

DHUME Fabrice (2023), « Racisme à l'école : entre déni de l'institution et ambivalence de la sociologie », in Sud éducation 93, *Entrer en pédagogie antiraciste. D'une lutte syndicale à des pratiques émancipatrices*, Marseille, SHED publishing, p. 138-146.

Dans le discours de l'institution scolaire française, le racisme et la discrimination raciale sont tenus pour être des phénomènes *parfaitement étrangers* à l'ordre scolaire. Alors que le ministère de l'Éducation nationale a fini par accepter la contribution de l'école à la (re)production des inégalités sociales, et a même pu reconnaître dans les années 1980 la « discrimination sexuelle » au travail¹, rien de tel pour les rapports sociaux de race. Les questions du racisme et de la discrimination raciale dans l'école font globalement l'objet d'un déni. Par ailleurs, l'ambivalence du champ de la recherche dans ce domaine contribue à alimenter la mésentente et les problèmes de reconnaissance de ces enjeux.

Le déni de l'institution scolaire

L'antiracisme (*mainstream*) s'est institutionnalisé dans l'école tardivement : au cours des années 1990², c'est-à-dire à l'époque où prévaut le référentiel intégrationniste et la mise en scène nationale du thème des « violences scolaires » — qui n'est en réalité qu'une « variation sur le thème majeur de la banlieue et des jeunes des générations issues de l'immigration³ ». En découle un discours circulaire à trois faces : premièrement, une idéalisation de « l'école de la République » et une naturalisation de l'antiracisme comme de l'« idéal laïque et national [...qui seraient] la substance même de l'école de la République⁴ » ; deuxièmement, une attribution du problème du racisme et des discriminations aux publics scolaires — notamment aux élèves implicitement défini.e.s par une supposée *inculture* (milieux populaires et ruraux) ou une *exoculture* (étranger.e.s et/ou descendant.e.s d'immigré.e.s)⁵ ; troisièmement, et en conséquence, une présentation de l'institution scolaire en victime d'un phénomène importé en contrebande, ce qui justifie un nouveau discours (de panique) moral(e) et sécuritaire, depuis 1993⁶ : l'impératif de « sanctuariser » l'école dans où « une période où les incivilités et les violences ont pénétré les établissements », comme il est par exemple écrit encore en 2003 dans les documents préparatoires du « Débat national sur l'Ecole »⁷.

¹Voir par exemple la Note de service n°83-454, « Lutte contre toute discrimination à l'égard des femmes dans les communautés éducatives », MEN, 10 novembre 1983.

²Dhume F. (2015), « Comment l'antiracisme devint une "valeur de l'école" », *Diversité*, n°182, p.47-53.

³Payet J.-P. (1992), « Ce que disent les mauvais élèves », *Annales de la Recherche Urbaine*, n° 54, p. 84-93.

⁴Circulaire n° 1649, « Neutralité de l'enseignement public. Port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires », MEN, 20 septembre 1994.

⁵Dhume-Sonzogni F. (2007), *Racisme, antisémitisme et "communautarisme" ? L'école à l'épreuve des faits*, Paris, L'Harmattan.

⁶Voir Florin M., « L'école "sanctuaire" depuis 1993... », *Le Progrès.fr*, 20 avril 2010.

⁷Hardouin J.-C., Hussenet A., Septours G., (2003), *Éléments pour un diagnostic sur l'École. Document général préparatoire au débat national sur l'avenir de l'école*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n°9, p.98.

À partir de 1993, tout particulièrement, le discours de « l'éducation contre le racisme », se double d'une incrimination des élèves vu.e.s comme musulman.e.s et/ou de banlieues, supposé.e.s sources de la « discrimination ». En effet, la circulaire du ministère Bayrou, visant à interdire de fait le « voile » à l'école — à l'opposé de la jurisprudence du Conseil d'État depuis 1989⁸ —, pose qu'« à la porte de l'école doivent s'arrêter toutes les discriminations, qu'elles soient de sexe, de culture ou de religion⁹ ». Ce discours suppose donc que le système scolaire est neutre et respectueux des publics qu'il accueille, que les discriminations (réduites à de l'incivilité) ont leur source à l'extérieur du système scolaire, et donc qu'agir sur ce problème revient à accentuer une stratégie d'éducation morale et disciplinaire ciblant particulièrement des publics racisé.e.s.

Ce principe d'une causalité externe de la discrimination a fait long feu, et en 2010 encore, le rapport ministériel titrant sur *Les discriminations à l'école* affirme que l'institution scolaire est « un lieu d'expression et non de création du préjugé¹⁰ ». Cette stratégie d'externalisation et d'irresponsabilisation institutionnelle a connu divers avatars, notamment l'idée que ce serait l'alternance école-entreprise qui aurait conduit « à faire entrer dans les établissements scolaires les pratiques massivement discriminatoires et racistes des employeurs, sur lesquelles certaines formations, voire certains établissements ont tendance à s'aligner¹¹ », comme l'affirme l'Inspecteur général de l'Éducation nationale Jean-Pierre Obin. Ce discours conduit à cibler particulièrement le segment des lycées professionnels — et au passage, à réduire la discrimination aux seuls stages en entreprise —, en rabattant finalement l'objectif affiché « de renforcer la lutte contre les discriminations » au fait « d'aider les jeunes issus de l'immigration à s'insérer plus facilement dans l'emploi et la vie sociale¹² ». Renversement des reponsabilités, une fois encore, pour cibler les publics racisé.e.s plutôt que le rôle du système scolaire dans la (re)production des inégalités raciales.

Depuis 2012, émerge timidement l'idée qu'« il ne paraît pas incongru de se demander si le principe même d'égalité de traitement est respecté, voire si une discrimination négative n'est pas à l'œuvre » dans le système scolaire¹³. Et la *Loi pour la refondation de l'école*, qui suit, pose un objectif, jusque-là inédit, d'effectivité de l'égalité : l'action doit « conduire à une réduction de l'impact des déterminismes sociaux et de toutes les inégalités et discriminations¹⁴ ». Pourtant, dans tous les textes normatifs du ministère qui suivent, l'objectif d'action est toujours, et seulement, de « lutter contre les stéréotypes racistes, sexistes ou homophobes et apprendre aux élèves à refuser tous les types de discrimination¹⁵ ». La focale éducative permet encore et toujours de cantonner la question aux élèves, et de

⁸Lorcerie F. (2005), *La politisation du voile en France, en Europe et dans le monde arabe*, Paris, L'Harmattan.

⁹Circulaire n° 1649, *op. cit.*

¹⁰DGESCO, 2010, *Discriminations à l'école. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*, Paris, MEN, p. 9.

¹¹Obin J.-P. (1997), « Introduction », in Éducation & Devenir, *L'intégration, une mission pour l'école ? Les enfants de l'immigration à l'école*, Paris, Hachette.

¹²Circulaire de rentrée n° 2002-077, MEN, 11 avril 2002.

¹³Dulot A. et al. (2012), *Rapport de la concertation "Refondons l'école de la République"*, Paris, La Documentation Française, p. 14.

¹⁴Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

¹⁵*Ibid*, p. 28.

positionner l'institution littéralement en donneuse de leçons morales.

L'ambivalence des sciences sociales

De leur côté, les sciences sociales ont majoritairement un rapport ambigu à la question du racisme et des discriminations à l'école. Alors que, des années 1970 au début des années 1980, une partie des recherches a accompagné une critique politique, syndicale et associative dénonçant le « racisme scolaire »¹⁶, en mettant en évidence des logiques racistes et discriminatoires dans divers segments ou dimensions du fonctionnement de l'école¹⁷, la critique va se tarir.

Deux dimensions politiques concourent à cela, qui sont toutes deux des formes de réaction à la montée de l'extrême-droite dans l'espace politique et à la diffusion de son discours conduisant à faire de l'immigration un « problème »¹⁸.

- La première, interne au champ de recherche sur l'école, est un refus de cette problématisation, et en conséquence une focalisation sur la causalité de classe sociale pour expliquer « l'échec scolaire des enfants d'immigrés ». Les recherches statistiques montrent en conséquence, de façon convaincante et répétée, qu'à même milieu social les élèves ne sont globalement pas plus en « échec » que leurs homologues « français ». Mais cet argument sert à évacuer purement et simplement la question du racisme et de la discrimination raciale à l'école. Et encore en 2007, l'Observatoire des inégalités veut conclure de telles statistiques que « le système scolaire ne serait donc pas discriminant vis-à-vis des populations étrangères ou immigrées, contrairement au marché de l'emploi. À l'école, ces enfants sont victimes des mêmes inégalités que les autres enfants des catégories populaires »¹⁹.
- La seconde dimension est liée à l'imposition du référentiel politique intégrationniste, à la fin des années 1980 — en lien immédiat avec l'incrimination du « voile » à l'école, suite à « l'affaire de Creil » de 1989. Cette « nouvelle synthèse républicaine » entre la Gauche et la Droite, fondée sur un « consensus indicible »²⁰, repose sur un raisonnement du type : « l'extrême droite ce sont de fausses réponses à de vraies questions », selon la formule du Premier ministre Laurent Fabius en 1984²¹. L'élaboration et la diffusion du référentiel intégrationniste se fait avec le soutien d'une partie des chercheurs,

¹⁶Dhume F., Dukic S., Chauvel S., Perrot P. (2011), *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l'origine*, Paris, La Documentation française, p. 55.

¹⁷Zirotti J.-P. (1978), « Une enquête sur l'orientation scolaire des adolescents immigrés », *Migrants-Formation*, n° 29-30, p. 77-82 ; Zimmermann D. (1978), « Un langage non-verbal : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers », *Revue française de pédagogie*, vol. 44, n°1, p. 46-70 ; Cotonnec A., Chartier A.-M. (1984), « "Ils nous mettent au fond des classes" : parole préliminaire sur l'école », *Études Tsiganes*, n°4, p. 9-14.

¹⁸Bonnafous S. (1991), *L'immigration prise aux mots*, Paris, Kimé.

¹⁹<https://www.inegalites.fr/Les-eleves-d-origine-etrangere-le-poids-des-difficultes-sociales>. Soulignons l'ambiguïté du propos qui, en choisissant l'adjectif « discriminant » plutôt que « discriminatoire », jette la confusion entre le sens statistique (« une variable discriminante ») et celui, juridico-politique (« un critère discriminatoire »). De sorte que l'énoncé n'est pas faux dans le premier sens, mais parfaitement discutable dans le second.

²⁰Weil P. (1991), *La France et ses étrangers, l'aventure d'une politique de l'immigration, 1938-1991*, Paris, Calmann-Lévy.

conduisant Françoise Lorcerie à mettre en évidence comment cela revient à mettre « les sciences sociales au service de l'identité nationale²² ».

Le croisement de ces deux éléments permet de situer le propos — teinté de condescendance — de François Dubet qui, évaluant la littérature sur « l'intégration », réduit l'idée de racisme et de discrimination scolaires au rang du « faits divers et [de] l'indignation » : « bien que [reconnait-il] des textes²³ mettent en évidence les discriminations et parfois même le racisme dont sont victimes les enfants d'immigrés à l'école au moment des décisions d'orientation où tout se passe comme si certaines filières n'étaient pas faites pour eux. Là encore, le fait divers et l'indignation tiennent lieu de preuve et comme on sait que les enfants de travailleurs immigrés nés en France réussissent comme leurs camarades français de même origine sociale [...], il faudrait en déduire, après avoir dénombré cette somme d'obstacles et d'épreuves spécifiques, que ces élèves sont particulièrement doués et travailleurs pour réussir "aussi bien" dans une école qui ajoute la discrimination ethnique à la discrimination sociale²⁴ » (Dubet, 1989, p. 51). Il rejette ainsi en bloc en sans discussion une série de recherches qualitatives locales soulignant le poids des rapports ethno-raciaux dans les établissements et l'action enseignante. Et quelques années plus tard, alors qu'aucune enquête n'a encore pris de front la question du racisme à l'école — il faut attendre 1997²⁵ pour cela —, il s'autorise à trancher : « du point de vue des données globales, l'école paraît donc préservée du racisme et de la discrimination [...] Pour ce qu'on peut en connaître, l'école française est celle du refus du racisme et de sa dénégaration. Non seulement les idéologies racistes y sont interdites, mais les opinions racistes y sont fortement réprouvées et condamnées²⁶ ». Ce discours de soutien à l'idéologie scolaire demeure longtemps la référence, et les sociologues font comme s'il n'y avait pas de question, en postulant que la morale scolaro-républicaine ferait barrage au problème.

Les premières publications portant explicitement sur le racisme à l'école se focalisent comme si cela allait de soi sur les élèves, et accréditent sans plus d'examen le principe d'une extériorité du phénomène. En voici un florilège : « La montée du racisme est un phénomène social extrinsèque à l'École, mais dont celle-ci a toutefois toutes les raisons de ne pas se désintéresser » ; « La massification scolaire et les transformations structurelles de l'école l'ont rendue perméable aux enjeux sociaux externes et donc au développement du racisme extérieur et à cette montée des affirmations culturelles » ; « Les cultures et les galères juvéniles tenues aux portes de l'école sont entrées dans les établissements populaires avec leurs bandes, leurs violences, leur agressivité, parfois leurs délinquances » ; « Cette logique [de discrimination] est extérieure à l'école, mais elle la pénètre

²¹<https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/video/i09082524/laurent-fabius-l-extreme-droite-ce-sont-de-fausses-reponses-a-de-vraies>

²²Lorcerie F. (1992), « Les sciences sociales au service de l'identité nationale. Le débat sur l'intégration en France au début des années 1990 », in Martin (D.-C.), (dir.), *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?*, Presses de la Fnsp, p. 245-281.

²³Notons le procédé de disqualification : même des articles alors publiés dans des revues académiques telles que la *Revue française de pédagogie* sont ramenés au rang de « texte » sans plus de qualités.

²⁴Dubet F. (1989), *Immigrations : qu'en savons-nous ? Un bilan des connaissances*, Paris, La Documentation française.

²⁵Tapernoux P. (1997), *Les enseignants face aux racismes*, op. cit. Paris, Anthropos.

²⁶Dubet F. (1993), « Le racisme et l'école en France », in Wieviorka M. (dir.), *Racisme et Modernité*, Paris, La Découverte, pp. 299 et 301.

profondément »²⁷. Ce thème de l'extériorité initiale des désordres scolaires est en fait un lieu commun qui a accompagné le discours sur la « violence scolaire », et qui fait directement écho à l'auto-dédouanement de l'institution.

Cette croyance résulte en partie d'une définition implicite du racisme qui en fait le fruit d'une idéologie et qui, donc, suppose qu'il faudrait une intention ou un propos ouvertement stigmatisant pour constituer les faits comme racistes — ce dont l'école est d'emblée exonérée du fait de son discours antiraciste. Le thème de l'intentionnalité est explicite chez plusieurs sociologues de l'école — qui semblent « découvrir » après les révoltes urbaines de 2005 l'enjeu des discriminations raciales —, dans la définition qu'ils proposent de la notion : ce serait, pour l'un, « le caractère *délibéré, et perçu comme tel*, qui permet de parler de discriminations » ; pour un autre, « la discrimination désigne une opération de séparation *volontaire* d'un groupe de personnes en fonction d'un attribut spécifique en vue de lui appliquer un traitement inférieur ou d'entraver son accès à différents biens, services, espaces, statuts ou droits »²⁸. Plus largement, ce sont les mêmes arguments qui invalident l'idée d'un « racisme d'État » dans la France contemporaine. Chez tou.te.s les chercheur.e.s qui récusent cette idée, parler de « racisme d'État » semble impliquer des politiques délibérément racistes, ce qui est généralement mesuré à l'aune d'un droit formellement discriminatoire. De là une réduction de l'idée de « racisme d'État » au schéma très particulier des régimes racistes²⁹.

Cette conception partielle et partielle du phénomène du racisme — qui fait mine d'ignorer son approche théorique comme rapport social³⁰, et conditionne alors la reconnaissance de son caractère institutionnel ou structurel à une volonté étatique manifeste —, opère comme une contrainte dans le champ scientifique. Par exemple, pour faire valoir l'idée d'une ségrégation ethnique scolaire, des chercheur.e.s ont recouru à l'argument selon lequel celle-ci n'aurait rien à voir avec une discrimination raciale, réduite pour l'occasion au projet politique des régimes racistes : « Appréhender la question des scolarités des élèves issus de l'immigration sous l'angle de cette problématique [de ségrégation] ne revient pas à accréditer la thèse d'une discrimination "raciale" organisée, à l'instar des modèles américains et sud-africains³¹ », justifie par exemple Catherine Barthon. La chercheuse semble ainsi s'excuser de recourir au gros mot de « ségrégation », alors qu'au moment où elle écrit, le terme est déjà appliqué depuis au moins vingt ans à la situation urbaine et scolaire française³². De même Marco Oberti se justifie-t-il d'employer la notion « de

²⁷Respectivement : Tapernoux P. (1997), *Les enseignants face aux racismes*, op. cit., p.37 ; Perroton J. (2003), « D'un lycée professionnel à l'autre », in Lorcerie F., *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, ESF/INRP, p.125 ; Dubet F. (1993), « Le racisme et l'école en France », op. cit., p. 302 ; Castel R. (2007), *La discrimination négative. Citoyens ou indigènes ?*, Paris, Seuil/La République des idées.

²⁸Respectivement : Oberti M. (2007), *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris, Presses de Science Po, p.254 — je souligne ; Ben Ayed C. (2011), « Discriminations : l'éducation un espace à haut risque ? », *Le sociographe*, n° 34, p. 66 — je souligne.

²⁹Dhume F., Dunezat X., Gourdeau C., Rabaud A. (2020), *Du racisme d'État en France ?*, Lormont, Les Bords de l'Eau.

³⁰De Rudder V., Poiret C. Vourc'h F. (2000), *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, PUF.

³¹Barthon C. (1997), « Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine », *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 70-78.

³²Par exemple : Zimmermann D. (1978), « Un langage non-verbal », op. cit. ; De Rudder V. (1979), « Logement et ségrégation », *Informations sociales*, n° 9-10, p. 52-59.

ségrégation, aux nombreuses et fortes connotations historiques, politiques et idéologiques, dont les figures du ghetto juif, de l'apartheid de l'Afrique du Sud ou encore des ghettos noirs des villes états-uniennes constituent les exemples les plus emblématiques³³ ». Tout cela signale surtout les difficultés qu'éprouve une grande part de la sociologie française vis-à-vis de la problématique des rapports sociaux de race, *a fortiori* lorsqu'elle est appliquée au champ scolaire.

³³Oberti M. (2007), *L'école dans la ville*, op. cit., p. 20.