



L'école face à la discrimination ethnoraciale: les logiques d'une inaction publique

Fabrice Dhume

► To cite this version:

Fabrice Dhume. L'école face à la discrimination ethnoraciale: les logiques d'une inaction publique. Migrations Société, 2010, Action publique et discrimination ethnique, 22 (131), p.171-184. <halshs-01421987>

HAL Id: halshs-01421987

<https://shs.hal.science/halshs-01421987v1>

Submitted on 23 Dec 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



L'ÉCOLE FACE À LA DISCRIMINATION ETHNORACIALE : LES LOGIQUES D'UNE INACTION PUBLIQUE

Fabrice DHUME *

Racisme et discrimination raciale ont des liens, mais renvoient à des référentiels d'action distincts : l'antiracisme définit le problème d'abord dans l'ordre idéologique et vise le "changement des mentalités", recourant à ce titre notamment à l'éducation morale ; l'antidiscrimination s'appuie sur la norme de droit qui qualifie la légitimité des pratiques et vise un changement des façons de faire et des fonctionnements institutionnels au regard de leurs effets inégalitaires.

L'école publique est généralement sommée d'éduquer contre le racisme. Un "réflexe républicain" en fait un haut lieu de la réponse étatique à ces "problèmes"¹. Mais ce caractère d'évidence du rôle éducatif de l'école est fondé sur une triple ambiguïté. Premièrement, on rapproche le « racisme à l'école » des catégories ethnicisées de « quartiers sensibles » et aussi, depuis 2003, de « communautarisme »². On impute donc le problème à des publics et à des situations définis par l'ethnique. Deuxièmement, on oppose idéologiquement école et racisme, comme s'il s'agissait d'entités naturellement antinomiques. Comme si l'antiracisme découlait d'une propriété intrinsèque de l'institution. Or, l'école n'est pas neutre, et ces phénomènes ne sont *en soi* ni extérieurs ni exogènes ; la catégorisation ethnique, le racisme et parfois la discrimination ont été maintes fois attestés tant dans les interactions que dans les normes scolaires ou encore dans l'organisation³. Troisièmement, les pratiques scolaires « contre le racisme »

* Sociologue, chercheur à l'Institut social et coopératif de recherche appliquée (ISCRA), Neuville-la-Roche.

1. Voir entre autres COMMISSION NATIONALE CONSULTATIVE DES DROITS DE L'HOMME, *La lutte contre le racisme et la xénophobie. Rapport au Premier ministre*, Paris : La Documentation française, 2005, 295 p.

2. DHUME-SONZOGNI, Fabrice, *Racisme, antisémitisme et "communautarisme" ? L'école à l'épreuve des faits*, Paris : Éd. L'Harmattan, 2007, 310 p.

3. La première étude en ce sens est celle de ZIROTTI, Jean-Pierre ; NOVI, Michel, *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés. Tome 1 : Évaluation, sélection et orientation scolaires (analyse d'un processus)*, Nice : IDERIC, 1979, 192 p. ; ZIROTTI, Jean-Pierre, *La scolarisation des enfants*

peuvent jouer en sens inverse de l'effet attendu⁴. Contrer le racisme en pratique met les agents de l'école au défi de construire des faits spécifiquement transgressifs des normes scolaires pour les réguler, ce qui est assez rarement le cas⁵.

Concernant la discrimination ethnoraciale, la situation semble à première vue différente, car l'école publique s'est longtemps caractérisée par son ignorance formelle du phénomène. Alors que d'autres ministères s'y sont engagés dès 1998 — date de la reconnaissance par l'État de la discrimination comme problème public — l'Éducation nationale a longtemps fait comme si elle n'était pas concernée. Avec dix ans de retard, en 2008, cette thématique a fait son apparition dans la "circulaire de rentrée", et le ministère donne des signes s'apparentant à la reconnaissance formelle du problème. Ce qui fait dire à certains de ses agents que « l'école prévient la discrimination ethnique et raciale »⁶. Cela se vérifie-t-il en pratique ? Revenons sur cette histoire pour comprendre comment l'institution scolaire en est venue à la question de la discrimination, ce qu'elle en dit et ce qu'elle en fait.

Une inaction face à la discrimination ?

Notre hypothèse est que les conditions de la "reconnaissance" récente de cette question par l'institution scolaire indiquent une logique d'inaction plutôt que d'action publique, une dé-problématisation de la discrimination plutôt que la constitution d'un nouveau problème scolaire. L'expression "inaction publique" ne signifie pas l'absence totale d'actes — pratiques et discours — car elle n'est pas absence d'action, mais travail *actif* de configuration de l'ordre social pour faire comme si l'on agissait tout en

de travailleurs immigrés. Tome 2 : Taxinomies et situations scolaires (le cadre de la scolarisation dans l'enseignement primaire. Étude monographique), Nice : IDERIC, 1980, 146 p. + annexes. Voir aussi PAYET, Jean-Paul, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris : Éd. Méridiens Klincksieck, 1995, 206 p. ; FAVRE-PERROTON, Joëlle, *École et ethnicité. Une relation à double face*, thèse de doctorat en sociologie, Université de Bordeaux-II, 1999 ; LORCERIE, Françoise (sous la direction de), *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*, Issy-les-Moulineaux : ESF, Paris : INRP, 2003, 333 p. ; FELOUZIS, Georges ; LIOT, Françoise ; PERROTON, Joëlle, *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris : Éd. du Seuil, 2005, 233 p.

4. Cf. ROUSSIER-FUSCO, Elena, "Le modèle français d'intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de la banlieue parisienne", *Revue Française de Pédagogie*, n° 144, juillet-septembre 2003, pp. 29-37.
5. Cf. DHUME-SONZOGNI, Fabrice, *Racisme, antisémitisme et "communautarisme" ?*, op. cit.
6. MANGEL, Gilbert, "L'école prévient la discrimination ethnique et raciale", in : FERRY, Vincent ; GALLORO, Piero-D. (sous la direction de), *De la discrimination dite "ethnique et raciale". Discours, actes et politiques publiques : entre incantations et humiliations*, Paris : Éd. L'Harmattan, 2009, pp. 249-255.

déniant l'ordre du problème. L'expression qualifie donc une logique interne d'empêchement général à agir, qui résulte moins d'une absence d'action que d'une ambivalence fondamentale à l'égard de cette question. Aussi le signal institutionnel de "reconnaissance" fonctionnerait-il en sens inverse de l'ambition antidiscriminatoire affichée.

Une reconnaissance repoussée

Lors de la mise en place des Commissions départementales d'accès à la citoyenneté (CODAC) en 1999, l'institution scolaire était citée au même titre que les autres services : l'inspecteur d'Académie était invité « à [y] siéger en tant que de besoin »⁷. La « relance du dispositif »⁸, deux ans plus tard, souligne que l'école n'était pas au rendez-vous ; on confie aux inspecteurs d'Académie une vice-présidence des CODAC, « afin de favoriser une mobilisation accrue des services de l'Éducation nationale en matière de citoyenneté »⁹. Cette nouvelle tentative d'implication va se traduire par la reprise du thème dans une "circulaire de rentrée"¹⁰ pour la première fois en 2002. Mais cela ne concerne que les lycées professionnels. En outre, l'objectif affiché de la "relance" est « de renforcer la lutte contre les discriminations et l'accès de tous les élèves à la citoyenneté » ; celui des CODAC « d'aider les jeunes issus de l'immigration à s'insérer plus facilement dans l'emploi et la vie sociale ». On semble présupposer la non-citoyenneté des « jeunes issus de l'immigration ». On rabat le problème sur un « handicap » socioculturel du public, présumé pas assez citoyen et toujours « à insérer »¹¹. Appliqué aux seuls lycées professionnels, le thème de la discrimination apparaît comme une simple scansion dans une longue histoire d'ethnisation du public « issu de l'immigration » par l'institution scolaire¹².

L'école se présente comme le relais d'une politique nationale qui ne la concerne pas en tant que telle (on ne nomme que les domaines de « l'emploi et de la vie sociale »), sauf peut-être au titre d'actions spécifiques définies par un public-problème. La circulaire de 2002 ne conçoit le rôle du ministère que pour « l'articulation de l'action de la CODAC avec

7. MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR, Circulaire n° 9900013C du 18 janvier 1999.

8. Circulaire interministérielle DPM/ACI 2 n° 2001-526 du 30 octobre 2001.

9. *Ibidem*.

10. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : DESCO, Circulaire n° 2002-077 du 11 avril 2002.

11. NOËL, Olivier, "Émergence d'une catégorie à insérer : la jeunesse", *Hommes & Migrations*, n° 1196, mars 1996, pp. 6-10.

12. Cf. VARRO, Gabrielle, "La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels", *Mots*, n° 61, décembre 1999, pp. 49-66.

les autres dispositifs publics de proximité, tel que le programme "Nouvelles Chances" ; [ainsi que] les actions d'information sur le dispositif 114-CODAC auprès des jeunes en formation initiale dans les établissements où certains élèves rencontrent des difficultés d'accès aux stages ou à l'emploi ». L'école est une fois de plus présentée dans le "bon rôle" : celui d'une aide particulière aux publics jugés les plus éloignés de la norme, dans une logique d'« égalité des chances ». De fait, et de façon bien étrange, c'est au titre de « l'égalité des chances par une éducation à la santé renforcée » que la « lutte contre les discriminations » est évoquée dans la "circulaire de rentrée" de 2007¹³. Incluse dans une liste d'objectifs juxtaposés, la discrimination ne fait l'objet d'aucune problématisation. Un double défaut institutionnel caractérise cette époque : défaut d'auto-risation à agir contre la discrimination et défaut d'empêchement des "logiques ethniques" qui travaillent à l'intérieur de l'école¹⁴.

Déviation du problème, ethnicisation du public

La donne change-t-elle après cette date ? La "circulaire de rentrée" de 2008 définit comme objectif général et prioritaire le fait de « lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations, notamment l'homophobie »¹⁵. Mais cet objectif n'apparaît qu'en 9^e place dans une liste de « dix grandes orientations prioritaires » aussi diverses que « généraliser l'accompagnement éducatif », « clarifier les objectifs de l'école primaire », etc. Aucun point de vue structurant n'organise ce florilège qui apparaît sans centre de gravité politique. Le discours antidiscriminatoire n'est assorti d'aucune option sur le sens de l'égalité, ce qui fait douter de sa validité en tant qu'objectif effectif.

Le chapitre consacré au thème de la discrimination illustre les confusions et ambiguïtés : « L'école doit offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société. Sa mission est donc aussi de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, de permettre une prise de conscience des discriminations, de faire disparaître les préjugés, de changer les mentalités et les pratiques. Au sein des établissements, une importance particulière devra être accordée aux actions visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne : violences

13. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : DGESCO, Circulaire n° 2007-011 du 9 janvier 2007.

14. Cf. LORCERIE, Françoise, "La non-lutte contre les discriminations dans l'école française", *Hommes & Migrations*, n° 1246, décembre 2003, pp. 6-16.

15. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : DGESCO, Circulaire n° 2008-042 du 4 avril 2008.

racistes et antisémites, violences envers les filles, violences à caractère sexuel, notamment l'homophobie ».

Du point de vue des référentiels d'action publique, c'est un grand fourre-tout : on mélange les paradigmes divergents ou opposés de « l'intégration », de « l'égalité des chances » et de la « lutte contre les discriminations ». Concernant l'objet de l'action, on navigue entre « violence », « préjugés », « mentalités », « conscience », « pratiques », etc. Y voir un déficit de maîtrise du concept de discrimination, au regard de confusions générales dans les politiques publiques, ne rendrait pas compte de la façon de raisonner qui sous-tend ce texte. Ce qui peut apparaître comme confus a du sens, rapporté aux référentiels qui organisent plus généralement l'action de l'école.

En effet, en prétendant « *lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations, notamment l'homophobie* », le texte assimile la discrimination à deux thèmes d'ordre différent mais significatifs du point de vue de la norme scolaire. D'une part, la question de la violence : le texte insiste sur « *les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité des personnes* », et décline diverses « *violences* » qualifiées par leur cible présumée (sexe, race...). D'autre part, la question de l'homophobie, qui renvoie cette fois à une lecture en termes d'idéologie raciste. On trouve alors l'idée de « *changer les mentalités* » et la notion de « *préjugés* », classiquement associées à ce thème, dans une approche psychosociologique. Or, ces deux approches ciblent les élèves, avec ceci de particulier que les notions de « *violence scolaire* » et de « *racisme à l'école* » indiquent surtout des « *variation[s] sur le thème majeur de la banlieue et des jeunes des générations issues de l'immigration* »¹⁶. Il faut ajouter à cela un enjeu contextuel, dont témoigne l'association entre « *discrimination* » et « *homophobie* ».

Cela répond à un calendrier politique plus large, puisque l'année 2008 voit la reconnaissance par la France de la Journée mondiale contre l'homophobie. À cette occasion, des associations lesbiennes, gays, bi-trans-intersexes ont intensifié leur pression sur le ministère, pour une reconnaissance du problème en milieu scolaire. De son côté, la Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE) a décrété prioritaire son action dans le champ éducatif. La mise sur l'agenda institutionnel correspond ainsi à un bricolage qui vise à répondre simultanément à une pluralité de demandes. L'apparence de promotion du thème masque une stratégie quasi défensive de l'institution. La recon-

16. PAYET, Jean-Paul, "Ce que disent les mauvais élèves", *Annales de la Recherche Urbaine*, n° 54, 1992, pp. 84-93.

naissance du nouveau thème ne modifie en rien la ligne politique : il est abordé avec des référents déjà disponibles (violence, racisme, égalité des chances), qui détournent toute mise en question de l'institution vers une focalisation sur un public stigmatisé.

La "circulaire de rentrée" 2009, si elle confirme l'objectif, renforce aussi la logique de traitement. « *Lutter contre la violence et les discriminations* » prend place au sein des « 15 priorités » de l'année, mais cette fois dans la rubrique des « *nouveaux risques* [entraînés par les "*mutations sociales*"] (*violence, discriminations, risques sanitaires*) contre lesquels l'École doit protéger les élèves ». Le thème est immédiatement identifié à « *la montée des incivilités, parfois au sein même de l'institution* ». Face à ce "risque", l'école déploie un discours combatif : armée de ses « *nouveaux programmes* » — ainsi justifiés — elle compte repousser le problème grâce aux « *acquis fondamentaux de la scolarité obligatoire* [parmi lesquels] *la maîtrise de compétences civiques et sociales (connaissance des symboles de la République, connaissance et pratique du droit et des règles de la vie collective, comportements respectueux d'autrui)* »¹⁷.

Pour assurer la force de cet engagement, le ministère pousse à la création de droit : « *Les règlements intérieurs doivent impérativement mentionner le refus de toutes les formes de discrimination et les nommer clairement* ». Incrire dans les règlements intérieurs ce qui s'impose en principe par la loi (y compris pénale) ne fait qu'accentuer la déviation du problème sur les élèves. La discrimination étant rabattue sur un problème d'éducation d'une jeunesse incivile, l'école ressort grandie par la hauteur de sa morale et l'intransigeance de son refus de la barbarie : « *L'École est un lieu où s'affirme l'égalité digne de tous les êtres humains : la communauté éducative doit faire preuve de la plus grande vigilance et de la plus grande fermeté à l'égard de toutes les formes de racisme, d'antisémitisme, d'homophobie et de sexisme. Tout propos, tout comportement qui réduit l'autre à une appartenance religieuse ou ethnique, à une orientation sexuelle, à une apparence physique, appelle une réponse qui, selon les cas, relève des champs pédagogique, disciplinaire, pénal ou de plusieurs d'entre eux* »¹⁸.

En bref, la discrimination a certes fait son apparition officielle sur l'agenda scolaire et l'institution va lui consacrer un « *séminaire national "Lutter contre les discriminations : la diversité à l'École"* » (octobre 2009), lui dédier dans la foulée une mission ministérielle « *Parité et lutte contre les*

17. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : DGESCO, Circulaire n° 2009-068 du 20 mai 2009.

18. *Ibidem*.

discriminations », etc., mais au-delà d'un changement de signifiant bien-venu, on peut s'interroger sur la réalité d'un changement d'inflexion politique. Si la « *lutte contre les discriminations* » se voit affichée, c'est en réalité pour être aussitôt déviée vers une logique moralisante et ethnisante qui cible les élèves. Elle autorise une remise en selle du discours "républicain", faisant des grands combats moraux le point d'ancrage d'une stratégie binaire : l'appel toujours plus pressant à la communion nationale se double d'une logique sécuritaire toujours renforcée. La reconnaissance des discriminations ne coûte à l'institution que peu d'efforts et ne la prédispose en rien à un travail introspectif pour comprendre ce que sont et comment se font les discriminations à l'école.

Des initiatives ambiguës

Dans ce contexte, comment se définit l'action publique locale face à la discrimination ? Des initiatives ont émergé depuis environ 2004-2005 dans divers territoires, sous le coup d'une exigence sociétale diffuse (colloques, "affaires", etc.), et avec l'aide de l'incitation européenne (projets financés par le programme d'initiative communautaire EQUAL¹⁹). Cette ouverture demeure fragile et relative. Elle est le plus souvent le fait d'acteurs associatifs ou institutionnels extérieurs à l'école, et au mieux cantonnés dans la périphérie. Là où l'institution scolaire est directement impliquée, ces initiatives ne reposent bien souvent que sur une légitimation ponctuelle, locale, limitée à des projets particuliers et expérimentaux. Toute relative qu'elle soit, il faut cependant s'attarder sur cette parole et ces actions qui s'ouvrent "par le bas", afin de comprendre comment est conçu le problème public. Plusieurs sources d'ambiguïtés sont perceptibles dans la construction cognitive et pratique de la question²⁰.

1) La question de la discrimination à l'école émerge en premier lieu au niveau de l'enseignement professionnel, suivant en cela les indications des circulaires. Dans la plupart des projets expérimentaux, l'on accorde en effet une importance majeure au segment du lycée professionnel et/ou à

19. L'ambition du programme d'initiative communautaire (PIC) EQUAL est la lutte contre toutes les formes de discrimination et d'inégalité dans le domaine de l'emploi. Ce programme, créé en 2000, s'est achevé le 31 décembre 2006 [NDLR].

20. Nous ne dresserons ici que des tendances générales. L'évaluation reste à faire, et le bilan se périmite vite. Notons que quelques actions se singularisent par un référentiel clairement antidiscriminatoire. Voir la présentation de plusieurs d'entre elles dans les actes du double séminaire de Miramas (2007) et Talence (2008), *Lutte contre les discriminations. Des concepts... à l'action*, CRPV Paca/PQA, actes téléchargeables sur http://www.crpv-paca.org/9-publications/pdf/arv_pdfs/actes-discris.pdf

l'insertion²¹. Or, si ce segment du système scolaire est quantitativement important, il est cependant minorisé dans la symbolique scolaire et dans les représentations de l'institution²². Sa position singulière, historiquement en tension entre l'État et le patronat, et accueillant souvent des élèves déclassés, s'exprime dans le sentiment que « les difficultés auxquelles il est confronté [...] en ont fait un avant-gardiste de la pédagogie et l'ont quelque peu affranchie du reste de l'institution »²³. Le lycée professionnel constituant dans l'imaginaire social un régime d'exception, l'émergence de la question de la discrimination à ce niveau témoigne d'une entrée "par la marge".

2) Cela est renforcé par le fait que la question est quasi exclusivement réduite à l'accès aux stages. Ce thème s'est imposé avec un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) en 2000. En se fondant sur une enquête du secrétariat d'État à l'enseignement professionnel, l'IGEN avait estimé que ces pratiques touchaient entre 30 % et 50 % des élèves d'origine étrangère lors des recherches de stage²⁴. Le ministre délégué à l'enseignement professionnel, Jean-Luc Mélenchon, interpellé sur ce point à l'Assemblée nationale le 14 juin 2000, répondait de façon symptomatique en termes de racisme, de justification morale et de minimisation : « Nous commencerons par prendre la précaution moralement indispensable de dire que le racisme n'est pas une valeur dominante parmi ceux qui proposent des stages et des périodes en entreprise. Il convient de le rappeler, pour la dignité de l'ensemble des professionnels concernés »²⁵.

Ce déplacement dans la formulation du problème minimise aussi la portée de la question pour l'institution. En présentant le problème au niveau de « ceux qui proposent des stages », le ministre réduit la question aux normes et au fonctionnement du seul monde du travail. Un sentiment général de rupture morale entre le monde scolaire et celui de l'entreprise vient entériner l'idée que l'école serait elle-même peu concernée par les pratiques discriminatoires. Aussi le thème de l'accès aux stages

21. Et cela soit dans l'orientation de l'étude initiale (Lorraine, Villeurbanne, Alsace), soit dans la coordination académique du projet (Lorraine, Alsace, Centre), soit dans la mobilisation ultérieure.

22. Cf. JELLAB, Aziz, *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2008, 332 p.

23. BOULY-DELCROIX, Caroline, *Peut-on lutter contre les discriminations et rester soi-même ? Expérience d'un groupe de recherche-action de lutte contre les discriminations au sein de l'Éducation nationale*, mémoire de master en conduite de projets et développement territorial (CPDT), Université de Metz, 2007, 111 p. (voir p. 9).

24. Cf. GUIBERT, Nathalie, "L'Inspection Générale de l'Éducation Nationale révèle une discrimination dans l'accès aux stages", *Le Monde* du 2-6-2000.

25. MÉLENCHON, Jean-Luc, Assemblée nationale, 1^{re} séance du 14 juin 2000.

autorise-t-il une "externalisation" du problème, du côté de l'entreprise, en outre souvent limité à l'accès à celle-ci.

3) Le problème est suffisamment constitué avec le rapport de l'IGEN pour susciter un renforcement du cadre normatif. Une circulaire rappelle les responsabilités des enseignants : « L'équipe pédagogique veillera particulièrement à protéger les élèves d'éventuelles pratiques discriminatoires à l'entrée des périodes en entreprise »²⁶. En outre, la loi du 16 novembre 2001²⁷ vient pénaliser les discriminations dans l'accès aux stages ou aux formations en entreprise. Mais le renforcement de l'arsenal juridique ne résout pas le problème de l'intégration des logiques du droit au sein des pratiques professionnelles. L'accentuation normative vient paradoxalement refermer la question, sans la constituer en problème spécifique. Le problème est donc maintenu dans un registre formel, ce qui se traduit dans les pratiques par l'idée qu'il ne concerne pas les agents scolaires ; ceux-ci se vivent avant tout comme impuissants face à une question tenue pour exogène²⁸.

4) La littérature d'expertise contribue à minorer la question. En posant le problème au niveau des « difficultés d'accès aux stages », on enregistre la discrimination comme un problème parmi bien d'autres. La question est marginalisée, par insertion dans de longues listes de « freins » privilégiant les thèmes de l'inadaptation des élèves ou des contraintes du marché ; la prudence des propos maintient l'objet aux limites de la qualification ; le discours analytique est suspendu et l'on se contente d'un simple enregistrement du discours enseignant ; on limite le constat au seul ressenti, ouvrant la voie à une rhétorique sur la « victimisation » de jeunes à qui l'on impute une « socialisation inachevée »²⁹ ; on maintient le constat au conditionnel lorsqu'il met en jeu les catégories ethnoraciales ; ou encore, on dévie vers les thèmes du racisme, de l'insertion ou de la « citoyenneté ».

Par exemple : « Les difficultés sont situées dans des registres différents [...]. Elles peuvent être imputées aux "compétences" des stagiaires [...]. Il est fait état aussi de difficultés sociales, et en particulier financières. Les discours des établissements mettent beaucoup l'accent sur l'absence de motivation. D'autres

26. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Circulaire n° 2000-095 du 26 juin 2000.

27. Loi n° 2001-1066 du 16 novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations.

28. Cf. DHUME, Fabrice ; SAGNARD-HADDAOUI, Nadine, *La discrimination, de l'école à l'entreprise. La question de l'accès aux stages des élèves de lycée professionnel en région Lorraine*, Neuwiller-la-Roche : ISCR-Ést, 2006, 145 p.

29. BEAUJOLIN, François ; DESSEN TORRES, Véronique ; VITEAU, Julien, *Capitalisation des projets EQUAL financés par le FASILD/ACSÉ, "Note : accompagner les victimes de discriminations"*, Paris : ACSÉ, juin 2007, pag. mult.

difficultés sont liées à l'environnement et à la faiblesse du tissu économique, à la faible densité des entreprises. D'autres encore sont liées au potentiel d'accueil des entreprises [...]. Les difficultés liées à des faits de discrimination sont **également mentionnées**. Elles sont constatées ou **le plus souvent supposées** »³⁰.

« Le manque de disponibilité et de capacité d'accueil des entreprises est cité par 88 % de l'ensemble des enseignants comme la difficulté majeure pour trouver des stages [...]. Le profil personnel de l'élève est désigné comme la deuxième raison par 71 % de l'ensemble des enseignants [...]. Le nombre insuffisant d'entreprises locales par rapport aux demandes de stage vient en troisième position : 64 % [...]. Les autres raisons évoquées par les enseignants révèlent que les entreprises ne jouent pas toujours **le jeu de la citoyenneté** : leur origine ethnique ou la consonance de leur nom **sembleraient** les raisons pour lesquelles des élèves ont des difficultés à trouver des entreprises. Ce **constat** rejoint celui de l'Inspection générale de l'Éducation nationale »³¹.

On fait comme si avec le "constat" de l'IGEN tout avait été dit, autorisant de minorer la portée de la problématique pour l'école.

5) Même lorsque la littérature s'attache spécifiquement à la question de la discrimination, le référentiel peut être instable. On constate parfois un déficit méthodologique et théorique, conduisant à remplacer des analyses fragiles par des jugements hasardeux et peu étayés, et justifiant une minimisation de la responsabilité scolaire dans la discrimination : « Il n'a pas été possible d'établir l'existence de discriminations coproduites par les équipes éducatives et provenant de l'origine ethno-raciale des élèves. La norme antiraciste nous paraît très largement intégrée [...]. Nous observons, néanmoins, une ethnisation de la relation à l'autre [...] dont on peut dire, en première intention, qu'elle ne paraît pas traduire une catégorisation ou une hiérarchie mais plutôt des formes de pensées stéréotypées »³².

30. RIVARD, Thierry ; THALINEAU, Alain, *Étude sur les conditions d'accès des jeunes scolaires et universitaires aux stages en entreprise [région Centre]*, Tours : Citères - CNRS-Université de Tours, juillet 2006, 61 p. (voir p. 17). Le gras est de notre fait.

31. BRAXMEYER, Nicole ; GENTIL, Régine, *Les spécificités de l'enseignement professionnel : les périodes de formation en milieu professionnel et le contrôle en cours de formation*, Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Direction de la programmation et du développement, Sous-Direction de l'évaluation, 112 p. (voir pp. 24-25), <http://media.education.gouv.fr/file/65/0/4650.pdf>. Le gras est de notre fait.

32. GAUCCI, Arnaud ; VITEAU, Julien, *Comment se rencontrent les discriminations dans l'école ? Rapport final du diagnostic réalisé en Haute-Normandie dans des collèges et lycées de Forges-les-Eaux, du Havre & du Val de Reuil*, Aleteya/ EQUAL LUCIDE, février 2007, 31 p. (voir pp. 20-21), http://www.lucide-contre-toutes-les-discriminations.org/publications/diag_educ.pdf

Ici, l'absence de traces significatives résultant de limites de la méthode d'enquête, ainsi qu'un défaut d'analyse systémique, conduisent les auteurs à reformuler le problème : des actes (discriminatoires) on passe à la motivation. La réintroduction de « *la norme antiraciste* » comme justification conduit à invalider la question pour l'école ; la stratégie d'atténuation³³ change l'ordre du problème. S'ajoute à cela une ambiguïté du référent sociologique : on parle d'"ethnisation" tout en déniait qu'elle soit une catégorisation asymétrique, ce qui vide ce paradigme de sa puissance analytique. On termine de disqualifier l'ordre de la discrimination en le ramenant à des « *pensées stéréotypées* », ce qui, formulé ainsi, évoque peut-être moins les stéréotypes racistes que l'idée de routine du travail... On voit donc ici un exemple de dé-problématisation de la discrimination sous le couvert paradoxal d'un soutien aux acteurs.

6) Face à ces lectures ambivalentes, qui ferment le sujet plutôt qu'elles ne l'ouvrent, se diffuse une interrogation inquiète des professionnels. Pris en tenaille entre une logique normative et leur savoir pratique concernant la banalité de la discrimination, et ne disposant pas d'un référent solide pour penser les phénomènes d'ethnisation, ils recherchent des outils et des modèles permettant de "traiter" le problème sans pour autant ouvrir la question. « *La demande [est] : "comment réagir ?"* »³⁴. En l'absence de construction institutionnelle et politique de la problématique, l'enjeu reste au niveau d'une demande de technicité supplémentaire. L'externalisation et le défaut de reconnaissance vont ainsi de pair avec une technicisation du problème.

Un effacement du problème derrière l'"insertion"

Une autre limite caractérise ces tentatives de réponses techniques. Elles réactivent ce qui est à la fois déjà connu et, au fond, attendu : une logique d'insertion et de placement des élèves, avec une spécialisation ethnique. Un exemple typique est l'action baptisée « *Objectif stages* », action expérimentale lancée par le ministre de l'Éducation nationale et

33. Le rapport commence ainsi : « *Les discriminations demandent de la pédagogie, sans culpabilisation, ni incantation. De multiples précautions sont nécessaires pour ne pas "brutaliser" ceux qui enseignent, transmettent, éduquent... et qui s'acquittent, généralement, de cette charge avec conscience et professionnalisme* » (p. 3). Cette attention à ne pas « *brutaliser* » est certes légitime et nécessaire. Mais la disparition de l'objet-problème qu'est la discrimination ne résout pas la question de la culpabilité : comme toute logique du déni, elle en prolonge le motif et la raison.

34. GIP FORMATION CONTINUE ET INSERTION PROFESSIONNELLE (FCIP)/EQUAL, Alsace, *Discrimination et accès aux stages et périodes de formation en entreprise. Analyse des besoins*, réalisée de décembre 2003 à avril 2004.

le ministre délégué à la promotion de l'égalité des chances : « Le dispositif "Objectif stages" vise à garantir l'accès des élèves aux stages obligatoires quels que soient leur origine, leur adresse [...]. Il s'agit d'un dispositif complémentaire visant à éviter les discriminations dès la première expérience en entreprise. Il cherche à donner le goût de la diversité aux entreprises et donner le goût de l'entreprise aux élèves qui en sont éloignés »³⁵.

L'action repose sur une confusion entre différents paradigmes qui se contredisent dans leurs logiques : l'insertion, qui prétend « donner aux élèves le goût de l'entreprise » et « permettre aux étudiants de prendre confiance en eux »³⁶ ; la diversité ou "discrimination positive" ; la lutte contre les discriminations. Contrairement à l'affichage du thème, on ne travaille pas à restaurer les droits et l'État de droit face aux discriminations qui se produisent. La logique de placement, typique de l'insertion, est seulement abordée de façon relative à un public cible, défini de façon implicite pour éviter de nommer l'ethnoracial. En effet : le dispositif est présenté au titre de « l'éducation prioritaire » dans la "circulaire de rentrée" 2006³⁷. L'idée de discrimination est imputée à des profils particuliers d'élèves, à travers des catégories où le sous-entendu ethnique le dispute au déclassement au sein de l'ordre scolaire. On vise « les élèves inscrits en lycée professionnel », « les élèves de la MGI »³⁸, « les élèves de CLIPA »³⁹ et « les élèves en situation de décrochage »⁴⁰.

Cette action a servi de modèle pour une dissémination dans diverses régions. À la fin 2007, il existait en France plus d'une dizaine d'actions comparables⁴¹. À l'exception de Villeurbanne et de la Lorraine, notamment, ces actions étaient orientées vers la mise en relation offre/demande, avec un formatage de la demande ou avec l'adjonction d'intermédiaires : « réseau » trié au préalable pour éviter la confrontation à la discrimination, parrainage, « banque de stages » ou encore « CV anonyme ». Ce modèle d'action est donc fondé sur la création d'un artefact du marché supposé

35. Présentation sur le site <http://www.objectif-stages.com/>

36. SOULE, Véronique, "Étudiants rencontrent entreprises à Montpellier", *Libération* du 21-11-2007.

37. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE : DGESCO, Circulaire n° 2006-051 du 27 mars 2006.

38. Mission générale d'insertion.

39. Classe d'insertion préprofessionnelle en alternance.

40. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Guide du parrainage des élèves dans leurs relations avec le milieu professionnel*, Paris : CNDP, février 2004, 40 p.

41. Outre les projets déjà cités, des expériences équivalentes concernant l'accès aux stages étaient portées en 2007, notamment par les communes de Roubaix et de Nanterre, le Conseil général de l'Essonne, les Académies de Versailles et Montpellier, la Chambre de commerce du Havre, l'association FACE Hérault et l'Association d'aide à l'équipement scolaire et culturel (AESCO) à Orléans.

suspendre les risques discriminatoires sans en réguler les logiques générales. Cette stratégie visant « l'égalité des chances » est encouragée et organisée par le ministère à travers la signature de conventions avec des réseaux d'entreprises ou d'intermédiaires. Par ailleurs, « pour favoriser la généralisation de ces expérimentations, la DESCO⁴² a édité et diffusé à l'ensemble des Académies le "Guide du parrainage des élèves dans leurs relations avec le milieu professionnel" »⁴³.

Ce guide est instructif quant à la façon de définir le problème comme une propriété de certains publics : « Dans toutes ces situations scolaires, les élèves sont souvent de faible niveau de qualification, issus de quartiers difficiles, sans référent dans le monde du travail. Ils peuvent être issus de l'immigration et de ce fait victimes de discriminations. Il s'agit de leur faciliter une meilleure vision du monde du travail et leur permettre d'affirmer leur projet professionnel. Ces élèves ont néanmoins des atouts : ils sont considérés comme disposant des compétences de base [...] pour pouvoir s'intégrer en entreprise »⁴⁴.

On voit ici une ambiguïté plus générale des politiques publiques, qui reconvertisse l'insertion derrière l'intitulé de « lutte contre les discriminations » sans en modifier les logiques⁴⁵. On continue à penser l'inégalité comme résultant de différences à corriger, en retournant la responsabilité de la discrimination sur les publics minorisés, ce qui a un triple effet. D'abord, cette réponse réitère la *stigmatisation*, en imputant aux élèves le "handicap" de leur présumée "origine". La persistance de cette lecture témoigne en outre que le référentiel « lutte contre les discriminations » n'a pas gagné de légitimation politique. Ensuite, cette réorientation vers l'insertion se double d'un renforcement de l'*ethnisation*, qui retourne la logique antidiscriminatoire. La discrimination est prise comme indicateur de la non-intégration du public, *a fortiori* lorsque celui-ci s'en plaint. Enfin, ce retournement évite de travailler la discrimination qui se produit et donc, là aussi, évite de donner à cette question une portée politique pour l'école. C'est cette fois une *dé légitimation* de la question de la discrimination, comme si celle-ci ne faisait pas sens pour l'institution scolaire. Ainsi, la stratégie de définition de l'action entérine la déviation politique du problème.

42. Division des élèves et de la scolarité.

43. Conférence nationale pour l'égalité des chances, Hôtel de Matignon, 3 février 2005, p. 15.

44. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Guide du parrainage des élèves dans leurs relations avec le milieu professionnel*, op. cit., p. 8.

45. Cf. DHUME, Fabrice, "De la discrimination du marché au marché de la discrimination. Les fausses évidences de la 'lutte contre les discriminations'", *Mouvements*, n° 49, janvier-février 2007, pp. 128-136.

*

*

*

Au final, l'apparente reconnaissance de la discrimination par l'institution scolaire n'en est pas une. Si l'on a quitté le déni, ce n'est pas au profit d'une reconnaissance du problème des inégalités de statut des publics et de l'ordre inégalitaire des pratiques de l'institution, mais au "profit" (très relatif) d'une dénégation⁴⁶. Nous sommes dans une situation paradoxale, prenant l'allure d'un double discours, qui est en substance : « *Oui, la discrimination est un nouveau problème ; mais ce problème est comme toujours celui des publics déviants* ».

Cette situation de "reconnaissance factice" témoigne de la difficulté de l'institution à assumer publiquement une question qui appelle une analyse réflexive, un regard en miroir de son propre fonctionnement. Elle complique profondément le passage à l'action, car en même temps qu'elle en fait injonction, elle interdit en fait cette sorte de mise en examen pratique de l'institution par le public et par elle-même qu'appellerait une logique de lutte contre la discrimination. On est donc passé d'une "non-lutte" contre les discriminations à une logique radicalement contradictoire et éminemment problématique qui peut être qualifiée d'*inaction publique*.

L'institution affiche un nouveau discours mais réarme les vieilles logiques, fait injonction à agir mais empêche l'action, nomme mais en même temps disqualifie. On peut craindre qu'il soit actuellement difficile de renverser cette tendance.



46. Cf. FASSIN, Didier, "Du déni à la dénégation. Psychologie politique de la représentation des discriminations", in : FASSIN, Didier ; FASSIN, Éric (sous la direction de), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris : Éd. La Découverte, 2006, pp. 133-157.