



SYNTHÈSE

**LA PRÉVENTION
DES DISCRIMINATIONS
ETHNO-RACIALES DANS
LE CHAMP SCOLAIRE**

SÉMINAIRE

30 Janvier 2020



Le Réseau RECI (Ressources pour l'égalité des chances et l'intégration) a pour vocation de produire des ressources pour aider à la compréhension et la mise en œuvre des politiques publiques en matière d'intégration, de lutte contre les discriminations et d'égalité des chances. Il bénéficie du soutien du ministère de l'Intérieur, de l'ANCT et de l'Union européenne.

SYNTHÈSE

**LA PRÉVENTION
DES DISCRIMINATIONS
ETHNO-RACIALES DANS
LE CHAMP SCOLAIRE**

SÉMINAIRE
30 janvier 2020

SOMMAIRE

p. 05 | INTRODUCTION

Un séminaire pour faire un état des lieux

p. 06 | INTERVENTION

Les discriminations ethno-raciales au sein du système scolaire : État des lieux, mécanismes de production et de reproduction et pistes de réflexions

de Barbara FOUQUET-CHAUPRADE

1/ Qu'est-ce que la discrimination ethno-raciale ?

2/ Les mécanismes de production des discriminations ethno-raciales

3/ Avec quels outils mesurer les discriminations ethno-raciales ?

p. 16 | TABLES RONDES

Des retours d'expérience pour : s'interroger sur les freins et les leviers et échanger sur les enjeux des politiques territorialisées

avec Johanna DAGORN, Laurence UKROPINA et Odile DELHAYE, Comlan AZANNE, Marie-Christine DEBENEDETTI, Odile DELHAYE et Vincent LENA

I. Le partage institutionnel et la reconnaissance du phénomène de discrimination ethno-raciale

II. L'atténuation des rapports de domination : permettre le dialogue, rendre les phénomènes de discriminations visibles

III. Le portage institutionnel et politique

p. 23 | CONCLUSION

Quelles perspectives pour la lutte contre les discriminations ethno-raciales dans le champs scolaire ?

UNE JOURNÉE POUR EN PARLER

A l'occasion d'un séminaire « La prévention des discriminations ethno-raciales dans le champ scolaire, » organisé le 30 janvier 2020, le réseau RECI a souhaité réunir des chercheurs, des professionnels du champ éducatif et de la prévention et de la lutte contre les discriminations. L'objectif était de partager les résultats des différentes études locales, nationales et internationales et ainsi présenter l'état de la recherche en cours mettant en exergue l'existence de discriminations ethno-raciales dans le système scolaire français et leurs effets.

Un certain nombre d'enquêtes internationales présentent le système éducatif français comme inégalitaire et dans ce cadre, certaines études pointent l'effet des discriminations ethnoraciales (Fabrice DHUME, Cnesco). L'institution scolaire connaît comme les autres domaines de la vie quotidienne, l'emploi, le logement ou encore la santé, des pratiques discriminatoires. En ce sens, certains chercheurs mettent l'accent sur une entrée systémique avec des mécanismes et des pratiques souvent inconscients tandis que d'autres insistent sur le caractère direct et indirect des discriminations.

Alors qu'un portage conjoncturel de la prévention des discriminations peut induire des difficultés à appréhender les discriminations pour le service public, des expérimentations territorialisées à caractère innovant, se mettent en place avec l'ambition de répondre de manière globale aux inégalités. Quels peuvent être les apports de ces expériences locales ? Peuvent-elles servir de socle pour alimenter une stratégie à l'échelle nationale ?

« La faible reconnaissance des phénomènes de discriminations ethno-raciales nous interpelle. Il ne s'agit pas de dénoncer et de critiquer les pratiques professionnelles. L'approche se veut plus constructive et s'appuie sur un ensemble d'acteurs ayant pris en compte cette problématique. »

Au-delà de l'indispensable mise en lumière de ce phénomène, il convient en effet de s'interroger sur les moyens locaux, territoriaux, voire même nationaux que l'Éducation nationale peut activer pour restaurer la justice sco-

laire, et avec elle un bon climat scolaire. La faible reconnaissance des phénomènes de discriminations ethno-raciales nous interpelle. Il ne s'agit pas de dénoncer et de critiquer les pratiques professionnelles. L'approche se veut plus constructive et s'appuie sur un ensemble d'acteurs ayant pris en compte cette problématique. Les impacts de ces pratiques et expérimentations nous paraissent importants à capitaliser, en ce que ces démarches sont susceptibles d'ouvrir les perspectives et d'initier des façons de penser et d'agir plus égalitaires.

LES DISCRIMINATIONS ETHNO-RACIALES AU SEIN DU SYSTÈME SCOLAIRE : ÉTAT DES LIEUX, MÉCANISMES DE PRODUCTION ET DE REPRODUCTION ET PISTES DE RÉFLEXION

Barbara FOUQUET-CHAUPRADE

est sociologue de l'éducation, maître d'enseignement et de recherche à la faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève. Après une thèse qui portait sur la ségrégation ethnique, elle continue ses travaux sur l'analyse des politiques scolaires en Suisse et en France.

En introduction Barbara FOUQUET-CHAUPRADE souligne le fait que parler de discrimination de façon générale n'est pas un tabou et qu'il existe un consensus sur l'existence des discriminations. En revanche le terme « ethno-racial » est, quant à lui, largement banni dans la sphère publique.

Son propos, lors de cette intervention, est axé sur les freins à la réflexion et à l'analyse des dimensions ethno-raciales sur cette question.

Son intervention s'est structurée autour de trois interrogations :

- Qu'est-ce que la discrimination ethno-raciale ?
- Quels sont les mécanismes de production de cette discrimination ?
- Comment peut-on faire pour mesurer ces discriminations, pour les combattre ?

Quelques constats au préalable

- Près de la moitié des jeunes de seconde génération vont présenter des difficultés scolaires sévères. C'est ce qu'a montré un rapport rendu par le CNETSCO. ⁽¹⁾
- Leurs performances scolaires sont de moins en moins liées à leur origine sociale et à l'éducation des parents, et par conséquent, de plus en plus liées au fait qu'ils soient issus de la migration.
- Il y a une sur-orientation de cette population dans les filières professionnelles, mais aussi dans l'enseignement spécialisé.

⁽¹⁾ G. FELOUZIS, B. FOUQUET-CHAUPRADE, S. CHARMILLOT, et L. IMPERIALE-ARFAINE, *Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Contribution au rapport du Cnesco. Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethno-culturelle*. Paris. Cnesco 2016.

1/ Qu'est-ce que la discrimination ethno-raciale ?

A/ Quelques définitions

Une définition pour commencer : « *le traitement des élèves peut être considéré comme discriminatoire s'il affecte systématiquement, négativement et de façon disproportionnée les personnes d'un groupe donné* ».

La discrimination ethno-raciale est comme toute discrimination, multidimensionnelle ou protéiforme.

La discrimination directe est une inégalité de traitement qui repose sur des caractéristiques précises... Il y a une volonté explicite de discriminer. La mise à jour de l'ampleur des discriminations a été difficile car longtemps on se focalisait sur les discriminations directes.

La discrimination indirecte est un système d'interaction complexe qui se superpose et nécessite une lecture à un moment T et un regard sur des processus qui vont se construire tout au long de la scolarité.

Concernant **la discrimination institutionnalisée**, c'est l'organisation même de l'institution qui va produire de la discrimination. Par exemple, à Genève, le cycle d'orientation – l'équivalent du collège – est organisé en trois filières : regroupement 1, regroupement 2, regroupement 3. Des

corrélations extrêmement élevées entre l'orientation dans une de ces filières et l'origine sociale et l'origine migratoire ont été démontrées. Il s'agit bien d'une discrimination institutionnalisée, puisque la corrélation est tellement forte que quand on construit des modèles multi-niveaux, il suffit d'avoir deux informations sur l'élève pour savoir où cet élève sera orienté.

La discrimination systémique est quant à elle, un processus qui met en jeu un système d'acteurs dans lequel personne ne manifeste directement d'intention discriminatoire, mais dont le résultat sera de produire une situation de discrimination. Il n'y a pas de volonté explicite de discriminer - c'est le cas des enseignants avec les élèves. D'ailleurs, ceux-ci développent des discours sur la norme d'égalité qui sont très prégnants. Mais il se trouve que l'agrégation des pratiques va produire de la discrimination systémique et que, dans ce cas, il faut aussi prendre en compte d'autres éléments contextuels.

Il faut aussi évoquer **le sentiment de discrimination** : « est-ce que je me sens discriminé ? » Cette question renvoie à la mesure des discriminations où il faudra distinguer ce qui est de l'ordre du sentiment de discrimination et de l'ordre de la discrimination objectivée.

Enfin, il est nécessaire également de parler de **la discrimination liée à la différenciation active ou passive**. Ce qui est

en jeu, ce sont les interactions au sein de la classe. La différenciation active fait référence à l'idée selon laquelle les enseignants enseignent moins (en quantité) face à des publics plutôt issus d'une migration et/ou de milieux plus populaires. Ils enseignent moins pour tout un tas de raisons, mais il se trouve que, in fine, au bout de quelques années de scolarité, les élèves ont reçu beaucoup moins d'heures d'enseignement - en particulier dans les disciplines dites « fondamentales » (français, mathématiques...). Il existe aussi la différenciation passive ; celle-ci est très fortement liée à l'idée de méritocratie. L'idée selon laquelle l'école reste indifférente aux différences, et que le système méritocratique permet aux élèves qui veulent s'en sortir de s'en sortir.

B/ La recherche sur les discriminations ethno-raciales à l'école : une lente émergence

Barbara FOUQUET-CHAUPRADE met en avant plusieurs raisons permettant de rendre compte de la lente émergence de ce sujet dans le monde de la recherche.

- **Les rapports de force et les dynamiques au sein du champ scientifique.**

C'est une question restée illégitime pendant très longtemps. En particulier parce qu'il y avait d'autres types d'approches : quantitatives, corrélationnelles, explicatives des inégalités. Dans cette

perspective, les chercheurs avaient du mal à penser la discrimination ethno-raciale. La recherche française a aussi été fortement marquée par une approche marxiste qui empêchait de voir d'autres dynamiques qui auraient pu être en jeu - au-delà de l'origine sociale par exemple.

- **Une notion politiquement assez récente et scientifiquement peu investie.** On parle de discrimination raciale en France depuis la fin des années 90, avec cette difficulté qu'on ne peut pas parler de discrimination raciale puisqu'il n'y a pas de race.

- **Une résistance idéologique et institutionnelle.** Le fait de circonscrire le racisme et les discriminations uniquement dans leur version directe, a aussi longtemps empêché les chercheurs de se saisir des discriminations ethno-raciales. L'école est perçue comme non raciste, non discriminante... à l'inverse du marché de l'emploi. On fait ici référence au fameux projet républicain et à la fameuse idéologie méritocratique.

Pour Fabrice DHUME⁽²⁾ (2011), il y a, **trois types de recherche** :

Une gamme majoritaire, qui repose sur le fait de savoir

comment l'origine sociale des élèves explique les inégalités ? Autrement dit, de quelle manière l'origine des élèves et des familles allait expliquer leurs performances, leur place à l'école, leur capacité d'adaptation.

Les gammes minoritaires où l'on cherche justement à ce que l'origine des élèves ne soit pas une donnée en soi, mais un élément de l'interaction. Par conséquent dans ces recherches, l'origine est conçue à la fois comme une ressource et un stigmaté.

Et puis **une gamme intermédiaire** où l'on va commencer à prendre en compte le contexte, notamment le contexte territorial... C'est un positionnement typique des recherches qui travaillent sur les questions ségrégatives.

C/ Comment appréhender les discriminations « ethno-raciales » ?

Les discriminations ethno-raciales sont une notion particulièrement difficile à penser en France. Au milieu des années 90, Michèle TRIBALAT, de l'INED, a publié un ouvrage intitulé *La controverse des démographes* rendant compte de sa confrontation avec Hervé LE BRAS (également membre de l'INED) sur

ce qu'on appelle « **la statistique des origines** ».

Ce conflit apparaît de façon périodique. Voici quelques exemples :

- En 2010 Hugues LAGRANGE publie un ouvrage intitulé « Le déni des cultures », ce fut à nouveau un prétexte à l'affrontement pour les chercheurs qui ne sont pas d'accord sur l'utilisation des termes « culturel », « ethno-racial », etc.

- Plus récemment, à l'occasion de la sortie de « L'enquête TeO » (Trajectoires et Origines), on a vu que les chercheurs se confrontaient à nouveau, par médias interposés, autour des mêmes questions.

Pour les uns, l'essentiel des arguments s'appuie sur le fait qu'il y a un risque d'enfermer des individus dans une identité ethnique supposée. Pour les autres, on met en avant l'idée selon laquelle si on veut lutter contre un certain nombre de phénomènes, y compris la discrimination, il faut bien mettre en place des mesures capables de l'appréhender.

En France, il existe une confusion autour de ce qu'on appelle « **les données sensibles** ». La Commission Na-

⁽²⁾ Fabrice DHUME (2011). *La recherche française et la discrimination ethno-raciale dans l'orientation scolaire : un problème de point de vue.* In « L'école lieu de souffrance... et de solutions ? », *Journal du droit des Jeunes*, 308, pp. 28-320.

tionale Informatique et Libertés (CNIL)⁽³⁾ stipule que les éléments permettant de repérer « la prétendue origine raciale ethnique » sont interdits. Toutefois des recherches sont possibles sur la base d'un consentement éclairé des répondants.

La recherche se focalise de plus en plus sur des questions d'éthique, qui se matérialisent par des formulaires de consentement. Il est ainsi possible d'interroger les caractéristiques phénotypiques, l'histoire migratoire des individus, leur origine, l'auto-déclaration, etc. L'enquête menée par Patrick SIMON et Martin CLÉMENT⁽⁴⁾ sur ces catégorisations démontre que ces freins peuvent être dépassés.

Les principales difficultés résident dans les définitions mêmes et la profusion des catégories (autochtones, de minorité et de majorité, du « eux » et du « nous », de l'Autre..). Ainsi, il est compliqué de savoir de quoi on parle. Il y a un versant qu'on appelle « objectif » - l'histoire migratoire de l'élève, l'histoire migratoire de la famille, l'origine ethnique, etc. Puis, il y a un versant « subjectif » qui est plutôt le rapport à soi.

D/ La notion d'ethnicité

La notion d'ethnicité traverse les travaux sur la catégorisation ethno-raciale. Cette question est encore très marquée par la recherche des ethnologues du XIX^{ème} siècle qui utilisaient la notion d'ethnie comme une donnée naturelle, sous-entendu appartenir à telle ou telle ethnie pouvait permettre d'expliquer ces comportements. Ce sont des théories empreintes de vision raciste et évolutionniste caractéristiques du XIX^{ème} siècle.

En 1921, Max WEBER, sociologue allemand, pose ainsi les jalons d'un paradigme de l'ethnicité en définissant celle-ci dans une vision dynamique, non naturaliste et non objectiviste.

- **Dynamique** : l'ethnicité n'est pas une donnée en soi, fixée pour toujours, elle évolue en fonction du contexte, du temps...
- **Non naturaliste** : les « frontières ethniques » (Définition de F. Barth par exemple) autrement dit ce qui fait qu'on sépare le fameux « nous » du fameux « eux » ne sont pas naturelles mais construites.
- **Non objective** : Ce n'est pas le partage d'une même

couleur de peau, d'une langue etc. qui constitue la communalisation mais le sentiment de partager ces qualités qui guident les relations sociales et qui reposent sur un fondement affectif, émotionnel et traditionnel. C'est une croyance subjective d'appartenance à une même communauté.

L'ethnicité n'est donc pas une donnée en soi mais un élément de l'identité qui sera activé ou non en fonction du contexte, de l'histoire...

Il insiste sur deux derniers éléments à prendre en compte lorsque l'on parle d'ethnicité, à savoir l'hétéro et l'auto-attribution. L'hétéro-attribution, c'est le fait que je vois que « il » ou « elle » est de telle origine, et l'auto-attribution, c'est le fait de se sentir de telle origine.

Pour Georges FELOUZIS et Joëlle PERROTON : « *l'ethnicité est la face subjective de l'origine culturelle. Cela désigne la construction de soi, de son identité à partir des catégories ethniques. L'ethnicité constitue donc le versant subjectif de l'origine culturelle sans pour autant en être le simple reflet. Les acteurs opèrent un travail de définition qui n'est jamais la simple résultante de leur ori-*

⁽³⁾ Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL), Défenseur des droits (le), Mesurer pour progresser vers l'égalité des chances : guide méthodologique à l'usage des acteurs de l'emploi. Paris, 2012

https://www.cnil.fr/sites/default/files/atoms/files/ddd_gui_20120501_egalite_chances_0.pdf

⁽⁴⁾ Patrick SIMON, Martin CLÉMENT, Rapport de l'enquête « Mesure de la diversité ». Une enquête expérimentale pour caractériser l'origine. Collection : Documents de travail n° 139, 2006, 72 pages

gine migratoire et de leur appartenance religieuse. »

Deux idées clés à retenir concernant l'ethnicité :

La première concerne l'ethnisation des rapports sociaux. La tendance a souvent été de partir du principe que ce phénomène était négatif. Or l'activation de cette ethnicité permet parfois de protéger l'identité de ces élèves scolarisés dans des établissements ségrégués.

La seconde, c'est que l'ethnicité ne se définit pas par des caractéristiques physiques, naturelles, physiologiques.

Elle est un principe majeur de catégorisation des humains, un principe majeur de différenciation sociale. Ce n'est pas une donnée naturelle mais une construction sociale.

2/ Les mécanismes de production des discriminations ethno-raciales

A/ Les caractéristiques de la discrimination

La discrimination va apparaître envers des groupes sociaux qui sont souvent les plus intégrés. **Il y a donc un rôle social de la discrimination** : elle redéfinit la place de chacun par les hiérarchies sociales et met à distance les individus.

Les éléments de catégorisation, de stéréotype et d'ethnicité sont également à prendre en compte. La discrimination est un processus de défense, d'exclusion, de préjugé, de domination fondé sur des préjugés et des stéréotypes.

Le processus de catégorisation est un processus qui est courant et universel. **La catégorisation est une activité sociale ordinaire.** Elle sert à simplifier la réalité sociale pour agir ou interagir. Il y a un problème quand surviennent des biais de catégorisation. C'est-à-dire qu'en simplifiant la réalité, on va la distordre et on va attribuer à un groupe social déterminé, des caractéristiques globales à partir desquelles on ne voit plus de différences entre les individus. Ce mécanisme est très souvent inconscient.

B/ L'ethnicité comme moteur de l'interaction

Revenons sur les éléments concernant l'ethnicité et sur la mobilisation de catégories ethno-raciales dans les discours des élèves.

Exemples : voici deux réponses d'élèves dans des établissements très ségrégués. Il y en a un qui nous dit : « *Entre noirs et Arabes, on s'insulte sur nos races, mais c'est pour rire* ». Le deuxième : « *Je pense que le racisme est quelque chose de pas bien* ».

Lui a bien compris qu'il ne fallait pas dire ça. « *Au collège, on dit souvent des propos racistes pour rire et plaisanter avec ses amis, sans se rendre compte que ça complexe et que ce n'est pas très intelligent.* »

Ces deux élèves parlent d'une pratique très connue dans les établissements les plus ségrégués, que David LEPOUTRE⁽⁵⁾ avait appelé **la rhétorique de l'offense**. L'idée, c'est que lorsqu'on est de l'extérieur, on a tendance à percevoir ces phénomènes comme des phénomènes de racisme et de discrimination. Mais le jeu est bien plus complexe. Ce ne sont pas simplement des propos qui cherchent à offenser, ce sont aussi des propos qui vont avoir pour fonction d'intégrer les élèves dans un groupe de pairs.

Pour illustrer cette logique de l'offense et de la raillerie, on peut également se référer aux travaux de Marcel MAUSS (1928) sur **la parenté à plaisanterie**. Cette rhétorique de l'offense a une fonction de contrôle social : qui est « in » ? Qui est « out » ? Qui participe à ce jeu, qui n'a pas le droit de participer à ce jeu ? Elle délimite des frontières entre ce qu'on appelle le « nous » et ce qu'on appelle le « eux », ceux qui n'ont pas le droit d'entrer dans cette parenté à plai-

⁽⁵⁾ David LEPOUTRE, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1997, 362 p., bibl., ill.

santerie, qui doivent être exclus. Et si les Autres, ceux qui ne sont pas dans le « nous », commencent à utiliser exactement les mêmes catégorisations ethno-raciales, c'est alors vécu comme du racisme.

Cela nécessite de faire comprendre aux acteurs scolaires que cette parenté à plaisanterie a aussi une fonction intégratrice. Cela ne veut pas dire qu'elle n'est pas problématique et qu'elle ne doit pas être traitée. Cela veut simplement dire qu'elle ne doit pas être rapidement balayée et mise à distance. Il faut en comprendre les mécanismes sous-jacents, car dans ces contextes extrêmement ségrégués, elle joue une fonction de préservation et de garantie de l'entre soi. Par conséquent, il y a **une règle tacite de réciprocité non offensante**.

Par ailleurs, les recherches font apparaître que, les catégories ethno-raciales sont très mal maîtrisées par les élèves, Un élève nous répond : « *Le racisme, c'est tout de même un sujet tabou* » ; c'est-à-dire que dans ces contextes-là, il faut bien voir que les élèves ne peuvent pas discuter. Ils doivent adhérer de fait à une idéologie non raciste.

Donc, l'élève nous dit : « *malgré les apparences, l'idée de racisme est bel et bien un sujet tabou. On nous dit qu'on est dans un pays libre mais en fait, c'est faux. Un copain à moi a un jour dit à son ami,*

“nique ta...”, et le surveillant qui l'a choppé lui a mis je ne sais pas combien d'heures de colle. En fait, même pour rire, c'est interdit.» Donc ici, on observe parfaitement bien cette impossibilité de venir débattre de ces questions sensibles, de ces questions vives dans le contexte républicain.

Ces constats plaident pour une **formation adaptée des enseignants**. Les enseignants doivent être formés à débattre des questions vives. Ils doivent être armés et s'assurer que la communauté éducative partage ce point de vue de façon très stable. Ils doivent aussi être formés à la gestion des émotions.

Pour finir, Barbara FOUQUET-CHAUPRADE utilise deux exemples pour démontrer que ces **catégories ethno-raciale, sociales, territoriales sont complètement entremêlées**.

Un élève raconte, « *en primaire, on a fait un match de foot, chrétiens contre musulmans* ». En l'occurrence lorsqu'on leur demande par la suite comment ils font pour savoir qui est chrétien, qui est musulman, ils n'en ont aucune idée !

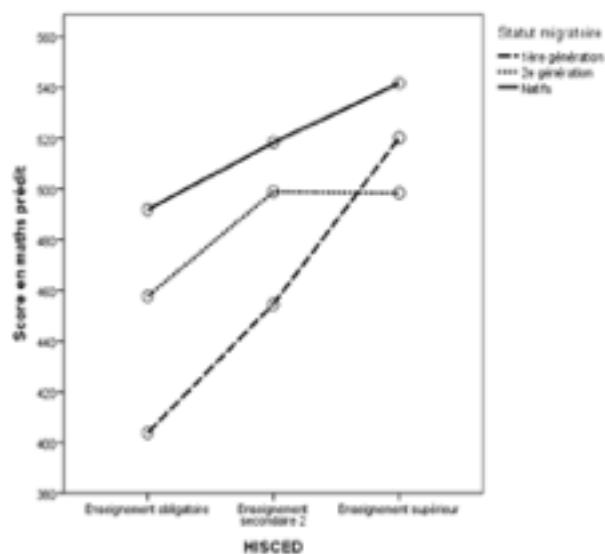
« *Au collège, on ne se moque pas des pays d'origine parce qu'il y a beaucoup d'élèves qui sont du même pays que moi alors je suis tranquille. Quand certaines personnes de ma religion se disputent avec d'autres personnes qui*

sont de religion française, les personnes de ma religion profèrent des insultes racistes envers les personnes françaises. »

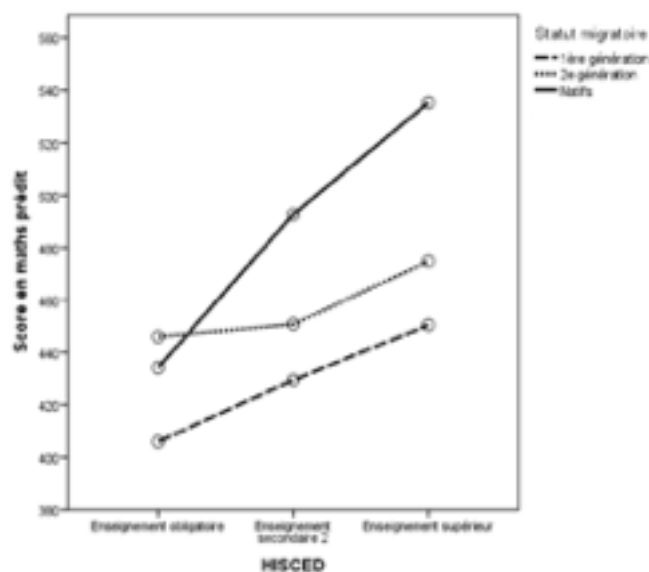
C/ Les inégalités scolaires liées à la migration : discontinuité culturelle ou discrimination systémique ?

Les désaccords entre chercheurs sont très nombreux sur cette question.

La notion de **discontinuité culturelle** permet d'interpréter les inégalités au regard d'une distance entre les normes familiales, la socialisation familiale, et les normes et valeurs scolaires. Les inégalités seront expliquées à partir de cette distance qui peut exister entre les deux. Dans ce cas, l'école est pensée comme indifférente aux différences, et c'est bien parce que je vais donner le même enseignement à tout le monde, au-delà des spécificités et des besoins, que je vais produire et reproduire les inégalités. L'hypothèse de l'indifférence aux différences se fonde essentiellement sur le postulat selon lequel l'école républicaine serait en accord avec les valeurs d'égalité des chances qu'elle proclame. Or, il faudrait examiner plus en détail cette hypothèse, tant il est vrai que le fonctionnement réel des institutions sociales - dont l'école fait partie - est parfois fort éloigné de leur fonctionnement officiel.



> Fig.1 | PISA 2003: score prédit selon le statut migratoire et diplôme des parents



> Fig.2 | PISA 2012 : score selon le statut migratoire

Du point de vue **des discriminations systémiques**, les raisons vont porter sur le fait qu'il y a une inégalité de l'offre scolaire et que la dotation des établissements n'est pas la même en fonction des territoires, notamment selon les zones urbaines. C'est ce qu'on appelle "l'effet Matthieu" : on donne plus à ceux qui ont déjà plus ! Cette équation a été montrée à de nombreuses reprises, en particulier dans les travaux économiques.

Concernant les questions de ségrégation scolaire, de ségrégation par les filières notamment dans le Réseau d'enseignement prioritaire, la discrimination systémique sera expliquée par le fait qu'on ne propose pas aux descendants d'immigrés le même type de scolarisation que pour les élèves natifs. La discrimination systémique n'a donc pas de volonté ex-

plicite de discriminer, même si elle peut être le résultat de l'agrégation, au fil du temps. «La discrimination systémique s'observe en dehors de l'intentionnalité des acteurs et elle s'appréhende essentiellement dans les effets et les conséquences d'un traitement. Elle est discrimination si elle affecte systématiquement négativement d'une façon disproportionnée ».

Les derniers résultats des grandes enquêtes en particulier PISA montrent :

- une aggravation du « handicap scolaire » des élèves migrants et issus de l'immigration en France.
- Un accroissement des inégalités sociales de compétences en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences.
- Le gradient socio-économique est l'un des plus élevés des pays de l'OCDE.
- Un accroissement des iné-

galités liées aux parcours migratoires.

En utilisant les enquêtes PISA 2003 et 2012 (Cf. Fig. 1 et 2) on assiste à une remise en cause du modèle de la discontinuité culturelle :

Le handicap scolaire des élèves non-natifs **s'explique moins** aujourd'hui qu'hier par leur origine sociale ou leurs conditions de vie, et beaucoup plus par le seul fait d'être non-natifs de 1ère et surtout de 2^{ème} génération. Donc on va vers la piste d'une explication en termes de discrimination systémique :

> d'autres facteurs que ceux liés aux conditions familiales de ces élèves interviennent dans le renforcement notable des inégalités d'acquis entre natifs et non-natifs d'une part.

> Ces élèves (2^{ème} génération) sont scolarisés dans les

établissements « de la périphérie » ;

> il existe une ségrégation ethnique, sociale, scolaire dont on présume (pour la ségrégation ethnique) qu'elle est toute aussi massive que la ségrégation sociale.

3/ Avec quels outils mesurer les discriminations ethno-raciales ?

Pour mesurer ces discriminations, il faut se doter d'outils.

Mais il y a deux types de conséquence à de telles mesures :

- > Conséquences politiques.
- > Conséquences scientifiques.

Barbara FOUQUET-CHAUPRADE utilise deux arguments très souvent évoqués dans les débats sur la mesure des discriminations :

- La comparaison avec la seconde guerre mondiale où les génocides et les déplacements de population se sont basés sur des dimensions ethno-raciales.

- Le recensement américain qui utilisait des catégories ethno-raciales pour, au tout début, servir de justification aux thèses racistes. Le mouvement des droits civiques, dans les années 1970, a permis aux minorités de se saisir de cet outil du recensement pour en faire un outil de lutte contre les discriminations. C'est ce qui a été à la base des politiques de discrimination positive américaines. Ce

même outil a pu être utilisé de la pire des façons, mais aussi devenir un outil de lutte contre les discriminations.

En France, plusieurs travaux peuvent être mis en avant (avec des effets différents) :

Michèle TRIBALAT va distinguer **l'appartenance ethnique** - donc la langue - et **l'origine ethnique** - le lieu de naissance des parents en 1995.

Les travaux de Louis-André VALLET et Jean-Paul CAILLE vont commencer à parler d'**attributs étrangers**...

Les travaux de Georges FELOUZIS ("Allochtones autochtones") ont utilisé **la nationalité des parents**, le pays de naissance et le prénom.

Barbara FOUQUET-CHAUPRADE, dans le cadre de ses recherches, a, quant à elle, utilisé ce qu'elle a appelé **le score ethnique** qui se présente comme une synthèse des trois travaux précédents. L'idée était de ne pas créer de catégories fermées mais de créer une variable appelée « continue », c'est-à-dire que les individus sont situés sur une courbe au lieu d'être situés dans les catégories.

La principale difficulté lorsque l'on veut mesurer les discriminations se situe sur ce qu'on doit mesurer ou ce qu'on peut mesurer. Et très souvent, ce qui est mesuré, ce sont plutôt **des ressentis de discrimination**. L'enquête TeO s'est saisie de cette question. Cette grande enquête par questionnaire distingue ce qu'ils appellent "les discriminations situationnelles" - où

les enquêtés vont expliquer les motifs variables des discriminations - et "les injustices" - qui ne sont pas des situations de discrimination. Dans les résultats, les deux seront toujours distingués.

L'enquête TeO a aussi proposé des indicateurs de discriminations selon l'origine détaillée de la génération. Cela permet de montrer qu'il existe des différences de perception des discriminations en fonction de l'origine. On s'en doutait un peu, mais c'est toutefois l'un des premières fois où l'on voit ces catégories apparaître de façon aussi large au niveau français.

L'enquête de SIMON et CLÉMENT est intéressante à juste titre car ils ont soumis à des enquêtés différentes façons de s'auto-déclarer en fonction de catégories ethno-raciales. Par conséquent, différentes façons de questionner les questions de discrimination.

Enfin, une autre approche peut être intéressante : **l'opinion à propos de la mobilisation de la société française contre les discriminations**. Ce que nous disent les enquêtés, pour la moitié d'entre elles, c'est qu'on parle un peu trop de ces questions de discrimination ! A contrario, elles disent également que c'est un engagement partagé, qu'il y a un manque d'outils efficaces, et que les actions répondent bien aux besoins...

En conclusion, quelques pistes d'action

Les discriminations ethno-raciales sont protéiformes. Elles sont le résultat d'un ensemble de mécanismes micro et macrosociaux. La production et la co-production de discriminations ethno-raciales nécessitent un effort de reconnaissance de la part des acteurs.

Une politique de lutte contre les discriminations efficace doit s'attacher non seulement à ces formes directes mais également aux mécanismes indirects voire systémiques (interactions au sein des classes, pratiques pédagogiques des enseignants, que dans la façon dont les classes sont constituées).

En outre, il semble nécessaire de disposer d'un état des lieux, de dresser un bilan objectif sur les territoires. Les discriminations ethno-raciales sont-elles mesurées ? Dans quelle mesure sont-elles prises en compte ?

Des nombreux travaux de recherche mettent en avant une corrélation forte entre ségrégations et discriminations ethno-raciales.

Sur cette base on peut identifier deux enjeux :

- Développer la réflexion sur les politiques de déségrégation,
- Renforcer la formation des enseignants : agir sur les pratiques éducatives, par exemple, en garantissant un curricula de qualité - y compris dans les secteurs ségrégués.



Interventions de la salle

Murielle MAFFESSOLI

Directrice de l'ORIV

« La structure dont je suis la directrice, l'ORIV, est née en 1992 et nous avons donc été confrontés à cette question. Lorsque Michèle TRIBALAT a publié l'ouvrage « Faire France », au début, on a été plutôt enclins à considérer son propos de manière intéressante. Pour autant, on s'est posé la question du risque que vous évoquez assez bien dans votre travail.

Finalement, au sein de l'ORIV, dans nos travaux et dans nos écrits, nous avons été obligés de nous questionner sur la façon dont on nomme les personnes. À un moment donné on parlait de "issus de", puis, on s'est dit "il ne faut plus l'employer"... On a parlé un peu de "Français", puis on s'est rendu compte que cette dénomination ne rendait pas compte de la dimension subjective de la désignation. Cela nous a amené à questionner les enjeux de la post-colonisation qui, même si elle n'a pas été évoquée ici, est intéressante à investir pour comprendre les mécanismes à l'œuvre.

Que nous donne à voir cette réflexion ? N'est-il pas nécessaire d'interroger en premier lieu la manière dont nous construisons le rapport à l'autre ? Comment travaille-t-on ces questions, comment sommes-nous pris dans

cette ambiguïté ? Comment chacun d'entre nous, qui sommes amenés à travailler avec des professionnels, parvenons-nous à être au clair avec toutes les ambiguïtés du sujet ? Sans ce travail introspectif il ne sera pas possible d'accompagner les autres professionnels. »

Régis GUYON

Rédacteur en chef revue
Diversité

« Je voulais juste témoigner de l'entretien que j'ai réalisé avec Stéphane BEAUD autour de son livre *La France des BELHOUMI*. Pour mettre un peu d'histoire, puisque tout cela s'inscrit dans l'histoire, il faut rappeler que les années 2000-2010 ont été marquées par bon nombre de choses qui ont cristallisé des représentations ou des questions sociales qui recourent et découpent tout ce que vous avez dit.

Ce qu'en dit Stéphane BEAUD, dans une approche assez ethnographique et donc différente, c'est que dans cette famille des BELHOUMI, où il y a 5 ou 7 enfants, entre les garçons et les filles, entre les aînés les cadets, on note des parcours scolaires, mais aussi des vies d'adulte, complètement différentes. Alors même que l'histoire familiale est a priori la même.

Dès lors, à l'intérieur même d'une famille qui habite au même endroit, dont les

membres ont eu le même cheminement, les différences de parcours sont importantes - en sachant qu'il y a beaucoup d'années d'écart entre les différents membres de la famille BELHOUMI (12 ans d'écart entre l'aîné et le cadet). Ceci générant des conditions d'étude et d'entrée dans la vie active qui n'étaient pas les mêmes.

Je voudrais terminer en signalant que ces dernières années, l'impact des attentats de 2015 sur le sentiment d'appartenance, a initié l'émergence chez certains enfants de ce sentiment de discrimination qui n'existait pas avant, parce que le regard change. »



En complément

Milena DOYTCHEVA

Maîtresse de conférence en sociologie, université de Lille & Institut Convergences Migrations (Collège de France-CNRS)

« Au moment du rapport sur la Seine Saint-Denis, réalisé par deux députés - qui a notamment montré la sous-dotation énorme de ce département, malgré toutes les rhétoriques des politiques territoriales, de la politique de la ville, des dotations supplémentaires - des initiatives de parents d'élèves ont chiffré le taux d'absentéisme des professeurs dans le dé-

partement de la Seine-Saint-Denis. D'ailleurs ce n'est pas tant le taux d'absentéisme des professeurs qui est en jeu mais le non remplacement de ces mêmes professeurs et ce qui importe est la perte de temps scolaire pour les élèves, temps scolaire qu'ils ne peuvent rattraper ailleurs. Selon des estimations données par les associations de parents d'élèves, cette perte serait d'une année sur l'ensemble de la scolarité des enfants de Seine-Saint-Denis. Donc il ne s'agit pas seulement de la pratique pédagogique des enseignants ou de leur bonne volonté. Ce sont des éléments structurels qui vont infuser tout au long de la vie scolaire. Ce n'est pas de la mauvaise volonté de la part des enseignants, c'est un ensemble de choses qui va faire qu'il y aura une sous-dotation structurelle et une qualité moindre de l'éducation donnée. »

DES RETOURS D'EXPÉRIENCE POUR > S'INTERROGER SUR LES FREINS ET LES LEVIERS. > ÉCHANGER SUR LES ENJEUX DES POLITIQUES TERRITORIALISÉES

A la suite de ces éclairages, deux tables rondes ont permis de s'interroger collectivement, à partir d'expériences ciblées, sur les freins et leviers permettant de diminuer le risque discriminatoire au sein des pratiques professionnelles. Elles ont aussi permis d'échanger sur les enjeux de politiques territorialisées multi-partenariales afin de contrer le caractère systémique des discriminations qui peuvent conduire à renforcer les inégalités scolaires et sociales.

Les participants aux tables rondes présentaient des approches différentes visant la prise en compte des discriminations ethno-raciales dans le champ scolaire.

La mise en dialogue et l'échange d'expériences entre ces acteurs aux positionnements divers, a permis d'identifier des leviers, conditions et opportunités pour renforcer la prévention et la lutte contre les discriminations dans le champ scolaire.

Ont participé aux tables rondes :

- **Comlan AZANNE**, principal du collège Jean LEBAS à Roubaix,
- **Johanna DAGORN**, sociologue, université de Bordeaux, Laboratoire LACES, co-directrice des cahiers de la LCD, chercheuse associée à l'université de Bordeaux,
- **Marie-Christine DEBENEDETTI**, chargée de mission Lutte contre les discriminations, ville de Villeurbanne,
- **Odile DELHAYE**, directrice déléguée à la formation professionnelle et technologique du lycée Viviani d'Epinal (88),
- **Vincent LENA**, coordonnateur national du programme des cités éducatives, ANCT,
- **Laurence UKROPINA**, coordonnatrice du pôle égalité, Rectorat de l'académie de Metz Nancy

I. Le partage institutionnel et la reconnaissance du phénomène de discrimination ethno-raciale

La question des discriminations n'est pas simple à aborder par la communauté éducative d'abord parce que cette question demeure en grande partie taboue et d'autre part, parce qu'il manque à cette communauté des espaces pour réfléchir à ses propres pratiques.

« Evidemment puisque le prescrit consiste à faire égalité, garder la même exigence, faire l'école de la bienveillance... Nous sommes clairement pris dans ces injonctions, en essayant de faire au mieux, mais il y a évidemment un écart entre le prescrit et le réel. »
Laurence UKROPINA

Une recherche-action⁽⁶⁾ menée en Nouvelle-Aquitaine a permis de croiser deux grandes variables sur les discriminations : la différenciation des parcours scolaires et l'orientation scolaire effective. Ce projet tendait à décon-

struire individuellement et collectivement certaines pratiques discriminantes, majoritairement inconscientes qui, renforcées socialement, peuvent conduire à une violence symbolique importante. Cette étude questionne **les choix d'orientation scolaire des élèves de 4^{ème} dans les collèges.**

Les discriminations intersectionnelles en lien avec l'orientation scolaire des élèves ne sont pourtant pas évidentes à aborder pour deux raisons principales :

- le caractère peu connu et connoté de ces approches qui semblent moins positives de prime abord que la notion d'égalité (plus consensuelle) ;
- ces notions renvoient directement aux postures et représentations des acteurs et actrices de l'éducation, qui n'ont pas conscience de ces phénomènes.

On s'aperçoit que la stratégie de la bienveillance, qui s'appuie sur l'affect, incite certains enseignants à renoncer à orienter tel ou tel élève au regard de ses compétences, et contribue de fait au processus de déqualification.

Alors, comment procéder, au niveau local, pour sécuriser les pratiques professionnelles et travailler collectivement à la

lutte contre les discriminations ethno-raciales ?

Les enseignants prennent sans cesse des décisions et ont donc besoin de critères pour éviter que leurs gestes professionnels favorisent, à leur insu, l'émergence de stéréotypes. Ils doivent analyser leurs pratiques. D'aucuns conseillent ainsi à des enfants de classe de 3^{ème}, pourtant brillants, de trouver rapidement un travail : ils ne les invitent pas à l'ambition dans le seul but de les protéger, ce qui, évidemment, produit de la discrimination. C'est pourquoi le sujet doit être abordé au regard de la question des droits et du vivre-ensemble, car les stéréotypes produisent des chemins séparés. Partir des pratiques de discriminations entre élèves ne permet pas non plus de remettre véritablement en cause les faits : mieux vaut travailler en s'appuyant sur des discriminations réelles constatées, par exemple à l'occasion de la recherche du stage de 3^{ème}.

Au sein de l'académie de Metz-Nancy, la sortie du tabou a été facilitée par la mise en place d'un projet européen⁽⁷⁾ sur les questions de discrimination à l'accès au stage des jeunes issus de l'immigration. Cela s'est traduit par un diagnostic qua-

⁽⁶⁾ <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agjr/ressource/ressourceld/les-discriminations-liees-au-sexe-et-a-lorigine-au-college-comprendre-pour-agjr.html>

⁽⁷⁾ Projet Talents - Lutter contre les discriminations et promouvoir l'égalité de traitement à l'école, en stage, dans l'entreprise. <http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/spip.php?article23>

litatif, validé par le recteur d'académie et mené sur différents espaces de l'académie. Parallèlement s'est constitué un groupe de personnes-ressources. Celles-ci ont été spécifiquement formées d'abord aux discriminations ethno-raciales, puis aux autres discriminations.

« Ce temps de formation a clairement permis de travailler sur les craintes et les malaises que cette question pouvait susciter en tant que professionnel de l'éducation... »

Laurence UKROPINA

Ce groupe de personnes-ressources s'est ensuite lancé dans une analyse de ses propres pratiques : leurs regards croisés ont permis de poser des faits et de repositionner l'enseignant dans une posture professionnelle d'accompagnant. Il s'avère en effet essentiel de pouvoir exprimer les faits et de ne pas demeurer dans l'affect. Cette posture, qui repose sur les compétences, vise à déconstruire les représentations. Plusieurs outils ont ensuite été développés et mis à disposition. En effet, les situations de discrimination sont, au quotidien, rendues invisibles, c'est pourquoi les formations permettant de travailler sur les processus discriminatoires s'avèrent essentielles. Parce que les enjeux émotionnels du sujet portent une très forte charge affective, il convient

d'en revenir toujours aux gestes professionnels, de manière à reconstruire une posture professionnelle.

Plus largement, tous les professionnels de l'éducation gagnent en puissance d'action lorsqu'ils sortent du champ de l'affect, et s'appuient sur leurs gestes professionnels, ainsi que sur le respect de la loi.

En effet, il n'est pas ici question de valeurs ni de convictions : il s'agit de poser les faits au regard de la loi, ce qui, en général, se pratique peu dans l'Éducation nationale. Or seul le partage collectif permet de prendre un tel recul, sachant que travailler sur la question des rapports ethniques expose à la contestation, tant le sujet est politique. Les échanges de pratiques permettent en revanche de trouver des leviers.

« Nous avons peu d'espace dans l'Éducation nationale pour l'analyse réflexive de nos pratiques et cette confrontation pluri-catégorielle. Ce regard croisé que l'on peut avoir entre personnels de direction, enseignants, acteurs des services sociaux, conseillers d'orientation... nous a permis de reposer les faits au regard de la loi. »

Odile DELHAYE

Dans cet esprit, le label Diversité, piloté par l'État, invite à former tous les personnels d'un même établissement, de manière à rendre les discriminations visibles et à pouvoir envisager les solutions.

Dès lors que les adultes sont formés à des pratiques éclairées, qui intègrent le risque de discrimination, il s'avère possible de peser sur les pratiques systémiques, à l'échelle de l'établissement, et de faire émerger une culture commune.

II. L'atténuation des rapports de domination : permettre le dialogue, rendre les phénomènes de discriminations visibles

Dans le cadre de la recherche-action du Laboratoire LACES, les enquêtes quantitatives diligentées auprès d'élèves de classes de 4^{ème} consistaient à les interroger sur leurs matières préférées, sur leurs notes (autoévaluées) dans les matières fondamentales, sur leurs vœux, sur leurs prénoms et sur la nationalité de leurs parents.

Ces questionnaires ont mis en exergue des problématiques assez complexes et notamment que les jeunes ont totalement intégré l'existence des discriminations,

ainsi que le fait qu'ils devront s'y confronter. Ils n'imaginent pas pouvoir les faire disparaître et développent donc des stratégies de contournement. A travers l'orientation et les parcours scolaires, l'école possède donc un pouvoir de légitimation sociale extrêmement important.

La discrimination vient ainsi interroger un point sensible pour l'école, à savoir l'écoute des élèves ; pourtant, dès lors qu'ils sont écoutés, les élèves aident l'institution à s'approcher de l'égalité. Il faut donc favoriser l'échange tant avec eux qu'avec leurs parents. Quel que soit l'environnement dans lequel on intervient, des outils doivent être développés visant à aider les élèves à se construire progressivement un argumentaire et ainsi, à disposer d'un outillage spécifique de déconstruction des rapports d'autorité.

« Alors évidemment pour les élèves et les parents, il y a le rapport d'autorité qui rend encore difficile à s'autoriser la contestation d'une décision prise par un enseignant. À un moment donné un élève peut être légitime à contester l'autorité du professeur »
Johanna DAGORN

Il convient en outre de se poser la question des condi-

tions d'écoute des situations d'injustice, d'inégalité et de discrimination, d'autant que la discrimination s'inscrivant dans un rapport de domination, la personne discriminée devient vite invisible. Exercer les élèves à l'esprit critique, mais ne pas les entendre lorsqu'ils relatent une décision qui leur semble injuste, voire discriminatoire ne mène à rien. C'est pourquoi il convient de réintégrer l'idée de l'engagement – celle de la fabrique de l'esprit critique –, et de reprendre le combat sous un angle peut-être différent.

De même, il faut instaurer une symétrie dans le dialogue entre les parents et les professionnels ; cette symétrie passe très concrètement par exemple par des réunions d'échange, au cours desquelles toutes les parties prenantes sont installées autour d'une même table, et non réparties dans un amphithéâtre.

La notion de coéducation constitue à ce titre un outil de lutte contre les discriminations, au sens où elle permet de désanctuariser le professionnel tout comme l'institution scolaire.

« Coéducation, je le vois dans le sens "désanctuariser le professionnel", "désanctuariser l'école". [...] Il faut que les professeurs, les chefs d'établissement... acceptent

d'accueillir l'empreinte de ceux qu'on appelle "les usagers de l'école" sur nos pratiques professionnelles ».

Comlan AZZANE

La coéducation consiste en effet à accompagner les professionnels dans l'acceptation d'une modification de leurs postures et visions, et de l'impact des parents sur leurs pratiques. Ces changements de pratiques, soutenus par la formation, auront un effet d'entraînement sur le quotidien des enseignants.

III. Le portage institutionnel et politique

Comment convaincre les enseignants de s'inscrire dans une démarche collective permettant à tous les acteurs de s'exprimer sur les discriminations ethno-raciales ?

En effet, l'existence de discriminations ethno-raciales en France n'est pas encore reconnue par tous, et pourtant, les inégalités ethno-raciales constituent une évidence ; elles sont en outre socio-ethno-genrées puisqu'elles touchent plus particulièrement et de façon plus massive les garçons descendants d'immigrés,

L'expérimentation portée par la ville de Villeurbanne peut constituer une réponse. Le projet mené dans le cadre

du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse de 2019 à 2021⁽⁷⁾ vise à identifier, prévenir et lutter contre les inégalités et les discriminations multifactorielles et croisées (catégorie socio-professionnelle, origine, sexe) à l'orientation scolaire de fin de 3^{ème} en mobilisant les parties prenantes : les collèges publics, les services d'orientation scolaire dont le CIO, les jeunes, les parents d'élèves et les partenaires de l'accompagnement scolaire.

Le projet prévoit la mise en place d'actions concertées entre les différents acteurs interagissant dans les processus de production des discriminations systémiques à l'orientation. En intervenant au plus près du terrain, dans les lieux et les temps de travail où se jouent les interactions et se prennent les décisions, l'objectif est d'analyser les processus en jeu, afin d'être en mesure d'expérimenter de nouvelles pratiques réduisant les inégalités et les discriminations.

La première étape du projet a consisté à consolider la mobilisation de partenaires institutionnels (chefs d'établissement, confédérations de parents d'élèves, représentants de la métropole de Lyon, défenseur des droits,

associations d'accompagnement scolaire). Des formations communes et des recherches-actions, en interstructures, avec l'appui des enseignants chargés d'analyser leurs propres pratiques, seront les prochaines étapes. A terme, des expérimentations telles qu'un système de vigilance permettant aux parents d'exprimer leurs craintes et de les traiter, ou encore un espace d'échanges sur les discriminations pourront se mettre en place.

Comment évalue-t-on ce type de projet et ses effets ?

L'évaluation doit tout d'abord permettre de définir s'il a été possible de partager, sur le territoire, un diagnostic relatant l'existence de discriminations à l'orientation scolaire.

« La question que l'on cherche à évaluer c'est : "arrive-t-on à avoir un partage institutionnel ?" »
Marie-Christine DEBENEDETTI

Il n'est pas question ici d'évaluations quantitatives, mais plutôt d'une observation des changements (évolution du discours, du niveau d'acceptation). Or n'importe quelle commune s'avère légitime à travailler sur le sujet des discriminations dès lors qu'une de-

mande sociale émerge ; le projet de Villeurbanne a d'ailleurs été soutenu par le Maire de la ville, en personne, engagé depuis de nombreuses années sur la question.

« Une commune est tout à fait légitime à travailler cette question, dans la mesure où elle répond à une demande sociale de ses habitants et de ses habitantes. »

Marie-Christine DEBENEDETTI

La ville de Roubaix a, dans le cadre du label « cité éducative », engagé un travail autour de ces enjeux.

Le label « cités éducatives » s'articule autour de trois axes, à savoir conforter le rôle de l'école, promouvoir la continuité éducative et ouvrir le champ des possibles. Ce label concerne 80 quartiers Politiques de la Ville actuellement, répartis sur l'ensemble de la France, dans le cadre d'un programme national co-piloté par l'Éducation nationale et l'Agence nationale de la cohésion des territoires. Celui-ci s'inscrit dans une volonté de renforcer la place et le rôle de l'école en tant que creuset de la République et de l'émancipation individuelle. Partant du constat

⁽⁷⁾ Présentation du projet « Lutte contre les inégalités et les discriminations multifactorielles à l'orientation scolaire » Projet retenu par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) – 2019-2021

<https://nondiscrimination.villeurbanne.fr/wp-content/uploads/2019/07/2019-synth%C3%A8se-Projet-LCID-orientation-VilleurbanneFEJ.pdf>

Les cités éducatives : un label d'excellence

Le projet des « cités éducatives » est né d'une expérimentation, à Grigny (91), en 2017. 80 cités éducatives ont été finalement labellisées en septembre 2019. Les 80 cités éducatives concernent 525 000 jeunes de 0 à 25 ans. Elles sont réparties dans la plupart des régions, y compris outremer.

Elles visent à intensifier les prises en charges éducatives des enfants et des jeunes, de la naissance à l'insertion professionnelle, avant, pendant, autour et après le cadre scolaire. Elles consistent en une grande alliance des acteurs éducatifs dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville : parents, services de l'État, des collectivités, associations, habitants. À travers les cités éducatives, le Gouvernement veut ainsi fédérer tous les acteurs de l'éducation scolaire et périscolaire, dans les territoires qui en ont le plus besoin et où seront concentrés les moyens publics.

L'ambition des cités éducatives n'est pas d'être un dispositif de plus mais de mieux coordonner les dispositifs existants et d'innover pour aller plus loin. L'enjeu est de pouvoir accompagner au mieux chaque parcours éducatif individuel, depuis la petite enfance jusqu'à l'insertion professionnelle, dans tous les temps et espaces de vie.

Chaque cité représentée par la collectivité signe avec l'État une convention-cadre, qui précise l'enveloppe pour chaque année, et les engagements réciproques des partenaires. Ces engagements font l'objet de la part de l'État de conventions de subvention sur les crédits de la politique de la ville, d'abondement du fonds de la cité éducative, et de la part des communes, et le cas échéant des autres partenaires, de cofinancements.

Pour en savoir plus :

Extrait de <https://www.citeseducatives.fr/>

que malgré toute leur bonne volonté et leurs valeurs républicaines, les professionnels de l'éducation véhiculent, à leur insu, des préjugés ethno-raciaux, le programme roubaisien a souhaité aborder la question de la discrimination. L'approche s'est voulue globale, et non par le seul prisme de l'ethno-racisme, dans la mesure où les questions du genre et de l'homophobie s'avèrent les plus prégnantes dans les collèges roubaisiens.

« La stratégie d'évitement scolaire est particulièrement prégnante sur le territoire. L'enjeu est d'aller vers une plus grande mixité dans les établissements en prenant en compte la question de la sectorisation qui, elle-même, va probablement produire des situations de discrimination. »
Comlan AZZANE

Rappelons que sur la ville de Roubaix, 85 % du territoire est en quartier prioritaire politique de la ville, et sur les 7 établissements publics, 6 sont classés en REP+ (Réseau d'éducation prioritaire renforcé). Le taux d'emploi des jeunes roubaisiens de 14 à 24 ans n'est que de 17 %. Il faut noter qu'un peu moins de la moitié des 15-24 ans se trouve sans scolarité, sans formation, avec un niveau de diplôme inférieur ou égal au niveau 5. Le label cité éducative constitue une opportunité.

L'interministériel permis par ce programme présente un grand intérêt pour l'Éducation nationale : la transversalité lui permet en effet de décentrer les sujets, pour mieux les analyser et les traiter. La mobilisation de la ville de Roubaix et de ses partenaires s'avère assez intéressante au sens où elle correspond à une alliance, sur la base de valeurs qui sont aussi des objectifs, mises en place pour mieux faire grandir les jeunes, sachant qu'il n'existe pas, en France, de politique publique de lutte contre les discriminations ethno-raciales à l'école,

La cité éducative constitue-t-elle le cadre opportun pour lutter contre les discriminations ethno-raciales ?

L'expérience roubaisienne démontre qu'il est possible d'emmener l'Éducation nationale dans l'aventure ; certes elle ne sait pas toujours comment procéder, mais elle est volontaire, sachant que, de fait, sur les territoires qui comptent beaucoup de jeunes, toute la société s'interroge déjà sur le devenir de sa jeunesse.

Ce programme suscite en tout cas beaucoup d'intérêt et d'enthousiasme, et mobilise même des acteurs extérieurs aux établissements labellisés. En conséquence, les cités éducatives peuvent offrir la possibilité de construire un collectif d'acteurs chargés d'accompagner les stratégies locales de lutte contre les discriminations, de les rendre visibles, et de mobiliser la solidarité.

« [...] Il faut peut-être réfléchir à faire des cités éducatives, un laboratoire de ces questions.

[...] Je me demande si ce n'est pas de notre devoir, ou alors une opportunité, de constituer un collectif d'acteurs nationaux, locaux qui viendrait accompagner certaines cités éducatives. »

Vincent LÉNA

De plus, cela peut être l'occasion de croiser le programme des cités éducatives avec les Plans territoriaux de lutte contre les discriminations déclinés dans le cadre de la politique de la ville. Enfin, il est envisageable qu'il serve de levier de reconnaissance des discriminations ethno-raciales, sous certaines conditions, dont une mobilisation massive des acteurs de l'Éducation nationale, mais aussi de l'emploi, de la santé, etc. L'autorisation à agir doit cependant s'inscrire dans une volonté institutionnelle partagée.

En effet, le portage constitue un élément essentiel de la mise en visibilité des discriminations. Il permet d'organiser le dialogue et les pratiques, mais aussi de sécuriser l'environnement, à une époque où le fatalisme constaté chez les jeunes, touche désormais également certains professionnels et les incite à se conformer à des normes correspondant en réalité à des stéréotypes.

QUELLES PERSPECTIVES POUR LA LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS ETHNO-RACIALES DANS LE CHAMP SCOLAIRE ?

Quel que soit le champ d'action, la prévention et la lutte contre les discriminations ethno-raciales nécessitent d'engager la même démarche :

- se doter d'une culture commune,
- construire un espace de travail, co-porté (en inter-acteurs) et légitimé,
- objectiver les situations et phénomènes à l'œuvre sans tabou et ainsi lever le déni,
- comprendre les mécanismes et processus à l'œuvre et les responsabilités de chacun, identifier des leviers d'actions, essayer d'impliquer / associer les premiers concernés (jeunes, parents...).

Le séminaire fermé que retrace cette synthèse, organisé par le Réseau RECI avec le soutien de l'ANCT, a permis aux participants d'engager cette démarche. Le cadre sécurisé proposé a permis aux professionnels de s'appuyer sur une expertise scientifique et créé les conditions favorables à la confrontation des pratiques professionnelles et territoriales.

L'enjeu était bien d'interroger ses pratiques professionnelles et Identifier son rôle et ses marges de manœuvre pour agir sur des phénomènes complexes (le plus souvent de manière involontaire).

En effet, l'aspect systémique des discriminations ethno-raciales impose une prise de responsabilités, de prendre conscience que chaque acteur peut être co-producteur et acteur de la prévention de ces phénomènes. En ce sens, la responsabilité individuelle et collective peut contribuer à prévenir ces processus et agir sur le sentiment d'appartenance et de cohésion sociale.

Le volontarisme exprimé par les participants, qui montre qu'il est possible d'agir dans cette perspective, et les opportunités offertes, en particulier par le programme national des Cités éducatives, ouvrent de nouvelles perspectives pour traiter de cette question centrale au sein de l'école (co-éducation, mixité sociale et mixité scolaire...).

Pour aller plus loin et permettre à un plus grand nombre d'acteurs de s'engager sur ce chemin de la prévention des discriminations dans le champ scolaire, le Réseau RECI propose différentes ressources :

- le *webdocumentaire* (qui comprend notamment la synthèse de ce séminaire),
- une *bibliographie* complète,
- un *benchmark* sur... Lutter contre les ségrégations scolaires et ethniques : Ce que nous apprennent les expériences nationales et internationales.

Le Réseau se tient à la disposition des acteurs, locaux et nationaux, pour soutenir la mise en place de collectifs d'acteurs souhaitant se nourrir de ces travaux, et construire des temps et des espaces d'échanges nécessaires pour appréhender et lutter contre les discriminations ethno-raciales dans le champ scolaire.



RETROUVEZ
UNE VERSION DIGITALE
DE CE COMPTE-RENDU
EN FLASHANT LE QR CODE*

* Ou en tapant l'URL ci-dessous dans votre navigateur
<https://spark.adobe.com/page/yzck6qymCs9d8/>



reseau-rci.org