



Présenter la problématique des discriminations "raciales" dans le système scolaire français reste toujours très sensible puisque, de fait, elle attaque les fondements du modèle républicain d'intégration car l'école française est, dans ses principes, indifférente aux différences et reste dans l'esprit de beaucoup le dernier rempart de la République. Pourtant, sans nier les efforts réalisés depuis vingt ans par le système éducatif et sans remettre en cause le modèle républicain, on remarque depuis quelques années que ce modèle est moins adapté aux réalités d'une société inégalitaire et d'une école qui produit, elle aussi, parfois des inégalités.

Depuis 20 ans, l'appartenance à un milieu socio-économique défavorisé est la première, voire la seule explication, donnée à la scolarité difficile des élèves "issus de l'immigration". Par contre, il apparaîtrait qu'à condition sociale égale, être issu de l'immigration pourrait être un avantage, du fait d'une plus grande motivation.

La reconnaissance officielle de l'existence des discriminations "raciales et ethniques" par l'Etat en 1998 a modifié le regard porté sur ces analyses trop peu affinées pour en tirer des conclusions évidentes. Cinq ans après cette reconnaissance, la refonte de la politique d'intégration qui suivit peine toujours à passer les portails des écoles.

Même si des discriminations directes à grande échelle sont clairement absentes du système scolaire, il ne faut pas pour autant cacher des logiques discriminantes très localisées, particulièrement dans les mécanismes d'orientation, la ségrégation scolaire et les phénomènes de représentation.

Des logiques discriminantes, mais pas dans l'intention

Des annotations à caractère "ethnique ou raciale" sont rarement insérées par les enseignants dans les dossiers scolaires des élèves issus de l'immigration, et leurs parents sont conscients que le milieu scolaire reste encore, globalement, épargné par les discriminations.

Toutefois, on peut se demander si ces élèves ont les mêmes chances de suivre une scolarité que les autres élèves, et force est de constater que ce n'est pas toujours le cas, même si cela ne relève pas d'une discrimination intentionnelle.

Ainsi, par exemple, certains cursus scolaires spécialisés, au sortir de l'école élémentaire, destinés normalement à des enfants ayant des déficiences intellectuelles légères, reçoivent deux tiers d'enfants "issus de l'immigration", le plus souvent en simple difficulté scolaire.

Et si cette sur-représentation exprime sans aucun doute un contexte socio-économique et familial difficile, elle rappelle aussi l'absence majeure d'un dispositif d'intégration des enfants primo-arrivants par la langue, et la non-prise

en compte dans les dossiers d'orientation

des spécificités culturelles des enfants "issus de l'immigration" au nom de l'indifférence à la différence.

La création d'un contrat d'intégration, décidée le 10 avril 2003 par le gouvernement, tente d'y pallier puisqu'il prévoit que le primo-arrivant s'engage à suivre une formation linguistique de 200 à 300 heures afin d'acquérir "un niveau minimal de maîtrise du français".

Un autre exemple nous vient des procédures d'orientation en cycle aménagé (sur trois ans au lieu de deux) de 6e-5e. Un élève de parents étrangers a trois fois plus de chances, à niveau égal, de se retrouver dans ce cycle que l'élève né de parents français. En revanche, on peut parfois noter une légère sous-représentation des bons élèves issus de l'immigration dans les bonnes classes.

Un peu plus tard dans la scolarité, à niveau social égal, les enfants de l'immigration sont plus nombreux à être orientés vers la seconde générale. L'orientation vers l'apprentissage



et les stages professionnels qui en découlent restent, contrairement à ce que l'on peut croire, difficile d'accès pour les élèves "issus de l'immigration". Même si la raison de la discrimination aux stages provient du racisme de certains chefs d'entreprise, on peut parfois se demander si le système scolaire ne prend pas ce problème comme une fatalité due à l'essence même d'une société qui discrimine.

Depuis le 10 avril 2003, dans le cadre du contrat d'intégration, le gouvernement s'est engagé à développer la "promotion sociale et professionnelle individuelle", particulièrement pour les jeunes issus de l'immigration qui connaissent des difficultés d'accès à la formation et à l'emploi. Ainsi, les professeurs et les conseillers d'orientation seront sensibilisés à ces difficultés, et une "veille éducative"

chargée de la prévention et de la prise en charge des "ruptures scolaires et éducatives" sera mise en place.

Le gouvernement souhaite aussi relancer les "parrainages" par un soutien individualisé dans l'entreprise.

Ces nouvelles dispositions souhaitent améliorer encore les dispositifs mis en place dans le passé comme le CEFISEM (Centre d'information et de formation pour la scolarisation des enfants de migrants) ou le Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) qui participent à la lutte contre l'échec scolaire et les discriminations indirectes, sous couvert évidemment d'une politique universelle en direction de tous les élèves en difficulté.

Si globalement les parcours individuels des élèves issus de l'immigration n'ont pas jusqu'à présent révélé de discriminations intentionnelles, des logiques collectives touchent le système scolaire et provoquent parfois une ségrégation sociale et scolaire marquée, dont les effets pour les années qui viennent ne sont pas suffisamment pris en compte.

L'homogénéité ethnique amplifiée par la ségrégation scolaire



La carte scolaire définit territorialement le système scolaire français. Parallèlement, les Zones d'Éducation Prioritaire se voudraient suffisamment étendues pour garantir une certaine mixité sociale. Pourtant, les ségrégations sociales, que l'on ne peut nier dans ces zones, semblent plus marquées dans le milieu scolaire. Ceci s'explique par la volonté de nombreux parents issus des classes moyennes et supérieures, mais aussi de l'immigration, de contourner la carte scolaire : choix d'écoles privées, souvent religieuses, utilisation de fausses adresses... De plus, les choix du lieu d'habitation sont de plus en plus influencés par des considérations liées à la carte scolaire, ce qui a des incidences notables sur le prix de l'immobilier. On pourrait même aller jusqu'à penser que la ségrégation au sein du système scolaire exacerbe la ségrégation urbaine. Et si cette ségrégation est principalement d'ordre socio-économique, son rapport aux dimensions "ethniques" ne saurait être occulté.

S'il semble cohérent de trouver des établissements scolaires à forte proportion d'élèves "issus de l'immigration" dans des quartiers où cette proportion se retrouve, il arrive que, parfois majoritaires dans un quartier, les populations non immigrées soient néanmoins minoritaires dans l'école du quartier, qui proposera de surcroît un cursus scolaire qualitativement moins varié et moins prestigieux. Ceci s'explique par des pratiques d'évitement qui passent soit par l'inscription dans une école privée, soit par le système des dérogations (avec l'accord des municipalités et de l'Éducation Nationale). Ainsi, dans l'enseignement primaire, l'attitude des communes, qui affectent les élèves

dans un établissement, varie sensiblement. La dérogation plus ou moins facilitée complique chaque année l'établissement de la "carte scolaire", provoquant parfois des ségrégations scolaires que certains élus tentent de faire endosser à l'autorité académique. Dans certains cas extrêmes, la dérogation devient une carte majeure du clientélisme municipal, tandis que des parents rejettent tel ou tel élève sur des considérations sociales voire ethniques (arguant d'un comportement "anormal" qui pourrait perturber ses camarades etc...).

Afin de freiner l'évitement croissant de certaines populations plus favorisées, les responsables d'établissement jouent parfois sur les options et les filières, qui permettent l'évitement des classes mal connotées. Ils ont recours également à la constitution de classes dites de niveau présentant une forte homogénéité sociale voire "ethnique" qui accentuent la ségrégation de fait, malgré la mise en place depuis de longues années du collège unique. Avec l'âge, deux autres critères différencient la composition des classes : le sexe et l'origine ethnique. Ainsi les garçons nés de parents maghrébins sont dans les collèges la catégorie d'élèves la moins mélangée dans la composition des classes. Il faut ici, évidemment, non pas parler d'intentions discriminatoires, mais de logiques discriminatoires, car ce n'est pas en premier lieu l'origine ethnique qui est avancée dans la constitution des classes mais des variables telles que le niveau scolaire des élèves ou leurs attitudes vis-à-vis de l'école.

Pour lutter contre la ségrégation sociale, voire "ethnique" entre les établissements, les acteurs de bonne volonté se retrouvent devant un dilemme. Pour garder la mixité et les élèves relativement les plus à l'aise dans l'établissement, on crée des classes de niveaux, dans lesquelles, du coup, ces derniers se retrouvent. Cette gestion du réel ne va pas sans provoquer, chez les plus défavorisés, une dépréciation de l'image de soi, et exacerbe parfois le sentiment d'une discrimination.

Stéréotypes et représentations de l'autre, facteurs discriminatoires implicites

La représentation de soi est majeure dans l'épanouissement scolaire, et le sentiment, ou la réalité, d'une consignation forcée à un établissement scolaire ségrégué et à un groupe ethnique stigmatisé, dévalorise aussi l'image de soi, pouvant aggraver des difficultés scolaires déjà bien réelles. De plus, cette dévalorisation, effective ou ressentie, porte en elle les germes d'une culture d'affrontement chez ces élèves qui mettent en avant des attitudes quasi-stéréotypiques uniquement pour provoquer l'institution devenue autorité scolaire. Pire, les logiques discriminatoires peuvent pousser au repli, ou tout au moins au refus d'une inscription active dans la société globale.

Se développe alors une relation élève-enseignant fondée sur une prise en compte de plus en plus effective de "l'ethnie", "l'origine", voire "la race" ou la religion, et en retour une marginalisation scolaire et des comportements parfois violents, particulièrement chez les jeunes garçons d'origine maghrébine.

La prise en compte de l'origine dans les relations avec les élèves touche aussi les relations avec les parents, devenues parfois stéréotypées. Lors de conseils de classe, certaines appréciations des enseignants diffèrent incontestablement selon l'origine des élèves, et l'utilisation de catégories ethniques au sein des écoles est parfois relevée lors d'études sociologiques locales. De telles catégorisations ne relèvent pas uniquement de la sémantique, elles peuvent déboucher sur des discriminations alors intentionnelles, même si elles restent fort rares dans le système éducatif français.

Ainsi, la perception du racisme et des discriminations par les jeunes, montre que l'école et ses enseignants sont rarement dénoncés comme racistes ou discriminants, mais plutôt comme positifs et intégrateurs. Il faut toutefois rester vigilant

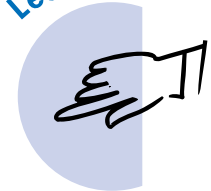
sur le caractère "ethnique" que prennent parfois les relations élèves/enseignants (et ceci dans les deux sens). Car si

l'immense majorité des enseignants reste attachée à des valeurs humanistes, leurs attitudes et discours reflètent parfois une fatalité, liée aux conditions difficiles d'exercice qu'ils connaissent.

À la prise en compte plus ou moins explicite des origines de la part des enseignants, s'ajoute le critère, plus ou moins implicite, du nombre d'élèves "issus de l'immigration" dans l'évaluation de la valeur d'un établissement, tant de la part des parents, que de l'institution et des enseignants. Ceci démontre que même si les études réalisées montrent que les élèves "issus de l'immigration", à niveau social égal, réussissent en fait mieux que les autres, cette réalité a peu d'impact sur les représentations irrationnelles sur ces élèves, et sur l'immigration dans sa globalité. "L'insécurité", "les violences urbaines", "les banlieues", "les jeunes immigrés" sont des termes et des représentations beaucoup plus forts dans l'imaginaire de tous les parents, même quand ils sont eux-mêmes immigrés ou issus de l'immigration.

C'est parce que ces représentations ne sont pas assez prises en compte par les acteurs scolaires que se développent, malgré des convictions républicaines certaines, des discours qui agissent sur la pratique : ainsi de l'impossible dépassement de sa culture familiale ou "d'origine", ou de l'impossible assimilation des populations issues de l'immigration maghrébine, turque ou africaine.

Les faits



Les Zones d'Éducation Prioritaire en France, entre renforcement de la ségrégation et processus de démocratisation

Les "zones d'éducation prioritaire" (ZEP) sont nées en 1981. Il s'agissait de donner plus de moyens aux zones défavorisées, pour lutter contre l'échec scolaire. Cette politique devait renforcer l'action éducative dans des zones bien délimitées où les conditions sociales constituent un obstacle pour la réussite scolaire des jeunes qui y vivent. Le dispositif des ZEP introduit une "action positive", mais au profit d'un territoire et non d'une catégorie de population distincte, même s'il favorise aussi, indirectement, les populations "immigrées ou issues de l'immigration". Les élèves bénéficient, en moyenne, de 10% de moyens supplémentaires. Les ZEP représentent 18% des élèves, répartis dans 7000 écoles, 1000 collèges et 100 lycées (surtout professionnels).

L'observation sur le terrain permet en général de constater l'efficacité très relative de ces politiques, et souligne parfois l'aggravation des situations par le jeu d'effets pervers : la stigmatisation du "label ZEP", l'assimilation de la population scolaire des ZEP aux catégories des "élèves en difficulté" ou "publics difficiles", la difficulté de mettre en évidence l'impact de la politique d'éducation prioritaire sur l'amélioration des performances scolaires, le maintien, voire



l'amplification, des écarts entre écoles ZEP et écoles hors ZEP. D'autres travaux soulignent au contraire les bienfaits de ces politiques préférentielles : les ZEP servent à la rénovation de l'ensemble du système éducatif depuis 20 ans, les ZEP ont largement participé au processus de démocratisation de l'enseignement, ou encore les dispositifs ZEP, puis REP*, ont évité ou freiné la dégradation, voire la dérive, d'un bon nombre d'établissements scolaires et de quartiers défavorisés. Ce bilan nuancé a montré la nécessité d'un renforcement du dispositif, amorcé avec la mise en place des réseaux d'éducation prioritaire et des contrats de réussite. Mais la question qui revient dans bon nombre d'observations reste de savoir si on peut et si on doit installer, dans la durée, certains établissements dans un dispositif conçu à l'origine pour être transitoire ? Comment requalifier les établissements en ZEP stigmatisés ou ségrégués ? Et comment faire pour que ce label soit associé à une offre scolaire de qualité ?

**Réseau d'Éducation Prioritaire. Ce dispositif vise à la mise en réseau de nombreux établissements (pour casser la stigmatisation et favoriser les synergies entre établissements), et au maintien du niveau d'exigence et au développement de l'excellence.*

"L'école, miroir d'un quartier"

Par Lotfi DEBBECHE, chef de projet

Dans les quartiers populaires, la place de l'école (maternelle et élémentaire en particulier) est essentielle non seulement en tant qu'espace et cadre des apprentissages fondamentaux ou des connaissances, mais parce qu'elle reste un lieu des apprentissages de la vie collective par le contact permanent avec les adultes (personnel scolaire au sens le plus large) et avec les camarades parfois issus de catégories sociales et culturelles différentes. Pour les catégories de population marginalisées ou en retrait par rapport aux décisions les concernant, l'école peut constituer le support d'actions parentales portées par des adultes issus de milieux différents. Ces actions, même les plus modestes sont créatrices de lien entre familles d'origines différentes, facilitent les rapports (malgré d'éventuels conflits) avec les enseignants, valorisent en définitive ces populations et par ricochet leurs enfants, les enfants.

Dans les faits cela ne se passe pas toujours de cette manière, hélas. En effet, l'école semble traversée par une forte fracture qui dépasse le cadre de quartiers populaires et qui se traduit par la tendance à la fuite de populations entières des écoles publiques

vers "des écoles plus côchées", tendance qui est également suivie par des familles immigrées (plus de 30% des dérogations dans le département du Rhône) particulièrement présentes dans les quartiers populaires.

Quand cette situation frappe ces secteurs (souvent inscrits en contrat de ville) elle peut alors constituer un obstacle difficile à surmonter dans le développement de ces quartiers pour les raisons suivantes :

- la tendance à une spécialisation des effectifs scolaires en des publics très pauvres et/ ou issus de l'immigration "ceux qui ne peuvent pas bouger des écoles". Cette spécialisation peut être liée soit à une incapacité de trouver un logement ailleurs, soit à une absence de réseaux et d'atouts permettant de déjouer les systèmes de périmètre scolaire ;
- une deuxième tendance, qui est souvent à la fois le corollaire de la première et son miroir, à savoir le turn over d'enseignants de plus en plus jeunes avec la difficulté de construire un projet pédagogique dans la durée.

Point de vue



La conjugaison de ces deux facteurs et leur interaction entraînent une série d'effets déstabilisateurs du climat social d'un quartier car elles annoncent souvent une baisse des effectifs, et une cristallisation des problèmes sociaux du quartier dans l'école. Celle-ci devient alors le lieu des souffrances parallèles des enseignants (face à l'échec ou aux comportements de leurs élèves), des parents (face à la peur de ce que représente l'école avec les effets sur l'avenir des enfants), des enfants (face à la peur d'eux-mêmes, parfois de leurs camarades et des adultes de façon générale), des acteurs sociaux (en désarroi quant à l'efficacité de leurs interventions)...

C'est cette situation, marquée par les souffrances et le malentendu localisé, qui semble porteuse des germes d'actes (ou de sentiments) de discriminations et de violences.

Dans un tel contexte l'école devient en quelque sorte le miroir fissuré d'un quartier qu'il n'est possible de développer que dans le cadre d'un changement majeur, en agissant sur deux principaux leviers c'est-à-dire :

- la présence d'une équipe pédagogique motivée et confirmée, seule à même de conduire des projets pédagogiques dans la

durée, d'instaurer la confiance et le dialogue nécessaire avec tous les élèves et les parents.

- la "spécialisation" de l'école dans un projet pédagogique d'excellence portant sur le sport, les arts, la musique, les langues... (c'est peut-être une piste pour la rendre attractive aux parents inquiets ou "indifférents" et à même d'intéresser toutes les autres catégories de publics). L'image des écoles semble déteindre automatiquement sur celle des quartiers.

Parallèlement aux interventions des collectivités en matière de développement économique et urbain pour remettre à niveau les quartiers inscrits en contrat de ville, le renouvellement pédagogique des écoles est un enjeu sans doute difficile à atteindre, mais qui constitue probablement une des voies pour remettre totalement à niveau certains quartiers, et répondre peut-être à une des questions de la politique de la ville aujourd'hui : la lutte contre les discriminations et la relégation sociale...

Bien sûr les parents ont un rôle essentiel à jouer, bien sûr les élèves suivront leur propre développement, bien sûr la plupart des enseignants font le maximum... mais qui peut remettre en cause cette évidence ?

Des élèves prioritaires en Belgique francophone



De septembre 1989 à août 1999, huit Zones d'Education Prioritaire ont été instaurées en Belgique francophone. Les ZEP étaient identifiées à partir d'une définition unique des critères et d'une sélection centralisée des établissements. C'est le dépôt de projet par les établissements qui conduisait à l'octroi de moyens supplémentaires.

À partir du 1er septembre 1999, suite au Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de "discriminations positives", les moyens sont redistribués sous l'autorité de la Commission des discriminations positives. Les ZEP disparaissent en tant que telles.

Avant 1998, les établissements ainsi classés représentaient environ 19 % de la population scolaire globale. Les études réalisées avaient critiqué l'émiettement des moyens alloués aux écoles. Chaque responsable local pouvait prétendre à l'obtention d'écoles en "discriminations positives" sur son territoire. Ce qui explique le nombre élevé d'implantations (environ 850) bénéficiaires de moyens atomisés, et donc parfois dérisoires.

En Belgique francophone, la discrimination positive n'est pas fondée sur la "race" ou "l'ethnie". La Commission des discriminations positives identifie, sur une base socio-économique, les établissements dont les élèves sont à aider en priorité. Après avoir été identifiées, les écoles "prioritaires" déposent un projet pédagogique. Celui-ci doit proposer la mise sur pied d'actions pédagogiques dont la finalité sera de prévenir le décrochage scolaire, l'absentéisme des élèves ou la violence à

l'intérieur de l'espace scolaire. L'aide financière accordée permet d'engager du personnel afin de réduire la taille des classes ou d'utiliser une pédagogie différenciée, d'organiser des formations spécifiques pour les enseignants. Le projet est élaboré pour une durée de 3 ans, les listes étant maintenues sans réactualisation pendant cette période afin d'assurer une continuité dans l'action et la stabilité de l'équipe.

Dès l'année 2000, quelque 600 implantations, accueillant tous les jours 108 000 élèves, ont été retenues. En 2001, près de 12 millions d'euros sont alloués aux écoles classées en "discriminations positives".

Les discriminations positives ne constituent pas une aide structurelle automatique. Le décret impose au Gouvernement de recourir à des évaluations régulières ainsi qu'à des études scientifiques qui fixent pour 4 ans les caractéristiques des populations scolaires. Les listes d'établissement sont revues lors des enquêtes ultérieures, et les écoles qui sortent du dispositif le font en douceur puisqu'elles perçoivent, la première année, encore 50 % des moyens qu'elles recevaient.

Toutefois, il n'est jamais simple de discriminer positivement à partir de critères objectifs. La Belgique cherche à "définir" la discrimination à partir de critères sociaux, économiques et culturels plutôt qu'à partir de critères ethniques ou raciaux. Ainsi déterminés, 15 % des établissements sont concernés. Cependant il reste capital de ne pas décréter que tous les élèves, parce qu'ils habitent tel quartier et fréquentent telle école, sont naturellement en même difficulté. De plus, une école n'est jamais similaire à une autre école.

Davantage de volontarisme ?

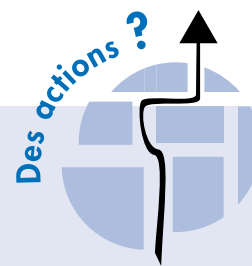
Ne faudrait-il pas revenir sur les dernières décisions, réservant l'apprentissage du français aux primo-arrivants, dans le cadre du "contrat d'intégration" ? Des populations immigrées depuis plus longtemps et leurs descendants, se révèlent en avoir encore cruellement besoin.

Ne pourrait-on réorganiser l'examen des demandes de dérogation à la carte scolaire et lutter contre les passe-droits ? Des commissions ouvertes aux parents d'élèves et aux pédagogues diminueraient la pression clientéliste sur les municipalités. L'équilibre de la carte scolaire deviendrait, plus sûrement, un critère prioritaire.

La connaissance de l'histoire et la reconnaissance de la mémoire, peuvent contribuer à une approche raisonnée des problèmes identitaires. Les débats sur le colonialisme, la guerre d'Algérie et leur relation à l'histoire de France et à ses idées universalistes, ne mériteraient-ils pas d'être développés ?

Pourquoi ne pas remédier à l'absence de formation aux concours administratifs dans le Rhône pour les candidats relevant des quartiers de la politique de la Ville ?

La circulaire du 20.11.2000 du ministère de l'Emploi et de la solidarité a appelé en effet à la "mise en oeuvre expérimentale de préparations rémunérées aux concours d'accès à la fonction publique au bénéfice des demandeurs d'emploi de ces quartiers". En l'absence de demande en ce sens (collectivités locales, Direction départementale du Travail), ni d'initiative interne du CNFPT (le centre des formations et des concours de la fonction publique), cette expérimentation n'a pas été mise en place dans le Rhône. Elle peut néanmoins toujours être réalisée si une demande est faite en ce sens à la délégation Rhône-Alpes-Lyon du CNFPT. La délégation Rhône-Alpes-Grenoble l'a mise en place.



Pour en savoir plus

- **Jean-Paul Payet**, "Origine ethnique : facteur de discrimination scolaire ?" in Agenda Interculturel – n°142 – mars 1996.
- **Jean-Paul Payet /Agnès Van Zanten**, "Ecole et immigration" in Revue Française de Pédagogie – n°117 – 4ème trimestre 1996.
- **Jean-Paul Payet**, "L'ethnicité c'est les autres, formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés" in Ville-Ecole-Intégration – hors-série n°6 – décembre 2002.
- **Jean-Paul Payet**, "L'école et la question de la discrimination" in Mouvements – n°4 – mai 1999.
- **Jean-Paul Payet**, "Mixités et ségrégations dans l'école urbaine" - in Hommes & Migrations – n°1217 – janvier/février 1999
- **Rapport RAXEN**, "Les discriminations raciales à l'école, situation française en 2000" in ADRI – 2001.
- **J. Tauvel**, "L'antiracisme à l'école : sortir des incantations rituelles" in Migrants Formation – n° 109 – juin 1997.
- **J. Hebrard**, "La mixité sociale à l'école et au collège" in Rapport à Monsieur le ministre de l'Education nationale – mars 2002.
- **A. Chambon**, "Zones d'éducation prioritaire : un nécessaire renouveau" in Ville-Ecole-Intégration - hors série n° 5 – octobre 2002.
- **Haut Conseil à l'Intégration**, "Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité", Rapport au Premier ministre, La Documentation française (collection des rapports officiels) – 1998.

