

Enquête sur la discrimination scolaire en France

Pesquisa sobre discriminação escolar na França

Investigación sobre la discriminación escolar en Francia

Choukri Ben-Ayed

Université de Limoges, Limoges/Haute-Vienne – France

Résumé

La discrimination scolaire ne fait pas consensus dans le champ scientifique où l'on relève de fortes distorsions entre approches quantitatives et entre approches quantitatives et qualitatives. Celles-ci résultent pour partie d'une trop faible conceptualisation de la notion de discriminations scolaires la distinguant des inégalités. L'article s'emploie à étayer cette conceptualisation par le biais d'une articulation étroite entre les acquis de la sociologie de l'éducation et les apports du droit de l'éducation trop souvent négligé. La discrimination scolaire recouvre ainsi cinq dimensions : atteintes à l'intégrité morale et à la dignité de l'élève, restrictions d'accès à certaines ressources scolaires, organisations scolaires discriminantes, régime des sanctions, trajectoires scolaires entravées par des biais discriminatoires. Cette conceptualisation rencontre une réalité empirique dans le cadre de l'enquête qualitative auprès des descendants de l'immigration nord-africaine en France qui constitue la population centrale de l'enquête présenté dans l'article.

Mots-clés : Discriminations, Ethnicité, Inégalités, Vulnérabilité, Droit de l'éducation

Resumo

Não há consenso sobre a questão da discriminação escolar no campo científico, onde existem fortes discordâncias entre abordagens quantitativas e entre abordagens quantitativas e qualitativas. Tais divergências resultam, em parte, de uma conceptualização demasiado frágil da noção de discriminação escolar, distinguindo-a da questão das desigualdades. O presente artigo procura contribuir para essa conceptualização através de uma estreita articulação entre as conclusões da sociologia da educação e as contribuições do direito educacional, o qual é muito frequentemente negligenciado. A discriminação escolar abrange, assim, cinco dimensões: ataques à integridade moral e à dignidade do aluno, restrições ao acesso a determinados recursos escolares, organizações escolares discriminatórias, sistema de sanções e trajetórias escolares dificultadas por vieses discriminatórios. Essa conceptualização encontra uma realidade empírica no âmbito da pesquisa qualitativa sobre descendentes de imigrantes norte-africanos na França, os quais constituem a população central da pesquisa apresentada no artigo.

Palavras-chave: Discriminação, Etnicidade, Desigualdades, Vulnerabilidade, Direito à educação

Resumen

No existe consenso sobre la cuestión de la discriminación escolar en el ámbito científico donde hay fuertes desacuerdos entre los enfoques cuantitativos y entre

los enfoques cuantitativos y cualitativos. Estos desacuerdos son, en parte, el resultado de una conceptualización demasiado débil de la noción de discriminación escolar, que la distingue de la cuestión de las desigualdades. Este artículo pretende contribuir a esta conceptualización vinculando estrechamente los hallazgos de la sociología de la educación con las aportaciones del derecho educativo, que con demasiada frecuencia se descuidan. Así pues, la discriminación escolar abarca cinco dimensiones: ataques a la integridad moral y a la dignidad del alumno, restricciones en el acceso a determinados recursos escolares, organizaciones escolares discriminatorias, un sistema de sanciones y trayectorias escolares obstaculizadas por prejuicios discriminatorios. Esa conceptualización encuentra una realidad empírica en el contexto de la investigación cualitativa sobre descendientes de inmigrantes norteafricanos en Francia, que constituyen la población central de la investigación presentada en el artículo.

Palabras clave: Discriminación, Etnia, Desigualdades, Vulnerabilidad, Derecho a la educación

1. Introduction

La discrimination constitue un objet politiquement et scientifiquement sensible. Initialement constituée en politique d'État, elle n'a été introduite que tardivement en sociologie (FASSIN, 2002 ; BERENI ; CHAPPE, 2011). Son usage ne fait cependant pas consensus dans le champ scientifique concernant notamment la référence à la notion de « race » (BEAUD ; NORIEL, 2021) ou sa potentielle concurrence avec la problématique des inégalités (DHUME, 2019). Dans le champ scolaire c'est principalement sous l'angle de sa mesure que cet objet à initialement émergé en cherchant à estimer le poids des propriétés migratoires sur les trajectoires scolaires des élèves. Celui-ci n'a cependant pas pu être établi de façon indiscutable, ou alors de façon marginale (CAILLE ; VALLET, 1996).

2. Categorisations, méthodes et construction de l'objet

Les constats statistiques divergent avec les enquêtes qualitatives qui mettent au contraire au jour l'expérience discriminatoire massive des populations les plus vulnérables, descendantes de l'immigration, notamment dans leurs rapports à l'école (TALPIN *et al.* 2021). Comment comprendre cette disjonction ? Les méthodes quantitatives seraient-elles inadaptées à étudier ce phénomène ? Certains arguments plaident en ce sens. En France les référentiels ethno-raciaux

sont prohibés par la Constitution et les données statistiques officielles ne permettent pas d'appréhender finement les processus scolaires en lien avec les propriétés migratoires des élèves. Relevons cependant qu'une base de données statistiques¹, particulièrement riche et inédite, tant en ce qui concerne le recueil des propriétés culturelles et migratoires des élèves que les processus scolaires n'est pas non plus parvenue à trancher le débat (CAILLE, 2007). L'hypothèse de pratiques de notations ou d'orientation² biaisées par l'origine migratoire des élèves par exemple n'a pu être validée. Au contraire les populations descendantes de l'immigration, à cursus scolaires comparables (notes), voire inférieurs, bénéficient de propositions d'orientation plus indulgentes, ce qui a été confirmé par d'autres auteurs (BROCCOLICHI ; SINTHON, 2011). Depuis 2008, une dérogation du Conseil constitutionnel³ a permis l'élaboration de statistiques dites « ethniques » comprenant un volet scolaire (enquête *Téo Trajectoires et origines*). Les propriétés ethniques sont élaborées à partir du croisement des données de filiation (lieu de naissance, sur plusieurs générations), les pratiques culturelles, religieuses, etc. Il ne s'agit donc pas de données « raciales ». L'échantillonnage, bien que constitué de 25 000 à 30 000 personnes, est représentatif de la population française et non des élèves. Il ne s'agit pas d'une enquête longitudinale mais par administration d'un questionnaire. Son exploitation montre néanmoins des désavantages nets des populations descendantes de l'immigration notamment subsaharienne et turque : redoublements, scolarités courtes, orientations massives vers des filières de

¹ L'article mobilise deux sources de données. La première est le panel 1995 de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche: un suivi longitudinal de 17 830 élèves entrés dans l'enseignement secondaire en septembre 1995, dans l'enseignement public ou privé de la France métropolitaine. La seconde source mobilisée est l'enquête Jeunes 2002, adressé à 16701 toujours dans le panel. Il s'agit d'une enquête par administration de questionnaires sur le rapport aux études, à l'avenir, leurs projets, etc.

² Le système éducatif français est organisé sous forme de parcours scolaires, correspondant à des programmes scolaires différenciés et hiérarchisés en fonction de leur prestige intellectuel et social. On parle « d'orientation » le mécanisme institutionnel qui consiste à diriger les élèves vers des parcours différenciés en tenant compte de l'expression de leurs vœux mais également de leurs résultats scolaires.

³ Le Conseil constitutionnel est l'instance juridique la plus élevée de l'État français qui veille à ce que toute pratique institutionnelle, lois, règlements respectent la Constitution de 1958.

relégation⁴. De même les sentiments d'injustice à l'école sont plus affirmés parmi ces populations (ICHOU, 2018). Pour autant les mêmes doutes persistent. La pondération par l'origine sociale montre que celle-ci est toujours la plus déterminante abondant davantage à la problématique des inégalités qu'à celle des discriminations. Du reste le déclaratif des enquêtés est source d'interprétations diverses. Une autre enquête réalisée par entretiens, de populations extraites de l'enquête, montre que les enquêtés qui déclarent le plus souvent avoir connu un « sentiment d'injustice » à l'école reconnaissent dans le même temps n'avoir pas suffisamment travaillé à l'école, ou avoir eu des comportements déviants, contestataires. (BRINBAUM et KIEFFER, 2009).

3. De la dispersion méthodologique au changement de perspective scientifique

Ces incertitudes scientifiques ne s'expliquent pas selon nous uniquement que par des questions de méthodes mais avant tout par une absence de conceptualisation de la notion de discrimination scolaire. Dans le cadre de la recherche que nous avons réalisée récemment (BEN AYED, 2023), notre parti pris est double. Nous nous sommes efforcés de mieux différencier inégalités et discriminations et de considérer la dimension juridique de la discrimination trop souvent négligée par les sociologues. Notre corpus est ainsi constitué d'un ensemble de textes de juridiques : jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme relative à l'éducation, textes et traités européens et internationaux relatifs aux droits de l'enfant et au droit de l'éducation, analyse de contenu de l'ensemble des saisines et avis concernant l'école de 2013 à 2021 par la Halde⁵, devenue « Défenseur des droits » en France. À cette première catégorie de corpus s'est ajoutée une enquête composée de 63 entretiens réalisés auprès de parents d'élèves, d'élèves (sous forme de focus groupe), d'enseignants, de chefs d'établissements, analyse des régimes de sanctions d'un établissement scolaire recrutant massivement des élèves de milieux populaires

⁴ On considère comme filières de relégation celles relatives aux enseignements technique et professionnels voire à certaines filières destinées aux élèves présentant des troubles de l'apprentissage détournées parfois pour y scolariser les élèves pauvres perturbateurs et descendants de l'immigration.

⁵ Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations

descendants de l'immigration, entretien auprès d'un substitut du procureur de la République. La population centrale étudiée est descendante de l'immigration nord-africaine (Maroc, Tunisie, Algérie).

3.1 Comment distinguer ségrégations et discriminations?

Cette distinction appellerait de longs développements limités par la taille de l'article. Nous nous référerons ici aux propositions de l'Observatoire des Inégalités⁶ qui ramasse la problématique de façon synthétique. Selon l'Observatoire la distinction entre discriminations et inégalités est le droit. Prenant acte que dans toute société s'opèrent des mécanismes de sélection et de hiérarchisation (pour l'accès à l'emploi, un logement, etc.), le droit définit les critères autorisés et prohibés pour leur mise en œuvre. Par exemple pour l'accès à un logement, si le critère de l'argent est considéré comme recevable, celui de la couleur de peau, à revenus identiques est prohibé. Cette analyse peut paraître simpliste est cependant accompagnée d'arguments plus complexes considérant le caractère massif des inégalités, par rapport aux discriminations ainsi que les relations qu'entretiennent discriminations et inégalités : « Toutes les inégalités ne sont pas illégales, elles ne sont donc pas toutes des discriminations. En revanche, toute discrimination constitue une forme d'inégalité »⁷. Dans cette perspective notre exploration du volet juridique de la discrimination scolaire fait apparaître un ensemble d'éléments nouveaux. En droit la discrimination relève d'un délit pénal en ce qu'elle porte atteinte à la dignité humaine. Elle constitue une distinction, un traitement illégitime, opérés en fonction de critères prohibés par la loi tels que : l'origine, le sexe, la situation de famille, la situation de vulnérabilité économique, le patronyme, le lieu de résidence, l'appartenance supposée à une prétendue race, une ethnie ou une nation, entre autres critères (THARAUD, 2021). Le droit de la non-discrimination a connu diverses évolutions en introduisant notamment la notion de discrimination indirecte qui fait

⁶ L'Observatoire des inégalités est une institution indépendante qui dresse un état des lieux permanent des différentes formes d'inégalités en France qu'elles concernent les revenus, l'éducation, l'emploi, les inégalités salariales hommes/femmes, etc.

⁷ Observatoire des inégalités, « Quelle différence entre inégalités et discriminations » ? mis en ligne le 15 février 2021 <https://www.inegalites.fr/Quelle-est-la-difference-entre-inegalite-et-discrimination>

abstraction de la question de l'intentionnalité. Cependant le droit de la non-discrimination n'est pas toujours considéré comme efficient par les juristes en raison de sa complexité et des réticences des potentielles victimes à faire valoir leurs droits anticipant de faibles probabilités de succès. C'est pourquoi certains juristes lui préfèrent le principe d'égalité faisant référence aux droits fondamentaux structurels (HERNU, 2020). La notion d'égalité implique un principe procédural plus simple puisqu'il n'est ni nécessaire démontrer une intentionnalité ni d'évoquer des critères éthiques et moraux (telles que l'origine, ou le sexe), mais de constater des irrégularités formelles portant atteinte aux droits des personnes.

3.2 Les spécificités de l'espace scolaire en matière de discriminations

L'institution scolaire présente des spécificités en matière de discrimination. Elle est prise dans une contradiction fondamentale entre l'incarnation de l'égalité formelle de tous les élèves et sa fonction de sélection et de hiérarchisation (BOURDIEU ; PASSERON, 1970). Les principes de justice, supposés traiter cette contradiction, sont la méritocratie et l'égalité des chances. La sociologie de l'éducation a cependant montré les nombreuses entorses à ces principes. Vue sous l'angle de la discrimination, cette analyse critique est renforcée. Le Code de l'éducation, qui régit juridiquement le fonctionnement de l'école en France, ne contient aucune rubrique relative aux discriminations scolaires, comme si cette dimension était inexistante. Cela a des conséquences concrètes. En procédant à une analyse exhaustive des saisines de la Halde et du Défenseur des droits de 2013 à 2021, soit sur une période de seize ans, nous n'avons relevé que 122 cas de signalements de discriminations scolaires. Ce chiffre très faible se limite à la dénonciation de discriminations très formelles : refus d'inscriptions d'élèves dans des écoles en raison d'adresses jugées non conformes, refus d'inscriptions d'élèves en situation de handicap, de mineurs isolés, ou résidant en hôtels sociaux, etc. Les cas relatifs aux descendants de l'immigration nord-Africaine sont très marginaux. Ils concernent par exemple en des refus de faire passer des examens à des adultes en raison du port du voile, ou encore à l'absence de menus de substitution dans la restauration scolaire. Cette rareté des signalements est symptomatique de la faible codification des discriminations

scolaires en France. D'autres hypothèses peuvent l'expliquer comme « la fatigue de l'usager » évoquée par le Défenseur des droits, et le non-recours aux droits sociaux (WARRIN, 2016). Du reste dans le domaine scolaire la discrimination présente des particularités. Il s'agit rarement d'infractions pénales, mais de fautes qui relèvent de la justice administrative : vices de procédures, actes administratifs faisant grief, abus de pouvoir ou d'autorité, rupture d'égalité, etc. S'agissant des personnes, d'enseignants notamment, les cas de discrimination individuelles avérées sont très rares et aboutissent rarement devant les tribunaux. L'Éducation nationale dispose de ses propres procédures juridictions et instances de régulations qui aboutissent le plus souvent à des procédures de médiation.

3.3 Soubassements juridiques de la discrimination scolaire : le droit de l'éducation

Le droit serait-il alors une ressource limitée en matière de discrimination scolaire ? Ce n'est pas le cas, lorsque l'on se réfère à un domaine du droit spécifique : le droit de l'éducation. Il est la déclinaison dans l'école des droits fondamentaux. Le droit de l'éducation renvoie aux diverses conventions internationales, pactes, lois, circulaires, etc. Pour les exploiter nous avons mobilisé l'article de la juriste Julie Ringelheim (RINGELHEIM, 2016), ainsi que ceux auxquels se réfère la Halde et le Défenseur des droits. Outre les textes fondamentaux faisant référence à l'éducation, le droit de l'éducation fait l'objet de textes spécifiques tels que la Convention internationale Relative aux droits de l'enfant de 1989 des Nation Unies, ou le Pacte International Relatif aux Droits Économiques, Sociaux et Culturels de 1966. Parmi ces textes, probablement le moins connu, figure la « Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement » de l'Unesco de 1960 qui fournit une véritable assise juridique à la notion de discriminations scolaires. Elle définit la discrimination scolaire comme :

(...) toute distinctions, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance, a pour objet ou pour effet de détruire ou d'altérer l'égalité de chance et de traitement en matière d'enseignement (...) (extrait article 1 Convention Unesco 1960).

Les différents articles précisent dans quelles circonstances un élève pourrait être soumis à des discriminations scolaires : être écarté de divers degrés d'enseignements (politique excessive de redoublement), le restreindre à un niveau « inférieur » d'enseignement, instituer des enseignements dis « séparés », autrement dit ségrégués. Le texte prohibe également toute forme de pratique administrative à caractère discriminatoire concernant notamment les conditions d'admission des élèves dans les établissements scolaires ainsi que l'accès aux bourses pour les plus démunis économiquement⁸. Il prohibe également le fait de laisser ou soumettre un élève à toute situation indigne portant atteinte à son intégrité physique et morale. La convention incite également les États à promouvoir des méthodes pédagogiques vertueuses dans le souci de la réussite des élèves. Elle préconise également la généralisation et la gratuité de l'enseignement tant primaire, secondaire, voire universitaire. Les cas rapportés par Julie Ringelheim concernent principalement les élèves issus de la communauté rom : refus d'inscription, regroupement dans les mêmes classes ou les mêmes établissements. Ces formes « d'enseignements séparés » sont considérées comme discriminatoires au motif d'une sur-représentation « disproportionnée» d'élèves ayant des propriétés communes. Au-delà de la minorité rom, l'aspect casuistique du droit peut laisser à penser que dans des situations similaires affectant d'autres types d'élèves la discrimination scolaire serait également reconnue. Dans de nombreux pays les conditions de scolarisation se dégradent, la ségrégation s'accroît, les disparités entre établissements sont croissantes. Ces facteurs donnent une plus grande visibilité aux discriminations scolaires. La convention de l'Unesco de 1963 ne se limite pas aux propriétés ethniques ou « raciales » des élèves mais également à l'origine sociale et économique, ce qui relativise en France le débat sur les statistiques « ethniques » ou « raciales » en raison de l'universalité du droit de l'éducation.

⁸ Les bourses constituent une aide financière accordée aux élèves les plus démunis. Les conventions internationales encouragent à la généralisation de ces pratiques afin de réduire les inégalités d'accès à l'éducation.

Le *Dictionnaire critique du droit de l'éducation* recense des cas traités en France (BERTONI ; MATTA-DUVIGNAU, 2021) qui vont de l'interdiction faite aux femmes voilées d'accompagner les sorties scolaires, refus de municipalités de proposer des menus de substitution, refus d'inscription dans une école, refus de prise en charge d'élèves en situations de handicap, de mineurs isolés, absence de transparence dans les algorithmes d'affectation dans les lycées, les universités ou les grandes écoles, etc. Le dictionnaire précise que les contentieux sont croissants et le droit de l'éducation amené à se développer en tant que discipline académique. Ces différences sources permettent de mieux préciser les contours de la discrimination scolaire. Elle renvoie à cinq dimensions : les atteintes à l'intégrité morale et à la dignité de l'élève, les restrictions d'accès aux ressources scolaires, des organisations scolaires discriminantes (hiérarchisation, ségrégations), le régime des sanctions, les trajectoires scolaires entravées par des biais discriminatoires.

4. De la typologie des formes de discriminations scolaires au cas pratiques

L'enquête qualitative réalisée entre 2021 et 2022 a permis d'appréhender ces éléments conceptuels et typologiques de façon empirique. Son apport tient notamment dans la diversité des personnes interrogées. L'enquête était par ailleurs répartie en différents points du territoire : Paris, région parisienne, grande ville du sud de la France, petite ville du centre de la France, territoire rural. La raison de ces contrastes géographiques était liée au fait que nous cherchions à identifier des facteurs géographiques susceptibles de faire varier l'existence et l'intensité des processus discriminatoires. La dimension générationnelle joue également un rôle déterminant. Les enquêtés interrogés, âgés de quarante ans et plus, considèrent avoir fait l'objet d'une acceptation plus grande de leurs particularismes dans la société française, alors que cette génération a aussi connu l'embrasement des « banlieues », les manifestations contre le racisme, la naissance des mouvements antiracistes. Cependant ils avaient vécu cette période également comme porteuse d'espoirs d'ascension sociale. Les enquêtés les plus jeunes dépeignent une société plus sombre marquée par des revendications, des assignations identitaires et religieuses, un plus grand

enfermement dans les quartiers, la quasi-absence d'opportunités d'avenir. Ils expriment ce que Françoise Lorcerie qualifie de « crispation du sentiment national » (LORCERIE, 2008). Issus de seconde, voire troisième génération, donc français et nés en France, ils peinent à se sentir reconnus dans leur citoyenneté française pleine et entière au sens de « légitimité de présence » d'Abdeljalil Akkari (AKKARI, 2001).

4.1 La discrimination scolaire n'est pas une catégorie spontanée chez les enquêtés : difficultés à se saisir du problème ou auto-censure ?

Les premiers éléments recueillis par les entretiens laissaient apparaître que les enquêtés avaient des difficultés à donner un contenu à la discrimination scolaire : « être rabaissé », « avoir des enseignants méchants », « sévères », dans certains cas « racistes ». C'est dans le cadre des focus groupe d'élèves que les témoignages sont apparus. Ce constat nous a amené à adopter une stratégie souple d'entretiens : « *Comment te sens tu à l'école ?* » ; « *Qu'aimerais tu voir changer dans ton école ?* » ; « *Est-ce que tu te souviens de choses anormales que tu as vécues à l'école ?* », etc. Malgré ces précautions la discrimination apparaissait comme occultée, tout au moins dans un premier temps. Cette mise à distance pouvait s'expliquer par l'importance du respect que portent les familles descendantes de l'immigration à l'école (ZEROULOU, 1988). Cette institution étant considérée comme un espace sacralisé, il est difficilement pensable de considérer que s'y produise des pratiques répréhensibles au risque de faire le deuil d'une possibilité de promotion par l'école. Par ailleurs il est difficile de savoir si on a été discriminé à l'école. Une autre explication plus complexe à cette mise à distance de la discrimination scolaire renvoie à un effet contextuel, que nous qualifions de *vision nihiliste de l'école*. Dans les espaces scolaires très ségrégués tout se passe comme si les particularismes des élèves ne sont plus perçus, ce que nous appelons également : *l'effet plafond de la ségrégation urbaine et scolaire*. À ce titre des traitements différenciés d'élèves différents n'apparaissent plus pensables comme l'exprime Lina : « Y'a pas de discrimination à l'école, car l'école c'est le reflet du quartier ». Concernant les enseignants, s'ils sont très prolixes concernant le racisme et la discrimination au

sein de la société française, ils ne considèrent pas qu'ils puissent être présents à l'école sauf dans des cas isolés.

5. Les atteintes à l'intégrité morale et à la dignité des élèves

Toutes les formes de discriminations scolaires ont pour point commun qu'elles portent atteinte à l'intégrité morale et à la dignité des élèves. Le corpus empirique en dégage cinq modalités : la banalisation des catégorisations ethniques ; les vexations, les humiliations et la constance des petits rappels d'altérité ; les expériences du racisme à l'école ; la ségrégation scolaire comme clé de voûte de la discrimination scolaire.

5.1 La banalisation des catégorisations ethniques : les élèves descendants de l'immigration nord-africaine comme catégorie repoussoir

Les populations descendantes de l'immigration nord-africaine ont toujours fait l'objet d'approximations, y compris dans la littérature scientifique, pour les nommer traduisant ainsi un certain embarras, voire une forme de désinvolture, comme s'il s'agissait d'un sous objet, d'un « objet sociologiquement bas » (LAACHER, 1990) : « élèves étrangers », « élèves d'origine étrangère », « enfants de primo-arrivants », etc. (PAYET ; VAN ZANTEN, 1996). Or comme le montre Didier Fassin (FASSIN, 2002), les « effets de langage » ne sont pas neutres en matière de discrimination et de racisme. Cette forme de nominalisme trahi le fait que ces populations sont toujours tenues dans un statut d'*extériorité* (SAYAD, 2001), un soupçon de « légitimité de présence » dans la société française (AKKARI, 2001). On aurait pu penser qu'avec l'évolution des lois prohibant le racisme ces expressions se seraient estompées. Dans le champ scolaire et dans le reste de la société française, il est au contraire à présent banal de désigner les personnes par leur couleur de peau, leur supposée appartenance à une « ethnie », voire une « race » ou une religion. Des travaux de recherche montrent, parmi les personnels scolaires, une levée de la censure et de puissants mécanismes d'ethnisation des élèves (PERROTON, 2000 ; PERROTON ; SCHIFF, 2018). Il s'agit d'une façon d'exotiser les élèves descendants de l'immigration en essentialisant leurs supposés traits culturels (machisme,

indiscipline, perturbateurs, etc.). Dans certains cas les catégorisations ethniques s'assimilent à une présomption d'un « handicap socio-ethnique » allant parfois jusqu'à un « racisme d'exaspération » (PERROTON, 2000). Lors d'une recherche antérieure (BEN AYED, 1998), menée il y a plus de vingt ans, nous avons déjà observé comment les élèves dits « étrangers » à l'école constituaient une catégorie repoussoir pour les autres familles, parfois pour les personnels scolaires eux-mêmes, comme le montre cet extrait d'entretien avec un parent d'élève :

Quand on a voulu mettre le gosse à l'école bha y'avait plus d'étrangers que de français donc déjà c'est parti de là. Les cités à côté je vais dire franchement moi je dis que je suis raciste je n'ai pas peur de le dire et mon fils est toujours contre moi d'ailleurs.

Cette recherche révélait l'envers de cette stigmatisation lorsque les personnels scolaires, notamment les chefs d'établissements banalisaient eux-mêmes le vocable d'élève « maghrébins » :

(...) à partir de 70 % d'élèves étrangers dans un bahut, y'a pas moyen de faire passer des valeurs républicaines... (...). Cette année on aurait souhaité que j'évince tel élève... les parents souhaiteraient que je fasse une bonne classe dans laquelle y'aurait pas de maghrébins... on nous le dit »

5.2 Les paradoxes de l'ethnicisation bienveillante

La banalisation des catégorisations ethniques n'est pas toujours mue par une volonté de nuire ou dévaloriser les élèves. Nous avons en effet effectué des entretiens avec des enseignants d'un lycée de la région parisienne très ségrégué. Les quatre enseignants interrogés étaient particulièrement mobilisés contre le racisme et la discrimination. Cet engagement se traduisait par le fait de rompre avec le *colour-blindness*, d'assumer de travailler sur l'identité des élèves, d'évoquer leur couleur de peau ou leur religion. Pour cela ils mobilisaient une méthode pédagogique apprise aux États-Unis autour de la construction d'un « diagramme d'identité » (qu'est-ce qui te définit le mieux en premier ?). Ces séquences pédagogiques permettent aux enseignants de critiquer la notion « d'identité unique », les préjugés, les stéréotypes y compris ceux dont les élèves peuvent eux-mêmes être porteurs. Cette approche interroge en ce qu'elle particularise les élèves et met au centre de l'école leur intime. Dans certains cas elle peut même renforcer leur sentiment d'écart à la norme de la citoyenneté

française. Ces enseignants pratiquaient donc une « ethnicisation bienveillante ». Dans les enseignements abordant les discriminations ils privilégient cependant prioritairement des thèmes comme le handicap, l'orientation sexuelle, l'égalité hommes femmes, mais pas centralement la discrimination en raison des « origines » considérant comme Camille, professeure d'histoire géographique et d'éducation morale et civique : « Les discriminations raciales font consensus, elles relèvent de l'évidence ». Ce constat autorise une levée de la censure comme on le perçoit dans les propos de Danielle enseignante dans la même discipline : « Le p'tit black il a clairement moins de chances que l'autre à compétences équivalentes je dis bien ». Lorsque nous interrogeons Guillaume, conseiller principal d'éducation, sur le fait qu'il lui paraisse « naturel » de parler ainsi de couleur de peau, il répond par le poids de la ségrégation : « Moi si je vous montre les trombinoscopes ils vont être relativement simples on va avoir 80 % de couleur de peau noir ». Camille insiste particulièrement sur le fait que ce sont les élèves eux-mêmes qui s'auto-ethnisent en se définissant comme « rebeus », « noirs », « algériens ». Camille se définit elle-même comme : « blanche » en considérant que ce n'est pas plus mal de dédramatiser la question de la couleur de peau.

5.3 La violence symbolique dans les relations de face à face

Il ne nous a pas été possible de réaliser des entretiens avec les élèves concernés par ce dispositif en revanche dans d'autres territoires les entretiens ont fait apparaître diverses situations d'exposition à de potentielles discriminations dans les relations de face à face, au sens d'Erving Goffman ou d'Howard Becker (GOFFMAN, 1975, BECKER, 1985). Le cas de Sofiane, scolarisé dans un collège privé éloigné du quartier, relève de ce type de cas. Il décrit ce que l'on pourrait appeler un effet de fratrie lorsqu'un établissement accueille plusieurs enfants de la même famille. Dans le cas où les aînés se sont fait défavorablement remarquer les plus jeunes intègrent l'établissement avec des préjugés d'emblée négatifs comme si ces dispositions avaient un caractère naturel et héréditaire. Ce « mauvais regard », cette défiance, Sofiane les a bien perçues comme une violence symbolique (BOURDIEU ; PASSERON, 1970).

Sarah a vécu également une expérience particulièrement éprouvante. Elle et son mari, algériens, ont fait le choix de quitter la banlieue parisienne pour scolariser leurs enfants à Paris afin qu'ils puissent bénéficier de « bonnes écoles » au prix de nombreux sacrifices comme résider dans un petit logement avec leurs cinq enfants. Bien que ses enfants étaient de bons élèves, Sarah sentait qu'ils étaient considérés comme des intrus dans cet établissement. Lorsqu'il y avait des vols par exemple ses deux fils étaient systématiquement convoqués. Le moment le plus critique a été lorsque l'un d'entre eux a été agressé par un autre élève de l'établissement non descendant de l'immigration. Le principal de l'établissement a convoqué les deux élèves, Sarah ainsi que le père de l'autre élève auteur des actes. Cependant durant l'entretien Sarah a bien perçu une complicité entre le père et le chef d'établissement au point que l'interaction s'est retournée contre le fils de Sarah, et le père d'ajouter au cours de cet échange ces mots qui l'ont marquée durablement : « Il a dit en général, les maghrébins c'est eux qui ont tendance à faire ça ». Ce qui a de surcroît choqué Sarah c'est qu'elle n'a reçu aucun soutien du chef d'établissement comme si la domination sociale qu'exerçait le père de l'enfant, sont aplomb, étaient imparables. Elle ne trouvait pas les mots pour se défendre pour sauver la face (GOFFMAN, 1975). Sa seule défense finalement a été l'*exit* en scolarisant ses deux enfants dans un établissement privé où ils n'ont pas connu d'autres déboires. Amira témoigne également d'une atteinte à son intégrité morale. Au moment de l'entretien Amira est âgée de 40 ans, née en France de parents marocains. Amira était une bonne élève à l'école primaire dans l'école du quartier. Mais pour des raisons inconnues elle a ressenti une brusque dégradation de ses relations avec les enseignants toujours dans le collège du quartier. En classe de 3^{ème} elle est convoquée par un enseignant avec ses parents pour parler de son orientation scolaire⁹ et il prononce la phrase suivante : « De toute façon elle s'appelle Amira. Amira, elle sera femme de ménage clairement ! Et encore aujourd'hui mes parents s'en souviennent ! ». Amira insiste beaucoup sur la façon dont l'enseignant martelait son prénom comme pour lui signifier qu'avec celui-ci elle n'aurait aucune chance

⁹ A la fin du collège les élèves peuvent intégrer soit le lycée général ou technologique ou encore des enseignements professionnels.

d'ascension sociale en France en raison du racisme ambiant : mais de quel côté se situe réellement l'enseignant: protecteur, conseiller paternaliste, ou partie prenante de ce racisme ? Les parents d'Amira ont fait profil bas, ne sont pas rentrés en conflit avec l'enseignant et sont partis résignés. La réaction d'Amira, bien qu'intériorisée, était la colère et la révolte.

5.4 Vexations, humiliations et constance des petits rappels d'altérité

Les descendants de l'immigration nord-africaine sont ainsi soumis à des vexations, et des humiliations répétitives. Rachid, étudiant marocain, subit sans arrêt des quolibets en raison de son accent dont il est déjà très complexé. Son employeur lui répète qu'avec l'accent qu'il a il n'arrivera jamais à rien réaliser en France ni travail ni études. À l'université il ressent également constamment des moqueries d'autres étudiants. Il n'a d'ailleurs pas réussi à se faire des camarades dans sa promotion de licence. Cependant Rachid n'est pas en colère, il compose, se concentrant avant tout sur son avenir universitaire. Assia, 47 ans, née en France de parents algériens, témoigne également de situations de vexations en lien avec l'école. Son fils, Adam, avait noué de relations de camaraderie avec un élève non descendant de l'immigration. Adam est invité chez ce camarade mais la mère de ce dernier refuse que son fils soit convié chez Adam. Assia estime que c'est en raison de ses « origines ». Elle n'en n'a jamais parlé à son fils pour ne pas le perturber. Yasmina, scolarisée dans le même collège privé que Sofiane, tout en résidant dans un quartier populaire, fait aussi l'objet de moqueries de la part des autres élèves qui cherchent, selon elle, à la décourager en lui rappelant constamment qu'elle n'a pas sa place dans cet établissement. Cependant c'est une très bonne élève et ses résultats vexent les autres élèves qu'elle considère comme « arrogants » et ne veulent pas parler avec elle. Les moqueries et vexations concernent également les enseignants. Sarah relève certaines indélicatesses comme le fait de demander la profession des parents devant tous les élèves ce qui peut être perçu comme une situation humiliante lorsque par exemple Sarah est femme de ménage dans un établissement très bourgeois. Amar, 52 ans né de parents algériens, cadre dans le fonction publique territoriale d'une municipalité de province, a connu également une autre forme de

maladresse suite à une réunion parents professeurs à laquelle il assistait avec sa fille et son épouse. Le lendemain une enseignante tenait à féliciter sa fille pour avoir vu ses parents à cette réunion, il nous restitue ainsi le dialogue qui s'en est suivi avec sa fille :

Elle a été étonnée de vous voir, de nous voir quoi ? À la réunion parents profs ? En gros les parents des copains maghrébins ils ne viennent jamais, donc je pense qu'ils s'attendaient à voir des gens de l'immigration mais caricaturés ne sachant pas parler français. Je pense même qu'ils s'attendaient à voir ta mère voilée et ne sachant pas parler français, ça elle l'avait très très mal pris.

5.5 Les expressions de racisme à l'école

Ces atteintes à la dignité des élèves et à leurs parents amènent à s'interroger sur la question du racisme à l'école. Cette question appelle néanmoins certains points de vigilance. Le racisme constitue un délit mais également une catégorie morale que le sociologue peut assigner à un tiers. L'enquête fait apparaître que les postures ouvertement racistes, allant jusqu'à une certaine forme de militantisme politique, sont rares. Elles sont du reste fortement réprochées par la communauté enseignante. Au cours des dernières décennies a cependant été observée une évolution, des enseignants se déclarant ouvertement racistes et assumant leur vote à l'extrême droite. Il est cependant difficile de faire la part entre propos sincères, provocateurs, et « racisme d'exaspération » dans une institution en crise, comme un mode de défouloir et d'expression d'un mal être professionnel (PERROTON ; SCHIFF, 2018). Un autre élément de vigilance est souligné par les analyses de Jean Paul Payet (PAYET ; VAN ZANTEN, 1996). Le racisme est en effet dépendant des contextes de scolarisation concentré dans les « mauvaises classes ». Il relève le plus souvent d'un récit dont le sens peut être polysémique : se sentir en situation de rupture avec l'école, de rejet de l'institution, dans ce cas il peut relever d'un mode de défense. Il n'existe pas pour l'heure d'enquête systématique sur ce sujet. Celle que nous avons menée permet de documenter partiellement la question. Outre la rareté des postures ouvertement racistes, ce sont les catégorisations ethnicisantes des élèves qui s'en rapprochent le plus comme nous l'avons vu plus haut. Des d'expressions plus explicites de racisme sont cependant apparues dans l'enquête. Une première correspond à ce que l'équipe

dirigée par Julien Talpin qualifie de « racismes latéraux » (TALPIN *et al.*, 2021), c'est-à-dire un racisme entre groupe de pairs présentant de fortes similitudes ou, au contraire, de fortes différences. Une seconde renvoie à ce que l'on pourrait qualifier de « racisme de subordination » qui est le fait de personnels, de personnes, dont l'élève ou les parents sont les subordonnés ou plus largement pris dans des relations de pouvoir et d'autorité. Il peut s'agir d'enseignants, de chefs d'établissements, d'autres personnels scolaires, ou encore de responsables politiques locaux.

5.5.1 Racismes « latéraux »

Malika, 48 ans née de parents marocains résidant et scolarisant ses enfants dans un quartier populaire a vécu clairement un « racisme latéral » : « À l'école on disait à mon fils tu descends du singe ! Lui il disait non on descend des élèves, et je lui disais à l'école c'est à l'école tu écoutes ce qu'on te dit à l'école ». On retrouve également d'autres exemples comme pour le cas des élèves descendants de l'immigration scolarisés dans un collège privé élitiste catholique. Anis est sans cesse assailli de questions concernant son quartier : « c'est vrai les coups de feu à 3 heures du matin ? C'est vrai que tout le monde se balade avec des couteaux ? des choses comme ça ? ». Anissa a eu à faire également à des questions rabaissantes :

En 6^{ème} personne ne savait que j'étais musulmane que j'habitais le quartier une fois en géographie quand ils ont demandé où j'habitais quand j'ai dit le quartier ils m'ont tous jeté un mauvais regard comme si j'avais fait quelque chose de mal. Le quartier c'est que des arabes.

Anis et Anissa subissent des propos racistes en raison du lieu de résidence. Dans le cas d'Anita il s'agit de sa situation de la vulnérabilité économique, des pratiques vestimentaires par exemple. La religion constitue également un puissant facteur discriminatoire comme l'indique Anita :

Ils ont une mauvaise image de l'islam. Moi plusieurs fois ils m'ont posé des questions où j'étais choquée, ils pensent que les gens comme moi on peut rien faire, ils pensent que notre vie c'est limité à rien faire, cuisiner. J'ai une copine qui est en géopolitique et je sais que les débats concernant la religion n'importe quel débat de société y'a des discours parfois c'est très raciste. Les professeurs ils mettent ça dans la case de l'opinion et de la vision de chacun, mais j'ai des échos comme quoi il y avait des propos assez graves.

Les élèves scolarisés dans ce collège sont unanimes pour s'exprimer en termes de racisme. Mais ils semblent comme résignés non révoltés trouvant même des circonstances atténuantes aux autres élèves considérant qu'ils n'ont jamais connu l'altérité. Des relations rares de camaraderies avec quelques élèves leur redonnent espoir. Compte tenu de cette hostilité pourquoi les parents ont-ils fait le choix de cet établissement ? Ils souhaitaient fuir le quartier, quitte à assumer d'exposer leurs enfants à l'hostilité de l'établissement dont ils avaient connaissance préalablement. Au cours de ce focus groupe, les propos de ces élèves scolarisés dans l'enseignement privé, tétanisent les autres élèves. Sofiane essaie cependant de rassurer et remobiliser ses camarades en les incitant à bien travailler à l'école, à ne pas avoir de comportements déviants. Et surtout il insiste :

Arabe ce n'est pas une tare. T'es juste un arabe, mais c'est pas parce que t'es arabe et que tu viens d'un quartier des choses comme ça que t'es forcément nul, que tu ne sais pas calculer, que tu ne sais pas lire (...). C'est pas eux qui sont supérieurs ou toi mais qu'on est tous égaux.

Le cas de Nasma est très différent. Âgée de 22 ans elle venait de finir ses études en obtenant un Brevet de technicien supérieur. Elle a toujours été scolarisée dans les établissements du quartier. En apparence sa scolarité s'est déroulée sans difficultés, Cependant son récit fait apparaître un racisme latéral violent au collège parce qu'elle était une bonne élève, et en raison du port du voile. Concernant ses résultats scolaires, les garçons l'accusaient de « jouer à la française » à la façon dont John J. Ogbu décrivant les jeunes noirs américains souhaitant réussir par l'école et accusés de « jouer aux blancs » (OGBU, 1992). Elle a également été accusée de « jouer à la française », car les garçons pensaient que son port du voile était hypocrite pour qu'on la laisse tranquille mais qu'en fait elle était une « fausse musulmane ». Finalement ce n'est qu'à l'entrée au lycée qu'elle sera libérée de cette pression dans un contexte plus « mixte » qu'elle a reçu comme « une bouffée d'air frais ».

5.5.2 Racismes de subordination

Il n'est pas aisé de savoir si les racismes de subordination sont moins fréquents que les racismes latéraux ou s'ils sont plus complexes à recueillir. Pour

le moins les enseignants interrogés les nient surtout lorsqu'il s'agit de leur propre établissement. Guillaume, conseiller principal d'éducation dans un lycée de la grande couronne parisienne considère que la façon dont l'établissement a pris en charge le « petit black » est l'inverse d'un racisme scolaire. Danielle, professeur d'histoire géographie et d'éducation civique et morale, considère qu'on ne peut pas être un enseignant raciste en REP (Réseau d'éducation prioritaire) car on a fait le choix d'y être affecté pour travailler avec un certain public scolaire. Ce qu'ils reconnaissent c'est le cas de collègues très marginaux: « des gens aigris qui plombent l'ambiance ». Au moment des entretiens un cas de cette nature s'est déclaré particulièrement grave ayant amené l'enseignant à quitter l'Éducation nationale pour raison de racisme avéré. Mais dans d'autres situations ils prennent plutôt le parti des collègues considérant qu'ils ne disposent jamais d'éléments pouvant infirmer la parole des élèves. Le racisme leur apparaît encore plus marqué dans les relations entre l'école et son environnement notamment dans le cadre de la recherche de stages (DHUME, 2011), Guillaume qualifiant même la situation de « catastrophique ».

Concernant les élèves, les propos sont dispersés. Certains considèrent n'avoir pas fait l'objet de racisme de la part des enseignants alors que d'autres citent de nombreux exemples. Rania, scolarisée dans un collège public, remarque que l'un de ses enseignante aide plus « les français » que les autres élèves. Sofiane, scolarisé dans l'enseignement privé, explique comment son professeur d'histoire relègue l'islam au dernier plan dans le cadre de l'enseignement des faits religieux, et le traitera que s'il reste du temps : « Le prof d'histoire il est raciste, il aime pas les arabes les profs on dirait qu'ils sont racistes ». Hakim, scolarisé dans un collège public, relate une situation qui l'a choquée lorsqu'un enseignant s'adresse à lui ainsi : « Si tu fais des bêtises j'appellerai ton père et je prendrai l'accent du blédard¹⁰ ». Dans d'autres cas les propos racistes peuvent s'adresser à la classe entière : « Les profs ils nous disent vous n'êtes pas bien éduqués, bande de pas éduqués ! Une fois une prof avait insulté un élève d'arabe, elle est raciste. Après elle a dit arabe c'est pas une insulte ». S'agissant du racisme de subordination Houria nous relate plusieurs

¹⁰ Expression disqualifiante évoquant l'accent des immigrants d'Afrique du nord.

témoignages indirects. Houria, âgée de 48 ans, est née en France de parents marocains dans une petite ville de l'est de la France. Elle est fortement diplômée a obtenu un doctorat en psychologie et s'est spécialisée dans les approches autour de la santé mentale dans les quartiers populaires dans une grande ville du sud de la France. Elle a exercé dans un premier temps dans un lycée professionnel comme surveillante où elle a remarqué l'hostilité de certains personnels à l'égard des élèves descendants de l'immigration nord-africaine :

L'équipe de direction avait une certaine tolérance à l'égard de propos racistes comme celui du chef d'atelier : J'ai entendu des remarques un chef d'atelier à propos d'un gamin qui était venu vêtu d'un survêtement floqué du drapeau de l'Algérie. Le chef d'atelier a dit à l'élève si t'es pas content t'as qu'à retourner en Algérie et il l'a viré de cours.

Le comportement du chef d'atelier n'était pas isolé. La responsable de la restauration scolaire tenait également des propos racistes envers les élèves qui ont donné lieu à un dépôt de plainte au commissariat de police. L'affaire a finalement été traitée par le Médiateur de la République¹¹, la responsable de la restauration a dû présenter des excuses aux élèves.

6. Des organisations scolaires discriminatoires

Comme nous l'avons vu plus haut à partir de la convention de l'Unesco de 1960 des organisations scolaires peuvent être considérées comme discriminatoires, comme la mise en place « d'enseignements séparés » autrement dit ségrégatifs. La ségrégation peut être considérée comme un cadre de l'expérience scolaire au sens d'Erving Goffman (GOFFMAN, 1991). Un cadre de l'expérience est à la fois un espace construit, régit par un ensemble de règles, mais ayant des conséquences sur le vécu, les perceptions, notamment ici de son caractère discriminatoire.

6.1 La ségrégation comme construction institutionnelle et cadre de l'expérience scolaire

¹¹ Le médiateur de la République est nommé par l'État pour résoudre des conflits entre les usagers et les administrations étatiques par le biais d'échanges, de médiation afin d'éviter le recours à la justice et trouver des arrangements pacifiques et une résolutions des conflits.

L'une des façons de démontrer la dimension construite de la ségrégation est de se référer à des éléments de temporalité. Amar, 52 ans ayant vécu toute son enfance dans un quartier populaire, constate que la forte ségrégation actuelle est récente. Il a vu le phénomène de ghettoïsation se mettre en œuvre dans les années 1990 : la fuite des classes moyennes, les constructions pavillonnaires, l'effritement du champ associatif, l'arrivée du trafic, de la drogue. Houria elle évoque des éléments géographiques. Elle a résidé plus jeune dans un quartier populaire de l'est de la France. Elle a vécu un véritable choc en prenant son premier poste de chargée de mission santé dans un grand quartier populaire d'une grande ville du sud de la France dans les années 2000. Ce qui a attiré son attention c'est l'état des infrastructures scolaires : « J'arrive dans les écoles et là je suis choquée, je me dis mais c'est quoi ces écoles ? » Ce qui démontre dans son exemple l'idée d'une construction institutionnelle de cette situation, c'est ce qu'elle qualifie de « tolérance » des services publics à l'égard de cette situation. Elle a en effet alerté, frappé à toutes les portes sans aucun effet comme si la volonté de regrouper tous les marocains dans le même quartier et les mêmes écoles était délibérée. Dina, qui vit également dans un quartier populaire de la grande couronne parisienne, constate l'évolution très rapide qu'a connue le quartier et les écoles : « Je ne comprends pas, quand on allait à l'école, on n'a jamais dissocié un arabe d'un français. Notre génération ne l'a pas connu ». Elle décrit aujourd'hui une situation qu'elle qualifie de « castes » avec de fortes tensions, la pression religieuse, des discriminations entre « communautés ». L'action des services publics pour lutter contre cette ségrégation urbaine pour elle c'est : « blabla ! ». S'agissant de l'école un exemple particulièrement frappant concerne la situation du collège très ségrégué dans une grande ville du sud de la France. En 2016, le gouvernement français a décidé d'une action pour réduire la ségrégation¹² du collège public du quartier en y implantant des sections dites « attractives » : section rugby, athlétisme, anglais, international¹³. Cette politique a produit une ségrégation interne. Son aire de recrutement s'est considérablement élargie jusqu'au niveau national, mais ces nouveaux élèves ne

¹² Établissement ségrégué signifie qu'il scolarise un nombre très important d'élèves de classes populaires et descendants de l'immigration

¹³ Il s'agit de programmes scolaires spécifiques dispensés au sein du collège

se mélangent pas avec ceux du quartier qui n'accèdent pas à ces options. Les élèves du quartier usent de qualificatifs nationaux pour désigner ces nouveaux élèves : « les français, les anglais ». Ces qualificatifs accompagnent un sentiment d'infériorisation des élèves du quartier : « Les anglais ils se croient vraiment les plus intelligents, c'est pour ça qu'ils nous regardent mal ». Si pour les élèves et leurs parents la construction institutionnelle de la ségrégation est évidente, le propos est moins clair/plus feutré pour les enseignants. Pour Danielle la ségrégation en incombe en premier lieu aux familles par le choix de l'école occultant le fait que celui-ci relève d'une construction institutionnelle. On ressent néanmoins des ambivalences dans son discours puisque qu'elle dénonce dans le même temps l'enseignement privé ségrégatif ainsi que les fortes disparités de conditions de scolarisation entre les établissements publics parisiens et ceux d'autres territoires plus pauvres.

6.2 Conscience du cadre

La ségrégation scolaire se décline selon deux formes : intra-établissement et inter-établissements. Ainsi Dina, 42 ans née de parents algériens, raconte comment elle a pris conscience de la ségrégation dans les écoles de son quartier lorsqu'un jour elle est venue récupérer un de ses neveux scolarisé dans une école en dehors du quartier : « J'étais surprise de ne voir qu'un noir dans la cour qui joue avec les autres. Quand je suis revenue, je me suis dit mais en fait ici on n'a pas un élève blanc en fait ? ». Dina était d'autant plus inquiète que pour l'un de son autre neveu été envisagée l'inscription dans un lycée public éloigné du quartier : « J'ai dit, déjà tu es mate de peau, ça va être un peu compliqué, mais mine de rien on lui a refilé l'angoisse et le stress ». L'idée était alors de changer le prénom d'Adam en Adan. Finalement un rendez-vous avec l'établissement va les tranquilliser. C'est le retour au quartier qui lui paraît difficile : « il était en panique, pourtant il vient de la banlieue, il disait oh non je vais retrouver les racailles¹⁴ ». D'autres modalités de conscientisation du cadre son également à l'œuvre comme notamment celles concernant la composition des classes comme

¹⁴ Le terme racailles désigne des enfants « mal éduqués » commettant des méfaits, des délinquants.

dans le cas de Sofiane : « Cette année c'est un peu bizarre, tous les musulmans, tous les arabes ils les ont mis dans la même classe et les autres ils sont dans des classes à part ». Oualid a une analyse encore plus fine, il constate que la mixité est plus importante dans l'enseignement primaire que secondaire. Il attribue cela à la politique de composition des classes du collège :

Ilis faisaient exprès de mettre les arabes ensemble dans des classes. On est tous français mais ceux qui sont vraiment français d'origine française ils les mettaient à part parce que quand on voit certaines classes, parfois y a un ou deux français et le reste c'est des arabes et d'autres classes c'est que des français et il doit y avoir deux trois arabes.

Cette conscience du cadre les élèves les enseignants l'ont également. Ainsi Danielle, rapporte les propos d'une parent d'élève : « Je vous donne le témoignage d'une maman qui me disait à l'école primaire les enfants ont été mélangés mon fils est arrivé en 6^{ème} il n'y avait plus les blancs on m'a pas tout expliqué ».

6.3 Effets du cadre

La ségrégation induit chez les élèves des comportements pouvant aller de l'homophilie (CHABOT, 2022) ou au contraire au rejet et la défiance. Nous avons jusqu'à présent exploré deux situations extrêmes : celle où les élèves descendants de l'immigration sont en position de minorité dans un établissement privé élitiste produisant à une forte situation de rejet et de racisme et celle au contraire où la trop grande proximité sociale, spatiale et pourrait-on dire religieuse impose de façon brutale les normes du groupe dominant à tous les élèves notamment les filles. Mais ce que nous n'avons qu'esquissé jusqu'à présent se sont les attitudes plus larges des élèves en situation ségrégative. Maissa, scolarisée dans le collège public à forte ségrégation interne, montre ses impacts sur les relations d'amitiés et inimitiés (LIGNIER ; PAGIS, 2017) :

Dans la récré dans un coin il y a que les français d'anglais, la classe internationale et ils nous regardent mal aussi. C'est surtout les anglais qui restent toujours entre eux. Les classes internationales anglais ils restent tout le temps entre eux dans la cour (...). Par exemple une fois à la cantine on était avec ma copine et on est beaucoup sociables et nous on voulait aller les voir pour aller avec eux ; ils ont dit « non non partez on ne veut pas de vous ! » Ceux de la section internationale rugby c'est n'importe quoi chacun est de son côté.

Pour ce qui est de la ségrégation inter-établissement ils ont pleinement conscience qu'elle leur est imposée et entretiennent à son égard des attitudes ambivalentes entre colère, dénonciation ou cherchent à y trouver des avantages, des « stratégies de survie » au sens d'Howard Becker (BECKER, 1952). Ali, scolarisé dans un collège public très ségrégué évoque la dimension « protectrice » de la ségrégation contre les expériences disqualifiantes qu'il a connues : « Si y'a des français qui nous insultent par exemple de sale arabe au moins c'est mieux de rester entre arabes parce que y'a personne qui insulte, on se comprend ». Oualid, scolarisé en classe de seconde, précise que les élèves : « dits de la communauté maghrébine » souhaitent s'intégrer à la société française, mais que c'est cette dernière ne souhaite pas d'eux. Il emploie, pour illustrer la notion de ségrégation l'expression, de « ni douillet », au sens de cocon, pour souligner la dimension protectrice du quartier et de l'établissement. Anissa, qui a été admise dans un lycée public de centre-ville « mixte », ne partage pas ce point de vue : « C'est bien de se mélanger, ça change de notre environnement ».

Ces deux cas juxtaposés montrent bien une nouvelle fois comment les « contextes font les différences » (DURU-BELLAT et MINGAT, 1988). Oualid complète cependant son explication. Pour lui cette logique de protection ne concerne pas que les « arabes » mais également ceux qu'il nomme les « français » dont il a conscience qu'ils peuvent également subir le racisme : « Les français ils restent entre eux pour éviter le racisme mais ça va dans les deux sens car j'ai déjà entendu des arabes dire sale français ». Cet effet protecteur de la ségrégation scolaire pour les élèves des quartiers populaires n'est en réalité que provisoire, il se paie au prix fort dans la suite des parcours biographiques par des difficultés d'orientation scolaire ou par des discriminations sur le marché du travail. Les effets du cadre produisent également, comme le traduit Hakim scolarisé dans un collège public, une forte stigmatisation, surtout lorsque les enseignants « vendent la mèche » (BOURDIEU ; PASSERON, 1964) sur la constitution des classes : « On nous a dit qu'on est la pire classe du collège ». Mais les effets de cadre se traduisent par un autre aspect déjà esquissé : le fait que les élèves finissent par épouser les stigmates dont ils font l'objet, voire

procèdent d'un retour du stigmate sur le mode de l'auto-identification. C'est ainsi, selon nous, que nous pouvons comprendre cette insistance à s'auto-désigner comme « arabes », « musulmans » (GOFFMAN, 1975), comme s'il n'y avait plus rien à perdre à l'égard de l'universalisme républicain qui ne les a en rien protégés. La religion comme mode d'identification apparaît alors comme une modalité également protectrice. Les débats autour de l'hétéro ou auto-désignation prennent beaucoup de place dans les focus groupe : se définir comme français, musulman, marocain, algérien, etc. Si l'hétéro-désignation est vécue comme un stigmate, ce point de vue n'est pas unanime comme celui de Mehdi, scolarisé dans un collège public, en parlant à la fois des origines et de la religion :

C'est vraiment ce qui nous particularise dès qu'ils vont se rendre compte qu'on n'a pas beaucoup de différences c'est la religion la chose principale qui nous différencie. Par exemple j'ai des origines marocaines, ils s'en fichent ce qui compte c'est que je sois musulman et c'est qui les gêne un petit peu».

7. L'orientation scolaire : une construction sociale discriminante ?

L'orientation scolaire peut être considérée comme une organisation scolaire discriminatoire au titre de la convention de 1960 de l'Unesco. Elle participe en effet d'enseignements séparés et peut produire des arbitrages lorsqu'elle se fonde sur des propriétés extrinsèques aux performances scolaires des élèves comme l'origine migratoire ou le sexe par exemple. En matière d'orientation scolaire la France présente des caractéristiques particulières : elle dispose d'un système éducatif très fragmenté, hiérarchisé, une forte différenciation entre « filières » d'enseignement, une forte sélectivité dans les processus d'orientation eux-mêmes. Mais la France a également une histoire particulière qui lie orientation et immigration comme l'a montré Abdelmalek Sayad (SAYAD, 2014) dans son ouvrage posthume, publié en 2014. Il y relate la façon dont le système éducatif français avait mis en place une politique d'orientation différentialiste, dans les années 1950-1970 jusqu'au début des années 1980. Il n'hésitait à qualifier celle-ci de discriminatoire. Les classes spécifiques où étaient orientés les élèves descendants de l'immigration, étaient considérées comme fortement dévalorisées. Abdelmalek Sayad les qualifiait de « classes dépotoirs », Philippe Chevalier de « filières scolaires de l'échec » (CHEVALIER, 1986). Françoise Henry-Lorcerie (HENRY-LORCERIE, 1989)

employait, à propos de l'organisation ces classes l'expression de « gestion ethnique » des populations scolaires. Ces classes de relégation étaient nombreuses : « classes d'adaptation » (CLAD), « classes d'insertion », ELCO (Enseignement de langue et de culture d'origine) dont l'objectif était de faire apprendre la « langue d'origine » par des enseignants eux-mêmes originaires du pays d'émigration dans une perspective de retour. On pourrait considérer ces formes d'organisation scolaire comme des reliques de l'histoire reflétant la période post-migratoire et postcoloniale. Ce que montre la situation actuelle c'est une certaine inertie. Certes l'école française a connu des transformations institutionnelles au titre de l'école dite « unique », mais sur fond de maintien de filières de relégation le plus souvent sous la forme d'enseignements techniques et professionnels où sont toujours très largement surreprésentés les élèves descendants de l'immigration (ICHOU, 2018). Les ELCO par exemple n'ont été supprimées qu'en 2020 à l'initiative du président de la République Emmanuel Macron au nom de la lutte contre le « séparatisme social », stigmatisant ainsi les populations descendantes de l'immigration, les accusant de les instrumentaliser à des fins « communautaristes ». La notion de « classe dépotoirs » n'a pas non plus disparu du vocabulaire de certains personnels de l'Éducation nationale. En témoignent ces extraits d'entretiens de deux chefs d'établissements :

On évite les classes dépotoirs, les enseignants ont insisté de façon à ce qu'on ne soit pas un dépotoir pour les établissements autour » (...). On se déplume pas entre collèges on essaye de travailler en bonne entente. On s'est mis d'accord pour se répartir disons moi je prends les élèves maghrébins qui ont cherché à venir volontairement.

Ce que nous avons ainsi perçu dans l'enquête c'est la forte défiance des populations descendantes de l'immigration nord-africaine quant à l'orientation qu'elles perçoivent toujours comme une menace, une façon de se « débarrasser d'elles », comme si la dimension historique relatée par Abdelmalek Sayad *d'extériorité* à la société française (SAYAD, 2014) s'était transmise comme une mémoire de l'immigration. L'orientation scolaire est donc bien perçue comme un piège discriminatoire. Sarah, compte tenu des tensions auxquelles ont eu à faire ses enfants dans le lycée public élitiste du centre de Paris, sentait bien qu'on lui proposait une orientation dévalorisante pour ses deux fils afin qu'ils quittent

l'établissement. Assia témoigne du caractère très dévalorisant des propositions d'orientation durant ses années de collège. On proposait systématiquement aux filles de faire de la couture et aux garçons de la mécanique. Assia n'a pas cédé à ces injonctions infériorisantes en obtenant un baccalauréat scientifique et en intégrant la faculté de médecine à la Sorbonne. Le cas de la fille ainée d'Amar est très similaire. Lorsqu'elle était au collège la conseillère d'orientation lui a proposé un CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) coiffure. Précisons qu'au moment de l'entretien elle était scolarisée en deuxième année de faculté de droit. Houria témoigne d'une situation qu'elle a pu observer lorsqu'elle était surveillante dans un lycée. Elle constate lors d'un conseil de classe qu'Abdel et Jérôme qui ont des dossiers scolaires pratiquement identiques ne font pas l'objet de la même proposition d'orientation :

J'avais pris le cas d'un Abdel et d'un Jérôme qui à résultats identiques n'avaient pas la même orientation en fin de seconde. J'avais défendu son cas au conseil de classe. Le proviseur m'avait dit que je n'étais pas son avocate. Mais c'était plus une question de justice qui m'animait que de pointer une discrimination. Je savais qu'Abdel il allait prendre des coups s'il redoublait.

La trajectoire scolaire de Oualid correspond bien à l'analyse de Serge Boulot et Danielle Boyzon-Fradet concernant les parcours scolaires des descendants d'immigrés en tant que : « course d'obstacle » (BOULOT ; BOYZON-FRADET, 1987). Au collège Oualid est orienté vers l'une de ces « filières de l'échec » (CHEVALIER, 1986) : la SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté). Il s'agit de « filières » qui ne relèvent pas de la voie générale mais professionnelle, pour des élèves en grande difficulté scolaire, voire considérés comme atteints de troubles psychologiques. Ces élèves ne rejoignent quasiment jamais l'enseignement général. Oualid impute cette orientation à un manque de travail et à son indiscipline. Cependant même s'il savait que c'était : « mission impossible » il a fait un point d'honneur à rejoindre la filière générale. *Oualid ne bénéficiera cependant pas d'une seconde chance. L'établissement lui propose une autre orientation vers un CAP cuisine (Certificat d'aptitude professionnelle) qu'il n'avait pas sollicitée.* Il a vécu cette période très difficilement sur le plan physique et psychologique, il a « craqué ». Il

prend alors conscience d'avoir vécu une injustice voire une forme de discrimination.

Avoir fréquenté une SEGPA constitue en effet un stigmate quasi-insurmontable, surtout pour un élève descendant de l'immigration. *Oualid est d'ailleurs retourné dans son collège rendre compte de ses déboires à ses anciens enseignants* : « Mes enseignants se sont rendu compte de leur faute ». Conforté par cet avis Oualid redemande une orientation seconde générale à une commission de l'inspection académique. Celle-ci lui est à nouveau refusée au motif de ses probables difficultés à suivre le programme. Il lui est alors proposé une orientation en seconde professionnelle « métiers du commerce de l'accueil et de la vente ». Il accepte puis demande à être orienté en classe de première générale ce qu'il obtient. Après l'obtention du baccalauréat, une orientation dans l'enseignement supérieur professionnel lui est proposée (Brevet de Technicien Supérieur) qui est plutôt une filière d'excellence. Il refuse cette proposition car il n'a jamais renoncé à une orientation en seconde générale comme pour conjurer la discrimination dont il a fait l'objet. Cette orientation enfin obtenue à 18 ans au lieu de 15 ans, il se retrouve cette fois-ci confronté à la difficulté de trouver un lycée. Il s'adresse sans grand espoir au grand lycée public de sa ville très réputé où dit-il : « il y a une forte concentration de familles issues de la bourgeoisie, avec un fort pouvoir social ». Il y est refusé, ce qu'il considère comme une nouvelle discrimination scolaire. Il se replie finalement vers un lycée moins réputé à proximité du quartier. Oualid, en prenant du recul sur son parcours, se rend compte du décalage entre ce qu'il a vécu et le principe d'égalité des chances qui considère à présent comme un « mythe ». Il a eu l'occasion de discuter de ce sujet avec l'un de ses enseignants qui l'a très fortement conforté dans cette position. Oualid ne lâche pour autant pas le combat en s'engageant à présent en politique pour faire bouger les choses et faire changer l'image des quartiers. La posture critique à l'égard de l'institution de Oualid diffère avec celle des enseignants que nous avons interrogés au lycée. Leur point de vue est toujours ambigu. Camille, professeur d'histoire géographie et d'éducation morale et civique constate qu'il y a 98 % d'élèves descendants de l'immigration en seconde STMG (Sciences et technologies du management et de la gestion) dans son

établissement. Elle semble donc apporter une caution à une lecture de type discriminatoire : « C'est plus compliqué quand on s'appelle Fatoumata que quand on s'appelle Arthur ça ils en ont conscience ils le savent bien ». Danielle, enseignante dans la même discipline, fustige les orientations post-bac qui depuis leur mise en œuvre dématérialisée (PARCOURSUP¹⁵) manquent de transparence. Danielle a cependant des difficultés à s'exprimer en termes de discriminations. Il s'agit pour elle : « d'un raccourci ». Les biais d'orientation sont plutôt selon elle à aller chercher du côté des « conditionnements » des élèves descendants de l'immigration plus souvent enclins à s'orienter vers les sections technologiques et professionnelles que générales par des effets « d'auto-censure », en suivant les conseils de leurs camarades, ou de leurs parents. Elle dédouane ainsi l'institution scolaire de responsabilités.

8. Le régime des sanctions frappé par des biais discriminatoires ?

Tout comme nous avons exploré le fait que l'orientation puisse être frappée de biais discriminatoires, la même question peut être formulée à propos des sanctions. Le raisonnement est plus incertain pour plusieurs raisons. La première est que les élèves ou ex-élèves descendants de l'immigration reconnaissent avoir eu des comportements déviants appelant des sanctions, même si en la matière les effets de contexte sont loin d'être neutres. Nous l'avons vu avec Oualid qui reconnaît avoir été un élève indiscipliné, mais aussi avec Amar qui affirme : « je ne foutais rien en cours, je foutais le bordel ». Hakim témoigne par exemple, non pas de sanctions directement, mais d'insultes collectives adressées à toute la classe, comme on l'a vu plus haut lorsqu'une enseignante qualifie les élèves « d'handicapés mentaux » ou un autre d'arabe. Les élèves perçoivent également les traitements différenciés entre élèves. Malika, scolarisée en classe de 4^{ème} témoigne que dans sa classe d'un collège public il n'y avait qu'une seule élève chrétienne qui a un jour a été prise en flagrant délit de triche, pourtant elle n'a pas été sanctionnée. Les autres élèves l'ont signalé à l'enseignante : « Si c'était quelqu'un de nous vous nous auriez mis 0 et une heure

¹⁵ Il s'agit d'un dispositif dématérialisé affectant les élèves dans les lycées et les universités par le biais d'algorithmes.

de colle ». S'en est suivie une forte altercation, l'enseignante considérant que les élèves insinuaient qu'elle était raciste. L'affaire est remontée jusqu'au proviseur qui a pris le parti de l'enseignante. Pour les élèves de toute façon le personnel enseignant ne peut être sanctionné, ils ne disposent d'aucun moyen de défense : « . Du coup cette prof elle a retourné la situation contre nous. Le proviseur est venu nous voir en disant qu'on devait payer une amende car on n'avait pas le droit de dire ça, de dire qu'un enseignant est raciste ».

9. L'impact des discriminations sur les trajectoires scolaires

L'ensemble des éléments qui précède amène à s'interroger sur l'impact des discriminations sur les trajectoires scolaires des élèves tant en ce qui concerne les processus ségrégatifs, les mécanismes d'orientation, la sur-représentation des descendants de l'immigration dans les enseignements techniques et professionnels, les régimes de sanctions biaisés par l'origine migratoire. Pour autant la problématique est ardue et encore difficilement traitable. Nous l'avons vu sur un plan théorique avec Didier Fassin, des « effets de langage » qui s'assimilent à des discriminations peuvent ne pas se traduire *de facto* par des préjudices tangibles. La question posée est bien celle d'un lien de causalité entre discriminations scolaires et trajectoires scolaires, ce que les enquêtes statistiques peinent à établir. Sans opposer approches quantitatives et qualitatives il nous semble important de raisonner en termes de faisceaux d'indices. Sur ce point notre enquête qualitative apporte des éléments mitigés. Les quatre élèves scolarisés au collège dans l'enseignement privé, et subissant de fortes humiliations et discriminations de la part d'autres élèves, ne semblent pas, tout au moins au moment de l'enquête, connaître des impacts sur leurs résultats scolaires.

Les enfants de Sarah, qui ont subi des discriminations fortes, ont finalement poursuivi leurs études brillamment dans l'enseignement supérieur en médecine à la faveur d'un changement d'établissement. Nasma, qui a subi également pendant plusieurs années des actes discriminatoires, n'a jamais redoublé ou interrompu ses études. Assia, ainsi que la fille d'Amar, n'ont pas cédé aux injonctions de l'institution. Elles ont poursuivi des études en droit à

l'université. Les cas de Oualid est différent. Il va de soi que les mécanismes discriminatoires ont joué un rôle dans sa trajectoire scolaire. Mais ce ne sont pas les seuls. Sont intervenus également son comportement à l'école, son manque de travail, la faiblesse des ressources familiales, un espace local dégradé : tout un ensemble de facteurs que l'on interprète le plus souvent en termes d'inégalités (BROCCOLICHI ; SINTHON, 2011). Ce cas pointe toute la difficulté à travailler sur la discrimination scolaire. La nier dans certains cas n'a pas de sens, en faire une théorie totalisante surplombant les autres l'est tout autant. Sa complexité est en effet qu'elle est mêlée à un ensemble d'autres facteurs de type inégalitaires. Identifier la discrimination scolaire, indépendamment de ces derniers, est complexe, en mesurer le poids réel l'est davantage, d'autant plus lorsqu'interviennent des variables « cachées ». C'est le cas des ressources personnelles dont disposent les acteurs pour faire face à la discrimination scolaire, dans leur univers familial, dans leur entourage, qui contribuent à invisibiliser la discrimination scolaire surtout par le biais d'approches externalistes.

Le cas d'Amira est à ce titre éclairant. Nous avons vu l'intensité de la violence symbolique subie lors de l'interaction avec l'enseignant. Pour autant comme elle le souligne elle ne s'est pas « laissée découragée », elle a réalisé une très bonne scolarité au lycée, puis à l'université avec l'obtention d'un DEUG MASS (Mathématiques Appliquées aux Sciences Sociales). Pour des raisons financières elle a dû travailler comme vendeuse, caissière, etc. où elle a aussi été confrontée à une discrimination. Elle décide alors de reprendre ses études. Elle obtient un Master 2 de « Cheffe de projet en ingénierie de formation ». Elle exerce actuellement comme conseillère pédagogique et insertion au GRETA¹⁶, ce qu'elle considère comme une grande réussite pour elle. D'autres cas son plus flous. Par exemple Dina, qui souhaitait faire avocate, est à présent animatrice sociale après avoir interrompu ses études en classe de première sans nous donner aucune piste laissant à penser à une incidence de processus discriminatoires. Pour le cas d'Assia, à qui il avait été proposé une orientation

¹⁶ Il s'agit d'un organisme qui assure des formations pour adultes en vue d'une insertion professionnelle.

dans une filière de relégation très genrée au collège, elle a été finalement inscrite à la Sorbonne après l'obtention d'un baccalauréat scientifique. Cependant elle y a senti une grande hostilité en raison de son port du voile, qu'elle a perçu comme une discrimination. Elle décide finalement de quitter la Sorbonne pour une université en Seine Saint Denis et ironise sur le fait que même les bons élèves ne peuvent pas quitter leur lieu de résidence. Ils sont condamnés à la captivité résidentielle et universitaire. Elle a finalement quitté l'université pour préparer un BTS en marketing et communication qu'elle a obtenu brillamment. Elle est actuellement inscrite dans une grande école pour préparer un *bachelor* en marketing et communication, mais est à présent confrontée à la difficulté de trouver un stage en raison du port du voile.

10. L'impact des pratiques enseignantes sur les trajectoires scolaires des élèves

Les pratiques enseignantes peuvent être interrogées quant à leur impact sur les trajectoires scolaires des élèves. Cependant nous nous basons ici sur une enquête de faible ampleur menée auprès d'enseignants militants exerçant en milieu ségrégué avec dix-huit nationalités représentées dans leur établissement. Il n'y a donc en apparence aucune raison de les considérer comme des enseignants discriminants. Cependant nous avons déjà vu que l'ethnification bienveillante, la référence récurrente à la couleur de peau peut interroger. D'autres éléments questionnent comme la conception des curricula scolaires mettant au centre l'identité des élèves. Leurs pratiques professionnelles s'assimilent à ce que qu'Agnès van Zanten et Marie-France Grosperon qualifient « d'adaptations contextuelles ». Dans les espaces scolaires dits « difficiles » elles décrivent comment les enseignants adoptent des postures allant de la fuite, le développement professionnel, ou ce qu'elles qualifient « d'adaptation contextuelle » (VAN ZANTEN ; GROSPIRON, 2001). Il s'agit d'une transformation des pratiques pédagogiques ajustées au type d'élèves accueillis, parfois d'une révision à la baisse des attentes scolaires, ou encore de pratiques de surnotation visant les encourager et les mettre en confiance. Ces pratiques

peuvent avoir des incidences sur la nature et le volume des acquisitions scolaires et ainsi des conséquences sur la suite du parcours scolaire.

Guillaume le reconnaît d'ailleurs clairement : « forcément sur les accessions dans l'enseignement supérieur ça s'en sentira c'est certain ». La « baisse des exigences » n'est pas tout à fait appropriée lorsque l'on raisonne en termes « d'adaptations contextuelles ». Il s'agit plutôt d'ajustements, comme ne pas couvrir l'intégralité du programme scolaire, adapter le langage aux élèves, développer une « éthique relationnelle contextualisée », c'est-à-dire insister sur la dimension relationnelle, en positivant les élèves, en travaillant davantage sur la « construction de l'élève » en tant qu'être social et citoyen, d'où la référence décomplexée à la couleur de peau des élèves car elle participe du monde social d'aujourd'hui pour les enseignants enquêtés. Cependant ces adaptations pédagogiques peuvent en finir sur le long terme à devenir discriminantes. On comprend d'ailleurs pourquoi se développent de plus en plus dans le cadre des procédures d'orientation post-bac des contestations fortes lorsque l'établissement (le lycée) est pris en compte dans le calcul de l'algorithme d'affectation. Même si cela n'est pas dit aussi clairement, le présupposé est que cela désavantage les élèves provenant des lycées populaires, ayant bénéficié d'aménagements pédagogiques, et constitue donc une discrimination en raison du lieu de résidence corrélatif du lieu de scolarisation. Au-delà des prétendues autocensures des élèves, ces éléments peuvent également expliquer les biais discriminatoires que nous avons évoqués à propos de l'orientation scolaire.

11. Les restrictions d'accès à l'enseignement et aux ressources publiques

Une autre forme de discrimination scolaire renvoie à l'inégale qualité des infrastructures, aux moindres moyens engagés dans les écoles des quartiers populaires. La colère d'Houria, découvrant l'insalubrité des infrastructures scolaires dans cette grande ville du sud de la France, en témoigne. Ce qui est essentiel, outre sa stupéfaction, ce sont les conclusions qu'elle en tire. Elle considère que dans un tel contexte elle n'aurait jamais réussi le parcours scolaire et universitaire qui est le sien. Un autre facteur discriminatoire dans le quartier concerne les conditions d'accueil des élèves en situation de handicap. Ils n'ont

pu être accueillis dans les écoles, faute de personnels spécialisés, ainsi que dans des établissements spécialisés, ce qui dans les deux cas constitue une violation flagrante du droit de l'éducation. Ces refus ont donné lieu à une forte mobilisation parentale sans succès. Un autre cas de violation du droit de l'éducation dans ce quartier est relatif à la resectorisation scolaire engagée en 2014 par le conseil départemental¹⁷ privant les élèves d'être scolarisés dans l'un des deux collèges de rattachement le plus mixte à proximité du quartier. Regroupés dans un seul, ils se retrouvent dans une situation de ségrégation disproportionnée s'assimilant à une discrimination au sens de la Convention de l'Unesco de 1960. Les parents se sont très fortement mobilisés durant plusieurs années, par des manifestations de rues des réunions publiques, des courriers adressés au ministère jusqu'au président de la République.

La presse nationale s'est fortement faite l'écho de cette mobilisation. Malgré son ampleur les parents d'élèves n'ont jamais obtenu l'annulation de cette décision (BEN AYED ; BENTIRI, 2020). Une autre affaire concerne un autre quartier de la proche banlieue parisienne où réside Assia. Elle a créé une association de parents d'élèves afin de siéger dans les différents conseils de classe et conseils d'administration des établissements. Elle décrit des relations plutôt apaisées avec l'institution scolaire jusqu'à un conseil d'école où est mis à l'ordre du jour l'interdiction des mères voilées d'accompagner les sorties scolaires. Cette annonce a fait l'objet d'une véritable détonation. Assia a interprété cette décision comme discriminatoire, s'appuyant sur la loi, un avis récent du Conseil d'État¹⁸ lui donnant raison. Ceci a mis en colère le représentant de la mairie contre les enseignants et a notablement changé les relations entre les parents et l'école. D'autres formes de discriminations sont plus sournoises. Lors de mobilisations ou simplement de moments festifs dans les quartiers, les

¹⁷ Le Conseil départemental correspond à un découpage politique du territoire. Il s'agit d'une assemblée élue au suffrage direct par les citoyens. On compte en France 101 départements. Les Conseils départementaux ont surtout en charge la politique sociale mais également la gestion des infrastructures des collèges.

¹⁸ Le Conseil d'État est une très haute juridiction juridique pouvant traiter des affaires relatives au fonctionnement des administrations notamment et également conseiller le gouvernement sur la recevabilité des lois sur un plan constitutionnel.

élus ou les représentants de l'État¹⁹ vexent par leur absence renforçant un sentiment d'abandon de l'État, de ne pas se sentir comme bienvenus en France (AKKARI, 2001) et pas traités à la même enseigne que d'autres parents d'élèves. Dans certains cas plus conflictuels les relations avec les institutions peuvent même prendre la forme de « répressions à bas bruits » (TALPIN, 2016). Hourria qui milite depuis des années dans les quartiers, raisonnait au début de son expérience avoir raisonné en termes de « traitement injuste », elle considère à présent que le terme « discriminations » serait plus approprié : On pourrait raisonner en discrimination si le juridique jouait son rôle c'est-à-dire qu'un moment donné lorsqu'une discrimination est avérée y'a une sanction aujourd'hui la difficulté à démontrer qu'une discrimination est avérée, mais même quand elle est avérée elle ne donne lieu à aucune sanction ni à aucun mécanisme pour faire cesser la discrimination.

12. Conclusion

Cet article, encore exploratoire, s'est attaché à l'élaboration d'un cadre conceptuel et empirique à la notion de discriminations scolaires qui le distingue des inégalités. Celui-ci est le fruit d'une articulation inédite entre sociologie de l'éducation et droit de l'éducation. La typologie en cinq points qui en résulte : atteintes à l'intégrité morale et à la dignité de l'élève, restrictions d'accès à certaines ressources scolaires, régime des sanctions, trajectoires scolaires entravées par la discrimination scolaire, a été complétée par une dimension supplémentaire relative aux pratiques enseignantes, a rencontré une réalité empirique. L'enquête, reposant pour l'essentiel sur le déclaratif des enquêtés à propos de faits précis et circonstanciés, montre bien que les descendants de l'immigration nord-africaine enquêtés font l'objet de traitements inégaux à l'école, à des ruptures d'égalité, s'assimilant à des processus discriminatoires en référence au droit de l'éducation. Ce constat ne clôt pas pour autant la problématique, mais l'ouvre et appelle des nuances et des prolongements. La première nuance est que les faits discriminatoires ne peuvent être isolés d'effets

¹⁹ Il s'agit des élus locaux ou des hauts fonctionnaires représentant l'État sur les territoires (préfet notamment).

contextuels ainsi que d'autres facteurs relevant d'inégalités de scolarisation comme par exemple les disparités de conditions de scolarisation entre établissements. La seconde nuance renvoie aux dissonances relevées dans la première partie de l'article au sein des enquêtes quantitatives. Celles-ci s'expliquent selon nous partiellement par le caractère enraciné, masqué, parfois invisibilisé de la discrimination scolaire sauf dans des cas rares. Fait important, que seule l'enquête qualitative permettait de percevoir : la discrimination n'a pas d'effets mécanique sur les trajectoires scolaires. Elle se confronte aux capacités de résistance des acteurs en mesure d'y faire face, d'où la difficulté des approches quantitatives à l'objectiver par la seule étude externalisée des trajectoires scolaires. Cette enquête en appelle d'autres sur des terrains plus contrastés et des échantillons plus importants et à propos d'autres populations comme celles descendantes de l'immigration subsaharienne et turque notamment. Questionnement important enfin, les cinq dimensions de la discrimination scolaire que cette recherche a mis au jour auraient-ils un caractère universel, transposable dans d'autres pays ?

BIBLIOGRAPHIE

AKKARI, A. Les jeunes d'origine maghrébine en France : les limites de l'intégration par l'école. *Revue électronique de sociologie Esprit critique*, v. 3, n.8, 2001.

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

BECKER, *Outsiders*. Étude sociologie de la déviance. Paris : Métailié, 1985.

BEN AYED, C. *Approche comparative de la réussite scolaire en milieu populaire dans l'enseignement public et privé*. Type de mobilisation familiale et structures d'encadrement 1998. Thèse (Doctorat em Sciences de l'Éducation) - Université Paris V-Sorbonne, paris, 1998. 2 tomos.

BEN AYED, C. ; BENTIRI, N. Tous des enfants de la République !. Des parents d'élèves se mobilisent contre les discriminations. *La Vie des idées*, 11 décembre 2020. Disponible em: <https://laviedesidees.fr/Tous-des-enfants-de-la-Republique>.

BEN AYED, C., *L'école discrimine-t-elle ? Le cas des descendants de l'immigration nord-africaine*. Vulaines sur Seine : Editions du Croquant, 2023.

BERENI, L. ; VINCENT-ARNAUD, C. La discrimination, de la qualification juridique à l'outil sociologique. *Politix*, v.2, n. 94, p. 7-34, 2011.

- BERENI, L. ; CHAPPE, V.A., La discrimination, de la qualification juridique à l'outil sociologique., *Politix*, v.2, n. 94, p. 7-34, 2011.
- BERTONI, P. ; MATTA-DUVIGNAU, R. *Dictionnaire critique du droit de l'éducation*. Kremlin Bicêtre : Éditions Mare & Martin, 2021. 2 tomos.
- BOULOT, S. ; BOYZON-FRADET, D., *Les immigrés et l'école, une course d'obstacles*. Lectures de chiffres (1973-1987). Paris : L'Harmattan, 1988.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.C., *La Reproduction*. Éléments d'une théorie du système d'enseignement. Paris : Éditions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.C., *Les héritiers*. Les étudiants et la culture. Paris, Éditions de Minuit, 1964.
- BRINBAUM, Y. ; KIEFFER, A. Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours. *Population*, v. 64, n. 3, p. 561-610, 2009.
- BROCCOLICHI, S. ; SINTHON, R. Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, n.175, p. 15-38, avril/mai/juin 2011.
- CAILLE, J.P., Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés. *Éducation & Formations*, n. 74, p. 117-142, avril 2007.
- CAILLE, J.P. ; VALLET, L.A., Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration. *Économie et Statistique*, n. 293, p. 137-153, 1996.
- CHABOT, T. L'homophilie sociale au collège. Amitiés et inimitiés entre élèves socialement distants dans quatre établissements mixtes. *Revue Française de Sociologie*, v. 63, p. 65-111, 2022.
- CHEVALIER, P. Les filières scolaires de l'échec. *Revue Française de Pédagogie*, v. 77, p. 39-46, nov./dec. 1986.
- DHUME, F. En finir avec la concurrence des rapports sociaux. *Travail, Genre et Sociétés*, n. 41, p. 167-173, avril 2019.
- DHUME, F. *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethno-raciale dans les stages*. Une sociologie publique de l'ethnisation des frontières et de l'ordre scolaires. 2011. Thèse (Doctorat en Sociologie) - Université de Provence, Aix-Marseille I, Aix en Provence, 2011.
- DURU-BELLAT, M. ; MINGAT, A. Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte fait des différences. *Revue Française de Pédagogie*, v. 29, n.4, p. 649-666, 1988.
- ECKER, H. S. The career of the Chicago public school teacher. *American Journal of Sociology*, n. 57, p. 470-477, 1952a.
- FASSIN, D. L'invention française de la discrimination. *Revue Française de Science Politique*, v. 52, n.4, p. 403-423, août 2002.
- GOFFMAN, E., *Stigmate*. Les usages sociaux des handicaps. Paris : Éditions de Minuit, 1975.
- GOFFMAN, E., *Les cadres de l'expérience* Paris : Éditions de Minuit, 1991.

- HENRY-LORCERIE, F. L'universalisme en cause ? Les équivoques d'une circulaire sur la scolarisation des enfants d'immigré. *Mots*, n. 18, p. 38-56, mars 1989.
- HERNU, R. Le principe d'égalité et le principe de non-discrimination dans la jurisprudence de la CJUE. Titre VII [en ligne]. *Le principe d'égalité*, n. 4, avril 2020. Disponible em: <https://www.conseil-constitutionnel.fr/publications/titre-vii/le-principe-d-egalite-et-le-principe-de-non-discrimination-dans-la-jurisprudence-de-la-cjue>.
- ICHOU, M. *Les enfants d'immigrés à l'école*. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur. Paris : PUF, 2018.
- LAACHER, S. L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants d'immigré. *Politix*, v. 3, n. 12, p. 25-37, 1990.
- LIGINER, W. ; PAGIS, J., *L'enfance de l'ordre*. Comment les enfants perçoivent le monde social. Paris : Éditions du Seuil, 2017.
- LORCERIE, F. La 'loi sur le voile' : une entreprise politique. *Droit et Société*, v.1, n. 68, p. 53-74, 2008.
- OGBU, J.U. Les frontières culturelles et les enfants de minorités. *Revue française de pédagogie*, n.101, 1992.
- PAYET, J.P ; VAN ZANTEN, A. Note de synthèse L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques - Une revue de la littérature française, américaine et britannique. *Revue Française de Pédagogie*, n.117, p. 87-149, oct./nov./déc. 1996
- PERROTON, J. ; SCHIFF, C. Les enseignants face à l'ethnicité hier et aujourd'hui. Discours critiques et impasses d'une lecture en termes de discriminations. *Recherche et Formation*, n. 89, p. 17-30, 2018.
- PERROTON, P. Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire. *L'année Sociologique*, v. 50, n. 2, p. 437-468, 2000.
- RINGELHEIM, J. La discrimination dans l'accès à l'éducation : les leçons de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme. *Revue Trimestrielle des Droits de L'Homme*, v. 27, n. 105, jan. 2016.
- SAYAD, A., *L'école et les enfants de l'immigration*. Paris : Seuil, 2014.
- TALPIN, J. Une répression à bas bruit. Comment les élus étouffent la mobilisation dans les quartiers populaires. *Métropolitiques*, 22 février 2016.
- TALPIN, J. *et al. L'épreuve de la discrimination*. Enquête sur les quartiers populaires. Paris : PUF, 2021.
- THARAUD, D. *Droit de la non-discrimination*. Paris : Bréal, 2021.
- VAN ZANTEN, A, GROSPIRON, M.F. Les carrières enseignants dans les établissements difficiles : fuites adaptation et développement professionnel. *VEI Enjeux*, n. 124, p. 224-268, 2001.
- WARIN, P., *Le non-recours au politiques sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2016.
- ZEROULOU, Z. La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, n.29, p. 447-470, 1988.

Enviado em : 25/09/2023