

Conférence de consensus du mercredi 3 février 2013 à Créteil

Penser les discriminations à l'école pour les combattre : du déni à la lucidité

Rapport
du jury

Du déni à la lucidité...

...de la lucidité à l'action





Sommaire

Avant-propos	5
<i>Le temps de la réflexion et de la concertation ...</i>	5
<i>Le temps de l'élaboration des préconisations ...</i>	5
<i>Le temps de l'action inventive</i>	5
<i>Le temps de la clarté des mots et de la liberté de jugement</i>	5
Constats et préconisations.....	6
Axe 1 : Catégories juridiques, politiques et théoriques pour penser les discriminations.....	6
Constat 1	6
<i>Préconisation 1 : Expliciter les référents politiques et légitimer celui de la non-discrimination</i>	7
Constat 2.....	7
<i>Préconisation 2.1 : S'outiller pour observer les processus discriminatoires et les conditions de travail des agents</i>	8
<i>Préconisation 2.2 : Former les professionnels... 8</i>	
Axe 2 : Regards sur les mécanismes systémiques	9
Constat 1 : Discriminations dans l'accès aux stages obligatoires et aux contrats d'apprentissage	9
<i>Préconisation 1.1 : Aménager les stages de 3ème pour éviter aux élèves l'expérience d'une discrimination précoce</i>	9
<i>Préconisation 1.2 : Vers moins de discriminations en Lycée professionnel.</i>	10
<i>Préconisations 1.3 : Vers une relation École/Entreprise plus égalitaire.</i>	10
Constat 2 : Orientations et ségrégations.....	11
<i>Préconisation 2.1 : Des sectorisations moins discriminantes</i>	12
<i>Préconisation 2.2 : dans les établissements... 12</i>	
<i>Préconisation 2.3 : Les procédures d'orientation</i>	13
Axe 3 : Regards sur les implicites de l'action pédagogique.....	15
Constat 1 : peu d'interactions entre la recherche et le terrain	15
<i>Préconisation 1 : Une formation continue à et par la recherche</i>	15
Constat 2 : Des réponses collectives à des situations professionnelles	15
<i>Préconisation 2.1 : la nécessaire élaboration d'une approche déontologique des discriminations</i>	16
<i>Préconisation 2.2 : Des espaces-temps identifiés pour penser et analyser les pratiques et les zones à risques</i>	16
Constat 3 : Discriminations reposant sur des implicites pédagogiques	16
<i>Préconisation 3.1 : Observer les discriminations à l'œuvre</i>	16
<i>Préconisation 3.2 : Aiguiser le regard des enseignants sur l'activité cognitive de l'élève</i>	16





Avant-propos

Le temps de la réflexion et de la concertation

Pendant plus d'un an, un groupe de travail constitué de dix-sept chercheurs, d'un jury, présidé par Monique Sassier, regroupant onze professionnels de l'académie de Créteil et une représentante d'une association de parents d'élèves, et d'un comité de pilotage, a élaboré un questionnaire sur la manière d'aborder, de prévenir et de réduire les faits discriminatoires à l'école. Une Conférence de Consensus s'est tenue le 3 février 2016 à l'UPEC de Créteil, en présence de 170 personnes. Les chercheurs ont été invités à répondre aux questions élaborées par le jury.

Le temps de l'élaboration des préconisations

De cette rencontre, sont issues des préconisations élaborées de manière partagée par le jury et le comité de pilotage, lors d'une réunion qui s'est tenue le 10 février au rectorat de Créteil et lors des échanges qui ont suivi avec le comité de pilotage.

Les préconisations ont été organisées autour de trois axes qui nous sont apparus de nature à structurer la réflexion et surtout l'action. Ces trois axes, qui prennent en compte les dimensions théoriques et professionnelles, se déclinent ainsi

1. **Catégories juridiques, politiques et théoriques pour penser les discriminations**
2. **Regards sur des mécanismes systémiques**
3. **Regards sur les implicites de l'action pédagogique**

Le temps de l'action inventive

L'ensemble de ces travaux conduits dans l'académie de Créteil résulte d'une volonté de Madame la rectrice de « regarder en face » le sujet de la discrimination à l'école pour agir concrètement contre ses causes et ses conséquences. Il s'agit dès lors d'imaginer des réponses inscrites dans le cadre général du respect du droit, mais de les doter d'une valeur opérationnelle, utile, avec des outils qui pourront être largement déployés et faire l'objet d'une évaluation.

Les préconisations ainsi élaborées pourront être mises en œuvre dans le cadre du projet acadé-

mique. Il ne s'agit donc pas d'ajouter des dispositifs particuliers se superposant à d'autres, mais de faire de la prévention et de la réduction des discriminations un acte majeur de la politique académique dont chacun se saisira pour le mettre en œuvre concrètement. Tous les niveaux du fonctionnement académique sont ainsi concernés, à l'échelle de l'institution, des établissements, et des acteurs individuels.

Le temps de la clarté des mots et de la liberté de jugement

Les débats ont porté un éclairage très pertinent sur une dimension du phénomène discriminatoire : chercheurs et professionnels ont montré comment le sentiment d'injustice scolaire renforce le sentiment de discrimination ou le colore différemment. Les inégalités d'accès à l'école, les inégalités sociales, spatiales, les inégalités d'accès au logement, à la culture engendrent un sentiment d'injustice qui s'exprime en sentiment de discrimination. C'est à l'école que tous vont exprimer ce ressenti, en interrogeant sa légitimité. Qu'est-ce qu'une école juste, qu'est-ce qu'« un maître juste » ? Cette dynamique injustice-discrimination est d'une grande richesse et elle permet de renouveler la réflexion et les modalités d'action des professionnels. Sur ce point précis, des rencontres avec les familles et des débats avec les élèves seront essentiels.

De même, cette conférence de consensus aura eu pour premier effet de permettre de se parler, entre professionnels, de nos gestes, de nos actions, conscientes ou non, des effets de nos actions, de nos inquiétudes, parfois de nos certitudes au risque de leur mise en question ! Les uns et les autres ont osé cette liberté de parole qui permet de prendre en compte, de manière pragmatique, la réalité. Il ne s'agit pas pour autant d'abandonner l'horizon d'une école idéale, ou un idéal de l'école, mais de regarder la réalité en face et d'articuler l'idéal avec les aléas du réel et de la vie quotidienne.

Ces interrogations, et bien d'autres encore, apparues au cours des travaux, traduisent le mécanisme démocratique à l'œuvre, garanti par l'engagement de Mme la rectrice. **Ces interrogations nous engagent aussi à rompre avec une lecture « culpabilisante » de nos gestes, pour développer une éthique lucide de la responsabilité, dans le cadre des contraintes qui sont les nôtres, à quelque poste que nous occupions.**

Monique Sassier, Présidente du jury



Constats et préconisations

Penser les discriminations dans le système scolaire amène à observer la manière dont sont traités effectivement les élèves, mais aussi les professionnels, au regard du principe d'égalité et cela dans toutes les dimensions de l'organisation de l'institution scolaire :

- *du point de vue des élèves : accès à l'école, conditions de scolarisation, modalités de l'apprentissage, évaluation et certification, mise en place des aides, vie scolaire et sanctions, relation des professionnels avec les familles, accès aux stages, orientation ;*
- *du point de vue des professionnels : recrutement, affectation, évaluation, évolution de carrière, formations initiale et continue, travail collectif, relation avec la hiérarchie.*

Chacun de ces aspects, potentiellement discriminatoire, demande à être interrogé. Il s'agit de voir si les pratiques et les organisations du travail ne donnent pas prise à l'activation de stéréotypes liés à des catégories illégitimes (profession et catégories socioprofessionnelles) voire illégales (origine réelle ou supposée, sexe, religion, handicaps, apparence physique, situation familiale, santé, résidence, etc.) qui peuvent conduire à des traitements différenciateurs des personnes.

Axe 1 :

Catégories juridiques, politiques et théoriques pour penser les discriminations

Constat 1

L'institution scolaire, comme la société française, est traversée par différentes conceptions de l'égalité, qui s'incarnent à la fois dans les normes professionnelles de ses agents, dans son organisation et son fonctionnement, et dans les dispositifs qu'elle met en place pour certains publics.

- **« L'égalité formelle » :**

Cette conception consiste à postuler l'égalité en droit des élèves et à penser que l'institution doit les traiter de manière uniforme, en refusant de prendre en compte leurs spécificités (catégorie sociale, sexe, origine, culture, religion, situation de famille, etc.) autres que celles de leur « mérite » scolaire, jusqu'à leur demander de masquer leurs caractéristiques pour « devenir élèves ». Mais ce faisant, on risque de se rendre aveugle aux mécanismes

scolaires qui privilégient certaines catégories sociales, conniventes avec le monde scolaire, et de renvoyer à l'élève et à sa famille la responsabilité de la réussite ou de l'échec.

- **« L'égalité des chances » et « la promotion de la diversité » :**

Les liens sociologiques entre échec scolaire et certaines catégories ethniques et sociales conduisent à mettre en place des politiques et des dispositifs compensatoires pour donner plus de « chances » de réussite aux élèves concernés et à produire plus de « diversité » parmi les élèves accédant à des parcours d'« excellence ». Cela pose le problème à la fois du risque de stigmatisation de ces publics et de leur caractérisation en termes de « manque » ou de « handicap ».



- « L'égalité réelle » ou la « non-discrimination » :

Si on postule l'égalité des élèves face à l'école, il faut vérifier que dans les pratiques, les normes et les fonctionnements de l'institution et de ses agents permettent effectivement de traiter les élèves de manière égale sans que soient activés, de manière directe ou indirecte, consciente ou non consciente, les 20 critères¹ interdits par la loi (origine, sexe, handicap, état de santé, situation de famille, lieu de résidence, etc.). À noter que le code de l'Éducation ajoute à ces 20 critères le « milieu social » ou l'« origine sociale »². Cette conception peut être perçue comme « menaçante » par l'institution et ses agents parce qu'elle peut être mobilisée par les publics sur le plan judiciaire ou politique, lorsqu'ils pensent ne pas être traités comme les autres. En revanche, elle n'est encore que trop rarement mobilisée par l'institution elle-même pour réguler, transformer, améliorer ses normes, fonctionnements, pratiques, lorsqu'ils produisent un traitement inégalitaire de ses usagers, voire de ses agents. Elle a le mérite de sortir du registre performatif et de nous inciter à regarder pragmatiquement l'école, dans ce qu'elle participe à construire au regard des idéaux qu'elle affiche.

Ces trois conceptions de l'égalité s'entremêlent à différents niveaux de l'institution ; elles génèrent difficultés et tensions dans le travail, entre les fins et les moyens, mais aussi entre les normes de gestion, de performance et d'équité, et enfin entre ce que l'on fait, ce que l'on voudrait faire et ce que l'on n'arrive pas à faire...

Par ailleurs, les chercheurs nous ont montré que l'analyse de l'évolution des résultats aux enquêtes internationales PISA pour les élèves français, entre

2003 et 2012, révèle un poids accru du facteur de l'origine ethnique (élèves issus de l'immigration de première et deuxième génération) à catégorie socioprofessionnelle et niveau de diplôme équivalents des parents. Cela ne peut s'expliquer que par l'aggravation d'une discrimination systémique, c'est à dire une détérioration globale de leurs conditions de scolarisation, et non par la seule dégradation des conditions socio-économiques de vie des familles. Il est d'autant plus nécessaire de regarder précisément en quoi les conditions de scolarisation de ces élèves ont pu se détériorer : aggravation des ségrégations sociales et ethniques dans certains établissements, formation des personnels affectés dans ces établissements, activation plus fréquente de préjugés dans les jugements scolaires et l'orientation, etc.

Préconisation 1

Expliciter les référents politiques et légitimer celui de la non-discrimination

Il ne s'agit pas - au niveau d'une académie - de privilégier un des trois modèles plutôt que l'autre, mais plutôt de rendre lisible pour tous les agents leur sens, leur intérêt, leur limite et les risques générés par leur mise en œuvre. Cependant, il semble nécessaire de légitimer celui de la non-discrimination et de soutenir sa mobilisation à tous les niveaux, parce qu'il est encore peu connu et mobilisé, et parce que ce modèle permet de redonner du pouvoir d'agir aux professionnels. Il leur restitue la possibilité de trouver dans leur travail ordinaire les leviers d'action pour réduire la production des inégalités scolaires et les tensions qu'elles génèrent au quotidien.

Cela suppose d'aménager aux différents niveaux d'organisation (académie, départements, circonscriptions, districts et bassins, établissements) et entre ces niveaux, des espaces de réflexion et de régulation qui donnent la priorité à la question de la non-discrimination dans la perspective d'évaluer les différentes normes, organisations, procédures et pratiques professionnelles.

Constat 2

On constate parmi les professionnels de l'institution scolaire une approximation des connaissances sur certains concepts : discrimination, égalité des chances, distinction, inclusion, accessibilité, performance, etc., ainsi que sur l'ensemble des processus qui construisent les inégalités sco-

¹ l'article 225-1 du code pénal : « Constitue une discrimination toute distinction opérée entre les personnes physiques à raison de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, de leur patronyme, de leur lieu de résidence, de leur état de santé, de leur handicap, de leurs caractéristiques génétiques, de leurs mœurs, de leur orientation ou identité sexuelle, de leur âge, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée. »

² Code de l'éducation, article L111-1 « L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique »

³ [Littératie, définition de l'OCDE](#) : la littératie est définie comme « la compréhension, l'évaluation, l'utilisation et



lares parfois de manière discriminatoire. Au delà de la formation initiale des différents professionnels il est nécessaire de se doter d'outils pour rendre perceptibles ces processus (dont bien souvent les professionnels n'ont pas conscience) et de construire des espaces de régulation, d'accompagnement, et de formation continue des personnels qui les aident à intégrer dans leurs pré-occupations de travail la question de la non-discrimination.

Par ailleurs les chercheurs nous ont rappelé qu'il fallait penser le lien entre les conditions de travail des agents et la manière dont ils traitent les publics : les souffrances ou les difficultés au travail ont des effets sur la manière dont on fait son travail. Il est donc nécessaire de construire une responsabilité collective des agents indissociable d'une réflexion sur les contraintes de leur travail qui déterminent en partie leur action.

Préconisation 2.1 :

S'outiller pour observer les processus discriminatoires et les conditions de travail des agents

- **Identifier des outils permettant d'avoir des indicateurs de la discrimination effective ou potentielle selon les différents critères prohibés, en sollicitant DEPP, IGEN/IGAENR, corps d'inspection, établissements, en lien avec les recherches (études statistiques et qualitatives, recherches-actions).**
- **Mobiliser ces indicateurs dans les dialogues entre les instances académiques et départementales et les établissements scolaires.**
- **Prendre davantage en compte les contraintes et les conditions de travail des établissements pour les améliorer.**

Préconisation 2.2 :

Former les professionnels

Mettre au centre des actions de formation continue (et prioritairement celles des cadres et des formateurs) la question de la production scolaire des inégalités et des discriminations en mobilisant les cadres théoriques qui permettent de les penser : droit, sociologie politique et sociologie du travail, psychologie sociale et psychologie du travail, didactiques. Notamment les connaissances, très souvent invisibles pour

les enseignants, concernant la littératie³ et la numératie⁴, donnent le plus lieu à la production d'inégalités d'apprentissage entre les élèves dès la maternelle. Sont alors à interroger les biais de l'évaluation et ses effets menaçants sur les élèves des groupes minoritaires, les biais dans la manière de sanctionner, d'orienter les élèves, les biais dans la façon dont on s'adresse aux élèves et à leur famille ou dont on parle d'eux.

Ces actions de formation continue nécessitent de s'appuyer sur la prise en compte et l'analyse des problèmes et des difficultés ordinaires du travail des agents pour qu'ils retrouvent du pouvoir d'agir.

³ [Littératie, définition de l'OCDE](#) : la littératie est définie comme « la compréhension, l'évaluation, l'utilisation et l'engagement dans des textes écrits pour participer à la société, accomplir ses objectifs et développer ses connaissances et son potentiel ».

⁴ [Numératie, définition de l'OCDE](#) : La numératie est définie comme « la capacité de localiser, d'utiliser, d'interpréter et de communiquer de l'information et des idées mathématiques afin de s'engager et de gérer les demandes mathématiques de tout un éventail de situations de la vie adulte »



Axe 2 :

Regards sur les mécanismes systémiques

Constat 1 :

Discriminations dans l'accès aux stages obligatoires et aux contrats d'apprentissage

Les chercheurs identifient deux principales zones à risques discriminatoires : les procédures d'orientation et les stages/formations en entreprise.

Les discriminations concernent l'accès aux stages mais aussi leur déroulement au sein de l'entreprise, qui relève de la responsabilité de l'EN. On observe des différences notables en termes de temps de recherche, de nombre de CV envoyés, mais aussi de rémunération et de qualité de formation dans l'entreprise, ou d'expériences vécues de sexisme, de racisme et d'autres discriminations.

Dans un contexte où les établissements sont sous pression pour "placer" leurs élèves en stage, les enjeux de formation tendent à s'effacer devant les enjeux de placement des élèves et la préservation de la bonne entente avec les entreprises. En résulte une logique de dette, dont la responsabilité est transférée aux élèves. On peut ainsi, pour préserver la relation avec l'entreprise, en venir à reprocher à un élève de se plaindre à tort de discriminations en le renvoyant à son manque d'expérience, de compétence ou de clairvoyance.

Il arrive aussi, pour des élèves qui ne trouvent pas de stage par eux-mêmes, que les professeurs activent leur réseau et engagent des tractations qui peuvent les conduire à co-produire des discriminations en acceptant les exigences de l'employeur, voire à en produire en anticipant ses attentes.

Aujourd'hui, la relation École/Entreprises apparaît comme inégalitaire, traversée par des représentations qui mettent l'École dans une position intenable :

- ***“L'École a besoin de l'entreprise mais l'entreprise n'a pas besoin de l'école.”***

- ***“L'école doit s'adapter aux besoins de l'entreprise pour préparer les jeunes à l'insertion professionnelle ”***
- ***“L'école n'a que des moyens vétustes et inadaptés pour former les jeunes, face aux technologies modernes et novatrices dont dispose l'entreprise”***
- ***“Accueillir des jeunes en stage relève d'une attitude bienveillante de la part des entreprises, l'école leur en est redevable”***

Ces représentations, intégrées par les professeurs comme par les entrepreneurs et les gouvernants, prévalent dans la construction du partenariat École/entreprises.

Dans le cadre des formations en alternance ou de l'apprentissage, on constate que la recherche d'employeurs met en jeu des mécanismes de sélection fondés sur des critères ethniques et/ou sexistes. Certaines filières de lycées professionnels présentent des effets de ségrégation (critères ethniques et de genre) alors que des formations équivalentes, en apprentissage, accueillent essentiellement des jeunes d'origine européenne. Le fait de trouver un employeur détermine dès l'entrée la sélection pour ces formations équivalentes. Même si ces situations ne sont pas le fait de l'EN, elles doivent être posées et, interrogées.

Préconisation 1.1 :

Aménager les stages de 3ème pour éviter aux élèves l'expérience d'une discrimination précoce

L'article D. 332-14 du code de l'éducation prévoit qu'une séquence d'observation soit intégrée dans le curriculum des élèves de troisième. Il précise *“La séquence d'observation en milieu professionnel est obligatoire pour tous les élèves des classes de troisième. Elle se déroule dans les entreprises, les associations, les administrations, les établisse-*



ments publics ou les collectivités territoriales, aux conditions prévues par le code du travail.”

Il faudrait mettre en œuvre réellement et efficacement le Parcours Avenir et l'application Folios, conformément aux prescriptions [des textes de référence pour la préparation de l'orientation des élèves](#).

Le jury a aussi proposé de substituer, à ces stages de 3e en entreprise, une démarche de découverte de l'entreprise organisée par les élèves eux-mêmes avec leurs professeurs. Cette démarche serait en adéquation avec le nouveau [Parcours Avenir](#). Elle pourrait comporter :

- **Rencontres et visites d'entreprises en groupe-classe ou par groupes d'intérêt, avec des objectifs pédagogiques négociés explicitement vis-à-vis des élèves et de l'entreprise qui accueille et encadre la visite**
- **Organisation d'un forum des métiers pour tous les élèves du collège et leurs parents (éventuellement le jour de la JPO de l'établissement).**

Travail préparatoire des élèves :

- **enquêtes auprès de leurs camarades sur les catégories de métiers qu'ils souhaiteraient connaître et contacts avec des professionnels appartenant à ces catégories ; création de stands sur les métiers, etc.**
- **Appel à des associations professionnelles et d'entreprises, à la Région pour soutenir leur démarche auprès des entreprises.**

Préconisation 1.2 :

Vers moins de discriminations en Lycée professionnel.

Dans les lycées professionnels, le poids des stages représente dans certaines filières jusqu'à des dizaines de milliers de journées stagiaires, ce qui génère une forte pression.

- **Limiter les temps consacrés aux stages en entreprise au minimum prescrit par les textes de référence réduirait d'autant la pression subie au quotidien dans les établissements.**
- **Prêter une attention toute particulière à la recherche des stages, à la validation des offres faites par les employeurs, à**

la préoccupation à la mobilité des élèves, à l'action des tuteurs.

- **Favoriser le regroupement des établissements par filières pour un cahier des charges collectif quant aux normes institutionnelles sur la qualité des stages et les objectifs de formation dans l'entreprise. Ces documents constitueraient une base de travail dans le partenariat avec les employeurs.**
- **Recenser ou créer des espaces par bassins ou par districts pour faire remonter les problèmes rencontrés par l'École ou par les entreprises. A l'aide des cahiers des charges (ci-dessus), des formateurs préparés pourraient aider à s'emparer des situations de désaccord et à recentrer le travail et la réflexion sur le sens des stages, à réguler les conflits et à garantir de bonnes conditions de stage aux élèves.**
- **Former les équipes éducatives à développer individuellement et collectivement la capacité à entendre ce que vivent les élèves sur les lieux de stage.**
- **Créer des espaces collectifs en établissement pour discuter de ce qui est acceptable ou non, pour décider de la conduite à tenir face aux situations de discrimination rapportées par les élèves, pour s'accorder sur les réponses à faire en cas de demandes discriminatoires de la part d'employeurs.**

Préconisations 1.3 :

Vers une relation École/Entreprise plus égalitaire.

L'Éducation Nationale doit porter vis-à-vis des entreprises ses valeurs de non-discrimination. Elle a pour mission première d'accueillir tous les publics. Les agents qui sont en lien avec les entreprises doivent être préparés à porter ces valeurs, les entreprises sont conscientes qu'elles ont une responsabilité sociétale et attendent de l'Éducation Nationale qu'elle les soutienne et les fasse vivre.

L'EN, à ses différents échelons, pourrait participer davantage au volet Lutte Contre les Discriminations des contrats de ville.

Pour cela, elle peut :

- **Construire et mettre à disposition de chaque professionnel (agents de l'E.N. et partenaires) des fiches**



d'information et de pratiques non discriminantes.

- **Recenser tous les espaces où cette question peut être travaillée et sécuriser le travail conduit dans ces espaces par l'implication active de l'E.N. (Région-Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale-Académie-Lycées, Conseil Général - Direction Départementale de la Cohésion Sociale-DSDEN, Municipalités-Circonscriptions-Collèges-REP)**
- **Soutenir, dans le cadre de plans de lutte contre les discriminations, un accompagnement des professionnels. Cela permettrait d'éviter les discriminations dans les procédures de recrutement en contrat d'apprentissage ou de stage. On pourrait, notamment recourir à des grilles de critères et de compétences.**
- **Développer des procédures de régulation à différents niveaux : information, rappel à la loi, dialogue, engagement de procédures judiciaires, pour réguler les situations de discrimination.**
- **Construire des fiches définissant les normes institutionnelles de qualité des stages. Intégrer ces fiches aux contrats qui lient les établissements scolaires et les entreprises garantirait l'égalité de traitement des jeunes et l'égal accès aux savoirs dans les périodes d'immersion en entreprises.**
- **Créer des espaces de partenariat pour expliciter ces normes, étudier les situations problématiques, notamment en lien avec les discriminations, proposer formation et accompagnement pour gérer les situations conflictuelles.**

Constat 2 :

Orientations et ségrégations

On peut regarder bon nombre de ségrégations, sur les territoires ou dans les établissements et les classes, comme le résultat de procédures d'orientation au sens large : définition des secteurs scolaires, procédures de dérogation, jeu des options, constitution des classes, affectation en classes spécialisées, politiques et procédures d'orientation.

Certaines de ces procédures relèvent de choix politiques de société, notamment des politiques urbaines, d'autres relèvent de fonctionnements propres à l'EN. Penser les ségrégations comme

résultats de procédures d'orientation permet de repérer leurs mécanismes de construction pour se donner les moyens d'agir.

Ségrégations liées à la carte scolaire

La carte scolaire n'a pas été conçue comme un outil d'équilibrage de la diversité sociale du recrutement sur les territoires.

Les études montrent une corrélation entre ségrégation résidentielle (sociale et ethnique) et ségrégation en établissements scolaires, notamment en raison de l'offre d'enseignement du public et du privé et de stratégies de contournement de la carte scolaire, même si grâce à AFFELNET, les établissements tentent de minorer au maximum ces effets. Ainsi, les lycées accueillant un public plus favorisé peuvent-ils utiliser leur marge pour augmenter l'offre de formation obligatoire ou optionnelle. Les autres lycées consacrent l'essentiel de leur marge à améliorer les conditions d'apprentissage, par des groupes à effectifs réduits notamment. Il est difficile de quantifier les phénomènes d'orientation hors secteur.

Des ségrégations à l'intérieur des établissements

A l'intérieur même des établissements, on observe des phénomènes de ségrégation résultant de procédures d'orientation très différentes mais qui renforcent les effets de ségrégation et de hiérarchisation.

- L'offre d'options linguistiques, artistiques, sportives en collège, la hiérarchisation des disciplines, le jeu des options et le choix des filières en LGT comme en LP, engendrent une première forme de ségrégation en interne. La part des enfants issus de familles socialement aisées est d'autant plus forte que la formation est réputée. Une étude montre, par exemple, que la part des enfants d'ouvriers dans la section internationale d'un lycée est nulle alors que ces enfants constituent le quart des effectifs des autres classes de seconde du même établissement.
- À partir du CP, l'orientation des élèves vers les classes d'enseignement spécialisé (SEGPA, CLIS, ULIS) entraîne une séparation selon l'origine sociale et ethno-raciale. Seule une part infinitésimale des enfants de cadres ou d'enseignants se compte dans ces filières. Cette ségrégation interne à tendance à s'inscrire aussi géographiquement dans l'espace scolaire : les locaux attribués à ces classes doivent peu à peu



trouver leur espace parmi les autres espaces de l'établissement. La démarche d'inclusion déjà engagée doit être soutenue et renforcée.

La procédure d'orientation de fin de troisième

On constate certains effets de la procédure d'orientation en fin de troisième, plus tôt pour certaines filières, comme les MFR par exemple :

- Concentration des publics socialement les plus démunis en LP, de manière très marquée. Dans les filières professionnelles, les classes présentent des indices de discriminations ethniques et de genre.
- Organisation moins forte d'un tri social, de genre et ethnique en LGT par le jeu des filières et options, puisque les publics les plus socialement défavorisés ont déjà été orientés en LP ou vers d'autres formations. Là, les différences se font entre les filières générales et technologiques.

La procédure AFFELNET est perçue dans l'institution comme un outil équitable et porteur d'égalité de traitement, puisque informatisé. Pourtant, les ségrégations observées dans les formations post-troisième portent à s'interroger sur les mécanismes à l'œuvre en amont de cette procédure d'orientation.

Les études montrent que :

- Toutes les familles ne sont pas outillées de manière égale pour accompagner leur enfant dans ce palier d'orientation. Dans le travail mené avec elles, les catégorisations ethniques jouent à l'insu des enseignants et l'offre de formation est différenciée selon les origines sociales, ethniques, culturelles et culturelles, le genre, la situation familiale, réelles ou supposées, de l'élève.
- Certaines familles intériorisent, consciemment ou non, leurs origines ethniques ou sociales comme facteur réducteur de l'offre de formation proposée par l'éducation nationale.
- L'orientation scolaire laisse un ressenti d'injustice très marqué, Chez des jeunes adultes sortis du système scolaire depuis longtemps, parfois plus de 15 ans. Ce ressenti est trois fois plus fréquent pour les jeunes issus de l'immigration, nés en France de parents immigrés. Ces jeunes adultes, entre 18 et 35 ans, conservent le sentiment d'une injustice dans les procédures d'affectation et d'orientation, à résultats scolaires équivalents. Chez nombre de

ces jeunes, le sentiment d'injustice touche aussi les procédures de notation, les interactions avec les équipes éducatives et les procédures disciplinaires.

Préconisation 2.1 :

Des sectorisations moins discriminantes

- **Développer des partenariats forts entre les collectivités locales et les différents niveaux hiérarchiques et pédagogiques de l'EN, pour revoir la sectorisation dans ses dimensions spatiale, sociale, et pédagogique. Repenser la sectorisation en lien avec l'offre de formation réelle des établissements du public (et du privé) pour limiter les effets de concurrence entre établissements publics.**
- **Réaliser dans certains cas des fusions, voire des fermetures d'établissements. Lors de telles décisions, il est nécessaire de consulter et d'accompagner les acteurs locaux et les habitants.**
- **S'entourer d'experts techniques, mais aussi recenser les points de vue des acteurs locaux (élus, familles, élèves, communauté éducative au sens large, etc.), lors de la construction d'un nouvel établissement ou de sa rénovation. L'implantation géographique, le choix des matériaux de construction ou de rénovation, l'organisation des bâtiments, l'esthétique architecturale, représentent des critères de qualité importants.**

Préconisation 2.2 :

Dans les établissements

- **Clarifier et définir, dans les établissements, les critères de constitution des classes en lien avec l'offre de formation et s'outiller d'indicateurs pour vérifier que les catégorisations discriminantes ne se réactivent pas par ce biais.**
- **Donner pour mission au CA d'évaluer régulièrement l'effectivité des exigences définies dans le point précédent.**
- **Faire accompagner les équipes de direction et les équipes enseignantes par des formateurs, des IA-IPR et des IEN, et par des chercheurs pour :**
 - *Construire et outiller des espaces de travail avec les familles, les fédérations et les associations de pa-*



rents, ainsi que les partenaires de l'école, pour rendre les familles actrices à part entière des procédures d'orientation.

- Vérifier l'offre de formation et s'assurer qu'elle est en accord avec le projet de non-discrimination et d'élévation des conditions de scolarisation, localement, à l'échelle de l'établissement, et sur le bassin.
- S'efforcer d'intégrer dans les critères d'évaluation et de sélection des élèves, à l'échelle de l'établissement, dans la classe, dans les instances institutionnelles comme les conseils de classe, des compétences souvent travaillées de manière implicite dans le cadre scolaire, mais peu reconnues. On pourrait ne pas utiliser uniquement les moyennes obtenues dans les disciplines d'enseignement pour évaluer les chances de réussite des élèves dans la formation qu'ils demandent. Par exemple, on pourrait accentuer le recours au dispositif PASSPRO de l'académie pour prendre en compte la motivation et l'implication de l'élève dans le cadre scolaire ou extra-scolaire, voire la créativité, l'innovation et l'autonomie.
- Enrichir le sentiment de compétence de l'élève en s'appuyant sur un élargissement des acquis évalués, scolaires et non scolaires.

Préconisation 2.3 :

Les procédures d'orientation

- **Concevoir une offre de formation de l'établissement qui articule au mieux les demandes d'orientation des familles, les évolutions des métiers et les perspectives d'insertion professionnelle**
- **Concevoir les offres de formation en gardant le souci de la mission prioritaire de l'école : transmettre à tous les savoirs et les compétences nécessaires à la construction de l'individu et du citoyen. Cela suppose de ne pas penser les objectifs d'enseignement seulement en termes de sélection ou d'insertion professionnelle. Pour cela :**
 - Travailler à la mise en œuvre de parcours scolaires pensés en

termes d'accessibilité physique, pédagogique, sociale, et cela dans les établissements, dans les réunions de bassin des cadres de l'EN, et dans toutes les instances EN et partenariales dédiées.

- Rendre plus lisibles et accessibles les textes de référence qui s'attachent à promouvoir la valeur d'égalité dans l'organisation du travail. L'un des effets attendus serait de restaurer dans les établissements le sentiment d'une action souhaitable contre la production des inégalités.
- Faire reconnaître, soutenir, accompagner et étayer cet effort pour questionner les normes habituelles du travail par les différents niveaux hiérarchiques de l'institution, dans le cadre de la formation continue et/ou de recherches-actions.
- **Donner aux enseignants et aux pilotes une meilleure connaissance des fédérations et des associations de parents d'élèves et de protection de la famille ; les former à la communication avec les familles et les partenaires.**
- **Engager ou faciliter, dans les établissements, l'installation d'un lieu d'accueil parents⁵ (LAP) encadré par un professionnel médiateur. Donner du temps aux enseignants pour investir ces lieux aux côtés des familles.**
- **Poursuivre l'effort d'accompagnement des élèves inscrits dans un parcours CAP/ baccalauréat professionnel : privilégier ainsi une logique de passerelle ascendante.**

⁵ Pour une analyse de ce que permettent ces lieux quand ils s'installent sur du long terme, on pourra consulter deux exemples :

- Le « lieu passerelle » dans une école maternelle : *Passer les frontières, franchir les limites* sur le site du centre Alain-Savary (<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/rerelations-ecole-familles/dispositifs/passer-les-frontieres-franchir-les-limites-1>)
- Le « lieu échanges parents » dans un collège : *Un petit échantillon d'un grand échantillon...* sur le site du centre Alain-Savary (<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/rerelations-ecole-familles/dispositifs/abun-petit-echantillon-d2019un-grand-echantillon...bb>)



- **Concevoir les passages entre voie professionnelle et voie technologique selon une véritable logique de parcours ;**
- **Favoriser la complémentarité et les parcours mixtes avec l'apprentissage.**
- **Prendre appui sur les pratiques des lycées polyvalents :**
 - *faciliter les changements d'orientation lorsqu'ils sont souhaités et possibles ;*
 - *permettre aussi de découvrir les différentes offres de formations des filières professionnelles, technologiques et générales avant le palier d'orientation de la seconde.*
- **Encourager les équipes éducatives à mieux organiser le temps d'accompagnement prévu dans leurs missions pour chaque élève et pour chaque famille.**



Axe 3 :

Regards sur les implicites de l'action pédagogique

La visée de cet axe est de doter les professionnels de l'éducation de catégories pour penser les discriminations qui se développent au quotidien dans les interactions avec les familles, les élèves, ou entre professionnels : rendre visible, reconnaître, identifier les phénomènes discriminatoires, c'est déjà agir sur ceux-ci.

Les stéréotypes sont au fondement de la cognition humaine, et ne sont donc pas, à ce titre, condamnables en soi. Leur mobilisation pose cependant problème lorsqu'elle conduit à des opérations de hiérarchisation, d'exclusion, de stigmatisation, etc. qui remettent en cause les principes fondamentaux de l'égalité humaine. Dans les interactions entre professionnels, familles, élèves, ces mobilisations indues peuvent relever de préjugés, être explicites voire intentionnelles, mais elles sont plus généralement implicites, invisibles, inconscientes, ordinaires donc, et interviennent au quotidien. C'est de ces dernières mobilisations qu'il sera question dans cette partie.

Constat 1 :

Peu d'interactions entre la recherche et le terrain

Le sentiment d'impuissance professionnelle, face à la difficulté d'exercer son métier, peut engendrer une réaction défensive de « naturalisation » des problèmes, en particulier dans les zones ségréguées et ethnicisées. La prise de connaissance des résultats des recherches se révèle insuffisante ne suffit pas à elle seule à transformer la situation. Il s'agit donc d'utiliser le levier de la formation et d'en infléchir les modalités pour redonner aux professionnels à la fois un sentiment d'efficacité et de prise sur la réalité.

Préconisation 1 :

Une formation continue à et par la recherche

Pour aider les enseignants à comprendre les mécanismes en jeu dans le processus discriminatoire, construire des interfaces entre pratiques pédagogiques et recherche mais aussi impliquer les enseignants dans des dispositifs de recherche respectant les exigences théoriques et méthodologiques de l'activité scientifique pour qu'ils se dotent de catégories robustes d'analyse des pratiques professionnelles, catégories pour penser et étayer la décision pédagogique.

- **Evolution du questionnement des acteurs de terrain vers un questionnement scientifique ;**
- **Formation des enseignants à l'analyse scientifique des données, et non aux seuls résultats de la recherche, notamment par l'outillage conceptuel qui lui est nécessaire ;**
- **Appui indispensable aux professionnels désireux de s'engager dans un projet de ce type, notamment par des heures de décharge ou des aménagements de service.**

Constat 2 :

Des réponses collectives à des situations professionnelles

Dans l'interaction éducative comme dans la pratique pédagogique, on a tendance à faire reposer la prévention des discriminations sur une forme d'autocontrôle visant l'exemplarité, ou sur une vigilance interactive des professionnels entre eux qui tend à les faire se considérer comme individuellement responsables, des processus à l'œuvre. Il est primordial de déconstruire cette croyance largement répandue, qui risque d'aboutir à une culpabilisation injuste et contre-productive.



Préconisation 2.1 :

La nécessaire élaboration d'une approche déontologique des discriminations

Un comité académique de déontologie associant des professionnels de tous les métiers de l'Education Nationale pourrait produire des éléments de repère et des outils pour penser les pratiques et les normes professionnelles.

La déontologie professionnelle doit aussi prendre appui sur l'élaboration de standards par les professionnels eux-mêmes.

Préconisation 2.2 :

Des espaces-temps identifiés pour penser et analyser les pratiques et les zones à risques

Afin de construire une intelligibilité collective des situations de travail et de s'interroger sur sa pratique professionnelle, des espaces collectifs d'élaboration et d'analyse des pratiques devraient être plus systématiquement aménagés. Il s'agit d'espaces de réflexion sécurisés et bienveillants où les processus à l'œuvre peuvent être analysés, où les difficultés peuvent être travaillées et partagées, où les tensions propres aux situations professionnelles peuvent être régulées afin de limiter les risques de discriminations.

Constat 3 :

Discriminations reposant sur des implicites pédagogiques

Les élèves ne sont pas exposés de la même manière aux savoirs en classe, et ces processus discriminatoires, qui sont éphémères, diffus, et difficiles à observer, sont cependant récurrents, et masqués, bien souvent, par la réussite des tâches. Notamment, le caractère implicite des attendus cognitifs de la tâche elle-même, qu'il s'agisse de pratiques langagières ou de dispositifs pédagogiques, empêche certains élèves de s'approprier les enjeux d'apprentissages des activités qui leur sont proposées.

Un préalable indispensable est de renoncer à l'idée encore répandue qu'il existe de bonnes ou mauvaises pratiques en soi. On doit considérer qu'il est toujours nécessaire de chercher à mieux com-

prendre l'activité cognitive de l'élève, quel que soit le dispositif mis en œuvre. Lutter contre les discriminations suppose ainsi une prise de conscience de chaque acteur dans son champ d'intervention : une pratique consciente d'elle-même, qui se questionne plutôt qu'une exécution sans pensée.

Préconisation 3.1 :

Observer les discriminations à l'œuvre

Former les enseignants, les formateurs et les personnels d'encadrement pédagogique à identifier les processus de discrimination active et passive à l'œuvre dans la pratique pédagogique suppose de considérer et de reconnaître que l'action discriminatoire peut se produire à l'insu des acteurs, et peut être le fait de chacun.

Par exemple, proposer un dispositif de différenciation pédagogique à un groupe d'élèves peut relever, à l'insu des acteurs, de la discrimination active : diminution des exigences, absence d'enjeu etc. Inversement, proposer la même situation pédagogique à tous, alors que tous ne s'en emparent pas de manière équivalente, peut relever de la discrimination passive.

Préconisation 3.2 :

Aiguiser le regard des enseignants sur l'activité cognitive de l'élève

Déplacer le regard de l'enseignant vers l'activité cognitive de l'élève au sein d'un dispositif vise à lui permettre d'en juger de facto la pertinence en contexte plutôt que de le juger de manière binaire comme un « bon » ou « mauvais » dispositif. Ce positionnement n'exclut bien évidemment pas que certains dispositifs puissent être plus favorables aux apprentissages que d'autres, ce que montrent les travaux des didacticiens des disciplines scolaires. Mais l'efficacité des dispositifs d'apprentissage dépend autant de leur conception que de leur mise en œuvre, et c'est sur cette dernière que l'on attire ici l'attention.

- **La différenciation pédagogique ne peut être considérée comme une bonne solution en soi au problème d'hétérogénéité des élèves. Seule la prise en compte des effets sur les élèves de pratiques impliquant une prise en compte différente de certains d'entre eux permet d'en évaluer la pertinence ;**
- **L'appel à une « pédagogie explicite » ne peut en soi constituer une solution pour**



favoriser la levée des implicites de la tâche, dans la mesure où l'objet, les modalités et les effets de cette explicitation doivent être interrogés au regard des activités intellectuelles qu'engagent effectivement les élèves.



Composition du Jury de la conférence de consensus

- **Présidente : Monique SASSIER, retraitée, ancienne médiatrice de l'Éducation nationale**
- Sophie BLOCH, proviseure de lycée professionnel
- Patricia BLOCH-MONTAGNER, IEN-IO
- Martine CARAGLIO, IGAENR
- Pascal GILLET, formateur ESPE
- Valérie LAMOTHE, directrice de CIO
- Philippe LEGROS, principal de collège
- Djamil LEVEILLET, coordonnatrice et formatrice REP+
- Laurence LIBERT, Proviseure de lycée
- Isabelle NAUCHE, IA-IPR de Lettres, chargée de mission CASNAV
- Agnès RENARD, directrice d'école élémentaire
- Aïssa SAGO, parent d'élève, membre de l'association Femmes Relais Médiatrices interculturelles
- Hervé SEBILLE, IEN ASH

Composition du comité d'experts

- Choukri BEN AYED, professeur de sociologie, Université de Limoges
- Joëlle BRAEUNER, Doctorante, Université Paris 8 et UQAM
- Yaël BRINBAUM, maître de conférences en sociologie à l'université de Bourgogne en détachement au Centre d'Etudes de l'Emploi et associée à l'INED
- Gwenaële CALVES, professeur de Droit, Université de Cergy-Pontoise
- Séverine CHAUVEL, maîtresse de conférence en sociologie, UPEC
- Fabrice DHUME, maître de conférence en sociologie associé à l'université Paris Diderot
- Vijé FRANCHI, psychologue clinicienne
- Barbara FOUQUET-CHAUPRADE, maîtresse de conférence en sociologie à l'Université de Genève
- Marcelline LAPARRA, maîtresse de conférence retraitée en didactique du français, Université de Lorraine
- Françoise LORCERIE, directrice de recherche, IREMAM-CNRS
- Claire MARGOLINAS, enseignante-chercheure en didactique des mathématiques, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand
- Eirik PRAIRAT, professeur en sciences de l'éducation, Université de Lorraine
- Jean-Luc PRIMON, maître de conférence en sociologie, Université de Nice-Sophia-Antipolis
- Rémi ROUAULT, professeur de géographie, Université de Caen
- Réjane SENAC, chargée de recherche CNRS en sciences politique, Sciences-Po CEVIPOF
- Marie-Christine TOCZEK, enseignante-chercheure en psychologie et sciences de l'Éducation, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand
- Geneviève ZOIA, professeur d'ethnologie, Université Montpellier 2

Composition du comité de pilotage de la conférence de consensus

- Louiza BELHAMICI, conseillère en formation continue, Rectorat de Créteil, DAFPIC
- Chadia BOUDARSSA, bureau de l'Education et de l'enseignement supérieur, Direction de la ville et de la cohésion urbaine, CGET
- Frédéric CALLENS, Chef du bureau de la prévention et de la lutte contre les discriminations, Direction de la ville et de la cohésion urbaine, CGET
- Céline CALMEJANE-GAUZINS, coordinatrice délégation Education et Société, réseau CANOPÉ
- Catherine DELARUE-BRETON, Maître de conférence en Sciences du langage, ESPE de l'académie de Créteil, UPEC
- Jeanne-Claire FUMET, Chargée de mission « Valeurs de la République », Rectorat de Créteil
- Régis GUYON, Délégué Education & Société, Rédacteur en chef de la revue Diversité, réseau CANOPÉ
- Stéphane KUS, chargé d'études centre Alain-Savary, IFÉ/ENS de Lyon
- Annie LEMESLE, Directrice territoriale adjointe CANOPÉ Ile de France
- Sylvie MARTIN-DAMETTO, chargée d'études centre Alain-Savary, IFÉ/ENS de Lyon
- Thierry PAGNIER, Maître de conférence en Français, ESPE de l'académie de Créteil, UPEC
- Anne REBEYROL, Chargée de mission « Valeurs de la République », Rectorat de Créteil





