

Fabienne Ferrerons

Les discriminations à l'école

Du déni à la lutte contre les discriminations

Ou comment la mise en évidence des discriminations à l'école interroge-t-elle les pratiques enseignantes ?

Master 2 Inégalités et Discriminations



« Une civilisation qui se révèle incapable de résoudre les problèmes que suscite son fonctionnement, est une civilisation décadente. Une civilisation qui choisit de fermer les yeux à ses problèmes les plus cruciaux est une civilisation atteinte. Une civilisation qui ruse avec ses principes est une civilisation moribonde. »

Aimé Césaire

Remerciements :

*A tous mes collègues du Centre Alain Savary,
notamment Stéphane Kus et Sylvie Martin-Dametto,
à toute l'équipe pédagogique du collège étudié,
à Fabrice Dhume,
aux relecteurs-trices...
Un grand merci pour leur aide.*

Sommaire

Introduction	3
Problématique	5
Hypothèses	5
I- Une étude quantitative pour identifier des parcours d'élèves inégaux en fonction de certains critères	7
Méthodologie	7
Résultat de l'analyse	8
Conclusion d'analyse	19
II- Une étude qualitative d'entretiens et d'observation pour identifier des pratiques enseignantes discriminatoires	21
La discrimination systémique	22
Discrimination indirecte	30
La discrimination directe, ou bienveillante	33
III- Le déni de l'institution scolaire et des professionnels de l'éducation bloque la légitimation de la question de la lutte contre les discriminations à l'école	41
Le déni	41
La dénégation	42
Réactions de protection	50
L'institution scolaire et ses dysfonctionnements	53
IV- La reconnaissance du sujet permet des pistes de réflexion	58
L'exigence	58
La formation	61
La remise en question des pratiques	64
Changer le discours sur l'élève	68
Actions mises en place	70
Ouvrir l'école	72
Libérer la parole	76
Conclusion	80
Bibliographie	
Annexes	

Introduction

L'école est une institution qui doit garantir l'accès à des droits pour tous ses élèves, avec un principe qui prime de l'égalité de traitement. En 1881, Jules Ferry rend l'école gratuite, et en 1882 il rend l'instruction obligatoire. La solarisation donnée à tous les enfants français renvoie bien à cette image d'égalité des chances et de neutralité de l'Ecole. Dans les années 1960, la durée de la scolarité obligatoire est allongée de 13 ans à 16 ans, encourageant ainsi un plus grand nombre d'élèves à accéder au baccalauréat. Pourtant, depuis de nombreuses années, et notamment les années 60, de nombreux auteurs ont témoigné d'une école créatrice d'inégalités (les thèmes portant très majoritairement sur les inégalités sociales). Depuis peu, le terme de discrimination est apparu dans les critiques du fonctionnement scolaire. L'école ne jouerait donc pas son rôle de garantir à tous ses élèves d'égales chances de réussite ?

Un des professionnels de l'éducation interrogé dans ce mémoire a tenté de définir le rôle de l'école aujourd'hui. « *Je pense qu'on contribue, dans les quartiers populaires, l'école contribue à maintenir une paix sociale, mais est-ce que c'est le rôle de l'école ? Alors, je pense que pour Jules Ferry c'était le rôle de l'école, hein, paix à son âme et avec tout le respect que je lui dois. Je pense que pour lui c'était le rôle de l'école, et de former des bons citoyens qui étaient prêts à aller se faire casser la figure en 14-18, mais est-ce que maintenant c'est le rôle de l'école dans une société mondialiste comme on a maintenant ? On a à préparer des jeunes qui puissent se débrouiller dans la vie, et pas être mis au rébus de la société. Le rôle de l'école c'est de permettre à des enfants de s'épanouir, d'apprendre des choses pour pas qu'ils soient pris pour des moins que rien, et voilà, et s'épanouir et être bien dans leurs baskets et prendre leur place à part entière dans la société.* »

L'école remplit-elle ce rôle de permettre à tous ses élèves de s'épanouir et trouver une place dans la société ? Sans doute que pour répondre à cette question, il faut interroger les élèves eux-mêmes. Lors d'un colloque sur la discrimination dans l'Education¹, un collectif de jeunes (Vivre Ensemble l'Egalité) a pris la parole pour exprimer des discriminations ressenties par les élèves à l'école. « *Nous sommes un collectif d'une trentaine de jeunes, âgés de seize à vingt-et-un ans. Tous directement concernés par les discriminations racistes, nous avons tous vécu au moins une expérience de discrimination. [...] Au moment de l'orientation à l'école, on a bien vu qu'être noir ou arabe n'était pas la même chose qu'être blanc; par exemple, avec 17 de moyenne, l'un d'entre nous*

¹ « Mobilisation face aux Discriminations dans l'Education: savoirs d'expériences et pouvoir d'agir », CRDP, 13 Mars 2013

s'est vu proposer par la conseillère d'orientation une entrée en CAP peintre en bâtiment. Il est en Tec de Co aujourd'hui. Avec 14 de moyenne, le conseil de classe a proposé à un autre collègue d'aller en filière technique, alors qu'une autre collègue blanche avec la même moyenne a été dirigée en seconde générale. [...] A la recherche d'un stage, plusieurs d'entre nous avons essuyés des refus alors que le camarade blanc qui passait après nous sur les mêmes lieux a été accepté. »

Ces élèves semblent avoir été victimes de discrimination, et non pas sociale comme l'évoquent la plupart des ouvrages sur le sujet, mais bien raciale, ou raciste pour reprendre leurs propos. Cette qualification explique que les racisés (noirs, arabes) n'existent pas en soi et sont produits par les discriminations. L'école peut-elle discriminer ses élèves ? Qu'est-ce qu'une discrimination ? Etablir une discrimination suppose trois conditions : c'est un acte ou un processus de traitement différencié qui est basé sur un critère prohibé par la loi.

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

2

Une discrimination ne suppose donc pas forcément d'intentionnalité, de croyances racistes, sexistes... On peut discriminer dans nos pratiques de manière inconsciente, ou bienveillante. Par exemple on peut chercher à compenser un handicap pour ramener un minoritaire dans la norme majoritaire sans la remettre en question ou ne pas chercher à remettre en question des représentations limitantes qu'on a.

Pourtant, il est important de se rendre compte de ces processus potentiellement discriminatoires, car ils permettent de reproduire et légitimer des inégalités, et ils peuvent avoir des conséquences très importantes pour ceux qui la subissent : maintien dans des positions subalternes, souffrance, auto-limitation des ambitions, perte de confiance, agressivité, identification ethnique ou religieuse...

² Source : Présentation du réseau, référentiel « La discrimination à l'école, de quoi parle-t-on ? » Le concept de discrimination : éléments de repères et de clarification, Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école, 2014

Pour l'ADRI³, « *La discrimination désigne une opération de séparation volontaire d'un groupe de personnes en fonction d'un attribut spécifique en vue de lui appliquer un traitement inférieur ou d'entraver son accès à différents biens, services, espaces, statuts ou droits. À ce titre, les discriminations sont aussi l'expression d'une domination ; cumulées, elles produisent des inégalités. Du reste, les discriminations ne se limitent pas aux seuls critères ethniques mais également à tous types d'attributs : physiques, psychologiques, sociaux, religieux, etc.* » L'école n'étant pas « étanche » aux logiques de fonctionnement de la société dans laquelle elle s'inscrit, elle n'est pas à l'abri de pratiques discriminatoires. Quand on parle de discrimination à l'école, on ne parle pas de « discriminations entre élèves. » Discriminer est un acte de pouvoir, la discrimination peut donc difficilement se trouver entre les élèves, mais plus dans des pratiques, dans un fonctionnement institutionnel. Or, il existe un blocage de la reconnaissance de l'existence de pratiques discriminatoires à l'école.

Ces éléments invitent à se poser plusieurs questions. L'école discrimine-t-elle ? Quelles pratiques enseignantes peuvent avoir des risques discriminatoires ? Pourquoi les enseignants ne s'emparent pas de cette question, malgré leurs valeurs égalitaristes ? Nous essaierons de nous éloigner du discours sur l'élève pour étudier les pratiques des professionnels de l'éducation et le fonctionnement institutionnel de l'école. Le but de ce mémoire n'est pas de mettre en accusation ou de culpabiliser ceux qui travaillent, c'est au contraire nous inciter, tous, à assumer nos responsabilités ici et maintenant et à agir pour réaliser concrètement l'égalité.

Problématique

Dans une école porteuse de la valeur d'égalité, existe-t-il des pratiques discriminatoires, comment les identifier, les faire reconnaître et lutter contre ?

Hypothèses

Si nous arrivons à démontrer l'existence de pratiques discriminatoires à l'école

- par une étude quantitative qui fait ressortir des parcours différenciés d'élèves en fonction de certains critères,
- par des observations de longue durée en classe et des entretiens,

alors nous parviendrons à faire reconnaître ce phénomène par les professionnels qui les pratiquent, parfois à leur insu.

³ Agence pour le développement des relations interculturelles

Si ces apports ne permettent pas la reconnaissance de la question à l'école, c'est dû à des blocages des professionnels de l'éducation.

Si nous arrivons à décrire les blocages que les professionnels de l'éducation mettent en place et si nous arrivons à comprendre leurs raisons d'être, alors nous ouvrirons des pistes de réflexions, porteuses de solutions.

I- Une étude quantitative pour identifier des parcours d'élèves inégaux en fonction de certains critères

Cette étude a été demandée par une chef d'un établissement d'un Réseau Réussite Scolaire sur une grande agglomération de la banlieue lyonnaise. Elle avait conservé des archives sur ses élèves de leur entrée en 6ème à leur sortie en 3ème, et souhaitait qu'elles servent pour permettre une analyse qui ferait reconnaître et légitimerait la question des discriminations à l'école.

Merci à elle d'avoir permis ce travail.

Pour lutter contre les discriminations à l'école, la première étape est de prouver qu'elles existent afin de légitimer cette lutte. Bien souvent c'est d'ailleurs une étape qu'il faut sans cesse renouveler. Elle peut apparaître comme une perte de temps sur la lutte effective contre les discriminations, mais elle est importante pour les personnes qui pensent encore que l'Education Nationale est un lieu neutre, sacré, où la discrimination n'existe pas, où chaque enseignant est juste avec chaque élève, qui lui obtiendrait une note en fonction de ce qu'il fait, et qu'il serait seul responsable de cette note. L'analyse qui suit vient casser cette vision idéaliste de l'école. Elle concerne le parcours d'élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème}, mais ce sont tous les cycles du système éducatif, de même que les étapes d'orientation qui sont concernés par des problèmes de discrimination. Aucun moment de la scolarité, avec toute la complexité et la subtilité de ses mécanismes et phénomènes sociaux, n'est exempt de ce risque.

Méthodologie

Rapports sociaux de classe, de race et de sexe

Le but de cette analyse est d'étudier des parcours d'élèves en fonction de différents critères pour vérifier si ces critères peuvent pénaliser les élèves. Il s'agit de deux critères discriminatoires prohibés par la loi : le sexe et l'origine ethnique réelle ou supposée ; ainsi que l'origine sociale.

Le critère du sexe est déterminé par le sexe indiqué sur les dossiers d'élèves. Le critère de l'origine sociale est déterminé par l'attribution ou non d'une bourse à l'enfant. Ce n'est qu'un des indicateurs de l'origine sociale qui peut aussi être déterminée par les catégories socio-professionnelles des

parents, le lieu de résidence... Le critère de l'origine ethnique (réelle ou supposée) est déterminé par la connotation d'origine du prénom, méthode qui a déjà été utilisée dans de nombreuses recherches⁴. Nous avons demandé à une 15aine de personnes si les prénoms de cette cohorte d'élève avaient plus selon eux une connotation d'origine européenne ou extra-européenne. Ce critère n'indique pas l'origine réelle de l'élève mais interroge les représentations qu'on met derrière un prénom qui a une certaine connotation d'origine. Le prénom est utilisé ici comme l'indicateur d'une identité stigmatisable⁵. On ne prend donc en compte que des représentations qui vont nous permettre d'interroger la question de la discrimination. Toutes les données ont été codées et entièrement anonymées.

Ces indicateurs sont subjectifs et incomplets mais ils font partie de ceux que nous utilisons quotidiennement pour construire des représentations.

La méthodologie employée est inspirée de deux recherches-actions que des enseignants ont eux-mêmes menées dans leurs établissements (un collège et un lycée) avec l'aide du sociologue Fabrice Dhume. Selon lui, il est important de montrer que les méthodologies utilisées peuvent être transposées d'un établissement à un autre et que d'autres professionnels de l'éducation peuvent s'essayer à l'exercice. Si cette analyse cherche à évaluer le poids pénalisant de certaines représentations sur les élèves, elle ne nous permettra pas de déterminer quels processus sont liés à l'extérieur de l'école et lesquels sont en lien avec les pratiques internes au collège. Cependant de nombreuses études ont déjà montré qu'il existait une articulation entre les deux qui créait de la discrimination.

Résultat de l'analyse

Résultats scolaire différents

Ecart entre les résultats au test d'entrée en 6ème, et entre les moyennes en 3ème

On observe un écart de moyenne en 3ème entre les filles et les garçons de 0,5 points en faveur des filles, alors qu'il n'existait pas d'écarts en 6^{ème}. De même, il existe un écart entre les élèves au

⁴ Decharne, Liedts et Felouzis, Liot, Perroton

⁵ Ecole et appartenances ethniques, Françoise Lorcerie, 2004

prénom à connotation d'origine européenne ou extra-européenne d'1 point en faveur de la connotation d'origine européenne, au lieu de 0,8 point en 6^{ème}. L'écart entre les élèves boursiers et non boursiers est également d'1 point en 3^{ème} alors qu'il était de 0,7 point en 6^{ème}. Ce simple résultat amène à penser que le collège crée ou renforce des inégalités.

Croisement des critères et distinction des résultats en français et en mathématiques

Dans l'analyse de la cohorte, nous avons croisés les critères afin d'étudier les résultats au test d'entrée en 6^{ème}, et à la moyenne de 3^{ème}, en français et en mathématiques.

Ici par exemple, nous avons croisé le critère du sexe avec celui de l'origine sociale. On peut voir qu'en français, les filles non boursières ont les meilleurs résultats, en 6^{ème} comme en 3^{ème}, suivies par les filles boursières, puis les garçons non boursiers. Les garçons boursiers obtiennent les moins bons résultats avec à chaque fois 2,5 points d'écart avec les filles non boursières (figure 1).

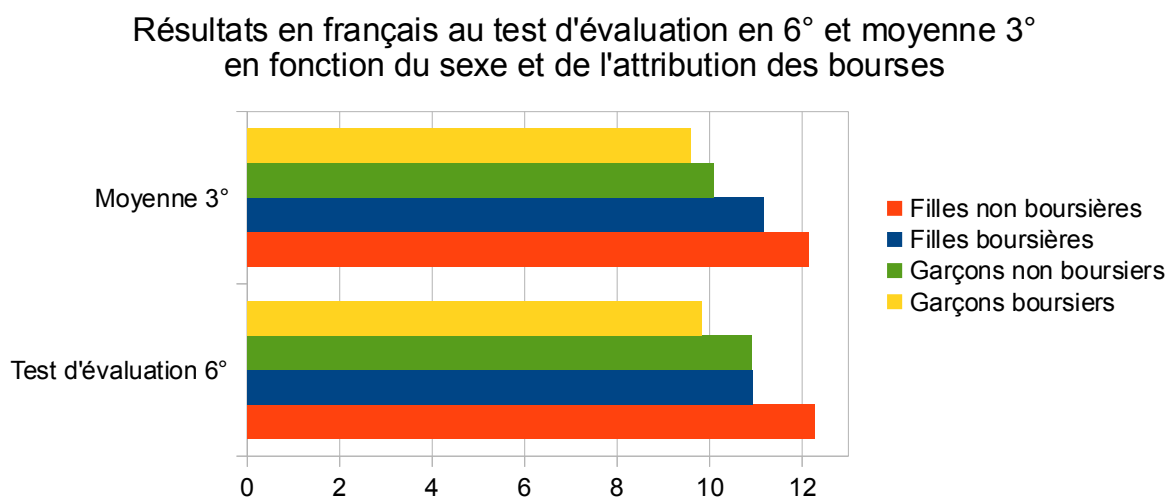


Figure 1

Pour les mathématiques, en 6[°], ce sont les garçons boursiers et non boursiers qui ont les meilleurs résultats, suivis par les filles non boursières et boursières. En 3[°], ce sont les non boursiers filles et garçons qui ont de meilleurs résultats, alors que les boursiers garçons et filles ont les moins bons (figure 2).

Résultats en maths au test d'évaluation en 6° et moyenne 3° en fonction du sexe et de l'attribution des bourses

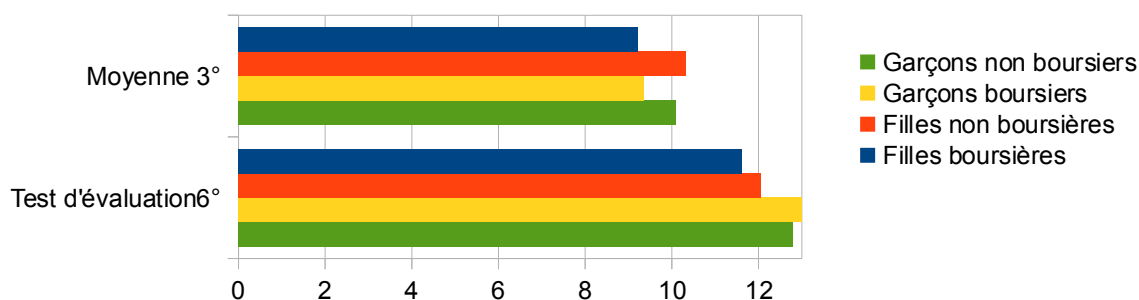


Figure 2

Analyse tous critères croisés

Avec les autres observations réalisées, on observe qu'en français, les filles ont de meilleurs résultats peu importe la connotation d'origine de leur prénom ou qu'elles soient boursières ou non. D'une manière générale, l'attribution d'une bourse et le prénom à connotation d'origine extra-européenne apparaissent comme des critères plus pénalisants dans les résultats, et c'est le critère de l'origine ethnique qui se révèle être le plus pénalisant.

En mathématiques, les tendances changent entre la 6° et la 3°. En 6°, ce sont les garçons qui ont les meilleurs résultats avec notamment de bons résultats des garçons boursiers et des garçons porteurs d'un prénom à connotation extra-européenne. Mais en 3°, ces critères sont pénalisants et renvoient aux moins bons résultats.

Quand on croise les trois critères en même temps, on remarque qu'en 6ème, les élèves portant un prénom à connotation d'origine extra-européenne ont généralement de moins bons résultats que les élèves portant un prénom à connotation d'origine européenne (bleu contre vert, violet contre orange). Pour les garçons au prénom à connotation d'origine extra-européenne et les filles au prénom à connotation d'origine européenne, les non boursiers ont de meilleurs résultats tandis que pour les autres, ce sont les boursiers qui ont de meilleurs résultats (figure 3).

En 3ème, la tendance devient la même pour tous, les connotations d'origine européenne ont toujours de meilleurs résultats que les extra-européennes, et les non boursier ont tous de meilleurs résultats que les boursiers, avec en tête les filles portant un prénom à connotation d'origine européenne non boursières et en dernier les garçons au prénom à connotation d'origine extra-européenne boursiers.

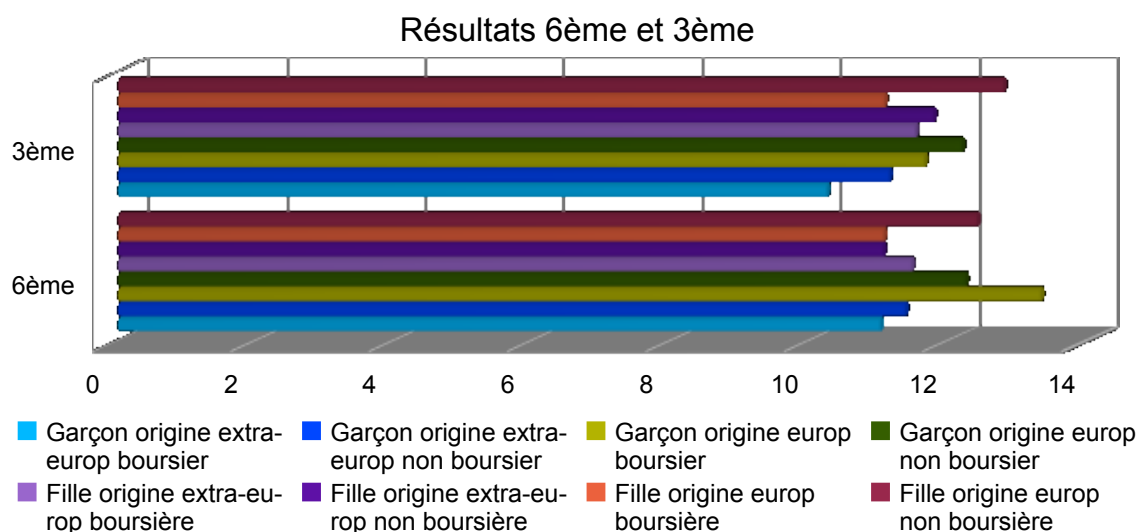


Figure 3

A qui réussit le collège ?

Quand on regarde les écarts de notes entre les résultats en 6ème et ceux en 3ème, on remarque que le collège profite plus aux filles, non boursières, celles avec un prénom à connotation d'origine extra-européenne en tête (mais leurs très faible nombre par rapport aux autres peut fausser ce grand écart). Ceux à qui profite le moins le collège sont les garçons boursiers, avec à la traîne les garçons au prénom à connotation d'origine européenne (mais encore une fois, leurs très faible nombre par rapport aux autres peut fausser ce grand écart) (figure 4).

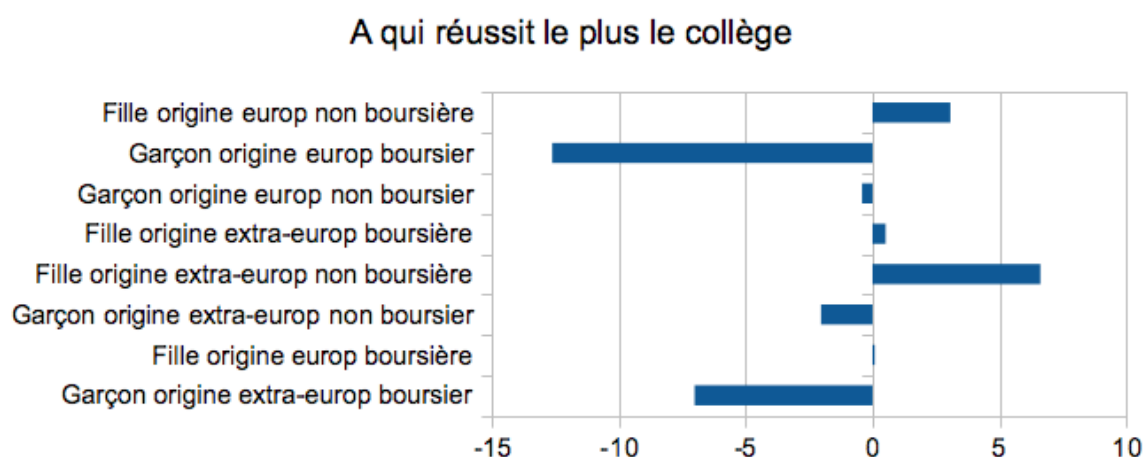


Figure 4

Chez les meilleurs élèves, ceux orientés en 2nde générale et technologique, les critères étudiés sont moins pénalisants. Ce sont les élèves boursiers qui sont le plus pénalisés, bien que l'écart des

résultats soit assez faible. Finalement, les élèves qui ont les meilleurs résultats en 6ème sont également les meilleurs en 3ème, le collège n'y change rien.

Appréciations et appellations sur les bulletins

Nous avons étudié 117 bulletins du 1er trimestre de 3ème des élèves de la cohorte. Sur ces bulletins, nous avons relevé 4752 termes relatifs aux appréciations (soit une 40aine de termes par élèves), ainsi que 1733 manières de désigner l'élève (soit une 15aine d'appellations par élèves). Nous avons réparti les manières de nommer l'élève en 5 catégories : « élève », prénom, « tu », « vous », « il/elle ». Enfin, il nous a fallu pour certaines analyses répartir les élèves en niveaux de notes. Nous avons repris les six groupes de niveaux de notes utilisés dans une recherche-action (*du collège Henri-Wallon de Saint-Martin d'Hères*). Ils ne sont peut-être pas les plus pertinents pour la cohorte étudiée mais ils pourront permettre une comparaison des résultats avec la recherche action. Il s'agit de : « manque » [0-8[; « insuffisant » [8-11[; « correct » [11-13[; « satisfaisant » [13- 15[; « très bien » [15-17[; « excellent » [17-20[.

Appellations différentes en fonction des notes

La manière de s'adresser aux élèves est avant tout liée à leurs résultats scolaires. Les élèves ont un statut différent en fonction de leurs notes, ce qui leur donne une certaine place hiérarchique. Lorsque l'élève a de bonnes notes, on s'adresse à lui « élève » comme un sujet, et plus il a de bonnes notes, plus on le tutoie, avec une plus grande proximité. Lorsque l'élève a de moins bonnes notes, il apparaît comme un « élève » objet, avec l'utilisation de « elle/il ». Les discours s'adressent moins directement à l'élève, mais à un tiers, comme les parents (tabl 1).

	Nb d'appellations	%	“Elève” en %	“Prénom” en %	“Tu” en %	“Vous” en %	“Elle/il” en %
Manque [0-8[	122	7,08	3,28	40,16	25,41	6,56	22,13
Insuffisant [8-11[	562	32,52	3,38	36,3	26,33	5,87	28,11
Correct [11-13[	486	28,13	7	31,69	29,42	6,58	25,31
Satisfaisant [13-15[	434	25,12	9,91	28,34	31,11	4,84	25,81
Très bon [15-17[	112	6,48	13,39	22,32	41,07	7,14	16,07
Excellent [17-20[	18	1,04	16,67	27,78	27,78	11,11	16,67

Tabl 1

Appellations différentes à notes égales

Si on compare par exemple ces appellations en fonction du critère du sexe. A niveau de notes égales, les filles sont plus souvent appelées « elle » que les garçons (en moyenne 7 fois plus). Ces derniers sont plus souvent tutoyés que les filles sauf aux pôles « manque » et « très bon » où le faible échantillon d'élève peut fausser le résultat (tabl 2).

Filles

	Nb d'appellations	%	"Elève" en %	"Prénom" en %	"Tu" en %	"Vous" en %	"Elle/il" en %
Manque [0-8[	84	8,25	4,76	41,67	26,25	4,27	18,09
Insuffisant [8-11[	301	29,57	4,32	36,88	33,46	10,63	49,91
Correct [11-13[	303	29,76	7,59	31,29	37,57	12,75	47,59
Satisfaisant [13-15[	228	22,4	11,4	30,46	38,02	7,39	39,93
Très bon [15-17[	84	11,9	11,9	22,12	35,95	8,6	16,03
Excellent [17-20[	18	1,77	16,67	15,79	11,78	4,06	5,85

Garçons

	Nb d'appellations	%	"Elève" en %	"Prénom" en %	"Tu" en %	"Vous" en %	"Elle/il" en %
Manque [0-8[	35	4,91	0	40	11,48	6,11	14,8
Insuffisant [8-11[	261	36,61	2,3	36,14	37,42	8,6	46,36
Correct [11-13[	183	25,67	6,01	35,95	38,01	6,87	32,6
Satisfaisant [13-15[	206	28,89	8,25	29,4	39,73	7,07	39
Très bon [15-17[	28	3,93	17,86	14,68	28,26	0	4,7
Excellent [17-20[	0	0	0	0	0	0	0

Tabl 2

Quand on compare les boursiers et les non boursiers, les écarts sont moins flagrants à notes égales. Les non boursiers sont plus tutoyés que les boursiers, sauf aux pôles « manque » et « très bon ». De même, les boursiers sont plus appelés « elle/il » sauf pour les catégories « correct » et « très bon ».

Quand on prend en compte le critère de l'origine ethnique réelle ou supposée, les élèves portant un prénom à connotation d'origine extra-européenne sont eux aussi, à notes égales, plus désignés « elle/il », sauf pour la catégorie « très bon » (en moyenne 5 fois plus). Ceux qui portent un prénom à connotation d'origine européenne sont plus souvent tutoyés (en moyenne 7,5 fois plus). C'est sur ce critère que les écarts sont les plus importants à niveau de note égale (tabl 3).

Prénom européen

	Nb d'appellations	%	"Elève" en %	"Prénom" en %	"Tu" en %	"Vous" en %	"Elle/il" en %
Manque [0-8[	56	6,21	7,14	39,29	33,93	3,57	16,07
Insuffisant [8-11[	229	25,39	4,37	38,43	24,02	7,42	25,76
Correct [11-13[	306	33,92	7,84	31,05	31,37	6,86	22,88
Satisfaisant [13-15[	203	22,51	10,84	25,12	36,45	4,43	23,15
Très bon [15-17[	90	9,98	14,44	21,11	43,33	4,44	16,67
Excellent [17-20[	18	2	16,67	27,78	27,78	11,11	16,67

Prénom extra-européen

	Nb d'appellations	%	"Elève" en %	"Prénom" en %	"Tu" en %	"Vous" en %	"Elle/il" en %
Manque [0-8[	63	7,6	0	42,86	19,05	9,52	28,57
Insuffisant [8-11[	333	40,17	2,7	34,83	27,93	4,8	29,73
Correct [11-13[	180	21,71	5,56	32,78	26,11	6,11	29,44
Satisfaisant [13-15[	231	27,86	9,09	31,17	26,41	5,19	28,14
Très bon [15-17[	22	2,65	9,09	27,27	31,82	18,18	13,64
Excellent [17-20[	0	0	0	0	0	0	0

Tabl 3

Appréciations différentes

Nous avons étudié les appréciations sur les bulletins, toutes notes confondues. A l'aide de la méthode des nuages de mots (les mots qui ont le plus d'occurrences apparaissent plus gros), nous avons pu observer les termes qui revenaient le plus souvent pour tous les élèves, comme « bavardage », « satisfaisant », « effort », « bon », « correct », « sérieux-se », « participation ». Certains termes, par contre, reviennent plus spécifiquement pour certains critères. Les filles par exemple ont plus souvent des appréciations qui définissent un profil sage (« agréable », « encouragement », « excellent », « convenable », « félicitation »), mais elles sont également définies comme étant plutôt statiques, passives (« discrète », « absence ») (figure 5).



Figure 5

Pour les garçons, on s'aperçoit que le vocabulaire est plus varié, il y a plus de petits mots, des appréciations plus personnalisées. Les termes utilisés définissent un profil moins sage (« attitude », « avertissement », « comportement », « amusement »), plus d'énergie, plus de références aux résultats (« juste », « inquiétant »), mais également une plus grande présomption de capacité (« capable », « capacité », « gâche », « progrès ») (figure 6).

Figure 6

Les élèves portant un prénom à connotation d'origine européenne ont des appréciations plus variées, et leur attitude et leurs résultats sont plus valorisés (« félicitation », « agréable », « très bon », « bien », « encouragement », « convenable », « participation »). Ils sont également un peu plus en présomption de capacité (« capable », « capacité », « progrès »). Les appréciations sur les élèves portant un prénom à connotation d'origine extra-européenne font apparaître des attitudes et des résultats plus négatifs (« attitude », « difficultés », « comportement », « avertissement », « inquiétant »).

Utilisation du terme « sérieux-se » à notes égales

On remarque qu'à niveau de note égal, le terme « sérieux-se » est plus souvent attribué aux filles qu'aux garçons (écart moyen de 30%). Ce terme est également plus attribué aux non boursiers et aux élèves portant un prénom à connotation d'origine européenne (en moyenne -12% pour les boursiers, -13% pour les élèves portant un prénom à connotation d'origine extra-européenne) (tabl 4).

	Filles %	Garçons %	Boursiers %	Non bours %	Europ %	Extra europ %
Manque [0-8[	1,28	0,32	1,6	0	0,32	1,28
Insuffisant [8-11[	7,69	8,01	9,29	6,41	5,77	9,94
Correct [11-13[	22,44	8,65	12,18	18,91	18,59	12,5
Satisfaisant [13-15[	22,12	16,35	16,35	22,12	20,51	17,95
Très bon [15-17[	11,22	1,6	4,49	8,33	11,22	1,6
Excellent [17-20[	0,32	0	0	0,32	0,32	0
<i>Total</i>	<i>65,06</i>	<i>34,94</i>	<i>43,91</i>	<i>56,09</i>	<i>56,73</i>	<i>43,27</i>

Tabl 4

Quand on croise par exemple le critère du sexe avec celui de l'origine sociale, on remarque que les filles, boursières en tête, se partagent le plus de termes « sérieux-se ». Les garçons non boursiers obtiennent avec les filles boursières le plus cette appréciation au niveau « satisfaisant ». Les garçons boursiers obtiennent de loin le moins de « sérieux » toutes notes confondues (25% de moins que les filles boursières). C'est le critère du sexe qui joue le plus dans l'emploi de ce terme (tabl 5).

	F boursières %	F non bours. %	G boursiers %	G non bours. %
Manque [0-8[	1,28	0	0,32	0
Insuffisant [8-11[	6,41	1,28	2,88	5,13
Correct [11-13[	8,65	13,78	3,53	5,13
Satisfaisant [13-15[	14,1	8,01	2,24	14,1
Très bon [15-17[	4,49	6,73	0	1,6
Excellent [17-20[	0	0,32	0	0
<i>Total</i>	<i>34,93</i>	<i>30,12</i>	<i>8,97</i>	<i>25,96</i>

Tabl 5

Analyse tous critères croisés

On remarque que les différents critères impactent différemment sur le statut des élèves, même à niveau de note égal. Ces tendances font apparaître des statuts scolairement différents en fonction des élèves vus comme garçons ou filles, d'origine européenne ou extra-européenne, d'origine sociale

aisée ou modeste. Les élèves garçons, au prénom à connotation européenne, non boursiers, sont plus souvent tutoyés par les enseignants qui s'adressent directement à eux. L'impression de proximité qui s'en dégage vient interroger la notion d'égalité de traitement de l'école. Les filles, avec généralement de meilleures notes, sont plus souvent qualifiées de « sérieux-se » mais moins souvent tutoyées. Malgré plus d'appréciations négatives sur leur comportement, ce sont les garçons qui sont le plus qualifiés de capables. Les garçons au prénom à connotation d'origine extra-européenne sont moins considérés comme étant capables, ni sérieux. Ils sont également les plus appelés « il ».

Différentes orientations

Orientations en fin de 3ème

Quand on compare par exemple le sexe et l'origine sociale, on remarque que ce sont les non boursiers, filles comme garçons, qui vont le plus en 2nde générale et technologique. Celles qui s'orientent le plus en lycée professionnel sont les filles boursières, alors que ceux qui choisissent le moins cette orientation sont les garçons non boursiers. Sur cette cohorte, ce sont les garçons boursiers qui vont le plus en CAP, mais le faible échantillonnage peut fausser cette tendance. Ceux qui redoublent le plus sont les garçons boursiers, suivis par les filles boursières (tabl 6).

	F bours. %	F non bours. %	G bours. %	G non bours. %
2 GT	52,63	70	46,67	69,7
LP	28,95	26,67	26,67	18,18
CAP	2,63	3,33	6,67	0
Rdt	15,79	0	20	12,12
Total	100	100	100	100

Tabl 6

Analyse tous critères croisés

Ce sont les groupes qui depuis le début de l'étude montrent les meilleurs résultats qui s'orientent le plus en lycée général et technologique : non boursiers et élèves portant un prénom à connotation d'origine européenne. Les garçons boursiers sont les élèves qui s'orientent le plus en lycée professionnel. Avec les garçons portant un prénom à connotation d'origine extra-européenne ce sont ceux qui redoublent le plus. Si la connotation d'origine du prénom ne semble pas être pénalisante

dans l'orientation en lycée général et technologique, elle le devient pour les garçons lors de l'orientation en lycée professionnel, supplantant l'origine sociale.

Différentes moyennes à l'orientation

Quand on regarde les moyennes à l'orientation, il faut rappeler que les groupes des non boursiers et élèves portant un prénom à connotation d'origine européenne ont généralement de meilleures notes dans cet échantillon. De même, les filles ont souvent des notes supérieures à celles des garçons, surtout en Français. On peut observer qu'en orientation en lycée général et technologique, professionnel et CAP, ce sont ces groupes qui ont les meilleures moyennes à orientation égale.

Quand on croise par exemple les critères du sexe et de l'origine ethnique réelle ou supposée, ce sont les filles portant un prénom à connotation d'origine européenne qui ont la moyenne la plus élevée pour l'orientation en lycée général et technologique, comme pour l'orientation en lycée professionnel. Elles sont suivies par les garçons d'origine supposée européenne, puis les filles d'origine supposée extra-européenne, et enfin les garçons d'origine supposée extra-européenne. Ce sont eux ont la meilleure moyenne au redoublement (tabl 7).

	F europ	F extra-europ	G europ	G extra-europ
2GT	13,43	13,37	13,5	12,18
LP	10,65	9,13	10,13	8,28
CAP	6,56	9,05	—	7,55
Rt	9,15	7,87	8,78	9,28

Tabl 7

Analyse tous critères croisés

Les filles ont généralement les meilleurs résultats pour chaque orientation. Les garçons, boursiers, portant un prénom à connotation d'origine extra-européenne, sont eux orientés avec de moins bons résultats au lycée général et technologique et au lycée professionnel. Cela pourrait s'expliquer par une plus grande ambition de ces élèves qui peuvent peut-être souhaiter des orientations en décalage relatif avec leurs résultats. On peut également y voir une sous-sélection pour ces élèves, afin de

compenser des résultats scolaires moins bons. On serait donc moins exigeant avec eux afin de ne pas freiner leur sortie.⁶

Les élèves portant un prénom extra-européen sont orientés avec les meilleurs résultats au CAP (mais le faible échantillonnage pour cette orientation peut fausser les résultats).

Les élèves boursiers et portant un prénom extra-européen sont ceux qui redoublent avec les meilleurs résultats. On voit donc ici une tendance à la sur-sélection pour ces élèves. Le redoublement fonctionnant comme une proposition de « repêchage », on propose donc ce davantage repêchage aux élèves portant un prénom à connotation européenne pour une moyenne plus faible.

Conclusion d'analyse

Loin d'être homogènes, les parcours varient selon le genre, l'origine supposée et la classe sociale de l'élève. Ces critères, se croisant, montrent des parcours complexes où l'origine sociale n'est pas toujours pénalisante de la même manière que le critère ethno-racial, où ce dernier ne montre pas toujours les mêmes résultats en fonction du critère du genre. Il est donc primordial de prendre en compte les rapports de classe, de race et de sexe ensemble pour comprendre l'intersectionnalité des discriminations et la complexité des rapports de domination. Les résultats étaient similaires dans les recherches-actions menées par les enseignants, bien qu'ils n'aient pris en compte que deux critères. Les critères les plus étudiés dans les parcours d'élèves sont le sexe et la classe. Parler de race et de discriminations raciales, « *c'est lever le voile sur une réalité jusqu'alors indicible dans l'espace public* » et sur la naturalisation de ces inégalités qui sont « *le produit de la domination coloniale, puis de l'exploitation économique et de la ségrégation spatiale des immigrés* »⁷.

Ces résultats sur les différences de résultats scolaires des élèves viennent corroborer de nombreuses recherches locales et nationales : les filles sont meilleures en français, les garçons sont meilleurs en maths, les critères de l'attribution d'une bourse et du prénom à connotation d'origine extra-européenne apparaissent comme étant pénalisant. Comme le démontrent d'autres recherches, une

⁶ Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours, Yaël Brinbaum et Annick Kieffer, 2009

⁷ L'invention française de la discrimination, Didier Fassin, 2002

polarité semble se dessiner opposant filles européennes à une extrémité et garçons non-européens à l'autre⁸.

Certains élèves cumulent des caractéristiques défavorables à la « réussite scolaire ». Si on peut imputer certaines de ces caractéristiques à un contexte extérieur à l'école (faibles ressources, précarité, ségrégation urbaine...), on a également vu que l'école créait ou renforçait certaines inégalités basées sur des représentations servant à catégoriser les élèves. Nous avons pu observer le poids des représentations sur les élèves avec les différentes appréciations, notamment à niveau de notes égales, les différentes orientations avec différents niveaux de notes selon les critères. La réussite du parcours scolaire et l'orientation en filière dite « prestigieuse » est liée aux résultats scolaires, ce qui peut être questionné par le fait que tous les élèves n'ont pas la même accessibilité aux savoirs du fait de critères de sexe, de classe et/ou de race. Mais quand à même niveau de notes, le parcours des enfants diffère en fonction de critères pour certains prohibés par la loi, on est en droit de s'interroger sur l'existence de discriminations à l'école.

⁸ Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours, Yaël Brinbaum et Annick Kieffer, 2009

II- Une étude qualitative d'entretiens et d'observation pour identifier des pratiques enseignantes discriminatoires

Comme l'analyse de l'étude quantitative que nous venons de faire le prouve, l'école crée ou renforce des inégalités qui peuvent être basées sur des critères discriminatoires. Nous allons à présent essayer de comprendre quelles pratiques enseignantes peuvent installer de la discrimination. Cette question est rarement posée et difficilement admise par les professionnels de l'éducation pour de nombreuses raisons que nous verrons dans une 3^{ème} partie. La discrimination, si elle se fait, est avant tout inconsciente, par des postures discriminatoires. Si les enseignants se rendent compte que l'école ne joue pas son rôle d'égalité de traitement, ils ne mettent tout d'abord pas en cause leurs représentations qui peuvent conduire à des pensées et des actes discriminatoires, mais plutôt l'institution scolaire, vue comme une entité extérieure responsable de tous les travers de l'école. Pour avoir leur avis sur la question, nous avons interrogé 13 professionnels de l'éducation (enseignants, conseillers d'orientation pédagogiques, chefs d'établissement et coordonnateurs de Réseau de Réussite Scolaire). La grande majorité d'entre eux sont enseignants, et c'est surtout leurs pratiques qui seront étudiées, bien que tous les professionnels jouent un rôle dans les processus discriminatoires de l'école. Ces professionnels travaillant dans l'établissement étudié dans la 1^{ère} partie, leurs noms sont anonymés afin de ne porter préjudice ni à l'établissement, ni à eux-mêmes. Nous nous sommes également appuyés sur des apports bibliographiques étudiant les pratiques et pédagogies enseignantes.

Certains des professionnels de l'éducation interrogés reconnaissent volontiers les inégalités que crée le système scolaire, en déclarant que l'égalité des chances est une utopie. *« Parler d'égalité des chances dans ce genre d'établissement, enfin parler d'égalité des chances tout court dans n'importe quel pays développé, pour moi c'est utopique. Egalité des chances c'est beau sur le papier mais dans la pratique, c'est totalement faux. »* Pourtant, parler d'égalité des chances révèle déjà un biais dans la reconnaissance des discriminations⁹. On pense en effet la discrimination comme un problème d'accès à des services et à des droits et on oublie les problèmes de distribution des places et du pouvoir dans un rapport croisé entre classe, race et genre. D'autres professionnels, une minorité, évoquent cependant le terme discrimination. *« On sait que l'institution scolaire produit de la discrimination, ne fonctionne pas de manière égale pour toutes les franges de la société. »* Certains expliquent ces inégalités et discriminations par la démocratisation des études avec

⁹ Repenser l'action éducative, combattre les discriminations pour une perspective égalitariste, Fabrice Dhume, 2011

l'apparition du collège unique, censé apporter le même enseignement à tous les élèves. *« Déjà nous avons voulu un collège unique et il n'est pas adapté à tous les élèves, et de moins en moins. »* L'école telle que l'imaginait Jules Ferry et ses valeurs sont remises en question par une minorité de professionnels. *« Il faut que les professionnels soient en adéquation avec les valeurs que défend l'école, mais on s'aperçoit que même sur ses fondements, [...] il faut dire les mots comme ils sont, même ses fondements ne sont pas forcément équitables. L'égalité n'est pas l'équité, et y a des thématiques que Jules Ferry risquait pas d'utiliser, notamment sur les discriminations quand on connaît ses idées sur le colonialisme. »* Les professionnels se voient pour certains comme des complices malgré eux d'un système discriminant.

La discrimination systémique

Pour les professionnels de l'éducation, le système tel qu'il fonctionne en ce moment est imparfait et il impacte fortement les parcours de certains élèves. Ces élèves seraient victimes de discrimination systémique dans un système où les enseignants joueraient bien malgré eux un plus ou moins grand rôle. Un enseignant donne comme exemple le handicap de certains élèves qui n'est pas assez pris en compte par l'institution scolaire. *« Par exemple les dyslexiques. Alors on va les aider jusqu'en quatrième et puis en troisième les critères sont tellement serrés pour qu'ils aient un tiers-temps qu'on va leur dire ah ben non maintenant tu dois faire comme les autres. Là ils se retrouvent complètement perdus. »* Mais malgré ces constats, les pratiques au sein de l'institution évoluent peu ou très lentement, ce qui pour certains mène l'école dans une impasse.

Certains professionnels de l'éducation ont le ressenti de ne pas réussir à élever le niveau de leurs élèves qu'ils disent « issus de banlieues » sans parvenir à définir les critères discriminatoires que ce terme implique. *« J'en ai beaucoup qui redoublent et qui sont réorientés en 2nde au lycée général, ce qui moi m'insupporte, parce que je les envoie pas en 2nde pour qu'ils soient réorientés en lycée pro ou je ne sais où, ou qu'ils abandonnent. »* Ils font le constat que les élèves qui arrivent avec un bon niveau au collège, qui savent s'adapter au système, qui en connaissent les codes, sortent de 3^{ème} avec un bon niveau, toujours adapté au monde qui les entoure. Pour ceux qui arrivent en 6^{ème} avec des difficultés d'apprentissage ou de comportement, le collège leur apporte rarement une plus-value. Le rôle de l'école est alors durement remis en cause. *« A un moment je me dis à quoi sert de venir au collège sinon pour que les enfants se tiennent tranquilles, pendant 4 ans, et foutent la paix au monde dans la rue. Encore une fois, bon, je fais pas ce métier-là pour ça. »* Un manque d'adaptation se fait également sentir au lycée. *« Sans parler des profs de lycée qui devraient comprendre que la massification, ben ça se gère, et qu'on ne gère pas la massification des élèves en*

2nde comme on verrait en 1956 l'arrivée des élèves au lycée général prestigieux, voilà hein, donc il faut s'adapter et y a pleins de choses à faire ».

Dans un rapport européen publié à l'occasion de la journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale du 21 mars 2011, qui invite à lutter contre les discriminations ethniques à l'école, une enquête auprès de six classes établit que la notion de scolarité obligatoire est plus un idéal qu'une réalité, particulièrement pour les enfants issus de l'immigration. Le taux de décrochage scolaire montre des différences notables entre les élèves de la majorité et de la minorité ethnique : 8% de la majorité ethnique décroche contre 22% issus de la minorité.

Selon la grande majorité des professionnels de l'éducation, le plus grand processus discriminatoire de l'école se fait lors de l'orientation. Ils expliquent que la complexité du système d'orientation le rend incompréhensible pour un certain nombre de familles qui n'en détiennent pas les codes. *« Du fait de leurs difficultés à comprendre le système, des fois même à parler français, c'est difficile de les impliquer vraiment dans cette démarche. »* Ce manque de connaissance entraîne certains élèves et leur famille à faire des demandes différentes de l'avis des professionnels. *« Il y a une grande distorsion entre la demande et la réalité des résultats. »*

Pour d'autres professionnels, en plus d'un système inadapté, la faute d'une mauvaise orientation incombe également en grande partie aux familles qui se découragent ou sont délétères. *« Les parents sont pas outillés ou peu importe, ils ont baissé les bras, parce que le gamin est pénible, parce qu'ils le tiennent pas, ils le cadrent pas. Ça c'est vrai qu'on l'entend beaucoup ici ce problème du cadre éducatif familial. Moi je dis toujours, l'école elle peut pas tout faire ».*

Pour Brinbaum et Kieffer, quand on a démocratisé l'accès au baccalauréat, cela n'a pas signifié une réduction des inégalités, mais un déplacement de ces dernières vers une hiérarchisation des filières. *« L'émergence de filières différenciées et hiérarchisées ne supprime pas les inégalités mais les transforme : les enfants de milieux populaires se concentrent dans les filières les moins valorisées, le plus souvent professionnelles (Shavit et al., 2007 ; Duru-Bellat et al., 2008). »*¹⁰

Les élèves qui se découragent ne font pas confiance en l'institution, ils ne se reconnaissent pas dans toutes les filières, dans tous les métiers, et effectivement, tous les métiers les plus valorisés ne représentent pas la composition de la population, comme le reflète par exemple assez bien la

¹⁰ Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours, Yaël Brinbaum et Annick Kieffer, 2009

composition de l'hémicycle de l'Assemblée Nationale. Choukri Ben Ayed souligne que les élèves ont de bonnes raisons de croire qu'ils ne sont pas les bienvenus dans les filières les plus prestigieuses. L'auteur rappelle que quand les grandes écoles ont lancé leurs « conventions ZEP » dont l'objectif était de favoriser l'accueil de nouveaux étudiants issus des quartiers populaires par le biais d'un concours aménagé, elles ont reçus de vives critiques contre cette politique qui semblait, pour ses opposants, contraire aux règles républicaines. Pour eux, elle introduisait une injustice entre les étudiants qui passaient le concours classique, et ceux qui passaient le concours aménagé. A Sciences Po par exemple, ils ont craint une baisse de niveau et une dévalorisation des diplômes¹¹.

Fabrice Dhume explique qu'il existe trois modèles d'action en faveur de l'égalité : le modèle républicain d'intégration, la discrimination positive et la lutte contre les discriminations¹². Ces conventions ZEP apparaissent comme un modèle de « discrimination positive à la française ». L'objectif est de parvenir à « l'égalité des chances » en compensant le « handicap » de certains groupes. Cependant, en permettant à quelques minoritaires soit disant méritants de rejoindre la norme, on maintient le reste du groupe en bas de l'échelle. Les détracteurs de ces conventions ZEP évoquent le « modèle républicain d'intégration » qui s'appuie sur « l'égalité formelle ». Ces groupes de personnes issues de l'immigration éprouveraient des difficultés à s'intégrer à cause de « handicaps sociaux culturels ». L'action serait de leur faire acquérir nos « codes sociaux et culturels », tout en stigmatisant leurs propres codes sociaux et culturels dans une attitude colonialiste. L'histoire montre cependant que bien qu'ils aient acquis les codes sociaux et culturels des majoritaires, les jeunes issus de l'immigration notamment post-coloniale apparaissent toujours comme des étrangers. Pour justifier la validité de ce modèle, on fait accéder à « l'élite » quelques personnes de « minorités visibles ». Saïd Bouamama appelle cette mise en lumière de jetons stratégiques (tokens) le tokenisme, qui stigmatise et en ethnicise ces groupes qui ne sont finalement jamais reconnus comme des égaux¹³. Le « modèle de la lutte contre les discriminations » recherche quant à lui « l'égalité effective de traitement ». L'inégalité résulterait de discriminations découlant de traitements inégalitaires contraires à la loi. Bien qu'elle soit complexe, l'action viserait à sanctionner les acteurs de discrimination et faire respecter la loi pour garder un idéal égalitaire tout en mettant en œuvre un processus de diversification ethnique.

Les professionnels de l'éducation expliquent que des familles peuvent souhaiter une orientation pour leur enfant en décalage avec ses résultats ou ses hypothétiques futurs résultats, donc contre

¹¹ Petites discriminations ordinaires : l'éducation un espace à haut risque ?, Choukri Ben Ayed, 2011

¹² Trois modèles d'action politique, Fabrice Dhume, 2007

¹³ Les classes et quartiers populaires : paupérisation, ethnicisation et discriminations, Saïd Bouamama, 2009

l'avis des professionnels. *« La première raison ça peut être l'expérience d'un aîné, qui s'est avéré catastrophique. Alors dans ces cas-là on nous dit « vous l'avez mal orienté, donc il est pas question que ça recommence ». Et puis il y a l'idée que passer par le lycée, c'est la voie pour eux de sortir socialement du milieu, faire sortir leurs enfants des galères qu'ils ont eux-mêmes. C'est l'argument qui revient le plus souvent. L'exemple de l'aîné, l'image du lycée professionnel. « C'est pas bien, y'a de la racaille. » Bon alors qu'on a des jeunes qui rentrent en lycée pro qui réussissent très bien. »* Le système scolaire discriminant semble avoir déjà eu des répercussions sur les générations de parents qui mettent en place des stratégies pour que leurs enfants soient épargnés. *« Beaucoup de désarroi, beaucoup de détresse de la part des parents, beaucoup d'inquiétude, ils prennent pas les choses à la légère, et on sent qu'ils redoutent que ce qu'ils ont vécu eux même se reproduise. Et avec les parents les plus démunis, on sent bien que même vis-à-vis de l'école, cette opinion de dire « toi, je t'attends, t'es en train de refaire ce qu'on a fait avec moi », ça moi je l'ai ressenti. »* Et de fait, leur inquiétude semble fondée puisque leurs enfants suivent dans la grande majorité des cas la même voie qu'eux. *« On est dans des familles qui sont parfois démunies au niveau social, les études des parents ou des grands-parents ont été extrêmement limitées, le monde du travail est un monde souvent ardu où on gagne des salaires de misère et où on en a bavé etc., et moi j'aurais aimé qu'assez tôt on ouvre des perspectives aux enfants. »*

Certaines filières attirent, tandis que d'autres ont mauvaise réputation, ne donnent pas envie aux jeunes qui ont pour la plupart vu leurs parents y vieillir prématurément. *« Il y a des sections, moi je les dénigre pas, je les connais je sais que il peut y avoir du boulot derrière. Mais l'image, même quand les jeunes vont visiter les ateliers, ils en reviennent, ils disent « non, moi je veux pas travailler derrière une machine, je veux pas », enfin il y a toute la représentation du travail en usine aussi. »* On retrouve des filières très ethnicisées avec dans une même classe une grande majorité d'élèves issus de l'immigration extra européenne. Quand on regarde la composition des élèves présents en lycée professionnel, on pourrait presque parler d'orientations ethniques. La question de la mixité est importante également car il ne suffit pas de mettre sous un même toit les garçons et les filles pour que l'égalité s'installe. Dans leur vie quotidienne les garçons et les filles vivent d'une manière extrêmement ségréguée. Certains enseignants en témoignent mais la perception qu'ils peuvent en avoir est radicalement influencée par la manière dont eux-mêmes envisagent ce rapport social. Le choix des filières se fait également de manière très genrée. *« On se rend compte aussi que les filles sont attirées par des métiers de filles, des métiers plus féminins, elles vont être attirées par esthétique, secrétaire, ces choses-là, elles vont pas se donner le droit d'aller vers des métiers un petit peu plus industriels et les garçons pareils. »* C'est toutes les représentations sur toutes les filières qui doivent être retravaillées pour que les élèves ne s'interdisent aucun choix, dans

l'hypothèse qu'ils aient le choix. C'est ce semblant de choix qu'on laisse à l'élève et à sa famille qui permet à l'école de se dédouaner de nombreuses questions. *« On est amenés à aborder cette thématique-là quand on aborde les questions d'orientation avec les élèves de 3^e, voilà, en essayant de déconstruire des représentations qu'ils pourraient avoir sur certains parcours professionnels, notamment sur certaines voies qu'ils n'imaginent absolument pas pour eux. Quand on leur parle d'internats d'excellence, ça leur fait peur, c'est terrifiant, même les meilleurs s'y refusent. Voilà, donc y'a vraiment une violence très importante qui leur est renvoyée et c'est compliqué de dire qu'ils ont leur place absolument partout. »* La difficulté est d'autant plus grande que les enseignants qui travaillent eux-mêmes dans une filière stigmatisée aimeraient la voir revalorisée, tout en diffusant des images très négatives sur celle-ci.

Pour certains professionnels, le choix de l'orientation intervient trop tôt, et ce sont les élèves les plus en difficulté, les plus perdus qui doivent choisir en premier. *« « Moi je pense que à 15 16 ans, je suis pas convaincue qu'on soit en capacité de faire de vrais choix. [...] Ils sont en période de construction, de questionnement, d'identification, et voilà quoi. Là on demande de faire des choix, et je suis pas sûre que leur personnalité soit encore suffisamment construite pour le faire. »* Ceux qui maîtrisent le moins les codes pour réussir leur parcours scolaire sont également ceux qui ont le moins de temps pour choisir leur orientation. *« Ceux encore une fois qui sont dans les clous dans les codes, ça passe tout seul, ou c'est pas grave t'as encore le temps de réfléchir au lycée etc., et puis ceux qui sont entre guillemets à la rue, et ceux qui sont le plus à la rue, le système est très violent puisque c'est eux qui sont le plus perdus. »* Un autre professionnel témoigne. *« Ce qui est aberrant c'est que les élèves de 3^{ème} qui réussissent bien vont partir en filière générale et n'ont pas à faire de choix professionnels tout de suite, ils ont du temps pour murir, et on demande à des jeunes qui sont en difficulté scolaire, qui n'aiment pas trop l'école, qui n'ont pas investis les apprentissages, de faire des choix. »* De plus, certains élèves ne se rendent compte qu'il existe une compétition entre eux qu'au moment de l'orientation. Ils ont alors déjà perdus tandis que d'autres bénéficient de stratégies familiales élaborées depuis longtemps. *« Ils ont jamais été confrontés à une sélection quelconque. [...] En fait, ils arrivent en 3^{ème}, et là on leur explique, pan, à la fin de l'année il va se passer ça. [...] Et c'est vrai que les jeunes qui arrivent déjà en 3^{ème} en difficulté, ben c'est eux qui ont le plus de mal à intégrer cet élément et ils vont avoir tendance à laisser tomber ».* Ce sont toujours les mêmes élèves qui sont pénalisés lors de l'orientation. Les professionnels le reconnaissent sans pour autant parvenir à parler de critères discriminatoires ni de discriminations. *« C'est vrai qu'on a une partie de notre public qui est pas avantagé par ce système. »*

Pour certains, la pression institutionnelle lors de l'orientation interdit aux élèves de faire de réels choix. Cette pression empêche aussi les professionnels d'avoir le temps de s'entretenir avec les élèves afin de les faire parler d'eux, et de voir avec eux d'autres dimensions que le domaine scolaire. *« Parce que quand on a des élèves qui arrivent en entretien en disant « avec mes notes qu'est-ce que je peux faire ». On est plus dans l'orientation là [...] On sait que, sur telle demande de bac pro, il y a que peu de chances qu'il passe quoi, donc on va l'amener à demander des sections plus accessibles parce que ses résultats ne lui permettent pas d'avoir un vrai choix. »* Pour les jeunes dits en difficulté, le processus d'orientation apparaît plus comme une tentative de trouver une solution coûte que coûte, même si elle est bien souvent inadaptée. *« On est toujours dans le système, on est obligés de suivre le système, on va les revoir début juillet et on va voir ce qui reste en place vacantes et ça sera forcément dans ce qu'ils ne veulent pas. Et là moi je dis, je suis plus dans l'orientation, c'est pas un travail d'orientation là pour moi. C'est trouver une solution pour ce jeune. Et puis on recommence en septembre pour ceux qui n'ont rien. [...] Mais on est dans ce que j'appelle l'affectation. »* Encore une fois, les professionnels apparaissent comme des acteurs bien malgré eux d'un système discriminant. *« Mais vraiment à des moments j'ai l'impression d'être effectivement le bras armé d'une espèce de, voilà, d'une administration qui doit caser tout le monde et j'ai bien conscience que je peux faire des dégâts. »* La pression institutionnelle est notamment présente dans le nombre de places limité offert. *« En gros, on a 5000 places en lycée professionnel, et on a pratiquement 7000 demandes, sur le département. Donc y'a forcément un problème. Et là on peut pas gérer ça. »* Le constat est le même concernant les places en apprentissage. *« On a des jeunes qui depuis un certain temps cherchent un contrat d'apprentissage. Et là paradoxe aussi, les patrons les trouvent trop jeunes. Enfin, ils veulent bien des apprentis, mais ils les trouvent trop jeunes. Et quand on entend qu'on met le paquet sur l'apprentissage, qu'on ouvre des places en apprentissage, si on regarde bien, c'est pas au niveau au CAP comme nos jeunes peuvent prétendre, c'est plus au niveau supérieur. Donc nos jeunes sont bloqués [...] On a très peu de jeunes qui arrivent à signer des contrats d'apprentissage. Les bonnes années c'est 4-5. Et c'est des jeunes souvent qui ont la famille derrière, et qui ont suivis nos conseils. [...] Mais c'est le parcours du combattant oui. Pour ces jeunes-là qui sont démunis, on leur demande vraiment d'être matures, d'être dynamiques, et bon ben ils sont pas forcément en capacité de l'être. »* Et comme dans toute méthode de sélection, il y a des perdants. *« On pense qu'on aura une petite vingtaine d'élèves, sur 150 à peu près, qui risquent de ne pas avoir d'affectation en juin. »*

L'injustice de l'orientation, notamment liée au réseau des parents, se fait également ressentir lors du stage d'observation en entreprise en 3^{ème}. Le sens même de cette démarche est remis en question. *« Là aussi, on peut s'interroger, hein. L'équité, et puis la légitimité de ce stage moi que je trouve*

pour ma part totalement insupportable. Parce qu'encore une fois, on fait un stage de quatre jours de découverte en entreprise, donc si papa maman ont un réseau, on le fait chez le véto, chez le machin, chez ci, chez la, si papa maman n'ont pas de réseau, ça se termine l'avant-veille de la date limite de trouver un stage dans le kebab du coin, dans le magasin de fringue où on prend 10 stagiaires et on leur fait déballer des cartons pendant 4 jours. Voilà. C'est pas de la caricature, c'est une réalité. » Christian Poiret explique lui aussi que l'absence de réseaux fonctionne au détriment des minoritaires tandis que, symétriquement, leur contrôle bénéficie aux membres du groupe majoritaire¹⁴.

Les enseignants accusent notamment les médias de tout faire pour stigmatiser les élèves les plus en difficultés, et les établissements souffrant de mauvaise réputation. *« Malheureusement la médiation nous fait de la pub plus que blasphématoire j'ai envie de dire. »* Cette stigmatisation faite par les médias enferme les élèves dans la représentation qu'on a d'eux. *« On est dans un milieu où on matraque des stigmatisations sur l'immigration, sur les origines sociales, sur y a plus de chômeurs à tel endroit et à un autre... Ce sont des faits certes, mais on les stigmatise tellement que les gens focalisent là-dessus, et n'arrivent plus à voir un contexte complet et c'est ça qui les empêche de s'en sortir. »* Pour certains enseignants, les médias ainsi que les réseaux sociaux renforcent le communautarisme de certains groupes en créant des problématiques communes. *« Après voilà donc, ça peut créer des groupes. [...] Parce que les gamins sont très sensibles, de toute façon ils sont en pleine construction les adolescents, donc ils sont très sensibles à ce qui est véhiculé dans les médias. Il suffit qu'il y en ait un qui prenne une info qui la sorte du cadre pour réussir à embobiner tout le monde. »* Les médias qui véhiculent ces images reproduiraient les représentations du reste de la société mais se rendraient également coupables d'en créer de nouvelles.

Une actualité tend à prouver qu'effectivement le risque existe et qu'il faut rester vigilant. Emmanuel Debono, enseignant et historien, écrit le 3 septembre 2014 sur son blog¹⁵.

« Une Marocaine musulmane à l'Éducation nationale. La provocation Vallaud Belkacem », a titré le journal Minute à la Une de sa nouvelle édition. Il n'a donc pas échappé au journal extrémiste que le ministère de l'Éducation nationale de ce vieux pays gallo-romain serait occupé par une femme qui a conservé sa nationalité marocaine à côté de celle du pays dans lequel elle vit depuis l'âge de cinq ans. L'hebdomadaire a tenu également à survaloriser les liens de la ministre avec la religion de ses aïeux [...]. Il est une manière de présenter l'information qui confine au délit. Elle

¹⁴ Pour une approche processuelle des discriminations : entendre la parole minoritaire, Christian Poiret, 2010

¹⁵ <http://antiracisme.blog.lemonde.fr>

consiste à façonner un pédigrée à sa guise et à prétendre qu'il prévaut sur tout autre facteur. Elle laisse ensuite entendre que certaines origines peuvent représenter une « provocation » pour l'intérêt national. Elle cherche enfin à nier la valeur d'un système qui permet à une personne issue de l'immigration, ayant évolué dans un environnement familial et géographique modeste, d'accéder aux grandes écoles, d'accomplir un brillant parcours politique et de se hisser aux plus hautes fonctions de l'État. Communautariser coûte que coûte et maintenir une partie de la population hors système. »

Enfin, certains professionnels de l'éducation vont jusqu'à remettre en question leur propres pratiques, mais ils sont très minoritaires. *« Vous savez moi la première je dois me remettre en question, y a des années où j'ai fait 26 conseils de discipline, où j'ai exclu dix-sept élèves. Plus ça va et plus je me dis mais qu'avaient-ils fait de si grave, et quelle était notre part de responsabilité pour que ces gamins soient dans cet état ? [...] J'explique quand même au gamin et aux parents qu'ils font 10% de leur vie au sein du collège, hein, 10%. Mais sacré responsabilité dans ces 10% quand même. »*

Peu de professionnels se demandent si leurs pratiques peuvent être discriminatoires. Peu de professionnels de l'éducation rencontrés semblent être ouvertement discriminants. S'ils le sont, ce doit être de manière avant tout inconsciente, dans des postures discriminatoires. Quelles sont donc ces postures inconscientes créatrices de discrimination ?

C'est vers les auteurs que nous avons dû nous tourner pour avoir des éléments de réponse à cette question. Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon¹⁶ (*La construction des inégalités scolaires*) et Marceline Laparra¹⁷ ont choisis d'observer des postures enseignantes dans des classes sur de longues durées afin de faire ressortir deux types de discrimination, que Rochex et Crinon appellent la différenciation active et la différenciation passive et que nous appellerons discrimination directe, ou bienveillante, et indirecte¹⁸. Nous verrons comment ces analyses d'auteurs entrent en résonnance avec les témoignages recueillis.

¹⁶ La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement, Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon, 2011

¹⁷ Oralité, littératie et production des inégalités scolaire, Marceline Laparra, 2012

¹⁸ La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement, Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon, 2011

Les auteurs ont observés que dans sa classe, l'enseignant installait une certaine situation d'activité afin de permettre l'enseignement d'une connaissance comme par exemple chercher la solution d'un problème. Pour l'enseignant, c'est cette activité qu'il a installé qui doit permettre l'acquisition de la connaissance. Pourtant l'activité en elle-même ne suffit pas à provoquer l'apprentissage. Il faut que l'élève possède certains prérequis qui lui permettent d'investir l'activité et d'en comprendre les enjeux. Mais tous les élèves ne possèdent pas également ces prédispositions.

Les élèves qui parviennent à mettre en relation les tâches entre elles, à percevoir les savoirs cachés, à anticiper sur d'autres tâches ont acquis ces prérequis antérieurement, en dehors de la classe, souvent dans leur cadre familial. Seuls ces élèves comprennent qu'il faut non pas respecter les consignes matérielles et chronologiques données, mais comprendre le dispositif général avec chaque étape, par quelles articulations il va falloir passer, et quels sauts cognitifs on attend d'eux. Il en est de même pour les devoirs à la maison. Un enseignant interrogé explique être conscient que tous les élèves ne sont pas sur le même pied d'égalité. *« J'ai un élève en 6ème, dont parents ne parlent absolument pas français à la maison, qui n'a aucune aide, qui ne fait jamais son travail, donc nous on le sanctionne. [...] Au début oui c'est discriminant puisque je demande quelque chose, les autres peuvent avoir une aide, être aidés par papa, maman, le grand frère ou la grande sœur, enfin, lui pas du tout, donc c'est une forme de discrimination. Enfin en même temps on ne peut pas ne rien donner à la maison quoi. »* Cette problématique des devoirs à la maison revient assez souvent chez les enseignants interrogés comme ayant, de manière indirecte, un fort potentiel discriminatoire puisqu'on considère que tous les élèves ont les mêmes moyens de les réaliser. *« On peut intégrer les discriminations sur le principe qui est qu'on part d'un présupposé, à savoir qu'un élève peut travailler chez lui, alors que dans la réalité des faits non. Ceux qui ont les moyens de travailler à la maison, [...] c'est pas forcément financier, c'est un temps de travail, c'est un espace de travail, ben eux ne l'ont pas, à capacité égale du coup. »* L'enseignant interrogé explique bien que la capacité de l'élève à travailler n'est pas remise en question, mais c'est les moyens dont il dispose qui ne sont pas les mêmes que les autres élèves. Tous les jeunes ne vivent pas dans le même milieu et n'ont pas la même relation à l'école, à ce qui s'y fait et ce qui y est demandé. Ils n'ont pas tous les moyens de faire en dehors de l'école ce qu'il leur est demandé de faire. Certains enseignants s'interrogent sur le travail qui peut se faire à l'école, en autonomie, mais les devoirs à la maison restent une réalité.

Pour la plupart des enseignants interrogés, c'est la catégorie sociale de l'enfant qui l'impacterait le plus. *« Tous les jeunes ne vivent pas dans le même milieu social et n'ont pas la même relation à l'école, à ce qui se fait et ce qui est demandé à l'école et n'ont pas tous les moyens de faire en dehors de l'école ce qu'il leur est demandé de faire »*. Pour d'autre, c'est le lieu de résidence de l'élève qui aura le plus de conséquences sur sa réussite scolaire. *« Je pense qu'un gamin qui est dans une petite ville aura plus de difficulté à voir autre chose, à évoluer que quelqu'un, qu'un enfant qui sera scolarisé dans une grande ville, à parents de niveaux égal, d'origine ethnique égale, enfin similaire etc., de niveau scolaire égale. »* La ségrégation urbaine peut enfermer des enfants dans leur quartier. *« Nous quand on leur demande par exemple d'aller chercher un stage, ils vont jamais plus loin que leur quartier, comme si ils avaient une limite, comme si ils se donnaient pas le droit d'aller en dehors de cette limite. »* Mais si les enfants ne se sentent à l'aise quand dans leur quartier qu'ils ne veulent pas quitter, c'est parce qu'on les rejette ailleurs. *« Même eux ils se sentent pas le droit, ils se sentent pas à l'aise dans certains secteurs d'activités, mais je pense qu'ils se mettent des bâtons parce qu'on leur a mis des bâtons, ou on leur souligne le fait qu'ils habitent... parce qu'ils le ressentent quand même. »*

Pour les auteurs, au sein même de la classe, l'activité est souvent priorisée par l'enseignant parce que plus attractive, au détriment du savoir en jeu. Certains élèves peuvent effectuer l'exercice avec succès, et l'enseignant peut croire qu'ils ont assimilé les connaissances visées, alors que ces élèves arrêtent leur activité au « faire » sans voir l'étape suivante qui est la construction du « savoir » caché. De plus, la réussite de ces exercices parfois faciles ou mécaniques permet à ces élèves de trouver une place dans la classe, et ce jusqu'à ce qu'on exige de lui des activités intellectuelles plus exigeantes. Un enseignant raconte avoir vécu ce décalage entre la valorisation de la réussite d'exercices faciles en primaire et la demande exigeante de savoirs au collège qui décroche les élèves. *« En primaire, c'était primaire quoi, j'avais encore, c'est encore un peu pareil aujourd'hui, il y a de la bienveillance, on a des repères, on est dans la valorisation, dans, voilà, ça marchait bien scolairement jusqu'au CM2 quoi, puis bon, boum tu rentres en 6ème et puis tu commences à prendre des caisses, tu comprends pas tout ce qui se passe. »*

Les auteurs ont remarqués que l'enseignant n'expliquait pas ces sauts cognitifs à effectuer entre l'exercice et le savoir, parce que souvent lui-même n'en avait pas conscience, ou qu'ils étaient si peu explicables qu'il ne les enseignait pas. Un enseignant interrogé fait un parallèle entre ces prérequis attendus par les enseignants et d'autres formes de dispositions qu'on suppose que tous les élèves ont, comme des outils informatiques : *« proposer l'activité numérique informatique, c'était supposer que tout le monde était équipé. L'élève qui rentre qui n'a pas d'ordinateur qui n'a pas*

Internet chez lui, ben, il se retrouve à « comment je fais le travail demandé ? » ». Un autre prérequis attendus des enseignants est la compréhension de la langue égale chez tous ses élèves nés en France. Les freins qu'ont certains enfants face à la langue dite scolaire paraissent difficilement dépassables. « Y'a des gamins qui, dès le départ, dans leurs façons de s'exprimer, portent déjà un stigmate, et puis d'autres pas. Comment est-ce qu'on dépasse ça ? Sans justement vouloir refouler une façon de parler, quelque chose qui traduit l'appartenance à un quartier, à un milieu, enfin, je sais pas comment le dire, mais enfin voilà, on va dire un parlé plutôt de banlieue, comment on les forme à s'adapter à des situations de communications. ». Ce problème de langue est également constaté chez les enfants migrants ou issus de l'immigration. « Les élèves issus de l'immigration quand chez eux on parle une autre langue, c'est discriminant pour eux de passer dans une autre langue. » Mais si le problème est plus facilement explicable, il n'en est pas moins difficilement surmontable pour les enseignants. « Je suis la classe des élèves qui arrivent de l'étranger, qui ont pour certains une petite notion de français, pour certains pas du tout. On se retrouve devant des élèves que j'ai eu l'année dernière qui se retrouvent en troisième, c'est la deuxième année qu'ils sont en France, on leur demande une orientation. Ils sont un peu bloqués sur l'orientation parce que pour aller au lycée général pour eux c'est un peu juste surtout au niveau du français parce qu'à côté ce sont des excellents élèves. Il faudrait qu'on adapte quelque chose pour eux par ce que finalement ils sont pénalisés deux fois. Une fois parce qu'ils viennent de l'étranger, il faut qu'il se ré-adaptent, une autre fois parce qu'ils ne peuvent pas prendre l'orientation qu'ils auraient prise dans leur pays à cause de la langue. Il faudrait peut-être qu'ils puissent passer une partie de leurs examens dans leur langue et puis naturellement une partie de français puisqu'il faut qu'ils maîtrisent le français, ils vont continuer à l'employer. Peut-être que le lycée aussi s'adapte parce qu'ils ont très peu d'aide à ce niveau-là. »

Pour corriger ces inégalités, plusieurs professeurs parlent d'adaptation, ou même de différenciation pour les élèves les plus en difficulté tout en observant que ces dernières sont difficiles à mettre en place. « Je dis différencier, c'est un idéal. On le fait pas toujours, on peut pas toujours le faire de la façon dont on le voudrait. Par exemple, je sais pas, adapter un contrôle, moi je sais que je fais rarement un contrôle différent pour ceux qui ont des difficultés. » D'autres préfèrent continuer l'enseignement avec les élèves qui arrivent à suivre, en laissant de côté ceux en difficulté. « C'est difficile aussi de garder des exigences. Et c'est dur je trouve de donner de la nourriture intellectuelle à ceux qui sont en demande, et en même temps de ne pas perdre ceux qui sont le plus en difficulté. Et dans cette classe de 6ème qui est une bonne classe, c'est vrai que pour le coup j'ai tendance à être exigeante, et ceux qui sont un peu plus perdus sont vraiment perdus quoi. »

Pour les chercheurs, le travail personnel de l'élève n'est plus remis en question. C'est un malentendu qui s'installe entre l'enseignant et les élèves chez qui l'appropriation du savoir est gênée. Le système scolaire sélectionne les élèves pour une large part sur ce qu'il ne leur enseigne pas, et il laisse les compétences non enseignées au hasard des autres opportunités éducatives comme dans le milieu familial, créant ainsi, de manière indirecte, de la discrimination cachée sous un faux semblant d'égalité.

La discrimination directe, ou bienveillante

On a vu que pour plusieurs professionnels de l'éducation, la manière de corriger le fait que tous les élèves ne partent pas sur un même pied d'égalité pour réussir leur scolarité, c'est d'adapter ou de différencier l'enseignement pour les élèves les plus en difficultés. C'est également ce qu'ont observé les chercheurs Crinon et Rochex¹⁹.

Les enseignants, sans avoir toujours le temps de formaliser leur visée pédagogique, vont différencier les tâches et les supports pour les élèves qu'ils jugent les plus en difficulté, en mêlant les représentations qu'ils ont sur l'élève et la volonté de bien faire. A cela s'ajoute l'affect. *« Ce qu'on appelle discrimination, enfin, on appelait ça avant du favoritisme, ouais je pense qu'on l'est inévitablement. Là je suis objectif. On travaille sur de l'humain avec de l'humain, on ne peut pas être neutre à 100%, on peut pas être objectif tout le temps. »* Avec une différenciation d'enseignement, les élèves qui sont considérés comme étant les plus faibles ne vont pas être confrontés aux savoirs de la même manière que les autres élèves. Les enseignants vont proposer différentes situations suivant le niveau supposé des élèves, parfois simplement à partir de leur ressenti vis-à-vis de l'élève, des représentations qu'ils ont par rapport à certains critères discriminatoires. *« C'est en ça qu'il est personnalisé, par le regard que l'on porte sur chacun des enfants. Ou peut-être sur certains enfants plus que d'autres dans le groupe. Et c'est là que s'introduit le biais de la discrimination, par le regard différencié sur les uns et les autres. C'est là où il faut être plus vigilant et avoir plus d'attention qu'ordinairement. »* Pour les élèves qu'il considère les plus faibles, l'enseignant va proposer des activités plus simples, automatiques, techniques et matérielles qui vont les mettre en réussite, ce que l'enseignant cherchera à valoriser par la suite.

¹⁹ La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement, Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon, 2011

Lorsque ces élèves considérés comme étant en difficulté buteront sur un obstacle, l'enseignement aura tendance à les guider pas à pas dans la mise en lien des différents dispositifs²⁰. L'enseignant va ainsi segmenter les tâches pour que l'élève les réussisse unes à unes, car comprendre l'ensemble apparaît comme étant hors de portée pour l'élève. Parfois, dans l'intérêt de ces élèves en difficulté, l'enseignant va les séparer du reste de la classe, ce qui apparaîtra vite comme problématique pour plusieurs professionnels de l'éducation vis-à-vis de l'image que cela renvoie aux élèves. *« Moi je me rappelle pendant des années j'ai eu des classes d'insertion, des 3ème d'insertion. [...] On y mettait des élèves ben qui étaient peut-être, à l'époque on disait pas ça mais, en phase de décrochage, qui étaient en profonde difficulté depuis longtemps. Et on les rassemblait dans une classe pour leur donner plus, ou différemment. Plus et différemment. Moi je me rappelle de magnifiques projets avec mes classes d'insertion. [...] Mais quand même, ces gamins avaient tous conscience d'être dans une classe de rejet. C'est-à-dire qu'on les mettait à part, encore une fois avec toute la gentillesse, toute notre bienveillance, toute notre bonne volonté, toute notre bonne conscience. Ces gamins, moi très souvent ils m'ont renvoyé cette image: de toute façon je suis le dernier des derniers puisque je suis dans cette classe. »* L'échec scolaire peut s'expliquer par de très nombreux facteurs, notamment l'intériorisation par l'élève de ses difficultés et l'impossibilité de se réaliser ou d'avoir un avenir radieux au travers de l'école. L'aide apportée à certains élèves apparaît comme stigmatisante pour l'élève, renforçant cette intériorisation, tout comme peuvent l'être certaines remarques ou observations sur l'élève. *« Rien que des fois lorsqu'on fait une remarque à un élève du style « mais qu'est-ce qu'on va bien pouvoir en faire de toi », [...] des fois on sort un truc comme ça sur un élève, c'est pas méchant, mais après coup ça peut paraître de la discrimination, tout-à-fait, puisqu'on colle cette image sur cet élève et pas sur un autre. »*

On remarque que ce n'est pas n'importe quel collège qui sollicite ces dispositifs d'aide, ce ne sont pas n'importe quels enseignants qui y sont affectés (souvent peu d'agrégés) et que dans ces collèges, ça n'est pas n'importe quelle population que l'on oriente vers ces dispositifs. Est-ce que les enseignants discriminent les élèves en les plaçant dans des classes différentes au regard de leurs apprentissages insuffisants ou est-ce que sont les élèves qui ont collectionné depuis le début de leur parcours scolaire des différences de traitement qui font tout pour continuer à être traités différemment ? Ce n'est peut-être pas parce qu'ils s'appellent avec un nom à connotation extra-européenne qu'ils sont en dispositif d'aide, mais c'est peut-être leur nom qui fait que depuis le début de leur scolarité ils sont dans ces situations-là. De même ce ne sont pas les mêmes familles qui utilisent l'accompagnement à la scolarité dans les associations de quartier ou un autre type d'accompagnement à la scolarité. Là aussi il y a des choix ou des non choix qui font que les élèves

²⁰ Oralité, littérature et production des inégalités scolaire, Marceline Laparra, 2012

ne fréquentent pas les mêmes lieux, pas les mêmes activités et n'ont pas accès à la même qualification des gens qui interviennent. Pour Christian Poiret, on observe des obstacles à l'acquisition d'un capital culturel pour certaines familles. Cela se passe en grande partie à l'école, par les enseignants qui pensent faire cela pour le bien de l'élève parce qu'ils craignent que leurs élèves ne soient pas suffisamment soutenus par leur famille, qu'ils n'ont pas confiance dans leurs capacités scolaires ou parce qu'ils pensent qu'ils risquent de se trouver socialement et culturellement isolés dans les filières scolaires les plus valorisées. Les professeurs vont donc favoriser d'autres choix d'orientation au moindre signe de faiblesse dans les résultats ou le comportement de ces élèves.

Un enseignant interrogé témoigne des difficultés dans la mise en place d'un dispositif particulier pour les élèves en difficulté : *« il y a trois ans quand je suis arrivée, on sortait les élèves en difficulté des cours, et on faisait un peu des cours particuliers, on reprenait la leçon. On s'est rendu compte que ça allait pas parce que c'était des élèves qui étaient stigmatisés déjà à la base parce qu'ils étaient mauvais etc. Que du coup, quand on les sortait, ils ne rattrapaient pas le cours qu'ils avaient loupé, et donc, ça marchait pas. Donc on a essayé de le faire en allant dans les cours. C'est pas forcément probant non plus. »*

D'autres dispositifs sont mis en place par les professionnels de l'éducation pour apporter un enseignement différent à ces élèves dits en difficulté sans les stigmatiser. *« Certes il faut prendre en charge des élèves qui tournent pas rond pour des raisons diverses, parce que y en a quand même qui sont très chargés dans les problèmes personnels, sociaux etc., mais il faut qu'ils soient dans leur classe ordinaire, qu'on leur apporte à des moments particuliers quelque chose de particulier, mais en aucune façon il faut les retirer. Alors on a, moi tous les ans j'ai inventé, on a des dispositifs [...] mais des dispositifs, c'est-à-dire à certains moments où d'abord les mêmes ils sont peu nombreux, hein, ils sont extraits de leur classe ordinaire, on en rajoute pas dans l'école parce que ça va ils en ont déjà leur dose, et puis on leur apporte autre chose, de l'accompagnement sur les fondamentaux en français maths pour qu'ils puissent se débrouiller dans la vie, hein, construire un projet d'orientation, travailler sur un projet avec des éducateur de loisir... [...] Mais ça reste des élèves de la classe ordinaire, qui sont dans les projets de la classe ordinaire, qui sont, voilà. Après c'est pas parfait, mais on essaie... »*

Ainsi les élèves considérés comme étant plus en difficulté sont confrontés parfois des années à des tâches différentes des autres, plus répétitives, plus automatiques. Par exemple, un élève qui est en

ULIS²¹ ne bénéficie que de très peu d'heures d'intégration avec les élèves de sa classe, mais reste pratiquement tout le temps avec son enseignante spécialisée. Ces tâches facilitées les ont empêché de suivre les mêmes cheminements intellectuels pour élaborer du savoir que les autres élèves et les ont enfermé de des activités de moindre niveau. Cela contribue à agrandir l'écart qui pouvait parfois exister avec les élèves considérés comme bons, plutôt issus de classes moyennes et aisées. Cette différenciation de l'enseignement participe à la construction des difficultés pour les élèves non-initiés. Ce qu'on attend d'eux, les ressources qu'on leur met à disposition ou dont on les prive ne leur permet donc pas de développer les mêmes compétences, de faire les mêmes progrès que les autres. Les enseignants se rendent compte que l'attention particulière portée sur les élèves considérés en difficulté ne porte pas ses fruits, mais la plupart ont du mal à comprendre pourquoi. *« Malgré une vigilance, une attention particulière portée aux élèves les plus fragiles, quoi, pourquoi ça marche pas pour ces gamins-là quoi ? »*

Finalement, ils deviennent effectivement ou restent plus faibles, pas seulement parce qu'ils sont moins capables que les autres, mais surtout parce qu'on leur enseigne moins. La difficulté scolaire se renforce d'année en année, jusqu'à ce que ces élèves finissent par avoir un niveau complètement différent des autres, sans lien avec leurs capacités propres ou la supposition de la capacité de leur famille à pouvoir les accompagner. L'écart se renforce jusqu'aux orientations différenciées. Certains dispositifs pour les élèves en difficulté ne laissent au bout d'un moment plus d'illusion pour l'élève quant à sa possible réussite en parcours généraliste. *« Ca s'adresse pas à tous les élèves, y a un moment, c'est bien clair aussi au départ avec les élèves, [...] vous vous inscrivez dedans, ça veut dire que vous faites une croix sur le cycle général. [...] Donc après c'est un peu plus compliqué quand ils reviennent, vu qu'ils ont eu des cours qui ont sautés, moi c'est sur mon cours, c'est un peu plus compliqué mais je leur donne des photocopies. Ils tenteront de récupérer le cours etc., sachant que c'est des élèves déjà en difficulté, donc après c'est vrai que ça peut leur rajouter des difficultés s'ils jouent pas vraiment le jeu. »*

La classe se fait à plusieurs vitesses qui sont productrices d'inégalités mais elle maintient les élèves dans l'illusion que l'école est la même pour tous. Parfois, les classes sont séparées par niveaux. Dans certains établissements, cette séparation se fait de manière assez simple par le choix d'option des élèves qui les regroupe ensemble. *« J'ai l'impression, mais ça on en est pas responsables je pense, qu'il y a une discrimination qui se fait au niveau du niveau des élèves, et également au niveau social, parce que les plutôt bons élèves qui sont suivis par leurs parents par exemple vont faire des options, des trucs comme ça, du latin, l'option musique, l'option théâtre, classes euro, c'est*

²¹ Unité Localisée d'Intégration Scolaire

quand même significatif quoi. » « Typiquement, on prend une classe à option, une classe, je sais pas moi, musique, une classe musique, le potentiel de bons élèves et un peu plus favorisés est plus important que dans une classe espagnole quoi. »

Pour Choukri Ben Ayed, la ségrégation scolaire existe notamment par les représentations des familles sur certains établissements qui concentrent des élèves issus de l'immigration. « En pareil cas, les chefs d'établissements sont tentés de constituer de « bonnes classes » pour limiter ces évènements or, *« la composition des classes ressort d'une logique discriminatoire de fait, et non d'intention. [...] Les relations entre parents immigrés et enseignants sont décrites comme teintées de paternalisme et d'une très grande distance culturelle. Les jugements professoraux et les interactions avec les enseignants sont marqués par des stigmates à l'endroit des élèves issus de l'immigration qui se fondent sur des caractéristiques extérieures au travail scolaire : habillement, hygiène, tenue, style langagier, politesse. Ces formes « infra-conscientes » du jugement sont bien entendu en contradiction avec « le postulat indifférenciateur de l'école républicaine »* »²². L'auteur parle notamment d'une grande défiance des professeurs à l'égard des élèves issus de l'immigration parmi tous les autres, *« avec en contre-point, l'islam et son cortège d'images stéréotypées et négatives »*.

Un professionnel témoigne de son inquiétude d'un enseignement de plus en plus individualisé. *« Moi je crois que plus on va vers l'individualisation, plus on a de risque de discriminer. Parce qu'on perd la notion de ce qui est collectif et commun pour aller vers ce qui différencie peut-être. »*

Les enseignants interrogés parlent également d'établissement à plusieurs vitesses, selon son implantation et le public qu'il accueille. Pour Choukir Ben Ayed, le fait de permettre aux familles de choisir l'établissement de leur enfant comporte des risques. *« Si l'on s'en tient aux connaissances déjà acquises par les enquêtes consacrées aux pratiques de contournement de la carte scolaire ou au choix de l'enseignement privé [on voit très clairement] que les familles ne fondent pas leurs pratiques de choix sur des critères pédagogiques (complexes et peu accessibles) mais sur celui du public accueilli, notamment lorsque celui-ci est d'origine étrangère (Ben Ayed 2009). [...] Cette mesure renforce les ghettos scolaires et fragilise considérablement les établissements de banlieue (Obin et Peyroux 2007).²³ »* Brinbaum et Kieffer confirment le fait qu'il existe un lien étroit entre la ségrégation urbaine et la ségrégation scolaire. *« Les établissements qui concentrent les enfants issus de milieux populaires et immigrés les plus en difficulté sont aussi ceux*

²² Petites discriminations ordinaires : l'éducation un espace à haut risque ?, Choukri Ben Ayed, 2011

²³ Petites discriminations ordinaires : l'éducation un espace à haut risque ?, Choukri Ben Ayed, 2011

qui offrent des conditions de scolarisation plus défavorables (van Zanten, 2001) : niveau plus faible, notations moins sévères, moindre progression des élèves (Duru- Bellat et Mingat, 1997, Duru-Bellat et al. 2004). »²⁴ Ils expliquent que certains auteurs parlent même d'« apartheid » ou de « ghettos scolaires » pour dénoncer la ségrégation ethnique observée dans les collèges. Un enseignant témoigne de ces différents niveaux constatés dans différents établissements : « *pourquoi quand j'arrivais dans une classe de CE2 dans un secteur favorisé, voilà, tout bêtement, les gamins étaient capables de me dire ce que c'était qu'un groupe nominal, comment il se construisait comment on l'enrichissait, et pourquoi en CM2, des gamins, enfin voilà je leur parlais chinois ?* » Certains établissements subissent une réputation qui a des répercussions sur la réussite scolaire des élèves, et sur la manière d'enseigner du personnel. « *On est classés en ZEP, et déjà rien que le terme ZEP, c'est déjà une discrimination en soi, et franchement ils en ont conscience. Ils le vivent, ils le disent hein, « voilà on est en ZEP, on ira pas loin ».* » « *Le terme ZEP déjà, zone d'éducation prioritaire, qu'est-ce que ça sous-entend ? Ça sous-entend qu'ici y a besoin de plus de moyens qu'ailleurs, ça sous-entend qu'ici ils sont pires qu'ailleurs donc forcément, il faut mettre les doses doubles.* » Le vocable Zones d'Éducation Prioritaires a été introduit en France au début des années 1980. Ce dispositif a été qualifié de discrimination positive. Il n'existe plus aujourd'hui sous ce nom, mais a été remplacé au cours des années par d'autres dispositifs (APV, RAR, CLAIR, ECLAIR et le dernier en date RRS : réseau de réussite scolaire). L'expression ZEP est celle qui est restée dans les esprits pour désigner tous ces dispositifs dans le monde de l'éducation. A la différence des Etats-Unis où l'on peut se baser sur l'appartenance ethnique, la définition de groupes-cibles a posé un problème en France. Choukri Ben Ayed explique qu'en France, la manière de cibler les établissements se fait par le territoire, mais que derrière se cache évidemment toute une représentation ethnique des élèves et de leurs difficultés. « *La référence aux « injustices géographiques » qui contrarient le destin scolaire des élèves relégués dans les quartiers défavorisés (pauvreté, habitat dégradé, enclavement, pauvreté des équipements culturels) est en effet de nature à susciter une certaine indignité collective et à justifier une politique éducative qui déroge au droit commun. Néanmoins, comme le montre Sabbagh, en France le territoire est souvent mobilisé comme un substitut fonctionnel pour euphémiser une lecture ethnicisante des problèmes sociaux. Les politiques éducatives prioritaires, ou la politique de la ville ciblent toujours implicitement les quartiers marqués par la ghettoïsation socio-ethnique. Dans le cadre des ZEP pour la période récente, ce type de ciblage ethnique n'est même plus dissimulé et donne lieu à une vision très misérabiliste des élèves ainsi que de leurs familles : « Les difficultés sociales ne sont pas sans conséquences sur la vie des enfants (alimentation, sommeil, conditions de travail, etc...) dont*

²⁴ Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours, Yaël Brinbaum et Annick Kieffer, 2009

la qualité conditionne pour une part la disponibilité face aux efforts à fournir pour réussir à l'école (...). Les apprentissages fondamentaux sont plus difficilement mis en œuvre : beaucoup d'enseignants accueillent maintenant des enfants mal socialisés, nourris d'une seule culture télévisuelle de bas niveau, disposant d'un vocabulaire et d'une syntaxe pauvres, inadaptés à la situation de communication. C'est vrai pour les primo-arrivants, pour les enfants issus de l'immigration, surtout quand le français n'est pas la langue utilisée à la maison. Mais c'est de plus en plus le cas de familles françaises où l'on ne communique plus, même pendant les repas, où chaque enfant dispose de son téléviseur ou de sa console de jeux vidéo ». Cet extrait d'un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale mobilise très clairement une conception déficitaire des cultures allochtones (et populaires) dont témoigne la référence pathologisante au bilinguisme. Il érige ainsi ostensiblement les élèves issus de l'immigration en figure d'altérité. »²⁵

Les enseignants tentent souvent d'éviter ces établissements remplis d'élèves issus de l'immigration qui ont mauvaise réputation et ceux qui y enseignent sans l'avoir souhaité peuvent faire preuve d'une grande réticence qui accentuera les difficultés de relation envers les élèves. *« Les trois quarts du temps de toute façon quand on fait référence à un incident, on met toujours un ZEP en première page. » « On m'a dit voilà, alors j'avais bien aimé la façon dont on 'a dit ça aussi, on m'a dit attention c'est une ZEP, style attention vous avez posé le pied sur une mine. »* Pour Brinbaum et Kieffer, si certaines familles tentent de déjouer la carte scolaire, d'autres familles au contraire acceptent l'établissement proposé à leur enfant sans même savoir qu'il pourrait aller ailleurs. *« Lorsqu'on les interroge sur la connaissance du droit d'appel des parents en fin de 3e, 40 % des immigrés répondent par la négative contre 17 % des Français d'origine (enquête Familles, 1998). Les élèves d'origine immigrée n'accèdent donc pas au second cycle avec les mêmes chances que les élèves français d'origine ; leur niveau scolaire demeure en moyenne plus faible. Leur scolarité ressemble à une course d'obstacles où les enfants d'immigrés devront rattraper ce retard initial. »²⁶*

Le chef d'établissement joue un rôle important dans la mise en place des dispositifs à destination des élèves les plus en difficulté. *« De toute façon la gestion de l'établissement est dépendante premièrement de la direction, de l'équipe pédagogique, et également de l'équipe administrative et vie scolaire. Donc c'est la composition et l'entente entre ces différents pôles qui fait que ça va plus ou moins bien fonctionner et que l'établissement est géré différemment. De toute façon c'est la direction qui impose la gestion de l'établissement, ça c'est clair. »*

²⁵ Petites discriminations ordinaires : l'éducation un espace à haut risque ?, Choukri Ben Ayed, 2011

²⁶ Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours, Yaël Brinbaum et Annick Kieffer, 2009

Si certains élèves décrochent de l'apprentissage scolaire, il ne semble pas que ce soit un problème lié à ces élèves mais un problème lié à l'école qui les décroche, alors qu'elle est censée faire école pour tous. C'est à l'école de résoudre ses problèmes pour permettre l'accès aux connaissances à tous les élèves. Mais comment résoudre les problèmes ? Avant tout en ouvrant la discussion et en se posant des questions. Est-ce que plus on va vers l'individualisation, plus on a de risque de discriminer ? Parce qu'on perdrait la notion de ce qui est collectif et commun pour aller vers ce qui différencie ? Quelques enseignants commencent tout juste à se poser ce genre de questions. Comment faire en sorte que tous les élèves accèdent aux mêmes connaissances sans perdre en exigence ? Comment personnaliser le regard que l'on porte sur chacun des élèves sans discriminer ? Les enseignants doivent se montrer très vigilants, être extrêmement attentifs pour que ne s'introduise pas le biais de la discrimination, ce qui implique avoir un regard constant sur ses pratiques et sans cesse déconstruire les représentations sur lesquelles ils se basent. Il existe de nombreux travaux de chercheurs qui s'intéressent aux pratiques et à la pédagogie des enseignants, mais ils sont très peu connus et étudiés par ces derniers. Nous allons voir dans une 3^{ème} partie les blocages spécifiques qui empêchent les professionnels de l'éducation de se les approprier et de remettre en question leurs pratiques.

III- Le déni de l'institution scolaire et des professionnels de l'éducation bloque la légitimation de la question de la lutte contre les discriminations à l'école

De nombreuses recherches ont déjà prouvé que l'école produisait ou reproduisait de nombreuses inégalités et discriminations, et des ouvrages de recherche pédagogiques expliquent comment les pratiques enseignantes peuvent avoir des risques discriminatoires. Dans cette partie, nous essaieront de comprendre pourquoi les professionnels ont malgré tout du mal à reconnaître que l'école est créatrice d'inégalités, et qu'eux-mêmes sont actifs dans les processus de discrimination.

Le déni

Le déni est un terme emprunté à la psychanalyse. Avec le déni, on ne peut ni qualifier, ni même reconnaître la situation qui est ici l'existence de processus discriminatoires à l'école. Pour certains enseignants, le thème de la discrimination à l'école ne les intéresse pas, car il ne les toucherait pas. Quand les enseignants interrogés sur ce thème devaient expliquer pour quelle raison ils avaient acceptés l'entretien, c'était moins le thème qui les intéressait que la volonté d'aider pour l'avancée du mémoire. *« J'essaie de faire en sorte de pouvoir aider les jeunes qui débutent quel que soit leur secteur d'étude. Voilà, c'est principalement pour ça, c'est pas lié à ton thème, tu aurais travaillé sur autre chose, ça aurait été pareil. »* Certains expliquent que c'est une thématique qui ne les concerne pas. *« Moi j'avais entendu que tu parlais sur la discrimination, et je t'ai dit ok pour faire l'entretien mais j'ai pas vraiment d'avis sur la question parce que j'ai le sentiment que c'est pas quelque chose qui est très prégnant dans mes cours, c'est pas cette problématique-là ... Voilà cette problématique sociétale c'est pas quelque chose qui ressort dans ma classe, c'est ce que je t'ai dit. Et c'est vrai que ça fait 9 ans que je suis dans ce collège et franchement, je crois que j'ai aucune occurrence d'un moment où y'a pu avoir cette question qui a été soulevée. »*

Au colloque « Mobilisation face aux Discriminations dans l'Education: savoirs d'expériences et pouvoir d'agir » de mars 2013, les enseignants qui ont effectué des recherche-action sur la question des discriminations dans leurs pratiques expliquent être tous passés par l'étape du déni, malgré le fait qu'ils étaient sensibilisés sur le sujet et volontaires pour le travailler. Accepter de travailler sur cette question ne signifie pas forcément pour tous de remettre en question leurs propres pratiques. Les professionnels de l'éducation qui semblent les plus avancés sur la question sont ceux qui ont déjà eux-mêmes expérimenté une situation de discrimination, qu'elle soit liée au genre, à la classe, à la race ou à un autre critère. Mais pour la plupart des enseignants, la discrimination à l'école ne peut

avoir qu'une signification : la discrimination entre élèves, ou la discrimination dont sont victimes les élèves, mais en-dehors de l'école, dans la recherche de stage par exemple. Le fait de découvrir que les professionnels de l'éducation pouvaient être dans une situation discriminante les a mis dans une situation très inconfortable où l'étape de déni était importante et il leur a fallu de nombreuses séances de travail pour pouvoir accepter cette idée et la digérer. Le plus compliqué était peut-être de comprendre que même leurs combats, leurs engagements sur l'égalité, sur la question des classes sociales etc, sont remis en cause par une lecture en terme de discriminations. Quand ils ont effectué les restitutions de leurs travaux sur les pratiques discriminatoires dans leurs établissements, ils se sont rendu compte que leurs collègues se sentaient agressés. Certains ne parvenant pas à critiquer le fond de l'étude, en ont critiqué la forme : trop de chiffres, échantillon trop faible pour valoir quelque chose d'un point de vue sociologique... Parler de ce sujet est très violent. Dire à un professionnel de l'Education Nationale qu'il discrimine, qu'il n'est pas neutre, qu'il est porteur d'un système qui détruit autant qu'il forme les élèves qu'il voudrait aider le plus, et ce malgré tous ses efforts, paraît difficilement entendable. La manière dont on aborde le sujet peut être contre-productive.

Ces formes de déni complet de la question des discriminations à l'école sont de plus en plus rares, et les enseignants passent souvent à la dénégation²⁷.

La dénégation

La dénégation est un autre terme emprunté à la psychanalyse. Ici, les professionnels reconnaissent, en principe, l'existence de discriminations à l'école, mais ils les atténuent, les retournent pour ne pas se culpabiliser. La gravité du problème des discriminations est reconnue, mais concrètement, quand une situation discriminante se présente, on va chercher à minimiser ou requalifier les faits afin de les rendre acceptables, voire de les légitimer. Nous allons trouver dans les paroles des professionnels de l'éducation quatre formes de dénégation dont parle Fabrice Dhume²⁸.

La banalisation ou le rejet du phénomène et de ses conséquences

Quand on parle des sentiments de discrimination que peuvent éprouver les élèves à l'école, les enseignants ont tendance à parler de victimisation. « *Y en a qui se basent sur des fausses vérités, qui ont l'impression qu'il y a une discrimination négative on va dire, raciste, alors que pas du tout.* »

²⁷ Du déni à la dénégation, psychologie politique de la représentation des discriminations, Didier Fassin, 2006

²⁸ Déni, dénégation et justification : processus et pratiques d'occultation de la discrimination, Fabrice Dhume, 2012

« Donc il éprouve un sentiment d'injustice et dans sa tête j'ai l'impression qu'il fait un amalgame, injustice égal c'est parce que je suis arabe. Alors que c'est injustice, voilà, ils sont 12 par équipes, y'a une chance sur 12 d'être responsable, c'est pas lui, mais disons qu'il a peut-être pas la maturité intellectuelle pour faire la part des choses et du coup il a cette stratégie de victimisation toute faite : c'est parce que je suis arabe. » L'évaluation, parfois peu claire pour l'élève, jouerait un grand rôle dans cette victimisation. « Quand j'avais des copains qui avaient des mauvaises notes, alors que moi j'en avais des plutôt bonnes correctes, tout de suite il disait « oui la prof était raciste ». » « Elle avait que des mauvaises notes, donc elle s'est dit voilà, elle remet en cause tout de suite l'enseignante plutôt que de se remettre en question elle. Donc la note joue beaucoup sur le sentiment de discrimination. » Pour d'autres, c'est la famille qui pousse au renforcement du sentiment de victimisation. « C'est des parents qui peut-être aussi ont une origine, qui comprennent pas bien la langue, ou bien qui ont été eux-mêmes victimes de ce genre de discrimination, quand leur enfant leur dit oui tel prof est raciste, ils peuvent avoir comme réaction, tu bosses pas dans sa matière et puis c'est tout, plutôt que d'aller en discuter avec le prof et de comprendre la note. » On observe une vraie délégitimation de la parole de l'élève. Parler de victimisation de l'élève, c'est refuser d'entendre la parole des personnes discriminées, et aller vers une interprétation rapide qui permet de balayer le problème. Cette réaction s'explique aussi par la manière dont est travaillée la question en France avec l'opposition coupables/victimes. Les personnes qui sont confrontées à la discrimination, sont enfermées dans le statut de victimes, ce qui dénote une approche essentiellement individuelle. Comme il existe peu d'actions, peu de plaintes, celles qui prétendent être victimes de discrimination doivent être dans la victimisation.

Pour certains enseignants, les tensions qui se créent autour de la discrimination, notamment raciale, peuvent s'expliquer par de simples problèmes de compréhension liées à la maîtrise de la langue. « Par exemple cette année, j'ai une petite 6ème qui vient de Haïti, donc qui a des problèmes de langue. Elle a dit « Mme j'ai remarqué que les arabes embêtent toujours tout le monde ». Donc là ça m'a un peu scotchée quand même, parce que c'est une petite qui est très gentille. Et les élèves sont montés au créneau, forcément, la petite communauté maghrébine je dirais, enfin qui se revendique maghrébine est montée au créneau. [...] Donc je lui ai dit, « mais enfin J., c'est comme si tu disais », comme cette petite fille à la couleur de peau noire, « c'est comme si tu disais que les noirs sont méchants parce que certains ont fait des bêtises ». Et elle me dit « ben moi Mme je connais deux noirs qui sont en prison, ils sont méchants, donc oui les noirs sont méchants ». [...] Donc là, j'ai bien vu qu'il y avait quand même un problème de langue. [...] Donc je leur ai expliqué, je leur ai dit « vous voyez bien que c'est pas une histoire de racisme, c'est un problème linguistique, elle a quand même des problèmes avec la langue, elle a des problèmes d'expression,

etc. ». [...] J'avais peur que ça fasse un peu un petit raz de marée à la récré, parce que ça peut être le cas chez nous, en dix minutes, ça fait le tour du collège. Ça arrive ce genre de choses. Donc j'en ai parlé à la CPE, qui est intervenue dans le cours, on a ré-expliqué les choses, le fait que la petite avait des problèmes de langue, que c'était pas une histoire de racisme. [...] Et du coup, ça s'est réglé à la fin, je veux dire, limite bisounours, « excuse-moi », « moi aussi je m'excuse, j'avais mal compris », et voilà. » Ce témoignage montre à quel point des problèmes extrêmement complexes de rapports de domination et d'images négatives véhiculées à l'encontre de certains groupes de personnes dans un monde hiérarchisé sont réduits à un simple problème de langue. Les professionnels de l'éducation qui entendent discrimination comprennent bien souvent racisme. Or, comme l'explique Fabrice Dhume, la discrimination, même la discrimination ethno-raciale n'est pas systématiquement du racisme. « La discrimination est de l'ordre des actes et des pratiques, alors que le racisme s'inscrit d'abord dans le registre des idéologies. Ces deux phénomènes sont toutefois liés. Le racisme et la discrimination peuvent, dans certains cas, se superposer (discriminations racistes). Mais cela n'est pas systématique ni automatique: la discrimination est très souvent produite ou coproduite sans motivations et justifications racistes. »²⁹

Un enseignant craint le fait de parler de discriminations à l'école, car il n'est pas sûr qu'elles existent, et pour lui, en parler, c'est les faire exister. « Je pense que c'est un thème important, mais j'avoue que je ne sais pas quel sigle et comment l'aborder. J'ai pas de réponses. Parce que si on en parle ça veut dire qu'il y en a, on part de ce constat-là. Alors, est-ce qu'il y a discrimination ? » Ce type de comportement peut être comparé avec le refus de l'utilisation de statistiques ethniques, car parler de catégories ethniques pourrait renforcer cette catégorisation. Mais n'existe-t-elle pas déjà, à mots couverts, comme lorsqu'on parle de jeune de telle banlieue ou d'élève de ZEP ?

Les professionnels de l'éducation semblent manquer de connaissance sur la question des discriminations. Nous sommes dans un contexte de production du savoir où très peu de travaux posent la question, non pas des inégalités, mais de la discrimination dans l'éducation scolaire. Cela entraîne un problème de reconnaissance du savoir sur les processus de discrimination au sein de l'école, mais également un problème de légitimité sur l'appellation même discrimination. Par exemple, un enseignant explique qu'après s'être renseigné, il cherche à lutter contre les discriminations dans sa classe, tout en utilisant et renforçant des représentations sur ces élèves, ici en l'occurrence des représentations genrées. « C'est vrai qu'on pourrait faire des séances sur le foot tous les jours, ça plairait peut-être un peu plus aux garçons, mais les filles seraient mises de côté. Et du coup, j'essaie toujours de faire des cours qui soient assez neutres au niveau du genre

²⁹ Racisme et discrimination raciale, des logiques différentes, Fabrice Dhume, 2007

pour que ça puisse intéresser tout le monde [...] Tu sais, on dit tous ah mixité et tout, mais ça se fait au détriment des garçons, au détriment des filles, et finalement est-ce qu'on dirait pas c'est pas mieux de faire ça, de séparer certains cours où y ait que des garçons que des filles, et les remélanger dans d'autres matières, enfin... Mais du coup, faut changer pleins de trucs. C'est pas facile. » Pour lutter contre les discriminations et les prévenir, il est évident qu'il faut d'abord savoir de quoi on parle précisément, car c'est un sujet sur lequel les amalgames sont fréquents. Dans la défense d'une catégorie, on peut facilement glisser dans les représentations qu'on a de cette catégorie, dans l'essentialisme, voire dans la ségrégation si on essaie de les isoler des autres.

Le refus d'un registre réel (celui des actes), et le maintien d'une croyance dans des principes et des valeurs qui protègeraient du racisme et de l'anti-moral

Pour d'autres, les enseignants portent des valeurs et pensent que ces valeurs les empêchent de discriminer. Enseigner serait déjà d'une certaine manière lutter contre les discriminations. *« Je crois que les enseignants, que ça soit dans le 1er ou le 2nd degré, sont quand même dans leur grande majorité animés par certains idéaux, voilà. Et puis surtout, je pense qu'ils n'imaginent pas que, potentiellement, ils peuvent par certaines pratiques créer de la discrimination. » « Je suis souvent en salle des profs, on peut pas dire qu'il y ait des propos discriminants. Il va y avoir des propos sur un élève pénible, une élève qui fait pas son travail, enfin tout ça. Mais jamais j'ai jamais entendu des propos discriminants, que ça soit par rapport au sexe, à l'origine, la religion. [...] Les seules réflexions, mais bon ça, je vais le dire mais je suis pas convaincue que ça soit, bon, au moment du ramadan, de l'aïd, les élèves absents, on on peut entendre, bon ils font pas le ramadan, ils viennent pas, bon c'est un moyen pour eux d'éviter l'école, bon, je dirais que j'ai pas entendu plus que ça. L'aspect de cette religion leur donne le prétexte. Mais là ça concerne des élèves qui sont soit décrocheurs soit plus dans le scolaires, donc ils profitent de toutes les occasions, et pas seulement de celle-là, pour ne pas venir. »* Certains propos ne choquent pas, ou plus, surtout concernant des élèves musulmans dans une société à tendance islamophobe. Des amalgames et des jugements rapides se font entendre en salle des profs ou en conseils de classe, comme par exemple le rapport difficile des garçons maghrébins vis-à-vis des femmes qui serait lié à leur culture. Les coulisses des professionnels de l'éducation comme la salle des professeurs ou les bureaux administratifs apparaissent comme étant de véritables exutoires concernant ces petites discriminations, comme si on y observait une levée de la censure³⁰. Pourtant, les enseignants déclarent que leur volonté de travailler dans des établissements d'éducation prioritaire fait d'eux des enseignants bienveillants et

³⁰ Petites discriminations ordinaires : l'éducation un espace à haut risque ?, Choukri Ben Ayed, 2011

non discriminants. *« Par rapport à notre secteur, par rapport à notre collège et par rapport à nos enseignants, travailler ici, dans un collège comme celui-ci, un collège qui est marqué comme ça, je pense que ça demande de la part des enseignants effectivement beaucoup de bienveillance, et d'éviter de rentrer dans cette problématique-là, parce que là ça pourrait poser de graves problèmes. »* A la question *« est-ce que vous pensez que les enseignants peuvent avoir des pratiques enseignantes discriminatoires »*, un autre enseignant répond : *« pour les questions d'origine géographique ou ethnique comme on dit, franchement ma réponse est non, je ne pense pas. Parce que dans ce collège, un collège ZEP, évidemment y'a beaucoup de population issue de l'immigration, hein soyons clairs, mais c'est un collège où à mon avis on doit être au-dessus des moyennes nationales en terme de durée où on reste dans cet établissement. D'habitude quand on est en ZEP, y'a un gros turnover, les gens demandent des mutations, et dans celui-là, y'a une équipe très soudée, y'a beaucoup de choses qui sont mises en place, c'est un collège extrêmement dynamique, et du coup les gens restent longtemps, et du coup, si ils restent longtemps, c'est que c'est un choix donc, moi c'est ce que j'ai dit au petit A., je lui ai dit « écoute, moi je suis ici par plaisir et par choix, je peux m'en aller, je peux aller ailleurs, donc si j'étais raciste, je travaillerais pas ici, soyons clairs ». Et du coup, non, pour des questions d'origine ethnique, non. »*

Pour un autre, la bienveillance des professionnels les empêche de discrimination, ou alors, ils discriminent de manière tellement peu intentionnelle qu'on ne peut pas qualifier leurs actes de discriminatoires. *« On essaie de trouver les solutions, voilà c'est pas une discrimination, enfin comment dire, oui, c'est pas volontaire, et quand on se rend compte de l'erreur, ou de ce qui pose problème c'est bien de dire « ah ben tu fais comment? » « ben moi je lui fais faire le contrôle en cours, je lui en demande un peu moins... » »* Pendant longtemps en France, les discriminations ont été réduites à des actes intentionnels, motivés par un racisme réduit à une certaine forme d'idéologie ou par la peur de l'autre. Christian Poiret explique que les discriminations intentionnelles ne sont que la pointe émergée de l'iceberg des pratiques discriminatoires. La discrimination telle que décrite par la loi peut n'être pas intentionnelle, et c'est même d'ailleurs la majorité des actes discriminatoires. De même, souvent, des formes d'expression du racisme ont des justifications non racistes. Elles peuvent être des formes d'évitement sans stéréotypes négatifs à l'encontre du groupe dont on s'éloigne. On a ce cas avec par exemple des parents d'élèves sincèrement antiracistes qui désertent certaines écoles où les représentants de minorités sont plus nombreux que dans d'autres. Leur volonté n'est pas d'éviter ces groupes minoritaires, mais repose pourtant sur un principe de ségrégation de classe. Pour l'auteur, ces formes de discriminations indirectes n'apparaissent que comme un léger dysfonctionnement sans vrais responsables, ce qui les rend plus dangereux encore. *« Sauf à être replacées dans le cadre d'une analyse des rapports sociaux de pouvoir dont elles expriment le caractère structurant sur l'ordre social, les discriminations indirectes peuvent être*

conçues comme un simple dysfonctionnement d'un système normalement égalitaire. De plus, bien souvent, les raisonnements en termes de discriminations indirectes tendent à faire disparaître les acteurs, leurs capacités d'action et leurs responsabilités. »

Retournement de l'argument vers celui qui se dit victime

Quand on parle de discrimination à l'école avec les enseignants, la première chose qu'ils évoquent est la discrimination entre élèves. C'est le discours sur l'élève qui vient en premier, bien avant une quelconque remise en question de la société, du fonctionnement de l'institution ou encore moins de ses propres pratiques. *« Le mot ou la question des discriminations, on trouvera toujours un écho favorable dans le monde de l'enseignement quand on est effectivement sur les problèmes entre élèves quoi. Ça c'est vraiment une question vive chez les collègues. Ça par contre on peut la traiter. Après dès lors qu'on cherche à creuser un petit peu, à voir ce qui, dans le fonctionnement de l'école, dans le fonctionnement de la classe, peut générer ces discriminations, on bloque toujours sur une culpabilisation possible... Et même en prenant des précautions, voilà, on vise personne, on n'est pas là non plus pour s'auto-flageller, il y a quand-même des freins importants. »* Par cette approche, on parle de problème des publics et leur incapacité d'insertion, d'adaptation, d'intégration comme un handicap³¹.

Souvent, ce sont les problèmes de violence et de racisme entre les élèves qui viennent en premier à l'esprit des enseignants. La tendance actuelle tendrait en effet à mettre le projecteur sur les violences et le racisme entre élèves sans parler des questions de discriminations dans l'éducation. Pour les enseignants, ces problèmes viendraient souvent d'élèves issus de l'immigration ou d'élèves issus de milieux sociaux très défavorisés qui auraient tendance à stigmatiser les autres élèves, comme une mise en danger des rapports de domination actuels. *« Après y a aussi sur les origines, une sorte de discrimination un peu inversée en fait. C'est-à-dire qu'il y a tellement d'enfants qui sont d'origine on va dire étrangère, beaucoup ont des origines africaines, et finalement, c'est un peu eux qui sont dans leur classe avec leurs codes culturels etc., et du coup les autres, ceux entre gros guillemets français pas de souche mais enfin bref, tu vois ce que je veux dire, c'est presque eux qui sont un peu à l'écart du coup et qui ont pas les mêmes codes culturels, linguistiques... Dans c'est pas inégalité, mais ouais discrimination, mise à l'écart un peu. »* *« Pourquoi dans ma classe d'éducation prioritaire où j'avais 95% de la classe dont le nom pouvait traduire une origine étrangère, qu'ils soient étranger ou qu'ils soient fils d'immigrés, parce qu'il y avait aussi des primo-arrivants, ben pourquoi dans cette classe-là, le seul gamin qui était, on va mettre les*

³¹ Repenser l'action éducative, combattre les discriminations pour une perspective égalitariste, Fabrice Dhume, 2011

guillemets, français de souche, pourquoi ce gamin-là il vivait l'enfer dans cette classe, pourquoi il était sans arrêt ennuyé, pourquoi il était sans arrêt stigmatisé, pourquoi ce gamin-là manquait cruellement de confiance en lui. » Comme Malcolm X l'expliquait en parlant du racisme anti-blanc³², les professionnels de l'éducation parlent de discrimination là où il n'y a que des comportements réactionnels à une discrimination bien existante mais non reconnue. « *Souvent dans les classes, ça arrive que les élèves se parlent par exemple en arabe, ou parlent d'une autre personne en arabe, que la personne forcément, sans connaître les termes, va se sentir mise à l'écart parce que on va parler d'elle sans qu'elle puisse analyser ce qu'on a dit sur elle, et en plus, c'est jamais, c'est pas souvent pour faire un compliment quoi. Donc ça je pense que c'est vraiment une mise à l'écart, c'est une discrimination.* » Si des élèves s'amuse à parler arabe dans la classe, les enseignants le vivent de manière très violente, plus violemment que la gravité de la situation ne l'exige. De nouveau, c'est l'émotion de la remise en cause des normes de majoritaires, une mise en danger de leur situation de dominant. Parler de discrimination suppose une situation de pouvoir, un rapport de domination, qui agit directement sur la vie de la personne. On peut se demander si ces élèves disposent d'un réel pouvoir au sein de l'école.

Les enseignants relèvent également des problèmes de communautarisme de la part de ces élèves. « *Pourquoi est-ce qu'ils avaient aussi du mal à se mélanger avec les autres gamins ? Pourquoi il pouvait aussi sur les cantines scolaires se faire des regroupements, des tables, enfin si on manquait de vigilance quoi, des tables composées de gamins du voyage, des tables composées des gamins du foyer ? Pourquoi ça ? Pourquoi naturellement ces gamins-là se retrouvaient entre eux quoi ? Pourquoi est-ce qu'ils ne se mélangeaient pas si on ne provoquait pas la mixité, notamment sur les cantines scolaires, elle s'installait pas d'elle-même.* » Les élèves se regroupent suivant un certain sentiment d'appartenance à une origine ethnique qui se trouve être leur manière de se définir³³. « *C'est vrai que nos élèves souvent, ils vont jamais dire « d'origine tunisienne, marocaine... », ils vont toujours dire « marocain, tunisien », voilà. Donc y'a quand même pour eux un sentiment d'appartenance à une communauté, au bled hein comme ils disent entre eux, qui est quand même très très forte.* » Parler de communautarisme permet de repousser la question de la reconnaissance des discriminations. La moindre remise en question des normes majoritaires du « vivre ensemble » par les minoritaires est violemment critiquée et rejetée³⁴.

³² Answer to question, Harvard Law School, Forum, 1964

³³ Ecole et appartenances ethniques, Françoise Lorcerie, 2004

³⁴ Repenser l'action éducative, combattre les discriminations pour une perspective égalitariste, Fabrice Dhume, 2011

Pour les enseignants, ces problèmes de racisme viennent de représentations liées à des conflits actuels qui pousseraient les élèves à défendre telle ou telle minorité contre d'autres. *« On a des élèves qui sont islamistes, donc forcément, ils ont une certaine vision des juifs, et d'autres religions mais en particulier les juifs, et certains ont vraiment des idées très radicales là-dessus. [...] C'est aussi de la discrimination, mais là c'est la discrimination inter-élève... Là, dans ce cas-là, on peut utiliser le collège justement pour limiter cette discrimination ou la détruire. »* *« C'était un chant de résistant, et y a un élève qui a dit oui, il a commencé en guillemets à avoir une discussion ou à parler avec véhémence sur « oui y en a toujours que pour les juifs ». Voilà donc... Alors que c'était un chant de résistant, lui il l'a tout de suite pris dans le sens, voilà, c'est protection des juifs, etc. Alors il a dit actuellement il y a des problèmes en Syrie, y a rien qui est fait, y a des problèmes en Centre Afrique, y a rien qui est fait... Donc voilà. Lui il a senti justement comme une discrimination, que ça soit toujours une couche de la population qui soit discriminée, y a pas le même traitement. »* D'autres relativisent et expliquent ce racisme entre élèves par leur âge ou leur ignorance. *« J'ai jamais entendu d'élèves me dire que ça viendrait d'un enseignant. Non c'est plutôt entre élèves. De toute façon, à cet âge-là, ils sont pas tendres et ils se rendent pas forcément compte, non plus, de l'impact que ça peut avoir sur la personne. »* *« Il peut y avoir quand même des histoires de racisme entre les élèves. C'est vrai, ça arrive. Mais premièrement c'est pas fréquent, et deuxièmement, quand ça se règle, ça se règle toujours très bien. C'est-à-dire, comment expliquer ça, j'ai l'impression que c'est un peu par ignorance qu'ils vont avoir des petits écarts. Et que quand après on fait un entretien avec eux, qu'on discute, ils vont se dire, ah ben oui, finalement, j'ai eu tort, etc. »*

Pour les enseignants, les représentations et les tensions seraient plus fortes chez les élèves des milieux défavorisés qui auraient plus de mal à prendre du recul et seraient plus victimes de catégorisation négative. *« Des représentations, [...] c'est beaucoup plus fort, ça se ressent beaucoup plus dans ces milieux-là. Ben parce que ces enfants se raccrochent à ce qu'ils peuvent hein, on arrête pas de leur matraquer tu grandis dans un milieu pauvre, dans la banlieue, tu es une 4ème, 5ème génération d'immigrés, t'es ci, t'es ça, t'es en ZEP, t'es machin... Si ça c'est pas de la discrimination, qu'est-ce que c'est. On matraque ça dans la tête, après ils se l'inscrivent dans le crâne et puis voilà quoi, ils agissent en fonction. »*

La justification de la discrimination

Pour certains enseignants, il est compliqué de parler de discrimination, puisque selon eux, l'école existe pour discriminer. En évaluant les élèves, l'école discrimine, mais ce serait ce qu'on attend

d'elle. *« En fait le fonctionnement scolaire en lui-même est discriminant de toute façon. Même si on essaie de limiter ça. Nous on passe par les notes, la note c'est vrai que c'est quelque chose d'assez discriminant. Voilà, on reconnaîtra un bon élève d'un mauvais élève par la limite de la moyenne, celui qui a la moyenne, celui qui a pas la moyenne, celui qui a au-dessus de 16, il sera excellent, celui qui sera en-dessous de 10, il sera moyen, celui qui sera en-dessous de 5, il sera très mauvais. C'est discriminant. [...] Rien que le fait de toute façon d'évaluer un élève c'est de la discrimination en soi, donc après faut savoir ce qu'on veut. On peut pas non plus passer outre tout ça. Il faut bien que l'école puisse évaluer justement où est le problème, où sont les faiblesses de l'élève pour réussir à le faire progresser. »* Le système scolaire est vu comme un système, certes violent, qui peut apparaître discriminant, mais qui n'en serait pas moins juste pour autant.

Réactions de protection

Quand les professionnels de l'éducation ont été interrogés sur la facilité d'aborder le thème de la discrimination avec leurs collègues, certains ont révélés qu'il était difficile d'aborder cette question et qu'elle rendait les enseignants méfiants. *« De façon assez générale non, non, c'est vraiment une question très difficile à aborder. Peut-être parce que vécue comme très politisée et pas assez en lien avec ce qu'on fait au quotidien, la pédagogie de l'enseignement. Je crois qu'on l'articule pas assez avec ça et du coup elle a un contenu qui génère beaucoup de défiance. »* D'autres ont déclarés qu'ils n'avaient pas de difficulté à en parler, mais leurs réponses étaient peut-être conditionnées face à une étudiante travaillant sur cette question. Les professionnels qui rechignaient le plus à aborder la question étaient peut-être ceux qui n'ont pas répondu à la demande d'entretien, basée sur le volontariat.

Parler de discrimination à l'école entraîne également une réaction de culpabilisation chez les enseignants. Souvent, on observe que c'est la confusion des professionnels de l'éducation entre le racisme et la discrimination qui explique leur sentiment de culpabilité quand on évoque la possibilité qu'ils puissent discriminer. De même, leurs manières de lutter contre les discriminations peut leur apparaître semblable avec celles dont on lutte contre le racisme. Ce sont pourtant deux formes d'actions très différentes, voire qui s'opposent. *« L'anti-racisme propose de « changer les mentalités » et de « moraliser » les relations sociales. C'est à ce titre qu'il accorde une importance toute particulière à l'éducation contre le racisme. L'action anti-discriminatoire vise plutôt la conformation des actes et des pratiques à une norme de droit, avec comme perspective de restaurer l'état de droit. »* Par leurs discours, les professionnels de l'éducation rendent invisibles les processus discriminatoires à l'école. S'ils ne voient pas de discrimination à l'école, ce n'est pas

parce qu'elle n'existe pas mais parce qu'ils ne la reconnaissent pas comme telle. Quelques fois, les professionnels se sont habitués à une école créatrice d'inégalités et ne se rendent plus compte que c'est un problème. Quelques fois, ils choisissent de ne pas voir les petits signes de discriminations et de s'arrêter seulement sur les cas moralement scandaleux.

Lorsqu'on parle d'une potentielle discrimination dans leur manière de faire, cela signifie souvent pour eux qu'ils seraient racistes, ce qui les amène dans une très forte émotion. Ils réagissent dès lors de manière plus passionnée que raisonnée. Un enseignant témoigne de cette réaction. *« Je désigne un responsable jeton par équipe, comme ça y'a pas de problèmes. Et donc je lui ai dit, « tu as pas à toucher ces jetons, tu n'es pas le responsable jetons », et je lui ai dit « de toute façon je ne te fais pas confiance », parce qu'il venait de subtiliser ces jetons. Et là, il m'a regardée et il m'a dit « ouais c'est parce que je suis arabe ». Et je lui ai dit « pardon ? ». Alors là franchement ça m'a soufflée, mais un truc de dingue. D'habitude bon les petits incidents avec les années ça nous atteint pas en tant que personne, mais alors là, ça m'a soufflée, franchement. Et du coup, j'ai été fâchée immédiatement. [...] J'ai même pas cherché à entrer dans la discussion, parce que c'est tellement un sujet à fleur de peau j'ai envie de dire, qui est pas neutre en fait, c'est tellement un sujet grave que, j'ai été plus dans la réaction et l'émotion que dans la réflexion, l'analyse, voilà. Je me suis sentie plus dans l'émotion en fait. Franchement, je l'ai disputé direct, je me suis fâchée. Je lui ai dit « mais écoute, si tu penses vraiment que j'étais raciste, est-ce que tu crois que je travaillerais ici, moi je travaille ici par choix, donc on peut pas m'accuser de ça, c'est très blessant, etc. » Bon j'ai vu qu'il était un peu contrarié, mais moi aussi j'étais très contrariée. »* Pour certains professionnels, il vaut mieux parfois utiliser d'autres termes pour faire avancer la question des discriminations auprès de leurs collègues. *« C'est vrai, ça peut apparaître comme un gros mot, et peut-être que stratégiquement pour porter d'avantage un peu la réflexion, il peut ne pas être inutile de choisir d'autres mots, voilà. Après faut appeler un chat un chat, on est bien d'accord, mais ça peut aider, je pense, de détourner un peu le propos pour justement arriver à traiter des questions qui sont sensibles, je dirais, dans le monde enseignant. Quand on évoque une discrimination institutionnelle, on met forcément les collègues, dans une position où on les invite à regarder si eux, dans leur pratiques, même, enfin surtout inconsciemment je pense, sont amenés à produire de l'inégalité quoi. »* En comparaison au monde de l'entreprise dans lequel le terme de discrimination est effacé ou enjolivé pour laisser apparaître des processus de rentabilité et de productivité, dans le monde de l'éducation, c'est pour atténuer l'émotion et le sentiment de culpabilité que peuvent ressentir les professionnels de l'éducation, surtout ceux qui sont le plus engagés dans certaines formes de luttes égalitaristes.

Cette thématique leur apparaît également comme étant trop compliquée à évoquer avec les élèves. *« C'est des sujets brûlants. Je pense que ça peut être travaillé dans des cadres bien précis. Je vois que deux cadres. Soit le cours d'histoire géographie parce que nos collègues d'histoire et géographie, ils sont bien rodés par rapport à ces questions qui sont souvent épineuses, de l'identité, des religions, des choses comme ça, ils ont souvent des questions épineuses à étudier avec les élèves, donc je pense qu'ils sont mieux armés, moi je ne me sentirais pas de le faire. » « Ils m'ont posé des questions sur la polygamie, et là, je me suis sentie un peu stressée. Pourtant je stresse pas du tout en cours, mais je trouvais que c'était des sujets épineux, en plus c'est des sujets qui me tiennent à cœur à titre personnel. [...] C'est lié à la discrimination, mais c'est quand même des sujets parfois un peu brûlants. Moi [...] j'ai pas l'habitude de traiter de sujets brûlants. [...] C'est des choses qui peuvent me mettre mal à l'aise en classe parfois. »* Les enseignants craignent que parler de la question des discriminations provoque des débats qu'ils ne seront pas maîtriser. *« Tout problème doit être réglé dans des débats, pas trop passionnés on va dire. »* Parfois conscients de leur difficulté à appréhender la question, les enseignants éprouvent cependant de la difficulté à faire appel à une aide extérieure. *« C'est quand même terrible de se dire qu'il faut que ça vienne de l'extérieur, pour nous faire bouger nous de l'intérieur. »* D'autant plus que cette aide est difficile à trouver, de même que le temps pour s'y intéresser.

Une minorité de professionnels de l'éducation s'interroge sur leur propre inaction sur tout ce qui concerne la discrimination à l'école, et la violence engendrée par le système scolaire tel qu'il existe aujourd'hui. Pourtant les enseignants ont un grand pouvoir sur ce qui se fait ou non à l'école. *« Quand les profs ne veulent pas quelque chose, ne veulent pas d'une réforme, et qu'on met en place cette réforme, trois mois après, si les profs n'en veulent pas elle disparaît. Ou au pire, on la laisse se déliter, de toute façon elle n'entre pas en application. » « Je commence à me dire, et je suis pas la seule à le dire, pourquoi on ne veut pas traiter de ça, pourquoi les profs ne s'emparent pas de toutes ces questions majeures, sinon peut-être parce qu'ils ne veulent pas de cette égalité, et qu'effectivement si on travaille vraiment sur une meilleure égalité au sein du système, on donne davantage de chance à tout le monde, est-ce que ça va pas prendre ma place, alors peut-être pas ma place, mais la place de ma progéniture ? »* Le refus des enseignants de s'intéresser à cette question s'expliquerait par le fait que l'école telle qu'elle existe aujourd'hui leur convient et est à leur avantage, ainsi qu'à celui de leurs enfants. *« Pourquoi la puissance de feu qui est énorme des enseignants ne fait-elle pas bouger les choses ? Peut-être qu'ils ont pas intérêt à ce que ça bouge. Donc on reste extrêmement conservateur. »* Ce qui peut expliquer la peur quand on aborde la question des discriminations, c'est certainement la remise en cause de la logique des rapports sociaux, la logique des rapports de pouvoir. Les professionnels de l'éducation font partie des

majoritaires, de ceux qui vont être remis en cause, et qui risquent non seulement de perdre leurs privilèges, mais également ceux de leurs enfants. Or cette situation de privilège est suffisamment agréable pour vouloir la garder. Bien souvent, ceux qui sont du côté des dominants vont mettre en œuvre tout ce qui est dans leur capacité pour préserver leurs privilèges. Cela explique la violence à laquelle on s'expose, quand on évoque cette thématique. Cette question de la discrimination vient bouleverser trop de certitudes. Elle ne fait ni plus ni moins que remettre en cause les piliers de la civilisation. Pour traiter cette question de la discrimination, il faudrait des confrontations entre l'opprimé et l'opprimeur, entre le discriminant et le discriminé. Cette confrontation risque de générer du conflit qui pourrait être destructeur comme il pourrait être constructif.

L'institution scolaire et ses dysfonctionnements

Les professionnels de l'éducation expliquent aussi que s'ils ne prennent pas en main la question des discriminations à l'école, c'est dû au système scolaire qui n'est pas adapté à ce genre de débat. Les enseignants, habitués à un travail qu'ils réalisent seuls en classe, éprouvent des difficultés à travailler en équipe. *« Le problème ça va être, pour les enseignants, le fait de travailler en équipe. [...] Parce que bon, c'est vrai que chacun est pris des fois dans son projet, chacun est dans son truc, je pense que c'est ce qui manque dans certains collèges : le travail en équipe, [...] des fois on a des profs, ils savent pas ce que l'autre fait comme projet. »*

Les enseignants éprouvent également des difficultés pour communiquer entre eux, sur de potentiels problèmes de discrimination, à cause de la culpabilisation que ça peut entraîner, ainsi que des désagréments dans les relations professeur / élève. *« Y en a certains qui auront l'impression d'être jugés, soit sur comment noter, ou si on entend des élèves plus ou moins se plaindre de comment ils sont notés, etc. Moi en tout cas personnellement, je me vois mal si j'ai un élève qui dit « ouais tel prof il est raciste », d'aller voir le prof et de lui dire « ben voilà y a cet élève qui pense ceci ou cela » parce que... Pour avoir le prof, on va pas dire en représailles, je pense pas qu'il ait de représailles, mais qu'il soit ou vexé ou que ça leur fasse quelque chose, que ça peut les influencer dans les prochaines relations avec l'élève. »*

Ce manque de travail en équipe et ces difficultés à communiquer ne facilitent les travaux sur la question des discriminations, et les professionnels de l'enseignement qui s'y intéressent, peuvent se sentir très isolés. *« Chaque fois, j'ai fait un flop, mais majeur. C'est-à-dire qu'à minima, on se disait elle est complètement givrée, sinon on disait, qu'est-ce que c'est que cette enquiquineuse qui vient semer sa zizanie, voilà. Donc je n'ai jamais eu de retours de gens qui me disent ok tiens c'est*

intéressant, on en parle. Ne serait-ce qu'en parler. Jamais. Je me suis retrouvée très très seule. »
Les enseignants qui souhaitent travailler sur la question des discriminations peuvent avancer sur leur cas personnel, mais ils éprouvent de grandes difficultés à faire avancer l'ensemble de leur collègue. *« Mais après on se sent, ce petit noyau, quand même bien isolés hein. Et notamment au sein de l'Education Nationale, on est très isolés. »*

Finalement, les enseignants observent peu de solidarité entre eux concernant la question des discriminations comme d'autres questions. *« Dans l'Education Nationale, on est vraiment toujours un peu enfermé, et on a beaucoup de mal à échanger nos bonnes idées. [...] On est presque parfois dans la concurrence, ce qui est nul, hein. [...] De façon plus généraliste, de dire, tiens, nous on a ce truc qui marche vachement bien, qui fait du bien aux mômes, aux familles, mettez-le en place. Ben non. »* Il est vital de travailler la question des discriminations de manière collective. Certains sont concernés de très près par la question des discriminations, et d'autres, qui participent au maintien d'un système discriminatoire, doivent faire un petit pas pour rejoindre ceux qui sont concernés. Les premières actions de lutte contre les discriminations sont menées sous le sceau de l'expérimentation, mais l'institution ne fait rien pour qu'elles mènent à une généralisation, une volonté politique de prendre en charge le problème, et des axes d'action définis nationalement. Les initiatives isolées sont ainsi valorisées, tandis qu'aucune politique n'émerge pour imposer aux acteurs de prendre en charge ce problème. Le message de l'institution n'est pas clair, les enseignants peuvent ouvrir le débat, mais seulement jusqu'à un certain niveau. L'Education Nationale n'est pas prête à reconnaître que l'école ne remplit pas son rôle mais qu'elle apparaît plus comme un outil à créer de l'injustice et de l'exclusion. Les politiques publiques doivent définir le problème des discriminations, même en prenant les définitions qui sont nées de l'expérimentation, et donner des axes d'action sur tous les territoires, pour éviter des inégalités de territoire. Comment agir en tant qu'enseignant quand on doit apporter la même connaissance à tous les élèves mais qu'on se retrouve dans des établissements « prioritaires » où les élèves auraient besoin de plus d'éducation que d'autres ? Dans l'Éducation Nationale, il existe des lignes qui peuvent apparaître concurrentes (la question de la laïcité, la question de l'égalité filles-garçons...). Or, il est important de travailler ensemble les rapports de race, de sexe et de classe pour éviter de mettre les acteurs dans des positions d'injonction paradoxales. Choukri Ben Ayed explique les différences de registres entre la domination et la discrimination. *« Lorsqu'on examine attentivement la littérature sociologique, on constate ainsi implicitement que la domination est associée au registre des rapports de classe et la discrimination à celui des relations inter-ethniques. »*³⁵

³⁵ Petites discriminations ordinaires : l'éducation un espace à haut risque ?, Choukri Ben Ayed, 2011

Les enseignants se plaignent que l'institution ne permette pas une meilleure communication entre eux avec un échange de bonnes idées et de bonnes pratiques. De manière plus générale, l'institution ne leur dégage aucun lieu et ne leur laisse pas le temps de débattre sur ce genre de questions. « *On n'arrive pas à faire bouger les choses au-dessus. C'est-à-dire, on a des élèves de plus en plus en difficulté et finalement on nous laisse pas, surtout dans la zone où l'on est, on n'a pas assez d'espace pour pouvoir les aider. C'est-à-dire qu'il faudrait créer des postes mettre des moyens sur l'école.* » « *Quand j'ai débuté on avait beaucoup plus la possibilité d'aider nos élèves, petit à petit on a vu les choses se rétrécir.* » Pour aider leurs élèves, les enseignants auraient besoin d'avoir du temps pour être à leur écoute, mais l'organisation de ce temps-là n'est pas pensé au sein de l'institution, et les enseignants ne sont pas formés à cette écoute-là. La première circulaire de rentrée ministérielle qui évoquait la lutte contre les discriminations et la lutte contre l'homophobie (en 2008 seulement) n'expliquait pas à l'enseignant comment faire pour s'emparer de ces questions. Les enseignants n'acceptent parfois pas d'entendre certaines choses, avec des registres de parole qui peuvent les surprendre, sur des thèmes qui peuvent les déstabiliser. Actuellement, dans l'institution scolaire, tout n'est pas entendable, et les conditions d'une parole, et d'une écoute possible ne sont pas réunies. Les enseignants doivent en premier travailler cette écoute, afin de reconnaître la question de la discrimination, avant même de pouvoir travailler dessus. L'enseignant dans sa classe est dans une position de pouvoir, et l'élève qui n'a pas la même place que lui possède une plus faible légitimité de parole. Certains enseignants refusent d'évoquer le thème de la discrimination parce que ce serait un sujet sensible pour les élèves, alors que c'est en réalité un sujet sensible pour les professionnels de l'éducation. Quand l'institution définit une thématique comme sensible, elle envoie un signal. Elle exige non seulement de la prudence des professionnels, mais aussi un contrôle, une vigilance. Et en voulant être plus vigilant, on est tenté de reproduire les frontières entre adultes et jeunes, entre professionnels et public. Ces frontières supposent que l'élève en face de l'enseignant ne sait pas. C'est le présupposé de l'acte éducatif. L'élève ne sait pas ou ne sait pas bien. Ce présupposé crée un filtre puissant de délégitimation de la parole de l'élève. Ouvrir la parole sur toutes ces questions autour du racisme, de la discrimination, du sexisme, etc, pose problème à beaucoup d'enseignants, et nécessiterait réellement un temps de formation, un temps de discussion entre professionnels pour être plus libre de pouvoir ouvrir des discussions avec les élèves, qui finalement ne demandent que ça, de pouvoir parler, éclaircir, débattre. Dans un rapport du ministère de l'Éducation Nationale sur les discriminations, il était préconisé de mener des débats, mais sans émotion. On ne parle de l'émotion que du côté des élèves. Pourtant, quand on aborde ces thématiques, il y a bien de l'émotion du côté de l'enseignant. Et il n'est pas formé pour dépasser des réactions qui sont impulsives. « *Il y a peut-être un manque de temps de réflexion, un manque de temps de parole, de discussions spontanées, rien de bien organisé...* » L'institution ne laisse surtout pas la place à de la

parole sensible. Une parole qui serait trop affective ne serait pas conforme à ce qu'attend l'institution scolaire de ses professionnels. L'institution est normalisatrice, c'est-à-dire qu'elle cherche à produire des normes vides d'affect, des normes objectives. Mais la reconnaissance des discriminations passe par l'expérience des uns et des autres, par des paroles et des savoirs qui sont à la fois subjectifs et objectifs, qui nous affectent, et ont la capacité de nous transformer. Quand des choses se disent sur les élèves en conseil de classe, ou dans la salle des professeurs qui mériteraient qu'on s'arrête dessus pour réfléchir aux raisons pour lesquelles ces choses sont dites, le temps manque. De plus, il est difficile de parler de l'expérience des discriminations parce que l'on va entrer dans de l'intime. Cet intime peut créer du conflit, et il est difficile d'amener du désaccord avec ses pairs, avec les élèves, avec la hiérarchie. Cette culture du conflit constructif manque dans la pratique des professionnels de l'éducation nationale. *« Avec des collègues d'autres matières, quand on a des techniques qui fonctionnent, d'une manière générale, on va plutôt se focaliser là-dessus et on va juste se dire bon ça fonctionne. [...] Je pense que ça serait bien d'avoir plus de moments où on puisse en parler justement. Parce que on sait tous que ça existe, plus ou moins, eh ben, si on se pose pas pour en parler, pour essayer de trouver des solutions, ça risque pas de changer. Et puis, c'est dur aussi d'avoir du recul tout seul sur ce qu'on dit quoi, c'est en discutant avec des collègues que justement on peut. »*

Quelques professionnels de l'éducation aimeraient s'inspirer de systèmes scolaires d'autres pays, avec des professeurs beaucoup plus présents au sein de l'établissement, avec moins de travail personnel chez eux. *« L'augmentation du temps de présence au bahut. [...] Je pense que si y avait vraiment plus une logique d'entreprise, de se dire qu'on fait partie d'un truc, et qu'on est là pour que l'entreprise entre guillemet, sans parler de tout ce qui est profit tout ça, on est pas là-dedans, mais de dire on est tous là pour les élèves, et puis je sais pas, de parler, de dire, on est plus là, plus présents dans l'établissement. Alors après effectivement c'est une question de moyens, voilà y a deux ordinateurs pour tous les profs, on peut pas tous travailler, on peut pas préparer nos cours ici... Enfin si y avait un bureau avec mon nom dessus, les élèves qui veulent venir nous voir, ils viennent nous voir direct. »*

Les quelques professeurs interrogés qui ont su dépasser le déni et la justification pour travailler ces questions sont ceux qui ont vécu une expérience de discrimination et l'ont reconnu comme telle. *« Moi je suis issue d'un milieu populaire et j'ai eu très vite conscience, très très tôt conscience, même à l'école primaire, du regard des instituteurs sur nous tous, hein. Le regard n'était pas le même sur nous, les gosses de prolos, qu'il était sur les gosses d'instits, de profs, voire de fonctionnaires d'EDF. On regardait pas les enfants de la même façon. Et curieusement, c'est bizarre, mais les*

enfants, ils bossaient beaucoup mieux que nous. Nos parents n'étaient pas moins intelligents, ils étaient peut-être moins préoccupés pour certains de nos études, mais en tous cas ils étaient pas moins intelligents, et on était pas moins intelligents. Pour tout vous dire Fabienne, et ça c'est intéressant dans votre... Moi quand j'étais au CM2, on ne voulait pas que je passe au secondaire. On voulait que je fasse des études primaires. Et j'ai retrouvé, comme je déménage bientôt, j'ai retrouvé un document, où en CM2 on met, bon ben, aucune compétence quoi, complètement, la nunuche de service, donc à orienter dans des études primaires, ce qui sous-entendait, limite on me mettait pas dans ce qui est l'équivalent SEGPA, voyez, classes CPPN ou je sais plus comment ça s'appelait, et c'est mes sœurs aînées, puisque je suis la dernière d'une fratrie de six, qui se sont battues et qui ont dit à mes parents il est pas question, il faut qu'il y en ait une dans la fratrie qui réussisse ses études. Et donc j'ai gardé ce petit papier, et un jour l'institution m'a balancé une palme académique, que je suis d'ailleurs pas allée voir, parce que quand j'ai vu la liste de crétins qu'il y avait sur cette liste, j'ai dit il est pas question que j'aille chercher cette palme, mais j'ai mis ce papier dans mon dossier de palmes académiques. Parce que vraiment je me suis dit franchement. Quand j'ai eu mon diplôme de Science Po, j'ai failli le prendre, parce que je savais que les instits elles étaient pas loin de la retraite, mais j'ai failli leur dire mesdames, je suis pas sûre que vous ayez le même diplôme. Voilà. Mais moi j'ai eu très tôt ce sentiment qu'on ne nous traitait pas avec équité, hein, c'est sûr qu'on passait pas beaucoup de temps à faire nos devoirs, on jouait beaucoup dans la rue, mais... Donc dans la formation quand il a approché toutes ces notions de discrimination, je les ai vraiment prises de plein fouet, et j'ai dit bien évidemment, c'est un chantier tout à fait passionnant à entreprendre. »

C'est l'existence de diverses raisons comme le manque d'expérience, le manque de formation, le manque d'espace de discussion qui poussent les professionnels de l'éducation à centrer les problèmes sur les élèves au détriment d'une réflexion sur leur propres pratiques. L'institution scolaire les place dans une situation extrêmement complexe sans les y avoir préparés, et pour se protéger et préserver leur sentiment de compétence, ils externalisent les causes des difficultés : l'élève, sa famille, son éducation, sa culture. L'expérience de la discrimination et la formation sur ces questions permettent peu à peu de dépasser les différents blocages autour de la question des discriminations à l'école. Nous verrons dans une dernière partie des pistes de réflexions autour d'actions menées par différents professionnels de l'éducation sur la question.

IV- La reconnaissance du sujet permet des pistes de réflexion

Ce présent mémoire suit un certain parcours qui permet la reconnaissance des discriminations à l'école. La première étape est d'étudier quantitativement et qualitativement des parcours d'élèves et des pratiques enseignantes afin de faire émerger des processus créateurs d'inégalités et de discriminations à l'école. Ces résultats doivent être rendus publics comme ils l'ont notamment été par la restitution auprès des professionnels de l'éducation de l'établissement étudié et la mise en ligne de l'étude. Ce n'est qu'ensuite, une fois que le problème est reconnu, qu'on peut se lancer dans des pistes d'actions de lutte contre les discriminations à l'école.

Les pistes de réflexion qui suivent viennent des professionnels de l'éducation qui vivent ces situations complexes auprès de leurs élèves.

L'indifférence aux différences, n'est pas un vecteur d'égalité de traitement. Elle disqualifie tous les élèves et les familles qui ne maîtrisent pas les normes scolaires ou qui ne réagissent pas conformément aux attentes implicites de l'école et des enseignants. Comment rendre accessible le même enseignement à tous les élèves, et s'interroger sur ce qui peut faire obstacle à cet accès ?

Une posture trop « bienveillante » auprès des élèves en difficulté fait s'agrandir l'écart entre bons et moins bons élèves. La posture est discriminatoire quand les enseignants ont mis les élèves dans la catégorie « en difficulté » en fonction de préjugés liés aux situations familiales, au sexe, à l'origine supposée... Il y a discrimination inconsciente dans l'accès donné aux apprentissages, bien que le but soit d'aider les plus en difficulté. Comment garder la même exigence élevée pour tous les élèves ?

L'exigence

Les enseignants sont conscients de l'importance de rester exigeants pour tous leurs élèves. *« L'enjeu, c'est quand même bien de les faire progresser, de les faire monter dans, on va dire, dans l'échelle sociale quoi. C'est vraiment garder cette ambition-là. Bon je dirais que la première des choses pour l'enseignant, c'est peut-être de rester ambitieux, exigeant pour ces élèves. »* Cette exigence est nécessaire pour donner confiance aux élèves et reconnaître leur valeur. *« Les aider à dépasser les découragements, peut-être une certaine forme aussi de fatalité. C'est sûr qu'il suffit pas de leur dire « vous pouvez y arriver », on est bien d'accord, mais si déjà on y croit pas au fait qu'ils peuvent y arriver, c'est difficile après, c'est encore plus difficile pour les élèves. »* Quand on

demande aux enseignants ce qu'ils aimeraient améliorer, un bon nombre répond la qualité de la communication avec l'élève, ainsi que l'exigence portée à chacun d'eux. *« Ce serait dans la relation à l'élève d'abord, une relation à la fois objective, juste et à la fois une relation de confiance. Et puis ce serait aussi dans les contenus, dans ce qu'on propose aux élèves, c'est-à-dire leur proposer sans à priori aucun de ce qu'ils sont, ce qu'ils ont été, des contenus très exigeants, voilà en essayant de les pousser, de les solliciter au mieux et de leur proposer un enseignement de qualité. A mon avis, c'est ça aussi lutter contre la discrimination à travers nos disciplines, c'est avoir ce souci de l'exigence et de l'excellence et de ne pas partir de préalables ou de préjugés ou de représentations qu'on pourrait avoir des élèves à partir de ce qu'on aurait pu nous en dire, notamment dans le passage CM2- 6ème. »*

Le but des enseignants est de motiver les élèves pour qu'ils parviennent à surmonter les obstacles qu'ils trouveront sur leur parcours scolaire. *« La réalité, c'est qu'au collège, les enfants sont en pleine construction et la face cachée des exercices de maths ou de l'exercice d'anglais, c'est aussi leur apprendre une certaine rigueur, leur ouvrir les yeux sur plein de choses, leur donner envie aussi, donc moi j'ai plus cette optique de l'enseignement que de leur donner des exercices, ou leur apprendre des choses sur les énergies renouvelables, c'est plus leur donner envie de rechercher, de réfléchir, de se dire que bon quand même c'est possible. »*

Les élèves les plus en difficultés sont appelés dans l'institution scolaire les « élèves décrocheurs », qu'il faudrait raccrocher au système. Depuis peu, certains professionnels de l'enseignement conscients de leur part de responsabilité dans ce décrochage les appellent « élèves décrochés ». *« On travaille un petit peu sur le décrochage scolaire dans un premier temps mais après je pense que c'est aussi un moyen de travailler sur d'autres sujets comme la discrimination entre garçons et filles, par rapport à certains métiers... Donc c'est indirectement en fait ce sujet-là. [...] Le but c'est de leur redonner envie de s'accrocher à leur scolarité, pas par le biais d'exercices de maths qu'on leur demande de faire, mais par le biais de projets complets où ils vont faire des maths, du français, de l'anglais sans s'en rendre compte en fait. »* Ces fauteurs de troubles comme ils sont parfois appelés semblent ne plus exister que par leur statut de rejet scolaire, et ils semblent souvent avoir plusieurs caractéristiques communes : des garçons, issus de l'immigration, de classe sociale modeste. Mais parfois, les élèves décrochés ne sont pas ceux qui font le plus de bruit, ce qui les rend invisibles. *« On se rend compte que c'est une grosse difficulté aujourd'hui les élèves qui se mettent au fond de la classe, qui font pas plus de bruit que ça, donc c'est vrai qu'on fait pas attention à eux, parce qu'on s'occupe de ceux qui font du bruit. Les élèves qui font pas plus de bruit que ça, ils peuvent être vite en décrochage puisqu'ils vont jamais poser de questions, ils vont jamais*

essayer, puisqu'ils vont avoir un petit peu peur du regard des autres. Du coup ça peut faire des gros problèmes mais plus tard. »

La difficulté dans le monde de l'enseignement est de trouver le bon équilibre entre garder une exigence élevée et rendre accessible les connaissances à acquérir pour tous les élèves. *« Différencier pour chaque élèves, non. On reste dans un système de masse. Mais développer la personnalisation, oui. Enfin je sais pas si je me fais comprendre. On peut pas faire de l'individuel. Mais on peut s'attacher à faire du personnel dans la mesure du possible, là aussi. C'est pas répondre aux besoins idéaux, mais c'est répondre avec les moyens existants. Si vous m'autorisez, dans le champ du handicap, il y a des préconisations de spécialistes, au vu du handicap identifié comme tel, voilà ce qui ne faut pas faire, voilà ce qui faut faire, ou ce qui faudrait faire. »*

Certains enseignants expliquent qu'avoir une attention particulière à ne serait-ce qu'une forme de discrimination peut avoir des effets bénéfiques pour d'autres élève. *« Ces élèves, je parle des élèves qui bénéficient du dispositif ULIS, trouble du langage, on est bien dans cette spécificité, nécessitent des compensations, des adaptations. Mais du coup, vue la population globale accueillie par notre établissement, elles peuvent bénéficier à des élèves qui sont entre guillemets en simple difficulté scolaire, notamment dans le travail de la langue. En gros un contrôle qui peut être adapté pour un dyslexique peut aussi bénéficier à un élève qui n'est là que depuis là 3 ans, qui n'a plus par le biais du dispositif UPE2A³⁶ le droit de fréquenter cette structure, pour autant 3 ans il maîtrise pas la langue française comme un natif. [...] Et je pense que ça concourt à la diminution d'un regard ou d'une approche discriminante. » « Quand on travaille auprès d'élèves en situation de handicap, on s'aperçoit vite que ça déborde, ça diffuse, ça... Bon je reviens à la discrimination, si y a une animation ou un projet dans un établissement dont c'est le thème, la présence des élèves en situation de handicap aura déjà fait quelque chose au quotidien, on va très vite faire le lien avec ces fameux élèves avant qu'on ne regardait pas ou qu'on regardait différemment ou au moins qu'on n'accueillait pas. »*

Il est important de savoir questionner ses représentations et remettre en question ses pratiques : *« est-ce que ce que je fais en ce moment peut être discriminatoire ? »* Il faut prendre conscience que nous sommes traversés par les préjugés que véhicule l'ensemble de la société concernant ces catégories. Il ne suffit pas de ne pas penser à ces critères pour ne pas les mettre en œuvre à notre insu. Ces stéréotypes et ces représentations sociales peuvent influencer sur les attentes à l'égard des élèves et des familles, sur les façons de construire les classes, de noter les élèves, de les orienter...

³⁶ Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

Les professionnels de l'éducation évoquent un cruel manque de formation sur la question des discriminations. *« A l'IUFM on n'a jamais entendu parler de discrimination. J'ai jamais entendu parler d'éducation prioritaire hein, voilà. J'ai pas eu de formation spécifique sur qu'est-ce que c'est enseigner en éducation prioritaire, qu'est-ce que ça implique sur le public qu'on accueille, quels points de vigilance, quels enjeux et puis pourquoi une politique d'éducation prioritaire, ne serait-ce que ça quoi. » « De la sensibilisation sur la question-là, même sans parler de discrimination quoi, vraiment connaissance du public, qu'est ce que c'est que le travail en zone urbaine sensible, en réseau d'éducation prioritaire, non, zéro, rien. »*

Cela explique en partie pourquoi les professionnels de l'éducation ne travaillent pas ces questions de discrimination. *« J'ai eu une directrice de mémoire qui était bien contente que y'ait un stagiaire qui s'empare de ces questions-là parce que effectivement c'était pas quelque chose de répandu, de fréquent voilà. C'était aussi un sujet délicat, donc ça pouvait aussi l'intéresser qu'on sorte un peu de certaines thématiques qu'eux avaient l'habitude de retrouver dans les mémoires des stagiaires. Enfin bref, en choisissant un mémoire sur cette thématique-là, je sortais un petit peu de l'ordinaire quoi. »*

La formation des professionnels de l'éducation ne laisse pas la place à la critique du système scolaire. *« Je crois que si les jeunes qui sont en formation n'entendent pas parler de ces questions-là, enfin, ne serait-ce que leur dire il y a une vigilance à avoir, il y a des garde-fou à placer, parce que, quand bien même on est animé par les meilleures intentions du monde, parce que c'est là que c'est pernicieux hein, quand bien même on est animé par les meilleures intentions du monde, on peut générer des processus de différenciation, on peut générer des discriminations. » « Y a jamais eu la thématique de l'action d'un personnel de l'encadrement sur la lutte contre les discriminations. Après, effectivement, on est garant de cette valeur, égalité, égalité des chances, équité, voilà. Mais après moi j'ai jamais entendu dans ma formation que l'école puisse être discriminante. Au contraire, l'école a toutes les qualités. »*

Certains enseignants expliquent avoir été formés sur une forme de discrimination et se sentent frustrés de ne pas avoir étudié d'autres formes de discrimination, et d'avoir donc une vision incomplète pour comprendre les processus discriminatoires. *« A l'époque c'était l'ASH, donc la scolarisation des élèves handicapés. Voilà. Sans évoquer d'éventuels handicaps je dirais sociaux. »*

Encore une fois, il est important de prendre en compte l'intersectionnalité des critères discriminatoires pour comprendre la complexité des rapports de domination. *« Par rapport aux discriminations, c'est difficile de voir comment tenir compte de certains critères, comment lutter contre. C'est peut-être par manque de formation initiale, de formation tout court. »*

La formation des professionnels de l'éducation telle qu'elle existait contribuait à renforcer le fossé entre enseignants et élèves considérés en difficulté. *« La priorité en IUFM ? Ca serait d'arrêter de mettre en place un système élitiste qui tend plus à recruter des gens qui sont aptes à la recherche plutôt que aptes à l'apprentissage. C'est-à-dire qu'à l'IUFM, on n'arrête pas de vous bourrer la tête de connaissances à fond à fond à fond, il faut être prêt pour le concours, il faut être prêt pour le concours, mais lorsqu'on arrive, on n'est pas du tout prêt à enseigner. On est prêt à être largué dans un laboratoire, ou pourquoi pas faire un cours en université où, soyons francs, on se fiche totalement de la pédagogie de la chose. [...] Là on doit être confronté à un public qui ne sait clairement pas du tout travailler, c'est-à-dire qu'avant d'expliquer des connaissances, on passe le 1er trimestre à leur apprendre à apprendre. Donc, nous on doit apprendre à apprendre aux élèves. C'est différent. Et ça, c'est un aspect qui est très très lacunaire en IUFM. »* « Je crois qu'on est pas forcément assez préparé à certaines situations, de façon concrète. Parce qu'il y a beaucoup de théorie, mais niveau de la pratique, disons que quand on a des élèves qui, on va dire qui partagent nos références sociales, culturelles et les codes de comportements, ça passerait bien. Mais, et je l'ai lu quelque part, mais des fois entre les profs et les élèves il y a vraiment un monde, en fait, parce que c'est difficile de s'adapter. » Les enseignants manquent de connaissance en pédagogie. *« Quand on est en IUFM, y a bien une matière qui s'appelle la pédagogie, entre nous on appelle ça la pédagogologie. Parce que, non mais vraiment, c'est donner des noms compliqués à des choses très simples, mais on ne vous enseigne pas du tout, mais alors pas du tout à être pédagogue, pas du tout. On vous enseigne pas du tout à gérer une classe, on vous enseigne pas du tout à structurer votre cours de manière à ce qu'il soit accessible à tous et qu'il puisse donner des ouvertures à ceux qui sont vraiment curieux, ou donner de la curiosité à d'autres élèves, absolument pas. »* « Je vous donne un exemple, on complique, ça c'est un truc qui m'avait choqué, on appelle pas un élève un élève, on appelle ça un objet apprenant, ou un élément apprenant. C'est wouaou, j'ai trouvé ça très fort. On déshumanise carrément l'élève. » « Même le système de sélection actuel pour moi est obsolète. C'est trop élitiste et pas suffisamment formateur au niveau de l'enseignement. On forme pas des enseignants, on forme des bêtes à concours. Après, il faut veiller à ce que les enseignants aient quand même un niveau nettement plus élevé que ce qu'ils vont devoir enseigner parce qu'ils doivent maîtriser leur matière sur le bout des doigts. Ça je suis tout à fait d'accord sur ce principe-

là. Maintenant, le système de sélection, on ne juge la pédagogie que dans une seule épreuve à l'oral quoi. »

Ce manque de formation *empêche* une prise de conscience de l'existence de pratiques discriminatoires. Les professionnels de l'éducation qui se rendent compte que le système n'est pas aussi égalitaire qu'il le prétend, ont du mal à mettre des mots sur ce qu'ils ressentent. *« J'avais évidemment compris qu'il se passait des choses qui n'étaient pas normales etc., mais je n'étais pas dans la démarche. Donc individuellement j'essayais de faire des choses, bien entendu dans le cadre de mes valeurs profondes, mais j'avais pas pris la dimension des choses alors que Saïd Bouamama nous a dit des choses, sans culpabiliser personne ni rien mais nous a fait vraiment percevoir des faits, qui m'ont lancé sur cette voie. Et à un moment, moi j'ai dit, faut que ça soit une volonté, à mon petit niveau, mais malgré tout une volonté politique d'un chef d'établissement de lancer ses équipes sur cette réflexion. Personne ne se pose de question si personne ne lance la question. »*

Les formations des professionnels de l'éducation peuvent évidemment se faire tout au long de leur parcours. *« Ce sont des choses très utiles, ça permet d'échanger avec d'autres collègues, voir ce qu'ils font, ça nous donne des pistes, des choses qu'on n'a jamais vues, ou des idées des fois qu'on aurait eues, mais qu'on aurait pas mises en place, ou des idées qu'on n'a pas eues tout court. Non non ça c'est très intéressant ces formations. Après évidemment, il faut combiner avec notre emploi du temps, on peut pas se permettre de faire des formations sur une semaine, elles sont très condensées, très courtes, très rapides, c'est ça qui est dommage par contre. »* Pour certains, il en va même de la responsabilité de chacun à continuer à se former tout au long de leur carrière. *« Alors encore une fois, c'est très particulier comme sujet, y a pas à juger qui que ce soit, chacun a la liberté de penser, mais dans tous les cas, en terme d'action et puis de posture à l'école, on n'a pas le droit de faire n'importe quoi, et ça relève de notre responsabilité de personnels de direction, de travailler là-dessus. Parce que pour le coup, quand on analyse bien les choses, on voit bien que, l'école en particulier parce que ça c'est mon domaine, que l'école en particulier a des postures discriminantes, a des dispositifs discriminants alors qu'elle pense bien faire, et puis les professionnels de l'école ont parfois des attitudes et des mots qui sont insupportables. »* Les formations pourraient être réparties dans les établissements de sorte que réunis, les professionnels de l'éducation disposent d'un grand nombre de compétences en interne. *« La priorité ça doit rester l'enseignement. Mais on doit penser à élargir les façons d'enseigner. Sortir des schémas classiques de transmission du savoir. Et pour ça oui, ça serait bien qu'il y ait plus de formations, pas forcément lourdes, c'est pas le but de former tous les gens à tout. Mais au moins, que chaque établissements puissent disposer, alors c'est valable pour l'approche pour la notion de handicap,*

mais ça peut être sur les discriminations, ça peut être sur l'orientation, qu'il y ait une répartition des compétences à l'intérieur d'un même établissement. En gros, chaque établissement saurait approcher une situation d'élève quelle que soit la problématique, parce qu'à un moment donné y aurait un enseignement ou quelqu'un qui a reçu cette sensibilisation. »

La formation actuelle des professionnels de l'éducation ne les informe pas ou trop peu de la loi sensée résoudre une partie des problèmes rencontrés. Le simple fait de rappeler en formation ce que c'est que la loi sur les discriminations serait vitale pour les professionnels de l'éducation et les jeunes qu'ils peuvent être amenés à rencontrer. Une formation sur les représentations, leur caractère subjectif et le danger qu'elles peuvent représenter permettrait aux enseignants de former à leur tour leurs élèves sur ces questions-là. Les équipes pédagogiques doivent s'approprier le travail de réflexion sur les modes de production des discriminations. Ce travail sur les discriminations doit aussi pouvoir être évalué à travers des écrits ou des grilles.

Les places qu'occupent les différents professionnels de l'éducation ne sont pas les mêmes et n'ont pas le même impact dans le système. Par exemple un CPE aura plus de facilité à intervenir sur les élèves avec des expositions, de la formation, tandis qu'un chef d'établissement peut réécrire le contrat d'objectifs et l'utiliser comme outil et moyen de discussion avec les équipes. C'est donc bien tous les professionnels de l'éducation qui doivent bien être formés, pas seulement les enseignants. Le système éducatif c'est aussi une administration de ce système, ce sont des procédures d'orientation, d'affectation, c'est la gestion de conflits avec les familles. Ce sont en effet des administratifs qui sont en relation avec des parents d'élèves ou avec des enseignants, et dans cette relation-là, il peut aussi y avoir des risques de discrimination. Tous les réseaux qui interviennent dans la relation éducative au sens large doivent s'interroger sur leurs propres pratiques. La formation leur donnera les moyens de réaliser si eux-mêmes en tant que professionnels ne sont pas victimes de discriminations à un moment donné, que ce soit dans le cadre de leur emploi ou dans la vie courante ; et qu'en même temps ils sont des discriminants en puissance et qu'ils peuvent être discriminants dans l'exercice de leur profession.

La remise en question des pratiques

Le simple fait de se poser des questions et de réfléchir sur la question a tout de suite un impact sur notre travail et sur la façon dont on le fait. Des questionnements viennent à l'esprit au fur et à mesure dans le quotidien du travail. « Qu'est-ce qu'on fait ? Pourquoi on le fait ? Est-ce que c'est juste ? Est-ce que c'est discriminant ? » Ce sont des questions qui n'ont pas forcément de réponses

mais qui nous maintiennent en vigilance. De nombreux enseignants ayant participé à une recherche-action sur la discrimination dans leurs établissements expliquent qu'elle les a vraiment aidés à sortir du déni. La recherche-action permet une série d'allers retours entre un cadre théorique et un cadre juridique pour connaître et comprendre la discrimination et permettre l'analyse des pratiques professionnelles. Pour certains, le sens même de l'acte d'enseigner, de la relation pédagogique, c'est de se remettre en question dans son rapport à l'autre, d'évoluer en fonction de ce qu'est l'autre, de ce qu'est l'élève, de réinterroger leurs pratiques. Cet autre en face d'eux, leur élève, il évolue, il n'est pas le même qu'il y a vingt ans, donc leurs pratiques doivent elles aussi évoluer sans perdre de vue leur objectif. Le travail sur la discrimination amène à changer son propre regard sur ses pratiques, les élèves et leurs familles. Il amène à s'interroger sur les raisons qui font que les élèves décrochent, et comment éviter ces processus. S'ils décrochent c'est qu'il y a une rupture à un moment donné avec le système, et si cette rupture se fait, c'est en partie à cause des pratiques enseignantes. C'est forcément des questions que les enseignants se posent en éducation prioritaire parce qu'ils ne sont pas confrontés à des élèves qui ont les mêmes modèles qu'eux, et ils doivent comprendre ces modèles. Les représentations sont fortes dans ce que pensent les enseignants de leur métier, ce que doit être leur rôle. L'enseignement est l'un des rares corps de métiers où il n'y a que très peu d'analyse de pratique alors qu'elle devrait être tout le temps présente. Elle les ferait avancer beaucoup plus vite en matière de discrimination.

Avec l'élève, l'enseignant s'enferme facilement dans son rôle de « celui qui a le savoir ». Il faut revenir sur cette représentation et penser que les élèves aussi ont un savoir qui n'est pas à rejeter. Réfléchir à leurs pratiques permet aux professionnels de l'éducation un enrichissement personnel quotidien : ils se sentent plus professionnels, sont plus au clair dans leur esprit. C'est une réflexion qui rassure dans l'engagement. Le travail sur la prévention des discriminations constitue une thématique transversale qui permet une entrée par l'élève plutôt que par la discipline. Cette interrogation sur la discrimination conduit à s'interroger sur la finalité de notre acte d'enseigner : que l'élève construise des compétences. Elle oblige à formuler et à penser la nécessaire évolution du système éducatif.

Pour aborder cette réflexion sur les pratiques, les professionnels de l'éducation favorisent la forme de la recherche action. Ils expriment un besoin de « *temps d'échange avec des spécialistes de la question qui viennent aborder cette problématique et qui viennent échanger avec nous avec à la fois un temps un peu plus théorique où on entendrait un certain nombre de choses et puis un temps d'échange aussi, ce qu'on a pas beaucoup, avec une parole un peu plus libre où l'on pourrait*

réagir à certaines choses. Il faudrait que ce soit pratique mais en même temps qu'on puisse avoir des apports aussi plus généraux. »

Les professionnels de l'éducation sentent que la réflexion sur les discriminations doit venir d'eux-mêmes pour être porteuse de sens. *« Y a des fois des commandes institutionnelles qui demandent de faire ça. Donc on répond à la demande. On se doit de le faire. Sans que ça vienne d'un besoin. [...] Si on répond à une demande, on est simplement un maillon. A la limite l'ultime maillon de la chaîne, donc c'est un peu dépersonnalisé. » « C'est pas forcément en haut qu'on a les meilleurs retours sur le terrain. »*

Mais ils expriment également une volonté que cette réflexion soit soutenue par la hiérarchie, l'institution, pour qu'elle fédère et qu'elle soit encadrée. *« Du coup, j'ai trouvé ça super que ça soit la principale du collège qui s'empare de ce problème et qui soit là pour le défendre face aux professeurs. Parce que du coup j'ai trouvé que ça donnait une ligne de conduite à l'établissement, et que ça donnait une direction, notre mission c'est ça, notre bataille c'est ça, on va vers ça, et on va tout faire pour arriver vers cet objectif. Du coup j'ai trouvé que c'était vachement fédérateur, et en plus que c'était un vrai problème, c'était pas seulement pour fédérer des gens. » « Après je pense que les enseignants, c'est comme les élèves, ils ont besoin un peu d'être chapeauté, ils ont besoin d'avoir quelqu'un qui est de l'extérieur qui connaisse ce domaine, peut-être quelqu'un comme toi, ou quelqu'un qui fait partie de l'éducation nationale, je sais pas si ça peut exister, j'en ai aucune idée, quelqu'un qui soit là pour un peu donner des directives, et les guider si par exemple ils souhaitent faire des réunions, peut-être des groupes partagés 4-5 personnes, leur donner des idées, des solutions, voire d'analyser, confronter les solutions pour voir si elles concordent à peu près ou si elles sont complètement différentes, s'interroger sur ce qui pourrait marcher ou pas, et justement que la personne en charge de diriger ce projet on va dire, indique tout-de-suite, ben ça par exemple ça a déjà été fait dans un établissement, ça n'a pas marché etc., et du coup de ne pas perdre du temps, d'établir des hypothèses qui de toute façon seraient vouées à ne pas marcher. Donc je pense que ça serait bien que ça soit quelque chose qui soit dirigé, guidé un peu pour déjà donner du rythme, qui soit fait régulièrement, qui puisse avancer, être conduit sur une année scolaire je sais pas, mais qui soit censé aboutir en fin d'année, enfin qu'il y ait un terme établi quoi. »*

Pour certains, ce qui les pousse à réfléchir sur la question des discriminations, et la réflexion sur leur pratique, c'est que leur mission est non seulement de transmettre des savoirs aux élèves, mais également des valeurs. Ce sont ces valeurs, que se doivent de porter tous les professeurs, qui peuvent les motiver à remettre en question les rapports de pouvoir tels qu'ils existent actuellement.

« Tout simplement, moi je considère que le métier d'enseignant c'est pas juste transmettre du savoir, c'est notre fonction principale évidemment, hein transmettre du savoir, mais c'est aussi transmettre des valeurs, transmettre une façon d'être, pourquoi pas être un exemple pour ces enfants, en particulier justement lorsqu'ils n'ont pas dès le départ, ça c'est un fait c'est pas forcément de la discrimination, quand ils n'ont pas les mêmes chances que d'autres, quand ils ont pas les mêmes accès à la culture, ils ont pas les mêmes contextes, voilà enfin bref y a quand même tout ça à prendre en compte, donc pour certains on est des exemples, et je pense qu'il faut en avoir conscience. »

Le code de l'éducation pose comme principe que le système éducatif est là pour délivrer des connaissances et des compétences aux élèves, mais il est là également pour leur délivrer les valeurs de la République. Les enseignants doivent également être porteurs de ces valeurs. Parmi ces valeurs il y a l'égalité. Se réinterroger sur la nécessité de prévenir et de lutter contre les discriminations est une façon de vivre l'égalité puisqu'elle fait toujours partie de la devise française. L'objectif des professionnels de l'éducation est également de créer une société plus égalitaire, avec l'idée que prévenir les discriminations à l'école pourra créer du bien-être social, permettra à la société d'aller mieux, et de pouvoir se consacrer à autre chose qu'à la réparation. Ce projet égalitaire de l'école peut vraiment se voir comme un atout qui pousse à créer des espaces citoyens et qui constitue un outil considérable pour se positionner, pour avancer sur cette thématique des discriminations par rapport aux entreprises qui n'ont pas intériorisées l'importance de cette valeur, de cette norme d'égalité, de ce projet égalitaire. Quand le fonctionnement ordinaire de l'école est on ne peut plus irrigué par des normes de sélection, de concurrence, on peut penser que relire le fonctionnement de l'école au travers de ce principe d'égalité, va produire de la transformation.

Ces valeurs, elles doivent être présentes à l'école dans le rapport avec l'élève, mais également dans le rapport avec les enseignants, avec des processus de sélection exempts de discriminations, et des équipes pédagogiques représentatives de la société française. *« Je pense même que dans les enseignants, on a une mixité aussi, et moi je pense que pour les élèves c'est un bien. Moi j'ai eu l'impression en fait dans mes débuts que j'avais certains élèves qui se voyaient en moi, je pense que c'est une réalité, c'est beaucoup plus simple pour eux de se voir, y'en a qui vont se voir en moi parce que, bon, je suis issu on va dire de l'immigration comme eux, y'en a qui vont se voir en moi parce qu'ils disent il est jeune comme nous, donc j'ai trouvé que c'était aussi positif le fait d'être plus jeune que certains professeurs, ou le fait d'être issu de l'immigration. Je pense que c'est un bien pour eux. »* Tant qu'il y aura des vacataires, des contractuels, des certifiés, des agrégés, au sein des équipes pédagogiques, on aura des enseignants qui seront inégaux de par leur statut.

L'institution scolaire doit cesser de discriminer pour faire en sorte que les enseignants soient eux-mêmes moins discriminants.

Un point essentiel pour certains professeurs est de changer les représentations sur l'éducation prioritaire afin d'y trouver des enseignants motivés. *« Je crois, le sentiment que j'ai c'est que globalement, sur l'éducation prioritaire à S-P., les collègues dans les écoles, les collègues au collège, du moins en particulier sur le réseau C., sont pas forcément là par défaut. Ils sont là parce qu'ils l'ont choisi, ils sont là parce que justement aussi ils sont motivés à travailler dans des secteurs difficiles, où les enjeux sont importants, et où la tâche est difficile. »*

Changer le discours sur l'élève

Pour changer leurs pratiques, les professionnels de l'éducation doivent changer leurs discours sur l'élève. Ça commence par changer de regard, changer d'écoute, écouter vraiment ce que dit l'élève, écouter avec empathie, écouter en enlevant jugement et interprétation. Les professionnels de l'éducation doivent prendre conscience des épreuves que vivent les élèves, non seulement dans l'école, mais aussi en-dehors de l'école. *« Pour moi, y'a effectivement déjà vraiment d'avoir réussi à avoir la lecture plus fine de qui sont nos élèves [...]. C'est, bon, avoir de l'empathie pour les élèves qui, déjà même en-dehors de l'école peuvent vivre des réalités très difficiles[...]. » « Je pense qu'une notion qui est extrêmement importante à prendre en compte également, c'est ce que vivent ces enfants en-dehors du collège. Parce que nous c'est vrai qu'on fait toujours une limite, voilà, dès que t'as dépassé le collège, ta vie tu la laisse dehors. Mais l'enfant, voilà, c'est utopique, il a sa vie tout le temps avec lui, ses parents, sa famille, ses amis, la banlieue dans laquelle il vit, son histoire, son vécu... Tout ça, c'est vraiment des facteurs je pense qui sont à prendre en compte. »* Ils doivent mettre l'enfant au cœur de leur préoccupations. *« Elle s'implique à fond, et elle a compris ce qu'est un collège quoi. Un collège, ça existe pour les élèves, pour le futur citoyen que sera l'élève, et donc forcément pour son pays aussi, et donc voilà. Elle a parfaitement compris ce que c'est et elle agit en conséquence. C'est-à-dire elle pense pas à l'établissement, elle pense à l'enfant. »* Prendre l'enfant dans toutes ses dimensions, et non pas seulement à travers ses capacités en mathématiques ou en français, aide à changer le regard sur eux. *« Parce que ce sont des enfants qui ont une vie dure, vraiment en terme de maturité par contre, je veux dire ils sont peut-être puérils lorsqu'on les a en cours, mais en terme de maturité, de comprendre les problèmes d'un autre, je les estime beaucoup plus mûrs que d'autres. Parce qu'on a des enfants qui ont vraiment un passé très lourd, et c'est difficile de les gérer. Et les autres peuvent ressentir ça comme une discrimination. D'ailleurs ils le disent des fois, oui, pourquoi lui il a rien quand il fait ça, et moi je fais même pas la moitié de ce*

qu'il fait et j'ai un mot dans mon carnet. Je pense qu'il faut prendre en ligne de compte ça aussi. On a des enfants qui vivent en foyer. Ils vivent pas avec leurs parents, ils vivent pas avec leur tante, ils vivent en foyer. C'est quand même dur ça. Et ça, forcément, c'est des enfants qui nous posent énormément problème en cours, au niveau de l'établissement. Des fois on n'arrive pas, sur sept heures de cours en journée, ils doivent en faire quatre et demi quoi au final, tellement qu'ils sont virés souvent. »

Comprendre ce que vit l'élève peut aider à comprendre ses difficultés à l'école et comment les dépasser. *« Des fois, là je donne mon avis personnel hein, on est des fois un peu trop, utopique, idéaliste. Parce que voilà, l'élève qui sort dans la rue, il se retrouve avec sa réalité à lui. Nous, on est ici dans le même quartier mais on y vient travailler, on n'y vit pas. Donc y a des fois aussi un décalage dans ces luttes contre des idées reçues. » « Je pense que les élèves sont d'avantage en confiance, parce que si Mme M. est très attentive à ces questions-là, elle l'est tout autant quand elle reçoit un élève et qu'il faut aborder certaines difficultés, avec le souci de replacer l'élève dans un parcours individuel et scolaire, mais en essayant d'articuler tout ça, du coup l'élève est vraiment saisi dans sa complexité. »* Pour travailler le pouvoir d'agir en matière de lutte contre les discriminations, il faut déconstruire toutes les catégories qui participent à notre impuissance à agir. Elles sont nombreuses, notamment dans les politiques publiques qui ont une forte tendance à construire des catégories qui assignent les individus le plus souvent à leurs problèmes (par exemple un demandeur d'asile), à leurs difficultés (par exemple un ULIS), leurs inaptitudes (un dyslexique) on a tendance à parler de l'élève, de son manque d'insertion, d'intégration etc.

Changer les représentations sur les élèves, écouter ce qu'ils ont à dire sur leur vécu de discriminations ne fait pas s'écrouler toute l'institution. Mettre les élèves autour d'une table, et lancer le débat sur les discriminations à l'école peut faire peur, mais selon les professionnels de l'éducation qui l'ont expérimenté, ça ne provoque pas de séisme. Ils trouvent au contraire l'expérience d'écouter ce que les élèves ont à dire très intéressante *« On apprend des choses, et il faudrait le faire beaucoup plus »* et les élèves sont manifestement très intéressés. Les professionnels de l'éducation peuvent s'appuyer sur leurs collègues qui sont dans leur ensemble plutôt bienveillants, qui ont aussi envie de traiter leurs élèves de manière égalitaire, c'est une volonté partagée par la plupart des adultes de l'établissement. Ce qu'il faut c'est arriver à reconnaître l'existence des discriminations.

Une fois formés sur la question, les professionnels de l'éducation deviennent vigilants à ce qu'ils font quand ils sont en classe. Ils savent qu'ils peuvent discriminer quand ils portent un jugement verbal ou comportemental dévalorisant, bien souvent inconscient, sur des origines sociales et

culturelles, ethniques ou sur le genre de l'élève. Ce qui peut rassembler la grande majorité des professionnels de l'éducation, c'est une idée de l'école égalitaire, la foi dans le fait que l'on peut travailler ces questions, qu'il n'y a pas de fatalité.

L'interrogation de l'école ne se fait pas sur un seul de ses aspects, comme par exemple l'orientation, mais dans sa globalité, comme par exemple aussi dans sa relation avec les parents. Changer de regard sur les familles permet de se rendre compte qu'elles aussi ont des propositions, des solutions. La discrimination produit des malentendus entre l'enseignant, le système éducatif et l'élève et sa famille. Il fonctionne sur des attentes réciproques qui ne correspondent pas aux différentes parties. Pour l'enseignant, travailler sur les discriminations qu'il peut produire, c'est une façon de lever les malentendus et c'est en cela que cela améliore son acte professionnel. Mais c'est difficile à vivre pour un enseignant qui s'est engagé sur cette mission d'égalité, que de se rendre compte qu'il est susceptible de produire de la discrimination : cela demande une grande capacité de remise en question. Ça suppose aussi un accompagnement professionnel pour pouvoir répondre au besoin de l'élève, tel qu'il est, et lui permettre de progresser dans son métier d'élève, dans la construction de son parcours scolaire, de ses choix d'orientation, dans la construction de son parcours, de jeune, de citoyen, de futur adulte.

Il faut favoriser les discussions, les partages sur les bonnes idées, les bonnes pratiques, entre collègues, entre établissements... La lutte et la prévention des discriminations passent notamment par le fait d'ouvrir la parole et de reconnaître le problème, d'analyser collectivement la manière dont les discriminations se produisent et de développer des formes d'actions collectives face à ce phénomène. Ne pas en parler participe au maintien d'une connivence et des arrangements contraires au droit et au principe d'égalité : cela rend invisible le problème et rend la discrimination acceptable et banale.

Actions mises en place

La réflexion sur les discriminations permet de déconstruire des pratiques et des routines professionnelles, et c'est par l'action qu'on a la perspective de pouvoir reconstruire. Diverses actions ont été mises en place avec succès dans plusieurs établissements scolaires. Les classes sans options majoritaires permettent d'éviter les regroupements d'élèves de même classe sociale, ethnique, ou genre qui font les mêmes types de choix d'option. Ouvrir sa classe aux collègues permet d'avoir un autre avis sur ses pratiques enseignantes et deux fois plus d'attention pour les élèves en difficulté. S'approprier des travaux de recherche pédagogiques existants permet de faire plus facilement et plus

rapidement reconnaître la question des discriminations et d'acquérir un cadre théorique correspondant par exemple en mettant en place au CDI des documents accessibles à tout le monde sur la discrimination. Un groupe de réflexion sur les discriminations, avec des parents, des élèves, des enseignants, créerait un climat de confiance, et le fait d'en parler, même si on n'avance pas dans les faits, ça nous change et peut possiblement changer nos pratiques. Des formes d'expression s'adaptent particulièrement à la question des discriminations comme le théâtre forum... aussi appelé théâtre des opprimés qui est un outil adapté pour pouvoir donner la parole à ceux qui sont discriminés, à ceux qui sont opprimés parce qu'ils reconnaissent un peu de leur quotidien à travers la médiation de ces saynètes. Pour d'autres, c'est le *pears to pears* qui fonctionne le mieux pour libérer la parole chez les élèves. *« Ce que les anglo-saxons appellent pears to pears, l'enseignement par les paires, des fois je me dis que pas mal de sujets pourraient avoir plus d'impact, si on mettait face à eux des gens en lesquels ils se reconnaissent mieux. Que l'adulte ça reste un discours d'adulte, de grande personne. »* Prévoir une journée ou une heure blanche par semaine, pour que les enseignants puissent échanger sur leurs pratiques, de façon régulière, se voir et se dire « Qu'est-ce qui marche avec toi ? Qu'est-ce qui ne marche pas avec moi ? Est-ce que j'ai été discriminant ? ». Le but étant in fine, d'avoir une posture égalitaire pour tous les élèves, avec un groupe classe qui marche et des élèves qui se sentent bien où ils sont, qui sont capables et veulent devenir. Un livret d'accueil à la rentrée pourrait préciser que l'établissement est attaché à la question. Anonymer les copies pourrait peut-être minimiser l'impact des représentations négatives véhiculées sur les minoritaires. Systématiser et automatiser des sanctions permettraient d'éviter que ces sanctions se fassent à la tête de l'élève. Etre vigilant sur ce qu'on demande à l'élève, avec un travail personnel exigé qui doit être fait à l'intérieur de l'établissement. De même, pour rendre une sortie culturelle obligatoire, il faut la rendre gratuite pour tous les élèves, et là, on pourra dire que cette sortie fait partie de la formation. Dans l'orientation, il faut rester vigilant sur la volonté de vouloir bien faire, de vouloir préserver les élèves car on rentre dans un processus de discrimination : *« cet élève avec la famille qu'il a, il ne peut pas aller au lycée, il irait droit dans le mur ... »*. En conseil de classe, il se passe beaucoup de choses violentes, et noter tous les mots, tous les marqueurs de la discrimination permet de les faire apparaître et de prendre le temps d'en parler. Prendre le temps d'enregistrer un conseil, pour réécouter après ce qui s'y est dit et repérer les pièges de la discrimination dans lesquels nous sommes éventuellement tombés. Le passage en fonction des moyennes doit être le même pour tous, avec les mêmes matières regardées pour les mêmes orientations demandées, sans avoir de poids des matières variable selon l'élève. Revoir les systèmes d'évaluation, par exemple en supprimant les notes et en créant des « classes compétences » amène un changement de regard sur l'élève et une modification de l'évaluation qui n'est plus une stratégie de contrôle permanent de l'élève, avec un couperet qui tombe, un jugement mais un constat. *« Par*

exemple en cours d'EPS, juger les performances, c'est discriminant. Un costaud sera moins discriminé qu'un élève moins costaud ou qui fait de l'asthme par exemple. On commence à le prendre en compte. On évalue des compétences autres que physique. » « Un des éléments qui permet d'identifier le métier, c'est mettre la note sur une évaluation. Donc ça amène très vite les enseignants à repenser la façon dont ils notent. Et tout simplement des fois, c'est encore plus vrai pour des élèves qui arrivent au collège, donc qui ont quand même déjà quelques années de scolarité, c'est tous les commentaires parce que le devoir est pas aussi bon que ce à quoi on s'attend d'un élève de cet âge-là travaillant sérieusement. C'est manque de travail, apprends mieux tes leçons, et avec le trouble de langage, y a des élèves qui passent déjà deux à trois fois plus de temps à l'apprentissage. Ils sont en difficulté de mémorisation, et du coup le commentaire de apprend mieux tes leçons, non il n'est surtout pas à mettre, qui plus est, quand il est écrit en rouge, à côté d'une mauvaise note. Et puis y a toutes ces façons d'être. Pendant des générations de professeurs, voilà c'est on perd des points donc on a pas compris donc on a pas appris. Il faut regarder différemment. » « Parce que du coup, si on pense à ne pas être aussi arbitraire dans les mots qu'on emploie sur les commentaires de la copie pour l'élève en situation de handicap, du coup, on va peut-être progressivement être amenés à ne pas faire non plus ce type de commentaire pour un élève qui n'est pas en situation de handicap. Et on ne regarde pas l'échec de la même façon. » « Voilà, un barème précis, et puis le montrer aux élèves aussi. Pour leur montrer que le jugement se fait sur des points précis, plus que arbitrairement. »

Les professionnels de l'éducation sont d'accord sur le fait que réfléchir à leurs pratiques, c'est essayer de penser différemment et ça ne prend pas plus de temps. *« Ca a été le principal axe de travail quand je suis arrivé. Tout le monde entend parler du handicap, après quand on doit gérer un élève en situation de handicap, c'est autre chose. Ca remet en cause les postures, les attitudes professionnelles, les pratiques, et on craint toujours de devoir tout refaire, voilà c'est je vais avoir tel élève donc je vais devoir tout refaire, ce qu'on faisait depuis des années, c'est plus valable. Donc les rassurer à ce niveau-là en leur disant y a pas tout à refaire, ça prend pas forcément plus de temps, c'est penser différemment. »*

Ouvrir l'école

Dans l'Education Nationale, les métiers sont très fermés, que ça soit à leurs collègues, ou au reste de la société. Ouvrir sa classe, ne serait-ce qu'à un collègue avec qui on s'entend plutôt bien contribue à faire changer notre regard sur nos pratiques. *« Je trouve qu'on est quand même un métier finalement qui est assez cloisonné. Tu vois, enfin, les salles de classe des fois elles sont*

fermées. Alors nous on n'a pas cette pratique-là, au collège par exemple, on fait du co-enseignement, je sais pas si tu sais. M. qui était là tout à l'heure, moi je suis avec elle par exemple. Donc je viens dans son cours [...], j'aide les élèves. [...] Certains n'acceptent pas forcément d'ouvrir leur salle, même si ça se passe pas mal. »

Certains professionnels de l'éducation revendiquent également l'idée d'ouvrir l'école aux familles pour faire tomber les représentations qui existent d'un côté comme de l'autre. « *La réussite des élèves peut pas se faire sans eux. Et on sait les discours réguliers sur « mais c'est les parents qu'on n'arrive pas à toucher », « c'est les parents qui en ont rien à faire », « c'est des parents qui sont démissionnaires », etc., alors qu'on sait que globalement les parents ont les mêmes ambitions que nous pour leur enfant. Donc c'est, comment est-ce qu'on arrive à restaurer de la confiance ? Comment est-ce qu'on arrive parfois tout simplement à tisser du lien. [...] Quand on voit les chiffres, entre taux de chômage qui explose, des gens qui ont de très faibles niveaux de qualification avec l'école qui a déjà pas forcément fonctionné pour eux, qui parfois n'a pas fonctionné aussi pour la fratrie, on peut comprendre qu'ils aient du mal à y croire encore. [...] Comment est-ce qu'on arrive à redonner de la confiance ? Après, c'est, j'imagine, en faisant réussir des enfants, qu'ils sortent avec une qualification que dans la mesure du possible ils aient choisie. Il y a effectivement cette question de la confiance des familles. Et comment ils peuvent être plus associés, comment est-ce qu'on dépasse des représentations qui vont dans les deux sens, hein, des représentations qu'ont les profs des parents d'élèves, et vice-versa. Quelles occasions on a pour ça ? Comment on s'y prend ? » « Y'a quand même tout cet effort-là pour justement, garder les parents au maximum dans le giron du collège, les faire venir régulièrement, les solliciter très régulièrement, pas attendre que les problèmes soient insolubles pour les solliciter quoi. Multiplier les occasions de se rencontrer, sur des temps même conviviaux. »*

Ouvrir l'école à la recherche est également important pour la plupart des professionnels, que ça soit des chercheurs, des universitaires, des étudiants stagiaires. « *Y'a quand même, notamment chez Mme MM, ce souci-là de rester en contact avec la recherche, [...] enfin pour moi ça illustre le fait que pour elle, un collège c'est pas une coquille fermée, mais qu'il doit au maximum s'ouvrir. Alors on parlait des parents, donc c'est s'ouvrir aux quartiers évidemment, s'ouvrir aux gens qui souhaitent faire de la recherche, notamment avec l'Ifé, mettre à disposition vraiment l'établissement aux personnes qui souhaitent travailler, creuser la question. Savoir comment ça fonctionne. »* Les recherches peuvent souvent être utiles aux professionnels de l'éducation pour comprendre le type de public qu'ils accueillent, ou repenser leurs pratiques. « *C'est bien, parce que ça va nous donner nous sur le secteur des données objectives. Sans parler de contrôle, sans parler de culpabiliser qui*

que ce soit [...]. Ca a fonctionné ? Ca fonctionne mieux ici ? Ou moins bien ? Ou voilà... Enfin je trouve que c'est tout-à-fait intéressant. » « C'est avoir des données objectives, et puis pour nous, c'est surtout très intéressant parce que, voilà, on sera vraiment pas sur des statistiques nationales, ou des statistiques sorties d'un autre secteur. C'est que là, on va vraiment voir les effets d'une politique d'établissement, d'une certaine politique d'établissement. » « Moi je pense que c'est à double tranchant. C'est une bonne chose parce que ça nous apporte un air nouveau quoi tout simplement, un regard extérieur, c'est un regard qui est nouveau, c'est un regard qui est neutre, c'est un regard qui sera peut-être plus global que celui qu'on a. Après, voilà, c'est à double tranchant, ça veut dire s'exposer à des critiques, s'exposer entre guillemets à des fuites, parce que ce sont quand même des informations officielles. »

Le but pour eux est aussi de montrer aux élèves que l'établissement scolaire n'est pas une bulle ne faisant pas partie de la société, et qu'ils ne doivent pas craindre le monde qui les entoure. *« Si l'établissement se ferme au monde extérieur, quel est le message qu'on envoie ? Alors soit c'est un message sectaire, soit c'est un message que attention le monde extérieur, c'est dangereux. Non, je pense qu'il faut faire participer des éléments extérieurs de manière à ne pas en avoir peur, et surtout, bah, de s'enrichir tout simplement. Évidemment dans un certain cadre, il faut que ça soit cadré etc. puisqu'on est quand même avec des enfants. Donc il faut être très prudent à ce niveau-là certes. mais il faut faire venir des gens des quartiers d'à côté, faire venir des gens de L., faire venir des gens d'une autre ville, pourquoi pas. Ou alors nous, nous déplacer dans une autre ville, dans un autre pays. C'est très important à mon sens, très très important. Et si franchement ils le font pas quand ils sont au collège, parce que malheureusement ben ils roulent pas tous sur l'or, s'ils le font pas quand ils sont au collège, quand est-ce qu'ils vont avoir l'occasion à nouveau de s'enrichir comme ça ? Quand ils auront 30 ou 40 ans ? Il vaut mieux qu'ils le fassent maintenant, en particulier quand on est enfant, [...] on s'élargit beaucoup plus l'esprit et je pense qu'on arrive beaucoup plus à relativiser. » « L'école doit être ouverte. C'est aberrant d'en faire un milieu pas fermé mais privilégié, ou protégé. Qu'on crée des ambiances qui mettent les élèves en conditions de sécurité, oui, des conditions de travail sereine, oui. Mais les protéger non, ça voudrait dire qu'ils quittent le collège, ils sont plus protégés. Dans ce cas-là, pour moi, on est à côté de notre rôle. » « Que les collèges maintenant puissent s'ouvrir à plein d'autres choses, travailler avec d'autres collèges, d'autres lycées, d'autres organismes, faire bouger aussi dans d'autres quartiers. »*

Pour certains professionnels de l'éducation, l'école doit aller jusqu'à créer des partenariats avec des personnes extérieures au système scolaire. Ces partenaires peuvent être par exemple des chefs d'entreprise qui parrainent un élève pour tenter de contrer leur manque de réseau professionnel.

« Même pallier au manque de conseil, je dirais des fois, quand c'est une personne extérieure, des fois c'est bien. » « La réalité, c'est on reste vers chez nous, on est là avec les mêmes personnes, ces mêmes personnes là qu'est-ce que vous voulez qu'ils nous conseillent ? Tu peux pas demander à une personne qui a un certain parcours de nous aider sur autre chose, parce que si elle a pas vu... Donc c'est toujours bien de connaître d'autres personnes et on se rend compte que quand même dans la vie, des fois ce qui peut nous faire avancer ou faire mûrir, ça va être des rencontres avec des personnes qui viennent d'ailleurs, qui ont pas le même parcours que nous, des discussions, et c'est pour ça que j'insiste beaucoup avec les élèves, je leur dis sortez de chez vous, aller voir d'autres choses, parlez avec d'autres personnes, des plus vieux, des plus jeunes pour s'ouvrir un peu, parce que le vrai problème en fait c'est ça, c'est rester dans son truc. »

Des liens peuvent également se créer entre l'école et certaines associations, comme les associations d'éducation populaire dont le but est la formation de tous les jeunes pour qu'ils puissent s'épanouir, prendre des responsabilités aussi bien citoyennes que professionnelles et personnelles. Ils apportent un regard extérieur qui peut calmer les conflits. Le monde de l'éducation populaire doit construire des espaces qui sont autres que simplement celui de l'apprentissage. Souvent, le monde socio-éducatif se positionne en disant « de toutes façons on récupère ce que l'Education Nationale a produit, c'est-à-dire beaucoup d'exclusions. On fait ce qu'on peut avec les faibles moyens qu'on a ». Ce n'est donc pas facile de construire une problématique à partir de ça. Le levier peut encore une fois être les valeurs d'égalité qui sont vraiment dans le projet de l'Education populaire. Ces valeurs ne se traduisent pas forcément non plus dans leurs pratiques. Les associations d'éducation populaire ne s'emparent pas, ou très peu, de la question des discriminations, mais déjà plus que les clubs sportifs qui peuvent pratiquer une sélection. D'autre part, les sports et les activités sont très hiérarchisés socialement, il y a des différenciations de fréquentations de lieux selon les activités et leurs coûts. Il y a des différenciations genrées, sociales et ethniques qui se produisent en fonction des activités, de la disponibilité des parents, de l'offre. Et le passage de l'école à l'après école n'est pas simple, il est très morcelé. Il existe certaines barrières qui, à un moment donné, vont toucher des familles plus que d'autres, comme faire la queue pour les inscriptions un samedi à huit heures du matin. Joëlle Bordet, psychosociologue a fait des entretiens avec des jeunes dans un quartier d'une grande ville et elle a demandé à des jeunes s'ils allaient à la MJC³⁷ du quartier. Ils lui ont répondu qu'ils n'y allaient pas, qu'ils allaient à la mosquée où ils étaient reconnus et entendus. Les acteurs du socio-éducatif pensent assez facilement que l'école discrimine puisqu'elle rejette et qu'elle exclut, et eux, qui récupèrent ces exclus, forcément ne discriminaient pas. Mais il n'y a pas de raisons qu'ils n'aient pas à faire la même démarche que les enseignants sur leurs pratiques

³⁷ Maison des Jeunes et de la Culture

pédagogiques. Dans la pratique éducative, dans la pratique de relation aux jeunes et aux familles, il y a les mêmes biais, que celles des enseignants dans la relation pédagogique, même s'il n'y a pas les mêmes attentes, les mêmes besoins et les mêmes non-dits.

Tous les acteurs de la communauté éducative, pas forcément seuls ceux du champ scolaire, peuvent collaborer, travailler en partenariat pour élargir leur champ d'action, le co-construire entre partenaires. Ces moments ne doivent pas reprendre les logiques des politiques de la ville qui sont par définition des politiques sélectives, exceptionnelles, provisoires, centrées sur certains quartiers, dits les plus éprouvés, en difficulté etc. Il y a un paradoxe à demander toujours aux plus démunis, aux plus éprouvés de se mobiliser. C'est toutes les structures éducatives, de tous les quartiers, qui doivent s'emparer de ces questions. Elles doivent créer un mouvement d'irrigation et d'interpellation des institutions nationales traditionnelles pour que ces dernières commencent à bouger.

Une école qui s'inscrit dans un quartier doit s'ouvrir à son environnement, intégrer les familles, prendre en compte l'environnement de l'enfant de façon positive, pour lui permettre de se projeter dans l'avenir, d'ouvrir des possibles. La mise en lien doit être travaillée, car ce n'est pas quelque chose d'évident. Ce n'est pas naturel pour deux institutions de travailler ensemble, chacune étant habituellement focalisée sur son objet. En travaillant sur la globalité, sur un environnement à partir d'une question qui fait tache d'huile, on prend conscience de la nécessité de s'associer à d'autres structures, le partenariat devient nécessaire.

Libérer la parole

Les expériences menées dans les établissements doivent permettre de libérer une parole plutôt taboue auprès des familles et des élèves³⁸. Professionnels de l'éducation, parents et élèves doivent collectivement reprendre du pouvoir d'agir. C'est pourquoi il est important de parvenir à créer dans les établissements scolaires des espaces de confiance, de sécurité, de non-jugement, pour pouvoir être à l'écoute. Une formation en cascade, des adultes d'abord puis des élèves à une culture de la non violence pour une gestion des conflits entre pairs peut aider à développer ces compétence chez tous les membres de la communauté éducatives, jeunes et adultes. Analyser les pratiques, avoir un retour sur ces dernières et voir comment elles pourraient être discriminantes est une autre piste. Nous évoluons dans des rapports de pouvoir qui nous travaillent tous au quotidien,

³⁸ Voir le Cahier Pédagogiques n°477, Questions sensibles et sujets tabous

institutionnels, professionnels et citoyens, et la question d'ouvrir la parole est essentielle pour dépasser le déni et pour ne pas perdre de vue l'enjeu essentiel de société et de cohésion sociale.

Pour s'engager sur la question des discriminations à l'école et imaginer la construction d'un projet, les professionnels de l'éducation doivent prendre aussi le temps d'échanger entre eux sur cette question. Comment la définir, à quoi elle fait référence, qu'est-ce que ça questionne dans nos pratiques. Ce ne sont pas des questionnements simples, ils secouent, ils mettent mal à l'aise. Il s'agit de travailler à plusieurs sur un thème dont on sait au départ qu'il est difficile, mais qui en même temps est au cœur de notre société. Ce n'est pas un jugement moral, ça ne met pas en cause le comportement en tant que personne, mais ça met en lumière ce que ça peut améliorer dans les pratiques des professionnels concernés. L'accompagnement par un sociologue ou des conseillers dans le cadre d'un projet d'expérimentation est important pour avoir un regard extérieur car ce n'est pas une démarche qu'on peut entamer tout seul dans son coin.

L'élève, comme l'enseignant doit pouvoir avoir un espace de parole ouverte pour lui permettre de s'exprimer. *« On essaie de passer plus par de la discussion avec eux » « Faire des débats entre guillemet à cœur ouvert avec des classes, avec l'équipe pédagogique, prendre du temps, pour dire voilà. [...] Même le faire en fin d'année avec les élèves, pour dire ce qui a été ressenti au niveau de telle discipline, au niveau de tel enseignant, etc. Comme ça aussi que les enfants se rendent compte qu'on en discute. Qu'ils sont pas laissés tous seuls. Moi perso j'aimerais bien, puisque y a certains élèves je pense qu'ils ont des choses à dire. »*

Les professionnels de l'éducation se doivent d'aborder la thématique même de la lutte contre les discriminations dans leurs classes. *« C'est aussi parce que c'est une question à laquelle les élèves sont très sensibles et c'est une question à laquelle les élèves apportent des éléments de réponses extrêmement pertinents. C'est assez étonnant parce qu'ils sont pas du tout dans la caricature quand on discute de cette problématique-là, mais bien au contraire, ils perçoivent vraiment toute la complexité et tous les enjeux autour de la discrimination avec déjà un regard extrêmement fataliste sur les événements qui se produisent autour d'eux et sur le parcours qu'ils risquent de devoir adopter. Je le dis d'autant plus que je suis professeur principale de 3° et que j'entends mes élèves déjà se projeter dans des parcours assez négatifs parce que ce qu'ils entendent par ailleurs est négatif et que ça ne leur laisse pas la possibilité d'entrevoir les choses différemment. » « C'est vrai que le thème de la discrimination est très large, on travaille avec les élèves de 5° sur la thématique des identités multiples à travers littérature, ils participent à un défi lecture, donc ils ont lu un corpus d'une quinzaine d'œuvres littéraires autour des identités multiples, voilà, ce qui nous amène*

à aborder aussi la question de la différence, et par voie de conséquence de la discrimination. »

Pour certains, il faudrait même construire un parcours inter disciplinaire autour de cette thématique de la 6^{ème} à la 3^{ème}, en articulant cette problématique autour des programmes des disciplines pour pouvoir la travailler comme d'autres thématiques, et que ça rentre dans les programmes comme un vrai support de travail, un vrai objectif de travail. Le but est de voir apparaître des jeunes informés et prêts à s'engager. Ce sont les jeunes, les premiers concernés par la discrimination qui doivent prendre la parole et ne plus laisser les autres parler à leur place.

Le savoir est en effet un véritable pouvoir, de même qu'une parfaite maîtrise des enjeux juridiques, des notions qui sont à l'œuvre sur ces questions-là. Les jeunes victimes de discrimination ne se posent plus seulement en victimes, même si elles le sont bien, mais également en personnes qui se posent sur un terrain politique et sur un terrain de citoyens. Nous devons peu à peu nous éloigner de la représentation des professionnels de l'éducation bien intentionnés qui vont aider des jeunes en difficulté, mais de réécrire collectivement les rapports d'égalité. Jusqu'à présent, la question des discriminations est arrivée en France par l'Europe, d'en haut, alors que comme le rappelle Olivier Noël, l'histoire de l'égalité et surtout l'histoire des luttes pour l'égalité est une histoire des premiers concernés : des femmes, des canuts, des colonisés, des noirs aux Etats-Unis etc. Il y a tout d'abord un enjeu de reconnaissance des expériences individuelles de discrimination et ensuite, on peut accéder à des positionnements d'intérêt général universel. Dans la classe, on peut d'abord travailler sur une forme de discrimination que vivent les élèves, par exemple ceux qui sont en situation de handicap avant de pouvoir attirer l'attention sur des processus de discrimination qui sont semblables, comme l'essentialisation des relations femmes-hommes ou des rapports raciaux, qui sont en réalité culturellement et historiquement construits.

Le principal problème de la lutte contre les discriminations, c'est que cette question n'est ni reconnue, ni définie nationalement. Il faut donc sans cesse le traiter par l'expérimentation, d'autant plus que c'est un problème dénié dans toutes les institutions nationales et dans l'école, surtout pour les questions ethno-raciales. Donc, l'action qui vise à lutter contre les discriminations, vise en réalité d'abord et toujours à les dévoiler. Dans la définition qu'on veut faire de ce problème, on ne prend pas en compte l'avis de ceux qui vivent la discrimination ou les préconisations qu'ils pourraient proposer. Chacun des acteurs doit au contraire co-construire cette définition, avec des controverses, du conflit à cultiver, un débat qui va permettre la définition de ce problème des discriminations.

Ouvrir les débats sur les discriminations viendraient enrichir d'autres débats en cours actuellement à l'école, comme le racisme, la violence, la laïcité. « *Cela m'intéresserait de travailler dans cette commission laïcité, si en parallèle on travaille sur la lutte contre les discriminations qui me semble apporterait plus de légitimité au discours sur la laïcité auprès des jeunes et des familles.* » Cette ouverture permet pour tous les témoins d'apaiser les conflits qu'apportent ces questions dites sensibles.

Conclusion

Il manque dans ce travail de recherche la voix des principaux concernés : les élèves victimes de discrimination. C'est un choix que nous avons réalisé, notamment par manque de temps, mais également parce que la lutte contre les discriminations s'intéresse aux acteurs qui discriminent. Cependant, sans leurs voix, cette étude reste incomplète. Comme bien souvent dans le domaine de la lutte contre les discriminations, on entend ceux « d'en haut » (professionnels, institution) et on rend muets les élèves, ceux qui vivent la discrimination, et ceux par qui la lutte devrait débiter. Pour les rendre acteurs, on pourrait par exemple imaginer un cahier de doléances des élèves, fruit de paroles autorisées de discriminés qui se mettrait en place sur plusieurs années au sein des établissements scolaires. Nous finirons par une phrase de Françoise Lorcerie : « *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.*³⁹ »

³⁹ Ecole et appartenances ethniques, Françoise Lorcerie, 2004

Bibliographie

Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours, Yaël Brinbaum et Annick Kieffer, INED, 2009

Petites discriminations ordinaires : l'éducation un espace à haut risque ?, Choukri Ben Ayed, in « Racismes ordinaires », Le Sociographe, n°34, 2011

Porter un prénom arabe ou musulman est-il discriminant dans l'enseignement supérieur ?, Decharne M-N., Liedts E., ORES, 2007

Déni, dénégation et justification : processus et pratiques d'occultation de la discrimination, Fabrice Dhume, ISCRA, 2012

Trois modèles d'action politique, Fabrice Dhume, ISCRA, 2007

Racisme et discrimination raciale, des logiques différentes, Fabrice Dhume, ISCRA, 2007

Repenser l'action éducative, combattre les discriminations pour une perspective égalitariste, Fabrice Dhume, ISCRA, 2011

Du déni à la dénégation, psychologie politique de la représentation des discriminations, Didier Fassin, in « De la question sociale à la question raciale », La Découverte, 2006

L'invention française de la discrimination, Didier Fassin, in « Revue française de science politique », vol. 52, Presses de Sciences Po, 2002

L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges, Felouzis G., Liot F., Perroton J., Seuil, 2005

Answer to question, Harvard Law School, Forum, 1964

Oralité, littératie et production des inégalités scolaire, Marceline Laparra, in « Le français aujourd'hui », n°177, Armand Colin, 2012

Ecole et appartenances ethniques, Françoise Lorcerie, PIREF, 2004

Pour une approche processuelle des discriminations : entendre la parole minoritaire, Christian Poirer, in « Regards Sociologiques », n°39, 2010

La construction des inégalités scolaires, au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement, Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon, Paideia, 2011

Cahier Pédagogiques n°477, Questions sensibles et sujets tabous

Colloque « Mobilisation face aux Discriminations dans l'Education: savoirs d'expériences et pouvoir d'agir », CRDP, 13 Mars 2013

Présentation du réseau, référentiel « La discrimination à l'école, de quoi parle-t-on ? » Le concept de discrimination : éléments de repères et de clarification, Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école, 2014

<http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr>

<http://antiracisme.blog.lemonde.fr>

Annexe 1 : entretien avec un professionnel de l'éducation

Entretien Mme M

- Qu'est-ce qui vous a donné envie de travailler cette question ?

C'est vrai que c'est arrivé d'une façon particulière. J'étais précédemment dans un établissement à M., pas loin de V., en périphérie de L., où y avait une grande hétérogénéité de public, des enfants socialement très favorisés et des enfants à l'extrême, qui étaient issus du foyer de réfugiés en attente de statut de réfugié, puisqu'il y avait le foyer juste à côté du collège, donc on accueillait tous ces enfants en transit, souvent dans des conditions matérielles... et évidemment issus de pays, alors on avait beaucoup évidemment d'enfants d'Afrique et de l'Europe de l'Est, des jeunes dans des situations très difficiles. Et il y avait aussi sur M. ce qui est très intéressant, c'est une petite ville de 4 ou 6000 habitants, un quartier où il y avait à tout casser cinq six barres d'immeubles, et qui focalisaient toutes les peurs, et c'était très particulier parce que c'était une ville plutôt paisible même si ces villes péri-urbaines concentrent certains gros problèmes, hein, on pense parfois que des petites villes comme ça y a pas de soucis mais y en a, hein, les problèmes de banlieues notamment de trafics divers et variés se déplacent sur ces petites villes péri-urbaines. Bon en tout les cas, c'était une ville relativement tranquille, mais quand même. Par exemple le centre social avait beaucoup de peine à créer de la mixité sur les activités du centre social, enfin etc., etc., y avait un peu un rejet de ce quartier. Et dans le cadre de la mise en œuvre d'un contrat éducatif local, une élue, et d'ailleurs maintenant maire de cette petite ville, une élue a souhaité faire une formation avec tous les partenaires sur la thématique de la lutte contre les discriminations. Et elle m'avait sollicité, on travaillait bien ensemble et moi ça m'avait complètement intéressée et on s'était retrouvé entre directeurs de centre sociaux, chefs d'établissement de collège, des directeurs d'école, enfin, différentes personnes, à faire une formation sur plusieurs temps, une journée de temps en temps sur plusieurs années. Et c'est Saïd Bouamama qui nous a fait cette formation, un type que j'ai trouvé super, hein, et moi ça a été, alors que j'ai travaillé avant M. cinq ans à V., où j'avais évidemment compris qui se passaient des choses qui n'étaient pas normales etc., mais je n'étais pas dans la démarche. Donc individuellement j'essayais de faire des choses bien entendu dans le cadre de mes valeurs profondes, voilà, mais j'avais pas pris la dimension des choses alors que Saïd Bouamama nous a dit des choses, sans culpabiliser personne ni rien mais nous a fait vraiment un, nous faire percevoir des faits, des, voilà, qui m'ont lancé sur cette voie. Et à un moment, moi j'ai dit, faut que ça soit une volonté, à mon petit niveau, mais malgré tout une volonté politique d'un chef d'établissement de lancer ses équipes sur cette réflexion. Personne ne se pose de question si personne ne lance la question. Alors encore une fois, c'est très particulier comme sujet, y a pas à juger qui que ce soit, chacun a la liberté de penser, mais dans tous les cas, en terme d'action et puis de posture à l'école, on n'a pas le droit de faire n'importe quoi, et ça relève de notre responsabilité de personnels de direction, de travailler là-dessus. Parce que pour le coup, quand on analyse bien les choses, on voit bien que, voilà, que l'école, que l'école en particulier parce que ça c'est mon domaine, que l'école en particulier a des postures discriminantes, a des dispositifs discriminants alors qu'elle pense bien faire, et puis les professionnels de l'école ont parfois des attitudes et des mots qui sont insupportables. Voilà. Donc ça c'était, puisque ça fait 7 ans que je suis ici, c'était pas tout de suite, 12 ans, une douzaine d'année, que j'ai fait cette formation. Voilà. Donc on y est allé petit à petit. Quand j'ai quitté M., ça a été mon premier cheval de bataille quand j'ai rencontré l'équipe du réseau de réussite scolaire, l'IEN du 1er degré, le coordo, etc., moi je suis tout de suite partie sur ce registre et il se trouve que sur P. comme il y a un plan de LCD, enfin il y avait, je sais pas où ça en est maintenant à ce jour puisqu'il y a eu changement au niveau électoral, mais en tout cas, j'ai sentie que j'avais aussi des appuis, qu'on pouvait partir, voilà. Sur quoi repose l'engagement.

- Est-ce que vous aviez aussi vu la question en formation pour devenir chef d'établissement ?

Absolument pas. Alors je dis absolument pas, c'est clair qu'on nous a jamais posé, pourtant on a eu des formations importantes et intéressantes, mais y a jamais eu la thématique de l'action d'un personnel de l'encadrement sur la LCD. Après, effectivement, on est garant de cette valeur, égalité, égalité des chances, équité, voilà. Mais après moi j'ai jamais entendu dans ma formation que l'école puisse être discriminante. Au contraire, l'école a toutes les qualités. Il faut que les professionnels soient en adéquation avec les valeurs que défend l'école, mais on s'aperçoit que même sur ses fondements, l'école n'est pas, alors j'ai toujours un regard très critique sur l'école mais ça fait rien, c'est pas grave, il faut dire les mots comme ils sont, même ses fondements ne sont pas forcément équitables. L'égalité n'est pas l'équité, et y a des thématiques que Jules Ferry risquait pas d'utiliser, notamment sur les discriminations quand on connaît ses idées sur le colonialisme, etc. Voilà. Donc c'est clair, et puis moi, quand on, on a ce qu'on appelle des bassins de formation de personnels d'encadrement, hein, nous par exemple c'est le bassin sud-est, donc régulièrement on a des réunions de bassins de personnels d'encadrement où on travaille sur des questions qu'on partage tous, hein, des problématiques qu'on partage tous, l'orientation, le décrochage scolaire, le devenir des élèves, enfin bon, etc., etc. Ben par exemple la

thématique, et même dans la formation, on parle beaucoup de laïcité par exemple, d'information, de défendre des valeurs, et donc cette valeur de laïcité, et ben dans les bassins de formation c'est pareil, il y avait une commission laïcité, comme il y a une commission laïcité dans les syndicats des personnels de direction. D'accord ? Moi chaque fois j'ai essayé, j'ai fait des petites tentatives de dire, que ce soit niveau syndical ou au niveau bassin, de dire cela m'intéresserait de travailler dans cette commission laïcité si en parallèle on travaille sur la LCD qui me semble apporterait plus de légitimité au discours sur la laïcité auprès des jeunes et des familles. Chaque fois, j'ai fait un flop, mais majeur. C'est-à-dire qu'à minima on se disait elle est complètement givrée, sinon on disait, qu'est-ce que c'est que cette enquiquineuse qui vient semer sa zizanie, voilà. Donc je n'ai jamais eu de retours de gens qui me disent ok tins c'est intéressant, on en parle. Ne serait-ce qu'en parler. Jamais. Je me suis retrouvée très très seule. Donc le seul endroit où je ne me suis pas trouvée seule sur cette problématique, c'est ici sur ce territoire, où effectivement un sur la municipalité précédente, y avait une volonté de travailler sur cette thématique et puis au sein de notre réseau de réussite scolaire, deux ou trois personnes sur lesquelles, notamment le coordo K. et maintenant le suivant I., avec lesquelles je partage les mêmes préoccupations. Mais après on se sent, ce petit noyau, quand même bien isolés hein. Et notamment au sein de l'Education Nationale, au sein de l'EN on est très isolés. Donc c'est pour ça que j'ai adhéré évidemment avec grand enthousiasme au réseau de LCD qui a été constitué à l'Ifé, enfin voilà. Pour se sentir moins seul et essayer de faire un peu avancer les...

- Pour vous c'est dû à quoi que des professionnels de l'éducation portent des valeurs d'égalité mais ne se saisissent pas de cette question ?

Alors là, Fabienne, vous m'interrogez dans un moment où je suis un peu, je sais pas si vous étiez à la formation, parce qu'en ce moment, je suis en train, et je l'ai dit à mes profs, aux profs qui ont participé à la formation, comme on était dans un contexte favorable pour se parler assez librement et assez spontanément, à un moment, je sais pas si vous étiez présente ou proche ou autre, je leur ai dit, parce que ça ça va de la LCD à d'autres champs d'intervention sur l'évaluation qui est tellement violente au sein de notre système, enfin y a des tas de choses à revoir dans notre système éducatif, et je leur ai dit, de toute façon finalement je suis en train, c'est ma phase où je suis en train de me dire, ceux qui ont la puissance ce sont les profs. Quand les profs ne veulent pas quelque chose, ne veulent pas d'une réforme, on met en place une réforme, trois mois après si les profs n'en veulent pas elle disparaît. Ou au pire, on la laisse se déliter, de toute façon elle n'entre pas en application. Moi depuis que je suis dans le système, y a eu je sais pas 25 réformes, et moi le système n'a jamais été réformé depuis que je travaille dans ce système. Donc de la LCD comme les autres, à un moment je leur ai dit, je commence à me dire, et je suis pas la seule à le dire, pourquoi on ne veut pas traiter de ça, sinon peut-être, pourquoi les profs ne s'emparent pas de toutes ces questions majeures, sinon peut-être parce qu'ils ne veulent pas de cette égalité, et qu'effectivement si on travaille vraiment sur une meilleure égalité au sein du système, on donne davantage de chance à tout le monde, est-ce que ça va pas, ça c'est en soit, est-ce que ça va pas prendre ma place, alors peut-être pas ma place mais la place de ma progéniture ? Je leur ai dit. Je leur ai dit, on a à s'interroger là-dessus. Pourquoi la puissance de feu qui est énorme des enseignants ne fait elle pas bouger les choses ? Peut-être qu'ils ont pas intérêt à ce que ça bouge. Donc on reste extrêmement conservateur, même si évidemment, dans des établissements comme le notre, y a un super boulot qui est fait, mais quand même les résultats sont pas probants. Je pense qu'ils arrivent par leur bienveillance à maintenir une paix sociale, hein, je pense que c'est une évidence. Je pense qu'on contribue, dans les quartiers populaire, l'école contribue à maintenir une paix sociale, mais est-ce que c'est le rôle de l'école ? Alors, je pense que pour Jules Ferry c'était le rôle de l'école, hein, paix à son âme et avec tout le respect que je lui dois. Je pense que pour lui c'était le rôle de l'école, et de former des bons citoyens qui étaient prêts à aller se faire casser la figure en 14-18, mais est-ce que maintenant c'est le rôle de l'école dans une société mondialiste comme on a maintenant ? On a à préparer des jeunes qui puissent se débrouiller dans la vie, et pas être mis au rébus de la société. Donc voilà. Moi pour moi c'est pas le rôle de l'école. Le rôle de l'école c'est de permettre à des enfants de s'épanouir, d'apprendre des choses pour pas qu'ils soient pris pour des moins que rien, et voilà, et s'épanouir et être bien dans leurs baskets et prendre leur place à part entière dans la société.

- Donc y a une idée quelque part des rapports de domination, de reproduction de ces rapports ?

Oui complètement. Et y a longtemps que ça existe. Moi je suis consciente... Si vous voulez, quand Saïd Bouamama est intervenu, il avait une cible facile avec moi, hein, puisque moi je suis issue d'un milieu populaire et j'ai eu très vite conscience, très très tôt conscience, même à l'école primaire, du regard des instituteurs sur nous tous, hein. Le regard n'était pas le même sur nous, les gosses de prolos, qu'il était sur les gosses d'instits, de profs, voir de fonctionnaires d'EDF. On regardait pas les enfants de la même façon. Et curieusement, c'est bizarre, mais les enfants ils bossaient beaucoup mieux que nous. Nos parents n'étaient pas moins intelligents, ils étaient peut-être moins préoccupés pour certains de nos études, mais enfin voilà, mais en tout les cas ils étaient pas moins intelligents, et on était pas moins intelligents. Pour tout vous dire Fabienne, et ça c'est intéressant dans votre... Moi quand j'étais au CM2, on ne voulait pas que je passe au secondaire. On voulait que je fasse des études primaires. Et j'ai retrouvé comme je déménage bientôt, j'ai retrouvé un document, où en CM2 on met, bon ben, aucunes compétences quoi, complètement la nunuche de service, donc à orienter dans des études primaires, ce qui sous-entendait limite on me mettait pas dans ce qui est l'équivalent SEGPA, voyez, classes CPPN ou je sais plus comment ça s'appelait, et c'est mes soeurs aînées, puisque je

suis la dernière d'une fratrie de 6, qui se sont battues et qui ont dit à mes parents il est pas question, il faut qu'il y en ait une dans la fratrie qui réussisse ses études. Et donc j'ai gardé ce petit papier, et un jour l'institution m'a balancé une palme académique que je suis d'ailleurs pas allé voir, parce que quand j'ai vu la liste de crétins qu'il y avait sur cette liste, j'ai dit il est pas question que j'aille chercher cette palme, mais j'ai mis ce papier dans mon dossier de palmes académiques. Parce que vraiment je me suis dit franchement. Quand j'ai eu mon diplôme de Science Po, j'ai failli le prendre, parce que je savais que les instits elles étaient pas loin de la retraite, mais j'ai failli leur dire mesdames, je suis pas sûre que vous ayez le même diplôme. Voilà. Mais moi j'ai eu très tôt ce sentiment qu'on ne nous traitait pas avec équité, hein, c'est-à-dire que voilà, c'est sûr qu'on passait pas beaucoup de temps à faire nos devoirs, on jouait beaucoup dans la rue, que voilà, mais... Donc quand il a approché toutes ces notions, je les ai vraiment prises de plein fouet, et j'ai dit bien évidemment, c'est un chantier tout à fait passionnant à entreprendre.

- Quand vous m'avez demandé d'analyser cette cohorte d'élève, qu'est-ce que vous attendiez de cette analyse ?

Alors, moi j'attends, je vais peut-être être surprise, parce que y a une réalité quand même au collège, alors j'attends peut-être que cette analyse confirme ce que je pense, ce que je ressens. C'est-à-dire que de gros moyens sont mis depuis des années et des années sur les réseaux de réussite scolaire. Des gros moyens. On a des gros moyens financiers, on a des moyens humains importants, je dis pas qu'ils ne sont pas nécessaires, au contraire, ils sont nécessaires. Mais je pense qu'ils ne suffisent pas à faire bouger les lignes. Encore une fois, si on réfléchit pas à nos pratiques, à nos procédures, des choses encore une fois, ce qui vient en premier, l'évaluation, bon voilà, même la façon parfois de faire les cours aussi traditionnels, aussi insupportables pour certains élèves qui n'en peuvent plus de tenir des heures sur des bancs... Bref, moi j'attends que ça confirme ce sentiment, ce ressenti, qu'on n'arrive pas à élever le niveau de nos élèves issus des banlieues, moi j'en ai 56%, ce qui est pas trop mal au regard du niveau national, qui passent en 2nde, mais j'en ai beaucoup qui redoublent et qui sont réorientés en 2nde au lycée général, ce qui moi m'insupporte, parce que je les envoie pas en 2nde pour qu'ils soient réorientés en lycée pro ou je ne sais où, ou qu'ils abandonnent. Donc voilà. Et puis moi ce qui m'interpelle aussi beaucoup depuis longtemps, c'est qu'on a des enfants qui arrivent, alors ceux qui arrivent au collège et qui ont un bon niveau, adaptés, connaissant les codes, en général on les retrouve en troisième avec un bon niveau, adaptés, alors à part quelques uns, parce que l'adolescence passe par là, qui peuvent exploser, en général, les gamins, leur scolarité au collège ça roule si ils arrivent avec les codes. Si ils arrivent en sixième avec des difficultés majeures, que ce soit dans les apprentissages, ou dans le comportement, alors parfois sur le comportement, on y arrive à travailler la socialisation etc., mais sur les apprentissages, moi il est rare que je constate une plus value du collège. Donc à un moment je me dis à quoi sert de venir au collège sinon pour que les enfants se tiennent tranquilles, pendant 4 ans, et foutent la paix au monde dans la rue. Encore une fois, bon, je fais pas ce métier-là pour ça. Donc cette analyse de cohorte, et j'avais fait pas, si peut-être quand même un petit peu exprès de garder ces, en me disant un jour je prendrais le temps, un jour je prendrais le temps, un jour je prendrais le temps, sauf que je l'aurai jamais eu, c'est pour peut-être, ça se trouve vous allez l'informer, mais peut-être confirmer que effectivement, des élèves qui arrivent à la rue au collège, ben ils restent à la rue. Et c'est des enfants, ou qu'ils décrochent, alors peut-être pas qu'ils décrochent parce que je fais tout mon possible pour garder un lien, un fil d'Ariane avec ces mômes, voilà, mais en tout les cas qu'ils soient dans l'échec et qui sont dans le choix d'une orientation par défaut, où ils ne seront pas heureux, où ils vont à coup sûr, à coup sûr, parce que je sais ce que les proviseurs de lycée pro racontent, vont abandonner, au pire dans le premier mois, au mieux au bout de 6 mois en lycée pro, après avoir bien enquiné le monde. Et encore une fois, c'est pas n'importe où où vous faites cette analyse, c'est dans un lieu où on s'interroge, où on travaille, donc je n'ose pas imaginer ce que ça peut donner dans des endroits où il y a pas cette bienveillance, où j'ai des professeurs ici, j'ai un noyau de profs d'exception qui sont pour moi l'exception, qui font des choses merveilleuses avec les enfants, qui les tirent vers le haut, qui ont, voilà, une attitude exemplaire vis-à-vis des ces jeunes et qui ont vraiment de l'ambition pour eux et qui ont de l'exigence, tout en ayant cette bienveillance. Mais je me dis mais dans d'autres endroits si on faisait des analyses... Et on peut pas se satisfaire de ça, moi je me satisferais jamais de ça, même si je suis arrivée en bout de course, je me satisferais jamais de ça. Et pour le coup, cette analyse, je suis assez impatiente de savoir ce qui en sort. Et après je, c'est simplement un travail qui doit nous permettre, encore et encore, de voilà, de réfléchir, on va pas se flageller, ni les uns ni les autres, mais... Vous savez moi la première je dois me remettre en question, y a des années où j'ai fait 26 conseils de discipline, où j'ai exclu dix-sept élèves. Plus ça va et plus je me dis mais qu'avaient-ils fait de si grave, et quelle était notre part de responsabilité pour que ces gamins soient dans cet état ? Arès on est pas tout seuls, moi quelque fois quand j'en ai trop marre, j'explique quand même au gamin et aux parents qu'ils font 10% de leur vie au sein du collège, hein, 10%, c'est pas 90%, c'est 10% du temps de leur vie au sein du collège. Le reste, c'est dehors, la société, la famille, voilà, les amis etc. C'est 10%. Mais quand même sacré responsabilité dans ces 10% quand même.

-Est-ce que des dispositifs se sont mis en place, des pratiques ont changées depuis?

Oui. On a essayé de faire évoluer les choses. Par exemple, moi je me rappelle pendant des années j'ai eu, que ce soit à V. ou à M., des classes d'insertion, des 3ème d'insertion. Ces classes elles étaient généreuses sur le principe. On y mettait des moyens, l'institution mettait des moyens, on y mettait des profs volontaires et dans ces classes, on y mettait des élèves ben qui étaient peut-être, à l'époque on disait pas ça mais, en phase de décrochage, qui étaient en profonde difficulté depuis longtemps. Et on les rassemblait dans une classe pour leur donner plus, ou différemment. Plus et

différemment. Moi je me rappelle de magnifiques projets avec mes classes d'insertion. Un jour on avait relevé le défi parce que je souhaitais que mes profs, au-delà des apprentissages fondamentaux, leur donne un beau projet à la clé pour les mobiliser. Ils étaient partis dans le Sahara tunisien, enfin bon, c'était vraiment, on avait lancé ça comme ça et en fait ça c'était réalisé, donc ils avaient vécu un temps extraordinaire, bon voilà. Mais quand même, ces gamins avaient tous conscience d'être dans une classe de rejet. C'est-à-dire qu'on les mettait à part, encore une fois avec toute la gentillesse, toute notre bienveillance, toute notre bonne volonté, toute notre bonne conscience. Ces gamins, moi très souvent ils m'ont renvoyé cette image: de toute façon je suis le dernier des derniers puisque je suis dans cette classe. Après moi je me rappelle m'être bagarrée avec l'institution parce qu'ils supprimaient des classes d'insertion. Alors peut-être que l'institution les supprimait dans le cadre de la rigueur budgétaire, hein, je suis un peu cynique mais je pense que c'est une réalité, mais argumentaient sur le fait qu'il ne fallait pas, effectivement, mettre à part des élèves, et pour le coup, sur ce point, ils avaient raison. Et moi j'ai beaucoup évolué là-dessus en disant certes il faut prendre en charge des élèves qui tournent pas rond pour des raisons diverses, parce que y en a quand même qui sont très chargés dans les problèmes personnels, sociaux etc., mais il faut qu'ils soient dans leur classe ordinaire, qu'on leur apporte à des moments particuliers quelque chose de particulier, mais en aucune façon il faut les retirer. Alors on a, moi tous les ans j'ai inventé, on a des dispositifs alors des fois c'était tremplins, d'autres fois c'était starting bloc, mais des dispositifs, c'est-à-dire à certains moments où d'abord les mêmes ils sont peu nombreux, hein, ils sont extraits de leur classe ordinaire, on en rajoute pas dans l'école parce que ça va ils en ont déjà leur dose, et puis on leur apporte autre chose, de l'accompagnement sur les fondamentaux en français maths pour qu'ils puissent se débrouiller dans la vie, hein, construire un projet d'orientation, travailler sur un projet avec des éducateur de loisir, par exemple ce week-end ils partent à Toulon faire des exercices de plongée, enfin s'initier à la plongée, enfin voilà on essaie de... Mais ça reste des élèves de la classe ordinaire, qui sont dans les projets de la classe ordinaire, qui sont, voilà. Après c'est pas parfait, mais on essaie... Alors faut que je me méfie, vous voyez, moi aussi j'évolue. J'étais très souple par rapport aux projets proposés par les profs, et notamment tous les projets d'ouverture culturelle, théâtre, musique, cirque, etc. parce que j'ai bien senti que ça apportait un plus aux gamins, que c'était du pur bonheur, pas dévaluation, pas de ci, pas de la, et voilà se révéler, on a des enfants qui se sont révélés au travers de ces... Et les profs aussi y ont trouvé leur compte, voilà, c'était assez exaltant, et surtout de travailler avec des partenaires de ces différents domaines qui étaient, qui sont des gens, voilà, toujours assez merveilleux à découvrir et à travailler avec. Mais là je m'interroge en ce moment suite à notre formation où vous avez été là l'autre jour, sur effectivement parce que moi, même si on me dit que la réussite d'un enfant passe pas par, qu'est-ce que c'est que la réussite scolaire... Moi quand même il me semble quand même fondamental que les enfants soient armés au niveau des apprentissages. Et si on les délaisse sur ce thème, moi je crains que de toutes façons, ils soient toujours en retrait. Alors je sais qu'en particulier le théâtre et la musique leur apprennent des méthodes, l'engagement, sans parler de la maîtrise de l'écrit ou même de la lecture. Mais après je réfléchis beaucoup pour les années à venir à comment, voilà, mais à la limite, mon rêve ça serait que les apprentissages deviennent un plaisir pour ces gamins, sauf qu'on en est loin. Beaucoup même de nos élèves travaillent pas pour le plaisir mais travaillent pour la note, hein, parce qu'ils sont bien formatés par les parents, voilà, j'aimerais que les élèves arrivent à comprendre, voilà. Mais encore faut-il que les profs leur fassent ressentir que l'apprentissage ça peut être un plaisir. Parce que y en a certains, c'est pas parti pour ça.

- Donc il faudrait que derrière les projets, il y ait vraiment la construction d'apprentissages?

La construction des compétences voilà. On peut pas de nos jours, on peut pas se lancer dans la vie sans maîtriser quand même des fondamentaux. Moi je le vois même au niveau de l'expression orale, moi j'ai des enfants très intelligents, mais je le sens bien avec eux, alors après ils sont jeunes, les choses peuvent encore, il faut être optimiste sinon c'est pas la peine de faire ce métier, ils sont encore très jeunes mais je sens et je leur dis quelques fois, je leur dit tu peux pas délaissé ça tu te mets des obstacles terribles, donc en terme de maîtrise du langage, de l'oralité, le vocabulaire, même le positionnement de la voix, la posture quand on parle, tout ça c'est des choses qu'on travaille avec eux. Parce que pour le coup, ils seront extrêmement démunis et pour le coup, ils auront beaucoup moins de chances que les autres de s'en sortir.

- Vous travaillez la question de l'orientation avec les élèves?

On travaille la question de l'orientation, alors moi je dirais, c'est particulier l'orientation, à la fois tardivement et à la fois c'est assez tôt. Alors je dirais tardivement, moi je regrette et c'est peut-être quelque chose sur lequel pas réussi au sein des différents établissements que j'ai dirigé. Donner des perspectives aux enfants le plus tôt possible, alors je dis bien des perspectives, pas des voies d'orientation. Des perspectives aux enfants le plus tôt possible. On est dans des familles qui sont parfois démunies au niveau social, les études des parents ou des grand-parents ont été extrêmement limitées, le monde du travail est un monde souvent ardu où on gagne des salaires de misère et où on en a bavé etc., et moi j'aurais aimé qu'assez tôt on ouvre des perspectives aux enfants. C'est-à-dire que dans les heures de vie de classe en sixième, cinquième, quatrième, alors peut-être pas sixième parce que y a d'autres mises en place à faire, mais en cinquième quatrième voilà, l'objectif, pas de jugements, mais faire un peu découvrir des domaines, faire rencontrer des gens, voire faire rêver les enfants sur des choses... Bon ça c'est quelque chose que j'ai pas pu mettre en place. Là aussi les profs: on est pas formés pour ça, enfin il me semble pourtant que, bon bref. J'ai pas su faire, j'ai pas pu les... Donc on arrive en

troisième, et là par contre, la question se pose de l'orientation et ça brutalement au mois de décembre ou janvier de l'année de 3ème, on dit au gamin maintenant, il faut que tu te positionne alors qu'on a fait très peu de choses en terme de réflexion découverte avant, il faut que tu te positionnes, parce que voilà on est déjà au bout du premier trimestre, le deuxième trimestre attention, puis le troisième trimestre sera déterminant, et voilà ton choix doit être fait. Alors ceux encore une fois qui sont dans les clous dans les codes, ça passe tout seul, ou c'est pas grave t'as encore le temps de réfléchir au lycée etc., et puis ceux qui sont entre guillemets à la rue, et ceux qui sont le plus à la rue, le système est très violent puisque c'est eux qui sont le plus perdus, parce qu'ils sont assez rares quand même les gamins qui disent je veux être boulanger depuis toujours etc., à eux on leur dit mon grand maintenant faut que tu fasses ton choix. Alors évidemment qu'on informe qu'il y a des portes ouvertes dans les lycées pro, qu'il y a des rencontres, des mini stages dans les lycées pro, mais de toute façon c'est déjà, on les guide déjà, on les oriente. Voilà, va voir ce lycée pro, va voir... On informe évidemment les parents, on réfléchit, on fait de l'orientation concertée, tous les ans, avec le parent, l'enfant, le prof principal et moi-même, au mois de janvier, on dit voilà, on commence à réfléchir, parce que dans quelques mois il va falloir que tu sois déjà... Donc on sent beaucoup de désarroi, et notamment surtout chez les plus démunis. Beaucoup de désarroi, beaucoup de détresse de la part des parents, beaucoup d'inquiétude, ils prennent pas les choses à la légère, et on sent qu'ils redoutent que ce qu'ils ont vécu eux même se reproduise. Et avec les parents les plus démunis, on sent bien que même vis-à-vis de l'école, cette opinion de dire toi, je t'attends, t'es en train de refaire ce qu'on a fait avec moi, ça moi je l'ai ressenti. Alors de moins en moins au fil des années parce que la confiance était un peu installée avec les familles et ils savaient que j'essayais de travailler au mieux, voilà. Mais l'exercice est douloureux. Alors après, au grès des découvertes sur cette année de 3ème ils font ce fameux stage obligatoire des élèves de 3ème, puis là aussi, on peut s'interroger, hein. L'équité, et puis la légitimité de ce stage moi que je trouve pour ma part totalement insupportable. Parce qu'encore une fois, on fait un stage de quatre jours de découverte en entreprise, donc si papa maman ont un réseau, on le fait chez le véto, chez le machin, chez si, chez la, si papa maman n'ont pas de réseau, ça se termine avant veille de la date limite de trouver un stage dans le kebab du coin, dans le magasin de fringue où on prend 10 stagiaires et on leur fait déballer des cartons pendant 4 jours. Voilà. C'est pas de la caricature, c'est une réalité. Donc ça c'est aussi à réfléchir, hein, je critique mais j'ai jamais été en capacité de proposer une alternative à ça. Voilà. Donc on discute beaucoup, on parle, moi je vois beaucoup les élèves qui sont en difficulté scolaire pour essayer de les mobiliser. Alors après ma stratégie, c'est de leur dire, alors mes collègues proviseurs de lycées professionnels seraient pas du tout ravis de m'entendre, mais de leur dire, l'important c'est que tu sois encore, alors à moins ceux qui sont passionnés par l'apprentissage on les aide à trouver un patron etc., mais l'important, tu es jeune, l'important c'est que tu sois dans une structure scolaire où tu continues à faire du français, des maths, de la culture générale, que tu découvres effectivement des métiers, il est préférable que tu découvres une formation qui t'intéresse particulièrement, mais si c'est pas le cas, dis-toi que c'est un marche-pied, un tremplin pour peut-être, tu es jeune, dans trois ans tu peux avoir changé, mais profite de ce que l'école peut t'apporter encore pour, voilà, pour aller au moins jusqu'à... Alors après, bon vous comprenez que je suis pas très conforme hein. Donc après je suis en difficulté par rapport à mes collègues proviseurs de lycée pro. Alors je sais qu'il peut s'y faire en lycée pro un merveilleux travail, bon j'ai pas eu assez le temps, mais, j'aurais bien aimé travailler un lycée pro, mais je pense que ces établissements doivent être vraiment des établissements...

Interruption

Donc je pense que les lycées pros son des unités qui devraient expérimenter des tas de choses. Ils ont en général plutôt des gamins qui arrivent à reculer, en général. Alors s'ils m'entendaient ils diraient tout le contraire, mais enfin, il ont en général des gamins, c'est un peu un échec d'arriver en lycée pro, à part pour certaines formations où les gosses sont très motivés, mais moi, je l'ai jamais vraiment ressenti ça. Donc ils ont un terrain où il faut absolument qu'ils innover. Bon ils offrent des formations professionnelles, ils ont des profs ateliers etc., pourquoi pas faire découvrir ces techniques, mais après ils doivent innover pour reconstruire ces gamins qui sont en échec, où l'intelligence y en souvent, même si parfois y a une grave difficulté scolaire, mais voilà, je pense que c'est des entités qui devraient être des terrains, voilà. Et sans parler des profs de lycée qui devraient comprendre que la massification, ben ça se gère, et qu'on ne gère pas la massification des élèves en 2nde comme on verrait en 1956 l'arrivée des élèves au lycée général prestigieux, voilà hein, donc il faut s'adapter et y a pleins de choses à faire. Mais l'orientation, c'est un exercice que je trouve très délicat, que je trouve violent, qui me déstabilise souvent, hein, parce que j'ai le sentiment, alors pour le coup là, et après je ne nie pas, je suis très attachée à affecter, à ce que chacun de mes élèves aient une affectation à la fin du processus hein. Mais vraiment à des moments j'ai l'impression d'être effectivement le bras armé d'une espèce de, voilà, d'une administration qui doit caser tout le monde et j'ai bien conscience que je peux faire des dégâts. Alors j'essaie d'en faire le moins possible mais après faudrait que le relais se passe derrière. Je sais dans des bahuts, dans des lycées pro il se fait un travail remarquable, je sais que dans d'autres, bon ben les mômes ils arrivent, je suis pas sûr qu'il y ait cette bienveillance, et puis notamment, par rapport à des profs d'ateliers qui sont amers de voir arriver des gamins qui en ont rien à faire de telle ou telle formation. Alors qu'à mon avis, ils pourraient en tant qu'adultes, apporter quelque chose à ces gamins, leur savoir faire, même si le môme il a pas, voilà, mais après ce discours-là je le tiendrais auprès de mes collègues proviseurs de lycée pro ou profs de lycée pro, ils diraient elle est complètement siphonnée elle, elle est dans sa bulle. Voilà.

- Un de vos enseignants m'expliquait que sur un autre établissement, ils organisent des parrainages entre des chefs d'entreprise et des élèves.

Mais y a des tas de gens qui font des tas de choses intéressantes. Par contre c'est vrai que dans l'Education Nationale, on est vraiment toujours un peu enfermé sur son... hein, et on a beaucoup de mal à échanger nos bonnes idées, donc ce qui est fort dommage hein, on est toujours, alors on est presque parfois dans la concurrence qui est nulle, hein. Il faudrait, voilà, ben par exemple dans le bassin, alors peut-être que je suis pas dans toutes les réunions, c'est le le prof me l'a dit, parce qu'il se partage sur deux établissements, ben on l'a jamais proposé dans le bassin, et c'est un petit peu dommage. De façon plus généraliste, de dire, tiens, nous on a ce truc qui marche vachement bien, qui fait du bien aux mômes, aux familles, mettez-le en place. Ben non. Alors on peut nous en parler deux mots comme ça mais on nous dit pas mais allez-y. Vous savez cette espèce de dynamique qu'on pourrait mettre en place. Alors encore une fois c'est facile de critiquer, je ne me suis pas proposée animatrice de bassin, je suis pas force de proposition, enfin c'est vrai que les seules petites propositions que j'ai faite on m'a un peu recalée, donc ça m'a pas encouragée peut-être. Voilà. Mais encore une fois, hein, je suis désolée, je suis très, j'ai souvent une parole assez critique vis-à-vis de l'école, je l'ai vis-à-vis de moi, je me remets très souvent en question et j'analyse beaucoup mes pratiques anciennes pour essayer de les faire évoluer. Je pars sur un autre établissement, y a déjà des choses que j'ai faites où je me dis c'était peut-être pas tout à fait ça, il faut que tu fasses bouger un peu mieux mais, voilà hein, je suis critique vis-à-vis du système et de ses acteurs mais je suis critique aussi à mon égard.

Annexe 2 : tableau distribué pour définir la connotation d’origine des prénoms d’élèves

Quelle est pour vous la connotation d'origine de ces prénoms : européenne (noter « e ») ou extra-européenne (noter « x ») ?

(PS : il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses)

Merci

701	Gaël	506	Ophelie	308	Michaëla	614	Azedine
702	Elif	507	Ryad	309	Marylou	501	Anthony
703	Laure	508	Emmanuel Henri	201	Violène	502	Najoua
704	Louisa	509	Mohamed	202	Vincent	503	Ashley
705	Arnaud	510	Lydia	203	Anis	504	Sultan
706	Quentin	511	Yacine	204	Yacine	505	Ali
707	Mpemba	512	Dzemsad	205	Farouk	419	Jamel
708	Séphora	513	Kenza	206	Soukhoun	420	Audrey
709	Mohamed Brahim	514	Pauline	207	Heinlyda	421	Jade
710	Nina	515	Laura	208	Romain	422	Linda
711	Virginie	516	Amel	209	Nabila	301	Kévin
712	Marion	401	Faouzia	210	Amandine	302	Hannia
713	Ambre	402	Cindy	211	Najat	303	Halima
714	Yannis	403	Zohra	212	Amina	304	Adrien
715	Sana	404	Rezouana	213	Manal	305	Quincy
716	Nassim	405	Laura	214	Adrien	417	Kelly
717	Melissa	406	Imane	215	Océane	418	Ahmed Samil
718	Bassem	407	Victor	216	Damy	101	Selma
719	Emilie	408	Nicolas	217	Riad	601	Seyma
114	Jérôme	306	Ahmed Amine	103	Ofélie	602	Sofiane
115	Alexandre	307	Lucas	104	Maria Beatriz	603	Alexandre
116	Maeva	111	Dylan	105	Océane	604	Justine
117	Killian	112	Anaïs	106	Caroline	605	Meriem
113	Mathilde	102	Irina	611	Ibrahim	606	Jessim
720	Lydia	609	Hayet	612	Billel	607	Sabrina
721	Sophia	610	Mohamed	613	Ilham	608	Maïssa
412	Feriel	108	Valerian	409	Adrien	118	Séphora
413	Sirin	109	Tristan	410	Kawthar	415	Roxane
414	Sabri	110	Nicolas	411	Mohamed	416	Marie
107	Adele						

Annexe 3 : extrait du tableau de récolte des données pour l’analyse de la cohorte d’élèves

N°	Sexe	neuro	Année de naissance	Boursiers	Taux de boursier (T1, T2, T3)	vœux d'orientation	Orientation proposée	Conformité vœux / CC	Appel	Intervent vœux / orientation	Catégorie d'orientation	Lycée	Évaluation 6° français	Évaluation 6° maths	Notes des deux 6°	Moyenne	Moyenne 3° français collège	Français lycé	Notes 3° maths	Notes Lycée	Différentes appellations de l'élève	Mots clés: appréciations au bulletin du 1er trimestre + annotations informelles
604	F	e	1997	N		LP H	Bac pro	C	N	C	LP	LP H	9,82	13,14	11,48	9,56	8,62	?	6,18	?	prénom tu prénom prénom v	très-moyen insuffisant passive désinvestie b
104	F	e	1997	N		LP L	Bac pro	C	N	C	LP	LP L	11,58	11,72	11,65	9,66	9,41	?	8,77	?	élève tu prénom elle tu prénc	capacité débordé théâtrale manque-maturité
711	F	e	1996	N		LP F	Bac pro	C	N	C	LP	LP F	8,78	6,26	7,52	10,68	10,28	?	5,56	?	élève tu tu prénom prénom e	correct bavardage lacune effort muri mieux e
405	F	e	1997	N		LP J	Bac pro	C	N	C	LP	LP J	11,22	9,9	10,56	10,72	10,59	?	6,07	?	prénom elle élève prénom ell	insuffisant efforts insuffisant difficultés corr
721	F	e	1997	N	Refus	Lycée 2	GT	C	N	C	Lycée G	Conc	16,14	14,94	15,54	11,29	10,63	10,63	7,7	5,8	prénom elle tu tu prénom ell	difficulté manque-travail satisfaisant correct
309	F	e	1997	N		LP d	Bac pro	C	N	C	LP	LP 1	9,12	11,52	10,32	11,42	11,52	?	8,73	?		trop-juste découragement avertissement juste effe
515	F	e	1997	N		Conc 2	GT	C	N	C	Lycée G	Conc	10,18	9,7	9,94	11,42	9,95	7,91	12,95	9,7	tu prénom elle prénom elle tu	rigole bavardage progrès dérangement bavarda
112	F	e	1997	N		Lycée 2	GT	C	N	C	Lycée G	Lycée	12,98	10,3	11,64	11,82	11,83	?	7,67	?	prénom elle vous vous tu pré	moyen retard inexistante baisse bavardage c
514	F	e	1998	N		Conc 2	GT	C	N	C	Lycée G	Conc	12,28	13,14	12,71	11,99	10,36	10,86	12,54	5,92	prénom elle prénom elle pré	espoir sérieuse irrégulier insuffisant consor
717	F	e	1997	N		Conc 2	GT	C	N	C	Lycée G	Conc	16,84	17,18	17,01	12,25	12,74	9,88	11,43	11	tu elle prénom elle tu prénom	très-sérieuse décevant s'amuse bavardage a
113	F	e	1997	N		Conc 2	GT	C	N	C	Lycée G	Conc	11,58	12,52	12,05	12,27	12,76	8,25	11,13	5,75	élève tu vous tu prénom tu p	décevant bien effort décevant capacité bavar
415	F	e	1997	N		Conc 2	GT	C	N	C	Lycée G	Conc	8,42	7,28	7,85	12,46	11,35	7,45	8,68	7	prénom elle prénom elle tu v	contrasté difficulté dyslexie bloque assez-bi
420	F	e	1997	N	Refus	Conc 2	GT	C	N	C	Lycée G	Conc	14,04	12,12	13,08	12,56	11,59	6,3	8,11	4,55	prénom elle prénom elle tu tu	bien néglige encouragement correct sérieux
105	F	e	1997	N		Conc 2	GT	C	N	C	Lycée G	Conc	13,34	8,88	11,11	12,58	12,69	8,17	8,33	2,91	élève tu il vous élève prénom	agréable moteur active trop-juste dynamique
719	F	e	1997	N		Lycée 2	GT	C	N	C	Lycée G	Conc	13,68	12,12	12,9	12,61	9,66	5,25	11,74	7,09	élève tu prénom elle vous tu	sérieuse bavardage effort influencée assez-bie
712	F	e	1996	N		LP d 2	GT	N	N	C	LP	LP 1	11,22	14,34	12,78	12,66	10,45	?	10,15	?	élève tu prénom élève préno	irrégulier difficulté mieux lacune encourager
421	F	e	1997	N		Conc 2	GT	C	N	C	Lycée G	Conc	14,74	15,16	14,95	12,94	13,61	11	10,46	9,86	prénom elle prénom elle tu é	bien bavardage discrète terne correct s-essouff
402	F	e		N		LP d	Bac pro / CAF	C	N	N	Lycée G	2 GT	12,98	11,32	12,15	12,99	15,06	?	5,42	?		fragile encouragement très-bien fatiguée en
503	F	e	1997	N		LP H	2 GT / Bac pro	C	N	C	LP	LP H	15,08	15,96	15,52	13,25	14,98	?	14,83	?	tu prénom elle prénom elle v	satisfaisant bavardage infernale bien capacités
417	F	e	1997	N		Conc 2	GT	C	N	C	Lycée G	Conc	9,12	9,7	9,41	14,38	12,55	10,27	12,64	10	prénom elle prénom tu prénc	très-bien excellent courageuse sérieuse imp
713	F	e	1997	N		Conc 2	GT	C	N	C	Lycée G	Conc	12,98	15,36	14,17	14,46	13,95	12,2	10,8	8,4	élève tu élève élève prénom	très-bien curieuse volontaire bavardage curieuse in

Annexe 4 : exemples de calculs utilisés

Formule utilisée pour compter les occurrences d’appellations dans les bulletins scolaires:

$$=(NBCAR(A1)-NBCAR(SUBSTITUE(A1;"élève";"")))/5$$

Notes	Nb	%	Elève	%	Prénom	%	Tu	%	Vous	%	Elle/il	%
[0-8[	119	6,89	4	3,28	49	40,16	31	25,41	8	6,56	27	22,13
[8-11[	562	32,52	19	3,38	204	36,3	148	26,33	33	5,87	158	28,11
[11-13[	486	28,13	34	7	154	31,69	143	29,42	32	6,58	123	25,31
[13-15[	434	25,12	43	9,91	123	28,34	135	31,11	21	4,84	112	25,81
[15-17[	112	6,48	15	13,39	25	22,32	46	41,07	8	7,14	18	16,07
[17-20[	18	1,04	3	16,67	5	27,78	5	27,78	2	11,11	3	16,67

Moyenne 6° français	11,12	Moyenne 6° français boursier	10,6	Moyenne 6° français prénom européen (63)	11,78
Moyenne 6° français filles	11,53	Moyenne 6° français non boursier	11,56	Moyenne 6° français prénom extra-européen	10,35
Moyenne 6° français garçons	10,55				
		Moyenne 6° maths boursier	12,03	Moyenne 6° maths prénom européen	12,3
Moyenne 6° maths	12,25	Moyenne 6° maths non boursier	12,44	Moyenne 6° maths prénom extra-européen	12,19
Moyenne 6° maths filles	11,81				
Moyenne 6° maths garçons	12,87	Moyenne 3° français boursier	10,71	Moyenne 3° français prénom européen	11,56
		Moyenne 3° français non boursier	11,44	Moyenne 3° français prénom extra-européen	10,55
Moyenne 3° français	11,1				
Moyenne 3° français filles	11,6	Moyenne 3° maths boursier	9,27	Moyenne 3° maths prénom européen	10,03
Moyenne 3° français garçons	10,38	Moyenne 3° maths non boursier	10,2	Moyenne 3° maths prénom extra-européen	9,46
Moyenne 3° maths	9,77				
Moyenne 3° maths filles	9,71	Condorcet Moyenne 6° français	12,02	Condorcet moyenne 6° français prénom euro	12,5
Moyenne 3° maths garçons	9,85	Condorcet Moyenne 6° français boursiers	11,75	Condorcet moyenne 6° français prénom extra	11,44
		Condorcet Moyenne 6° français non boursiers	12,19		
				Condorcet moyenne 6° maths prénom europ	12,72
Condorcet Moyenne 6° français	12,02	Condorcet Moyenne 6° maths	12,97	Condorcet moyenne 6° maths prénom extra-euro	13,27
Condorcet Moyenne 6° français fille	12,59	Condorcet Moyenne 6° maths boursiers	12,65		
Condorcet Moyenne 6° français gar	11,24	Condorcet Moyenne 6° maths non boursiers	13,18	Condorcet moyenne 3° français prénom euro	12,81
				Condorcet moyenne 3° français prénom extra-euro	12,44
Condorcet Moyenne 6° maths	12,97	Condorcet Moyenne 3° français	12,64		
Résultat A qui réussit le collège Orientation Orientation moyenne Appellations Appellations 2 Appréciation Voeux orientation					