

Mc Andrew, M., Millot, M. & Triki-Yamani, A. (eds). (2010).
L'École et la diversité : perspectives comparées. Politiques,
programmes, pratiques. Laval : Presses universitaires de Laval.

Du tabou au débat : le problème de la ségrégation ethnique dans l'école française

Jean-Paul Payet et Frédérique Giuliani

L'objectif du présent chapitre est d'analyser la manière dont se pose (ou pas) la question de la ségrégation ethnique à l'école dans le débat français. Il nous¹ semble que la question est latente dans le débat public en France, mais que dans le moment où elle émerge, elle disparaît en tant que question, comme si l'on s'attachait à la minorer, à l'instrumenter, à la dénaturer². Notre démarche s'appuie sur l'analyse de la réception, par les acteurs de l'école et par le monde académique, d'une recherche qui a contribué à révéler le problème de la ségrégation ethnique à l'école, en en faisant un analyseur du débat en France sur la question de l'école et de l'intégration (Payet, 1995). Nous avons décrit ailleurs le corpus de ces débats (Payet et Van Zanten, 1996, Payet, 2003). Le présent texte rend compte plus précisément de la réception

1. Le « nous » désigne les deux auteurs du présent chapitre. La recherche dont il est question dans le texte a été menée par J.-P. Payet (1995).
2. A. Sayad (1999) parlait déjà de l'immigration comme d'une « question mineure », au sens où toute une série de forces s'attachent à l'occulter ou à la rendre moins visible, sans doute parce qu'elle révèle un inconscient collectif, les ressorts sous-jacents à une construction identitaire de ce que cela veut dire d'être Français.

de résultats de recherche dont nous avons fait l'expérience directe. Cette expérience s'inscrit dans un ensemble de scènes professionnelles à la fois formelles (colloques, séminaires, conférences, sessions de formation) et informelles (interactions avec des lecteurs, chercheurs, journalistes ou professionnels de l'enseignement scolaire), dont la dimension orale est majoritaire. Le propre du débat français sur l'intégration à/par l'école est sa difficulté à se structurer de manière scientifique (c'est-à-dire non passionnelle, non idéologique), alors qu'il se focalise sur des objets saillants (tel le foulard islamique) dont la fonction essentielle est polémique. (Lorcerie, 1996)

1. LA SÉGRÉGATION DANS LES « COLLÈGES DE BANLIEUE³ »

De cette enquête ethnographique sur les relations ordinaires dans des collèges⁴ de quartiers populaires urbains, c'est le résultat issu d'une étude microstatistique de la composition des classes qui a finalement le plus interpellé la communauté scientifique et le public concerné par les questions d'éducation et les débats sur l'intégration. Cette étude met en évidence, d'une part, l'existence de pratiques ségrégatives de classement des élèves et, d'autre part, le rôle de l'ethnicité dans ce classement. Concrètement, deux catégories se trouvent nettement séparées de fait au terme des procédures officieuses de composition des classes d'élèves – les élèves de sexe féminin et de parents français, les élèves de sexe masculin et de parents étrangers –, la variable de l'âge scolaire (être à l'âge normal/avoir redoublé) défavorisant systématiquement les élèves d'origine étrangère, filles et garçons, dans les classements. Ces procédures produisent, par une série d'effets pervers, une différenciation qui superpose le niveau scolaire, le comportement, l'origine sociale, l'appartenance ethnique et le genre.

La mise en évidence de pratiques institutionnelles de regroupement des élèves est venue confirmer un savoir ordinaire établi chez la majorité des acteurs scolaires, enseignants, parents d'élèves et élèves et s'est inscrite

3. En France, les quartiers populaires urbains se situent majoritairement dans la périphérie de la ville ou du centre-ville, contrairement à Montréal, au Québec, où ces quartiers populaires sont en ville.

4. Le collège en France correspond au premier degré de l'enseignement secondaire qui accueille des élèves âgés de 12 à 15 ans (âge théorique, c'est-à-dire sans retard scolaire).

en faux d'un discours officiel sur le « collège unique⁵ », un collège théoriquement sans filières scolaires. Mais la démonstration du critère ethnique à l'œuvre dans la *fabrication des classes* a constitué une rupture bien plus radicale avec la doxa officielle de l'égalité et avec le tabou de l'ethnicité en France. Cette étude a participé à l'émergence de la question de la ségrégation scolaire en France. Un travail pionnier (Léger et Tripier, 1986) avait fait le constat de pratiques d'évitement des écoles primaires par les familles françaises – et par les enseignants dans leurs stratégies de mobilité horizontale – dans les quartiers populaires et immigrés. Dans notre travail sur les collèges (Payet, 1998), nous sommes entrés plus loin dans la problématisation d'un marché scolaire officieux, en montrant comment s'articulent des pratiques institutionnelles (offre) et parentales (demande) de différenciation scolaire. En répartissant les élèves dans les classes en fonction de leur niveau/attitude/âge/motivation/projet scolaires et en opérant la conversion des variables sociales et ethniques en variables scolaires, les chefs d'établissements et leurs équipes enseignantes produisent des classes différenciées, de niveau et d'ambiance scolaire variés et hiérarchisés. Ceci leur permet de jouer sur un double registre – officiel/officieux – pour répondre à la demande de « classes protégées » émise par certains parents français, et les convaincre de maintenir leur enfant dans l'établissement de secteur.

Un certain nombre de malentendus ou de non-entendus ont caractérisé la réception et la lecture de la recherche. Ils nous renseignent sur les spécificités de l'appréhension de la question de l'école et de l'immigration dans le contexte français. Les malentendus relèvent de deux types d'attitudes, qui procèdent, selon des articulations et des configurations diverses, d'une posture dite républicaine: la première est une attitude de déni de l'existence de pratiques différenciatrices, qui dénonce la posture épistémologique et l'effet ethnicisant de la recherche; la seconde est une attitude d'indignation qui condamne les pratiques différenciatrices et désapprouve des acteurs scolaires perçus comme non éthiques ou « mauvais républicains ». L'une et l'autre lecture produisent

5. Le « collège unique » désigne, dans la langue scolaire officielle et courante en France, la forme institutionnelle d'un collège sans filières différenciatrices. Tout au long des quatre années du secondaire qui concluent la scolarité obligatoire, aucune orientation ne peut également avoir lieu, hormis vers l'enseignement spécialisé. Institué en 1975, il fait régulièrement l'objet de controverses et surtout, d'aménagements pratiques officieux qui écornent sensiblement son organisation unificatrice et l'esprit égalisateur qui l'avaient inspiré.

un certain nombre de distorsions par rapport à la recherche, à ses intentions et à ses implications.

2. L'ETHNICITÉ, UNE VARIABLE « SACRILÈGE » POUR PENSER LE MONDE SCOLAIRE

Dans le monde de l'éducation, tant en ce qui a trait à ses composantes professionnelles qu'académiques, c'est l'usage de la catégorie de l'origine (étrangère) qui a donné lieu aux réactions les plus passionnelles et indignées. Au nom de quel principe l'analyse est-elle autorisée à briser le tabou indifférencialiste de la République? C'est bien parce que la recherche remet en cause le postulat de neutralité au fondement de l'édifice républicain – incarné dans l'école – que l'accusation d'ouvrir la boîte de Pandore a été portée. L'analyse a été majoritairement perçue comme subversive dans le champ de la sociologie de l'éducation, marqué par la figure historique de Durkheim (1922), assignant dans ses réflexions politiques un rôle quasi sacré à l'école républicaine. La place de l'école dans l'émergence de la sociologie critique (Bourdieu, 1966) en fait également une figure emblématique de l'État et de sa contribution à la reproduction des inégalités sociales. En l'occurrence, la perspective marxiste et classiste de l'école reproductrice a eu (a encore, dans une certaine mesure) pour effet d'invalider des analyses qui ne ramèneraient pas l'explication principale à la variable de la classe sociale. Dans d'autres champs spécialisés de la sociologie (logement, travail), la problématique de l'ethnicité était déjà présente dans les années quarante-vingt et celles de la discrimination et du racisme ont particulièrement bien pris dans ces domaines au cours des deux décennies suivantes. Si, depuis, l'école a fait l'objet de plusieurs travaux traitant principalement ou plus marginalement de ce thème, on est très loin en France d'une dynamique cumulative de travaux de recherche.

Lorsque paraît notre enquête sur les collèges de banlieue (Payet, 1995), le débat public en France est marqué par la répétition des violences urbaines et par la montée de l'extrémisme de droite en politique. La parution de l'enquête démographique de Tribalat l'année suivante fera grand bruit pour avoir brisé le « tabou de l'ethnicité » (1996). L'année suivante également, paraît l'étude statistique de Vallet et Caille (1996) sur les résultats et les carrières scolaires des élèves issus de l'immigration, qui s'attache à réactiver l'antienne de la comparaison

« à milieu social égal », soulignant inversement le caractère ouvert de l'école française à la réussite et à la promotion de ces élèves. La critique de cette étude, de ses impensés et du caractère circonstancié de ses conclusions, que nous avons en partie menée (Payet, 2000), a été fort peu reprise par la communauté scientifique. Dans les années 2000, si la recherche pose un peu plus souvent la question de l'ethnicité (Payet, 2003), celle-ci est cependant très largement contrainte par le débat public, l'immigration (post-coloniale) restant en France un objet brûlant, controversé, instrumentalisé par le monde politique.

3. LE DOGMATISME DE L'IDÉAL RÉPUBLICAIN

Le dévoilement des pratiques liées à la constitution d'un marché scolaire officieux a suscité par ailleurs nombre de réactions dénonçant l'hypocrisie du collège dit unique. Elles visent alors à blâmer des acteurs scolaires non éthiques – en l'occurrence les chefs d'établissements, parfois leurs supérieurs hiérarchiques. Or, notre analyse de la fabrication des classes montre bien, à l'inverse, comment des pratiques institutionnelles déviantes sont mises en œuvre « en dépit de », voire « au nom de » convictions républicaines. Sommés de combiner différents principes d'action – l'égalité, la mixité sociale et ethnique, la motivation des élèves, la performance des établissements, la satisfaction des parents et l'adaptation aux besoins des élèves –, les acteurs établissent des compromis et des arrangements dont la validité se limite à la situation qu'ils entendent traiter. C'est beaucoup plus l'idée de « monde scolaire contradictoire » qui a animé nos analyses⁶. Le fait que les institutions doivent désormais inscrire leur action dans une pluralité de principes crée un certain nombre de contradictions, qui se manifestent certes par un double langage, aisément repérable, mais qui placent surtout les acteurs devant des dilemmes et qui les somment de trouver des solutions pratiques dont les effets sont incertains et peuvent se révéler pervers à un niveau global.

Mais ce n'est pas cette interprétation en termes de pluralité de l'action que le monde de l'éducation a retenue. La différenciation des

6. D. Laforge (2005) développe cette perspective dans sa recherche sur le rôle de l'administration scolaire dans la production de ségrégation scolaire (au travers des pratiques de sectorisation, d'affectation, d'orientation des élèves et de financement des établissements scolaires).

classes a été lue comme une violation du principe (républicain) d'hétérogénéité des classes. Or, cette grille de lecture idéologique fait fi des motivations qui ont conduit les équipes enseignantes à susciter ou à soutenir ces pratiques illégales. Car ce ne sont pas des discours discriminatoires, *a fortiori* racistes, que tiennent les enseignants pour justifier des classes ethnicisées. Celles-ci se présentent naturellement comme des classes de niveau, au terme d'un processus de conversion de l'origine en attitudes et d'attitudes en appréciations et en notes, qui rend la ségrégation acceptable aux yeux des enseignants. En condamnant les chefs d'établissement ou les enseignants au nom d'une éthique, la posture républicaine puriste évite une réflexion sur la suite de catégorisations ordinaires qui sous-tend l'activité enseignante: la construction du « mauvais élève » dans les jugements enseignants, l'incompréhension/rejet/disqualification de la mise en scène de soi (d'être garçon, d'être d'une famille de culture arabe, de confession musulmane...) d'une partie des élèves d'origine étrangère, la naturalisation de traits de la culture arabe comme distante de la culture scolaire, etc.

C'est ainsi qu'une autre partie de la recherche, portant sur les relations entre acteurs institutionnels et parents immigrés, fondée sur l'observation des rencontres interindividuelles, a été peu reprise, même si la lecture des scènes rapportées dans l'ouvrage a marqué nombre de lecteurs. L'enquête montre l'envers du discours officiel sur l'hospitalité et la neutralité de l'école républicaine, à travers une relation souvent difficile, malaisée, et parfois discriminatoire. Les descriptions des interactions donnent à voir des acteurs scolaires aux prises avec leurs préjugés, leur méconnaissance des familles, leur empathie et leur connivence inégalement distribuées et leur activité ordinaire d'interprétation, de jugement et de stigmatisation. Là aussi, le malentendu a parfois porté sur l'intention de l'analyse. Loin de stigmatiser des pratiques professionnelles (sauf lorsqu'elles sont ouvertement, donc rarement, racistes), il s'agit de montrer que ces dérives ou ces difficultés à penser/agir en milieu disqualifié s'inscrivent dans un contexte de dégradation des conditions de travail, d'écart entre l'idéal professionnel et la réalité quotidienne, dus principalement aux logiques ségréгатives d'un marché résidentiel et scolaire aboutissant à concentrer les élèves des familles socialement les plus précarisées dans une minorité d'établissements scolaires. Par ailleurs, l'isolement des acteurs, l'absence de formation et de soutien institutionnel à des dynamiques locales de projet, constituent le contexte institutionnel dans lequel ces pratiques professionnelles se

développent. Enfin, le modèle normatif de l'indifférence aux différences et le rejet d'une politique de discrimination positive n'aident aucunement les acteurs à penser positivement la diversité.

4. LA FABRICATION INSTITUTIONNELLE D'ETHNICITÉ

D'autres aspects de la recherche ont été minorés dans sa réception. Notre analyse met en évidence les effets désastreux de cette ségrégation scolaire sur l'ethnicisation des élèves du fait de leur regroupement dans des classes différenciées en termes de niveau, d'attitude, de sexe et d'origine⁷. L'institution fabrique ainsi de l'ethnicité, bien qu'elle s'en défende. Un des aspects saillants de cette fabrication est que les élèves nés de parents français placés dans ces classes, minoritaires en nombre, adoptent le même style « ethnique » que leurs pairs nés de parents immigrés (ici, très majoritairement maghrébins) – un style ne relevant pas d'une fidélité culturelle mais bien d'une nouvelle ethnicité (Poutignat et Streiff-Fenart, 1995), un style « banlieusard », « racaille », reprenant les traits stéréotypiques les plus saillants du « jeune arabe de banlieue » vus par la société française (expressions langagières, port du foulard palestinien, postures physiques...). C'est la preuve que les processus identitaires ne procèdent pas d'une logique essentialiste mais sont de nature processuelle, interactive, socialement construite dans des rapports d'inégalité, de pouvoir et de discrimination.

L'analyse de la sanction (punition) scolaire met également au jour une dimension ethnique/ethnicisée des relations entre les enseignants ou le personnel éducatif et les élèves. La surreprésentation des élèves d'origine étrangère dans la population scolaire sanctionnée invite à être attentifs à la construction d'une déviance *vs* une nature transgressive de ces élèves. (Debarbieux, 1997) Plus que le comptage des punitions et de leurs destinataires, l'ethnographie des lieux de gestion de la conflictualité, des incidents, des affaires (bureaux des personnels de direction/d'éducation, conseils de classe, conseils de discipline...) se révèle une méthode précieuse pour démontrer la manière dont se fabrique de la déviance articulée à de l'ethnicité dans ces espaces scolaires. (Payet, 1997) Ainsi, la recherche se heurte aux termes d'un

7. Cette analyse a été reprise par A. Van Zanten (2005) dans son ouvrage *L'école de la périphérie* [...]

débat public manichéen qui, d'un côté euphémise les processus d'ethnisation, croyant ainsi éviter les effets de stigmatisation, et de l'autre, focalise sur les conduites transgressives des jeunes d'origine étrangère. Le débat public n'intègre pas les logiques conjuguées et imbriquées de l'action institutionnelle et de la réaction des élèves à son égard, que la sociologie interactionniste de la déviance s'attache pourtant à éclairer. Il ne peut reconnaître la part de responsabilité de l'école dans l'ethnisation des élèves, à l'œuvre dans le regroupement ou de la sursanction d'élèves issus de l'immigration, et préfère blâmer une nature « déviante » des élèves sans comprendre les mécanismes de défense identitaire qui conduisent les minoritaires discriminés à « inverser le stigmate ».

5. LE TABOU DES LIENS INTERMÉDIAIRES

Tout en brisant un tabou, l'analyse de la fabrication scolaire d'ethnicité peut en fait ne pas s'affranchir d'un modèle normatif républicain. On peut en effet se contenter de dire que l'école crée une différence culturelle, qui est à l'opposé de son projet d'émancipation universaliste, de transformation des enfants en élèves, des individus issus d'un milieu particulier en futurs citoyens. L'école crée des classes – groupes artificiels – qui, en fait, ethnisent des groupes, cristallisent des identités scolaires en identités ethniques, et des identités ethniques en identités scolaires selon une logique de conversion (Bourdieu, 1966) et de circularité.

Ce faisant, une telle lecture fait l'ellipse de l'autre face du processus : la fabrication par les élèves eux-mêmes d'appartenances intermédiaires, de regroupements, d'affiliations qui empruntent en partie au registre ethnique. L'impensé est alors le groupe, puisque rien n'existe entre l'individu et la nation, selon la conception libérale de la citoyenneté, qui ne souffre d'aménagement pour aucune catégorie d'individus. Or, pour les adolescents, la construction de soi passe par l'identification à un groupe, à un collectif de proximité, qui n'est pas cette collectivité abstraite d'addition d'individus autonomes, responsables, critiques et dotés d'un libre-arbitre⁸.

Un tel modèle abstrait et idéalisé suppose d'en rester à un niveau principiel et d'occulter les modalités pratiques et concrètes de la

socialisation. Ce constat ne se limite pas à la population juvénile : les adolescents seraient-ils les seuls à fonctionner sur un mode grégaire ? La socialisation secondaire obéit en effet à des mécanismes d'affiliation, d'appartenance, d'allégeance et d'imitation, loin d'une prétendue autonomie de l'individu agissant sans supports et ressources « communautaires ». Toutes les organisations sont régies par cette logique d'affiliation. Et on ne pourrait comprendre le conformisme, qui est un puissant facteur de stabilité et de reproduction de la société, sans ces mécanismes d'affiliation collective à des groupes réels et/ou symboliques.

Au nom de la conception libérale d'une communauté nationale construite contre les appartenances intermédiaires, l'école française s'attache à décourager, à saper et à stigmatiser les comportements et les pratiques relevant d'une logique groupale chez les adolescents. Elle leur laisse comme seule alternative des constructions institutionnelles (ex. la classe, qui n'est pas un collectif) ou des catégories individuelles (ex. le bon élève méritant).

CONCLUSION : LA DIVERSITÉ À L'ÉCOLE, UNE PERSPECTIVE À RENOUVELER

La prise en compte des liens intermédiaires dans la construction de la socialisation nous conduit à repenser la question de la diversité liée à l'origine (nationale, ethnoculturelle) dans un cadre plus large du traitement de la pluralité à l'école. L'ethnicité ne se construit pas de manière pure, isolée, elle est imbriquée à d'autres dimensions des dynamiques identitaires, collectives et individuelles. Les problématiques d'appartenance sociale, d'ethnicité, de genre, d'orientation sexuelle, de rapport à l'école, de relations aux pairs doivent être traitées ensemble et non pas séparément. Comment, dans le cadre de l'école, se construisent les dynamiques identitaires ? Quelles sont les ressources disponibles en situation par lesquelles les individus sont amenés à se définir et à construire une identité acceptable/acceptée ? Ces questions ne valent pas seulement pour les élèves, mais doivent être également posées pour les enseignants. Notre tendance est d'isoler des pans du social pour mieux les analyser et les comprendre, mais la complexité des processus identitaires dans nos sociétés contemporaines nous oblige à élargir notre acception de l'objet de la « diversité à l'école ».

8. Cette conception de la démocratie est celle de l'isoloir, dans lequel le citoyen responsable choisit et décide pleinement et librement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bourdieu, Pierre, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. VII, 1966, p. 325-347.
- Debarbieux, Eric, « Ethnicité, effet-classe et punition : une étude de cas », *Migrants-Formation*, n° 109, 1997, p. 138-154.
- Durkheim, Émile, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1922.
- Franchi, Vijé, « Ethnicisation des rapports entre élèves. Une approche identitaire », *VEI Enjeux*, hors série 6, 2002, p. 25-40.
- Laforge, Denis, *La ségrégation scolaire. L'État face à ses contradictions*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- Léger, Alain et Maryse Tripiet, *Fuir ou construire l'école populaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986.
- Lorcerie, Françoise, « Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ? », *Revue française de pédagogie*, n° 117, 1996.
- Payet, Jean-Paul, « Immigration et école », dans Agnès Van Zanten (Ed.) *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2008.
- Payet, Jean-Paul, « École et immigration. Un bilan des travaux (1996-2002), un programme de recherche », *VEI Enjeux*, n° 135, 2003, p. 103-122.
- Payet, Jean-Paul, « Violence à l'école et ethnicité. Les « raisons pratiques » d'un amalgame », *Ville École Intégration*, n° 121, 2000, p. 190-200.
- Payet, Jean-Paul, « La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école », *Revue française de pédagogie*, n° 123, 1998, p. 21-34.
- Payet, Jean-Paul, « Le sale boulot. Division morale du travail dans un collège de banlieue », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, 1997.
- Payet, Jean-Paul, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Armand Colin, 1995.
- Payet, Jean-Paul et Agnès Van Zanten, « L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique », *Revue française de pédagogie*, 117, 1996.
- Poutignat Philippe et Jocelyne Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995.
- Sayad, Abdelmalek, « Immigration et « pensée d'État » », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 129, 1999, p. 5-14.
- Tribalat, Michèle, *De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France*, Paris, La Découverte, 1996.
- Vallet, Louis-André et Jean-Paul Caille, « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 67, 1996.
- Van Zanten, Agnès, *L'école de la périphérie*, Paris, PUF, 2001.