblant les traitements potentiellement défavorables subis par les élèves issus de l'immigration à l'école. Cette situation est d'autant plus paradoxale que la question de l'altérité à l'école a trouvé un regain d'attention pour la période récente à propos de la reconnaissance de l'ampleur des ségrégations scolaires (Van Zanten 2001, Felouzis, Liot et Perroton 2005, Ben Ayed 2013). La discrimination scolaire en France est abordée avec un spectre très large à l'aune de l'expansion des critères de discriminations dans la législation française. Il s'agit, par ailleurs davantage que de légiférer, d'ouvrir des arènes publiques (Gusfield 1981), des espaces de réflexion et de dé-

bats, des consultations, sans mise en œuvre concrètes. L'analyse du contenu de ces arènes publiques constitue donc le principal corpus pour appréhender la façon dont l'institution scolaire se représente les discriminations scolaires comme une catégorie polymorphe donnant lieu à des interprétations dispersées.

Le séminaire national : « *Lutter contre les discriminations : la diversité à l'école* » d'octobre 2009[61] qui s'est tenu dans le contexte décrit plus haut favorable aux statistiques ethniques ne fait pas l'impasse sur les enjeux de la diversité culturelle à l'école. La publication des actes de ce séminaire dans la revue *Ville École Intégration* débute par un entretien avec Yazid Sabeg qui indique que la France commence : « *à prendre conscience de cette réalité (des discriminations), et que les personnes discriminées n'hésitent plus à se faire connaitre. Mais nous avons encore beaucoup à faire* ». Le numéro est constitué d'articles de chercheurs, il propose un « petit lexique » concernant les questions de racisme, la diversité, l'ethnicité, l'intégration, la discrimination. Il rend compte d'expériences de formations des enseignants sur le thème de la diversité culturelle. Il revient sur les enjeux de la laïcité et du pluralisme à l'école. Cependant ce séminaire n'a abouti à aucune inflexion des politiques éducatives.

Le rapport remis au ministre de l'Éducation nationale en septembre 2010 : *Discriminations à l'École. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*, marque une nouvelle étape dans la publicisation de ce problème social. Celui-ci a été coordonné par la direction générale de l'enseignement scolaire dans le cadre de la mission de prévention des discriminations et l'égalité filles-garçons. Le rapport précise dans son préambule combien les auditions ont permis de mesurer que les discriminations constituent : « *une préoccupation majeure pour les différents acteurs du monde éducatif* ». Il rappelle que la lutte contre les discriminations a été érigée comme une priorité du ministère de l'Éducation nationale (bien que nous ne trouvions pas trace de cette priorisation

61 - Séminaire organisé par le ministère de l'Éducation nationale en collaboration avec le ministère de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire, l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité

dans les textes officiels). Une lecture approfondie du rapport montre que les discriminations scolaires sont principalement abordées sont l'angle des attitudes et des comportements hostiles des élèves. Si le rapport mentionne la notion de « discrimination systémique », qui engage directement la responsabilité de l'institution, c'est à propos de l'accès des élèves handicapés que ce fait est souligné, des stages en entreprise ou de l'accès à des filières sélectives. La tonalité générale du rapport insiste sur la responsabilité des élèves sous forme de dérives identitaires, de normes comportementales imposées par les groupes des pairs, de culture machiste, de replis communautaires, de harcèlement, de racisme, de xénophobie. Le rapport ne mentionne la responsabilité de l'institution qu'à propos de la production des ségrégations scolaires, de la composition des classes au sein des établissements scolaires, ou dans l'accueil des enfants du voyage.

Enfin, le rapport s'appuie sur la circulaire n°2004-163 du 13 septembre 2004 relative à la lutte contre le racisme et l'antisémitisme à l'initiative du comité interministériel de lutte contre le racisme et l'antisémitisme créé le 8 décembre 2003. Cette circulaire, qui prend acte de « l'accroissement des infractions à caractère raciste ou antisémite », note que ces actes se produisent tant à l'intérieur des établissements scolaires que dans leurs abords. Les enseignants, précise la circulaire, subissent ces phénomènes. La circulaire insiste sur la nécessité d'une fermeté au sein de l'Éducation nationale quant à ces actes et à œuvrer à des dispositifs de prévention, de signalement et de sanctions en lien avec les magistrats.

Lorsque la lutte contre les discriminations scolaires contribue à l'ethnicisation de l'espace scolaire

Si la lutte contre les discriminations est supposée débusquer, voire dénoncer les processus d'ethnicisation de la société française et la production des rapports d'altérité, dans le champ scolaire elle contribue davantage à les renforcer. Dans le présent rapport, la référence aux élèves issus de l'immigration, bien qu'implicite, n'est traitée quasiment exclusivement que sous l'angle des troubles à l'ordre républicain. La référence aux replis communautaires ou à la culture machiste les désigne de façon tacite. Ces constats ne sont pas contrebalancés par des références au racisme et à la discrimination dont ils peuvent également être

potentiellement l'objet, pas davantage qu'à la notion de « citoyenneté subalterne » (Streffi-Feinart 2009) comme produit de l'histoire expliquant leur infériorisation au sein de la société française et potentiellement au sein de l'école. Le rapport est accompagné d'un ensemble de préconisations que nous synthétisons ci-dessous.

Préconisations engageant la responsabilité de l'institution

Une première série de préconisations concerne l'institution elle-même : l'anonymisation des dossiers d'élèves dans le cadre des orientations post-bac ou la recherche de stages, la promotion de la mixité sociale à l'école notamment à l'entrée au lycée. Une seconde série de préconisations concerne le renforcement de l'autorité des enseignants dans la classe, d'inclure dans les projets d'établissements un axe relatif à la discrimination (principalement sur le thème de l'égalité filles/garçons), d'agir sur l'orientation scolaire en diversifiant l'orientation scolaire et professionnelle, en engageant un travail sur les métiers. Le rapport préconise également la mise en place d'un système d'informations concernant les signalements de discriminations au sein de l'institution scolaire en lien avec les institutions judiciaires. Cette préconisation s'appuie sur l'article 40, du code de procédure pénale qui précise que toute autorité publique est tenue de signaler au procureur de la République tout acte ou crime relevant de la loi. Le racisme et l'antisémitisme en tant que délits entrent dans ce cadre. Le rapport préconise également des missions sur les discriminations à l'échelle de la haute administration de l'Éducation nationale ainsi que la construction d'indicateurs statistiques des discriminations.

Une troisième série de préconisations concerne la formation des personnels éducatifs, notamment à l'approche psychosociologique relative aux préjugés, la formation à l'orientation genrée notamment dans les filières scientifiques. Le rapport préconise également d'inclure des thématiques en lien avec la discrimination (autour de la question du genre notamment) dans le cadre de la formation des personnels de l'éducation nationale. Enfin le rapport préconise la constitution de ressources pédagogiques, notamment sous la forme de guides et fascicules.

Préconisations concernant des actions auprès des publics scolaires

Ces préconisations concernent des temps d'action dans et en dehors du temps pédagogique (rencontres avec des associations, ateliers, etc.),

aspects curriculaires tels que l'enseignement du fait religieux à l'école, l'éducation à la sexualité, à l'égalité filles-garçons, l'éducation civique, aux valeurs, à l'histoire des idées etc. Il s'agit également de d'initier des campagnes de sensibilisation dans les médias (notamment sur le thème de l'égalité filles/garçons), d'inciter les élèves à s'engager, et d'associer les parents. Concernant la thématique du racisme, de l'antisémitisme et de la xénophobie, le rapport pointe que ce sont principalement les associations en dehors de l'école qui prennent des initiatives et qu'il leur est difficile à franchir la porte des établissements scolaires et de la classe. D'autres propositions concernent la constitution de partenariats avec la justice et la police. Un élément transversal qui émane de ce rapport, concerne la délégation de la lutte contre les discriminations au niveau local (des établissements scolaires, des recteurs, des inspecteurs d'académie) donc une forte responsabilisation des acteurs locaux. Il s'agit par exemple de faire de la lutte contre les discriminations le contenu de journées de formation interacadémiques.

Plus de vingt ans après la publication de ce rapport il est possible de dresser un bilan. La plupart des préconisations parmi les plus fortes : anonymisation des dossiers des élèves, mise en place de procédures de signalement des discriminations, formation des personnels éducatifs aux enjeux de la discrimination à l'école, sont pour la plupart restées lettre morte. Ce rapport confirme à nouveau le caractère de « fourretout » de la discrimination dans le champ scolaire (Dhume 2010). Les élèves issus de l'immigration passent allégrement de statut de victimes potentielles de discriminations à auteurs de troubles à l'ordre scolaire. En ne sériant pas clairement les types de discriminations liées à des relations d'autorité et de subordination, comme le prévoit la loi, et les actes d'harcèlement et de comportements sexistes entre groupes de pairs, punis par d'autres délits que celui des discriminations, le rapport induit une confusion permanente dans ce qu'il y a lieu de punir. Cette confusion peut par ailleurs conduire à une forme de concurrence victimaire entre les discriminations en raison de l'origine, du genre ou du handicap. En dépit de ces contradictions la thématique des discriminations s'est installée durablement dans l'espace scolaire. En témoigne notamment la création en 2014 du Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école, sous la houlette de l'Institut Français de l'Éducation conçu comme un espace d'interface entre la recherche et les acteurs du système éducatif. C'est cependant à la suite des attentats contre le journal

Charlie hebdo en 2015 que la thématique de la lutte contre les discriminations scolaires connait un nouveau regain d'intérêt.

La lutte contre les discriminations : l'un des piliers de la restauration des valeurs républicaines à l'école

Les attentats de janvier 2015, en ce qu'ils ont représenté une atteinte considérable aux valeurs de la république, ont eu de nombreuses répercutions dans le cadre scolaire, celle-ci étant considérée comme la principale institution de transmission de ces valeurs (Diversité 2015). Ainsi, le Ministère de l'Éducation nationale a publié le 22 janvier 2015 11 mesures de la « Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République ». Sans revenir sur le détail de ces mesures, elles ont consisté en un renforcement de la formation continue des enseignants aux questions de citoyenneté, de laïcité et de lutte contre les préjugés, à l'enseignement du fait religieux. Elles ont également consisté en la mise à disposition d'un ensemble de ressources pédagogiques sur le thème de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, en l'organisation de journées de sensibilisation des élèves sur ce même thème, à la création dans les cursus scolaires d'un « parcours citoyen ». S'ajoutent également d'autres mesures qui associent les parents, les associations ainsi que le renforcement de la mixité sociale au collège.

Il n'est pas aisé de dresser un bilan général de ces mesures. Le Réseau national de lutte contre les discriminations mentionne de nombreuses initiatives de formations dans différentes académies. Bien qu'antérieure à ces mesures, la lutte contre les discriminations figure désormais dans le référentiel des compétences des métiers du professorat de l'éducation depuis 2013 au titre de la promotion des valeurs de la République. Depuis janvier 2015 une politique de mixité sociale au collège a bien été mise en œuvre dans des départements volontaires sous l'impulsion du Ministère de l'Éducation nationale même si celle-ci est aujourd'hui incertaine (Ben Ayed 2020b). Retenons néanmoins de ces nouvelles initiatives une certaine régularité : la mise à l'agenda des discriminations scolaires est toujours accentuée dans un contexte de craintes portées aux valeurs républicaines. La lutte contre les discriminations n'apparait pas comme un objet autonome, porteur de valeurs propres, mais comme un outil de protection de la nation. Cette situation peut induire potentiel-

lement auprès des élèves issus de l'immigration un sentiment de soupçon permanent à leur égard en les désignant comme de potentiels *outsiders* devant faire l'objet d'une action pédagogique spécifique.

La conférence de consensus « Penser les discriminations à l'école pour les combattre : du déni à la lucidité »

La conférence de consensus du mercredi 3 février 2016 organisée par l'académie de Créteil « Penser les discriminations à l'école pour les combattre : du déni à la lucidité » est à ce jour le dernier événement d'ampleur à propos des discriminations scolaires et probablement le plus étayé. Il s'agit certes d'une conférence de consensus n'ayant pas valeur ni de loi ni de texte officiel, mais elle est accompagnée de nombreuses préconisations.

Tableau 2. Principales préconisations de la conférence de consensus : « Penser les discriminations à l'école pour les combattre : du déni à la lucidité »

Actions de formation auprès des agents scolaires	• Insister sur des éléments conceptuels et politiques : distinctions entre « égalité formelle », « égalité des chances », « promotion de la diversité », « égalité réelle », « non-discrimination », • Construire une « responsabilité collective des agents indissociable d'une réflexion sur les contraintes de leur travail qui déterminent une partie de leur action) • « S'outiller pour observer les processus discriminatoires et les conditions de travail des agents » (indicateurs de discriminations et formation continue des personnels) • « Former les professionnels » sur « la question de la production scolaire des inégalités et les discriminations) (sur la base du droit, de la sociologie politique, du travail, de la psychologie sociale de la psychologie du travail et des didactiques), • « Aiguiser le regard des enseignants sur l'activité cognitive des élèves » (discriminations reposant sur des implicites pédagogiques).

Actions dans le domaine de l'orientation et de l'organisation des établissements scolaires	• « Aménager les stages de 3ème pour éviter aux élèves l'expérience d'une discrimination précoce », □ « Vers moins de discriminations en lycée professionnel » (poids des stages en entreprise) ; 6. « Vers une relation École/Entreprise plus égalitaire » ; • « Orientation et ségrégations » (définition des secteurs scolaires, jeux d'options, affectations des élèves, carte scolaire, ségrégation à l'intérieur des établissements, procédures d'orientation en fin de troisième) ; • « Des sectorisations moins discriminantes » (dimension spatiale des ségrégations scolaires, limitation des concurrences entre établissements, fusions voire fermetures d'établissements) ; • « Discriminations dans les établissements » (clarifier la constitution des classes »)
	• « Les procédures d'orientation » (concevoir une offre de formation moins discriminatoire et ségrégative) • « Formation continue à et par la recherche » (formation scientifique à l'analyse des données, à l'outillage conceptuel, heures de décharges et aménagements de service)
Préconisations de politiques au sein des établissements scolaires	• « Des espaces-temps identifiés pour penser et analyser les pratiques et les zones à risques » • « Observer les discriminations à l'œuvre » (systèmes d'information)

La tonalité générale du rapport de la conférence de consensus diffère des précédents. Il est beaucoup plus précis sur le plan conceptuel et juridique en établissant des distinctions entre les différentes déclinaisons de la notion d'égalité, en précisant les attendus en matière de diversité culturelle et de droit de la non-discrimination. Il interpelle également plus précisément la responsabilité des agents scolaires en introduisant notamment un thème jusque-là absent comme celui des implicites pédagogiques de nature à produire des discriminations au cœur même de la relation pédagogique. De même, il aborde de façon plus frontale la responsabilité de l'institution dans les procédures d'orientation des

élèves, de sectorisation scolaire de nature à induire des situations discriminatoires dans et entre les établissements scolaires.

Il propose enfin un adossement à la recherche de la formation des personnels éducatifs. Enfin il sort de la confusion entre discriminations relevant de la responsabilité de l'institution et actes de harcèlement entre élèves. Bien que cette dimension ne soit pas absente, la responsabilité des élèves est beaucoup moins centrale que dans les rapports précédents. Comme pour les autres rapports il est difficile d'identifier précisément les mises en œuvre effectives. S'agissant du volet orientation, ségrégation scolaires, ces mises en œuvre sont faibles si ce n'est inexistantes. Le volet formation des personnels éducatifs appellerait une investigation spécifique tant elle peut être soumise à de fortes variations locales. Quoiqu'il en soit ce rapport présente l'une des synthèses les plus aboutie s'agissant du problème social de la discrimination scolaire en France.

CONCLUSION

La lutte contre les discriminations s'inscrit dans certains pays dans le cadre d'une réparation des régimes discriminatoires institués dans l'histoire. Elles visent une déségrégation de la société dans son ensemble en accordant de nouveaux droits aux minorités opprimées. En France, la lutte contre les discriminations a un statut plus flou. Les premiers textes ciblaient spécifiquement la protection des travailleurs issus de l'immigration dans les années 1970, sans reconnaitre pour le fait minoritaire. Les dernières décennies ont vu se multiplier les critères de discriminations en faisant en quelque sorte entrer cette politique dans le droit commun s'éloignant ainsi de toute velléité de réparation ou d'un multiculturalisme à la française.

Les politiques de lutte contre les discriminations interpellent cependant la société française en mettant au grand jour certains de ces paradoxes. Si la mise en œuvre des politiques de lutte contre les discriminations est bornée juridiquement par la référence au « modèle » républicain de la citoyenneté française qui ne reconnait aucune forme de particularismes, ce « modèle » n'est pourtant pas exempt de contradictions.

Il n'empêche nullement des processus d'ethnicisation de la société française qu'ils proviennent « d'entrepreneurs ethniques » (Streiff-Feinart 2009) ou de l'appareil d'État lui-même. Ainsi nous avons proposé une lecture du problème social de la discrimination scolaire à l'aune de ces tensions et de ces contradictions dont l'école en est le réceptacle. Nous avons pu observer comment la mise à l'agenda de la discrimination scolaire n'a pas contribué à ce jour à reconnaitre pleinement le fait discriminatoire en raison de l'origine dans un contexte marqué par la difficulté de l'école à appréhender la diversité culturelle de façon sereine (Lorcerie 2021) sans la confiner au registre des atteintes à l'ordre républicain. Même si ce n'était pas l'objet central de cet article, on comprend pourquoi ce contexte général est propice à d'intenses controverses académiques entre les tenants d'une lecture racialiste de la société, revendiquant un multiculturalisme à la française, et ceux davantage attachés à une lecture classiciste dans le prolongement des théories marxistes ou néo-marxistes considérant que les descendants d'immigrés sont avant tout des descendants de la classe ouvrière qui subissent à la fois des discriminations et des inégalités massives sans mettre en concurrence ces deux approches, mais en les considérant de façon complémentaire (Beaud et Noiriel 2021, Ben Ayed 2020b).

Bibliographie

BAUDELOT, C. ESTABLET R., (1972), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero

BEAUCHEMIN, C, HAMEL, C, SIMON, P, (2016). *Trajectoire et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, INED

BEAUD, S, NOIRIEL G., (2021). *Race et sciences sociales. Essai sur les usages publics d'une catégorie*, Marseille, Agone

BEN AYED, C, (2013), « L'école et les ségrégations urbaines et scolaires 1986-2013 », *Diversité*, n°174, 2013, p. 88-174

BEN AYED, C., (2020a), « Le ministère et les quartiers : l'introuvable politique de mixité à l'école », *Diversité,* n°199, 2020, p. 34-42

BEN AYED, C., (2020b), « La discrimination à l'école : déni scientifique ou problème de méthodes ? », *Diversité*, Hors-série, n°17

BERTOSSI, C., (2009), « La République "modèle" et ses discours modélisants : l'intégration performative à la française », *Migrations Société* 2009/2, n° 122, pp. 39-76

BOURDIEU, P. PASSERON J.C., (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit

CARSED – (2009), Commission alternative de réflexion sur les « statistiques ethniques » et les discriminations, *Le retour de la race. Contre les « statistiques ethniques »*, L'Aube

COHEN S. (1972). *Folk Devils and Moral Panics*, London Routledge

COMEDD – (2010), Comité pour la Mesure de la Diversité et l'Evaluation des Discriminations, *Inégalités et discriminations, pour un usage critique et responsable de l'outil statistique*, Février

DHUME, F., (2010), « L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique, » *Migrants Société*, n°5

DIVERSITÉ (2015), *L'école et les valeurs. Charlie, et après*, Revue Diversité, n° 182, 4e trimestre

DUBET, F, COUSIN, O, MACÉ, É, RUI, S., (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris, Le Seuil

El MIRI M., (2019), « *Le recours aux catégories ethniques : une sociologie de l'ethnicisation ou une ethnicisation du social ?* » in BEN AYED C., MARCHAN F., (dir), *Regards croisés sur la socialisation*, Limoges, PULIM

FELOUZIS, G, LIOT, F, PERROTON, J., (2005), *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil

GUSFIELD, J., (1981), *La Culture des problèmes publics*, trad. de l'américain par D. Cefaï, Paris, Éd. Economica, 2009.

ISAMBERT-JAMATI, V., (1996), « Quelques rappels de l'échec scolaire comme 'problème social' dans les milieux pédagogiques français », *Migrants Formations*, n°104, mars

LE BRAS, H., (2012), *L'invention de l'immigré*, Éditions de l'Aube

LORCERIE F., (2000), « La lutte contre les discriminations ou l'intégration requalifiée », *Ville École Intégration Enjeux*, n°121, pp. 69-81

LORCERIE, F. (dir). (2021), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*, Rennes, PUR

NAVILLE, P., (1945), *Théorie de l'orientation professionnelle*, Gallimard

NOIRIEL, G. (2007), *À quoi sert l'identité « nationale » ?* Marseille, Agone

PREVERT, A., (2014), *La lutte contre les discriminations. Genèse et usages d'une politique publique*. Paris, L'Harmattan

SAYAD A., (1994), « Le mode de génération des générations 'immigrées', *L'Homme et la Société* », n°111-112, janvier-juin, pp. 155174

SNYDERS, G., (1951), « Quelques inquiétudes au sujet du Binet-Simon-Terman », *Enfance*, tome 4, n°1, pp. 5-17

STREIFF-FEINAR, T J., (2009) « Le 'modèle républicain' et ses Autres : construction et évolution des catégories de l'altérité en France », *Migrants Société*, 2, n°122, pp. 215-236

TALPIN, J, BALAZARD, H, CARREL, M, HADJ BELGACEM, S,

KAYA, S, PURENNE, A, ROUX, G., (2021). *L'épreuve de la discrimination. Enquête dans les quartiers populaires*, Paris, PUF

TODD, E, LE BRAS, H., (2012), *L'invention de la France. Atlas anthropologique et politique*, Gallimard,

TRIBALAT, M., (1995), *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants,* La Découverte,

VAN ZANTEN A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF