

Cités éducatives, égalité et justice sociale : S'outiller pour prévenir les discriminations



Sommaire

Introduction	2
Inégalités scolaires et discriminations	3
Présentation de pratiques inspirantes	9
Conclusion	11

Introduction

Ingrid DEQUIN, Membre du réseau RECI

Responsable du pôle Prévention des discriminations à l'IREV, Centre de ressources Politique de la ville des Hauts-de-France.

Emilie ARNOULET, Membre du réseau RECI

Directrice de projets à l'ORIV, l'Observatoire régional de l'intégration et de la ville du Grand-Est.

Le réseau RECI, Ressources pour l'Égalité des Chances et l'Intégration, est composé de cinq structures et a pour vocation de produire des ressources pour aider à la compréhension et à la mise en œuvre des politiques publiques en matière d'intégration, de lutte contre les discriminations et d'égalité des chances.

La prévention des discriminations dans le champ de l'éducation n'est pas une préoccupation nouvelle pour le réseau. Ses réflexions sur le sujet ont donné lieu à la tenue d'un séminaire fermé le 30 janvier 2020 pour introduire la question des discriminations ethno-raciales dans le champ scolaire. A cette occasion, la sociologue Barbara FOUQUET-CHAUPRADE avait proposé un étayage scientifique conséquent pour permettre à des acteurs investis dans le cadre de la lutte contre les discriminations de dialoguer, de comprendre et d'intégrer ces enjeux dans leurs stratégies d'intervention. Nous avons produit un [webdocumentaire](#) et une [synthèse](#) de cet événement.

Le réseau a vu dans le programme national des Cités éducatives l'opportunité d'introduire la prévention des discriminations dans le champ scolaire. Ce webinaire vise à réfléchir de manière systémique au fonctionnement des institutions et de ce qu'elles peuvent produire en matière de discriminations. A ce titre, les Cités éducatives constituent un laboratoire d'expérience. Pour le réseau, il ne s'agit pas d'incriminer ou de pointer du doigt, mais bien d'objectiver le sujet grâce à l'apport de connaissances et de ressources.

Trois questions guideront les échanges du jour et ceux qui pourront se tenir après ce webinaire :

- ✓ **En quoi la compréhension des phénomènes de discrimination peut-elle alimenter et enrichir les coopérations initiées et à venir au sein des cités éducatives ?**
- ✓ **Quelles alliances peuvent permettre d'engager une réflexion collective partagée sur les modes d'action et de pensée des différents acteurs ?**
- ✓ **Comment agir et quelles démarches initier pour prévenir les discriminations ?**

Madame Barbara FOUQUET-CHAUPRADE est sociologue de l'éducation et maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève. Sa thèse portait sur la ségrégation ethnique. Ses travaux s'inscrivent dans cette continuité et portent notamment sur l'analyse des politiques scolaires et éducatives en Suisse et en France. Elle a également contribué à un rapport du CNECSO, Centre national d'étude du système scolaire, intitulé « *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* ». ¹

¹ http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Inegalites_sociales_rapport_Cnesco.pdf

Inégalités scolaires et discriminations

Barbara FOUQUET-CHAUPRADE, sociologue de l'éducation et maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève

1. Peut-on opérer une distinction entre inégalités et discriminations ?

Selon Georges FELOUZIS, « *Les inégalités scolaires sont définies comme un accès différencié aux biens scolaires (filères, diplômes, acquis et compétences notamment) en fonction de caractéristiques socialement construites telles que l'origine sociale, le sexe, le parcours migratoire, l'origine ethnique, etc.* ».

Le rapport du CNECSO qui a été cité un peu plus tôt montre que les inégalités scolaires partent d'inégalités sociales qui génèrent des inégalités de traitement puis des inégalités de résultats, d'orientation et de « diplomation », pour reprendre un terme utilisé par les Nord-Américains, pour finir sur des inégalités d'insertion professionnelle et de parcours professionnels.

La France est l'un des pays de l'OCDE dans lequel les compétences scolaires s'expliquent le plus par l'origine sociale, qui guide fortement les orientations. Ainsi, 87 % des enfants de cadres obtiennent le baccalauréat là où ce taux est de 52,9 % pour les enfants d'ouvriers qualifiés et de 40,7 % pour les enfants d'ouvriers non qualifiés. Cette différence est encore plus marquée pour le baccalauréat S, qui est vu comme le plus haut dans la hiérarchie scolaire.

Après une phase de démocratisation de l'accès aux études supérieures, nous avons assisté – à partir des années 1950 – à une spécialisation croissante par rapport aux filières. Ainsi, le lien entre les origines sociales et l'accès aux grandes écoles est de plus en plus fort, ce que le chercheur Pierre MERLE a qualifié de « *démocratisation ségrégative* ». La France est marquée par une très forte ségrégation inter et intra-établissements, ce sur quoi nous aurons l'occasion de revenir.

Pour comprendre les inégalités, il faut d'abord se questionner sur ce qu'est ou devrait être l'égalité, et elle est de trois ordres :

- L'égalité d'accès, ce qui réside à faire tomber les barrières à l'accès. C'était un peu le sens de la loi Haby², avec l'idée qu'une démocratisation quantitative aurait des effets au niveau qualitatif.
- L'égalité de traitement, qui passe – dans le milieu scolaire – par la fourniture d'un même enseignement et de mêmes conditions d'apprentissage à tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques.
- L'équité, qui cherche à aller dans le sens d'une égalité d'acquis pour faire en sorte de compenser les inégalités de départ.

Ce sont bien les ruptures d'égalité – de traitement, d'équité ou d'accès – qui constituent les inégalités dans le milieu scolaire. Pour expliquer celles-ci, trois grandes pistes ressortent :

- **La discontinuité culturelle**, qui est la conséquence de différences dans les héritages familiaux (en matière de capitaux sociaux notamment). Si l'école ne les crée pas, elle a tendance à les reproduire. Cette approche pose entre autres la question essentielle des implicites, à savoir

² La loi Haby, adoptée en 1975, est à l'origine du collège unique et prévoit la gratuité des études au collège.

les attentes et les normes de l'école, qui sont moins bien intégrées chez les personnes issues de milieux populaires. Si les implicites ne sont pas explicités, l'école va participer à la reproduction des inégalités.

- **Les pratiques enseignantes et de l'ensemble des acteurs scolaires.** Lorsque les enseignants vont s'ajuster par rapport au niveau de leurs élèves, ils vont avoir tendance à baisser leur exigence par rapport à ceux qui viennent de milieux populaires. Dans les réseaux d'éducation prioritaire, le temps consacré à l'apprentissage est moins important que dans d'autres contextes éducatifs, avec le risque d'effets cumulatifs au fil de l'expérience scolaires des élèves.
- **Le fonctionnement et l'organisation du système éducatif.** A titre d'exemple, le collège unique est une forme de leurre en France étant donné le fait qu'il existe des particularités comme les classes ULIS, les CHAM ou les enseignements poussés des langues à d'autres endroits. Celles-ci contribuent à amplifier les inégalités au sein même des établissements, mais notre propos n'est pas de dire qu'il faudrait les abandonner.

La ségrégation est un puissant facteur d'inégalité. Comme nous l'avons mis en avant en 2016 avec Georges FELOUZIS et Samuel CHARMILLOT. Trois vecteurs peuvent se conjuguer :

- **Les effets de composition :** le niveau moyen d'une classe va avoir des effets sur les performances scolaires des élèves ;
- **Le climat scolaire :** dans des contextes ségrégatifs, l'ambiance d'apprentissage est affectée avec là aussi des effets sur les performances scolaires ;
- **La qualité de l'enseignement :** la mobilisation des équipes enseignantes peut être moindre et le *turnover* et l'absentéisme plus élevés dans des contextes ségrégatifs.

Nous allons à présent nous attacher à répondre à la question suivante :

Toutes les inégalités sont-elles injustes ?

Il existe des inégalités justes par exemple lorsqu'elles sont liées au mérite individuel, aux capacités (notamment cognitives) aux compétences ou au travail engagé. La perception largement partagée à propos du système scolaire français est qu'il est sous-tendu par les principes d'égalité des chances et de méritocratie. Il faut tout de même nuancer cette notion de méritocratie, qui est construite socialement, avec une perception différente selon les milieux sociaux. Lorsque les inégalités deviennent collectives et que leur ampleur devient importante, elles vont être vues comme injustes. **En d'autres termes, une inégalité devient une discrimination quand elle affecte systématiquement et massivement un groupe ou des individus qui ont des caractéristiques communes.**

2. De quoi parle-t-on lorsque l'on évoque les processus de discrimination dans le champ scolaire ?

Il semble important de donner quelques définitions. Dans le champ scolaire, nous pouvons distinguer :

- **Les discriminations directes,** avec une inégalité de traitement reposant sur des caractéristiques précises et une volonté explicite. Elles ont plutôt tendance à s'exercer dans des situations de flou et d'incertitude, entre autres en lien avec des préjugés ethno-raciaux.
- **Les discriminations indirectes,** qui peuvent être liées à la recherche d'un certain entre-soi sans forcément de volonté de discriminer. Des procédures peuvent s'avérer discriminatoires, dans le domaine de l'orientation scolaire par exemple.

- **Les discriminations institutionnalisées.** En Suisse, le cycle d'orientation – qui correspond au collège en France – est organisé en trois filières très distinctes, dont une seule mène à l'équivalent du baccalauréat. Si cette organisation n'est pas discriminatoire en tant que telle, elle peut le devenir lorsque l'orientation dépend en grande partie de l'origine sociale et ethnique des individus.
- **Les discriminations systémiques,** qui sont le fruit d'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* »³
- **Le sentiment de discrimination,** qui n'est pas forcément corrélé à l'intensité de la discrimination.
- **Les discriminations liées à la différenciation active ou passive.** La différenciation active peut consister à enseigner moins aux élèves les plus en difficulté, et elle devient de la discrimination lorsque l'attribution de la difficulté est liée aux préjugés de l'enseignant quant à la situation familiale ou l'origine culturelle des élèves. La différenciation passive renvoie quant à elle à la notion de méritocratie.

Les mécanismes de discrimination à l'école peuvent être liés à différents éléments, au premier rang desquels les préjugés et les stéréotypes. Ils sont le résultat de la catégorisation sociale, qui pose problème à partir du moment où elle met en jeu des biais en simplifiant la réalité ou en la déformant (le plus souvent de manière inconsciente), ce qui conduit à créer ou à entretenir des stéréotypes pouvant être néfastes pour les élèves. Nous pouvons insister sur le fait que la catégorisation sociale est une activité sociale banale et qu'elle n'aboutit pas systématiquement à des stéréotypes. C'est bien contre les biais de catégorisation qu'il faut chercher à agir, entre autres, dans le champ scolaire.

De la même manière, l'ethnicisation des rapports sociaux n'est pas nécessairement ou uniquement un processus véhiculant des stéréotypes. Nous aurons peut-être l'occasion d'y revenir. Les préjugés sont des croyances communément ancrées qui vont renforcer les traitements inégalitaires, même s'il est important de rappeler qu'ils ne sont pas guidés par des intentions malveillantes.

Un autre mécanisme de discrimination est celui de l'explication culturelle. Lorsque des équipes enseignantes et des établissements attribuent des inégalités de compétences à des différences culturelles, le risque est d'enfermer les élèves et leur famille dans des origines supposées alors qu'elles sont généralement faiblement explicatives des comportements scolaires.

D'un point de vue plus systémique et organisationnel, les discriminations peuvent être vues comme le résultat pervers de certaines politiques ou dispositifs éducatifs, voire de leur absence dans certains cas. En guise d'exemple, je peux citer les effets pervers de certaines pédagogies interculturelles. L'organisation par des établissements de ce que nous appelons en Suisse des « pique-nique canadiens » (soit le fait que chacun amène un plat de chez lui) peut enfermer encore plus les individus dans une origine supposée, alors que leurs parents peuvent eux-mêmes être issus de la deuxième ou la troisième génération d'immigrés. A l'inverse, la France n'a jamais mené de politique de ségrégation ou de lutte contre la ségrégation à l'échelle nationale.

³ *Discriminations à l'école*, Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire, septembre 2010 : <file:///C:/Users/L7175~1.CHA/AppData/Local/Temp/discrimination-ecole-154952-pdf-31787.pdf>

3. Quelles sont les pistes d'action et les solutions pour lutter contre les discriminations dans le champ scolaire ?

Pour une politique de lutte contre les discriminations, il faut agir à différents niveaux.

En premier lieu, il est nécessaire d'agir sur les **pratiques**. Pour limiter les effets des implicites scolaires voire les lever, le dispositif « [Bientôt à l'école](#) » est en place dans le canton de Genève. Il vise à présenter à des familles migrantes le fonctionnement concret au niveau scolaire et les attendus vis-à-vis des parents. Il s'accompagne d'un travail autour du maillage institutionnel et associatif au niveau des quartiers. Il s'agit d'un dispositif de compensation, dans le sens où il ne vient pas changer les pratiques des enseignants et des établissements.

Sur l'importance d'agir sur les **implicites**, un article de Xavier CONUS⁴ paru en 2021 traite de ce que seraient les parents et les élèves idéaux dans le champ scolaire. Plus les individus sont éloignés de cette référence et plus ils vont être considérés comme déficitaires. Par rapport aux attentes de l'école vis-à-vis des parents et des élèves, les familles ne sont pas dotées de la même manière. Ainsi, ces idéaux font valoir comme souhaitable pour les enfants d'avoir une certaine autonomie, au niveau de l'hygiène et sur le plan émotionnel, ainsi que certaines compétences, comme le fait de savoir tenir un stylo ou savoir découper. Si ces attendus ne sont pas remplis, les enseignants vont avoir tendance à percevoir négativement la façon dont les familles élèvent leurs enfants.

Pour illustrer le fait que les familles et les enseignants peuvent avoir des conceptions différentes ou des incompréhensions mutuelles, citons l'exemple – lu dans un article – d'une professeure des écoles dans un secteur d'éducation prioritaire qui voyait dans le fait qu'aucun parent ou presque ne vienne demander si la journée de leur enfant s'était bien passée, une marque de désintérêt, alors que ces derniers considéraient au contraire qu'un bon parent ne dérange pas un enseignant sans raison valable. L'article s'attarde aussi sur le cas de Julie, une enseignante qui travaille dans une école où une partie des élèves sont issus de familles migrantes, et qui se distingue de ses collègues en ayant des attentes très peu normées quant à la préparation de l'enfant à son entrée à l'école et au rôle attendu des parents. Elle estime qu'un certain nombre d'éléments constitue des apprentissages qui doivent se faire durant la première année d'école. En ce sens, elle a une vision beaucoup moins ethnocentrée et elle s'écarte de la vision de ses collègues en refusant d'entrer dans des pratiques d'éducation des familles.

Ces deux exemples montrent la nécessité de former les équipes enseignantes sur les sujets de discrimination. A ce titre, Barbara FOUQUET CHAUPRADE intervient dans un séminaire d'analyse clinique destiné à des enseignants en formation. Il se tient sur le semestre de printemps, soit quelques mois avant leur première prise de poste. A cette occasion, il leur a été demandé de faire le récit d'un cas problématique qu'ils auraient observé sur le terrain et à chaque séance il y a l'apport d'un concept, un champ théorique ou une demande spécifique (en se mettant à la place des parents ou des élèves dans les situations évoquées). Pour chaque séance à venir, les futurs enseignants doivent réécrire leur cas pour les aider à comprendre leur propre regard et à le déconstruire. Le fait pour des enfants d'être issus de familles migrantes ne doit pas préjuger des compétences et des ressources de ces dernières. En effet, cette déconstruction des idées préconçues doit se faire régulièrement, lors de la formation initiale des enseignants mais elle doit aussi concerner les politiques des établissements.

⁴ **Xavier Conus**, « Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'enfant et de parent attendus », *Recherches en éducation* [En ligne], 44 | 2021, mis en ligne le 01 mars 2021, URL : <http://journals.openedition.org/ree/3325> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3325>

Il faut aussi évidemment agir sur le **système**. Comme indiqué, il n'a jusqu'à présent jamais été mis en œuvre de réelles politiques de déségrégation en France. Les politiques d'éducation prioritaire mises en œuvre depuis les années 1980 ont avant tout un rôle compensatoire par rapport à la ségrégation. Pour autant, des initiatives locales intéressantes peuvent être mises en avant, avec entre autres :

- La fermeture progressive de deux collèges de REP à Toulouse, dans lesquels 80 % des élèves venaient de milieux défavorisés. Pour aller dans le sens d'une plus grande mixité sociale, ces élèves ont été transférés vers d'autres collèges le temps de construire deux nouveaux établissements à l'intersection de plusieurs quartiers aux profils contrastés. L'idée était de favoriser l'acceptabilité de ce dispositif par les familles et les équipes éducatives.
- Les secteurs multicollèges, qui reposent sur le principe d'un secteur unique de recrutement pour plusieurs collèges en s'extrayant de la carte scolaire comme régulation des flux et en intégrant des établissements privés. Ce dispositif tient compte du choix des parents et d'un certain nombre d'éléments au travers d'un algorithme d'affectation. D'un point de vue technique, ce n'est pas compliqué à mettre en œuvre. Les principales réticences émanent des collèges des milieux les plus favorisés. Ce dispositif de secteurs multicollèges n'est pas à assimiler avec les politiques d'assouplissement de la carte scolaire. Concernant ces dernières, la recherche est assez unanime quant au fait qu'elles amplifient la ségrégation.

En conclusion, une politique efficace de lutte contre la ségrégation et les discriminations doit être vue comme une politique qui agirait à tous les niveaux, qui chercherait à lutter contre la ségrégation (et non ses effets), qui toucherait aux dispositifs de formation et aux projets d'école, qui développerait des pédagogies efficaces et qui enrôlerait les parents et les familles.

Questions/réponses

Question n°1 : Comment remettre en cause, questionner les pratiques professionnelles sans froisser ?

Réponse de Barbara FOUQUET-CHAUPRADE : Je suis totalement d'accord sur ce point et la position de sociologue n'est en ce sens pas toujours très agréable. L'idée n'est pas de donner des leçons à des professionnels et je souligne l'importance de la formation initiale et continue pour analyser et améliorer les pratiques.

Question n°2 : Vous avez évoqué la question de l'ethnisation des rapports sociaux, en indiquant qu'elle n'était pas que négative. Pouvez-vous développer votre point de vue à ce sujet ?

Réponse de Barbara FOUQUET-CHAUPRADE : Tout dépend comment l'on définit l'ethnisation des rapports sociaux. A titre personnel, j'en propose une définition neutre qui est la suivante : c'est se voir et voir le monde au prisme des appartenances ethno-raciales sans aucun jugement de valeur, et c'est aussi considérer que l'ethnicité est l'une des identités qui sont disponibles. Partant de là, l'ethnisation des rapports sociaux peut être quelque chose d'assez neutre. Pour autant, nous savons que les contextes ségrégatifs ont tendance à davantage activer les identités ethno-raciales, et il faut nous questionner sur ce que cela produit. Si je considère que l'ethnisation des rapports sociaux n'a pas que des aspects négatifs, c'est notamment parce qu'elle contribue à protéger l'identité des individus ainsi que le bien-être des élèves dans le champ scolaire, même si c'est bien souvent contre l'école. En définitive, ce n'est – de mon point

de vue – pas contre l’ethnisation des rapports sociaux qu’il faut lutter mais bien contre les ségrégations, car ce sont elles qui sont à la base de l’activation des identités ethno-raciales.

Question n°3 : Comment mobiliser les équipes intéressées à la problématique en partageant les regards avec les parents ?

Réponse de Barbara FOUQUET-CHAUPRADE : Je proposerais un dispositif de recherche-action pour faire en sorte de faciliter l’échange entre les parents et les enseignants, en plus de former ces derniers comme je l’évoquais dans mon exposé.

Question n°4 : Comment lutter contre le déterminisme social ?

Réponse de Barbara FOUQUET-CHAUPRADE : C’est une question assez vaste et tout dépend comment vous concevez cette notion. Un travail est possible au niveau des structures elles-mêmes, dans le sens où le déterminisme social est en grande partie produit par l’institution scolaire. Si l’on considère qu’il faut rapprocher du système scolaire des familles qui en sont assez éloignées, des dispositifs comme « *Bientôt à l’école* » ou PARLER peuvent avoir leur utilité pour contribuer à créer un contexte favorable à la scolarité des enfants. « *Success for All* » agit pour sa part sur les deux dimensions.

Question n°5 : Comment réagissez-vous à la soudaine mobilisation du Gouvernement – dans le cadre de la crise sanitaire – sur l’enjeu des inégalités des chances, notamment avec le lancement de la plateforme « *Un jeune, une solution* » ou la promotion du mentorat ?

Réponse de Barbara FOUQUET-CHAUPRADE : Mon rôle n’est pas de donner un avis politique personnel. Cela étant, toute politique visant à lutter contre les inégalités est bonne à prendre, à condition qu’elle n’ait pas d’effets pervers. Le dédoublement des classes de CP va dans le bon sens mais il ne s’attaque pas au problème de fond. Je réaffirme que le principal enjeu réside dans la lutte contre la ségrégation, car c’est le premier vecteur d’inégalités en France. C’est là que votre réseau peut jouer un rôle important.

Complément du réseau RECI : Le réseau RECI a initié des travaux sur la question des ségrégations scolaires, en essayant d’avoir une analyse sur les leviers qui peuvent être activés, notamment par les acteurs des cités éducatives.

Question n°6 : J’enseigne au collège et à vous écouter, j’ai le sentiment que beaucoup de choses sont à mettre en place avant le collège. Par où commencer après la sixième ?

Réponse de Barbara FOUQUET-CHAUPRADE : « *Success for All* » et PARLER mettent en évidence l’importance d’agir tôt. Il faut faire attention aux risques de sur-diagnostic et de sur-prise en charge. Si votre question fait référence aux pratiques enseignantes, il n’est jamais trop tard pour sensibiliser sur les effets des préjugés ou sur la question des relations avec les parents.

Présentation de pratiques inspirantes

4. Projet de " lutte contre les inégalités et les discriminations multifactorielles à l'orientation scolaire" mené par la Ville de Villeurbanne

La première concerne un projet de « lutte contre les inégalités et les discriminations multifactorielles à l'orientation scolaire » mené par la Ville de Villeurbanne et retenu par le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse⁵. Initialement lancé sur la période 2019-2021, la crise sanitaire a contrecarré sa mise en œuvre mais il a repris son cours. Ce projet vise donc à lutter contre les inégalités et les discriminations multifactorielles et croisées, en lien avec l'origine et le sexe notamment, dans l'orientation scolaire en fin de classe de troisième. Il mobilise les collèges publics, les services d'orientation scolaire comme le CIO et d'autres partenaires.

La ville de Villeurbanne porte une politique municipale de lutte contre les discriminations depuis plusieurs années, avec une vraie transversalité par rapport à un certain nombre de domaines. Elle a aussi déployé des plans d'actions thématiques et territoriaux pour agir sur les discriminations systémiques. Après l'emploi et le logement, la ville a souhaité travailler plus spécifiquement sur l'orientation scolaire. L'état des recherches et enquêtes sur le sujet tend à confirmer l'hypothèse d'une discrimination ethno-genrée s'agissant de l'orientation scolaire de fin de troisième. La reproduction scolaire des inégalités dépendrait du milieu social mais aussi de l'origine migratoire des individus, avec une polarisation sexuée.

Sur la base des résultats de l'enquête « Trajectoires et Origines » (TeO)⁶, il apparaît que les descendants d'immigrés sont moins souvent orientés vers les filières générales que les jeunes de la population majoritaire. C'est particulièrement le cas pour les descendants d'immigrés d'Afrique guinéenne ou centrale, d'Afrique sahélo-saharienne et de Turquie. Si la mesure des inégalités se cristallise au moment de l'orientation de fin de troisième, les processus interrogés dans ce projet ne sont pas circonscrits à une étape ou un processus scolaire en particulier. Le projet prévoit la mise en place d'actions concertées entre les différents acteurs qui interagissent dans les processus de production des discriminations systématiques à l'orientation. Il vise à consolider un référentiel de ce problème et à permettre aux partenaires impliqués d'objectiver et d'analyser les processus et les pratiques en jeu afin de pouvoir expérimenter de nouveaux dispositifs à même de réduire les inégalités et les discriminations.

Les actions sont menées avec l'appui de prestataires extérieurs, tels que des chercheurs et des formateurs expérimentés dans le domaine. Les publics ciblés sont les représentants institutionnels de structures, les réseaux partenaires, les équipes éducatives et d'encadrement des collèges villeurbannais, les collégiens mais aussi les parents d'élèves.

Les objectifs assignés à ce projet étaient les suivants :

- Aboutir à un accord sur la définition des phénomènes d'inégalité et de discrimination à l'orientation scolaire, et sur la volonté d'action des partenaires ;

⁵ Pour en savoir plus sur le projet : <https://nondiscrimination.villeurbanne.fr/2019/06/04/plan-de-lutte-contre-les-inegalites-et-les-discriminations-multifactorielles-a-lorientation-scolaire/>

⁶ Trajectoires et origines - Enquête sur la diversité des populations en France, sous la direction de Cris Beauchemin, Christelle Hamel et Patrick Simon, Collection : Grandes Enquêtes, 2016, 624p

- Identifier et analyser les pratiques et les processus pouvant conduire à des inégalités et des discriminations ;
- Expérimenter des pratiques, des procédures et des dispositifs nouveaux.

Il est prévu que le projet soit évalué par un cabinet extérieur. Je pense que nous aurons dans les mois à venir davantage d'éléments concrets sur les résultats de ce projet.

5. Groupe de réflexion initié à l'échelle de l'académie de Nancy-Metz

L'académie de Nancy-Metz a travaillé sur la lutte contre les discriminations sur la période 2005-2010 au travers d'un projet *Equal, le projet Talent* (Territoires en Action Lorrains pour l'Egalité Nouvelle au Travail)», mené avec des financements européens. Sur les questions d'accès aux stages des jeunes issus de l'immigration, un diagnostic qualitatif avait été réalisé par le chercheur Fabrice DHUME. Il a été validé par le recteur, ce qui était important sachant que ce sujet a longtemps été un tabou. En parallèle, un groupe de personnes ressources avait été constitué et ses membres ont bénéficié d'un temps de formation de sept jours avec Fabrice DHUME, ce qui a permis de lever les craintes et les malaises que la question des discriminations pouvait susciter parmi les personnels de l'éducation.

Ce projet existe toujours sous une forme différente et il est animé par le pôle Egalité de l'Académie de Nancy-Metz. Un groupe de personnes ressources se réunit avec comme objectif d'analyser leurs propres pratiques. Ce travail permet d'exprimer des faits et de revenir sur l'affect que la question des discriminations peut générer. L'idée est aussi d'aider à déconstruire les représentations, les stéréotypes et les préjugés, mais également de trouver des solutions communes aux problématiques relevées, qui vont au-delà de l'accès aux stages. Il permet aussi de requalifier les faits au regard de la loi et de professionnaliser des pratiques. Ce groupe de personnes ressources comprend notamment des enseignants, des CPE, une inspectrice de l'éducation et des chefs d'établissements. L'analyse et la confrontation des pratiques permet de trouver des solutions de manière interdisciplinaire.

Un travail a été lancé sur ces sujets s'agissant de la formation initiale des enseignants, même si le temps accordé au module en question reste trop faible. Par ailleurs, le portage par le recteur permet de pouvoir s'appuyer sur un plan académique de prévention et de lutte contre les discriminations.

Conclusion

Barbara FOUQUET-CHAUPRADE

Par rapport à ce qui a pu être évoqué, je rappelle que le Droit stipule que les discriminations sont interdites et il permet de prononcer des sanctions lorsque c'est nécessaire. Cependant, celles-ci interviennent en présence de faits de discrimination directe, et il ne faut pas oublier d'avoir une lecture extensive des discriminations.

Je tenais à vous remercier de m'avoir invitée. J'ai pris énormément de plaisir à échanger avec vous.

Réseau RECI, Murielle MAFFESSOLI

Ce temps d'échange avait pour objet de vous donner envie d'aller plus loin et de provoquer la réflexion. Sur la question des discriminations, nous sommes toujours un peu pris en étau entre le fait d'utiliser le levier du droit pour légitimer l'action alors qu'il ne s'agit que d'un aspect permettant de lutter contre des discriminations qui sont bien souvent systémiques et institutionnelles. Pour le réseau RECI, c'est une petite victoire de réunir aujourd'hui environ 75 personnes pour ce webinaire.

Sur cette question, l'enjeu principal en France était de d'abord passer par la phase du diagnostic. A partir d'un moment, nous avons – au niveau du réseau RECI en particulier – souhaité sortir du diagnostic pour éviter de pointer du doigt des acteurs, d'autant que les pratiques sources de discriminations ne sont bien souvent pas intentionnelles et qu'elles sont très liées à un système qui est inégalitaire et qui produit de la ségrégation. Il convient d'agir pour avoir des démarches non-discriminatoires et pour agir sur les discriminations.

Vous nous avez incités – Barbara – à aller vers une action à tous les niveaux en associant tous les acteurs. Pour autant, la question de la place de l'institution dans ces problématiques paraît fondamentale. En tant qu'acteurs de terrain, il semble nécessaire de tirer le fil des impacts potentiels des actions que nous menons. A ce titre, l'expérience de l'académie de Nancy-Metz est particulièrement intéressante. Le plus souvent, les actions mises en œuvre vont dans le sens de la compensation.

La question de la formation des enseignants et du lien avec les parents est cruciale. D'ailleurs, les actions mises en œuvre par ATD Quart Monde sont intéressantes. De la même manière, la création d'espaces dits sécurisés pour échanger entre pairs, entre enseignants ou entre acteurs de l'éducation, semble de nature à permettre une déconstruction de certaines idées ou de préjugés, et à questionner des pratiques.

L'élément central à rappeler est que nous sommes les produits d'une histoire collective et d'un système inégalitaire et ségrégatif. Si nous n'y sommes chacun à notre niveau sûrement pas à la source, il convient de travailler collectivement pour transformer ce système qui a produit des dégâts qui ont malheureusement tendance à s'accroître dans le temps.