

4^E ASSISES VILLEURBANNaises DE LA LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS

Vendredi 29 mars 2019 de 9 h à 20h30 au Palais du travail

Table ronde

Les démarches territoriales pour connaître et agir sur les discriminations systémiques : l'exemple des discriminations à l'école.

Introduction, Marie-Christine Cerrato-Debenedetti, chargée de mission à la lutte contre les discriminations à la mairie de Villeurbanne.

La Ville de Villeurbanne initie un projet de lutte contre les inégalités et les discriminations multifactorielles à l'orientation scolaire. Il y a un fort enjeu de partenariat pour mobiliser tous les acteurs, les institutions, les professionnels, ou bénévoles, et tous les concernés. Cette table ronde s'inscrit dans le cadre de ce projet pour bénéficier des expériences déjà menées ou en cours sur d'autres territoires.

Nous avons à partager la définition des discriminations. Ce qui nous intéresse, ce ne sont pas tant les actes intentionnels de discrimination, et encore moins l'accusation individuelle de professionnels qui seraient les responsables des discriminations, nous souhaitons agir sur la dimension systémique des discriminations. C'est à dire sur des processus qui mobilisent à la fois des décisions, des modes d'organisation, des actes et des interactions. Parler de discrimination c'est aussi porter l'attention sur les inégalités, dans les parcours scolaires, et particulièrement ici à l'orientation, en fonction notamment de l'origine sociale, de l'origine ethno- raciale et du sexe, qui sont trois grands facteurs de division hiérarchique de la société actuelle. D'autres facteurs de hiérarchisation peuvent aussi être interrogés, comme le handicap ou l'âge.

La première étape de ce plan d'action est de partager des connaissances pour ne pas être, ou être le moins possible, dans le malentendu quand nous aurons à discuter des actions à mettre en place. Le sujet est complexe, mais ce n'est pas parce que c'est complexe que c'est impossible. Nous bénéficions pour son déroulement de l'appui du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse qui a retenu ce projet dans le cadre d'un appel à projets.

Cette table ronde s'inscrit comme un démarrage pour poser le problème et les modalités d'action que nous allons construire ensemble, notamment avec l'Éducation nationale, qui nous a d'ores et déjà assuré de son soutien. Le départ de l'action proprement dite se fera très prochainement, en réunissant tous les partenaires à savoir, les parents d'élèves, dont la fédération de parents d'élèves FCPE présente aujourd'hui, les associations d'accompagnement scolaire, nombreuses aujourd'hui, le Défenseur des droits, ainsi que la Métropole de Lyon. C'est une démarche expérimentale qui a vocation à pouvoir ensuite être diffusée.

État de la connaissance et de la reconnaissance des discriminations à l'école, Fabrice Dhume, sociologue.

Fabrice Dhume est sociologue, spécialiste du racisme et des discriminations raciales, qu'il a particulièrement étudiées dans l'école. Il est notamment l'auteur d'un ouvrage publié en 2011 qui propose un état de la recherche sur les discriminations raciales à l'orientation scolaire, ouvrage qui demanderait à être réactualisé car depuis la recherche a évolué.

Mon propos sera forcément un peu rapide, dans le temps imparti ; j'évoquerai les enjeux de reconnaissance du problème, puisque le projet villeurbannais est tourné vers l'action, mais avant cela il faut dire quelques mots de l'état de ce que l'on sait des discriminations à l'école.

En une formule, on peut dire que si l'on raisonne à l'échelle globale de ce que nous savons du système scolaire, à tous les niveaux, quel que soit le domaine que l'on observe, existent des processus de discrimination, à la fois de classe sociale, de genre, et ethno-raciales. Cela vaut pour les processus d'orientation, d'évaluation, de notation, d'accès de stage comme de contenu des stages, dans les interactions d'enseignement. Cela vaut aussi dans l'expérience qu'ont les professionnels de l'institution, donc dans les rapports d'employeur. Cette question se pose donc potentiellement dans toutes les dimensions du fonctionnement de l'école. Pour autant, cela ne veut en aucun cas dire que la discrimination serait massive partout, tout le temps, opèrerait toujours sous la même forme et de façon systématique. Ce sont des processus parfois subtils, et qui sont difficiles à dissocier du fonctionnement quotidien de l'institution.

Mais arrêtons-nous un instant sur l'évaluation de l'ampleur du phénomène. Une enquête importante, *Trajectoires et origines*, a été conduite par l'INED et l'INSEE à la fin des années 2000, auprès de 22.000 personnes en France. Elle explore notamment l'expérience des discriminations dans différents domaines, dont l'école. Cette enquête montre que, pour les personnes dont les origines migratoires ou celles de leurs parents les exposent au risque de discrimination, autour de 20 % d'entre elles déclarent avoir vécu de la discrimination durant leur trajectoire à l'école, ce qui est équivalent aux autres secteurs :

logement, emploi, etc. Cela veut dire qu'on a là une expérience importante, et un phénomène tout à fait massif. Deuxième élément : cette enquête analyse s'il y a des variations selon l'origine migratoire des personnes ou de leurs parents. Elle met en évidence le fait que le vécu de discrimination varie nettement selon les groupes, et que des discriminations à l'école ont été déclarées par 49 % des descendants d'immigrés algériens, 47 % de Turquie, 42 % d'Afrique subsaharienne, 38 % issus des DOM. Il faut aussi prendre en compte les expériences différentes selon le sexe des élèves. Les garçons, globalement, sont plutôt 30 % à déclarer des inégalités de traitement, contre environ 26 % des filles.

Maintenant, dans quelle dimension de l'expérience scolaire cela est-il le plus marqué ? C'est le domaine de l'orientation qui est le plus mentionné (de l'ordre de 20 à 25 % selon les groupes concernés), et ensuite la notation, les sanctions et punitions, et les interactions en classe. Cela montre, comme je l'ai dit, que cette expérience ne se concentre pas en une seule dimension du système scolaire. Mais en même temps, c'est bien l'orientation qui est vécue d'abord comme le lieu premier de la discrimination scolaire. Cela ne veut cependant pas dire en soi que c'est ici qu'il y a plus de discrimination, mais cela montre l'importance politique de cette question de l'orientation, car elle détermine une partie de la vie des gens.

Vous allez me dire : et si on le rapporte à la catégorie sociale, est-ce que ce n'est pas surtout une question de position sociale ? L'enquête montre que toutes choses étant égales par ailleurs, le niveau du diplôme des jeunes, de même que celui de leurs parents, influencent peu cette déclaration. Par contre, ce qui accroît considérablement cette

déclaration de vécu scolaire de discrimination, c'est la sortie sans diplôme et l'orientation vers une filière professionnelle. C'est clairement ici que se concentrent le sentiment d'injustice et le vécu de la scolarité comme discriminatoire.

Alors bien sûr, l'école est traversée par des processus plus larges, dans une société structurellement inégalitaire et massivement discriminatoire. Mais le problème n'est pas pour autant celui d'une perméabilité vis-à-vis de l'extérieur. La discrimination à l'école est toujours très liée à la manière dont l'institution fonctionne. Elle est incorporée dans ses rapports de pouvoir habituels, dans les normes internes, celles dites « scolaires », par exemple dans les rapports d'enseignement, entre adultes et enfants, ou dans les savoirs dispensés. On sait par exemple que les savoirs scolaires ne sont en rien neutres du point de vue des normes sociales, nationales ou de genre. C'est dans ces normes que prend sens la manière dont on traite généralement les publics de l'école : les statuts de classe sociale, de genre ou ethno-raciaux, les attentes différenciées vis-à-vis des groupes sociaux, tout cela s'inscrit dans ces rapports-là. Nous n'avons donc pas affaire à des processus exogènes.

Pour comprendre les discriminations à l'école, il faut donc comprendre comment y fonctionnent, plus largement, les rapports de pouvoir. Cela dit, tous les rapports de pouvoir ne s'expriment pas sur le mode de la discrimination ethno-raciale ou de genre. Ce n'est pas systématique. Autrement dit, il y a un certain nombre de conditions dans lesquelles des logiques d'ethnicisation ou de sexisation deviennent plus saillantes, plus visibles et plus intenses. Par exemple, la psychologie sociale montre que les dynamiques de concurrence accroissent le recours à l'altérisation entre groupes. Plus l'école est sélective, plus les groupes sont enclins à utiliser tous moyens pour se distinguer et disqualifier les autres, et notamment le recours à des formes de naturalisation des différences (sexisme, racisme...). En termes d'action, un levier systémique fondamental est d'agir sur les logiques de concurrence et de sélectivité, mais cela renvoie clairement à un choix politique :

quelle école voulons-nous ? Une école qui trie et hiérarchise ou une école qui favorise l'émancipation ?

Si on descend, ensuite, à l'échelle d'une classe, d'un établissement scolaire, on peut identifier des mécanismes plus ou moins subtils. Certaines situations prennent parfois une forme très visible, avec des mots qui rendent immédiatement visible un référent raciste ou sexiste, comme on l'a vu dans des exemples ce matin, mais la plupart du temps ce n'est pas aussi flagrant. L'un des processus, peu visible en lui-même mais aux effets très importants, est ce que l'on appelle « l'effet Pygmalion ». Cela renvoie au fait que les enseignants ont tendance à anticiper la réussite ou l'échec des élèves, ce qui les conduit à traiter différemment les élèves ; en conséquence, ceux-ci apprendront plus ou moins, et souvent finiront par se comporter selon les attentes des enseignants. Les enseignants ont souvent le sentiment d'être égaux, voire de s'adapter aux « différences » des enfants, mais ce faisant ils contribuent à produire des différenciations, qui sont ensuite attribuées aux élèves comme si elles étaient des différences primordiales.

Ces quelques exemples illustrent des mécanismes différents, mais qui tous sont intrinsèquement liés au fonctionnement de l'école, aux rapports scolaires. En revenant à une échelle plus globale, je voulais maintenant dire quelques mots sur la question de la reconnaissance politique du problème des discriminations à l'école.

Quelle reconnaissance des discriminations à l'école ?

Il a été dit précédemment que le projet villeurbannais bénéficie du soutien de l'inspection académique : c'est formidable, mais il faut aussi se dire que c'est loin d'être le cas partout. On peut penser que le plan de lutte contre les discriminations de Villeurbanne a eu, dans la durée, des effets généraux, celui notamment de rendre plus acceptable et légitime cette problématique. Mais si l'on raisonne à une échelle plus large, au niveau du ministère de l'éducation nationale et des politiques nationales, je vais avoir un discours bien plus critique, car pour le

coup, on n'a pas du tout la reconnaissance du problème qu'on serait en droit d'attendre sur des questions pourtant si importantes pour notre société.

Si vous travaillez dans l'Éducation nationale ne prenez pas mal la critique que je vais faire : dire que l'école discrimine et que la politique nationale ne reconnaît pas réellement le problème ne revient pas à dire que l'institution serait intrinsèquement raciste ou sexiste, ou que les gens qui la font au quotidien le seraient. Le problème c'est que si on veut agir sur ces mécanismes, il faut se sentir légitime à le faire. Or dans une institution qui ne donne pas à ses professionnels le cadre, le temps et les ressources pour affronter ce problème, parce qu'en réalité elle ne le reconnaît pas réellement... cela veut dire que l'action antidiscriminatoire, lorsqu'il y en a, est condamnée à être fragile et difficile, de courte durée, d'ampleur limitée, et également risquée pour les personnes engagées. Dans ces conditions si l'action génère du conflit, cela se soldera très probablement par l'arrêt – plus ou moins brutal – de la tolérance vis-à-vis de cette action. La précarité des logiques politiques, le déficit de reconnaissance du problème, rendent l'action très compliquée.

Le maire de Villeurbanne disait ce matin que, pour la Ville, le choix a été fait d'une capacité de progression plutôt qu'un affichage sur « zéro discrimination ». Le ministère de l'Éducation nationale, c'est l'inverse : on affiche « zéro discrimination » (vous savez sans doute qu'il existe un label « Collège sans discrimination »), mais on ne nomme pas le problème, on ne cherche pas à l'évaluer et le comprendre, et on ne légitime pas une action à la mesure des enjeux.

Plus précisément, quand en 1998 le gouvernement français reconnaît officiellement l'existence de discrimination raciale et en fait en principe une priorité d'action des services de l'État, pour le ministère de l'Éducation nationale, il faut attendre 10 ans pour avoir un discours général sur ce thème – dans la circulaire de rentrée de 2008. Ensuite, dans ce discours, on parle de fait d'intégration, de violence entre élèves, d'égalité des chances, mais pas de discrimination à proprement parler, et surtout pas ethno-raciales. Le discours sur ce sujet esquivé sans

arrêt la question, à savoir la manière dont le fonctionnement de l'institution conduit à traiter inégalement certains groupes sociaux. À partir de 2008, on a néanmoins pu croire que le sujet des discriminations allait pouvoir être travaillé. En 2009 a eu lieu une formation nationale, en 2010 un groupe de travail qui a rendu un rapport intitulé « Les discriminations à l'école ». Mais si vous analysez le rapport, c'est encore une fois les violences entre élèves qui sont l'objet du discours. En fait, ce rapport a servi de passeur vers la question du harcèlement des élèves, qui s'est imposée depuis 2010. Et on n'a plus parlé des inégalités de traitement dans le système scolaire. On a une fois encore détournée le regard pour incriminer les publics, du moins certains d'entre eux.

Une autre ambiguïté de ce rapport mérite d'être soulignée, car elle a un impact important sur la définition de l'action. Olivier Noël, ce matin, disait qu'on pouvait aborder le problème de manière froide ou chaude. Pour l'Éducation nationale, cela devrait toujours être de manière froide. Le rapport prescrit en effet : « l'éducation contre le racisme doit [...] se garder de toute dimension émotionnelle¹ ». Cela revient à dire : « n'abordons pas la question par l'expérience concrète », ce qui, pour celles et ceux qui en font l'expérience, peut signifier : « si vous en souffrez, ne vous manifestez pas, on ne veut pas entendre vos affects ». Cela pose problème à trois niveaux : d'abord, on pense qu'on pourrait effectivement traiter le problème par la rationalisation, sans laisser de place à la question de l'expérience – avec leurs inévitables émotions. Je ne vois pas comment cela pourrait marcher si l'on commence par faire taire celles et ceux qui vivent et savent ce que sont les discriminations à l'école. Ensuite, en procédant ainsi, l'on ne fait en réalité pas plus de place au savoir distancié sur la discrimination, puisque cela revient à faire disparaître la question. Et c'est d'ailleurs parce qu'on la fait disparaître que le ministère peut parler d'autre

1 DGESCO, « Les 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.

chose : des « violences entre élèves », comme si elles n'avaient aucun lien avec l'expérience des rapports sociaux à l'école... Enfin, cela pose problème pour le travail d'enseignement. Car celui-ci devrait en principe aider à passer de l'expérience, avec ses émotions, aux enjeux de connaissance et de formation, et de là à un engagement citoyen. Mais si l'on coupe tout de suite en interdisant aux émotions d'avoir lieu, on s'empêche de faire ce travail, on coupe le ressort fondamental de l'envie de savoir et du désir politique de s'engager. Il est donc problématique de partir du présupposé que les émotions devraient être bannies. Il faudrait au contraire les accueillir pour travailler ces problèmes.

Suite à ce rapport public, le ministère de l'Éducation a mis en place un service dédié à la « Lutte contre les discriminations », mais celui-ci n'a fait que remplacer ce qui était, depuis 2003, la « Cellule de prévention des dérives communautaristes » - cellule dont la première mission a été de compter le nombre de « voiles » à l'école, pour justifier son interdiction (loi du 15 mars 2004). On a donc changé l'étiquette mais sans renverser le paradigme, sans se donner le moyen de former les personnes, sans énoncer quelle devrait être la politique, etc. Il y a donc un problème de fondation : il n'y a pas de politique de l'éducation nationale face aux discriminations, car le problème des discriminations n'a jamais été énoncé et défini. Les mots changent, et certains reviennent,

mais sans que les ambiguïtés ne soient jamais levées : depuis 2015, dans le contexte des attentats, c'est à nouveau un discours sur « racisme et antisémitisme ». Or, le thème « racisme et antisémitisme », c'est justement celui qui, en 2003, a servi à introduire l'idée de « communautarisme »... Ce qui est clair, derrière le flou des mots, c'est que le ministère n'a jamais reconnu le problème des discriminations ; il attribue toujours la responsabilité des problèmes aux comportements supposés insuffisamment « républicains » de certains publics.

Dernier point, sur les évolutions récentes des politiques nationales : c'est évidemment le contexte de régression globale des politiques nationales sur la discrimination, et pas seulement à l'Éducation nationale. Cette régression, depuis le milieu des années 2000, se traduit dans les financements institutionnels et donc dans les relations inter-institutionnelles. Qui est intéressé à partir des années 2010 à la lutte contre les discriminations ? Il ne reste plus dans le paysage que le Défenseur des droits, dont ce n'est qu'un des volets d'action. Cet affaiblissement global du cadre politique nationale est un contexte problématique. Et donc : à partir du moment où au niveau national, des institutions, on n'envoie pas un signal politique clair, que les politiques globales régressent, l'action locale peut bien sûr exister, mais à quelles conditions ?

Le plan de lutte contre les discriminations dans l'éducation animé par Grenoble Alpes Métropole et l'Académie de l'Isère. Quels effets des recherches-actions ?

Sophie Ebermeyer, chargée de mission égalité lutte contre les discriminations à Grenoble-Alpes Métropole et Patrick Fuertes, proviseur du lycée Marcel Gimont à Aubenas

Sophie Ebermeyer a animé en partenariat avec l'Académie de Grenoble un plan d'action de 2009 à 2014. Ce plan d'action a notamment permis le développement de recherches-actions menées par plusieurs collègues, dont le collège Jules Vallès à Fontaines, alors dirigé par Patrick Fuertes. Quels sont les principaux enseignements du plan d'action et des recherches-actions ?

Sophie Ebermeyer

Merci à la ville de Villeurbanne de nous donner l'occasion de parler de ces recherches-actions. C'est vrai que nous n'avons pas beaucoup diffusé les résultats et je vais expliquer pourquoi. Ce matin j'avais l'impression de revivre le démarrage de la recherche-action avec tous les débats qu'il y a eu.

Nous avons démarré dans un contexte assez favorable au niveau national et local, ce qui est un point important, car il faut un minimum de portage pour démarrer une action comme celle-ci. Il y avait une synergie au niveau des acteurs locaux, notamment un fort partenariat entre la Métropole et l'Inspection académique autour de la réussite éducative.

Il y avait aussi une forte présence des services régionaux de l'État en matière de lutte contre les discriminations avec une chargée de mission très présente dans l'accompagnement des territoires. Ainsi que des financements de l'ACSÉ, (Agence à la cohésion sociale qui a précédé le CGET, Commissariat à l'égalité des territoires). De plus, plusieurs communes avaient des plans de lutte contre les discriminations, et même le Département. Donc le contexte était plutôt favorable. Cette dynamique locale perdure encore en partie en 2019 (et d'ailleurs aujourd'hui dans la salle il y a plusieurs personnes de l'agglomération grenobloise) C'est très important car c'est une dynamique collective qui permet de mettre tout cela en place.

Le point de départ a été une formation. Parce qu'en effet, comme l'a dit Fabrice Dhume, à cette époque (cela a démarré en 2009-2010) on connaissait encore peu de choses sur les questions de

discrimination à l'école. C'est une formation proposée par l'État auprès des acteurs de la réussite éducative qui a été le déclencheur et qui a instillé certaines questions. Nous avons essayé d'alimenter les premiers questionnements par une formation spécifique animée par Fabrice Dhume. Et assez vite, alors que la formation était départementale, nous avons concrétisé par un plan de lutte contre les discriminations dans le champ éducatif porté par l'agglomération. Ce fut l'un des premiers plans d'action territoriaux sur ce sujet en France.

Un autre élément important de la dynamique locale est que d'emblée nous avons bénéficié d'un portage fort de l'Inspection académique, de l'inspectrice elle-même, et aussi d'un portage politique de l'élu chargé de la lutte contre les discriminations à la métropole. Tous deux ont été très présents tout au long de la démarche et l'ont vraiment portée dès le départ. Appuyés sur ce portage, nous avons défini notre stratégie, qui s'est construite en marchant.

La stratégie, d'abord, cela a été de rendre public le lancement de cette démarche de lutte contre les discriminations dans l'éducation. Nous avons organisé quatre temps de sensibilisation qui ont réuni 400 personnes dont de nombreux acteurs de l'Éducation nationale. Au départ, nous avons pensé intéressant de réunir l'Éducation nationale et l'Éducation populaire. Mais nous nous sommes rendus compte que les échanges étaient très conflictuels : les acteurs de l'éducation populaire rejetaient la faute sur l'Éducation nationale en disant : « nous on accueille les gens que vous discriminez ». C'est un peu une caricature, mais ces tensions empêchaient la mise au travail et il valait mieux alors conduire une démarche un peu séparée.

Nous avons considéré que nous allions rencontrer le plus de résistance, *a priori* et vu le contexte, dans l'Éducation nationale et donc qu'il fallait d'abord aller vers les établissements scolaires, et surtout vers ceux qui étaient en quartier prioritaire du fait des financements partiellement issus de la « politique de la ville ». C'est assez violent pour les professionnels de ces quartiers, qui ont l'impression déjà de faire beaucoup, d'être moins bien traités d'une certaine façon que leurs collègues, d'aller leur dire : on va travailler sur vos pratiques discriminatoires. Pour lever les difficultés nous avons commencé à rencontrer les établissements. Et il n'y a pas eu tant de résistance que ça à leur niveau, il y avait même une forte volonté d'agir. Parce que les professionnels étaient confrontés à de réelles difficultés et ils ont senti que travailler ces questions pouvait les aider dans ces difficultés quotidiennes. Finalement, ce n'est donc pas du côté de l'Éducation nationale que nous avons rencontré le plus de résistance dans un premier temps. Il y a même eu des établissements qui ont sollicité directement l'Inspection académique pour entrer dans la démarche. Au final quatre collègues et un lycée ont été volontaires. Alors la question a été : comment va-t-on aborder le sujet ? Sachant qu'à l'époque, il y avait peu de connaissances disponibles sur les discriminations dans l'éducation.

Partir des informations et connaissances dans ce domaine nous a paru pertinent. Sur les discriminations, il faut souvent commencer par dévoiler le problème. Nous avons donc travaillé sous cette forme de recherche-action. Cette forme de travail s'est révélée très intéressante, pas seulement parce qu'on allait produire des connaissances et permettre une reconnaissance du problème, mais c'est aussi parce que cela a profondément transformé les personnes qui ont participé à ces recherches actions. Je dirais même que c'était des formations-recherches-actions, parce que cela représentait tout de même 6 jours par an de formation, conduits par Fabrice Dhume que le comité de pilotage avait choisi pour accompagner la démarche. Dans chaque établissement partenaire, une dizaine de personnes de l'équipe éducative se sont formées, ont réfléchi sur leurs pratiques et ont

aussi choisi de travailler certains aspects d'un point de vue quantitatif.

Pour capitaliser ce travail nous avons produit un DVD, qui est disponible sur le site de la Ville de Villeurbanne. Pour rendre compte des recherches-actions, je voudrais citer Fabrice Dhume : « ce sont des savoirs qui sont de manière irréductible des savoirs à la fois subjectifs et objectifs : c'est-à-dire qui mêlent ces deux dimensions. Ce sont des savoirs affectés, qui nous affectent, c'est-à-dire qui en ce sens ont aussi la capacité de nous transformer. » Pour ma part, je n'ai réalisé la transformation qu'à la fin des recherches actions, alors qu'une collègue venait de rencontrer un participant à la démarche, elle me dit : « En fait c'est incroyable, la personne est complètement transformée, elle a tout compris de ces questions ». La démarche de recherche-action a donc été très importante dans ses effets sur des personnes qui ont vraiment changé leur regard sur leurs pratiques professionnelles et ainsi les ont fait évoluer.

Un autre effet important de ces recherche-actions, c'est qu'elles permettent de reconnaître que l'institution discrimine. Cela a produit un effet très important sur les élèves. Les enseignants se sont longtemps demandé comment ils allaient en parler aux élèves, car il fallait absolument que les personnes concernées soient au courant, et donc trouver les moyens de les associer aux démarches. Lorsque les enseignants en ont parlé aux élèves, avec des réticences à le faire au départ, ils ont été surpris de l'effet, car les élèves leur ont dit : « bravo de faire ça ! » Les enseignants ont eu le sentiment qu'enfin, ils avaient un groupe classe et qu'ils pouvaient enseigner en paix. C'est un résultat majeur, ils craignaient des turbulences en disant aux élèves : on travaille sur nos pratiques discriminatoires. Et bien pas du tout, les élèves, au contraire, ont été reconnaissants de cette démarche des enseignants.

Autre conséquence : pour travailler avec l'Éducation populaire nous avons mis en place ce que l'on a appelé une sorte d'université populaire, avec du théâtre forum, à partir de témoignages de discriminations recueillis avec des habitant.es des

centres sociaux. Une pièce de théâtre tourne encore sur l'agglomération. Cela a produit la mobilisation de groupes d'habitants sur les questions de discrimination religieuse. Après plusieurs années et il y a toujours cet effet d'autoriser la parole, de reconnaître que les institutions peuvent discriminer. Cela a un effet qu'on peut mal mesurer, celui d'autoriser la parole sur ces questions.

Aujourd'hui, ce qui est remarquable sur l'agglomération, où l'on a une politique de lutte contre les discriminations assez claire s'appuyant sur une dynamique locale, y compris au niveau des habitants, c'est que dans le cadre d'un projet du fonds d'expérimentation pour la jeunesse porté par Grenoble Alpes Métropole, une étude-action sera menée en partie par les jeunes eux-mêmes (Il y a dans la salle des représentants de cette association).

En somme cette démarche de recherche-action, ou cet esprit de démarche continue à produire des dynamiques sur le territoire.

Patrick Furtès

Vous avez compris que je faisais partie de la recherche-action, en étant le principal d'un collège en éducation prioritaire. Oui, cela perturbe la recherche-action !

Nous avons beaucoup travaillé, pas spécialement sur les discriminations au sens légal du terme, mais surtout sur l'égalité de traitement des élèves. Nous avons concentré notre réflexion sur trois axes : l'accueil des familles, l'évaluation des élèves et l'orientation.

Concernant l'accueil, nous nous sommes rendu compte que nous n'accueillions pas les familles qui viennent d'Afrique subsaharienne de la même façon que celles qui viennent d'ailleurs dans le département. Cela bouscule les préjugés, les représentations. Même si on veut bien faire, on a parfois des *a priori*. Souvent on se demande : vont-ils s'en sortir ?

Nous avons ensuite travaillé sur les évaluations, essayé de mettre en place une évaluation explicite, univoque et équitable. Nous avons questionné, la

note sur 20. Qu'est-ce que veut dire un 3 sur 20 ? Soit vous n'avez pas pu faire votre travail, soit vous n'avez pas voulu le faire, la note seule ne permet pas d'avoir un jugement d'élève complètement équitable. Il faut essayer d'aller voir cela d'un peu plus près. Nous nous sommes aussi posé la question de l'externalisation du travail personnel qui est en lien avec l'évaluation. J'ai eu affaire à des élèves qui rentraient à la maison, et qui avant de faire leurs devoirs s'occupaient de tout autre chose que d'activité scolaire. Il faut en tenir compte, parce que le lendemain matin quand on n'a pas pu faire ses devoirs, il y a un problème.

Le troisième axe de travail c'est l'orientation : il faut faire attention aux inégalités de traitement. J'ai eu à autoriser le passage en lycée général technologique d'élèves qui avaient deux ou trois ans de retard, mais franchement ce n'était pas de leur faute. Ils méritaient leur passage. Ne pas leur dire : « tu es trop vieux, ou trop vieille, ce n'est pas la peine d'y aller ».

Tout ce que je vous dis, je continue à le faire ailleurs. C'est mon travail de personnel de direction : impulser un certain nombre de démarches pour essayer d'amener de l'égalité de traitement dans l'école, au collège ou au lycée. Veiller à ne pas faire de bêtise en termes d'orientation et vérifier que l'évaluation soit juste.

Une précision sur l'orientation : il y a des élèves qui sont orientés à un moment T par rapport à des résultats scolaires. À Fontaine, nous avons supprimé les notes sur 20 et nous étions passés à une évaluation complètement différente, afin de ne pas normaliser et de ne pas faire entrer les élèves en concurrence. Nous en avons perçu les effets positifs : d'abord les incivilités ont diminué de façon importante en classe, ensuite cela redonnait confiance aux élèves. Certains élèves qui s'interdisaient de réussir, subitement se sont dit : je peux donner le meilleur de moi-même, et comme je ne suis pas « catalogué », je peux sortir de mon groupe. Et en même temps, je peux aider les autres, c'est-à-dire que je crée un en-commun. Cela donne un sens au passage à l'école.

L'orientation, c'est un devenir qui est entre le rêve et la réalité. On est tous passés par là. Il faut que les mécanismes de l'orientation soient explicites, univoques, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de mauvais ressentis une fois la décision prise. Il est important d'explicitier aux élèves qu'effectivement si tu vas là ça va être compliqué pour X raisons. Et que si tu vas

là ce sera plus facile. Mais que, quel que soit le chemin que tu prendras, tu pourras toujours changer.

Dernier point, pour mener de telles démarches, il faut que les enseignants soient engagés, et beaucoup le sont !

Plan de lutte contre les discriminations de l'académie de Nancy-Metz, le rôle des formations, Laurence Ukropina, coordinatrice du pôle égalité de l'académie Nancy-Metz et Sabah Athimni, proviseure adjointe au lycée de Rombas.

Laurence Ukropina coordonne une action de lutte contre les discriminations au sein de l'académie Nancy-Metz depuis plusieurs années, dans ce cadre elle intervient aussi bien auprès des professionnels qu'auprès des élèves. Sabah Athimni est une des personnes ressources « lutte contre les discriminations » de l'académie, pour ce faire elle a suivi une formation spécifique.

Laurence Ukropina

Je suis professeure au départ, et j'étais volontaire pour m'engager dans le groupe de personnes ressources qui a été mis en place à l'occasion du projet européen « Talent ». Un groupe de personnes ressources dont fait partie Sabah Athimni, qui a été formé par Fabrice Dhume en 7 jours. Pendant 5 ans, j'ai coordonné à mi-temps la mission lutte contre les discriminations et j'étais à mi-temps en établissement. Actuellement je coordonne aussi la mission d'égalité entre les filles et les garçons. Je ne vais pas donner trop de détail sur le projet européen, si ce n'est de dire qu'il a donné un élan et qu'il a favorisé l'entrée de l'académie sur ce sujet généralement perçu comme épineux. Nous avons réalisé un diagnostic sur la discrimination à l'accès au stage pour les jeunes issus de l'immigration. Cela a été validé par le recteur, ce qui donne légitimité à travailler la question au sein de l'académie.

Le groupe ressource a un intérêt majeur de mon point de vue : il regroupe des personnels issus de différents métiers de l'Éducation nationale. Il y a des personnels de direction, des conseillers principaux d'éducation, une inspectrice de l'orientation, des enseignants et des directeurs délégués à la formation technologique et professionnelle, qui font l'interface avec les entreprises dans les lycées

technologiques et professionnels. Cette richesse de points de vue est essentielle, cela enrichit bien sûr l'analyse que l'on peut faire des situations et des difficultés que les personnes peuvent rencontrer dans le quotidien professionnel. Les personnes ressources sont des personnes volontaires qui ont une lettre de mission du recteur, donc qui ont une légitimité institutionnelle. Elles constituent un vivier de personnes qui, dans la mesure de leurs disponibilités, animent des séances de sensibilisation et de formation dans l'académie. Les personnes sont plutôt bien réparties dans les départements ; elles apportent aussi leur point de vue sur les discriminations dans les instances dans lesquelles elles sont présentes.

En termes d'action, cela a été déjà dit, il y a besoin de formation, de sensibilisation, et de comprendre de quoi on parle. Nous menons des actions de formation, soit en formation initiale pour les étudiants qui préparent le concours ou qui sont stagiaires, soit en formation continue dans les établissements, ou dans le programme de formation continue de l'académie, cela dépend des années. Dans ces formations et sensibilisations, il y a d'une part à préciser de quoi il s'agit quand on parle de discrimination. D'une part parce que c'est un terme, discrimination, qui peut avoir plusieurs sens, et on

peut noyer le poisson avec ce terme, en parlant plutôt de ce que font les élèves entre eux. Il est aussi nécessaire de clarifier ce que sont les processus discriminatoires dans les établissements scolaires : premièrement, distinguer racisme, sexisme, homophobie et discrimination. Nous travaillons sur la place et la manière dont les stéréotypes peuvent agir y compris à notre insu. Il est nécessaire de clarifier qu'on n'est pas sûr de l'intentionnalité exclusivement, mais plutôt sur des choses qui échappent aux personnels de l'Éducation nationale. Il ne s'agit pas d'accuser les gens de mal faire, il s'agit d'accompagner pour mieux faire.

Si l'on y parvient, on va pouvoir ensuite travailler sur une dimension qui prend énormément d'espace de travail : la conflictualité autour de ces questions. Par exemple, si un enseignant en conseil de classe émet un avis, une intention discriminatoire en amenant un critère qui ne devrait pas être mobilisé pour orienter, comment en tant que collègue, chef d'établissement, élève ou parent, je viens poser le désaccord par rapport à ce qui est en train de se faire ? À ce moment-là s'ouvre un champ de travail qui demande du temps. Pendant les séances d'information et de sensibilisation, c'est ce qu'on travaille le plus. En partant de situations concrètes, on essaie de qualifier, de voir si c'est de la discrimination, de repérer les préjugés à l'œuvre, de se demander quel effet ça a sur les personnes présentes. Enfin, on s'interroge sur les actions possibles, les freins mais aussi les leviers qui vont aider à agir. Je fais cela avec les adultes comme avec les élèves.

Avec les élèves, je leur demande de me dire si dans leur quotidien il y a des situations qui ressemblent à des discriminations. J'utilise le jeu de rôle pour permettre aux élèves de s'exprimer par la parole sur une situation qu'ils et elles jugent injuste voire discriminatoire. Avec les adultes c'est pareil : en général les deux réactions les plus courantes c'est la fuite, ou l'agressivité. Et parfois la fuite c'est parce qu'on a peur d'être agressif.

Deux idées fortes que je voulais exprimer à la fin, premièrement contrairement à une idée très répandue parler de discrimination ne conduit pas à des situations explosives, au contraire c'est de n'en

pas parler qui provoque des explosions. Si on arrive à se dire ça, on avance un peu plus vaillamment. Deuxièmement, lutter contre les discriminations questionne en profondeur les capacités des acteurs de l'école à dialoguer avec les élèves, les parents, les collègues, la hiérarchie. Il est donc primordial de créer des espaces de parole pour échanger sur ce que l'on fait, pour mieux le faire. C'est vrai axe de travail à organiser pour progresser vers l'égalité et la non-discrimination.

Sabah Athimni

La formation au sein du groupe académique de lutte contre les discriminations m'a apporté des ressources essentielles : j'étais dans des situations assez compliquées avec des élèves qu'il fallait placer en stage et qui se retrouvaient en situation d'échec. Cela m'a permis de décrypter le phénomène de discrimination dans l'accès au stage et surtout le caractère systémique de ces discriminations. En cherchant à aider un élève à trouver un stage, je me suis rendue compte que je participais à ces stratégies de coproduction de la discrimination. Par exemple, en disant : ne va pas là, ça ne va pas le faire, le patron n'est pas... il n'aime pas les personnes d'origine étrangère, donc va plutôt là. La prise de conscience des conséquences de mes actes et paroles a été violente.

Mettre des mots sur nos pratiques pour les déconstruire, et se dire comment mieux agir, c'est essentiel. La formation m'a apporté cet éclairage, c'est-à-dire comprendre les mécanismes inconscients pour mieux agir dans l'intérêt de l'élève, parce qu'être garant de l'égalité de traitement c'est la mission première d'un personnel de l'Éducation nationale.

En tant que professeure Lettres-Histoire, j'ai mené des actions dans ma classe. Les échanges avec le groupe et les formations nous permettent de confronter nos analyses et de nous ressourcer. Parfois, sur le terrain ce n'est pas facile d'ouvrir le dialogue sur des questions qui impliquent des résistances. On peut vite devenir la cible du mécontentement car on pointe des pratiques problématiques. Aussi, il faut s'armer de courage

mais surtout de conviction. En tout cas, le groupe donne du courage.

En tant que personnel de direction, j'ai tenté d'œuvrer au niveau organisationnel et managérial. En essayant de fixer un cadre qui permette de faire évoluer les pratiques et par là-même les mentalités. En collège, par exemple on voit que certaines classes sont constituées avec certains élèves triés en fonction des options comme les latinistes d'un côté, les autres d'un autre côté. On agit sur la composition des classes, en fixant comme objectif principal l'hétérogénéité des classes qui est source de réussite des élèves, en résistant à la pression des parents. En étant ferme sur ses convictions éducatives, on fait avancer les choses.

J'ai aussi mené un travail sur les sorties et voyages, parce que je me suis rendu compte qu'on écartait certains élèves sur des critères discutables : niveau scolaire, élèves perturbateurs ...

La question de l'orientation est également apparue comme primordiale, parce qu'on oriente souvent les élèves par défaut en particulier vers la voie professionnelle, par manque de connaissance des procédures et de l'impact des choix posés, notamment au sein des instances de l'établissement comme le conseil de classe ou le conseil pédagogique. Ces instances sont des lieux stratégiques qui permettent aussi de discuter avec les enseignants des procédures d'orientation et des politiques menées au sein de l'établissement. La voie professionnelle est stigmatisée et apparaît pour les élèves et leurs responsables comme une voie de relégation qui produit de l'échec en concentrant les publics les plus défavorisés. Je m'attèle à déconstruire ces préjugés.

À cela, s'ajoute le grand chantier des punitions et sanctions, beaucoup d'élèves sont des poly-exclus, une analyse fine permet de se rendre compte que des biais discriminants sont à l'œuvre.

Depuis la rentrée, j'ai intégré une cité scolaire dotée d'un lycée polyvalent et d'un collège. Le pilotage de cette structure très complexe est partagé par les membres de la direction qui compte un proviseur et trois proviseuses adjointes. J'ai constaté à mon

arrivée au sein du lycée polyvalent, constitué d'une section professionnelle et d'un lycée général technologique, qu'il y avait deux vies scolaires. Cela m'a tout de suite sauté aux yeux alors que ce fait paraissait normal pour la majorité des personnels. En effet, la situation était héritée de l'époque où les structures étaient indépendantes. Toutefois, elles avaient fusionnées en 2009 et depuis rien n'avait évolué. J'ai attiré l'attention sur le fait que deux vies scolaires entraînaient de fait des traitements différents des élèves triés en fonction de leur formation ce qui porte atteinte à « l'égalité des formations ». Toutefois, on ne peut imposer un tel changement de pratiques sans accompagner les équipes afin de recueillir leur adhésion et cela dans l'intérêt supérieur des élèves mais aussi dans l'intérêt commun notamment pour améliorer le climat scolaire. Les résistances sont nombreuses et de toutes parts. Résistances aussi de la part des élèves, qui à la fois ont un sentiment de relégation, mais qui souhaitent aussi ne pas se mélanger. Résistances des professeurs et des autres personnels notamment des CPE par crainte de « tirer vers le bas » la voie générale et technologique. Résistances des parents ... On doit donc faire face à de fortes résistances au changement. L'objectif est d'arriver à une vie scolaire unifiée, un véritable « lycée polyvalent ».

Enfin, le travail sur le placement et le suivi des élèves en périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) demeure un énorme chantier en particulier sur certaines filières considérées comme des filières de relégation, comme par exemple la gestion administration.