



Seminario interdisciplinare

Periferie escluse

**Una riflessione sulle marginalità urbane,
culturali e sociali, dopo le banlieues francesi**

Torino, 24 marzo 2006

**Politique scolaire et intégration :
Bonnes intentions et piètres résultats**

Françoise Lorcerie
CNRS
IREMAM, Aix-en-Provence

Quelles sont les *intentions* de la politique scolaire d'intégration des jeunes issus de l'immigration en France ? et quels sont ses *résultats* ? Nous présenterons successivement ces deux aspects, comme le sujet y invite, en faisant ressortir les dynamiques de l'action publique et ses dilemmes.

1. Quelle politique d'intégration ? Disparité des référentiels « global » et « sectoriel » de l'action publique relative à l'intégration en France

En Europe de l'Ouest, l'*intégration* renvoie globalement à un but politique et social de « re-communalisation » de la société nationale, dans un contexte de diversité croissante, saisie communément comme perturbatrice pour la cohésion nationale¹.

Les hommes politiques qui emploient le terme lient typiquement leurs idées sur l'intégration et les mesures pour la réaliser à des considérations historiques de *nation-building* (Favell, *ibid*). Lesquelles s'expriment dans la « grammaire » propre à chaque système idéologique national : la grammaire française n'est pas celle de l'Italie ni celle de l'Allemagne, etc.

De fait, lorsque l'*intégration* est argumentée dans les médias ou sur la scène politique centrale, le diagnostic comme les décisions invoquent régulièrement la « tradition » nationale – notre tradition nationale –, en France : les « principes républicains ». Mais l'observation montre que les décisions gouvernementales prises à ce titre varient selon les partis au pouvoir. Par ailleurs, leur transposition par les appareils d'Etat, les secteurs d'action institutionnalisés, n'est pas automatique et uniforme. Si ces appareils se rattachent à la grammaire nationale, c'est *via* leur propre grammaire, leurs propres règles de fonctionnement, leur propres « traditions » invocables publiquement, et partiellement autonomes au sein de la configuration nationale.

C'est ce qui se passe pour l'école publique en France, secteur puissamment organisé dans un appareil administratif employant quelque 1 300 000 agents, qui demeure centralisé et qui, étant supposé être le pilier de la reproduction nationale républicaine, jouit d'une importante autonomie symbolique et normative.

¹ "Integration is about imagining the national institutional forms and structures that can unify a diverse population, hence imagining what the state can actively do to "nationalize" newcomers and re-constitute the nation-state under conditions of growing cultural diversity" (Favell, 2003, 18)

1.1. La politique gouvernementale d'intégration : tension/balancement entre droit et conditionnalité culturelle, puis brouillage depuis 2002

L'intégration est devenue un problème public en France lorsque l'arrêt de l'immigration de main d'œuvre en 1974 (contemporain de la crise économique) déboucha sur une intensification de l'arrivée des familles, en provenance du Maghreb principalement.

Le discours de l'intégration qu'inaugure alors la droite néo-gaulliste au pouvoir combine l'affirmation de la tolérance républicaine pour ceux qui « veulent s'intégrer » avec un encouragement proclamé au retour des familles et la répression des désordres des jeunes, assortie d'expulsions en direction des « pays d'origine ».

L'alternance politique qui porte le PS au pouvoir dans le cadre de « l'Union de la gauche » (1981) rompt expressément avec cette ligne en choisissant d'affirmer un scénario d'intégration par le droit. Le thème de « l'assimilation » est écarté, « l'insertion » est mise en avant, une pensée de la différence s'esquisse. Surtout, des droits nouveaux sont conférés aux nouveaux venus, on parie sur les dynamiques d'échange et de mutualité qu'ils induiront au sein des populations (droit des associations, radios libres, droit au séjour, accords sur l'acquittement des obligations militaires. Mais le droit de vote aux élections locales est écarté).

Par la suite, chaque élection législative (1986, 1988, 1993, 1997, et 2002) occasionnera un retournement de la majorité parlementaire, l'alternance gauche-droite se traduisant dans les affichages centraux de la politique d'intégration, laquelle ne quitte pas l'agenda. A droite : réaffirmation des conditionnalités culturelles, effort pour rendre plus restrictif l'accès à la communauté des Français (débat sur le droit de la nationalité et les obligations du citoyen : 1986-1987, débouchant au plan législatif en 1993) ; à gauche : retour au *statu quo* antérieur relativement libéral (loi de 1997 sur la citoyenneté), assorti d'un effort pour contrôler les mouvements associatifs issus de l'immigration, sans autre ouverture juridico-politique.

Pourtant, les conditions contextuelles de légitimation de la politique se transforment au cours des années 1990. L'année 1998 entérine ce changement. Suite à la publication de statistiques (publiques) attestant pour la première fois² l'existence massive de discriminations ethniques devant le travail, le gouvernement (socialiste) requalifie la politique d'intégration en termes de « lutte contre les discriminations ». Deux lois traduiront cette ligne dans le domaine du

² Ces résultats inédits ont été rendus possibles par l'utilisation (décidée en 1991) d'une catégorie démographique « immigré », permettant d'étudier les trajectoires des personnes nées étrangères à l'étranger et résidant en France, indépendamment de leur nationalité. Cette initiative a été violemment contestée parmi les démographes et les « intellectuels républicains ».

travail (2000), puis du logement (2001). Entre temps, la directive 2000/43 CE « relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique » est venue faire obligation aux Etats de prendre des dispositions efficaces pour identifier, prévenir et sanctionner les discriminations directes et indirectes.

Le ministère de l'Intérieur engage peu après un processus de consultation des personnalités religieuses musulmanes, visant à doter les pouvoirs publics d'un interlocuteur collectif musulman, pour les questions relatives au « culte » musulman.

Après les élections présidentielle et législative du printemps 2002, le nouveau gouvernement UMP (néo-gaulliste) reprend à son compte ces deux lignes politiques, tout en s'efforçant de les insérer dans la rhétorique nationaliste. Au prix d'un brouillage symbolique. Sur fonds de campagne de presse et campagne éditoriale islamophobes, les discriminations sont imputées à l'islam et aux jeunes gens de l'immigration musulmane, et relativisées s'agissant de la société majoritaire (qu'il ne faut pas culpabiliser, disent certains responsables de la droite³), en même temps que sont reconnues (ou pas déniées) les discriminations dont sont victimes les jeunes d'origine immigrée.

Les décisions prises en 2003-2005 traduisent ce brouillage : le Conseil français du culte musulman (CFCM) est installé en avril 2003, sous l'égide du ministre de l'Intérieur, tandis que se lance depuis l'UMP une campagne de défense de la laïcité qui va enfler en une entreprise politique et identitaire mettant en cause l'islam visible, laquelle débouche sur une nouvelle définition de la laïcité – une définition culturaliste et nationaliste⁴ –, puis sur la loi du 15 mars 2004 interdisant aux élèves scolarisés de manifester par des signes et tenues leur appartenance religieuse. Comme en compensation, la réflexion sur une instance autonome de vigilance contre les discriminations est relancée dans le même temps et aboutit à décision en 2004 ; la HALDE (Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité) est installée en 2005. Mais, à

³ déclaration de Blandine Kriegel, présidente du Haut Conseil à l'Intégration, et rapport de cette instance au printemps 2002

⁴ F. Baroin, porte-parole de l'UMP, proche du président de l'Assemblée nationale, lui-même ami du chef de l'Etat, écrit dans son rapport *Pour une nouvelle laïcité* (mars 2003) : « ...on assiste à un déplacement des enjeux liés à la laïcité, de la sphère religieuse à la sphère culturelle et identitaire. [...] En fait, c'est l'identité française fondée sur l'universalisme, l'égalité (en particulier entre hommes et femmes) et l'humanisme qui est en jeu et c'est notre régime politique qui est questionné. Alors que notre société est bousculée par la mondialisation, la construction européenne et la décentralisation, la laïcité apparaît comme une référence stable et un peu mythique. C'est pourquoi elle est devenue un élément de référence de l'identité française. Sa remise en cause par le multiculturalisme et le communautarisme peut donc être perçue comme une menace pour l'identité nationale ». On lira 9 mois plus tard dans le rapport de la commission Stasi, en conclusion de l'épisode de « panique morale » autour du voile (décembre 2003) : « La laïcité est le produit d'une alchimie entre une histoire, une philosophie politique et une éthique personnelle. [...] La laïcité touche à l'identité nationale, à la cohésion du corps social, à l'égalité entre l'homme et la femme, à l'éducation, etc. » (Rapport de la commission Stasi « sur l'application du principe de laïcité », § 2.3). Cf. notre ouvrage Lorcerie, 2005.

nouveau dans le même temps, le 23 février 2005, une loi en faveur des rapatriés est promulguée⁵, qui préconise de reconnaître dans les programmes scolaires le « rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord », autrement dit l'œuvre coloniale de la France : ceci suscite la stupeur chez les historiens et l'exaspération parmi ceux qui se sentent à nouveau bafoués. Et c'est une autre exaspération, sans lien causal direct avec la précédente mais non sans lien analytique (v. Bastenier, 2004), qui nourrira pendant quinze jours les émeutes dans les banlieues parisiennes et diverses villes à compter du 27 octobre 2005, conduisant à l'instauration de l'état d'urgence.

1.2. La déclinaison scolaire de la politique d'intégration : silence depuis 1984

Dans la seconde moitié des années 1970, le ministère de l'Éducation nationale a relayé la politique gouvernementale de l'intégration en instaurant un dispositif d'accueil des enfants « de migrants », destiné à les insérer dans l'école française tout en leur dispensant un enseignement de langue d'origine dont on pensait qu'il pouvait contribuer à la mobilité de leurs parents. Une directive européenne de 1977 recommandait ces lignes d'action entre pays membres. Les « activités interculturelles » sont alors encouragées dans l'enseignement primaire notamment.

Avec l'alternance socialiste (1981) et les nouvelles orientations de la politique d'intégration, une refonte du volet scolaire de cette politique est annoncée. Elle n'aboutira qu'à un rapport officiel rédigé par le grand orientaliste Jacques Berque, témoin du naufrage des entreprises coloniales de la France au Maghreb (Berque, 1985). Ce rapport préconisait d'articuler les dispositifs scolaires sur un projet éducatif clair, tendant à « solidariser les présences ». Vue prémonitrice des conflits à venir. Le ministère met le rapport de côté.

En effet, la décision est alors prise de revenir au « droit commun » de l'école républicaine⁶ : tout enfant d'âge scolaire vivant en France a droit à être scolarisé, et ses parents ont droit à être accueillis, conformément au droit commun. Comprendre : il n'y a pas lieu de leur conférer des droits particuliers, pas plus que des exceptions. La désignation des enfants d'immigrés comme population ayant des besoins éducatifs particuliers disparaît du discours ministériel⁷. Les dispositions antérieures régies par des traités bilatéraux (ELCO) ne subsistent

⁵ Les rapatriés sont les personnes qui ont fui les territoires anciennement contrôlés par la France, notamment au Maghreb, lors de l'accès des pays à l'indépendance.

⁶ C'est Jean-Pierre Chevènement, ministre entre juillet 1984 et mars 1986, qui initie ce virage.

⁷ tandis qu'elle subsiste à la commission européenne, ce qui amène le ministère à ruser avec la rhétorique lorsqu'il doit rendre des rapports sur la façon dont la France s'acquitte de ses obligations vis-à-vis de ces élèves.

que marginalement, ignorées de l'administration et périodiquement mises en cause par les expertises consacrées à la politique scolaire de l'intégration.

En 1989, l'institutionnalisation de la « politique de la ville » par le gouvernement Rocard (PS) amène l'Education nationale⁸ à relancer sa politique de « zones d'éducation prioritaire » (ZEP, politique initiée en 1981 et faiblement pilotée depuis 1984), en tant que volet scolaire d'une politique interministérielle et partenariale conçue pour concentrer des actions sur des périmètres identifiés comme en difficultés socio-économiques et urbaines. Les enfants d'immigrés sont deux fois plus nombreux en moyenne dans les écoles ZEP qu'ailleurs, et leur présence sert parfois d'argument aux écoles pour lever des fonds dans le dispositif « Politique de la ville ». Mais le principe de rupture avec l'égalité de traitement se fonde ici sur des critères économiques et socio-scolaires exclusivement. Les actions périscolaires ou autres projets portés par des associations de jeunes issus de l'immigration sont d'ailleurs perçus avec une certaine méfiance par les agents scolaires. La politique des ZEP n'a pas été l'occasion d'une auto-organisation de ces jeunes pour la promotion scolaire de leurs intérêts.

La seule décision centrale référée à un objectif explicite d'intégration des populations liées à l'immigration a été, en 2001 (PS) puis 2002 (UMP), la relance de la politique d'accueil scolaire des enfants et adolescents nouvellement arrivés en France, en lien avec l'organisation de « plateformes d'accueil » polyvalentes pour les familles. Cette disposition ne concerne que les nouveaux arrivants⁹.

Notamment, l'Education nationale n'a pas relayé pour son compte le mot d'ordre de lutte contre les discriminations, introduit dans le discours officiel en 1998, – et ce alors même que le rapport 1998 du Haut conseil à l'Intégration consacre un chapitre entier au « modèle républicain menacé » par les discriminations dans le champ scolaire (HCI, 1998). L'interpellation a été traitée par le silence. Une autre illustration du refus d'une politique scolaire spécifiquement ordonnée à l'intégration se trouve dans le programme d'actions du Comité interministériel à l'intégration, réuni en avril 2003 après une longue vacance (le précédent datait de 1990). Les destinataires d'une politique scolaire d'intégration y sont désormais dénommés « élèves des quartiers » et « établissements scolaires des quartiers ». Le premier (et seul) bilan annuel réalisé en juin 2004 met en exergue, pour le champ scolaire, des actions telles que : l'octroi d'un contingent de bourses au mérite aux « élèves des quartiers », des partenariats entre lycées et « grandes écoles »

⁸ Le ministre de l'Education nationale est alors Lionel Jospin, qui sera premier ministre de 1997 à 2002 et candidat malheureux à la présidence de la République en 2002.

⁹ On compte 1 830 classes « d'intégration », de 15 élèves maximum, en 2005-2006, regroupant un effectif de 40 100 élèves primo-arrivants pour l'ensemble de la France, outre-mer compris, soit 0,4 % de l'ensemble des élèves. Source : Ministère de l'Education nationale, *Note d'information*, mars 2006.

ou autres institutions, le « parrainage vers l'emploi » de « jeunes en difficultés » (qui ne sont plus scolarisés), les actions d'accompagnement de la scolarité (aide aux devoirs hors école). Des initiatives privées de type *affirmative action*, qui ne relèvent pas de l'Education nationale, sont mentionnées accessoirement. Autrement dit, l'intégration scolaire ne fait pas en pratique l'objet d'une politique. La liste regroupe des dispositions hétéroclites, les unes publiques, les autres d'initiative privée, dont aucune n'est spécifiquement destinée aux enfants d'immigrés¹⁰.

Il faut dire un mot sur le traitement de l'islam à l'école. La question, posée essentiellement en relation avec les « affaires de foulard », permet de saisir dans quelle mesure la conception scolaire de l'intégration (ne rien faire qui mette en exergue les différences culturelles entre élèves, résister aux pressions sociales en ce sens) oriente les conduites de réponse des acteurs scolaires, et comment elle entre en tension avec l'activité politique entourant l'intégration dans la société environnante (les affrontements idéologiques autour de l'intégration).

Très brièvement, l'épisode initial de politisation du port du foulard islamique à l'école survient à l'automne 1989 dans un collège de la région parisienne. Des jeunes filles exclues de leur établissement pour port du foulard font appel. Le ministre demande l'avis du Conseil d'Etat, instance supérieure de l'ordre judiciaire administratif. Le Conseil d'Etat livre alors une doctrine libérale de la laïcité : les élèves sont titulaires des droits afférant à la liberté de religion, notamment ils/elles ont le droit de manifester leur religion, individuellement ou collectivement, en public ou en privé, sous la seule réserve des restrictions prévues par la loi et nécessaires à la protection de la sécurité, de l'ordre et de la santé publics, de la morale ou des libertés et des droits fondamentaux d'autrui. En revanche, les professeurs sont tenus à une stricte neutralité dans l'exercice de leurs fonctions.

Cette réponse est inattendue : la quasi-totalité des Français ont intériorisé une idéologie de la laïcité très restrictive par rapport à la liberté de religion, – héritage de l'enseignement scolaire des luttes pour l'instauration de la séparation de l'Eglise et de l'Etat (1880-1914). La doctrine énoncée par le Conseil d'Etat est approuvée par certaines forces sociales et politiques, notamment les Eglises, et de grandes associations de défense de la laïcité, qui sont engagées dans une élaboration nouvelle du sens du combat laïque : Ligue de l'enseignement, association de parents d'élèves FCPE, ou encore une association antiraciste comme le MRAP. Elle ne sera jamais relayée par la classe politique, et la droite n'aura de cesse que de faire changer la législation.

¹⁰ Ainsi l'action « Une prépa, une grande école, pourquoi pas moi », lancée à la rentrée 2003 par l'ESSEC, grande école privée d'études commerciales, pour préparer les lycéens de la banlieue où l'école est implantée à la perspective d'études supérieures ambitieuses. En revanche l'action ZEP de l'IEP de Paris (Institut d'études politiques), initiée en 2000, par laquelle les élèves de certains lycées de ZEP sont admis à l'Institut par procédure spéciale, n'est pas mentionnée. 150 jeunes sont d'ores et déjà entrés à l'IEP de Paris par cette voie, qui rompt avec la forme du concours anonyme et commun ; les 15 premiers achèvent leur formation cette année.

Dans cette nouvelle configuration symbolique, on voit au cours des années 1990 les responsables du ministère de l'Éducation, y compris une majorité de chefs d'établissement, se rallier progressivement à la nouvelle norme. Le service juridique du ministère s'emploie à l'expliquer, les rectorats sont invités à chercher autant que de besoin des accommodements évitant la judiciarisation. Une médiatrice est nommée, qui se rend sur les lieux des litiges (à partir de 1993) pour amener par pression morale (le « dialogue ») les jeunes filles à renoncer au port du foulard. Par contre, des épisodes médiatisés sont déclenchés par des noyaux d'enseignants activistes minoritaires. Les chefs d'établissement craignent par-dessus tout ces situations qui tournent à l'affrontement interne entre enseignants¹¹. Mais les épisodes médiatisés se font rares après 1996. En 2003, plus d'un millier de jeunes filles suivaient leur scolarité en portant le foulard islamique¹², et on ne dénombrait que quelques cas d'incidents.

De fait, le long épisode de politisation de la question du voile entre avril et décembre 2003, qui a abouti à la loi du 15 mars 2004 interdisant le port de signes religieux à l'école, fut une entreprise politique autonome. Il n'est pas parti de l'école, mais bien du centre de l'État (Lorcerie, 2005). Lors de cet épisode, un syndicat de chefs d'établissement a fait partie de la coalition hostile à l'islam visible, au nom du surcroît de difficultés que la position du Conseil d'État leur occasionnait et en invoquant la lecture classiquement « républicaine » de la laïcité. Mais la majorité des autres organisations de l'Éducation nationale, ainsi que la plupart des hauts responsables se sont positionnés *contre* une loi d'interdiction – point qui a échappé à une bonne partie des observateurs. Les entrepreneurs de la politisation furent des noyaux extérieurs à l'Éducation nationale, incluant des membres du parti majoritaire, des juges du Conseil d'État et des idéologues bien introduits dans les sphères dirigeantes. Une partie des membres de l'Éducation nationale, enseignants et cadres, a certes contribué à la mise en procès de l'islam. Un petit livre virulent, supposé constitué de témoignages de professeurs, et mettant en cause les jeunes gens issus de l'immigration musulmane pour leur antisémitisme, leur refus de la mixité, etc., s'est vendu en nombre (Brenner, 2002). Mais l'appareil de l'Éducation nationale a plutôt résisté à l'emportement.

Dans cette circonstance, son extrême réticence à la prise en compte publique des catégories sociales, réticence qui structure son éthos professionnel et fonde le silence officiel de l'institution sur les « problèmes de l'intégration », l'a protégé du discours islamophobe – sans que ses membres apparaissent individuellement plus compréhensifs à l'égard de l'islam que la majorité des Français...

¹¹ Voir les auditions de la mission Debré sur la question du port des signes religieux à l'école, consignées sur le site web de l'Assemblée nationale. Analyse dans Lorcerie 2005.

¹² Source : Renseignements généraux, lors des auditions de la mission Debré, 2003.

2. Résultats scolaires des élèves et résultats du système

Le silence conservé par l'institution scolaire à l'égard de la « diversité » de la société française n'a pas empêché la catégorisation ethnique de travailler au sein de l'espace scolaire, contribuant à creuser ce qu'on nomme en France, comme une évidence, la « crise de l'école ». Néanmoins, celle-ci ne se réduit pas à l'ethnicisation des fonctionnements. Par ailleurs, les résultats obtenus par les élèves issus de l'immigration ne semblent pas négativement marqués, en moyenne, par leurs attributs ethniques mais bien davantage par la position socio-économique de leurs parents, comme pour l'ensemble des élèves scolarisés en France.

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

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

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

Ces résultats sont largement contre-intuitifs. Les images de la crise des banlieues et du marasme de l'école en banlieue paraissent les contredire, de même que le sentiment d'injustice des élèves concernés (Caille, 2005 ; Payet & Sicot, 1997). Le résultat statistique est pourtant robuste, aux yeux des chercheurs. En l'analysant plus à fond, ils dégagent un facteur de mobilisation familiale, qui intervient sous diverses modalités selon les enquêtes : ambition des vœux énoncés lors de l'orientation à la fin du collège, soutien donné par les aînés en réussite, et même effort financier consenti pour la scolarité des enfants. Ceux qui contestent ces résultats font valoir les limites de l'analyse statistique «toutes choses égales par ailleurs» sur ces populations, car les caractéristiques socio-démographiques en milieu populaire n'ont pas les mêmes incidences sociales selon qu'il s'agit de familles immigrées ou autochtones (la taille des fratries, par exemple, s'avère plus pénalisante pour la scolarité dans les familles populaires autochtones). Cependant, ce type de résultat est bien attesté à l'échelle internationale, et il n'est pas en désaccord avec ce que laisse prévoir une analyse en termes de processus ethniques¹³.

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

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

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

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

¹³ Nous développons cette discussion dans un chapitre de notre ouvrage *L'Ecole et le défi ethnique* (2003).

établissements (Felouzis *et al.*, 2005). Toutefois, l'étude s'est focalisée sur un facteur externe, l'évitement des familles, et elle a eu lieu dans une région favorisée, dans laquelle les disparités entre établissements sont réduites.

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

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

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

La catégorisation ethnique, c'est-à-dire l'attribution de difficulté aux élèves en fonction de leur différence supposée congénitale, a contribué à naturaliser et à perpétuer ces désajustements. On a recréé des classes de niveau, sans que l'administration intermédiaire n'intervienne, alors que ces regroupements étaient interdits depuis la fin des années 1970 : la catégorisation ethnique y a joué son rôle. Les professeurs ont cherché à fuir ces situations (rotation accélérée des équipes) : là

encore, la catégorisation ethnique joue¹⁴. Les chefs d'établissement ont cherché à attirer ou à garder certains élèves, valorisés sur des critères socio-scolaires : la catégorisation ethnique joue. Les familles ayant les possibilités de le faire fuient progressivement : la catégorisation ethnique joue. En bref, des logiques de marché se sont implantées *dans* l'école, sans susciter de parade administrative, *et elles activent et entretiennent la catégorisation ethnique*, laquelle à son tour entretient et creuse les dysfonctionnements.

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

Aux facteurs de *push* s'ajoutent des facteurs de *pull* plus spécifiques à la France. L'examen des voisinages urbains et de leur évolution, réalisé par l'économiste Eric Maurin (2004), montre que la population française est pénétrée de tendances ségrégationnistes, les individus les plus aisés étant les plus enclins à se dégrouper. Ce mouvement serait lié au fait que la morphologie sociale du quartier est une ressource scolaire cruciale, dans un système où la sélection des élites s'effectue très précocement au sortir du lycée (recrutement des élites par le biais des « grandes écoles », auxquelles on accède sur concours deux ans après le baccalauréat).

Pour en revenir à la situation de l'école française, toute solution des dysfonctionnements les plus criants passerait par une révision des modes de management scolaire, dans les secteurs populaires à tout le moins. Pour l'instant prévaut dans l'ensemble du système le régime de ce que Claude Pair nomme le « compromis corporatiste » : l'administration centrale indique des objectifs que les recteurs (directeurs des services régionaux de l'Education nationale) relaient, mais l'administration intermédiaire n'intervient pas dans le pilotage en continu des établissements, il n'y a pas de rétroaction sur la réalisation des objectifs égalitaires. « Seules sont vérifiées les règles bureaucratiques ne portant pas sur les décisions réellement importantes qui, en fait, se trouvent entre les mains des agents du système » (Pair, 2004). La réforme des zones d'éducation prioritaire (annoncée en décembre 2005) prévoit un changement à cet égard. Son annonce a été anticipée en

¹⁴ Dans l'enseignement public français, l'affectation des enseignants aux établissements se fait « à l'aveugle », en fonction d'un barème national (ou départemental dans le cas de l'enseignement primaire). Les chefs d'établissement n'ont aucune prérogative pour rassembler des équipes.

réponse aux émeutes de novembre, mais elle comporte des inconnues majeures qui interdisent de spéculer aujourd'hui sur ce qu'il en adviendra en pratique.

D'ores et déjà, on voit parfois émerger dans tel ou tel établissement une politique pédagogique cohérente, vigilante sur le chapitre des inégalités d'éducation. Cela résulte de modes inédits de coopération entre agents, reposant sur la présence simultanée d'un chef d'établissement qui agit de façon congruente, et d'un ensemble suffisamment nombreux d'enseignants désireux et capables de « prendre au mot » les valeurs de l'école. La confiance et le soutien de responsables hiérarchiques, le soutien en formation continuée sont aussi nécessaires pour que vive l'entreprise. Mais ce type de configuration est constitutivement transitoire, ne serait-ce qu'en raison des mobilités des personnels, et rare.

Pour conclure, la France n'a pas de politique scolaire orientée vers un but d'intégration des enfants d'immigrés, et le discours officiel de l'école ne fait pas de place à la considération des différences. Ce silence a laissé les processus de catégorisation ethnique prendre de plus en plus d'importance dans la régulation des établissements populaires, sans que l'attention des agents soit dirigée vers le contrôle de leurs effets. La politique des ZEP, notamment, n'a pas été conduite selon cette perspective, elle a eu tendance au contraire à euphémiser les logiques ethniques. Il en résulte une grande disparité des situations locales. Dans de rares cas, un ordre scolaire égalitaire et respectueux des individus a été entretenu ou restauré grâce à une gouvernance pédagogique d'établissement. Bien plus souvent, on trouve en « banlieue » des contextes scolaires au climat dégradé, connaissant violence, sous-réussite, et logiques de « sauve-qui-peut » de la part des personnels et des parents.

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

Elle a aussi des effets culturels, évoquons rapidement ce point pour terminer. Les processus ethniques instaurent des « frontières symboliques » qui sont investies par les minoritaires comme par les majoritaires. Ces frontières et leurs investissements ne sont pas tant déterminés par les cultures qu'ils ne sont sources de dynamiques culturelles (Lorcerie, 2003 ; Bastenier, 2004). Il y a de la souffrance chez ceux qui sont dénigrés, mais aussi des résistances diverses, qui vont s'exprimer collectivement à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école : on a pu parler d'« ethnicité oppositionnelle » (Payet, 1998). Pour ne prendre que l'exemple de l'affiliation

musulmane : les formes d'appartenance à l'islam qui se manifestent parmi les jeunes en France aujourd'hui ne sont pas compréhensibles en dehors des dynamiques globales de l'ethnicité. La recrudescence du salafisme, constatée par une enquête très récente (International Crisis Group, 2006), paraît liée aux logiques ségrégationnistes qui sont à l'œuvre dans les banlieues, dont l'école est un des sites, et aux attentes déçues par rapport à l'Etat ou à la classe politique¹⁵.

¹⁵ en même temps qu'à la clientélisation par les pouvoirs publics des élites musulmanes de la génération antérieure, souligne le rapport.

Bibliographie mentionnée

- Bastienier Albert (2004), *Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes d'immigration*. Paris, PUF.
- Bénabou Roland, Kramarz Francis, Prost Corinne, 2004, Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? – Une évaluation sur la période 1982-1992. *Economie et statistique* (380), p. 3-30.
- Berque Jacques (1985), *L'immigration à l'école de la République*. Paris, La Documentation française.
- Brenner Emmanuel et al. (2002), *Les Territoires perdus de la République*, Paris, Fayard-Mille et Une Nuits.
- Broccolichi Sylvain (1994), *Organisation de l'école, pratiques usuelles et production d'inégalités*. Thèse, P. Bourdieu dir., Paris, EHESS.
- Broccolichi Sylvain, Benayed Choukri, Trancart Danielle, dirs., 2006, *Inégalités socio-spatiales en éducation*, Rapport pour la DEP et la DATAR.
- Caille Jean-Paul (2000), Le risque de sortie sans qualification au cours des années quatre-vingt-dix. Effets des différences de trajectoires scolaires et de milieu familial, *VEI Enjeux* (122), p. 76-92.
- Caille Jean-Paul (2005), Les projets d'avenir des enfants d'immigrés, in *Les Immigrés en France*, Paris, INSEE, p. 11-22.
- Debarbieux Eric (1996), *La Violence en milieu scolaire, 1. Etat des lieux*, Paris, ESF.
- Debarbieux Eric, Tichit Laurence (1997), Le construit "ethnique" de la violence, in Bernard Charlot, Jean-Claude Emin, coords., *Violences à l'école*, Paris, Armand Colin, p. 155-177.
- Favell Adrian (2003), Integration Nations : The Nation-state and Research on Immigrants in Western Europe, *The Multicultural Challenge. Comparative Social Research* (22), p. 13-42.
- Felouzis Georges, Liot Françoise, Perroton Joëlle (2005), *L'Apartheid scolaire : Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris, Seuil.
- Haut Conseil à l'Intégration (1998), *Lutte contre les discriminations : Faire respecter le principe d'égalité*. Paris, La Documentation française.
- International Crisis Group (Patrik Haenni) (2006), *La France face à ses musulmans : Ementes, jihadisme et dépolitisation*, 9 mars 2006.
- Lorcerie Françoise, dir. (2003), *L'Ecole et le défi ethnique, Education et intégration*. Paris, ESF & INRP.
- Lorcerie Françoise (2005), Les professionnels de l'école et l'affaire du voile, in F. Lorcerie, dir. *La Politisation du voile – en France, en Europe et dans le monde arabe*. Paris, L'Harmattan, p. 73-94.
- Lorcerie Françoise (2006a), L'imputabilité de l'action publique dans les inégalités d'éducation, in Broccolichi Sylvain, Benayed Choukri, Trancart Danielle, dirs., 2005, *Inégalités socio-spatiales en éducation*, Rapport pour la DEP et la DATAR.
- Lorcerie Françoise (2006b), L'éducation prioritaire : une politique sous-administrée, *Revue VEI-Diversité*, mars 2006, dossier consacré aux ZEP.
- Maurin Eric (2004), *Le Ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*. Paris, Seuil.
- Nannestad Peter (2004), A Game Real Actors Won't Play ? Integration of Ethnic Minorities in Denmark as a Collective Action Dilemma, *International Migration Review*, p. 287-308.
- Pair Claude (2004), Comment piloter le système éducatif ? Rapport à la *Commission du débat national sur l'avenir de l'école*. Web

Payet Jean-Paul (1998), La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école, *Revue française de pédagogie* (123), p. 21-34.

Payet Jean-Paul, Sicot François (1997), Expérience collégienne et origine « ethnique ». La civilité et la justice scolaire du point de vue des élèves étrangers ou issus de l'immigration, *Migrants-Formation* (109), p. 155-167.

Silberman Roxane (2006), Les secondes générations sur le marché du travail en France : une pénalité ethnique qui persiste. Contribution à la discussion sur l'assimilation segmentée, à paraître dans la *Revue française de Sociologie*.

Simon Patrick (2001), Les discriminations raciales et ethniques dans l'accès au logement social, Paris, *Note du GELD*.

Tribalat Michèle (1996), La réussite au bac des jeunes d'origine étrangère, *Hommes et Migrations* (1201), p. 35-42.

Vallet Louis-André, Caille Jean-Paul (1996), Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, *Les Dossiers d'Education & Formations* (67).

Viprey Mouna (2002), Les mécanismes de discrimination à l'égard des jeunes dont l'origine étrangère est réelle ou supposée, *Revue de l'IRES* (39), p. 1-24.