



Avec le soutien de



La discrimination à l'école, de quoi parle-t-on ?



Préambule

Ce texte tente de constituer un référentiel sur la question des discriminations à l'école. Il est le fruit du travail d'un collectif de personnes représentant différentes catégories de personnels de l'Éducation Nationale (Proviseurs de lycées, Principaux de collèges, assistantes sociales, professeurs de collège, directeurs d'école, professeurs des écoles, coordonnateurs de réseau d'Éducation Prioritaire, IEN, conseillers techniques de DSDEN) de différentes Académies, ainsi que d'autres personnes intéressées par la question, animé par un chargé d'étude de l'Institut Français de l'Éducation et un chercheur en sociologie. Ce texte ne prétend ni à l'exhaustivité ni à avoir un caractère scientifique. Il s'agit juste du regard, un peu éclairé par des formations et les travaux de recherche sur la question, de professionnels de terrain qui se sont posé la question des discriminations à l'école, non pas du côté des publics accueillis, mais du côté des pratiques ordinaires de l'école : l'école telle qu'elle fonctionne réellement donne-t-elle un accès égal aux savoirs et aux différentes filières en fin de scolarité obligatoire ? Sinon, quels sont les fonctionnements ordinaires du système scolaire qui pourraient se révéler discriminatoires et comment les transformer ? Ce texte n'a donc pas vocation à être définitif mais à être un outil d'échanges et de débats entre les acteurs de l'école. Il pourra donc évoluer afin d'être précisé, clarifié, amendé, ou enrichi.

Qu'est-ce que la discrimination ?

Au départ, un usage politique du droit...

Le droit français reconnaît en principe l'égalité de tous (Déclaration des Droits de l'Homme, Préambule de la Constitution de 1946, Constitution de 1958, Convention internationale des droits de l'enfant...). En conséquence de ce principe, la discrimination est interdite.

Au niveau politique, la discrimination est un tort collectif fait au principe d'égalité politique et au principe de limitation de l'arbitraire du pouvoir. C'est également un tort individuel : une violence et un déni de droit. La discrimination est une des formes que prennent les rapports sociaux de domination, en participant d'exclure certains groupes (de l'accès à des ressources ou des positions sociales) ou de les maintenir dans une position subalterne.

Au niveau juridique, une discrimination est une inégalité de traitement fondée sur un critère prohibé, dans un domaine visé par la loi, comme l'emploi, le logement, l'éducation, etc... Par inégalité de traitement on entend un acte, une procédure, un processus ou un dispositif de sélection, de distinction ou de traitement différencié, mettant en œuvre un critère prohibé ou ayant pour effet le désavantage d'un groupe définissable par un de ces critères.

Voici les critères dont l'usage sélectif est *a priori* prohibé par le droit pénal : origine, sexe, situation de famille, grossesse, apparence physique, patronyme, état de santé, handicap, caractéristiques génétiques, mœurs, orientation sexuelle, identité sexuelle, âge, opinions politiques, activités syndicales, et « appartenance » ethnique, nationale, raciale ou religieuse. Auquel se rajoute le harcèlement sexuel.

Au pénal, la discrimination est un délit, passible d'une peine de 3 ans de prison et 45000 € d'amende pour les personnes physiques et de 225000 € pour les personnes morales. Elle est

Discrimination =
Actes/procédures/processus/dispositifs
+
de sélection/distinction/traitement différencié
+
mettant en œuvre un critère prohibé ou ayant pour effet le désavantage d'un groupe
définissable par un de ces critères

plus sévèrement sanctionnée quand elle est commise par une personne dans le cadre d'une mission de service public : jusqu'à 5 ans d'emprisonnement et 75000 euros d'amende. Les personnes dépositaires de l'autorité publique ont en outre une obligation de signalement des délits constatés (art. 40 du code de procédure pénale), et ont donc la responsabilité de faire en sorte au minimum que la loi soit respectée.

Une invitation à réfléchir les pratiques, pour promouvoir une égalité réelle et concrète

La discrimination a des conséquences multiples, et graves pour la société : permanence et légitimation de situations d'inégalités, consolidation des préjugés, recul de l'état de droit, perte de confiance dans la justice, perte de crédibilité des institutions et des politiques publiques, légitimation de la violence au sein des organisations et du travail... Elle a également des conséquences diverses et souvent très importantes sur ceux qui les subissent, et par exemple : maintien dans des positions subalternes, mobilités forcées, souffrance voire suicide¹, auto-limitation des ambitions, résignation à subir la violence, perte de confiance en soi, agressivité... mais aussi, parfois, (sur)mobilisation scolaire² ou politique, identification ethnique ou religieuse³... Les formes mêmes de réaction des personnes à la discrimination peuvent en retour être stigmatisées (à travers des accusations de « victimisation », de « communautarisme », etc.)

Face à la discrimination, la loi n'est pas le but ultime ; c'est un moyen de faire avancer l'égalité, et à défaut, c'est un moyen de sanctionner certaines pratiques outrancières. La limite à partir de laquelle la discrimination est passible de sanction judiciaire occulte des formes de discriminations légales (entérinées voire organisées par la loi) et de nombreuses micro-discriminations qui sont aussi déterminantes dans la production des rapports sociaux d'inégalité.

¹ FIRDION Jean-Marie, VERDIER Eric, « Suicide et tentative de suicide parmi les personnes à orientation homo/bisexuelle », in Broqua Y., Lert F., Souteyrand Y. (dir.), *Homosexualités au temps du sida : Tensions sociales et identitaires*, éd. ANRS/CRIPS, 2007.

² AKERS-PORRINI Ruth, ZIROTTI Jean-Pierre, « Elèves "français" et "maghrébins". Un rapport différent à l'orientation scolaire », *Migrants-Formation*, n°89, 1992, p.45-57.

³ KAKPO Nathalie, « Relégation scolaire et recherche de requalification par l'islam. Monographie des religiosités juvéniles dans une ville française moyenne », *Sociétés contemporaines*, n°59-60, 2005, p.139-159.

Si l'on veut agir pour lutter contre les discriminations et les prévenir, il s'agit donc de travailler « avec le droit » pour lui emprunter une manière de regarder les inégalités comme le produit d'actions, de procédés, de processus, et de dispositifs qu'il faut interroger (même si à strictement parler elles échappent pour une large part au droit). Le droit nous invite à un travail réflexif, pour prendre conscience et analyser la façon dont fonctionnent nos institutions et dont nous travaillons ou agissons, en produisant ou reproduisant des inégalités. Le droit nous incite – et dans certains cas nous oblige – à faire en sorte que les discriminations cessent.

L'impératif de ne pas discriminer s'adresse en premier lieu et principalement aux institutions (publiques et privées) et à leurs agents. La sélection et le traitement des populations étant un acte du pouvoir, l'interdit de discriminer est d'abord une limitation de ce pouvoir. Autrement dit, ***ce n'est pas le problème des « publics » (leur comportement, leur inadaptation présumée), mais celui des pratiques des acteurs publics et privés, celui du fonctionnement des institutions.***

La discrimination est au cœur des pratiques professionnelles et du fonctionnement des institutions, sans pour autant qu'il y ait une volonté consciente de discriminer : nous avons des raisons de penser que la plupart du temps, les professionnels font ce qu'ils pensent être le mieux, en fonction des cadres de contraintes qui sont les leurs. Interroger la discrimination, ce n'est donc pas mettre en accusation ou culpabiliser ceux qui travaillent, c'est au contraire nous inciter, tous, à assumer nos responsabilités ici et maintenant d'agir pour réaliser concrètement l'égalité.

L'approche anti-discriminatoire se différencie d'autres logiques des politiques publiques ⁴:

- **l'anti-racisme ou l'anti-sexisme** qui placent la question sur le plan de la morale et des idées, et qui cherchent à faire adhérer les élèves à un discours moral hégémonique (type « le racisme, c'est mal » ou « les différences nous enrichissent »). Mais on peut ne pas être raciste sur le plan des convictions, et discriminer en pratique, ou à l'inverse, adhérer à l'idéologie raciste mais ne pas systématiquement discriminer... ;
- **l'intégration**, qui repose sur la croyance dans une intégrité initiale de la société, perturbée par l'arrivée de « corps étrangers ». Derrière un discours de principe qui fait de l'intégration un processus à double sens, on fait en réalité injonction à ceux qui sont vus comme étrangers de s'adapter aux normes dominantes. Souvent, ainsi, on charge les publics de la responsabilité d'une « inadaptation » à une école tenue implicitement pour normale ;
- **l'interculturalité**, qui présuppose l'existence préalable et fixe de « cultures » tenues pour être des propriétés primordiales des individus et des groupes, alors qu'en réalité, les « différences » ne prennent sens que dans des interactions, c'est-à-dire aux moments où l'on produit des différenciations. Au nom de la « rencontre des cultures », on tend souvent à folkloriser certaines coutumes et à assigner aux personnes des rôles ethniques ;
- **l'égalité des chances**, qui, malgré les apparences, ne s'intéresse pas aux mécanismes de production des inégalités, et qui s'oppose en réalité à l'égalitarisme. Qu'il entérine ou non l'idée d'inégalités naturelles (comme dans le discours de Philippe Pétain en 1940) le concept d'égalité des chances promeut une hiérarchie sociale organisée par une logique de concurrence entre les individus et une sélection au mérite.
- **la promotion de la diversité**, qui est une variante récente du discours sur l'égalité des chances. Elle incite à utiliser les critères illégaux (faciès, sexe...) pour corriger un déficit de

⁴ DHUME Fabrice, *Racisme, diversité, ethnicité, intégration, discrimination...*, *Petit lexique historique et points d'ancrage problématiques*, revue VEI-Diversité (HS n°11, septembre 2009), [En ligne] URL : <http://www.iscra.org/fichier.php?id=206>

représentation formelle des groupes minoritaires dans les positions hautes de la hiérarchie sociale. Appliqué à l'école depuis 2004, ce discours a donné lieu à un investissement sur les segments élitistes du système scolaire (grandes écoles, etc.), au détriment d'un travail sur les processus de discriminations et sur les mécanismes scolaires des inégalités.

La lutte et la prévention des discriminations passe notamment par le fait d'ouvrir la parole et de reconnaître le problème, d'analyser collectivement la manière dont les discriminations se produisent et de développer des formes d'action collectives face à ce phénomène. **Ne pas en parler participe au maintien d'une connivence et des arrangements contraires au droit et au principe d'égalité : cela rend invisible le problème et rend la discrimination acceptable et banale.**

Et à l'école ?

L'école en tension entre ses valeurs affichées et son fonctionnement réel

L'école, en tant qu'institution, donne accès à un certain nombre de droits, et elle doit garantir ces droits. Cependant, elle n'est pas « étanche » aux logiques de fonctionnement de la société dans laquelle elle s'inscrit. L'école n'est donc évidemment pas à l'abri de pratiques discriminatoires.

Comme d'autres institutions, l'école est constamment en tension entre une égalité de traitement affichée dans ses principes et une inégalité de traitement qui s'inscrit dans son mode de fonctionnement réel. Cette tension est accentuée par l'accroissement des logiques sélectives et par les logiques de mise en concurrence (des élèves, des établissements, etc.).

L'institution scolaire est d'autant moins préservée des logiques de fonctionnement de la société en général qu'elle a entre autres pour fonction (souvent tacite depuis la fin des ordres scolaires séparés à la fin des années 60) de promouvoir un ordre social et national, qui a été marqué dans l'histoire par des formes de colonisation et d'assimilation (l'école de Jules Ferry s'est construite contre les cultures d'origine). Les normes de classe, de sexe, de nation ou de race ont historiquement fait partie du projet de « l'école républicaine »⁵. Même si les époques ont changé, il est difficile d'imaginer que ces normes ne seraient plus présentes dans les conceptions de la forme scolaire.⁶ Elles peuvent se manifester sous d'autres formes.

De fait, les inégalités de traitement à l'école ne se donne pas toujours à voir de prime abord en fonction des critères prohibés par la loi. Mais cela signifie-t-il qu'il n'y a pas de discriminations en

⁵ « Messieurs, il y a un second point, un second ordre d'idées que je dois également aborder (...) : c'est le côté humanitaire et civilisateur de la question. (...) Messieurs, il faut parler plus haut et plus vrai ! Il faut dire ouvertement qu'en effet les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. (...) Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. (...) Ces devoirs ont souvent été méconnus dans l'histoire des siècles précédents, et certainement quand les soldats et les explorateurs espagnols introduisaient l'esclavage dans l'Amérique centrale, ils n'accomplissaient pas leur devoir d'hommes de race supérieure. Mais de nos jours, je soutiens que les nations européennes s'acquittent avec largeur, grandeur et honnêteté de ce devoir supérieur de la civilisation. » FERRY Jules, Discours prononcé à la Chambre des députés le 28 juillet 1885 « Les fondements de la politique coloniale »

⁶ BELHANDOUZ H., « Minorités culturelles, rapport au savoir dans l'école française et impact de l'héritage colonial. Le cas des jeunes adultes originaires des anciennes possessions françaises en situation de raccrochage au diplôme d'accès aux études universitaires », in VEI Enjeux, n°129, 2002, p.119.

fonction des critères illicites (notamment l'origine supposée et le sexe) ? Ou bien cela indique-t-il que le déni de ces formes de discrimination bloque la parole, voire même entrave les recherches⁷ sur cette question ?

La recherche nous apprend que les critères interdits par le droit peuvent être masqués derrière des formes scolaires de légitimation de la sélection (réussite différente, comportement inadapté...). Les travaux sur les inégalités à l'école ont montré l'influence déterminante de « l'origine sociale » des parents, mais celle-ci est fréquemment corrélée à d'autres motifs d'inégalité (de genre, ethnique...). Paradoxalement, les inégalités dites sociales, toutes inacceptables qu'elles soient, ne tombent pas sous le coup de la loi. L'approche des discriminations ne doit donc pas conduire à minimiser ni occulter les inégalités de traitement relatives aux rapports de classes sociales.

Des recherches récentes exploitant les données fournies par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation Nationale, montrent que les parcours scolaires des élèves varient bien en fonction de l'origine, à la condition de croiser celle-ci avec la classe et le sexe : les enfants des flux postcoloniaux (maghrébins, subsahariens) sont particulièrement concernés. Si l'on examine ce que les résultats moyens (l'orientation après la troisième, le diplôme finalement obtenu) doivent à l'origine des élèves, l'impact propre de l'origine n'est pas visible lorsqu'on contrôle l'effet des autres variables (le statut social notamment). Mais si on le vérifie en la croisant avec l'influence du critère de sexe, des polarisations importantes apparaissent⁸. A l'analyse des résultats du panel 1995 du ministère de l'éducation nationale, il apparaît que les garçons issus de ces flux migratoires sont excessivement affectés par l'échec scolaire.

Ces travaux incitent à ne pas séparer ni opposer les différents critères, mais à les observer simultanément, et à être attentif aux manières dont ils agissent parfois ensemble.

La société française reconnaît progressivement qu'elle est structurée par des fonctionnements discriminatoires dans la plupart des domaines (logement, emploi,...). Il n'y a aucune raison que l'école échappe à de tels fonctionnements, même si les formes de la discrimination dans l'univers scolaires peuvent être différentes des formes connues ailleurs.

Quoi qu'il en soit, l'école, si elle se veut le vecteur d'une réduction des inégalités dans la société, a tout à gagner à s'interroger sur ce qui pourrait être discriminatoire dans son fonctionnement.

Les vecteurs de la discrimination à l'école

Les discriminations prennent parfois une forme spécifique de traitement explicitement racialisé et/ou sexisé (etc.) des publics. Mais celles-ci ne constituent bien souvent dans l'école française qu'une part exceptionnellement visible, que la « partie émergée de l'iceberg ». Les processus à l'œuvre sont en général diffus, et disséminés dans les différents niveaux d'interaction et dans les différents processus où s'opère de la sélection. Par ailleurs, si les discriminations scolaires ne sont pensées en tant que telles que depuis peu de temps, les travaux existant parfois de longue

⁷ DHUME Fabrice, « La recherche française et la discrimination ethnico-raciale dans l'orientation scolaire : un problème de point de vue », *Journal du droit des jeunes*, n°308, octobre 2011, p.28-32.

⁸ BRINBAUM Yaël, KIEFFER Annick, « La scolarité des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat. Différences et polarisation des parcours », in *Population*, vol.3, n°64, 2009, p.561-610.

date sur les inégalités à l'école fournissent de nombreux éclairages sur les mécanismes de production des inégalités par l'école. Une action soucieuse de lutter pertinemment contre les discriminations doit donc prendre en compte la globalité de ces processus, et pas uniquement leur part immédiatement visible. Ce sont de tels ressorts généraux que nous soulignons pour indication ci-dessous.

Les professionnels de l'école

Des différenciations passives⁹ :

L'enseignement, mais aussi la relation aux familles, présupposent souvent de tous ce qui n'est maîtrisé que par quelques-uns. L'indifférence aux différences, loin d'être un vecteur d'égalité de traitement, disqualifie peu à peu tous les élèves – et les familles – qui ne maîtrisent pas les normes scolaires ou qui ne réagissent pas conformément aux attentes implicites de l'institution et de ses agents. Ces normes scolaires, qu'elles concernent l'apprentissage, l'attitude à avoir à l'école ou l'implication des parents, ne sont pas ou peu explicites, voire même sont masquées par des normes affichées qui peuvent fonctionner comme des leurres.

A titre d'exemple, la croyance dans « l'équivalent-travail »¹⁰ : les professionnels de l'école ont tendance à communiquer envers les élèves et leur famille en faisant comme si la quantité de travail fournie amenait forcément en soi de la réussite dans les apprentissages, et réciproquement comme si les mauvais résultats scolaires s'expliquaient par le manque de travail de l'élève (remarque qu'on retrouve un nombre incalculable de fois dans les appréciations des bulletins scolaires). On a une norme « visible » concernant le travail, qui masque une norme « invisible » sur ce qui réellement permet un travail scolaire efficace (comprendre, mettre en relation avec d'autres savoirs, etc.). Le caractère invisible et implicite de ces normes fait qu'elles ne sont ni discutées ni travaillées avec les élèves et les parents, de sorte que seuls ceux qui partagent l'implicite s'en sortent.

Des différenciations actives¹¹ :

A l'école, toutes les situations où des professionnels différencient leur enseignement, établissent un jugement ou une évaluation sur un enfant, sanctionnent des comportements, organisent des groupes, décident des passages, des redoublements ou de l'orientation vers les dispositifs de remédiation, proposent des orientations, mais aussi toutes les situations où ces professionnels sont en interaction avec les parents, sont potentiellement discriminatoires. Ce sont en effet des formes de tri ou de sélection, donc il s'agit de se demander quels en sont les motifs et quels en sont les effets.

⁹ Les notions de « différenciations passives » et de « différenciations actives » sont empruntées à Jean-Yves Rochex. Voir notamment : ROCHEX Jean-Yves, *Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et production d'inégalités*, in ROCHEX Jean-Yves, CRINON Jacques (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, éd. Presses universitaires de Rennes, 2011, pages 91-92 et la conclusion du même ouvrage, ROCHEX Jean-Yves, *La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne*, in ROCHEX Jean-Yves, CRINON Jacques (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, éd. Presses universitaires de Rennes, 2011, notamment pages 176-178

¹⁰ BARRÈRE Anne, *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, éd. Presses Universitaires de Rennes, 2003.

¹¹ *Idem* note n°9

Cela ne veut pas dire bien entendu qu'il ne faut pas évaluer, organiser des groupes ou avoir des pratiques différenciées : cela signifie que toutes ces actions professionnelles risquent d'être orientées notamment par des préjugés relatifs aux catégories sociales telles que la classe sociale, le sexe, la religion, la race ou l'ethnie supposée... Ce risque est accru quand les professionnels n'ont pas pris conscience qu'ils sont traversés par les préjugés que véhicule l'ensemble de la société concernant ces catégories. Il ne suffit pas de ne pas penser à ces critères pour ne pas les mettre en œuvre à son insu¹². De nombreux travaux montrent que ces stéréotypes et ces représentations sociales peuvent en réalité influencer sur les attentes à l'égard des élèves et des familles, sur les façons de construire les classes, de noter les élèves, de les orienter, etc.¹³

A titre d'exemple, une étude récente¹⁴ menée pendant deux ans auprès de classes de grande section de maternelle et de CP montre que des enseignants chevronnés n'apprennent pas certaines choses aux élèves qu'ils considèrent comme étant « en difficulté » alors qu'ils l'apprennent aux autres, et cela de manière complètement inconsciente. C'est un phénomène problématique en soi, mais il devient discriminatoire quand les travaux de recherche montrent que ces enseignants ont mis ces élèves dans la catégorie « en difficulté » en fonction de préjugés liés aux situations familiales, au sexe et à l'origine supposée... qui influencent la perception et l'évaluation des capacités et des résultats. Il y aurait donc discrimination inconsciente dans l'accès donné aux apprentissages, bien que le but soit d'aider les plus en difficulté...

Toujours à titre d'exemple, à l'autre bout de la chaîne, une autre étude¹⁵ a montré que des discriminations fondées en même temps sur le genre et l'origine pouvaient avoir lieu dans les conseils de classe de fin de 3^e au moment des décisions d'orientation : à résultats scolaires égaux, une fille vue comme d'origine maghrébine se verra plus souvent orientée en seconde générale qu'un garçon supposé de la même origine. Dans les propos des enseignants, on constatait la volonté de permettre à la fille de réussir des études pour échapper à un milieu familial qui « opprimerait » les filles.

¹² HAMILTON KRIEGER Linda, « *Un problème de catégorie. Stéréotypes et lutte contre les discriminations* », intervention au Programme « Egalité des chances », Sciences-Po Paris/French-American Foundation, avril 2008.

¹³ AMIGUES R., BONNIOL J.-J., CAVERNI J.-P., « *Les comportements d'évaluation dans les systèmes éducatifs. Influence d'une catégorisation ethnique sur la notation de productions scolaires* », in *International journal of psychology*, 10, n°2, 1975, p.135-145 ; ZIMMERMANN D., « *Un langage non-verbal : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers* », in *Revue française de pédagogie*, n°44, 1978, p.46-70 ; SIMON-BAROUH I., « *Le stéréotype du bon élève "asiatique". Enfants de Cambodgiens, Chinois, "Hmongs", Japonais, "Laos", Vietnamiens et enfants eurasiens au collège et au lycée à Rennes* », in *Migrants-formation*, n°101, 1995, p.18-45 ; CHRYSOCHOOU X., PICARD M., PRONINE M., « *Explications de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève* », in *Psychologie et Education*, n°32, 1998, p.43-59.

¹⁴ LAPARRA Marceline, MARGOLINAS Claire, « *Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves* », in Rochex Jean-Yves, Crinon Jacques (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, éd. Presses universitaires de Rennes, 2011.

¹⁵ PERROT Philippe, « *La discrimination systémique dans le système éducatif français* », « *La discrimination systémique dans le système éducatif français* », *Cahiers de l'Urmis*, n°10-11, décembre 2006. [En ligne] URL : <http://urmis.revues.org/index259.html>.

Le fonctionnement du système éducatif

Les professionnels de l'école ne sont bien sûr pas seuls responsables : ils agissent au sein d'un système scolaire qui produit et re-produit des inégalités, et qui ne les a souvent pas formés à voir et agir contre ces processus. Ce fonctionnement peut être discriminatoire par un double mécanisme : une exclusion progressive des élèves des groupes minoritaires vers les filières les moins valorisées et une sélection progressive des groupes dominants dans les filières d'excellence.

Mais quels sont les éléments systémiques qui favorisent la discrimination ? En voici quelques-uns.

- **Une ségrégation spatiale de l'habitat qui se traduit par une ségrégation spatiale scolaire :** il ne s'agit pas uniquement d'un effet de la structuration des espaces d'habitations ; les tracés qui constituent la sectorisation scolaire ne sont pas « naturels », ils sont le résultat des choix politiques et techniques des collectivités locales et de l'institution scolaire. Par ailleurs, l'école ne fait pas que reproduire une ségrégation préexistante, mais elle renforce ces mécanismes, par exemple dans la manière de gérer administrativement les dérogations¹⁶.
- **Une mise en concurrence entre les établissements qui les poussent à créer une ségrégation dans la constitution des classes :** pour attirer les « bons élèves » (catégorie qui peut prendre en compte des dimensions ethniques, de genre et de classe sociale), on crée des filières « d'excellence » (classes européennes, bi-langues, à projet artistique et culturel, etc.) qui conduisent à créer des classes où ces élèves ne côtoient pas les élèves issus des quartiers populaires majoritairement issus de l'immigration¹⁷.
- **Un mode de recrutement et d'affectation des enseignants dont le critère principal est l'ancienneté :** Les établissements situés dans les zones en difficulté se retrouvent avec des personnels majoritairement jeunes, avec une moindre expérience professionnelle, ce qui entraîne aussi d'autres effets pervers (taux de rotation important des personnels, peu de continuité dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet pédagogique construit, perte de confiance des familles dans l'école,...). La présence d'enfants vus comme « issus de l'immigration » dans un établissement, traduite à mot couvert par les labellisations de l'institution (« Education Prioritaire », « zone violence »,...), leur fait perdre de la valeur dans le « quasi-marché » des mouvements des personnels de l'Education Nationale¹⁸.
- **Un mode de travail et d'organisation qui isole les enseignants dans le huis-clos de leur classe, au détriment du travail d'équipe et des régulations collectives.** Par exemple, une étude sur l'orientation des élèves vers les dispositifs de remédiation a montré que le signalement par les enseignants anticipe « l'échec scolaire » des enfants d'immigrés, mais que cela était relatif au degré de coopération dans les équipes¹⁹ ; le déficit de coordination au sein des équipes tendrait à favoriser la régulation des problèmes par des processus d'ethnisation et d'externalisation des publics.

¹⁶ VISSAC Georges, « La ségrégation scolaire à l'œuvre : carte scolaire et dérogation dans les collèges de l'agglomération lyonnaise », in Bertheleu Hélène (dir.), *Identifications ethniques. Rapports de pouvoir, compromis, territoire*, éd. L'Harmattan, 2001, p.77-95

¹⁷ PAYET Jean-Paul, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1995.

¹⁸ LORCERIE Françoise, *L'école, la violence, les représentations ethno-raciales*, VEI diversité hors-série N°12 – 2010

¹⁹ BENISAHNOUNE H., « L'enfant en "échec scolaire" dans deux équipes éducatives », in Martin Daniel, Royer Paul, *L'intervention institutionnelle en travail social*, L'Harmattan, 1987, p.72-93.

- **Une externalisation du travail personnel par le biais des devoirs à la maison qui favorise les élèves des familles les plus à même de les accompagner et/ou de financer un accompagnement par un tiers²⁰.**
- **Les lacunes de la formation initiale principalement centrée pour le second degré sur les savoirs disciplinaires universitaires et très peu sur la didactique et la pédagogie :** cela favorise la reproduction de certaines formes d'enseignement qui se préoccupe moins des problématiques d'apprentissage et qui favorisent les élèves dont la culture familiale ou les expériences sociales sont en connivence avec la culture scolaire.
- **Une pédagogie « invisible »²¹,** à travers laquelle la particularité des tâches scolaires d'abstraction (je fais mais ce qui importe à l'école est ce que j'apprends quand je fais) sont rarement explicitement travaillées avec les élèves pour apprendre la réflexivité et construire les savoirs en jeu dans ces tâches : cela favorise ceux qui ont déjà acquis l'exigence de cette réflexivité dans leur famille au détriment des autres.
- **Une utilisation de l'écrit différenciatrice :** L'écrit qui a dans la société une fonction d'assignation à une place sociale²² (ceux qui maîtrise l'écrit sont ceux qui sont en position de domination) devient dans l'école un outil de sélection. L'apprentissage de l'écrit est largement centré sur le code normatif de l'orthographe. L'écrit est le plus souvent une dictée ou une copie de l'écrit *de l'enseignant* et l'écrit *de l'élève* n'intervient que lors de l'évaluation sommative. Les fonctions de l'écrit liées à la construction de la pensée ne sont que rarement explicitement enseignées. Encore une fois, cela met en situation d'échec les élèves qui ne construisent pas ces fonctions dans leur milieu familial²³.
- **Un système d'évaluation qui sanctionne l'échec et renvoie à l'élève la responsabilité de cet échec.** Au delà des biais dans la notation liés aux représentations de l'enseignant sur les élèves (préjugés liés au sexe, à la classe social ou à l'origine supposée qui influent sur la notation), l'insistance sur la notation amène chez les élèves une mécompréhension de ce que nécessite l'apprentissage (se tromper, comprendre son erreur, faire une nouvelle tentative). Elle soutient par ailleurs des logiques de concurrence entre élèves, qui préfigurent la sélection institutionnelle. Le décalage d'attentes et de compréhension entre certaines familles et l'école à ce propos justifie la disqualification de ces familles, qui se voient chargées de la responsabilité de « l'échec »²⁴.
- **Une centration différenciée sur les problèmes de « comportements » :** plus l'élève est perçu comme « loin de l'école », plus on fait preuve envers lui d'un cadrage fort sur son comportement et d'un cadrage faible sur les apprentissages²⁵

²⁰ RAYOU Patrick (Dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, PU Rennes, coll. « Paideia », 2010 et KAKPO Séverine, *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris 2012, Presses Universitaires de France, coll. « Éducation et Société »

²¹ ROCHEX Jean-Yves, CRINON Jacques (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, 2011.

²² GOODY Jack, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, coordonné par J.-M. Privat. Paris 2007 La Dispute

²³ JOIGNEAUX Christophe LAPARRA Marceline MARGOLINAS Claire, *Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : la littérature émergente ?*, Lausanne 2012, Colloque Sociologie et Didactiques, [En ligne] URL :

http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/86/56/PDF/JOIGNEAUX_LAPARRA_MARGOLINAS_COLLOQ_SOCIODIDAC_def.pdf

²⁴ BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline (dir.), *L'évaluation, une menace ?*, Paris 2011, Presses Universitaires de France, coll. « Apprendre »

²⁵ BERNSTEIN Basil, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Traduction française de Ginette Ramognino le Déroff et de Philippe Vitale, Laval 2007, Presses Universitaires de Laval. Il y montre notamment comment le discours pédagogique articule de manière différenciée le « discours instructeur » et le « discours régulateur » pour re-produire la hiérarchisation des catégories de classes sociales, de races, de sexe ou de religion dans l'espace scolaire.

- **Un mécanisme d'orientation qui fait de l'école un vaste système de tri social²⁶** : la hiérarchie des filières et des établissements, couplés avec les attendus d'insertion à l'égard de l'école, accentuent les logiques de ségrégation qui sont souvent lues comme résultant du « choix » des familles. En effet, pour accéder aux filières d'élite, la distinction commence en amont : il faut choisir la « bonne » école (et donc le « bon quartier »), puis le bon collège, avec les « bonnes » options qui permettent d'être dans la « bonne » classe, et ainsi de suite. Avec, en bout de chaîne, une ségrégation extrême, entre d'un côté dans des « grandes écoles » où la grande majorité des élèves correspondent au profil des garçons, « blancs », issus des classes sociales les plus favorisées, et de l'autre côté une forte concentration des élèves « issus de l'immigration » et enfants de classes populaires dans l'enseignement professionnel.

Quelles pistes pour agir ?

Ces constats sur la discrimination et la production des inégalités à l'école semblent dessiner un tableau plutôt noir de l'institution scolaire, mais le pessimisme se développe d'autant plus que les professionnels sont en tension du fait des contradictions entre les valeurs affichées de l'Ecole, les injonctions hiérarchiques et le travail réel qu'ils accomplissent chaque jour, sans avoir le sentiment de pouvoir faire évoluer cette situation.

Prendre en compte la discrimination, en se questionnant collectivement sur les pratiques susceptibles d'être discriminatoires, c'est donc retrouver du pouvoir d'agir et du sens à sa pratique professionnelle. Chaque niveau de l'institution scolaire peut mettre en œuvre cette réflexion collective à condition d'accepter de passer du principe d'« égalité des chances » affichée à la réflexion sur les conditions qui permettraient une égalité réelle dans le système scolaire, d'accepter de passer d'une logique des publics, à qui l'on renvoie les causes et la responsabilité des échecs, à une logique des institutions qui se questionnent sur ce qui dans leur fonctionnement construit les catégories d'élèves et les inégalités entre elles.

Tous les vecteurs possibles de la discrimination à l'école évoqués précédemment peuvent devenir des pistes de travail pour faire évoluer les pratiques, à condition de les aborder avec le regard de la lutte contre les discriminations, ce qui nécessite une sensibilisation large de tous les personnels, à tous les niveaux de l'institution scolaire.

Cela suppose pour les pilotes de faire des choix, de se fixer des priorités pour pouvoir consacrer le temps et les moyens (d'organisation, de formation, d'accompagnement) nécessaires à l'évolution des pratiques professionnelles. Mais l'évolution des pratiques professionnelles ne peut pas se faire par prescription. La réflexion et la remise en question ne peuvent se faire sans confiance et reconnaissance du travail des agents de l'école. Cela suppose aussi de créer des espaces collectifs où peuvent s'ouvrir les échanges sur l'activité réelle de ces agents.

Il s'agit donc de remettre au cœur des objectifs de réflexion et de formation de l'institution les pratiques ordinaires de l'école, prescrites ou traditionnelles, et non plus seulement la connaissance des publics, les actions de remédiation ou d'acculturation des élèves ; ce n'est plus réfléchir à ce qui manquerait aux élèves ou à leurs familles, mais réfléchir à ce qui permettrait que l'Ecole devienne accessible, sans restreindre ses ambitions en termes de construction de savoirs et de compétences.

²⁶ PALHETA Ugo, *La domination scolaire, sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Presses Universitaires de France, coll. "Lien social (le)", 2012