

POUR UNE RECONNAISSANCE DU RACISME ET DES DISCRIMINATIONS RACIALES À L'ÉCOLE

Fabrice Dhume*

L'idée que l'école puisse discriminer, et plus encore qu'elle puisse être un lieu de (re)production du racisme, n'est pas aisément admise en France. La conception dominante veut qu'elle en soit préservée, par ses valeurs et par l'engagement moral de ses agents, qu'elle reflète tout au plus une société inégalitaire, et soit, au pire et malgré elle, parfois perméable à du racisme et des discriminations qui lui seraient foncièrement exogènes. Longtemps, une part des sciences sociales a accrédité cette thèse de principe, sans plus d'examens. Ainsi, en l'absence de travaux spécifiques sur le sujet, on pouvait lire que l'école était « préservée du racisme et de la discrimination »¹. De même, la toute première étude sur ce thème pose, sans discussion ni preuve, que « la montée du racisme est un phénomène social extrinsèque à l'École »². Certes, on ne saurait penser l'institution scolaire sans les contextes – historique, politique, sociétal et environnemental – dans lesquels elle s'inscrit. L'école n'est pas un îlot séparé, et surtout pas un « sanctuaire républicain », elle est en bonne part le projet et l'outil politique d'une société. Mais elle n'a pas non plus l'unité (nationale) et la cohérence (morale) que l'usage idéologique du singulier majuscule – « l'École républicaine » – veut faire croire. En fait, le racisme et les discriminations sont loin d'être exogènes et il y a lieu au contraire de penser les *rapports sociaux*³ comme des éléments structurellement incorporés dans le fonctionnement de l'institution⁴.

* Sociologue, chercheur à CRIIS

¹ Dubet, F. (1993), Le racisme et l'école en France, in Wiewiorka, M. (dir.), *Racisme et Modernité*, Paris, La Découverte, p. 299-301.

² Tapernoux, P. (1997), *Les Enseignants face aux racismes*, Paris, Anthropos, p. 37.

³ Un rapport social désigne une tension dans l'ordre de la société, à travers laquelle se structurent historiquement des groupes (majoritaire, i.e. dominant, et minoritaires) aux intérêts antagoniques, tels que le classisme, le sexisme ou le racisme. Cf. Kergoat, D. (2009), Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux, in Dorlin, E. (dir.), *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*, Paris, PUF, p. 111-125.

⁴ Dhume-Sonzogni, F. (2014), *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnisation des frontières scolaires*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence.

Les travaux en matière de ségrégation socio-ethnique ont montré que la face scolaire du problème n'est pas un simple décalque de la ségrégation urbaine, elle la renforce selon des logiques et dynamiques propres à l'école⁵. De même, de nombreux travaux sur l'ethnicité dans l'espace scolaire montrent combien elle prend place et sens dans l'ordre scolaire, jusqu'à parfois découler des pratiques de gestion qui se revendiquent des « valeurs de la République »⁶. La production des hiérarchies comme des identités sociales (ethnique et religieuse, mais aussi de classe, de genre...) doit beaucoup à l'école – à son ordre, son organisation, son fonctionnement et les pratiques les plus micro- et courantes de ses agents⁷. Mais cette réalité peine à se faire entendre dans l'institution. On verra, dans un premier temps, que l'antiracisme scolaire empêche, plus qu'il ne favorise, la reconnaissance du problème ; on verra dans un second temps les effets de cela sur l'expérience de l'école, et sur les difficultés de celles et ceux qui subissent racisme et discrimination à faire entendre leur voix.

L'ANTIRACISME SCOLAIRE : INCRIMINATION DES PUBLICS ET PROTECTION DE L'INSTITUTION

L'institution scolaire se présente comme neutre, laïque et républicaine, et s'imaginer lieu protecteur et somme toute protégé des discriminations. Elle s'affiche comme un lieu « évidemment » non raciste et un acteur « naturel » de l'antiracisme. Pourtant, c'est seulement depuis les années 1990 qu'elle a progressivement « scolarisé » l'antiracisme, reprenant à son compte et canalisant l'action associative⁸. Les déclarations édifiantes des ministres de l'Éducation natio-

⁵ Léger, A., Tripier, M. (1986), *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens Klincksieck ; Barthou, C. (1998), La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville, *Revue européenne des migrations internationales*, 14(1): 93-103 ; Felouzis, G., Liot, F., Perroton, J. (2005), *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil.

⁶ Pour des synthèses : Payet, J.-P., (2003), École et immigration. Un bilan des travaux (1996-2002), un programme de recherche, *VEI-Enjeux*, 135: 103-122 ; Lorcerie, F. (2004), *Écoles et appartenances ethniques. Que dit la recherche ?*, Rapport pour le PIREF, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de la recherche ; Dhume, 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.

⁷ Magar-Braeuner, J. (2017), *Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école : actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice*, Thèse de sociologie/études de genre, Université Paris 8-Université du Québec à Montréal.

⁸ Dhume, F. (2015), Comment l'antiracisme devint une « valeur de l'école », *Diversité*, 182: 47-53.

nale, selon lesquelles, « lieu privilégié de la transmission des valeurs républicaines, l'école ne cessera jamais de lutter contre le racisme et l'antisémitisme⁹ » et est à la pointe du « combat contre toute forme de discrimination, de violence et de harcèlement¹⁰ », sont historiquement sujettes à caution. Elles témoignent surtout d'une inflexion du discours sur le problème, depuis 2003, avec l'idée que le phénomène aurait « pénétré » dans l'école et qu'il s'agirait désormais de combattre le « racisme à l'école » en commençant par sécuriser l'institution... Cette présentation des choses est donc aussi sujette à caution du point de vue de la visée et du contenu de l'action. En effet, l'approche antiraciste de l'école repose sur une conception morale, psychologisante, désobjectivée, sécuritaire, et externalisante du problème.

Externalisante, car la source du problème est imaginée hors de l'école et imputée aux publics supposés distants des normes scolaires. Au niveau des enseignants, le racisme est souvent expliqué, d'un côté par ce qui serait l'*inculture* des classes populaires, rurales ou ouvrières (supposées être l'électorat d'extrême droite et le lieu de recrutement du « néonazisme »), et d'un autre côté par ce qui serait l'*exoculture* des populations « immigrées », supposées pétries de cultures tendanciellement incompatibles avec celle de l'école¹¹. Cette dernière est implicitement blanchie – si l'on ose dire – de toute responsabilité. Au niveau ministériel, cependant, la seconde explication prévaut. Depuis que se sont imposées les thèmes du « foulard » et des violences scolaires (fin 1980-début 1990), la responsabilité du problème est d'abord attribuée aux publics de « banlieue », notamment ceux vus comme « musulmans ». Ainsi, en 1994, la circulaire du ministre F. Bayrou visant à bannir le « voile » à l'école stipulait qu'« à la porte de l'école doivent s'arrêter toutes les discriminations, qu'elles soient de sexe, de culture ou de religion¹² ». La publication en 2002 des *Territoires perdus de la République*¹³ ne fera que radicaliser cette thèse, pour mettre l'accent sur l'antisémitisme.

⁹ de Robien, G. (2005), Attentat dans une école juive, Conférence de presse, MEN, 26 juillet 2005.

¹⁰ Lettre de rentrée de la ministre de l'Éducation nationale Najat Vallaud Belkacem du 27 août 2015.

¹¹ Dhume-Sonzogni, F. (2007), *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ? L'école à l'épreuve des faits*, Paris, L'Harmattan.

¹² MEN, Circulaire n° 1649 du 20 septembre 1994, « Neutralité de l'enseignement public. Port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires ».

¹³ *Les Territoires perdus de la République. Antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire* est un ouvrage coordonné par Georges Bensoussan sous le pseudonyme d'Emmanuel Brenner (éditions Mille et une nuits).

Sécuritaire, car l'« éducation contre le racisme », initialement simple enjeu de formation morale des futurs citoyens, est désormais assimilée à « la montée des incivilités, parfois au sein même de l'institution »¹⁴. Ce discours alarmiste des années 2000 s'accompagne d'un appel martial à restaurer l'ordre : « Il est désormais indispensable de combattre avec vigueur ces comportements qui fragilisent la cohésion nationale et mettent en péril l'esprit républicain. Ce combat passe d'abord par la reconquête des valeurs de tolérance qui fondent notre République, à commencer par l'école qui ne doit plus être le champ clos d'un racisme au quotidien »¹⁵. Il se traduit par ailleurs dans un surcroît de contrôle disciplinaire des élèves, avec des études visant à « apprécier le degré de respect que les élèves (...) peuvent avoir à l'égard de valeurs de la République telles que le rejet du racisme »¹⁶.

Morale, car, pour paraphraser Pierre-André Taguieff, cet « antiracisme d'État qui ne cesse de se manifester dans l'espace public par des indignations ou des condamnations solennelles¹⁷ » est très éloigné de la réalité du phénomène. Cet antiracisme-là appelle moins à agir contre le racisme réel qu'à participer à une communion nationale, rythmée et encadrée par l'institution afin, veut-on croire, d'excommunier un mal identifié en définitive à « la bête immonde » du nazisme¹⁸.

Désobjectivée, car le problème est traité sous l'angle des savoirs formels et non des expériences réelles. Dans une logique disciplinaire de l'enseignement moral, la question est réduite à un thème parmi d'autres, dans une approche de l'espace public comme discussion rationnelle, opposée à un espace public comme lieu d'expression des passions. Ainsi, selon le ministère, « l'éducation contre le racisme doit intégrer un travail sur le vocabulaire et se garder

¹⁴ MEN-DGESCO, Circ. n° 2009-068 du 20 mai 2009. Le texte parle ici des discriminations.

¹⁵ Lellouche, P. (2002), Rapport sur la proposition de loi « visant à aggraver les peines punissant les infractions à caractère raciste et à renforcer l'efficacité de la procédure pénale », Assemblée nationale, 4 décembre 2002.

¹⁶ Dos Santos, S., Gibert, F., Yacoub, S. (2007), Les Attitudes à l'égard de la vie en société des élèves en fin d'école primaire et en fin de collège, *Les dossiers de la DEPP*, 186: 13.

¹⁷ Taguieff, P.-A. (2004), Anti-israélisme et judéophobie : l'exception française », *Outre-Terre*, 9: 385-404.

¹⁸ Dhume, F., Cohen, V. (2018), Dire le racisme, taire la race, faire parler la nation. La représentation du problème du racisme à travers la presse locale, *Mots*, 116: 55-72.

de toute dimension émotionnelle qui empêche la réflexion sur la construction des préjugés racistes »¹⁹.

Psychologisante, car la prescription ministérielle de formation sur la discrimination la réfère à une « entrée [...] psychologique »²⁰, et oriente l'action vers la théorie psychosociale des stéréotypes et préjugés. Cette réduction à une face cognitive, au détriment de la matérialité des inégalités de traitement, n'est pas sans lien avec la tendance des acteurs scolaires à limiter l'expression du vécu des élèves à un « sentiment de discrimination », en resubjectivant à l'extrême la parole pour mettre en doute sa base objective.²¹ On en vient alors à lutter plus contre un « sentiment », assimilé à de la « victimisation », que contre la discrimination elle-même.

L'antiracisme scolaire n'est donc clairement pas centré sur la réalité concrète et vécue du racisme et des discriminations. Il propose plutôt un curieux montage entre : d'un côté, une question refroidie, mise à distance et conceptualisée ; d'un autre côté, une expérience subjectivée jusqu'au déni de la réalité ; enfin une occultation ou une réduction de la matérialité du racisme et des discriminations (par l'ignorance, la dénégation ou l'effacement des traces)²², comme si sa reconnaissance risquait de constituer un débordement de l'ordre scolaire et une menace sur l'institution elle-même.

DERRIÈRE CELA, L'EXPÉRIENCE SOURDE DU RACISME ET DES DISCRIMINATIONS À L'ÉCOLE

On imagine aisément combien l'imposition d'un tel cadre normatif influe sur la parole et l'expression publique du racisme et des discriminations vécues. L'insuffisante rationalisation du discours est tenue pour une absence de rationalité de la plainte. Et comme il est fort difficile de faire la preuve de ce que l'on a vécu, étant donné que le phénomène prend d'abord la forme de micro-agressions et

¹⁹ DGESCO (2010), *Discriminations à l'école*, Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire. Remis au ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement, le 22 septembre 2010, p. 26.

²⁰ MEN (2015), Note à l'attention de Mesdames et Messieurs les Directeurs d'ESPE, « La mise en œuvre du tronc commun de la formation initiale des enseignants et personnels d'éducation », 30 avril 2015.

²¹ Dhume-Sonzogni, F., *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination en stage*, *op. cit.*

²² On peut observer des procédés d'effacement des traces physiques, comme s'il s'agissait d'une souillure de la sacralité de l'espace scolaire. (Dhume-Sonzogni, F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ?*, *op. cit.* ; *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination en stage*, *op. cit.*). Pour la suite de l'article et les illustrations, je m'appuie principalement sur ces travaux.

micro-discriminations que les adultes et les membres du groupe majoritaire (celles et ceux qui ne sont pas exposés au racisme) ne voient ni n'entendent le plus souvent. Les personnes racisées gardent donc par devers elles cette expérience violente, qui, tout à la fois, les ronge et les forge. Seule la distance, dans le temps et l'espace, semble rendre possible d'en re-constituer l'expérience. Il est ainsi significatif, dans les enquêtes, que les élèves déclarent rarement vivre des discriminations dans leur établissement *ici et maintenant* ; les exemples rapportés se réfèrent presque toujours à un avant et ailleurs. Comme si l'idéologie méritocratique²³, renforcée par la norme d'internalité²⁴ (qui veut que les élèves cherchent d'abord en eux-mêmes la responsabilité de leur situation) empêchaient de mettre en cause la croyance dans la justice de l'école. Il faut attendre d'en être écarté.e ou sorti.e – *a fortiori* par la déscolarisation – pour affirmer cette réalité. Prenons un exemple²⁵ :

Hakim a vu ses choix d'orientation contrariés dès le collège, ses profs insistant pour qu'il aille vers un métier « manuel » alors qu'il s'orientait vers la vente. En réaction, il quitte l'école pour tenter l'apprentissage mais, ne trouvant pas de patron acceptant un « Arabe », il jette l'éponge et rejoint le lycée professionnel – dans une filière « manuelle » – par le biais d'un dispositif d'insertion. Il galère à trouver un stage pour valider son diplôme et se rabat sur une proposition dans l'audiovisuel, pour valider malgré tout quelque chose, bien que sans lien avec le métier préparé. En classe, il est en conflit avec l'enseignant de la matière technique principale, qui l'a pris en grippe et cherche à le déstabiliser lors de l'examen, par des provocations racistes. Hakim rate son examen. Il décide de dénoncer la situation, mais cherche en vain des agents scolaires acceptant de légitimer son point de vue : le CPE, le Proviseur... refusent d'entendre un récit non assorti de preuves. En colère, Hakim ravale, prend conscience de la répétition des discriminations (et du déni scolaire) dans sa trajectoire. Il finit par repasser et obtenir le diplôme en candidat libre, s'en sortant malgré tout, sans l'institution scolaire.

Cette histoire illustre la répétition de la violence, l'impossibilité d'y échapper, la nécessité de s'en accommoder et de relativiser pour survivre et s'en sortir malgré tout. Si ce récit n'illustre pas

²³ Brinbaum, Y., Chauvel, S., Tenret, E. (2013), Quelles expériences de la discrimination à l'école ? Entre dénonciation du racisme et discours méritocratique, *Migrations société*, 147-148: 97-110.

²⁴ Bressoux, P., Pansu, P. (1998), Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire, *Revue française de pédagogie*, 122: 19-29.

²⁵ Tiré de : Dhume-Sonzogni, F., *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination en stage*, op. cit, p. 229-231.

toutes les formes d'expérience du racisme scolaire, il n'est en aucun cas anecdotique. Le vécu de situations de racisme et de discrimination à l'école est une réalité massive. Les enquêtes statistiques, telles *Trajectoires et Origines* (INED/INSEE) ou celle de l'Observatoire régional des discriminations en région parisienne, montrent qu'entre 17 % et 25 % (selon les origines, selon les études) des personnes immigrées ou d'ascendance immigrée déclarent avoir subi des discriminations à l'école, dans l'orientation scolaire, la notation, les sanctions disciplinaires ou encore les interactions de classe²⁶. Les enquêtes qualitatives, elles, montrent aussi que l'école est, de par sa structuration même (notamment l'accueil de tous publics), le lieu premier d'apprentissage... du racisme. C'est généralement là que les personnes apprennent qu'elles sont « Noires », « Arabes »..., c'est-à-dire vues comme telles par les autres, avec ce que cela signifie en termes de statut et de place dans la hiérarchie sociale. Par ailleurs, les personnels de l'Éducation nationale attestent que cette réalité ne concerne pas que les élèves. Depuis la formation initiale des futurs enseignants²⁷ jusqu'à dans le quotidien des relations entre professionnels, au sein des établissements et avec l'administration et la hiérarchie ou encore dans différentes étapes de la carrière (concours, titularisation, affectation...), des enquêtes commencent à lever le voile sur l'expérience du racisme et des discriminations raciales au travail à l'école²⁸.

Pour celles et ceux qui la subissent, parler de la violence du racisme et des discriminations, c'est en réalité d'abord se taire. Le silence, ici, est polyphonique. C'est celui de la sidération face à la violence, dans un espace que l'on pensait sûr, puis le silence de la violence qui travaille en soi ; c'est la sourdine que l'on s'impose ensuite pour ne pas hurler et frapper – car les élèves qui répondent par la violence physique risquent d'être exclus de l'établissement.

²⁶ Brinbaum, Y., Primon, J.-L. (2013), Parcours scolaire et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés. *Economie et statistiques*, 464-465-466: 215-243. Voir aussi Eberhard, M., Simon, P. (2016), *Expérience et perception des discriminations en Île-de-France*, ORDIS.

²⁷ Dhume, F., El Massioui, N., Sotto, F. (2015), *Former et enseigner sur la (non-) discrimination à l'école ? Un enjeu politique incertain*, Rapport de recherche, ISCR/Les Zégaux.

²⁸ Bérard, S. (2002), *Les Hussards « noirs » de la V^e République*, Mémoire de DEA « Migrations et relations interethniques », Université Paris Diderot ; Audebert, P. (2014), *Construction des identités professionnelles chez de jeunes professeurs des écoles issus de l'immigration. Le rôle des relations interpersonnelles des contextes familial et scolaires*, Thèse de psychologie, Paris, CNAM ; Farhat, B. (2015), Voyage dans les « coulisses » de l'ethnisation de l'expérience scolaire, *Chimères*, 85: 75-84.

sement, sans que la violence raciste subie ne soit reconnue. C'est enfin le silence intérieur où l'on cherche la force et la détermination d'en parler. Mais dans l'institution scolaire, c'est aussi et surtout le silence imposé, avec le risque, pour celles et ceux qui parleraient, d'être dénié.e.s dans leur expérience et accusé.e.s de « paranoïa »²⁹ ou de « victimisation » – ce qui sera alors pris comme signe d'une inadaptation. C'est plus avant la peur, pour les personnels scolaires, de rompre le consensus du corps professionnel et le « pas de vague » de l'institution. Non sans raisons : car existe le risque objectif, et souvent vérifié par les personnes, d'un surcroît de violence, si rendre public la discrimination ou le racisme est entendu comme un sacrilège pour l'institution, comme un contournement des voies hiérarchiques, comme une atteinte à l'autorité des enseignants ou des supérieurs.

* * *

Il y a lieu de constater une *convergence objective* entre une bonne part de la recherche en sciences sociales sur l'ethnicité, le racisme et les discriminations à l'école et le point de vue des groupes minoritaires qui, vivant cela, ont *conscientisé*³⁰ leur position sociale dans l'école. Les élèves de classe populaire et d'ascendance immigrée, les garçons notamment, dénoncent de longue date des discriminations et du racisme scolaires, à partir de leur *expertise d'usage* de l'école. Une telle dénonciation est plus difficile pour les personnels. Certes, le racisme et la discrimination dénoncés ne sont pas toujours exactement là où ils sont exprimés, ni ne fonctionnent toujours exactement comme ils sont perçus. La forme dominante des micro-agressions et le caractère non systématique de ces situations peuvent laisser croire que les responsables sont d'abord des individus racistes. Alors qu'en fait, la discrimination et le racisme sont systémiques, parfois structurels, et impliquent des collectifs d'acteurs (au moins pour tolérer les situations), plutôt qu'imputables seulement à celles et ceux qui emploient visiblement les répertoires du racisme. Ces processus sont le plus souvent étroitement articulés aux rapports sociaux de classe et de sexe, mais aussi et surtout à l'ordre scolaire lui-même, ce qui rend difficile de dire la part « propre » du racisme et des discriminations raciales. L'on gagnera donc

²⁹ Streiff-Fénart, J. (2006), L'attribution de paranoïa comme délégitimation de la parole des minoritaires : l'exemple d'une entreprise de transports publics, *Cahiers de l'Urmis*, 10-11. [En ligne] URL : <http://urmis.revues.org/257>

³⁰ La conscientisation désigne la prise de conscience de l'oppression et de sa position dans les rapports sociaux. Cf. Freire, P. (1974), *Conscientisation et révolution*, Paris, François Maspero.

assurément à adopter une perspective intersectionnelle pour comprendre comment cela opère et pour agir, plutôt que de nourrir une segmentation et des phénomènes sur lesquels repose une partie du déni institutionnel (« inégalités sociales oui, mais racisme non »)³¹. Il n'en demeure pas moins que, pour la connaissance (la légitimité des enquêtes) comme pour l'action, l'un des premiers obstacles est l'imaginaire politique même de l'école, qui appelle à protéger une institution nationale idéalisée, contre la réalité du racisme et des discriminations. Cet imaginaire nationaliste sous-tend une politique qui n'a d'antiraciste et antidiscriminatoire que le nom.

³¹ Dhume, F. (2019), Pour en finir avec la concurrence des rapports sociaux, *Travail, genre et sociétés*, 41: 165-171.