



HAL
open science

Les enseignants français face à l'ethnicité hier et aujourd'hui. Discours critiques et impasses d'une lecture en termes de discriminations

Joëlle Perroton, Claire Schiff

► To cite this version:

Joëlle Perroton, Claire Schiff. Les enseignants français face à l'ethnicité hier et aujourd'hui. Discours critiques et impasses d'une lecture en termes de discriminations. Recherche et formation, INRP, puis ENS éditions, 2018, Former contre les discriminations (ethno)culturelles, pp.17-30. 10.4000/rechercheformation.4291 . halshs-02470227

HAL Id: halshs-02470227

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02470227>

Submitted on 7 Jun 2022

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.

Les enseignants français face à l'ethnicité hier et aujourd'hui. Discours critiques et impasses d'une lecture en termes de discriminations

French secondary school teachers' view of ethnicity past and present. Critical discourses and limitations to the narrative on discrimination

Joëlle Perroton et Claire Schiff



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4291>

DOI : 10.4000/rechercheformation.4291

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2018

Pagination : 17-30

ISBN : 979-10-362-0202-5

ISSN : 0988-1824

Distribution électronique Cairn



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

Référence électronique

Joëlle Perroton et Claire Schiff, « Les enseignants français face à l'ethnicité hier et aujourd'hui. Discours critiques et impasses d'une lecture en termes de discriminations », *Recherche et formation* [En ligne], 89 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2024, consulté le 10 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4291> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.4291

Les enseignants français face à l'ethnicité hier et aujourd'hui. Discours critiques et impasses d'une lecture en termes de discriminations

Joëlle Perroton

Faculté de sociologie, université de Bordeaux, Centre Émile Durkheim (UMR 5116)

Claire Schiff

Faculté de sociologie, université de Bordeaux, Centre Émile Durkheim (UMR 5116)

RÉSUMÉ : L'article part du constat que, si les enseignants sont de plus en plus sensibles au thème des discriminations, notamment ethniques, ils les mettent rarement en lien avec leur contexte d'exercice. Or, nous montrons que, loin d'être un phénomène exogène à l'école, les tensions ethniques et les expériences de discriminations sont largement liées à des effets de contexte, marqués par une ségrégation croissante. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que les formations qui isolent la question ethnique des autres dimensions de la vie scolaire et sociale font l'impasse sur un point essentiel de levier d'action, voire renforcent un certain aveuglement et sentiment d'impuissance des équipes dirigeantes et enseignantes.

MOTS-CLÉS : discrimination, formation des enseignants, exclusion sociale, politique en matière d'éducation, établissement d'enseignement

Introduction

Depuis la fin des années 1990, on assiste conjointement à une montée du thème de la discrimination dans le débat public (Fassin, 2002) et à une aggravation de la ségrégation scolaire (Broccolichi, Ben Ayed, et Trancart, 2010). Pour les enseignants aujourd'hui, traiter de la question de la discrimination, que ce soit dans les contenus des enseignements, dans les échanges avec les collègues et les élèves à propos du racisme, de l'homophobie, du sexisme ou du harcèlement, est devenu beaucoup plus banal, alors même que cela se fait dans des contextes de moins en moins mixtes. De même, la parole des enseignants sur la question de l'ethnicité à l'école est sans doute bien plus décomplexée qu'elle ne l'était, autorisée par un contexte général, social et médiatique, qui tend à pointer les risques de tensions et de regroupements ethniques dans notre société.

Face à un climat général plus propice à la prise en compte de la question de la discrimination et de l'ethnicité, se multiplient aussi les contextes locaux dans lesquels les contrastes entre les profils socioethniques des établissements scolaires deviennent plus marqués. C'est cette double évolution que nous souhaitons ici questionner. Il nous semble pertinent dans ce cadre de dissocier la discrimination de la simple expérience subjective des élèves et des enseignants ou des inégalités de traitement avérées pour la saisir à l'aune des processus de ségrégation à l'œuvre dans l'école et son environnement local. Pour dire les choses autrement, il faut questionner les contextes locaux, caractérisés par des degrés de ségrégation plus ou moins forts à différents niveaux. Car, et c'est là la thèse principale de cet article, nous faisons l'hypothèse que, si les enseignants sont de plus en plus sensibles à l'ethnicité et en parlent plus librement, ils ont du mal à percevoir la dimension contextuelle liée à l'établissement dans la construction de l'ethnicité chez les élèves ou dans les tensions qui semblent avoir une dimension ethnoraciale. Or, nos recherches nous ont conduites à montrer que les effets contextuels liés aux politiques d'établissements et à la structuration du marché scolaire local pouvaient être déterminants dans l'avènement de stigmatisations et tensions ethniques (Schiff et Perroton, 2016). Cette double évolution du système scolaire, qui articule une banalisation du thème de la discrimination et une ségrégation accrue, rend les formations aux discriminations plus légitimes, mais oblige à les penser de façon contextualisée afin d'éviter qu'elles ne soient sans lien avec les réalités de terrain vécues par les enseignants et les élèves.

Cette démonstration s'appuie sur une expérience de recherche déjà ancienne et riche de questionnements autour des thèmes des migrations et des minorités à l'école. L'attachement à ces thématiques a débuté dès nos thèses de doctorat, réalisées dans les années 1990, qui portaient respectivement sur la question de l'accueil des élèves primoarrivants¹ et sur les relations interethniques dans le système scolaire². Il s'est poursuivi au début des années 2000 avec un intérêt croissant porté aux questions de ségrégation dans le système scolaire (Felouzis, Liot et Perroton, 2005 ; Schiff, 2004). Mais ce sont surtout des recherches plus récentes menées à partir de la fin des années 2000 dans une perspective comparative internationale et intranationale qui nous ont amenées à pointer du doigt les effets de contexte et leur importance pour lire les questions ethniques à l'école. Il s'agit du programme de recherche européen EDUMIGROM et du programme régional ALTERECOLE³. Ces

- 1 Schiff, C. (2000). *Situation migratoire et condition minoritaire. Une comparaison entre les adolescents primoarrivants et les jeunes de la deuxième génération vivant en milieu urbain défavorisé* (thèse de doctorat). École des hautes études en sciences sociales.
- 2 Favre-Perroton, J. (1999). *École et ethnicité : une relation à double face* (thèse de doctorat). Université de Bordeaux II.
- 3 EDUMIGROM (Ethnic Differences in Education and Diverging Prospects for Urban Youth in an Enlarged Europe) programme de recherche mené entre 2008 et 2012 dans le cadre du septième programme-cadre (FP7) de la Commission européenne, et le projet ALTERECOLE (Les dynamiques territoriales et scolaires dans la construction de l'altérité : élèves migrants, itinérants et autres « outsiders » dans les espaces socioscolaires segmentés) financé par le conseil régional d'Aquitaine, 2015-2018.

deux enquêtes nous ont permis de rencontrer des établissements scolaires très contrastés tant sur le plan géographique (grandes, moyennes ou petites villes) que sur le plan de leur implantation, de leur politique, de leur structuration ou de leur organisation. Notre propos s'appuiera donc sur l'ensemble de ces terrains de recherche qui, à eux deux, rassemblent des matériaux issus d'enquêtes menées dans une dizaine de lycées généraux et professionnels en région parisienne, à Bordeaux et dans ses environs. Nous avons adopté une méthode à la fois ethnographique faite d'observations *in situ* de journées de classe, de participation à des conseils de classe et d'immersion dans la vie des lycées, et une méthode plus classique faite d'entretiens individuels et de discussions collectives avec des élèves et des membres du personnel scolaire.

1. Des discriminations insaisissables aux inégalités ethnicisées : les enseignements contrastés de la recherche sur l'école et les jeunes issus de l'immigration

En dépit des difficultés inhérentes à l'absence de prise en compte de l'origine ethnique dans les statistiques publiques en France, l'analyse détaillée des résultats et des parcours scolaires respectifs des enfants français, étrangers et/ou issus de l'immigration laisse penser que les discriminations objectives, saisies de manière quantitative, sont très faibles⁴, voire nulles. L'étude réalisée par Vallet et Caille en 1994 montre qu'à milieux socioculturels équivalents, les trajectoires scolaires des enfants étrangers et/ou issus de l'immigration, ne sont pas moins bonnes, voire sont même meilleures que celles des enfants français. Ainsi, pour ces auteurs, l'école ne rajoute pas de handicap ethnique à un handicap social et n'apparaît pas discriminatoire sur le plan de l'origine des élèves. De même, Brinbaum et Primon (2014), en revenant sur les résultats de la vaste enquête Trajectoires et origines (TeO) menée par l'INED (Institut national d'études démographiques) en 2008, montrent, bien des années après, que les écarts en termes de réussite scolaire entre descendants d'immigrés et groupe majoritaire s'effacent une fois les caractéristiques sociodémographiques contrôlées. Et lorsque ce résultat est nuancé, en cassant l'homogénéité apparente des descendants d'immigrés et en montrant que certains groupes (immigration turque et sahélienne) restent désavantagés même à milieu social identique, ce n'est pas l'hypothèse d'une école discriminante qui semble la plus probante (Ichou, 2013). Au contraire, Ichou montre qu'il faut plutôt aller chercher l'explication de ces différences du côté des trajectoires migratoires et des singularités sociales de ces groupes dans leur pays d'origine. Le constat d'un relatif échec scolaire des descendants d'immigrés est donc pour l'essentiel ramené à leurs origines sociales plus qu'ethniques ou à des critères externes au monde scolaire, l'école ne semblant pas plus injuste à leur égard qu'à l'égard des natifs de milieu

4 Avec toutes les limites liées à la difficulté statistique de réaliser le « toutes choses égales par ailleurs ».

populaire. Les seuls élèves qui subissent des formes de discrimination scolaire avérées sont les jeunes qui migrent en cours de scolarité, mais cela découle davantage de l'inadaptation de l'école française à l'allophonie que d'une discrimination ethnique ou raciale (Schiff et Fouquet-Chauprade, 2011 ; Schiff, 2015).

Pour autant, ces conclusions contrastent avec la réalité subjective vécue par les acteurs scolaires. Brinbaum et Primon montrent en effet que le sentiment de discrimination est peu lié à l'origine sociale et au niveau scolaire des parents, mais est très dépendant de l'origine ethnique et se manifeste surtout autour des questions d'orientation. Il traduit aussi l'impression pour ces jeunes d'être victimes d'un mépris de la part de l'école (Dubet, Cousin, Macé et Rui, 2013). Les processus de tri scolaire sont alors interprétés comme des processus de tri ethnique et la fiction de l'égalité des chances est de plus en plus vue comme une hypocrisie qui alimente le sentiment d'injustice. C'est donc plus de stigmatisations et de tensions ethniques dont il faudrait parler que de discriminations au sens strict. De nombreuses études mettent en effet en lumière une ethnicisation des relations côté élèves (Lorcerie, 2003 ; Perroton, 2000 ; Bonnery, 2006) et un recours aux catégories ethniques plus fréquent de la part des adultes pour lire le monde scolaire (Zirotti, 1980 ; Payet, 1995 ; Zephir, 2013 ; Zirotti et Akers-Porrini, 1992 ; Sanselme, 2009).

Ce constat d'une disjonction entre le sentiment subjectif d'être discriminé qui s'accroît et la faiblesse de la réalité objective des discriminations tient sans doute à l'augmentation des ségrégations. Ce sont les ségrégations qui génèrent cette ethnicisation et ce sentiment d'injustice plus que les discriminations. Merle (2012) a montré que la ségrégation sociale s'est accentuée à l'école ces dernières années, notamment après la réforme de 2007 de libéralisation de la carte scolaire. Cette ségrégation sociale se double mécaniquement d'une ségrégation ethnique, non seulement parce que les populations immigrées appartiennent largement aux milieux populaires, mais aussi car se créent des évitements sur la base ethnique dans un marché scolaire où le jugement que les parents portent sur la qualité d'un établissement devient primordial (Felouzis et Perroton, 2007). Cette ségrégation ethnique est même plus forte que la ségrégation sociale (Felouzis *et al.*, 2005) et génère chez les acteurs scolaires le sentiment d'être relégués dans les établissements de la périphérie (van Zanten, 2001). Elle a aussi des effets insidieux en matière scolaire, venant nuancer les recherches statistiques conduites jusqu'alors. En brisant le *school mix*, elle conduit à une aggravation des inégalités ethniques dans les résultats et les trajectoires scolaires, visibles à partir des dernières enquêtes PISA⁵ (Felouzis, Fouquet-Chauprade et Charmillot, 2015). Ces effets sont cependant protéiformes et largement contextualisés. L'étude, réalisée en Aquitaine par Felouzis (2003), montrant le poids contrasté de la ségrégation dans les résultats et les orientations des élèves, confirme bien que, loin d'une sorte de discrimination ou de non-discrimination généralisée du « système » à l'égard des élèves issus de l'immigration, ce sont bien les contextes qui « font » la différence. De même, l'enquête de

5 Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

Broccolichi, Ben Ayed, Mathey-Pierre et Trancart (2007) sur les inégalités sociospatiales d'acquis dans différents départements français met en évidence la nécessité de mieux cerner les interactions complexes entre morphologies résidentielles et scolaires et entre ces espaces et les ressources et trajectoires des élèves.

Peu d'enquêtes mettent l'accent de manière détaillée sur cette question des contextes, autrement que comme une description du « cadre » dans lequel se sont déroulées les recherches. Notre proposition est donc ici de prendre le contexte comme une dimension explicative en tant que telle, dans une démarche comparative qui cherche à étudier les effets propres des dynamiques locales et territoriales⁶ sur les expériences des acteurs. Il s'agit donc de « resocialiser » l'expérience, souvent décrite comme expérience personnelle et intime, des acteurs, en l'inscrivant dans un cadre précis et de « relocaliser » à l'intérieur même de l'école des phénomènes de discriminations et de stigmatisations ethniques, largement perçus comme lui étant extérieurs, notamment par les enseignants. C'est cette parole des enseignants, beaucoup moins scrutée que celles des élèves, qu'il nous faut maintenant analyser si l'on veut saisir les enjeux potentiels des formations aux discriminations.

2. Les discours enseignants : l'ethnicité comme contrainte exogène

On observe aujourd'hui une prégnance plus forte de la dimension ethnique dans les discours des enseignants par rapport aux années 1990. Nous avons pu noter lors de nos premières recherches la difficulté avec laquelle les enseignants abordaient la question ethnique, la rabattant préférentiellement sur des problématiques de handicap socioculturel. Si ce handicap devenait parfois « socioethnique », c'était plus pour pointer du doigt des différences semblant objectives (langue, distance culturelle...) que pour glisser vers un discours différentialiste. Et même lorsque cette stigmatisation ethnique se produisait, elle était très largement vécue sur le registre de la mauvaise conscience (Perroton, 2000). Vingt ans après, force est de constater que le thème s'est banalisé et qu'il est moins choquant de l'évoquer qu'auparavant. Lors de notre enquête EDUMIGROM, aucun de la dizaine de proviseurs rencontrés dans des banlieues défavorisées de Paris et Bordeaux n'a eu la position qui consiste à dire que la question ethnique n'était pas légitime. Les enseignants eux-mêmes parlent spontanément en ces termes et le thème est souvent amené dans la conversation sans même avoir besoin de le susciter. Ainsi, cette enseignante raconte son premier poste :

Donc ça a été un peu difficile et puis, je me suis retrouvée dans un collège avec... je crois qu'il y avait 80 % de... de gamins qui étaient issus de l'immigration [...] ce que j'ai découvert, c'est... c'est qu'il n'y avait pas vraiment de mixité, il n'y avait quasiment que des gamins issus de l'immigration du Maghreb et de l'Europe de l'Est.

6 C'est-à-dire la manière dont se modifient les positionnements respectifs, et donc les politiques et l'organisation des établissements, en lien avec les transformations des espaces urbains et du marché scolaire.

Le phénomène est d'autant plus remarquable que l'on peut noter que les enseignants adoptent finalement assez spontanément une présentation de leurs élèves par leurs origines ethniques. En témoignent ces quelques citations de différents professeurs de lycée :

Alors, j'ai les petites Portugaises et finalement, elles restent tout le temps entre elles et elles ont toutes le même profil. Les mamans sont toutes femmes de ménage. Les papas sont tous maçons. C'est... c'est... c'est incroyable, je n'avais jamais vu... Donc voilà, j'en ai une dizaine. Ils sont tous LV3 portugais. Après, j'ai arabe LV3. Là, c'est un autre groupe [rires], et les autres [dans la classe], alors eux, ce sont section européenne, LV3 italien, etc. Et ça, c'est vraiment étonnant. Il y a vraiment trois groupes dans ma classe et c'est assez étanche. N'empêche, j'ai eu du mal.

Et puis il y avait ces quatre élèves noires, mais les petites pimbêches, elles, étaient bien blanches. Il y a une élève qui est entre guillemets une élève normale [rires], enfin à l'ancienne, je veux dire, une Asiatique. Je pense que c'est lié au... au milieu d'origine.

Nous constatons ainsi qu'une lecture ethnique du monde scolaire, qui existait déjà auparavant de façon implicite, se fait maintenant beaucoup plus spontanément. Les phénomènes scolaires sont fréquemment décrits sur le mode de l'ethnicité, et il semble acquis pour les personnels éducatifs que cette variable a une force explicative importante, ce qu'illustre ce propos d'un chef d'établissement de Seine-Saint-Denis :

Je pense que c'est important de connaître [leurs origines], c'est utile de connaître à mon avis, savoir... oui. Pour avoir un œil... enfin bon quelque chose qui permette de décoder, de connaître certaines réactions, oui... pas pour excuser hein, mais pour comprendre.

Cette croyance semble d'ailleurs tellement ancrée qu'elle conduit parfois à une surinterprétation de la part des enseignants, pensant ainsi s'adapter de la manière la plus adéquate possible à leur environnement. Les cours de sport nous ont ainsi été présentés à plusieurs reprises comme posant parfois problème dans des contextes pluriethniques. La pratique de la natation est particulièrement mise en exergue. Lors de notre première visite dans un établissement bordelais, un professeur d'EPS (éducation physique et sportive) nous a immédiatement signalé que nous pourrions faire des entretiens avec les élèves lors des séances de piscine car « une grande partie des filles ne faisaient pas natation pour des raisons religieuses ». À la piscine, quelle ne fut pas notre surprise de constater qu'il y avait autant de garçons que de filles qui ne nageaient pas, et qu'aucun des jeunes interrogés ne justifiait cela par des raisons liées à leurs origines. La pudeur de montrer son corps adolescent, la honte de ne pas savoir nager, les indispositions mensuelles des filles ou des blessures étaient en revanche évoquées. Lorsque l'enseignant, se voulant conciliant, annonce aux élèves qu'il leur faut un mot d'excuse des parents pour ne pas faire l'activité piscine, évoquant de lui-même les questions religieuses, un air d'incompréhension et de gêne se lit sur le visage des élèves. Les « lunettes ethniques » que chaussent les enseignants pour lire les difficultés rencontrées (Lorcerie, 2011) ont alors de fortes chances d'imposer un registre de définition de la situation qui n'était pas nécessairement celui des élèves au départ (Bonnery, 2006).

On assiste donc depuis une dizaine d'années à une accentuation à la fois d'une interprétation ethnicisante de la réalité scolaire et d'une montée du thème de la discrimination et du racisme dans les propos des personnels éducatifs.

Alors il y a un véritable racisme qui existe, qui est clair ; noirs et maghrébins, maghrébins et martiniquais, ah oui oui, un vrai, mais qui ne... qui ne pose pas de... racisme mais au sens où c'est quelque chose d'assez atavique quoi... malheureusement... voilà, qui est ancré mais, ça fait rien, ils se côtoient... (proviseur de lycée)

Au-delà de cette évolution temporelle du discours enseignant, on peut aussi observer que ce dernier reste relativement uniforme et en rapport direct avec les évolutions du monde scolaire et social. Cela ne signifie pas que tous les enseignants disent la même chose et que leurs propos ne sont pas infléchis par le contexte dans lequel ils exercent, mais la question ethnique, au-delà des changements de perspective depuis trente ans, qu'elle soit tue ou reconnue, est souvent perçue par les enseignants, comme une dimension des relations sociales et scolaires qui leur échappe largement et qui pénètre de l'extérieur dans le système scolaire comme une « contrainte » avec laquelle il faut composer. Ainsi, la discrimination est le plus souvent rapportée à des facteurs extérieurs à l'école et quasi systémiques, sur lesquels ils n'ont aucune prise : la discrimination pour les stages ou le regard porté sur les élèves par l'extérieur en sont des exemples frappants et récurrents dans les propos des enseignants.

[Pour les stages], c'est des choses qui reviennent régulièrement sur le tapis... On a des entreprises qui nous le disent carrément hein, qui nous le disent... ouvertement. « On ne pourra pas, on ne pourra pas... » qui disent ça sous couvert de « on ne pourra pas les envoyer chez le client ».

Aussitôt qu'on va ailleurs, c'est là qu'ils sont stigmatisés les élèves. C'est pour ça que c'est un vrai problème de les sortir. Je vais souvent au théâtre avec mes élèves, j'adore le théâtre Gérard Philipe, à Saint-Denis. Parce que justement on est entre nous. Moi j'ai assisté à des scènes épouvantables, hein. Une des rares fois où j'ai amené mes élèves à Paris, on est allé voir une pièce, qui parlait de racisme, d'ailleurs. À la fin du spectacle, comme il y avait plein de scolaires dans la salle, là – et ce n'étaient pas les miens qui se tenaient mal –, il y a une dame qui est allée voir les miens, parce qu'évidemment, ils sont noirs.

La discrimination et le racisme sont aussi souvent décrits comme tenant aux préjugés et comportements des élèves entre eux. Ici aussi, ces phénomènes semblent liés à des éléments qui échappent à l'emprise et à la compréhension du corps enseignant. Dans cette grille de lecture, les élèves sont donc soit les victimes, soit les auteurs de la discrimination qui se fabrique ailleurs qu'à l'école. Ainsi, le racisme des élèves apparaît souvent aux enseignants comme une reproduction du racisme des parents ou le résultat d'un « communautarisme » grandissant et de dérives identitaires, comme en témoigne cet enseignant de lycée professionnel :

J'avais deux élèves de troisième qui étaient nés là, et les parents étaient nés ici aussi, en France. Ils se battaient sans arrêt. Bon sang quand même, ils ne pouvaient pas se sentir. Alors un jour

on leur demande, enfin, quand même. «Oui, mais c'est normal. Lui il est Turc, moi je suis Kurde. On ne peut pas s'entendre». Ils avaient 14 ans. Ils n'avaient jamais mis les pieds au pays si ça se trouve, ou en vacances. Les parents étaient nés ici, donc, c'est bien qu'on leur a construit. Enfin, j'imagine mal quand même que ce soit génétique.

Ou cette enseignante de comptabilité évoquant un «communautarisme» et des formes de radicalisation grandissante.

Là, en ce moment y a un truc qui me gonfle, c'est cette espèce de besoin d'appartenance en disant on est les portos, on est les rebeus [...]. Il y a des clans comme ça, par origine, et ils ont ce besoin d'appartenance, c'est marrant, à quelque chose [...] alors moi j'ai eu des soucis par contre avec un groupe de cinq jeunes dont deux se sont particulièrement écartées. On avait cinq jeunes maghrébines qui étaient en seconde compta, il y a trois ans et là on a senti un changement de comportement de façon régulière, sur la tenue, sur le foulard... tout était «borderline!» et jusqu'aux inscriptions du mois de juillet où la gamine elle est venue voilée... je lui ai dit, «là Karima, ce n'est pas possible le voile!» et elle me répond «oui mais là c'est les inscriptions, on n'a pas cours!»

Les enseignants décrivent aussi fréquemment une hypersensibilité des jeunes au racisme, qui trouverait sa source dans le racisme des adultes à l'extérieur et la xénophobie ambiante, et qui les conduirait à des conflits avec les enseignants.

Ils se sabordent volontairement. Sous quel prétexte, on n'a jamais pu savoir. Alors eux évoquent dans certains cas, si on parle d'ethnie ou de communauté, ce qui revient régulièrement, c'est le racisme. On est raciste et on leur en veut. Ces élèves se sont construits finalement une forme d'identité ou d'histoire en disant parce qu'on est, je ne sais pas, effectivement musulman ou parce qu'on est arabe, de toute façon on ne s'en sortira pas. De toute façon dans la société il y a du racisme, tout le monde nous en veut et ce n'est pas la peine qu'on fasse des efforts.

Si les questions de racisme et de discrimination sont de plus en plus présentes dans le discours des enseignants, elles sont en tout cas rarement lues comme le symptôme de quelque chose de proprement scolaire (un rapport malheureux à l'école, des tensions engendrées par les hiérarchies scolaires, la ségrégation intra ou interétablissements ou classes), mais plutôt comme des dérives extérieures que l'école n'arrive pas à contenir ou juguler. Cet élément est fondamental à saisir pour penser les formations aux discriminations si elles veulent lutter contre cette tendance à externaliser le problème.

3. La dimension contextuelle et son incidence pour la formation aux discriminations

On peut observer au contraire que les manifestations décrites par les enseignants sont non seulement dépendantes de ce qui se passe à l'école mais peuvent aussi être très clairement modulées par des dynamiques locales et contextuelles. En comparant deux contextes urbains très différents en Seine-Saint-Denis et à Bordeaux, nous avons montré qu'un très

fort degré de ségrégation ne s'accompagnait pas nécessairement et mécaniquement d'un sentiment de stigmatisation et de discriminations. C'est même au contraire, à Bordeaux, où les polarisations sociales et ethniques de l'environnement urbain et scolaire se jouent à plus petite échelle, que les stigmatisations ethniques nous sont apparues comme plus vives. «Les espaces urbains et scolaires, les structures et dynamiques d'établissement génèrent d'autant plus de tensions qu'ils s'inscrivent dans des polarisations visibles, hiérarchisées et de proximité, produisant ainsi des sentiments de frustration relative chez les individus (Merton, 1953), qui couplés aux dimensions ethniques, donnent naissance à des expériences scolaires ethnicisées» (Schiff et Perroton, 2016, p.97).

Ce qui se passe en interne dans les établissements scolaires est donc à cet égard très important car ce n'est pas la composition en soi du public scolaire, ni même la composition du corps enseignant, qui engendrent plus de tensions, mais bien des dynamiques locales et scolaires qui accentuent parfois les effets de contraste produisant une stigmatisation de l'altérité. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que les formations qui isolent la question ethnique des autres dimensions de la vie scolaire et sociale, et surtout de ces dimensions contextuelles, font l'impasse sur un point essentiel de levier d'action, voire renforcent un certain aveuglement et sentiment d'impuissance des équipes dirigeantes et enseignantes qui ne font qu'aggraver lesdites discriminations. Quelques exemples observés dans des lycées peuvent nous en convaincre.

Le premier est celui d'un lycée professionnel situé dans un quartier historique de Bordeaux. Lycée essentiellement de filles, par ses formations tertiaires, il a accueilli une proportion de plus en plus importante d'élèves issus de l'immigration, notamment maghrébine et d'Afrique noire, laissant parfois aux enseignants, depuis longtemps dans l'établissement, le sentiment d'un déclassement (le lycée était plutôt fréquenté anciennement par des jeunes filles «de bonne famille»). Le racisme de certains enseignants y est d'ailleurs pointé du doigt comme un problème par une partie du personnel éducatif.

Je soupçonne certains collègues adultes de pas trop aimer les élèves de couleur, on va dire ça comme ça... je n'en ai aucune preuve et en plus, personne ne s'est jamais plaint, donc à partir de là je ne peux pas établir de preuve comme quoi ça existe! (proviseur)

Alors lui il est dans un syndicat de droite on va dire... là il est venu, il y a trois semaines dans mon bureau, il y avait deux autres collègues. On avait inscrit une nouvelle élève dans sa classe et il est arrivé très énervé en disant qu'il y avait un deal, qu'on ne devait pas inscrire de gens nouveaux... et on lui dit : «écoute c'était un très bon dossier, on ne pouvait pas la laisser sans école»... et alors, il me dit «son nom là, c'est noir ça encore?»... je lui dis oui... il me dit «et c'est noir d'où?» et la collègue lui dit qu'elle est du Niger... il fait un grand soupir et dit «ah oui mais c'est noir noir, c'est encore des trucs à problèmes! (CPE)

Pour autant, ce racisme de certains parmi les «anciens», exacerbé par une transformation radicale des modalités de recrutement des élèves survenue au début des années 2000, est quasiment absent du discours des élèves, qui vivent leur scolarité dans cet établissement

de manière pacifiée. Ce petit lycée est orienté vers une politique de prise en charge quasi « familiale » et l'absence de hiérarchisation entre filières protège les élèves contre un sentiment de mépris, alors même que la majorité n'a pas choisi les formations qui offrent peu de débouchés⁷.

Les élèves, ils vous le diront si vous les interrogez, ils se plaisent ici. Ils aiment bien leur petit lycée. C'est une structure dans laquelle on s'occupe d'eux. Tout se sait très vite, on les aide, on les accompagne... (CPE)

C'est plutôt la question des relations entre filles et garçons qui est vécue comme posant souci dans ce lycée qui comporte trois quarts de filles. Cette situation de tensions genrées, particulièrement visible dans une des classes de la section comptabilité, interprétée par les enseignants comme le résultat d'une forme de « machisme » des garçons maghrébins, a poussé l'établissement à organiser une journée de sensibilisation à l'égalité hommes-femmes par le biais d'une association spécialisée dans la lutte contre les préjugés sexistes. Alors que les garçons en question se montrent relativement imperméables à la bonne parole lors de l'intervention de l'association, l'initiative semble avoir exacerbé la conscience qu'ont les enseignants du problème, sans pour autant leur offrir de véritable levier d'action. En effet, nous avons été frappées d'observer, peu de temps après, lors d'un conseil de classe d'une section secrétariat composée exclusivement de filles, que la prise en compte implicite de ce phénomène conduira les enseignants à refuser la demande de réorientation d'une élève de la section secrétariat vers la section comptabilité. Au début de la réunion il apparaît que, de l'avis unanime des enseignants, la jeune fille, d'origine franco-française, peu intégrée dans sa classe du fait d'un style « garçon manqué » et présentant de surcroît quelques fragilités du fait d'une situation familiale difficile, a un profil et des capacités scolaires bien plus en phase avec la section comptabilité qu'elle vise. Alors que la demande de transfert semble sur le point d'être accordée, les enseignants s'aperçoivent que la configuration aboutira à placer cette élève dans la classe ayant bénéficié de l'intervention de l'association de lutte contre le sexisme. Sans que la question des origines ethnoculturelles des uns et des autres ne soit abordée explicitement, la discussion qui s'en suit laisse clairement apparaître que le risque de confrontation entre cette jeune fille et le groupe de garçons maghrébins est le motif principal du refus finalement opposé à la demande de réorientation de la jeune fille, qui se verra dans l'obligation de chercher un autre établissement ou de rester dans une formation qui ne lui convient pas. Ainsi les enseignants sont ici amenés à discriminer sans le dire pour s'adapter à ces rapports ethnogenrés présents dans l'établissement, alors même qu'une formation avait été montée par eux pour dénoncer ces tensions.

7 Au contraire du lycée Brassens que nous avons observé à Bordeaux où certains comportements enseignants sont interprétés de manière exacerbée par les élèves sous la modalité du racisme, la question ethnique étant très prégnante dans cet établissement du fait de sa localisation, de sa réputation et des hiérarchies fortes entre filières couplées à des compositions ethniques différenciées (Schiff et Perroton, 2016).

Un parallèle peut être fait avec une autre situation observée dans un lycée général de Bordeaux que nous appellerons Voltaire. Cet établissement, lycée historique de centre-ville, reçoit une population plutôt favorisée mais a aussi, dans les secondes notamment, une petite fraction d'élèves issus de l'immigration venant d'une cité un peu éloignée. Un grand projet de formation aux discriminations est monté cette année par les enseignants auprès d'une classe de seconde option arts du spectacle comportant quelques élèves noirs et une majorité d'élèves en provenance des quartiers de classes moyennes des environs. Les élèves sont invités à voir une pièce de théâtre, à écrire des nouvelles et à monter une émission radio sur ce thème. Il est frappant de constater que peu d'élèves choisissent la question de la discrimination raciale, les discriminations genrées et surtout homophobes leur apparaissant comme bien plus importantes.

Le racisme est très discuté contrairement à l'homophobie, et j'ai l'impression que le racisme est moins discriminé que l'homophobie. Le racisme c'est plus comme avant. Les gens acceptent beaucoup plus les différences du côté racisme que du côté homophobie [...] le racisme a été beaucoup, beaucoup travaillé et est rentré dans la tête des gens. (élève)

Ce phénomène est d'autant plus remarquable que par ailleurs, élèves et enseignants ont mentionné les propos tenus dans l'établissement par deux élèves néonazis, problème interprété par les élèves comme un phénomène sectaire, voire exotique, plus que comme un véritable racisme.

Pour clore ce projet, un débat est organisé, en présence des acteurs de la pièce de théâtre, et les élèves sont invités à présenter leur travail à une classe d'un autre lycée général de la banlieue bordelaise qui recrute au sein d'une cité défavorisée. Les élèves de Voltaire, dont beaucoup revendiquent une « ouverture d'esprit » en matière d'identité sexuelle et de genre, vivront ce débat comme un moment traumatique car les lycéens de l'autre établissement commenceront la séance par ces mots : « alors nous on n'est pas des pédés, hein ». S'en suit une heure d'échanges très tendus, avec des insultes proférées à bas mots par certains lycéens des « cités », traduisant la distance sociale et ethnique entre les deux établissements. Les enseignants comme les élèves de Voltaire ressortent outrés de cet échange, ne comprenant pas que leur discours « politiquement correct » autour des discriminations n'ait pas eu l'écho escompté, car il était sans doute porté par des élèves représentant une forme d'altérité dominante pour les lycéens de cet établissement populaire d'une banlieue marquée par l'immigration.

Conclusion

Ces cas d'école nous permettent de mettre en exergue différents éléments importants dans la lutte contre les discriminations. Ils montrent d'abord combien la question « raciale » est toujours liée à d'autres dimensions (genre, origines sociales et géographiques, sexualités, filières) et ne peut être isolée comme un objet à part. D'où le sentiment que, lorsqu'on

se place du point de vue des élèves, la discrimination est à la fois partout et nulle part tant elle se dissout dans d'autres phénomènes propres à l'adolescence : harcèlement entre pairs, ressentiment scolaire, défiance vis-à-vis des adultes, tâtonnements concernant son identité sexuelle. Ils témoignent ensuite du fait que des formations assurées par des « spécialistes » extérieurs à l'établissement, dispensant souvent des discours généraux et une parole bien-pensante, peuvent être perçues comme moralisatrices par les élèves et manquent leur cible car trop éloignées de la réalité concrète des acteurs scolaires. Si elles rencontrent un certain assentiment du corps enseignant, car elles correspondent souvent à leur habitus professionnel (valeurs universalistes, médiation par l'art, l'histoire ou l'EMC⁸), elles ne laissent finalement que peu de traces et d'outils opérationnels mobilisables dans la réalité scolaire qui est la leur. Pire, elles peuvent même avoir pour effet de conforter les enseignants dans l'idée que ces phénomènes sont avant tout des problèmes sociétaux extérieurs à l'école, contre lesquels, au fond, ils sont relativement impuissants.

Il nous semble donc que les formations à destination des personnels de l'Éducation nationale devraient être infléchies dans un double sens. Dans le cadre d'actions classiques de formation (formation individuelle, d'équipe, conférences), amener les enseignants à décentrer leur regard sur des réalités générales est certes une bonne chose, mais il faudrait plutôt les conduire à le recentrer sur leur établissement, c'est-à-dire leur montrer que l'école n'est pas seulement la victime collatérale de forces centrifuges, mais a aussi des effets propres très importants. Dans le cadre d'actions de formations moins classiques, nous plaiderions pour des « formations-actions » qui, à partir d'un diagnostic établissement, pourraient aider les équipes à construire des véritables politiques de lutte contre les discriminations qui ne seraient pas de simples parenthèses dans la vie de l'établissement, mais permettraient une réflexivité et un échange en temps réel au moment même où s'expriment les tensions.

Joëlle Perroton
joelle.perroton@u-bordeaux.fr

Claire Schiff
schiffcl@club-internet.fr

Bibliographie

- Bonnery, S. (2006). La question de « l'ethnicité » dans l'école : essai de reconstruction d'un problème. *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 1. Récupéré sur le site de la revue : <<https://journals.openedition.org/sejed/109>>.
- Brinbaum, Y. et Primon, J.-L. (2013). Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination. *Économie et statistique*, 464-466, 215-243.

8 Enseignement moral et civique.

- Broccolichi, S., Ben Ayed, C., Mathey-Pierre, C. et Trancart, D. (2007). Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite scolaire des élèves. *Éducatons et formations*, 74, 31-48.
- Broccolichi, S., Ben Ayed, C. et Trancart, D. (2010). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris : La Découverte.
- Dubet, F., Cousin, O., Macé, E. et Rui, S. (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*. Paris : Seuil.
- Fassin, D. (2002). L'invention française de la discrimination. *Revue française de science politique*, 52(4), 403-423.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), 413-447.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B. et Charmillot, S. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie*, 191(2), 11-27.
- Felouzis, G., Liot, F. et Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.
- Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Les « marchés scolaires » : une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 48(4), 693-722.
- Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54(1), 5-52.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris : INRP-ESF.
- Lorcerie, F. (2011) École et ethnicité en France : pour une approche systémique contextualisée. *SociologieS*. Récupéré sur le site de la revue : <<https://journals.openedition.org/sociologies/3706>>.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Meridiens Klincksieck.
- Perroton, J. (2000). Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire. *L'année sociologique*, 50(2), 437-468.
- Sanselme, F. (2009). L'ethnisation des rapports sociaux à l'école. *Ethnographie d'un lycée de banlieue. Sociétés contemporaines*, 4(76), 121-147.
- Schiff, C. (2004). Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire. Dans C. Schiff et G. Zoïa, *L'accueil à l'école des élèves primo arrivants en France* (p. 135-282). Paris : La Documentation française.
- Schiff, C. (2015) *Beurs et Blédards. Les nouveaux arrivants face aux Français issus de l'immigration*. Lormont : Le bord de l'eau.
- Schiff, C. et Fouquet-Chauprade, B. (2011). Parcours scolaires et conditions d'accueil des primo-arrivants. Dans F. Ouevrad et D. Glasman (dir.), *La déscolarisation* (p. 181-202). Paris : La Dispute.
- Schiff, C. et Perroton, J. (2016). Effets de contexte et stigmatisation des élèves issus de l'immigration : le cas des lycées professionnels en région parisienne et en province. *Les cahiers de la LCD*, 2(2), 79-98.
- Vallet, L.-A. et Caille, J.-P. (1996). *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*. Paris : MEN-DEP.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- Zéphir, S. (2013). Catégorisation ethnoraciale en milieu scolaire. Une analyse contrastive de conseils de discipline. *Revue française de pédagogie*, 184(3), 81-94.
- Zirotti, J.-P. (1980). Le jugement professoral : un système de classement « qui ne fait pas de différence ». *Langage et société*, 14, 3-42.
- Zirotti, J.-P. et Akers-Porrini, R. (1992). Élèves français et maghrébins : un rapport différent à l'orientation scolaire. *Migrants-formation*, 89(6), 45-57.

Abstract

French secondary school teachers' view of ethnicity past and present. Critical discourses and limitations to the narrative on discrimination

ABSTRACT: While teachers in France are increasingly aware of the existence of ethnic discrimination they rarely associate it with their own profession. Taking this observation as a starting point, this article demonstrates that ethnic tensions and discrimination experienced by secondary school pupils not only permeate from outside the school gate but are also largely due to contextual factors illustrated by mounting local segregation. As such, training and awareness programmes that isolate the issue from other aspects of school life and social realities may miss important opportunities for action and might even make teaching and administrative staff more oblivious to the matter and exacerbate their sense of helplessness.

KEYWORDS: discrimination, teacher education, social exclusion, education policy, educational institution