

« Dysfonctionnements scolaires et processus ethniques »

Cet exposé ne traite pas directement de l'histoire de l'immigration, à quoi est consacrée la journée. Il porte sur l'immigration en tant que catégorie qui mobilise des représentations largement intériorisées de l'altérité dans la société nationale. Comme catégories du classement social, « l'immigration » ou « les immigrés » ou encore « les jeunes issus de l'immigration », ou, comme on le dit de plus en plus (avec le même sens pratique), « les jeunes des quartiers » et « les quartiers » fonctionnent comme des catégories « ethniques » : cela signifie qu'elles activent une dichotomie des populations entre populations (qui se ressentent comme) « normales » et populations (perçues comme) « différentes » en raison de leur origine, et ce de façon non réflexive (pré-idéologique), sans rapport nécessaire avec une idéologie raciste¹. Nous nous intéressons ici à l'impact des processus ethniques dans l'école. Les mots « immigrés » et « immigration » sont rarissimes dans le discours officiel de l'école². Mais ils sont omniprésents dans la société et dans le discours politique. Et il y a tout lieu de penser que la *catégorisation ethnique* infléchit les fonctionnements scolaires dans les zones populaires.

Ce phénomène ne se repère pas sur les résultats scolaires moyens des élèves, lesquels ne semblent pas négativement marqués, en moyenne, par leurs attributs ethniques mais bien davantage par la position socio-économique de leurs parents, comme pour l'ensemble des élèves scolarisés en France. En revanche, le silence conservé par l'institution scolaire à l'égard de la « diversité » de la société française n'a pas empêché la catégorisation ethnique de travailler au sein de l'espace scolaire, contribuant à creuser ce qu'on nomme, comme une évidence, la « crise de l'école ».

1. Les résultats scolaires des élèves : indépendants en moyenne des attributs ethniques

Les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration sont mal connus. Leur effectif même est méconnu. En effet, si, depuis les années 1990, les grands producteurs nationaux de statistiques sociales mobilisent les informations relatives à l'origine des personnes (lieu de naissance et nationalité à la naissance de l'individu et de ses parents) pour exploiter certaines enquêtes, ils le font rarement. La DEP n'a jamais rendu publics les effectifs d'élèves issus de l'immigration. Grossièrement, on peut les estimer à 15 % des effectifs totaux, en moyenne nationale, avec des écarts considérables d'un lieu à l'autre (ils forment quelque 50 % de l'effectif à Marseille, par exemple).

¹ du grec ancien *ethnos*, tribu, peuple se voyant comme uni par des ancêtres communs, une communauté de sang. La théorie moderne de l'ethnicité a été fondée par Max Weber dans un chapitre de son livre majeur *Economie et société*.

² Ils sont aussi bien quasiment absents des programmes : voir l'analyse exhaustive des programmes d'histoire, géographie, éducation civique et ECJS réalisée par Benoît Falaize pour cette journée.

Les travaux qui ont décrit sur grand échantillon national les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration sont déjà anciens, leurs données ont été recueillies dans la première moitié des années 1990. Ils portent sur la scolarité au collège et le passage en Seconde (1^{ère} année de lycée) (Vallet & Caille, 1996), ainsi que sur les résultats au baccalauréat (Tribalat 1996). Plus récemment, une étude a porté sur les risques de sortie sans qualification du système scolaire (Caille, 2000). Ces études ont invariablement conclu à la légère supériorité des résultats obtenus par les élèves porteurs d'attributs ethniques par rapport à ceux qui n'en ont pas, toutes choses égales par ailleurs, le système scolaire français apparaissant très sélectif en fonction des caractéristiques socio-économiques des parents, mais peu ou pas en fonction des attributs ethniques. L'origine maghrébine, notamment, qui est source de discriminations spécifiques dans la vie sociale, n'est pas en moyenne associée à des carrières scolaires spécifiquement pénalisantes.

Ces résultats sont largement contre-intuitifs. Les images de la crise des banlieues et du marasme de l'école en banlieue paraissent les contredire, de même que le sentiment d'injustice des élèves concernés (Caille, 2005 ; Payet & Sicot, 1997). Le résultat statistique est pourtant robuste, aux yeux des chercheurs. En l'analysant plus à fond, ils dégagent un facteur de mobilisation familiale, qui intervient sous diverses modalités selon les enquêtes : ambition des vœux énoncés lors de l'orientation à la fin du collège, soutien donné par les aînés ou des proches, et même effort financier consenti pour la scolarité des enfants. Ceux qui contestent ces résultats font valoir les limites de l'analyse statistique « toutes choses égales par ailleurs » sur ces populations, car les caractéristiques socio-démographiques en milieu populaire n'ont pas les mêmes incidences sociales selon qu'il s'agit de familles immigrées ou autochtones (la taille des fratries, par exemple, s'avère plus pénalisante pour la scolarité dans les familles populaires autochtones). Cependant, ce type de résultat est bien attesté à l'échelle internationale, et il n'est pas en désaccord avec ce que laisse prévoir une analyse en termes de processus ethniques³.

C'est à l'occasion de l'insertion sur le marché de l'emploi qu'apparaissent de nets effets discriminatoires en fonction de l'origine, et ce quel que soit le niveau de diplôme et l'ancienneté de l'immigration (Silberman, 2006). On admet de même que la discrimination est forte lors d'une orientation en Centre de formation des apprentis (CFA), qui exige que le jeune se trouve un patron. Une disposition, inspirée par les émeutes de novembre 2005, a été insérée dans la loi « pour l'égalité des chances » (mars 2006), pour organiser un contrôle sur les CFA à cet égard.

2. Les résultats du système : des situations locales parfois désastreuses

Si les résultats moyens des élèves ne font pas apparaître globalement de sélectivité ethnique, en revanche des biais ethniques affectent le fonctionnement des établissements et contribuent à dégrader les résultats sociaux du système. Ce point ressort d'un ensemble d'études menées par des sociologues, et particulièrement d'un programme de recherches récent qui a combiné approches quantitative et qualitative (Broccolichi *et al.*, 2006).

Une étude portant sur les collèges de l'académie de Bordeaux a mis en évidence, sous le titre accrocheur d'*apartheid scolaire*, l'existence de processus cumulatifs d'évitement des établissements publics par certains parents, principalement de classes moyennes, et la concentration progressive qui s'ensuit des élèves issus de l'immigration dans certains établissements (Felouzis *et al.*, 2005). Toutefois, l'étude s'est focalisée sur un facteur externe,

³ Nous développons cette discussion dans un chapitre de notre ouvrage *L'Ecole et le défi ethnique* (2003).

l'évitement des familles, et elle a eu lieu dans une région favorisée, dans laquelle les disparités entre établissements sont réduites.

En réalité, le phénomène dont il s'agit de rendre compte est global et systémique. L'usage social des établissements par les parents ne saurait être détaché de ce qui se passe au sein des établissements, notamment des modalités de la relation entre enseignants et enseignés. Or celle-ci tend à se dégrader quand les enfants d'immigrés sont plus concentrés. Une étude de référence sur la violence dans les collèges débouche sur ce résultat majeur : il y a une corrélation étroite entre la proportion d'élèves issus de l'immigration dans l'établissement et le taux de violence (violence ressentie et violence en acte), et il existe des contextes scolaires où les distinctions ethniques sont transposées dans l'organisation interne des établissements. La violence y est très présente (Debarbieux, 1996 ; Debarbieux & Tichit, 1997 ; aussi Payet, 1998).

Ces situations s'analysent dans un ensemble d'interdépendances entre facteurs externes et facteurs internes à l'école. On constate que les disparités de résultats entre collèges publics se sont creusées en contexte urbain dense, où les familles peuvent changer d'établissement avec moins de difficulté qu'ailleurs, malgré les contraintes officielles – elles peuvent aussi avoir recours à l'enseignement privé (Broccolichi, 2006). Ces logiques de fuite sont générées pour autant qu'on le comprenne, par des facteurs « qui poussent » et des facteurs « qui tirent » (*push and pull*).

Côté *push*, les dysfonctionnements pédagogiques des établissements secondaires en milieu populaire (collèges). Ceux-ci se sont multipliés à partir du milieu des années 1980, lorsqu'a été mise en œuvre la réforme de l'orientation au collège, supprimant les possibilités d'éviction des élèves en cours d'études et limitant les redoublements. Dans les secteurs populaires, le nombre des élèves qui ne pouvaient pas progresser dans les formes secondaires classiques a augmenté. Or les enseignants n'ont pas toujours su adapter leurs gestes pédagogiques, ils n'ont pas reçu beaucoup d'aide de l'institution, pas beaucoup de suivi non plus. Les désajustements pédagogiques se sont généralisés (Broccolichi, 1994).

La catégorisation ethnique, c'est-à-dire l'attribution de difficulté aux élèves en fonction de leur différence supposée congénitale, a contribué à naturaliser et à perpétuer ces désajustements. On a recréé des classes de niveau, sans que l'administration intermédiaire n'intervienne, alors que ces regroupements étaient interdits depuis la fin des années 1970 : la catégorisation ethnique y a joué son rôle. Les professeurs ont cherché à fuir ces situations (rotation accélérée des équipes) : là encore, la catégorisation ethnique joue. Les chefs d'établissement ont cherché à attirer ou à garder certains élèves, valorisés sur des critères socio-scolaires : la catégorisation ethnique joue. Les familles ayant les possibilités de le faire fuient progressivement : la catégorisation ethnique joue. En bref, des logiques de marché se sont implantées *dans* l'école, sans susciter de parade administrative, *et elles activent et entretiennent la catégorisation ethnique*, laquelle à son tour entretient et creuse les dysfonctionnements.

Selon cette analyse, la catégorisation ethnique *accentue les dilemmes de la démocratisation de l'école française*, elle les transforme en cercles vicieux ingérables dans les formes installées de la régulation du système. Ce cas de figure n'est pas spécifique à l'école : il a été mis en évidence en France dans le logement social par exemple (Simon, 2001) et plus globalement dans les politiques urbaines (Viprey, 2002). Un chercheur a démontré qu'il peut être à la source de la politisation virulente des immigrés et de l'islam au Danemark (Nannestad, 2004). L'explication a peut-être une validité générale dans la crise des formes du *welfare state* en Europe occidentale.

Aux facteurs « qui poussent » s'ajoutent des facteurs « qui tirent ». L'examen des voisinages urbains et de leur évolution, réalisé par l'économiste Eric Maurin (2004), montre que la population française est pénétrée de tendances ségrégationnistes, les individus les plus aisés étant les plus enclins à se dégroupier. Ce mouvement serait lié au fait que la morphologie sociale du quartier est une ressource scolaire d'importance, dans un système où la sélection des élites est précoce.

3. Questions de régulation – gouvernance pédagogique

Pour en revenir à la situation de l'école en milieu populaire, toute correction passerait au moins par une révision des modes du management scolaire. Pour l'instant prévaut dans l'ensemble du système le régime de ce que Claude Pair nomme le « compromis corporatiste » : l'administration centrale indique des objectifs que les recteurs relaient, mais l'administration intermédiaire n'intervient pas dans le pilotage en continu des établissements, il n'y a pas de rétroaction sur la réalisation des objectifs égalitaires. « Seules sont vérifiées les règles bureaucratiques ne portant pas sur les décisions réellement importantes qui, en fait, se trouvent entre les mains des agents du système » (Pair, 2004). La sous-administration de l'éducation prioritaire est sans aucun doute un facteur de la faiblesse des résultats moyens de cette politique (Lorcerie, 2006), et un élément facilitateur des processus ethniques au sein de l'espace scolaire. La réforme des zones d'éducation prioritaire, annoncée en décembre 2005, prévoit un changement à cet égard. Mais l'annonce a été anticipée en réponse aux émeutes de novembre, le dispositif comporte des inconnues pratiques majeures qui interdisent de spéculer aujourd'hui sur ce qu'il en adviendra en pratique.

D'ores et déjà, on voit parfois émerger dans tel ou tel établissement une politique pédagogique cohérente, vigilante sur le chapitre des apprentissages. Cela résulte de modes inédits de coopération entre agents, reposant sur la présence simultanée d'un chef d'établissement qui agit de façon congruente, et d'un ensemble suffisamment nombreux d'enseignants désireux et capables de « prendre au mot » les valeurs de l'école. La confiance et le soutien de responsables hiérarchiques, le soutien en formation continue sont aussi nécessaires pour que vive l'entreprise. Dans ce type de configuration, la catégorisation ethnique apparaît à l'enquête peu saillante, les valeurs républicaines sont mises en avant. Toutefois, de telles mobilisations sur la mission sont constitutivement rares et transitoires, ne serait-ce qu'en raison des mobilités des personnels.

4. Catégorisation ethnique et culture : des liens dynamiques

La catégorisation ethnique a aussi des effets culturels, évoquons rapidement ce point pour terminer. Les processus ethniques instaurent des « frontières symboliques » qui sont investies par les « minoritaires » (les populations désavantagées du fait d'une attribution ethnique) comme par les « majoritaires » (ceux qui détiennent le pouvoir de désavantager en attribuant le statut « différent »). Or ces frontières et leurs investissements ne sont pas tant *déterminés* par les cultures, suivant l'idée dominante, qu'ils ne sont *sources de dynamiques* culturelles, tant chez les majoritaires que chez les minoritaires (Lorcerie, 2003 ; Bastenier, 2004). La « culture » au sens descriptif et non normatif que prend le mot en sciences sociales est le produit de l'action collective autant qu'elle en est la cause, et les processus ethniques en sont des aliments, parmi d'autres ingrédients.

Il y a de la souffrance chez ceux qui sont dénigrés, mais aussi des résistances diverses, qui vont s'exprimer collectivement en conduites, et qui alimentent des façons de voir, de dire, de faire, c'est-à-dire des formes culturelles, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. La question des violences scolaires et de leur part ethnique a été, en France, le déclencheur des études sur l'ethnisation de l'espace scolaire ; on a pu mettre en évidence l'« ethnicité oppositionnelle » de certains élèves (Payet, 1998) : autant de faits de « culture » au sens descriptif. Mais les élaborations symboliques liées à l'expérience ethnique minoritaire sont très diversifiées. Pour ne prendre que l'exemple de l'affiliation musulmane : les formes d'appartenance à l'islam qui se manifestent parmi les jeunes en France aujourd'hui ne sont pas compréhensibles en dehors des dynamiques globales de l'ethnicité. La recrudescence du salafisme, constatée par une enquête récente (International Crisis Group, 2006), paraît en particulier liée aux logiques ségrégationnistes qui sont à l'œuvre dans les banlieues, dont l'école est un des sites, comme aux attentes déçues par rapport à l'Etat ou à la classe politique⁴.

La position majoritaire ethnique est elle aussi associée à des dynamiques culturelles – ou politico-culturelles. Une forme typique, bien reconnue dans la littérature sociologique, en est le sentiment national, l'exaltation de la supériorité supposée des caractères nationaux, en regard des attributs prêtés à ceux dont on se différencie par un imaginaire ethnique. L'interprétation publique nouvelle du principe français de laïcité paraît marquée par cette dynamique. « *On assiste à un déplacement des enjeux liés à la laïcité, de la sphère religieuse à la sphère culturelle et identitaire*, écrit ainsi François Baroin, porte-parole de l'UMP, dans son rapport *Pour une nouvelle laïcité* (mars 2003). En fait, poursuit-il, *c'est l'identité française fondée sur l'universalisme, l'égalité (en particulier entre hommes et femmes) et l'humanisme qui est en jeu et c'est notre régime politique qui est questionné. Alors que notre société est bousculée par la mondialisation, la construction européenne et la décentralisation, la laïcité apparaît comme une référence stable et un peu mythique. C'est pourquoi elle est devenue un élément de référence de l'identité française. Sa remise en cause par le multiculturalisme et le communautarisme peut donc être perçue comme une menace pour l'identité nationale* ». Neuf mois plus tard, les conclusions du rapport de la commission Stasi suivront la même ligne : « *La laïcité est le produit d'une alchimie entre une histoire, une philosophie politique et une éthique personnelle. [...] La laïcité touche à l'identité nationale, à la cohésion du corps social, à l'égalité entre l'homme et la femme, à l'éducation, etc.* » (Rapport de la commission Stasi « sur l'application du principe de laïcité », décembre 2003, § 2.3). Cette acception de la laïcité est nouvelle, cela n'a pas été suffisamment relevé, elle est assez loin de la laïcité selon le droit public français, appuyé sur les normes internationales (v. Conseil d'Etat, 2004), et loin aussi de la laïcité rationaliste classique.

Pour conclure, le discours officiel de l'école ne fait pas de place à la considération des différences ; et plus généralement, la France n'a pas de politique scolaire officiellement orientée vers un but d'intégration des enfants d'immigrés. Toutefois, ce silence a laissé les processus de catégorisation ethnique prendre de plus en plus d'importance dans la régulation des établissements populaires, sans que l'attention des agents soit dirigée vers le contrôle de leurs effets. La politique des ZEP, notamment, n'a pas été conduite selon cette perspective, elle a eu tendance au contraire à euphémiser les logiques ethniques. Il en résulte une grande disparité des situations locales. Dans de rares cas, un ordre scolaire égalitaire et respectueux

⁴ en même temps qu'à la clientélisation par les pouvoirs publics des élites musulmanes de la génération antérieure, selon le rapport.

des individus a été entretenu ou restauré grâce à une gouvernance pédagogique d'établissement. Bien plus souvent, on trouve en « banlieue » des contextes scolaires au climat dégradé, connaissant violence, sous-réussite, et logiques de « sauve-qui-peut » de la part des personnels et des parents.

La catégorisation ethnique contribue ainsi à nourrir les dilemmes de l'action publique et elle tend à naturaliser les dysfonctionnements de celle-ci dans les secteurs populaires. Elle concourt à la sélectivité sociale du système scolaire, et tout particulièrement à « l'échec » annoncé de la politique des zones d'éducation prioritaire (Benabou *et al.*, 2004).

Au milieu des années 1980, le grand orientaliste Jacques Berque s'était vu commander un rapport par le ministre de l'Éducation nationale dans la perspective d'une éventuelle refonte de la politique de scolarisation des enfants d'immigrés. Il avait souligné une idée : cette politique ne saurait être une question de dispositifs, c'est une question de projet politique, dépassant l'école tout en l'incluant au premier chef. Il s'agissait, selon ses mots, de « *solidariser des présences* » (Berque, 1985). Le rapport fut mis dans un tiroir. L'idée n'est-elle pas plus que jamais d'actualité ?

Bibliographie mentionnée

- Bastienier Albert (2004), *Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*. Paris, PUF.
- Bénabou Roland, Kramarz Francis, Prost Corinne, 2004, Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? – Une évaluation sur la période 1982-1992. *Economie et statistique* (380), p. 3-30.
- Berque Jacques (1985), *L'immigration à l'école de la République*. Paris, La Documentation française.
- Broccolichi Sylvain (1994), *Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités*. Thèse, P. Bourdieu dir., Paris, EHESS.
- Broccolichi Sylvain, Benayed Choukri, Trancart Danielle, dirs., 2006, *Inégalités socio-spatiales en éducation*, Rapport pour la DEP et la DATAR.
- Caille Jean-Paul (2000), Le risque de sortie sans qualification au cours des années quatre-vingt-dix. Effets des différences de trajectoires scolaires et de milieu familial, *VEI Enjeux* (122), p. 76-92.
- Caille Jean-Paul (2005), Les projets d'avenir des enfants d'immigrés, in *Les Immigrés en France*, Paris, INSEE, p. 11-22.
- Conseil d'Etat (2004), *Rapport 2004. Un siècle de laïcité*. Paris, La Documentation française.
- Debarbieux Eric (1996), *La Violence en milieu scolaire, I. Etat des lieux*, Paris, ESF.
- Debarbieux Eric, Tichit Laurence (1997), Le construit « ethnique » de la violence, in Bernard Charlot, Jean-Claude Emin, coords., *Violences à l'école*, Paris, Armand Colin, p. 155-177.
- Felouzis Georges, Liot Françoise, Perroton Joëlle (2005), *L'Apartheid scolaire : Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris, Seuil.
- International Crisis Group (Patrik Haenni) (2006), *La France face à ses musulmans : Emeutes, jihadisme et dépolitisation*, 9 mars 2006.
- Lorcerie Françoise, dir. (2003), *L'Ecole et le défi ethnique, Education et intégration*. Paris, ESF & INRP.
- Lorcerie Françoise (2005), Les professionnels de l'école et l'affaire du voile, in F. Lorcerie, dir. *La Politisation du voile – en France, en Europe et dans le monde arabe*. Paris, L'Harmattan, p. 73-94.
- Lorcerie Françoise (2006), L'éducation prioritaire : une politique sous-administrée, *Revue VEI-Diversité*, 144, mars 2006, p. 61-72 (dossier consacré aux ZEP).
- Maurin Eric (2004), *Le Ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*. Paris, Seuil.

- Nannestad Peter (2004), A Game Real Actors Won't Play ? Integration of Ethnic Minorities in Denmark as a Collective Action Dilemma, *International Migration Review*, p. 287-308.
- Pair Claude (2004), Comment piloter le système éducatif ? Rapport à la *Commission du débat national sur l'avenir de l'école*. Web
- Payet Jean-Paul (1998), La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école, *Revue française de pédagogie* (123), p. 21-34.
- Payet Jean-Paul, Sicot François (1997), Expérience collégienne et origine « ethnique ». La civilité et la justice scolaire du point de vue des élèves étrangers ou issus de l'immigration, *Migrants-Formation* (109), p. 155-167.
- Silberman Roxane (2006), Les secondes générations sur le marché du travail en France. Une pénalité ethnique ancrée dans le temps. *Revue française de Sociologie* (47-2), p. 243-292.
- Simon Patrick (2001), Les discriminations raciales et ethniques dans l'accès au logement social, Paris, *Note du GELD*.
- Tribalat Michèle (1996), La réussite au bac des jeunes d'origine étrangère, *Hommes et Migrations* (1201), p. 35-42.
- Vallet Louis-André, Caille Jean-Paul (1996), Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, *Les Dossiers d'Education & Formations* (67).
- Viprey Mouna (2002), Les mécanismes de discrimination à l'égard des jeunes dont l'origine étrangère est réelle ou supposée, *Revue de l'IRES* (39), p. 1-24.