

La non-lutte contre les discriminations dans l'École française

L'École française, pointée en 1998 comme un "modèle républicain menacé" par le Haut Conseil à l'Intégration, reste un parent pauvre de la politique publique de lutte contre la discrimination. Imprégnée de l'ambivalence symbolique de la société en la matière, l'Éducation nationale pâtit de deux handicaps structurels essentiels : les "bonnes pratiques" n'y sont pas expressément encouragées, et nulle mesure n'est véritablement prévue pour contrer les "mauvaises pratiques". Le système scolaire constituerait dès lors, à son corps défendant, un espace d'expression des discriminations indirectes propres à nos institutions.

par **Françoise Lorcerie**,
Institut de recherches
et d'études sur le monde
arabe et musulman
(Iremam-CNRS),
Aix-en-Provence

À l'automne 1998, la France a profondément modifié le référentiel de son action publique relative à l'intégration des populations issues de l'immigration, en y introduisant le thème des discriminations et l'affirmation du principe de la lutte contre les discriminations⁽¹⁾. Il s'en est suivi divers changements organisationnels et législatifs : nouvel énoncé de l'action publique poursuivie par le Fonds d'action sociale (Fas) en matière d'intégration⁽²⁾ ; mise en place d'un dispositif pour le recueil de plaintes, leur traitement et l'expertise ; adoption de nouvelles normes législatives incluant de nouvelles dispositions pénales en matière de droit du travail et d'accès au logement locatif. L'École, mise en cause lors de l'état des lieux qui a préparé ces changements, n'a pas adopté de mesures spéciales. L'analyse qui suit s'intéresse à cette absence de décision dans le secteur scolaire. L'expression "lutte contre les discriminations à l'École" peut impliquer deux choses : ou bien qu'il y a des discriminations à l'École et qu'il faut lutter contre cela, ou bien que la lutte contre les discriminations peut (doit) se faire par l'École. Ces deux hypothèses sont complémentaires. Concrètement, toutes deux sont écartées aujourd'hui : on tentera de d'expliquer pourquoi.

En 1998, le rapport du Haut Conseil à l'Intégration intitulé *Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité*⁽³⁾ constitua un des signes avant-coureurs de la reconnaissance publique des discriminations en France. Un chapitre important est consacré à l'École sous le titre : "L'École, le modèle républicain menacé." Le texte synthétise les acquis des travaux français qui ont introduit dans la sociologie de l'École la problématique de l'"ethnicité" et de la ségrégation. "En règle générale, est-il souligné, les trajectoires scolaires des jeunes issus de l'immigration ne témoignent pas de discrimination significative." L'étude statistique des parcours scolaires montre que l'origine immigrée n'aggrave pas le risque d'échec, à milieu social comparable. Peut-être même est-elle associée à une réussite un peu meilleure.

1)- Didier Dassin, "L'invention française de la discrimination", *Revue française de science politique* (52-4), août 2002, pp. 403-423 ; et notre étude, Françoise Lorcerie, "La lutte contre les discriminations ou l'intégration qualifiée", *VEI Enjeux*, n° 121, juin 2000, pp. 69-81.

2)- Le Fas (devenu Fasild, Fonds d'action sociale pour l'intégration et la lutte contre les discriminations) est le principal organe de mise en œuvre de la politique gouvernementale en la matière, il est placé sous la tutelle du ministère des Affaires sociales.

3)- Publié par La Documentation française.

C'est en effet la position socio-économique qui "handicape" très clairement les scolarités. Mais, poursuit le Haut Conseil, "*des phénomènes de ségrégation scolaire témoignent de failles dans le modèle républicain.*"

Il mentionne à cet égard une tendance à "*l'ethnisation des relations scolaires*", en la définissant comme le processus par lequel "*l'imputation ou la revendication d'appartenance ethnique devient un des référents déterminants de l'action et dans l'interaction*"⁽⁴⁾. Cette tendance se laisse repérer, à l'enquête, dans les déclarations stéréotypées des agents scolaires à l'égard des parents et des élèves, même si les élèves, de leur côté, font rarement état d'un racisme des enseignants. Le rapport signale surtout une "*montée des phénomènes de ségrégation*". D'une part entre établissements : les élèves d'origine étrangère se retrouvent concentrés dans certains établissements, ce qui reflète la polarisation urbaine tout en l'aggravant. D'autre part entre divisions au sein des établissements, qui constituent généralement sans le dire des classes de niveaux échelonnés. Et des observations statistiques fines "*n'écartent pas totalement, pour l'un ou l'autre collègue, l'idée d'une possible prise en compte des origines*"⁽⁵⁾. Les élèves d'origine étrangère peuvent ainsi se trouver surreprésentés dans les "mauvaises classes", davantage que ne le voudrait leur niveau scolaire, les établissements constituant des "classes protégées" pour retenir leurs meilleurs élèves "français". Une telle configuration est défavorable à l'amélioration

des résultats scolaires ; mais de plus, note encore le Haut Conseil, elle "*risque de susciter une culture d'opposition chez des élèves qui se jugent stigmatisés et dévalorisés par leur mise à l'écart*". Il y aurait dès lors "*aggravation de la déviance par les caractéristiques ségrégatives du système scolaire*" – théorie que soutiennent plusieurs sociologues⁽⁶⁾.

Le Haut Conseil hésite à employer expressément le mot de discrimination. Il préfère ségrégation, terme qui dénote la concentration et la situation de relégation sans rien dire sur l'action humaine qui aboutit à ce résultat. Pourtant, à elles seules, les données mentionnées permettent de supposer l'existence de processus discriminatoires. Il s'agit de discrimination indirecte. Rappelons que l'on parle de discrimination ethnique ou raciale indirecte "*lorsqu'une disposition, un critère ou une pratique apparemment neutre est susceptible d'entraîner un désavantage particulier pour des personnes d'une race ou d'une origine ethnique donnée par rapport à d'autres personnes*"⁽⁷⁾. Ce concept amène à faire l'hypothèse que les gestes professionnels quotidiens sont susceptibles d'être infléchis par la catégorisation ethnique. Il amène à qualifier le jugement professionnel mobilisé dans les solutions pédagogiques

4)- Cette définition est de Véronique De Rudder. Voir Véronique De Rudder, Christian Poirot, François Voure'h, *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, Puf, Paris, 2000.

5)- Rapport cité, p. 39.

L'"assimilationnisme" français

En 1991, le Haut Conseil à l'Intégration proposait, sous le nom "d'intégration", un assimilationnisme non coercitif et non radical. Du point de vue de l'analyse que nous développons ici, il n'y manque qu'une mise en perspective critique de l'arrière-plan social. Certains philosophes argumentent cependant que l'assimilationnisme, même atténué, n'est pas nécessaire à la perpétuation des institutions nationales. Il suffirait que chaque individu se sente pleinement membre de la cité politique et engagé avec ses concitoyens dans un destin commun. Voir par exemple Andrew Mason, "Political community, liberal-nationalism and the ethics of assimilation", in *Ethics*, n° 109, janv. 1999, pp. 261-286.

6)- *Ibid*, pp. 42-43. Voir notamment les travaux de Jean-Paul Payet et Éric Debarbieux.

7)- Directive européenne 2000, "*relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique.*"

8)- Françoise Lorcerie,
Le défi de l'ethnicité, ESF,
Paris, 2003.

adoptées : le risque de pénalisation des élèves "minoritaires" que présente la solution pédagogique est-il évalué ? Méconnu ? Dénié ? La hiérarchisation subreptice des divisions, avec la concentration d'élèves d'origine immigrée et de médiocre niveau dans certaines, peut être qualifiée de discriminatoire à partir du moment où les "mauvaises classes" hébergent principalement des enfants des minorités ethnicisées et les cantonnent ou risquent de les cantonner dans des carrières d'échec, alors que ce risque est ou pourrait être connu de professionnels⁽⁸⁾.

Discrimination scolaire, un constat sans suite

Le Haut Conseil à l'Intégration conclut que les processus ségrégatifs témoignent d'un "brouillage" des modèles politiques de référence. Il est donc nécessaire que l'administration intervienne pour "*offrir aux acteurs locaux l'appui et les principes d'action nécessaires face à leurs éventuelles hésitations sur la conduite à adopter*". À cette fin, il serait utile de créer au sein du ministère de l'Éducation nationale "*une structure chargée d'une vision globale des questions d'intégration à l'école*"⁽⁹⁾. De plus, il faudrait édicter des "directives nationales" pour guider les chefs d'établissements dans la gestion de l'origine sociale ou ethnique des élèves lorsqu'ils prennent des décisions comme celles qui engagent la structure pédagogique. Ces propositions n'ont pas été suivies d'effet. L'administration centrale n'a pris de mesure ni pour parer à la discrimination dans l'espace scolaire, ni pour prendre rang dans la politique gouvernementale de lutte contre les discriminations en général.

9)- Haut Conseil
à l'Intégration, *op. cit.*,
p. 43.

Sur le premier volet, on attendait des consignes d'organisation, publiques ou non. Il n'y en a pas eu, semble-t-il. On pouvait encore attendre l'ouverture de formations pour amener les agents, notamment les responsables, à maîtriser la problématique sociale de l'"ethnicité" et de la discrimination ethnique. Cela ne s'est pas fait. Sur le deuxième volet, on pouvait attendre un enrichissement des programmes d'éducation civique à divers niveaux scolaires, notamment au collège et au lycée, pour prendre en charge l'existence des processus discriminatoires : donner des connaissances factuelles sur leurs effets, et surtout donner l'intelligence du phénomène, faire connaître les outils d'analyse et les instruments juridiques qui s'y rapportent. Cela n'a pas été fait.

Il s'agit, peut-on penser, d'une décision négative, une décision de ne pas faire. En effet, l'enseignement "d'éducation civique, juridique et sociale" fut introduit au lycée au moment même où le gouvernement amorçait une politique de lutte contre les discriminations. C'était une opportunité de faire sa place d'emblée à la nouvelle thématique. Or, le thème des discriminations s'y trouve réduit à la portion congrue : le mot apparaît brièvement au chapitre sur le travail, sans être accompa-

gné des instructions qui auraient incité les professeurs à entreprendre sur le sujet un travail pédagogique en profondeur.

D'une façon générale, donc, l'appareil de l'Éducation nationale a peu relayé le nouveau mot d'ordre de lutte contre les discriminations, que ce soit en direction de ses responsables ou en direction des enseignants et des élèves et leurs familles. L'Éducation nationale participe au dispositif partenarial mis en place à l'échelle départementale. L'inspecteur d'académie détient désormais une des vice-présidences des commissions départementale d'accès à la citoyenneté (Codac), organe présidé par le préfet et chargé d'animer l'action publique contre les discriminations dans chaque département⁽¹⁰⁾. Par ailleurs, une "semaine contre le racisme" est instituée chaque année, pendant laquelle les enseignants peuvent prendre l'initiative d'activités particulières en marge des programmes (en partenariat avec des associations agréées, s'ils le souhaitent). Mais ces dispositions apparaissent décalées au regard des "failles" organisationnelles décelées et des besoins éducatifs.

© IM Média.

D'une façon générale, l'appareil de l'Éducation nationale a peu relayé le mot d'ordre de lutte contre les discriminations.

La régulation administrative sur la sellette

En l'occurrence, les "bonnes pratiques", comme on dit, ne sont nullement interdites bien entendu – et elles existent. Mais elles sont entravées par certains fonctionnements politico-administratifs. Deux caractéristiques de la régulation générale des écoles publiques sont en cause dans le retrait de l'Éducation nationale vis-à-vis de la lutte contre les discriminations : le défaut d'autorisation, d'une part, et le défaut d'empêchement, de l'autre.

La lutte contre les discriminations se fait au nom de l'égalité, principe-clé de l'universalisme des droits, emblématique dans le système politique français. Ce qui constitue la discrimination ethnique directe en délit, et la discrimination indirecte en dysfonctionnement, c'est le déni d'égalité qu'elles manifestent à l'encontre d'individus et de groupes à raison de leur origine supposée. La lutte contre les discriminations est, à ce titre, parfaitement républicaine. Les discriminations posent un pro-

10)- Circulaire interministérielle du 30 octobre 2001, "relative à la relance et à la consolidation du dispositif 114 Codac d'accès à la citoyenneté et de lutte contre les discriminations".

blème de justice que les institutions ont vocation à régler. C'est la position du Haut Conseil à l'Intégration dans son rapport de 1998.

Néanmoins, le rappel à la loi ne saurait suffire pour impliquer l'administration de l'Éducation nationale dans une lutte contre les discriminations. Les fonctionnaires ayant des responsabilités dans la fonction publique – et ceux de l'Éducation nationale aussi bien – ont de façon générale une conception très élevée de leur mission et ils ont le sentiment d'appliquer strictement leur déontologie, en s'adaptant au mieux aux circonstances. S'ils ne sont pas introduits à la compréhension des logiques psychosociales et politiques à l'œuvre dans les processus discriminatoires systémiques, ils tendent à rejeter avec indignation ce qu'ils perçoivent comme la menace d'une lecture de leurs actes professionnels

en termes de racisme. Le fonctionnement interne des Codac constate parfois ce type de réaction⁽¹¹⁾.

En réalité, si l'on sort de la posture purement juridique, il apparaît que la prise de conscience de la discrimination systémique suppose de prendre à contre-

piéd l'argumentaire républicain sur un point décisif, le principe de non-reconnaissance des minorités. Que les minorités n'aient pas de statut normatif, c'est un point essentiel de la philosophie républicaine, et il sert de cap dans l'action publique visant l'intégration des immigrés. En 1991, le Haut Conseil à l'Intégration, cherchant à définir une politique publique en la matière, affirmait ainsi *"sa conviction que la conception française de l'intégration doit obéir à une logique d'égalité et non à une logique de minorités"*⁽¹²⁾. Mais la difficulté n'est pas celle-là : la lutte contre les discriminations ethniques n'implique en aucune façon de cautionner politiquement ou juridiquement l'existence de groupes ethniques. Elle implique en revanche de reconnaître qu'il existe des groupes "ethnifiés", c'est-à-dire piégés dans des processus d'attribution ethnique, et vus comme des *"outsiders"* dans la Nation⁽¹³⁾. La catégorisation ethnique leur vaut d'être régulièrement exposés à des désavantages dans l'interaction et dans les institutions. Ils constituent des minorités au sens sociologique du terme, c'est-à-dire au sens où ils sont "minorisés" dans les processus sociaux.

Les grands principes à l'épreuve des faits

S'engager en France dans la reconnaissance de l'existence des discriminations ethniques, c'est donc devoir gérer l'écart entre le plan des faits et le plan des principes normatifs qui instituent la collectivité nationale (la difficulté ne vaut que pour les partis démocratiques). Il faut bien admettre que les croyances ou représentations sociales qui président aux discriminations, en tant qu'elles ont une existence

La lutte contre les discriminations n'implique pas de cautionner l'existence de groupes ethniques, mais de reconnaître qu'il existe des groupes "ethnifiés".

11)- Voir l'étude de Manuel Boucher, "Lutte contre les discriminations ethniques et injonction de citoyenneté", in Manuel Boucher (dir.), *De l'égalité formelle à l'égalité réelle. La question de l'ethnicité dans les sociétés européennes*, L'Harmattan, 2001, pp. 445-460.

12)- Rapport 1991 du Haut Conseil à l'Intégration, "Pour un modèle français d'intégration", *L'intégration à la française*, 10/18, 1993, p. 35.

13)- Sur le concept d'"outsider" (intrus) et les processus sociaux qu'il recouvre, voir Elias Norbert et John L. Scotson, *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, avant-propos de Michel Wieviorka, Fayard, Paris, 1964, trad. française 1997.

sociale et même une prévalence sociale, font partie objectivement de la culture nationale *de facto*. Elles sont d'ailleurs liées en bonne part à l'histoire sociale et politique de la France, en particulier à l'entreprise coloniale. Mais elles ne sauraient appartenir à la culture commune revendiquée comme terreau des institutions démocratiques.

Or la tradition française ne s'est jamais appesantie sur la distinction entre les deux acceptions de la culture collective. Essayistes et hommes politiques ramènent couramment l'une à l'autre culture nationale *de facto* et culture nationale *de jure*. L'ambivalence de ce montage symbolique (qui ne date pas d'aujourd'hui)⁽¹⁴⁾ est notable. Selon les enjeux, un même homme politique peut mobiliser la conception civique universaliste de l'appartenance française ou sa conception "ethnonationale"⁽¹⁵⁾. Un même essayiste pourra argumenter au nom de l'universalisme français contre les tenants d'une acceptation de la différence ou au nom du fait national français contre l'hégémonisme américain⁽¹⁶⁾. Le débat politique français des années 1980-1990 révèle à l'analyse, en matière de citoyenneté et de laïcité, des fluidités qui défient la modélisation⁽¹⁷⁾.

L'assimilationnisme français à l'égard des immigrés repose sur cette ambivalence. Il contracte l'acculturation, la loyauté et la capacité civique. Sa version contemporaine assouplie (moins coercitive qu'elle ne le fut) introduit une distinction entre sphère privée, où les particularismes pourraient se conserver et s'exprimer, dans le respect des lois, et sphère publique, régie par la culture commune et dédiée à la communauté des citoyens. Les particularismes n'y auraient en tant que tels aucun statut, la sphère publique devant en être protégée⁽¹⁸⁾. Ce partage nous paraît difficile à fonder juridiquement (il ne recouvre pas la partition entre droit privé et droit public, par exemple), et difficile à établir anthropologiquement (comment imaginer que les individus puissent laisser de côté leurs caractéristiques culturelles quand ils participent aux affaires communes ?). Mais il exprime quelque chose de vrai sur la culture nationale française, le débat public s'y réfère fréquemment comme à un partage naturel.

C'est ce schème que la volonté officielle de combattre les discriminations implique de réviser. L'existence des discriminations signifie que les différences ont bel et bien une incidence sur les statuts sociaux. Mais ce n'est pas à l'initiative des individus porteurs de caractéristiques culturelles différentes (ou supposées telles), ni de leur fait. Dans les processus discriminatoires, le problème posé à la justice vient de la culture dominante. Ce sont les gens "normaux" qui discriminent⁽¹⁹⁾, sur la base d'une différence foncière qu'ils croient repérer chez l'autre. Par suite, la lutte contre les discriminations ethniques implique une lecture critique de la société nationale, qui sache démêler les logiques sociales qui président à l'"ethnisation" de certains groupes et aux processus discriminatoires à leur rencontre. Corrélativement, elle implique de rendre publique une nouvelle philosophie de la société nationale et de l'intégration, peut-être

14)- Pour Ernest Renan, l'ambiguïté se trouve au cœur de l'argument de son célèbre discours sur la Nation, "Plébiscite de tous les jours" – et jusque dans la formule même du "plébiscite". Voir aussi notre analyse in Françoise Lorcerie, *Le défi de l'ethnicité*, op. cit.

15)- Voir l'analyse du discours du général de Gaulle par Dominique Colas, "La citoyenneté au risque de la nationalité", in Marc Sadoun (dir.), *La démocratie en France II - Limites*, Gallimard, Paris, 2000, pp. 117-223.

16)- Cécile Laborde, "The culture(s) of the Republic. Nationalism and multiculturalism in French republican thought", *Political Theory* (29-5), octobre 2001, pp. 716-735, à propos d'Alain Finkielkraut et de Dominique Schnapper notamment.

17)- Miriam Feldblum, *Reconstructing citizenship. The politics of nationality reform and immigration in contemporary France*, State University of New-York Press, Albany, 1999.

18)- Sur cette distinction, voir Dominique Schnapper, *La France de l'intégration. Sociologie de la Nation en 1990*, Gallimard, Paris, 1991 ; et *La communauté des citoyens. Sur l'idée neuve de Nation*, Gallimard, Paris, 1994.

19)- Le concept de "normal" est élaboré par Erving Goffman, *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, Éd. de Minuit, Paris, 1975 (1963).

pas plus expressément politique (car les mots sont déjà là dans une large mesure), mais certainement mieux dégagée de l'«ethnonationalisme».

À défaut, il n'y a pas d'explication publique possible de la lutte contre les discriminations. Par voie de conséquence, la discrimination ethnique est reconnue et condamnée, mais ce n'est pas un objet officiellement assumé de formation initiale ou continue des agents publics ni une base d'orientation d'action ; et pas non plus un objectif officiellement assumé d'enseignement. Chaque agent peut, dans les marges de liberté qui sont les siennes statutairement, assumer professionnellement à son niveau la lutte contre les discriminations : il n'en a pas réglementairement l'autorisation.

L'autonomie des établissements scolaires

La configuration institutionnelle actuelle rend possible la discrimination ethnique indirecte (systémique) à assez grande échelle, cela apparaît à l'enquête. Est en cause ici ce que l'on appelle l'«autonomie des établissements», expression qui traduit la mise en œuvre de la problématique de la subsidiarité dans l'appareil scolaire. Le service public de l'Éducation nationale a connu au cours des vingt dernières années une évolution administrative importante : les échelons intermédiaires et terminaux du système ont reçu des compétences élargies. Les choix d'organisation pédagogique sont effectués désormais au sein des établissements⁽²⁰⁾. Dans le cadre des orientations légales (visée de l'égalité des chances, notamment élévation de l'accès au niveau du baccalauréat), et des grandes dispositions réglementaires, ces choix relèvent du «projet d'établissement», principal instrument politique de l'autonomie de l'établissement. Ce projet «*définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux*», dispose la loi⁽²¹⁾. Censé mobiliser une logique stratégique en fonction d'un public et d'un territoire, il précise l'ensemble des dispositions que prend l'établissement pour accomplir sa mission de formation, en fonction des contraintes de tous ordres qu'il doit gérer, et avec les moyens humains et matériels qui sont les siens⁽²²⁾. Pour avoir force de loi dans l'établissement, le projet doit être validé par l'échelon hiérarchique dont il dépend.

La philosophie administrative qui légitime cette configuration est celle du renouveau du service public selon le principe de la subsidiarité : les problèmes étant complexes, il faut donner aux agents les moyens de les analyser et de les traiter eux-mêmes dans toute la mesure du possible, dans le cadre de règles nationales claires garantes de l'intérêt général, les niveaux intermédiaires intervenant pour contrôler et remplir les fonctions qui ne peuvent l'être à la base. À cette option administrative s'associe en l'occurrence un idéal politique : celui de la participation. L'école est énoncée comme une «*communauté éducative*», formée des élèves et de «*tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui,*

20)- Conformément à la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989.

21)- Loi citée, article 18.

22)- Les crédits d'heures d'enseignement sont octroyés globalement, en fonction du nombre d'élèves modulé par un indice de difficulté sociale et scolaire ; ces ressources sont complétées à la marge par des moyens (variables) auxquels l'établissement peut accéder dans son environnement : dispositifs d'accompagnement scolaire, autres projets financés par la politique de la ville, aides spéciales, contributions d'entreprises, etc.



Les élèves d'origine étrangère se trouvent souvent concentrés dans certains établissements scolaires. Ceci reflète la polarisation urbaine tout en l'aggravant.

participent à la formation des élèves⁽²³⁾. Les professeurs, les parents en font partie. Selon la loi, *“les membres de la communauté éducative sont associés à l'élaboration du projet”*.

Dans la réalité, cependant, les décisions importantes ne sont pas prises sur le mode participatif, ou très rarement. La loi, déjà, réserve aux enseignants l'exclusivité des propositions *“en ce qui concerne la partie pédagogique du projet”*⁽²⁴⁾ – ce qui s'interprète couramment comme désignant tout ce qui concerne les élèves, soit la quasi-totalité du projet. De plus, le conseil d'administration est *de jure* le seul espace de délibération collective, or la discussion y est fortement bridée, tout particulièrement en matière pédagogique. Il arrive que le dispositif soit utilisé comme tribune par les enseignants s'ils souhaitent donner une certaine publicité à un conflit avec le chef d'établissement, les autres membres sont trop minoritaires et les parents en position trop délicate pour se permettre de risquer un conflit public avec les professionnels de l'établissement. Précisons que le conseil d'administration est présidé par le chef d'établissement lui-

23)- Loi citée, article 1, alinéa 5.

24)- Loi citée, article 18.

25)- Jean-Louis Derouet avait mis en évidence ce point dans la façon dont les consignes de la politique de rénovation des collèges furent mises en œuvre sur le terrain. Voir Jean-Louis Derouet, "Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986)", *Revue française de pédagogie*, n° 83, 1988, pp. 5-22.

26)- Comme c'est le cas plus généralement dans les mobilisations enseignantes sur des objectifs sociaux : voir André Robert, "Syndicats et Zep : d'une controverse implicite sur l'idée de justice à un consensus mou", *Revue française de pédagogie*, n° 140, juillet-août-septembre 2002, p. 27.

27)- Un des exemples remarquables de pilotage stratégique d'une académie en France est celui de l'académie de Lille, sous le rectorat de Claude Pair. Voir Lise Demailly, Philippe Deubel, Nicole Gadrey, Juliette Verdier, *Évaluer les établissements scolaires. Enjeux, expériences, débats*, L'Harmattan, Paris, 1998.

28)- Françoise Lorcerie, "Le contrat de réussite dans la nouvelle relance des zones d'éducation prioritaires", *Éducation et Sociétés*, n° 3, 1999, pp. 81-96.

même. Les décisions importantes sont en fait préparées et prises hors des espaces-temps formels de délibération, sous forme d'"arrangements" interpersonnels entre certains enseignants et la direction, plus que par des compromis concertés⁽²⁵⁾. Le conseil d'administration les avalise. Il se peut que certains parents, organisés ou non dans des associations mais représentant personnellement une ressource pour l'établissement, soient intégrés dans la préparation des arrangements.

La logique du "bon ordre administratif"

Le processus de décision au sein des établissements d'enseignement est donc structurellement de nature corporatiste. Il poursuit prioritairement ce que les agents perçoivent comme étant dans leur intérêt. La vigilance à l'égard du risque discriminatoire incorporé dans la structure pédagogique, lorsqu'elle s'exprime, s'inscrit d'abord dans ce cadre : on sent "*l'urgence de se mobiliser face à une situation difficile*", on perçoit les effets pernicioeux de la hiérarchisation des classes sur l'ambiance de l'établissement⁽²⁶⁾. Les principaux syndicats enseignants ont commencé à parler des discriminations en général au travers de leurs bulletins – mais c'est le rôle du chef d'établissement qui paraît déterminant pour poser le problème de la structure pédagogique et ouvrir sur des solutions alternatives. L'action est alors une épreuve et un test pour son *leadership*, car tout dérangement du *statu quo* l'expose à la contestation.

Le contrôle hiérarchique, de son côté, tend à favoriser le *statu quo*. Là encore, les configurations varient grandement selon les lieux et les facteurs sont difficiles à démêler. Il faut tenir compte de l'histoire administrative de l'académie, de l'agencement du couple inspection académique-rectorat, des personnalités, de leur trajectoire et de leur stabilité dans le poste, des solidarités politiques à l'échelle nationale et à l'échelle locale... En considérant la hiérarchie intermédiaire de l'Éducation nationale comme un milieu décisionnel, on peut reprendre à son propos les observations faites sur l'établissement : les principes énoncés sont la recherche de l'égalité des chances, les synergies entre niveaux, les partenariats avec les collectivités locales. La réalité est différente. Si le pilotage hiérarchique du système peut être stratégique en matière sociale, et même de façon exemplaire, c'est loin d'être toujours le cas⁽²⁷⁾. À défaut, les services de l'inspection académique qui assurent le suivi des collèges et qui relaient la politique prioritaire se contentent de réguler *a minima*. En témoigne l'échec de la formule des "contrats de réussite", qui voulait que les zones d'éducation prioritaires (Zep) soient pilotées au cas par cas selon une logique de "*management*" public⁽²⁸⁾. Les services demeurent ordinairement sur une logique bureaucratique : ils veillent au bon ordre administratif que résume la formule "pas de vagues". Sauf cas exceptionnel, ils n'interviennent pas pour rectifier les dérives observables dans l'organisation des établissements. Il y a eu quelques cas de fermeture d'écoles

ou de collègues qui étaient pris dans une spirale d'évitement-dégradation-ghettoïsation. Ces opérations supposent une confiance et une collaboration étroite entre administration de l'Éducation nationale et collectivités locales.

En cas de conflit dans un établissement autour d'une reprise en main, les services peuvent même en arriver à cautionner les dérives

discriminatoires. Ainsi en va-t-il dans l'épisode suivant, relaté par un ancien principal de collège. Après quinze ans de direction en province, ce professionnel expérimenté obtient la direction d'un collège de banlieue dans une préfecture proche de Paris. Il y trouve une structure pédagogique typiquement discriminatoire, avec une "bonne classe" par niveau, confiée à des professeurs de la localité, et des "mauvaises classes" où sont concentrés les élèves d'origine maghrébine, confiées aux derniers professeurs arrivés. Le secteur lui-même est clivé : il comprend une zone pavillonnaire habitée par la classe moyenne et des cités populaires à population majoritairement d'origine maghrébine. La structure pédagogique avive les antagonismes urbains, l'"ethnicisation" des relations scolaires est puissante, l'ambiance éducative dégradée. Une majorité des professeurs (jeunes et ne projetant pas de rester dans l'établissement) pâtissent de la situation. Au second trimestre, le principal commence à préparer, en vue de la rentrée suivante, un projet d'organisation pédagogique qui atténuerait la dichotomie entre les classes, en ménageant plusieurs "bonnes classes" par niveau et en organisant des équipes pédagogiques sur une base de volontariat. Il est contesté au conseil d'administration, et des professeurs se mettent en grève. Ceux-ci ne sont pas organisés syndicalement, mais bénéficient d'appuis politiques. Le principal poursuit son effort de changement, suivi par une partie des enseignants, mais il ne trouve pas d'alliés dans l'institution : il perçoit l'hostilité de l'inspection académique, mais n'a pas l'appui actif du syndicat des chefs d'établissements, qui est animé par des personnels locaux ; la mission d'inspection qu'il a demandée tarde et finalement ne prend pas parti. En juillet, l'inspecteur d'académie lui impose de demander sa mutation⁽²⁹⁾.

La discrimination ethnique indirecte s'introduit subrepticement dans l'organisation pédagogique des établissements d'enseignement.

29)- Lire Eugène Blanc, "La formation des divisions en collège au risque de la discrimination : analyse d'un échec", in *Enseigner en milieu ethnicisé ?*, Actes du colloque du Réseau interculturel et éducation, VEI, livraison spéciale, 2002.

Ni norme positive, ni régulation curative

Ce cas singulier rend visibles des logiques décisionnelles qui, elles, sont structurelles quoique cachées la plupart du temps, et qui sont responsables du maintien de l'organisation discriminatoire là où elle existe : l'absence de triangulation à l'échelle de l'établissement, et le caractère aléatoire du recours vertical. Dans l'exemple évoqué, les "partenaires" du conseil d'administration n'ont pas de poids dans le conflit : pas plus les représentants

de la mairie et du conseil général que ceux des parents. Sauf volonté particulière de la hiérarchie intermédiaire et sauf sensibilisation particulière du collectif enseignant, la régulation corporatiste-bureaucratique du système ne produit pas d'empêchement de la discrimination ethnique indirecte qui s'introduit subrepticement dans l'organisation pédagogique des établissements d'enseignement – la catégorisation ethnique aidant. Le développement des politiques éducatives territorialisées n'a pas changé la donne à cet égard : l'Éducation nationale exerce vis-à-vis de ses partenaires, dans la politique de la ville, une hégémonie sur la mise en mots des problèmes scolaires à tous les niveaux (interministériel comme local).

Les dérives liées à l'"ethnisation" de l'espace scolaire sont pourtant notoires, nombre d'agents scolaires les reconnaissent en privé. Les parents de ces quartiers les perçoivent et craignent leurs effets délétères sur le climat et le sérieux de l'enseignement. Les stratégies d'évitement qui leur sont reprochées par les agents scolaires apparaissent largement liées à l'anticipation de ces dérives⁽³⁰⁾.

Deux facteurs contribuent à expliquer le désengagement global de l'école dans la lutte contre les discriminations ethniques : l'absence d'une norme positive qui viendrait autoriser l'action, et la régulation bureaucratique-corporatiste des établissements scolaires, qui ne produit pas d'empêchement. Selon notre analyse, les conditions politiques et administratives de l'investissement de l'Éducation nationale dans la lutte contre les discriminations ne sont pas installées.

Le retrait global de l'Éducation nationale dans la lutte contre les discriminations n'a donc rien à voir avec un racisme supposé de l'institution et des professionnels – accusation qui ne circule d'ailleurs pas dans l'espace français. Il exprime la difficulté réelle d'une action publique en la matière. Tout porte à croire que le manque d'engagement pour le moment se retrouve dans les autres secteurs de la fonction publique, pour des raisons analogues. Le retrait de l'Éducation nationale est simplement plus visible qu'ailleurs, car ce secteur s'est plus ouvert que d'autres à l'investigation sociologique. Il touche quotidiennement des millions d'individus et, dans une perspective républicaine, on en attend beaucoup.



30)- Voir Sylvain Broccolichi, "Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. L'évitement croissant de collèges publics dans un district de la banlieue parisienne", in F. Oeuvarard (dir.), *Dossiers d'éducation & formation*, 1997, pp. 103-123 ; Maguy Morley, "Parents et mixité sociale – le point de vue d'un parent", in *Enseigner en milieu ethnicié ?*, op. cit.



Jean-Paul Payet, "Mixités et ségrégation dans l'école urbaine"

► Dossier *Connaître et combattre les discriminations*, n° 1219, mai-juin 1999

Michel Wiewiorka, "La production institutionnelle du racisme"

► Dossier *Le racisme à l'œuvre*, n° 1211, janvier-février 1998

► Dossier **À l'école de la République**

N° 1201, septembre 1996

Christian Bachmann, "Heurs et malheurs de la discrimination positive"

Gérard Chauveau et **Éliane Rogovas-Chauveau**, "Les Zep à l'horizon 2000"

► Dossier *À l'école, l'intégration*, n° 1146, septembre 1991