

Introduction Populations minorisées et justice scolaire : quelques enjeux pour les populations migrantes

Maïtena Armagnague, Jean-François Bruneaud

► **To cite this version:**

Maïtena Armagnague, Jean-François Bruneaud. Introduction Populations minorisées et justice scolaire : quelques enjeux pour les populations migrantes. Les Cahiers de la LCD, L'Harmattan, 2016, Ecole, Migrations et discriminations, pp.11-19. hal-01416989

HAL Id: hal-01416989

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01416989>

Submitted on 15 Dec 2016

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.

Introduction¹

Populations minorisées et justice scolaire : quelques enjeux pour les populations migrantes.

Maitena Armagnague-Roucher² et Jean-François Bruneaud³

Comment tenter de comprendre la force des enjeux, entourés parfois de tensions et de débats animés, dès lors qu'il s'agit d'école ? Pourquoi les esprits s'échauffent-ils si rapidement et si vivement dès que l'éducation est associée à ce que l'école « devrait être » et « devrait faire » ? Pourquoi l'association entre discrimination et milieu scolaire est à ce point inacceptable pour l'opinion ? Un des éléments de réponse à ces questions vient de la centralité de l'école dans la société française. Cette position centrale repose sur des fondements certes politiques et philosophiques, mais au-delà de ceux-ci, elle est, dans notre pays, totalement enchevêtrée au système économique de distribution des places dans la division du travail. En conséquence, cette position encourage chacun à structurer un raisonnement moral autour de ce que devrait être la « bonne école », dans la mesure où elle concerne tout le monde et produit, de la part de tous, un jugement et une exigence – à son encontre. Ceci rend le débat relatif à l'école quasi universel et fait que chacun peut y trouver/retrouver un peu de soi, de ce qu'il a vécu, ce qu'il a subi ou ce dont il a bénéficié.

Cette centralité – souvent présentée en légitimité – est d'abord historique et politique : le système scolaire français, en partie initié par François Guizot sous la Restauration, a été érigé au cours de la III^e République, parfois envisagée comme une période de continuité institutionnelle avec l'égalisation des conditions promise par la Révolution de 1789 et la Première République. La mise en place de l'école gratuite, obligatoire pour tous et laïque, a d'ailleurs souvent été présentée comme le premier et principal outil du modèle libéral-républicain puisqu'elle imposait à tous les conditions minimales d'éducation permettant potentiellement de construire une vie sociale déterminée par son mérite, et non plus par son ordre ou son état. Ce projet, dans son principe politique, était de fait plus libéral et humaniste qu'il n'était égalitariste ; d'ailleurs le système éducatif né des lois Ferry était inégalitaire et discriminatoire, tant la séparation du primaire et du secondaire a longtemps scindé les élèves sur la base de leur origine sociale et économique ; mais il répondait déjà à l'idée que la société se faisait du bien éducatif minimum devant être *justement* offert à tous (universel).

Dans ce contexte, l'école répond aux appréhensions plus profondes que nombre de citoyens ont quant à la justice sociale, la distribution des places, la cohésion et la solidarité, notamment vis-à-vis des plus vulnérables, dont les visages et les formes de résistances et de réappropriation et retournement des dominations vécues ont changé depuis la fin du XIX^e siècle. Cette centralité est aussi socio-économique et professionnelle : l'école distribue les diplômes – de façon segmentée – et ceux-ci sont, en France, déterminants dans la définition des destinées socio-professionnelles. On parle d'une « emprise » forte, dans notre pays, du diplôme sur la trajectoire socio-économique (Dubet, Duru-Bellat et Véréout, 2010). Ainsi, et parce que le rapport à l'école fait/et est fait par la position socio-économique et culturelle, les destinées scolaires sont, pour une partie d'entre elles – tout en haut et tout en

¹<http://www.lescahiersdelalcd.com/ecole-migrations-discriminations-n-2/>

² Sociologue et MCF à l'INS-HEA, Paris.

³ MCF en sciences de l'éducation et sociologue (LACES, Bordeaux)

bas de la distribution scolaire – restées tributaires d'une logique de « titres » qui ont tout l'allure d'une rente positive ou négative.

Cette situation est inacceptable du point de vue de la justice sociale libérale mais recevable du point de vue de ce qui légitime cet ordre scolaire en France, l'élitisme républicain, pierre angulaire de la justice scolaire en France. En ceci, l'« esprit » de la justice républicaine, en valorisant ceux qui ont déjà beaucoup peut contrevenir à celui de la justice libérale qui, théoriquement, devrait mettre à chaque fois tous les élèves sur un plan d'égalité des places (Dubet, 2011). Il peut alors y avoir concurrence des justices scolaires d'autant que celles-ci ont pour particularités d'être souvent situées et de construire localement, et de façon *ad hoc*, les figures du mérite et celles de l'importunité scolaire (Ebersold et Mayol, 2016).

Cette tension entre ces deux légitimités revendiquées comme historiques de la justice sociale à l'école participe à expliquer les crispations et les attentes fortes autour des enjeux sociaux qui traversent aujourd'hui l'institution scolaire et le système éducatif. Elle invoque directement les registres et rhétoriques moraux, ce qui fonde un univers contradictoire souvent théorique, donc sans véritable nuance et limite. Dans les argumentaires « morale contre morale », il ne peut y avoir véritablement de tort ou de raison puisqu'au fond, tous les principes de justice peuvent être légitimes et rationnels, ils réfèrent aux sensibilités, à l'éducation ou à la socialisation et aux valeurs que l'on choisit de favoriser au détriment des autres (Kymlicka, 1997). Les juger au nom de la morale, c'est prendre le risque de la doctrine et de l'intolérance, de s'éloigner de l'exercice scientifique.

C'est au nom de cette posture et de la prudence nécessaire à l'argumentation scientifique que nous avons choisi, dans ce dossier, des contributions différentes en laissant, autant que possible, une large place à la description analysée des faits. Il s'agit donc d'un exercice complexe qui tente de dépasser la simple posture dénonciatrice des discriminations pour essayer de comprendre et restituer les relations et dynamiques qui créent ou participent à engendrer des situations inégalitaires, ségréguées ou discriminatoires.

Ici, l'objectif n'est pas de tendre vers une situation idéale, un paradis perdu de l'école n'ayant jamais existé, mais de repérer des zones dans lesquelles et par lesquelles le système éducatif sort de ses missions, produit des inégalités et des traitements indésirables qui participent de son inefficacité. Ainsi, par exemple, on sait que la constitution d'un marché scolaire segmenté ayant pour conséquence la concentration d'élèves en difficultés scolaires dans des mêmes lieux, est synonyme de faibles performances et attentes scolaires (Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013). De même, des enquêtes en économie de l'éducation ont montré que l'ouverture de filières dites d'excellence à la mixité scolaire produisait une augmentation des performances à tous les niveaux de la distribution (y compris en haut) et plus encore au bas de cette distribution, diminuant de fait les inégalités (Guyon, Maurin et McNally, 2012). En France, les ségrégations scolaires sont particulièrement télescopées aux ségrégations ethno-raciales (Felouzis, Perroton et Liot, 2005) produisant des contextes scolaires parfois médiocres. Les enquêtes PISA, réalisées par l'OCDE quant à la mesure des performances scolaires dans différents pays dits développés, révèlent la faiblesse du système éducatif français en la matière : les performances des élèves migrants et issus de l'immigration sont moins bonnes et les écarts se creusent avec le temps (OCDE, 2012 a et b) participant d'un affaiblissement général des performances scolaires offertes par notre système éducatif.

En France, l'enquête TeO (2015), menée conjointement par l'Insee et l'Ined, confirme le clair désavantage des élèves issus de l'immigration ou potentiellement associés à l'étrangeté du fait d'une racialisation (Moguéro, Primon et Brinbaum, 2016). Ces situations sont délétères d'un point de vue des performances (Ichou 2013) mais aussi du point de vue du ressenti que la

jeunesse française construit à l'école (Brinbaum et Primon, 2013 ; Dubet *et al* 2013 ; Dubet, 2008).

D'autres montrent que l'école française participe de l'ethnicisation de la société (Lorcerie, 2003), discrimine les élèves sur des bases ethno-raciales (Dhume, Dukic, Chauvel, & Philippe, 2011) ou stigmatise une religion précise (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2016). Dans cette perspective et à l'aide de ces quelques données contextuelles, il importe de chercher à comprendre comment se construisent qualitativement les canaux de production de ces phénomènes sociaux. Pour le faire, nous tentons de laisser des enquêtes empiriques exprimer la réalité sociale, dans son hétérogénéité et sa complexité, car elles contribuent à enrichir les connaissances relatives aux inégalités et injustices scolaires et donc à les combattre plus efficacement. Soulignons que l'étude des questions scolaires relatives aux populations minorisées dépasse largement le seul cadre des enfants et jeunes migrants et leurs descendants, elle peut concerner des minorités de genre, des enfants étiquetés comme handicapés, des enfants issus du voyage ou de familles itinérantes⁴. Parce qu'il a bien fallu faire des choix, nous nous limiterons, dans ce dossier à l'analyse, partielle, d'une petite partie des phénomènes sociaux liés aux expériences de minorisation scolaire.

Pour mener à bien cette initiative, il importe de chercher à saisir ces « zones sombres » du système scolaire, si saillantes qu'elles contreviennent à l'idéal que l'on se fait de l'école, une école juste, peu inégalitaire, distribuant les places aléatoirement selon le travail des élèves. Soixante années de sociologie de l'école ont démontré la dimension illusoire de cette vision ; mais depuis le milieu des années 1980, les populations particulièrement exposées aux traitements scolaires différenciés ont été les enfants de migrants et leurs descendants, notamment ceux, originaires de la Caraïbe, d'Afrique ou de Turquie et/ou de confession musulmane. Cette situation s'est accompagnée de crispations illustrant et acerbant des antagonismes marqués. Dans le monde scolaire, comment ces tensions s'expriment-elles ? Comment le système éducatif concret organise-t-il l'état des relations entre les acteurs institutionnels et les populations minorisées ? Quelles sont les « fabrications » produites par l'école en termes de vulnérabilités liées aux migrants et à leurs descendants ? Une des difficultés de ce sujet est la déconstruction de certaines dynamiques complexes et enchevêtrées entre elles dans la réalité sociale. Ainsi, la question des performances scolaires renvoie à celles des ségrégations ethno-raciales elles-mêmes consubstantielles des inégalités socio-économiques, du rapport à l'emploi et au travail, des politiques publiques en la matière mais aussi à l'esprit des politiques scolaires et familiales françaises. Dans le concret des choses vécues, ces dynamiques ne peuvent pas non plus être dissociées du traitement de la politique de la ville, des gestions des municipalités de ces dynamiques, du sort des jeunes urbaines des quartiers pauvres, dans leur forte hétérogénéité, de la question de la reconnaissance de l'Islam, de la « gestion » de ses formes orthodoxes et de l'attrait qu'elles exercent sur une partie des jeunes paupérisées, notamment depuis les attentats commis en France en janvier et novembre 2015. Ceci nous conduit à interroger les formes de citoyenneté des jeunes urbaines aujourd'hui et à inscrire de ce fait ces thématiques au prisme des inégalités générationnelles (Peugny et Van de Velde, 2013). Toutes ces questions et leur lien à l'espace scolaire mériteraient d'être abordées mais à défaut, il faut les envisager comme cadre d'analyse lorsque l'on s'intéresse à la question des justices scolaires et il faut se les poser de

⁴ Des projets de recherche relatifs aux questions éducatives des migrants et des enfants issus de l'itinérance sont actuellement en cours : notons notamment le projet *MIGRITI*, coordonné par M. Armagnague, C. Cossée, I. Rigoni et S. Tersigni, le projet *EVASCOL*, coordonné scientifiquement par M. Armagnague, C. Cossée, C. Mendonça Dias, I. Rigoni et S. Tersigni et le projet *SAJE*, coordonné par M. Armagnague, C. Audebert et I. Rigoni.

façon dynamique et évolutive, d'où l'intérêt majeur des enquêtes qualitatives et notamment des monographies.

Par exemple, en matière d'ethnicité à l'école, depuis la première « affaire du voile » à Creilen 1989, la question de l'islam a changé : elle n'est ni le fait des mêmes jeunes, ni des mêmes acteurs éducatifs, elle ne s'inscrit pas dans la même configuration sociale et politique à la fois nationale et internationale. Plus généralement, les phénomènes d'ethnicité à l'école interrogent la fabrique scolaire des ségrégations subjectives et les réponses administratives sont parfois éloignées de celles des professionnels « de front office » en phase avec une réalité moins théorique et doctrinaire. Dans la même perspective, le traitement institutionnel des enfants et jeunes migrants à l'école relève, certes, dans certains cas de logiques publiques et institutionnelles parfois peu cohérentes et éloignées des réalités locales, mais les acteurs éducatifs s'emparent différemment de systèmes d'actions dans lesquels ils évoluent pour bâtir des pratiques et des regards nuancés, parfois paradoxaux.

Ce numéro des *Cahiers de la LCD* nous donne l'occasion de proposer quelques éclairages de cette tentative d'exploration des « zones d'ombre » du système scolaire.

La contribution d'Halima Aït Mehdi, au-delà de l'enquête qu'elle présente sur le rapport à la diversité dans des contenus scolaires de lycéens ayant reçu un enseignement lié à la colonisation, nous encourage à interroger les répertoires d'analyse et de classification des populations des acteurs institutionnels, mais aussi des jeunes et du chercheur qui mène l'enquête. On y apprend par exemple la faiblesse de la construction conceptuelle du terme « culture » pour désigner l'altérité (Simmel, 1908) et son acception essentialiste par les élèves, qu'ils soient ou non descendants de migrants. La culture est dans ce contexte ce qui désigne l'autre mais elle est impensée, elle impose des visions fixistes de l'altérité et de la différence dont elle réifie parfois les supposés attributs. Cette contribution nous invite à considérer la participation sociale et le lien social en dehors des optiques théoriques de l'interculturalité ou du « creuset » car il y a autant d'hétérogénéité dans les majoritaires que dans les minorisés.

Catégoriser c'est prendre le risque de désigner de l'extérieur et aux dépens des personnes considérées, mais le refus de catégorisation prend, lui, le risque tout aussi périlleux, de nier des modalités de classement de l'ordre social qui font sens pour les acteurs et sont utilisées par eux. On voit dans l'enquête d'Halima Aït Mehdi que les mécanismes de catégorisation opèrent très fortement pour les jeunes et qu'ils leur sont des registres légitimes d'organisation de leur vision du monde. C'est donc les catégories mobilisées par les enquêtés eux-mêmes qu'il faut reconnaître et déconstruire pour comprendre les expériences de minorisation dans les contextes scolaires.

L'article de Joëlle Perroton et Claire Schiff nous renseigne sur les effets des contextes locaux et des ségrégations scolaires sur les relations interpersonnelles entre élèves scolarisés en milieux défavorisés dans des lycées professionnels.

En prenant en compte, dans leur analyse, des facteurs contextuels internes et externes aux établissements scolaires, les auteures montrent que les usages que les élèves font des distinctions et oppositions ethniques sont profondément situés. Cette contribution propose une analyse originale des processus de victimisation et, au sein de ceux-ci, des identifications des élèves. On y découvre la place que prend la question ethnique dans ces dynamiques sociales et comment celle-ci constitue une réponse aux risques ressentis de disqualification scolaire et

sociale. Ce faisant, l'ethnicité à l'école est envisagée comme une catégorie de pratique à analyser et l'article est un effort de déconstruction analytique stimulant.

L'article de Valérie Orange s'interroge sur la manière dont la laïcité et le devoir de neutralité des enseignants sont réinterprétés par les intéressés, s'organisent et s'influencent mutuellement pour devenir les vecteurs de logiques discriminatoires autant qu'ils ne sont en eux-mêmes parfois différentialistes. L'auteure a tenté de sortir des caricatures grossières présentant l'école française comme islamophobe en soulignant la gêne et surtout les nuances dans les pratiques professionnelles des enseignants parfois piégés dans des rhétoriques d'autant plus abstraites qu'ils ne bénéficient pas d'une formation suffisante pour appréhender les enjeux pédagogiques réels soulevés par ces questions. Ainsi, la contribution souligne le paradoxe entre le souci d'engagement des professionnels et leur manque d'analyse pour mener à bien leurs initiatives, renvoyant alors les actions à la sphère de l'interprétation individuelle des faits observables, là où ce sont des positionnements éthiques et collectifs, une professionnalisation à ces enjeux qui devraient être recherchés et bâtis.

Les contributions de Valérie Lanier et de Catherine Mendonça Dias portent sur la scolarisation des enfants et jeunes migrants, à partir du travail mené autour d'une catégorie institutionnelle d'action publique portée par le ministère de l'Éducation nationale, celle des « élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA). Chez ces enfants et jeunes, l'altérité désignée par l'action publique pourrait sembler plus évidente, notamment car elle est parfaitement assumée et construite par de nombreux acteurs éducatifs. Traduite pédagogiquement sous le vocable « besoins éducatifs particuliers/spécifiques » ou encore « allophones », cette catégorisation désigne pourtant des situations et des réalités sociales extrêmement variables et différentes. Elle est utilisée, de façon souvent inconsciente, parfois comme canal de ségrégations et de discriminations, de culturalisme, parfois comme corridor bricolé d'obtentions de droits sociaux et scolaires supplémentaires dans un système éducatif ne tenant pas compte des besoins concrets des publics scolaires vulnérables. Dans ce contexte, les populations migrantes posent la question de l'accessibilité du système scolaire et de sa capacité à s'ajuster non pas à des élèves théoriques – figures relayées par les directives ministérielles et parfois par les projets d'établissement dans la définition, par exemple, de ce que doit être « le métier d'élève » - mais aux élèves « réels ». Dans ce domaine et de façon concrète, Catherine Mendonça Dias décrit la pénibilité du parcours de scolarisation de ces élèves. Peu dotés en ressources pour se saisir d'un système techno-administratif compliqué dont ils sont parfois éloignés géographiquement et socialement, ils peuvent être les proies de tâtonnements dans une procédure particulièrement peu lisible et anticipable. Cette situation produit des configurations discriminatoires d'absence de scolarisation (parfois temporaire) ou de files d'attente alors que le droit à la scolarisation est obligatoire et ne devrait souffrir d'aucune interprétation ou pression juridique, politique ou éducative pour les mineurs de six à seize ans. L'intérêt de cette contribution est de montrer la dimension contextuelle et construite de ces discriminations, là où les enseignants sont parfois pris dans un système qu'ils regrettent et/ou méconnaissent dans ses subtilités. L'article de Valérie Lanier révèle toute la difficulté à incarner, dans les pratiques professionnelles des acteurs éducatifs, les évolutions préconisées par les textes, notamment par la faiblesse de la formation des enseignants en la matière. Ainsi, ce qu'elle observe dans une petite académie, c'est une relative continuité de certaines pratiques, pourtant exhortées à être modifiées, particulièrement en ce qui concerne le travail collaboratif des équipes pédagogiques en lien à l'inclusion des élèves ou la tentation au maintien « par protection » dans le dispositif ségréatif.

Cette catégorie d'action publique (EANA) est un analyseur particulièrement riche pour l'institution scolaire. Elle renvoie aux missions revendiquées comme historiques de l'école sous la III^e République d'éducation des populations, pour certaines venues des pays dits du Sud, elle réactive les enjeux coloniaux et postcoloniaux de façon parfois crue, parfois voilée. Et elle met l'école devant une contradiction évidente qui est liée à ses missions conjointes de sélection – ce qui revient, en France à une sélection/un repérage/notamment des élites, et de participation à la cohésion sociale – ce qui pousserait le système à être bien plus cohésif et bien moins inégalitaire qu'il ne l'est aujourd'hui. Cette contradiction prend la forme d'une gêne considérable pour le système scolaire à considérer que l'élitisme républicain n'est ni une norme concrète pour l'essentiel de la société française, ni une moyenne ou un objectif vers lesquels il faut tendre au risque d'intolérance. Ce qui est trop souvent nommé « diversité » est variable selon les localités et leurs réalités économiques et sociologiques. D'ailleurs les populations ainsi désignées ne font pas l'objet des mêmes traitements institutionnels par l'école. Si l'altérité est en partie construite et/ou largement considérée et parfois objectivée par l'institution dans le cas des élèves étiquetés comme migrants, elle devient bien plus inacceptable lorsqu'elle est revendiquée par des jeunes ayant toujours vécu en France qui finissent par intégrer l'idée qu'ils ne sont pas français (Delphy, 2008). Au-delà du constat de la continuité d'une norme classique d'intégration (Schnapper, 2007), il importe de reconnaître que cette situation ne produit globalement ni bien-être ni efficacité scolaire. Une des façons de faire de l'école accessible non pas l'école des plus faibles, celle de la diversité et des « besoins éducatifs particuliers » mais la norme scolaire pour tous, serait de raisonner à l'objectif (pédagogique, citoyen, politique, économique) et de combiner de façon *ad hoc* et pragmatique des moyens qui puissent s'ajuster aux situations. Ceci requiert de se départir du raisonnement par le haut, y compris dans la recherche universitaire sur l'école et de reconsidérer profondément les formations et les professionnalités enseignantes.

Repères bibliographiques :

Beauchemin C., Hamel C., Simon P. (2015), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, INED.

Brinbaum Y., Primon J.-L. (2013), « Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés », *Économie et Statistique*, n^{os} 464-466.

Delphy C. (2008), « Antisexisme ou antiracisme ? Un faux dilemme », *Classer, dominer : Qui sont les autres ?*, La Fabrique Éditions, pp. 174-216.

Dubet F. (2008), *Faits d'école*, Les Éditions de l'EHESS.

Dubet F. (2011), « Égalité des places, égalité des chances », *Études* 1, tome 414, pp. 31-41.

Dubet F., Duru-Bellat M., Vérétoit A. (2010), *Les sociétés et leur école*, Le Seuil.

Dubet F., Cousin O., Rui S. (2013), *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Seuil.

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

Durpaire F., Mabilon-Bonfils B. (2016), *Fatima moins bien notée que Marianne*, L'Aube.

Felouzis G., Maroy C., Van Zanten A. (2013), *Les marchés scolaires, Sociologie d'une politique publique d'éducation*, PUF.

Felouzis G., Perroton J., Liot F. (2005), *L'Apartheid scolaire, enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Seuil.

Guyon N., Maurin E., Mc Nally S., (2012), « The Effect of Tracking Students by Ability into Different Schools : A Natural Experiment », *Journal of Human Resources*, vol. 47 (3), 2012, pp. 684-721.

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*, vol. 54, n° 1, pp. 5-52.

Lorcerie F. (2003), *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*, ESF.

OCDE, (2012 a.), « Où en sont les élèves issus de l'immigration dans les établissements d'enseignement défavorisés ? », *PISA à la loupe*, n° 22.

OCDE, (2012 b.), *PISA Résultats 2012, Note par pays, France*.

Peugny C., Van de Velde C. (2013), « Repenser les inégalités entre générations », *Revue française de sociologie*, 2013/4, vol. 54, pp. 641-662.

Schnapper D. (2007), *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Gallimard.

Simmel G. (1984), « Digressions sur l'étranger », 1908, in Grafmeyer Y., Joseph I. (dir.), *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Éditions Aubier, coll. Champ urbain, p. 56, traduit de l'allemand par Philippe Fristch.

