



**HAL**  
open science

## L'école face aux discriminations

Olivier Cousin

► **To cite this version:**

Olivier Cousin. L'école face aux discriminations. Diversité: ville école intégration, 2012, Des différences (im)pertinentes – Retour sur la question ethnique, 168, pp.89-95. halshs-00718720

**HAL Id: halshs-00718720**

**<https://shs.hal.science/halshs-00718720>**

Submitted on 21 Aug 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

## L'école face aux discriminations

Mr Olivier Cousin

---

**Citer ce document / Cite this document :**

Cousin Olivier Cousin Olivier. L'école face aux discriminations. In: Diversité, n°168, 2012. Des différences (im) pertinentes – Retour sur la question ethnique. pp. 89-95;

[https://www.persee.fr/doc/diver\\_1769-8502\\_2012\\_num\\_168\\_1\\_3552](https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2012_num_168_1_3552)

---

Fichier pdf généré le 16/03/2023

consacré à l'école, une équipe de chercheurs souhaite interroger cette évidence.



# L'école face aux discriminations

Le thème des discriminations à l'école s'impose aujourd'hui comme une évidence. Il ne fait pas l'ombre d'un doute que l'école n'est plus un sanctuaire, mais au contraire se révèle poreuse aux questions sociales et raciales qui occupent et inquiètent la société française. « L'école discrimine »,



semble un fait acquis pour chaque observateur un peu attentif<sup>2</sup>. En effet, un grand nombre de collèges et de lycées, en particu-

1. « La discrimination comme expérience et comme philosophie politique pratique », programme de recherche ANR, Olivier Cousin, François Dubet, Éric Macé, Sandrine Rui, université Bordeaux-Segalen, Centre Émile-Durkheim. La recherche, dans le cadre de l'école, s'est déroulée dans trois lycées parisiens caractérisés par une très grande mixité de leur recrutement, complétée par une série d'entretiens avec des adultes qui ont systématiquement évoqué leurs parcours scolaires.

Volontairement, nous avons choisi de ne pas retenir les cas extrêmes, type établissement de banlieue hyper ségrégués, qui eux relèvent d'une autre problématique : celle de l'exclusion.

2. Ce thème apparaît aujourd'hui avec une telle évidence que certains travaux récents nomment discrimination ce qui relevait des inégalités, voir par exemple, F. Dhume, N. Sagnard-Haddaoui, (2006) « La discrimination de l'école à l'entreprise », *Rapport*, IS CRA-EST.

Un grand nombre d'analyses spontanées semble converger vers une même conclusion : l'école discrimine les enfants de migrants ou issus de l'immigration et reste dans le déni de ses pratiques, contribuant ainsi à les aggraver encore un peu plus. Mais la question des discriminations au sein de l'Éducation nationale relève d'abord d'un embarras profond de la part des acteurs. Sur la base d'une recherche empirique portant sur « l'expérience vécue des discriminations », dont un volet consacré à l'école, une équipe de chercheurs souhaite interroger cette évidence<sup>1</sup>.

lier professionnels, se compose presque exclusivement d'enfants noirs ou arabes, beaucoup de sections sanitaires et sociales n'accueillent que des filles aux origines ethniques les plus diverses, quand les filières techniques les moins valorisées socialement et scolairement ne recueillent que des garçons eux aussi assimilés à l'immigration. Sans même parler ici des banlieues les plus enclavées et les plus démunies qui concentrent les familles de migrants et dont les écoles classées en ZEP deviennent synonymes d'établissements ghettos.

Or, avant d'interroger cette évidence, il est nécessaire de souligner à quel point elle constitue un changement notable dans le regard porté sur l'institution scolaire. Penser qu'elle puisse participer aux mécanismes de discrimination était à peine envisageable il y a seulement une vingtaine d'années. Non seulement l'école ne pouvait être soupçonnée de contribuer à un mode de sélection fondamentalement contraire à sa philosophie, mais plus encore introduire ce thème apparaissait

comme une forme de provocation vis-à-vis des enseignants. Si quelques travaux introduisent cette thématique avant les années quatre-vingt-dix, force est de constater qu'ils demeurent rares et surtout que le sujet n'émerge pratiquement jamais spontanément dans les discours des enseignants et des responsables d'établissement<sup>3</sup>. Les inégalités sont d'abord sociales et les enfants sont des élèves plus ou moins dotés en capital culturel et plus ou moins familiers avec les attentes et les implicites du système scolaire. Depuis, les travaux interrogeant le racisme, la discrimination ou la ségrégation à l'école se sont multipliés. Ces thèmes acquièrent une forte légitimité et les tabous semblent se lever. Les élèves sont aussi des enfants, ou des jeunes, avec des histoires qui leur appartiennent et dont l'école doit tenir compte. Ne pas le faire s'apparente à une forme de déni, c'est nier la dimension ethnique et raciale et donc finalement contribuer directement ou indirectement à discriminer les élèves assimilés aux immigrés<sup>4</sup>. Quand Laurence, une enseignante, déclare : « Quand une entreprise dit : "Je ne veux pas d'Arabe", et bien on s'arrange avec ça, on envoie un autre élève, et donc on discrimine, on contribue à la discrimination. Et puis évidemment, dans le cadre des conseils

de classe, donc les décisions d'orientation... On pourrait avoir un certain nombre de témoignages qui attestent du fait qu'il y a des critères – la famille, le sexe de l'élève, ses origines réelles ou supposées, sa religion – qui font que... : "Bah non, il a demandé cuisine, mais alors il va peut-être pas toucher de porc, donc on va peut-être pas l'orienter là". Donc, clairement, l'Éducation nationale discrimine mais a beaucoup de mal à le dire, personne dans l'assistance n'est formellement choqué ou blessé, en tant que prof, ni n'oppose un démenti. »

## LE SENTIMENT DE DISCRIMINATION ET LES FAITS

Et pourtant, il est aussi nécessaire de réinterroger cette évidence. Si la discrimination ne doit plus être un sujet tabou, l'école produit-elle des discriminations ? Il n'est guère possible de répondre par l'affirmative ou par la négative face à un domaine aussi complexe, au risque d'être caricatural. En revanche, certains éléments permettent de pointer l'extraordinaire écart existant entre la certitude d'une école dorénavant emportée par un sentiment de discrimination et les faits rapportés et observables.

Les données disponibles, tout d'abord, montrent, contre les évidences, qu'il est extrêmement difficile et délicat de conclure à des formes de discrimination au sens strict du terme. Dit autrement, d'un point de vue agrégé, à travers les études statistiques à grandes échelles, les enfants étrangers et/ou issus de l'immigration réussissent plutôt moins bien. Ils sortent plus souvent du système scolaire sans aucun diplôme et atteignent moins souvent, par exemple, le niveau bac +3 et au-delà. Néanmoins, cette première lecture très générale doit être nuancée selon les origines des élèves et surtout selon qu'il s'agit des filles et des garçons. Par exemple, les enfants dont les parents sont turcs sont ceux qui quittent le plus l'école sans avoir de diplôme ou avec un niveau de qualification assez faible, alors que les filles dont au moins un des parents est d'origine marocaine ou tunisienne sortent du système scolaire avec un niveau bac et plus dans des proportions similaires aux « natives de métropole sans ascendance migratoire »<sup>5</sup>. Plus précisément encore, depuis les premiers travaux de Z. Zérroulou, puis de J.-P. Caille et L.-A. Vallet<sup>6</sup>, lorsque l'origine ethnique est associée à d'autres variables, dont l'origine sociale, il ressort que les écarts sont assez

■ 3. Voir par exemple les travaux conduits par Robert Ballion, François Dubet au début des années quatre-vingt-dix : R. Ballion (1991), *La Bonne École*, Paris, Hatier ; F. Dubet (1991), *Les Lycéens*, Paris, Seuil ; F. Dubet, D. Martuccelli (1996), *À l'école*, Paris, Seuil. Dans leur livre de synthèse sur la sociologie de l'école, lors de la première édition en 1992, Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten n'abordent ce thème que marginalement et exclusivement à propos de la situation états-unienne, M. Duru-Bellat, A. Van Zanten (1992), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.

■ 4. D. Fassin, E. Fassin (dir.), (2006), *De la question sociale à la question raciale ?* Paris, La Découverte, en particulier le chapitre III, « Du déni à la dénégation ».

■ 5. C. Beauchemin, C. Hamel, P. Simon (coord.) (2010), *Trajectoires et origines, enquête sur la diversité des populations en France*, Document de travail n° 168, Ined-Insee.

■ 6. Sur ce thème, parmi quelques grandes enquêtes : Y. Birnbaum, A. Kieffer (2005), « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », *Éducation et formations*, n° 72, p. 53-75 ; J.-P. Caille, L.-A. Vallet (1996), « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration .../... »

faibles, voire favorables aux enfants d'étrangers ou de migrants. Ainsi, contre les idées reçues, à milieu social comparable, les enfants « issus de l'immigration » réussissent plutôt mieux à l'école, et s'ils se retrouvent en grand nombre dans les filières techniques et professionnelles c'est principalement parce qu'ils sont issus des familles populaires. De ce point de vue, la question raciale ne supplante pas la question sociale, au contraire la seconde alimente encore très fortement la première. Mais il est vrai aussi que cette question raciale s'impose à cause des phénomènes de ségrégation urbaine et scolaire<sup>7</sup>. Ségrégation subie par les établissements, qui vient heurter et contredire l'image de l'école républicaine, vis-à-vis de laquelle les enseignants peuvent se sentir coupables parce qu'ils ne parviennent pas à peser sur le phénomène, mais que l'école ne produit pas directement<sup>8</sup>.

Quand les observations se centrent sur ce qu'en disent les acteurs – enseignants et élèves –, en décortiquant la vie quotidienne des établissements scolaires, l'évidence se brouille elle aussi laissant plus de place aux doutes qu'aux certitudes. Incontestablement, la question raciale, entendue au sens de la prise en compte des origines ethnoraciales des élèves, se pose. L'indifférence aux différences

n'a plus cours. Les établissements sont vus pour ce qu'ils sont : plus ou moins ségrégués, plus ou moins multiethniques, plus ou moins favorisés, ces trois aspects étant étroitement liés, donc caractérisés finalement par une plus ou moins grande mixité. Le regard porté sur les élèves n'est donc jamais totalement imperméable aux préjugés pouvant exister à l'encontre des enfants d'origine étrangère ou issus de l'immigration, avec généralement un très net désavantage pour les garçons maghrébins<sup>9</sup>.

La construction des classes elles-mêmes ne repose jamais sur le hasard, et il est fréquent de constater de très fortes disparités au sein d'un même établissement, opposant par exemple les bonnes classes, proposant des options rares, aux classes ordinaires dans lesquelles se concentrent les élèves les plus faibles. Cependant, imputer ces constructions à des mécanismes discriminatoires relève d'un exercice complexe puisque se mêlent étroitement des jugements scolaires, sociaux et ethniques. Pour le dire rapidement, si dans les lycées professionnels proposant des sections « carrières sanitaires et sociales » la concentration de filles allochtones s'avère aussi importante c'est d'abord parce qu'elles proviennent des milieux populaires et ont eu des parcours scolaires chaotiques. Ce qui change en réalité fondamentalement c'est la désignation des élèves : ils et elles deviennent des Blacks, des Arabes ou des Beurs, des Asiates et non plus des enfants d'ouvriers puisqu'ils ne le sont plus.

Enfin, si les discriminations à l'école relèvent de l'évidence, force est de constater que les acteurs concernés

peinent à en donner des preuves et à mettre en évidence les conduites qui les produisent. Bien sûr, il existe des témoignages comme celui de Driss, jeune entrepreneur né en France de parents marocains, qui ne garde pas de bons souvenirs de l'école, parce que même quand un enseignant pensait le complimenter les propos demeuraient maladroits et humiliants : « “Regardez, dit le prof à la classe, il est même pas français, regardez la rédaction qu'il a faite, il écrit mieux que moi en français” (...) C'était juste horrible. » Ou bien Sofia et Nadjah, élèves en BEP carrière sanitaire et sociale, qui gardent un souvenir étrange d'une de leurs enseignantes : « À un moment elle a voulu prendre une photo de groupe. Normalement, on était tous sur la photo, mais en fait elle a pas pris les Noirs et les Arabes on va dire, elle

.../...dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble ». *Les dossiers d'éducation et formations*, DEPP ; G. Férouzis (2003), « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 3, p. 413-447. Z. Zeroulou (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en terme de mobilisation », *Revue française de sociologie*, vol. 29, n° 3, p. 447-470.

■ 7. J.-L. Pan Ké Shon (2009), « Ségrégation ethnique et ségrégation sociale en quartiers sensibles », *Revue française de sociologie*, vol. 50, n° 3, p. 451-487 ; E. Prêteceille (2009), « La ségrégation ethno-raciale a-t-elle augmentée dans la métropole parisienne ? », *Revue française de sociologie*, vol. 50, n° 3, p. 489-519.

■ 8. G. Férouzis, F. Liot, J. Perroton (2005), *L'apartheid scolaire*, Paris, Seuil ; L. Visier, G. Zoia (2008), *La carte scolaire et le territoire urbain*, Paris, Puf.

■ 9. J.-P. Payet (1995), *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck, J. Favre-Perroton (1998), « Racisme et école », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, n° 2, p. 271-288.

a zoomé sur les Françaises de la classe. Elle a pris juste les Françaises et nous, elle nous a sorties du lot. » Néanmoins ces témoignages demeurent rares. Il ne s'agit pas d'en occulter la portée mais tout simplement de souligner que pour la plupart des élèves rencontrés les discriminations structurent très peu leurs expériences scolaires. Ces moments représentent des événements singuliers, parfois douloureux, mais qui en tant que tels n'organisent pas leur rapport à l'école. De même pour les enseignants, en dehors de l'exemple systématiquement rapporté concernant les stages en fin de 3<sup>e</sup> ou en LP, où des portes peuvent se fermer du fait de l'origine ethnique ou de la couleur de peau des élèves, les éléments factuels se déroulant au sein de l'institution scolaire restent exceptionnels. Il existe des soupçons, des paroles déplacées, maladroitement blessantes ou franchement racistes, mais finalement en dehors de la conviction communément partagée que l'école « est poreuse aux phénomènes sociaux, donc à la discrimination, au racisme, aux préjugés, aux stéréotypes... », les enseignants ne s'y confrontent que marginalement.

## LA PERTE DE CONFIANCE DANS L'ÉCOLE

Comment saisir alors ce décalage entre les convictions et les analyses, y compris par les acteurs eux-mêmes quand ils se mettent en situation de réfléchir sur les discriminations ? L'enjeu n'est pas ici de savoir s'il existe ou non des discriminations, mais de comprendre pourquoi cette question s'impose et ce qu'en font les acteurs. Pour cela nous formulons deux types d'hypothèses qui, chacune à sa manière, renvoient à une forme de crise des représentations de l'institution scolaire.

Au nom de l'élitisme républicain et de la méritocratie, l'école et ses acteurs justifiaient la sélection qui, si elle engendrait des inégalités, produisait malgré tout des classements justes. Cette représentation étant par ailleurs consolidée par le fait que tous les efforts accomplis jusqu'au milieu des années quatre-vingt ont permis de réaliser « l'égalité de chances d'accès à des biens de qualité égale »<sup>10</sup> : le collège unique puis le lycée. La massification de l'enseignement, qui est une forme de démocratisation du système scolaire, a très largement répondu à cette attente. Or, une fois ce premier palier franchi, l'enjeu ne porte plus sur les possibilités d'accéder à un bien, mais sur les chances d'obtenir un bien d'égale qualité, et sur ce registre les inégalités apparaissent criantes tant les filières et les diplômes se démarquent et ouvrent vers des perspectives radicalement différentes. L'école apparaît comme une course d'obstacles où chaque seuil pèse de tout son poids dans la destinée des élèves. Ce sont moins les classements qui apparaissent injustes que les enjeux sociaux et narcissiques qu'ils portent. La place de l'école change donc radicalement, perçue comme une force de progrès, identifiée comme le cœur même du processus d'intégration, elle devient une partie du problème car elle produit les inégalités par le travail de classement permanent qui s'opère entre ses murs. À l'école les problèmes s'accumulent et ne parviennent jamais à être résolus, les petites différences au départ finissent par engendrer des écarts extrêmement importants entre les élèves.

À cela s'ajoute un changement radical et profond du marché du travail qui par effet de boomerang accentue la pression sur le système scolaire et ses enjeux. En effet, outre le chômage de masse dans lequel est installée la société française depuis le milieu des années quatre-vingt, c'est surtout l'inadéquation entre faible niveau de qualification et perspectives d'emploi qui devient un enjeu central. Si globalement la proportion d'élèves sortant du système scolaire sans qualification diminue fortement depuis la fin des années soixante-dix, ce taux reste néanmoins encore trop important et surtout bien plus important que la capacité d'absorption du marché du travail. « L'école laisse encore sortir trop d'élèves sans diplôme, compte tenu de la raréfaction des emplois susceptibles de les occuper. Loin d'en produire trop, l'école ne produit donc pas encore assez de qualifications. »<sup>11</sup>

Ces deux éléments contribuent à brouiller les représentations de l'école. Elle s'identifiait au

■ 10. M. Duru-Bellat (2002), *Les inégalités sociales à l'école*, Paris, Puf.

■ 11. C. Baudelot, R. Establet (2000), *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*, Paris, Seuil. Par exemple, en 1975, le taux de chômage des non-diplômés, 5 ans après leur scolarité, était de 13 %, en 2008, il est supérieur à 40 %, C. Peugny (2009), *Le Déclassement*, Paris, Grasset.

modèle républicain synonyme d'un processus d'intégration général et offrant des places à tous, même lorsque les élèves ne poursuivaient pas très loin leurs études. La pression sur la réussite change le regard. L'école apparaît comme une machine de plus en plus brutale, parfois même arbitraire, qui ne cesse de classer et de sélectionner les élèves. Les acteurs du système scolaire savent qu'en ne parvenant pas à offrir à tous des biens d'une même qualité ils exposent les individus au chômage et à la précarité. Or, aujourd'hui une grande partie de ces jeunes est à la fois issue de l'immigration, ou apparentés, et des milieux populaires.

Vient donc s'ajouter un troisième élément, celui des préjugés existant sur le marché du travail à l'égard de ces jeunes. Ainsi, il apparaît que le thème des discriminations et le sentiment que l'école y contribue tiennent moins, sur ce premier registre, à l'idée qu'elles seraient directement produites en son sein, qu'à la conviction que l'institution en devenant une machine brutale et sélective ne parvient pas à y faire obstacle. La référence systématique au stage en est une bonne illustration : les discriminations se jouent dans le cadre de l'entreprise, quand, par exemple, au nom du client un employeur refuse d'accueillir un jeune Black ou un Beur, mais la culpabilité se situe dans le cadre des collègues qui se sentent impuissants et ne savent pas s'ils doivent protéger l'élève, et lui éviter d'être confronté à des réflexions blessantes, ou s'ils doivent affronter l'entreprise au nom de la lutte contre les discriminations. Les enseignants se sentent piégés, quoi qu'ils fassent ils discriminent.

Ce sentiment conduit parfois à douter du bien fondé de la nature même des épreuves et presque toujours à nommer discrimination ce qui relève en réalité d'inégalités. Les inégalités qui s'accumulent tout au long des parcours scolaires et qui aboutissent en fin de course à des orientations distinguant très nettement ceux qui iront dans les bonnes filières des bons établissements et ceux qui partiront dans les filières les moins valorisées des établissements

les moins prestigieuses sont relues comme la manifestation de discriminations. Comme il n'y a pas de raison sérieuse de penser que l'école puisse être imperméable aux préjugés existant à l'égard de telle ou telle catégorie, alors toutes décisions et actions touchant ces catégories, au nom de ces préjugés négatifs auquel personne ne peut prétendre échapper, seront d'autant plus facilement imputables à des logiques discriminatoires.

Plus que des pratiques discriminatoires, il nous semble que cette lecture traduit plus certainement un doute et un malaise quant au caractère impersonnel et mécanique de la machine, comme si les effets des décisions en devenant de plus en plus visibles devenaient aussi de moins en moins légitimes.

## QUE FAIRE DE LA DIVERSITÉ ?

Un autre aspect du sentiment de crise, contribuant probablement à alimenter le premier, tient à l'exigence de la prise en compte de la diversité et, plus généralement, des individualités. Si l'école n'a eu longtemps à faire qu'à des élèves et parvenait à maintenir une frontière étanche entre son espace propre et son environnement, il n'en va plus de même aujourd'hui. L'idée de sanctuaire est un souvenir lointain, suscitant parfois de la nostalgie, mais dont tous les acteurs savent bien qu'elle n'est plus réaliste. Au contraire, comme le disent les enseignants, il faut partir « des individus singuliers pour atteindre une dimension de l'élève ». Il y a donc la nécessité de prendre en compte la personne, son histoire, sa trajectoire, son passé voire ses spécificités, et cela d'autant plus que l'école fait face à la diversité des parcours, des origines, des connaissances du système scolaire et des rapports à l'école et au savoir.

Or, partir de l'enfant et de son individualité apparaît comme une nécessité dans bon nombre de situations mais génère autant de confusion et de trouble que de certitudes. Ne pas tenir compte des particularités des élèves paraît intenable, car alors l'école devient brutale et indifférente aux différences, produisant en toute bonne conscience des inégalités et des discriminations. Mais en tenir compte ne rend pas la tâche plus facile tant la diversité, à travers les histoires singulières des élèves, s'apparente à un puits sans fond : jusqu'où doit-on aller et quelle place lui donner ?

Aucune réponse satisfaisante n'existe comme l'exprime Anne, une enseignante : « Par exemple, quand ils font le



ramadan: "C'est normal que j'ai une mauvaise note. C'est parce que j'ai pas mangé. Tu favorises les autres, c'est dégueulasse". D'autres: "On fait des plats pour le ramadan, mais moi je suis juif, il n'y a rien de prévu". Certains profs de sport ne font pas d'athlétisme pendant le ramadan. Alors, d'autres élèves râlent! Enfin bref... L'année dernière, un prof de sport, qui ne savait pas que c'était ramadan, a fait courir les élèves au stade. Deux jeunes filles qui faisaient le ramadan sont tombées dans les pommes. Les pompiers sont venus. Cela a été le scandale dans le lycée: les associations de parents ont tempêté. À la moindre étincelle, ça explose. » L'école est d'autant plus embarrassée par cette question de la diversité qu'elle ne parvient pas, à la différence du monde du travail, à s'emparer de ce thème et à en faire un argument de modernisation et d'ouverture<sup>12</sup>. La prendre en compte, c'est risquer de s'éparpiller, de se perdre dans une logique de justification qui n'en finit pas et parfois craindre de céder à l'épouvantail du communautarisme; fermer la porte, c'est se fermer aux spécificités des élèves et donc finir par les exclure.

Au-delà du « qu'en faire », la question soulevée par la diversité est aussi celle du « pour quoi faire ». Tant que l'école s'identifiait à la Nation, la réponse paraissait simple, il s'agissait de faire accéder les élèves à une communauté nationale portée par une histoire, une langue et un territoire. Cette communauté s'élargit, se complexifie, n'a plus ni véritablement de centre ni de contour, elle devient pour reprendre des termes classiques en sociologie une société faite d'individus pluriels. La prise en charge de la diversité, comme l'a montré l'exemple cité précédemment, vient

brouiller les repères et les finalités de l'école. Elle conduit parfois à les remettre en cause, semant le trouble puisque réaffirmer la loi commune c'est prendre le risque de prendre partie pour le point de vue non pas universel mais dominant.

Les enseignants, à leur corps défendant, sont pris dans cette espèce de tornade où toute contestation, de bonne comme de mauvaises foi, des élèves ou de leur entourage, peut toujours sembler légitime. Plus généralement, certains sont conduits à surévaluer le poids des différences et à les naturaliser, tout en essayant d'en faire des leviers pédagogiques. « Quand on fait de la didactique en français langue seconde, explique un enseignant de Classe d'initiation pour élèves non francophones (Clin), ce n'est pas la même chose que quand on fait de la didactique en français langue maternelle. D'ailleurs, beaucoup de collègues qui font de la didactique en français langue maternelle dans leur classe devraient à mon avis s'inspirer plus souvent et plus largement de la didactique de français langue seconde, ce qui résoudrait pas mal de problèmes liés à la maîtrise insuffisante du français en primaire. Je ne parle pas là de ceux qui ne sont pas nés en France, je parle de ceux qui sont nés en France. (...) On en veut pour preuves les statistiques: les élèves de Clin réussissent mieux que les élèves d'origine étrangère nés en France. A priori, on pourrait penser que c'est discriminatoire. Oui, ça l'est, je le dis, mais ça ne l'est pas de manière négative. Au contraire, cela les aide à réussir. »

Appréhender les élèves en partant de leurs singularités apparaît alors comme un piège conduisant à des formes de discriminations: les profs discriminent quand ils ne tiennent pas compte des diversités, donc des histoires singulières; ils en prennent aussi le risque quand ils ne voient plus leurs élèves qu'à travers leurs origines ou la couleur de leur peau.

Finalement, la question des discriminations au sein de l'Éducation nationale relève d'abord d'un embarras profond de la part des acteurs. À tel point que les discriminations, à les entendre, sont omniprésentes. On serait passé de l'image d'un sanctuaire, au sein duquel il paraissait improbable qu'il puisse exister des discriminations, à un univers ouvert aux quatre vents dans lequel elles se seraient engouffrées. Les discriminations deviennent alors omniprésentes tout en étant relativement insaisissables.

■ 12. G. Calvès (2005), « Refléter la diversité de la population française: naissance et développement d'un objectif flou », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. 1, n° 183, p. 177-186; L. Bereni (2009), « Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise », *Raisons politiques*, n° 35, p. 87-106; M. Doytcheva (2010), « Usages français de la notion de diversité: permanence et actualité d'un débat », *Sociologie*, vol. 1, n° 4, p. 423-438.

Or, le thème des discriminations, qui tend à se substituer progressivement à celui des inégalités, accroît la confusion et l'embarras car il induit une mauvaise conscience qui ne parvient pas à s'appuyer sur une critique collective. Les luttes contre les inégalités sociales se présentent d'abord comme des formes de mobilisations collectives, dont la source et la cause se trouvent dans l'organisation même du système scolaire.

Par ailleurs, elles font écho et prolongent les luttes sociales existant au sein des sociétés. Les discriminations, bien que pouvant être systémiques, sont principalement vécues et ressenties à titre personnel. Ce sont les acteurs, dans leur pratique, qui potentielle-

ment discriminent, en notant, en ne proposant pas une orientation plus ambitieuse, en anticipant sur les préjugés des entreprises, ou en reprenant à leur compte les stéréotypes... Les discriminations sont diffuses, portées par les préjugés, et toujours potentiellement présentes quand il s'agit par ailleurs de laisser de plus en plus de poids et d'attention aux individualités et à leur histoire singulières. Les acteurs se sentent donc coupables. Ainsi la discrimination apparaît comme un piège que les dénonciations ne parviennent pas à déminer.

■ OLIVIER COUSIN

Professeur des Universités, université de Bordeaux Victor-Segalen,  
CNRS, Centre Émile-Durkheim  
[cousin@ehess.fr](mailto:cousin@ehess.fr)