

## 2. LUTTER CONTRE LES DISCRIMINATIONS À L'ÉCOLE : UN ENJEU D'ÉGALITÉ

IRÈNE PEREIRA

La conception républicaine héritée de la Révolution française met en avant la proclamation d'un principe d'égalité. Celui-ci se traduit au niveau du droit administratif par «l'égalité de tous les usagers devant le service public». C'est ce principe qui est sensé garantir l'égalité de traitement des élèves au sein de l'éducation nationale.

La lutte contre les discriminations s'inscrit dans une logique plus récente qui a été en particulier développée par le droit européen<sup>1</sup>. Il ne s'agit plus de se situer au niveau des principes, mais du traitement effectif qui est fait aux personnes. Les textes de lois en France distinguent 25 critères de discrimination<sup>2</sup>. L'éducation nationale se centre particulièrement sur la lutte contre cinq critères<sup>3</sup> qui semblent apparaître comme les plus

---

1. Comme le rappelle F. Dhume, «Petit Lexique... Racisme, diversité, ethnicité...», *Diversité, Ville, École, Intégration*, 2009, [www.iscra.org/fichier.php?id=206](http://www.iscra.org/fichier.php?id=206).

2. Site du Défenseur des droits, «Lutte contre les discriminations et promotion de l'égalité», [www.defenseurdesdroits.fr/fr/institution/competences/lutte-contre-discriminations](http://www.defenseurdesdroits.fr/fr/institution/competences/lutte-contre-discriminations).

3. Il serait néanmoins également possible d'ajouter à cette liste d'autres critères de discrimination. On peut par exemple s'interroger sur la place de la discrimination territoriale au sein de l'éducation nationale. À ce propos, on peut se reporter à la mobilisation du collectif Les bonnets d'âne relativement aux carences des écoles de la ville de Saint-Denis. «Le défenseur des droits épingle les carences dans les écoles à Saint-Denis», *Le Parisien*, 2015. Il est également possible de s'interroger sur la place de la discrimination religieuse. En effet, le rapport de l'ECRI (Conseil de l'Europe) enjoint la France à lutter contre l'Islamophobie en particulier en donnant à voir une

pertinents dans le contexte scolaire. En 2010<sup>4</sup>, un rapport concernant les discriminations à l'école en mentionne quatre : « handicap, sexisme, orientation sexuelle, racisme-antisémitisme-xénophobie ». En 2016, il faut ajouter la reconnaissance par la loi d'un nouveau critère de discrimination en raison « *de la particulière vulnérabilité résultant de sa situation économique, apparente ou connue*<sup>5</sup> ». Cette question avait été déjà mise en avant par l'éducation nationale via le rapport Delahaye intitulé *Grande pauvreté et réussite scolaire* de 2015<sup>6</sup>. Il est nécessaire de remarquer qu'avec ce nouveau critère, on constate que le droit introduit la question sociale dans la lutte contre les discriminations.

Néanmoins, il est possible de nuancer ce point en notant que la reproduction des inégalités sociales à l'école ne se limite pas aux familles en situation de grande pauvreté et de précarité sociale. Les études PISA montre que la France est le pays de l'OCDE qui reproduit le plus les inégalités sociales à l'école<sup>7</sup>. Cela se traduit à la fois par de fortes inégalités scolaires territoriales<sup>8</sup>, mais également par d'importantes inégalités sociales au sein d'un même établissement<sup>9</sup>.

---

représentation plus positive des femmes musulmanes à l'école. « Rapport de l'ECRI sur la France », mars 2016, [www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/France/FRA-CbC-V-2016-001-FRE.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/France/FRA-CbC-V-2016-001-FRE.pdf).

4. Rapport « Discrimination à l'école », 2010, [http://media.education.gouv.fr/file/2010/95/2/Discrimination\\_ecole\\_154952.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2010/95/2/Discrimination_ecole_154952.pdf).

5. Loi du 24 juin 2016 visant à lutter contre les discriminations et la précarité sociale, [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr).

6. J.-P Delahaye, *Grande Pauvreté et réussite scolaire*, Rapport de l'IGEN, mai 2015, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport\\_IGEN-mai2015-grande\\_pauvrete\\_reussite\\_scolaire\\_421527.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/52/7/Rapport_IGEN-mai2015-grande_pauvrete_reussite_scolaire_421527.pdf).

7. « PISA 2015 : la France 27<sup>e</sup> du classement, reste championne des inégalités sociales », *L'Express*, 6 décembre 2012, [www.lexpress.fr/education/pisa-2015-la-france-27e-du-classement-reste-la-championne-des-inegalites\\_1857338.html](http://www.lexpress.fr/education/pisa-2015-la-france-27e-du-classement-reste-la-championne-des-inegalites_1857338.html).

8. A. Van Zanten, *L'École de la périphérie*, Paris, PUF, 2001 ; G. Felouzis et coll., *L'Apartheid scolaire*, Paris, Seuil, 2005.

9. T. Ly et coll., *La Mixité sociale et scolaire en Île de France : le rôle des*

La question de la lutte contre les discriminations à l'école figure en bonne place dans le référentiel de compétence des enseignants. Ainsi, la lutte contre les discriminations apparaît dans la compétence n° 1 du référentiel dans la transmission des valeurs de la République – «*le refus de toutes les discriminations*<sup>10</sup>» et dans la compétence n° 6: «*Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques – Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes*<sup>11</sup>».

Néanmoins, en dépit de la place qui est censé être accordée par l'éducation nationale à la lutte contre les discriminations dans un objectif de réussite éducative et de justice sociale, cette question demeure faiblement prise en charge dans la formation initiale des enseignants comme le montre une étude de 2016<sup>12</sup>. Ce constat pose la question de savoir comment mieux lutter contre les discriminations à l'école afin de favoriser la justice sociale en éducation.

Par conséquent afin de traiter des discriminations à l'école, nous allons dans un premier temps revenir sur le vocabulaire conceptuel qu'il nous semble nécessaire de mettre en œuvre pour analyser les discriminations. Dans un second moment, nous essaierons de faire une synthèse rapide de l'état de la recherche sur la question des discriminations interpersonnelles à l'école. Enfin, dans un dernier temps, nous présenterons certaines

---

*établissements*, Rapport Institut des politiques publiques n° 4, juin 2014, [www.ipp.eu/wp-content/uploads/2014/10/role-etablissements-mixite-idf-rapport-IPP-juin-2014.pdf](http://www.ipp.eu/wp-content/uploads/2014/10/role-etablissements-mixite-idf-rapport-IPP-juin-2014.pdf).

10. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013, [www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066).

11. *Idem*.

12. F. Dhume et coll., «Former et enseigner sur la non-discrimination à l'école? Un enjeu politique incertain», Synthèse de rapport de recherche, mars 2016, [www.ardis-recherche.fr/files/files\\_synthesis\\_745.pdf](http://www.ardis-recherche.fr/files/files_synthesis_745.pdf).

pistes afin de renforcer la lutte contre les discriminations dans le cadre scolaire.

## LE LEXIQUE DE LA LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS À L'ÉCOLE

Discriminer, étymologiquement en latin, c'est «*séparer, diviser, distinguer*<sup>13</sup>». Sur le plan juridique, «*constitue une discrimination directe la situation dans laquelle [sur la base d'un critère interdit par la loi] une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre ne l'est, ne l'a été ou ne l'aura été dans une situation comparable*». «*Constitue une discrimination indirecte une disposition, un critère ou une pratique neutre en apparence, mais susceptible d'entraîner, pour l'un des motifs mentionnés au premier alinéa, un désavantage particulier pour des personnes par rapport à d'autres personnes, à moins que cette disposition, ce critère ou cette pratique ne soit objectivement justifié par un but légitime et que les moyens pour réaliser ce but ne soient nécessaires et appropriés*<sup>14</sup>.» Ce qu'il est important de retenir concernant la discrimination indirecte, c'est qu'elle met en lumière que les discriminations ne sont pas nécessairement intentionnelles de la part de ceux qui les commettent.

On peut en outre distinguer trois niveaux de discrimination<sup>15</sup>. Une discrimination peut être individuelle et se situer au niveau interactionnel. Mais, bien souvent cette discrimination individuelle peut trouver son origine dans le fonctionnement même des institutions. On peut parler alors de discrimination institutionnelle. Ainsi, les enseignants peuvent discriminer un élève

---

13. Selon le dictionnaire du Centre national de ressources textuelles, [www.cnrtl.fr/etymologie/discriminer](http://www.cnrtl.fr/etymologie/discriminer).

14. Loi du 27 mai 2008 sur les discriminations, [www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018877783](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018877783).

15. F. Dhume, «Du racisme institutionnel à la discrimination systémique? Reformuler l'approche critique», *Migrations Société*, CIEMI, 2016, «Un racisme institutionnel en France?», n° 28 (163), <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01421715/document>.

au moment des décisions d'orientation scolaire en ne lui accordant pas son choix alors qu'à bulletin scolaire comparable un autre élève obtient l'orientation demandée. Mais, si on examine le fonctionnement de l'institution éducation nationale, on peut s'apercevoir que l'existence même de filières d'orientation aboutit à la production de discriminations de fait puisque certains groupes socialement discriminés se retrouvent en plus grand nombre dans des filières socialement dévalorisées. Enfin, il est possible de distinguer un niveau systémique qui concerne l'organisation structurelle de la société. Ainsi, certains établissements scolaires sont confrontés à une ségrégation socioethnique territoriale dont l'institution éducation nationale doit gérer les conséquences.

Ce caractère systémique et également in-intentionnel des discriminations rend pertinent l'application de la théorie des «privileges sociaux» de Peggy McIntosh<sup>16</sup>. La notion de privilège social désigne un avantage que possède une personne, sans même en avoir conscience, du simple fait de sa position sociale. Ce qu'il est important de retenir c'est que les privilèges sociaux sont systémiques, mais qu'ils se manifestent à tous les niveaux de l'existence, y compris à des niveaux micro-sociaux. Il est ainsi possible de dire qu'il existe des privilèges de genre ou encore des privilèges de classe sociale...

Ces privilèges sociaux se manifestent aussi bien sous des formes économiques, politiques que culturelles<sup>17</sup>. Il nous semble en outre nécessaire pour aborder les discriminations, comme ayant une origine systémique, de prendre en compte l'existence de discriminations

---

16. P. McIntosh, «Reflections and future directions for privilege studies», *Journal of Social Issues*, n° 68, 2012.

17. Il est alors possible de parler de matrice des dominations comme le fait la sociologue américaine P. Hill Collins, *Black Feminist Thought*, New York, Psychology Press, 2000.

multiples<sup>18</sup>, ce que l'on appelle l'intersectionnalité. L'approche intersectionnelle permet une analyse plus fine des inégalités sociales et des discriminations en montrant comment celles-ci ne se cumulent pas, mais en s'intéressant à ce que produit concrètement le fait de se situer à l'intersection de plusieurs systèmes de discrimination<sup>19</sup>. Par exemple, il est possible de remarquer que les élèves de milieux populaires, issus de l'immigration, selon qu'ils sont des filles ou des garçons, n'ont pas la même trajectoire scolaire.

Enfin, il est nécessaire de remarquer que lorsque l'on se situe au niveau des discriminations interpersonnelles concernant les enseignants vis-à-vis des élèves ou des élèves entre eux, outre le fait que celles-ci peuvent être intentionnelles, elles sont souvent également infra-légales comme le souligne le Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école<sup>20</sup>.

Néanmoins, pour comprendre l'impact de ces micro-discriminations interactionnelles sur le devenir individuel des élèves, mais également à un niveau macro-sociologique, il est possible de faire un parallèle avec les micro-violences scolaires<sup>21</sup>. On peut admettre qu'une

---

18. Des rapports datant de 2016, du Haut conseil à l'égalité homme-femme ([www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce\\_rapport\\_formation\\_a\\_l\\_egalite\\_2017\\_02\\_22\\_vf-2.pdf](http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce_rapport_formation_a_l_egalite_2017_02_22_vf-2.pdf)) et de la Commission nationale consultative des droits de l'homme (*op. cit*) invitent à prendre en compte l'approche intersectionnelle déjà présente par ailleurs dans le droit européen.

19. W. Crenshaw Kimberlé, « Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du genre*, n° 39, 2005/2, [www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2005-2-page-51.htm](http://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2005-2-page-51.htm).

20. Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école, « La discrimination à l'école, de quoi parle-t-on ? », mars 2014, [www.afpssu.com/wp-content/uploads/2013/07/discrimination1.pdf](http://www.afpssu.com/wp-content/uploads/2013/07/discrimination1.pdf).

21. « Les violences scolaires expliquées par le professeur Éric Debarbieux », *La Voix du Nord*, 2014, [www.lavoixdunord.fr/archive/recup%3A%252Fregion%252Fles-violences-scolaires-expliquees-par-le-professeur-eric-ia-26b58810n1908605](http://www.lavoixdunord.fr/archive/recup%3A%252Fregion%252Fles-violences-scolaires-expliquees-par-le-professeur-eric-ia-26b58810n1908605).

micro-violence scolaire isolée n'a pas d'impact sur le devenir d'un élève. La notion de harcèlement scolaire<sup>22</sup> intervient lorsque ces micro-violences sont répétées dans la durée. Or le harcèlement scolaire peut avoir un impact sur la trajectoire scolaire d'un élève : phobie scolaire, décrochage scolaire... Ce faisant, le décrochage scolaire est un fait macro-social touchant un peu moins de 10% des élèves d'une classe d'âge et dont une partie est imputable au harcèlement scolaire.

L'étude ethnographique des pratiques de discrimination à l'école laisse apparaître plusieurs micro-mécanismes de discrimination. Sans être exhaustif, il est possible d'en mentionner certains. On peut ainsi distinguer entre les différenciations actives et passives comme le fait Jean-Yves Rochex<sup>23</sup>. La différenciation active consiste à faire une différence par exemple entre deux élèves. Ainsi un enseignant met en place une différenciation pédagogique qui aboutit à une discrimination négative. Celle-ci est une action qui aboutit à accentuer une discrimination systémique qui pré-existait. Cela doit être opposé à la discrimination positive ou affirmation positive qui vise à réduire une inégalité systémique. La différenciation passive, c'est ce que Bourdieu appelait déjà l'«indifférence aux différences». L'enseignant traite tous les élèves de manière identique, mais sans tenir compte du fait que certains sont plus connivents avec l'école et possèdent de ce fait, pour reprendre une expression de Bourdieu, un «privilege culturel». Les discriminations peuvent également prendre la forme de l'invisibilisation. Ainsi, l'école donne à voir une représentation de la société qui ne correspond pas à

---

22. É. Debarbieux, «Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'école», Rapport avril 2011, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcèlement-al-ecole\\_174645.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcèlement-al-ecole_174645.pdf).

23. Notions qui sont empruntées à Jean-Yves Rochex par le Réseau de lutte contre les discriminations à l'école, *op. cit.*

la diversité réelle du monde social. Par exemple, les manuels scolaires représentent peu des personnes en situation de handicap. La discrimination peut également passer par le renforcement de préjugés, en particulier négatifs. L'école ne parle pas de l'homosexualité (invisibilisation), mais quand elle en parle, c'est pour l'associer au sida (stéréotype négatif).

## **ANALYSER LES MICRODISCRIMINATIONS INTER-ACTIONNELLES À L'ÉCOLE**

Après ces quelques éléments de vocabulaire concernant l'étude générale des discriminations à l'école, nous allons nous centrer plus spécifiquement sur la lutte contre les microdiscriminations interactionnelles, en particulier dans la salle de classe, en montrant plus comment elles doivent être appréhendées de manière intersectionnelle. Par conséquent, l'approche que nous allons aborder ici est assez limitée dans la mesure où elle ne prend pas en compte les niveaux institutionnels et systémiques des discriminations.

### ***LES MICRODISCRIMINATIONS LIÉES À LA SITUATION DE PRÉCARITÉ SOCIALE ET DE PAUVRETÉ, ET PLUS GÉNÉRALEMENT TOUCHANT LES ÉLÈVES DE MILIEUX POPULAIRES***

Il est possible de souligner qu'il existe des travaux de la littérature sociologique qui se sont attachés à analyser les malentendus et les préjugés des enseignants à l'égard des familles de milieux populaires<sup>24</sup>, dont sont l'objet *a fortiori* également les familles en situation de grande pauvreté et de précarité sociale. Il arrive bien souvent que les enseignants possèdent des préjugés négatifs à l'égard des familles de milieux populaires par manque de connaissance des logiques sociales qui peuvent expliquer certains comportements qui

---

24. P. Périer, *École et familles populaires*, Rennes, PUR, 2005.

sont perçus comme démissionnaires, alors que ceux-ci peuvent être analysés au prisme de : la honte sociale, du sentiment d'incompétence... À cela peut s'ajouter des pratiques d'externalisation du travail scolaire qui tendent à renforcer les inégalités scolaires<sup>25</sup>.

Les logiques classistes de discrimination à l'égard des familles de milieux populaires peuvent également être liées comme l'avait montré Bourdieu<sup>26</sup> à un ethnocentrisme de classe de la part des enseignants. Y compris chez les enseignants du premier degré, on assiste à une élévation du milieu social d'origine. Les enseignants du primaire et du secondaire sont généralement des femmes issues des classes moyennes supérieures<sup>27</sup>. Elles sont donc face à une situation de distance sociale relativement à une partie importante des élèves qui sont eux de milieux populaires. Les classes populaires, ouvriers et employés non ou peu qualifiés, représentent environ 50 % de la population active<sup>28</sup>.

Les travaux de l'équipe ESCOL, par exemple Jean-Yves Rochex, Stéphane Bonnery, Elisabeth Bautier<sup>29</sup>, ont mis en lumière des mécanismes de construction des inégalités sociales à partir de l'observation ethnographique des pratiques pédagogiques en classe. Les enseignants en cherchant à motiver les élèves ou à rendre

---

25. P. Rayou, *Faire ses devoirs*, Rennes, PUR, 2010.

26. P. Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, n° 7-3, 1966 ; « Les changements en France », [www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1966\\_num\\_7\\_3\\_2934](http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934).

27. Sur la sociologie des professions enseignantes, voir par exemple : G. Farges, « Le statut social des enseignants français », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 49-1, 2011, <http://ress.revues.org/884>.

28. Sur la sociologie des classes populaires, voir O. Schwartz, « Peut-on parler des classes populaires ? », *La Vie des idées*, 2011, [www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html](http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html).

29. Pour une synthèse de ces travaux, on peut se reporter par exemple au rapport qu'Élisabeth Bautier a rédigé pour le CNESCO en 2016 : « Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales au sein de l'école », [www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/bauthier\\_solo1.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/bauthier_solo1.pdf).

plus accessibles les tâches en arrivent à produire des malentendus socio-cognitifs de la part des élèves. Ces derniers ne sont pas mobilisés intellectuellement sur les tâches et ne sont pas donc dans une attitude intellectuelle de secondarisation, c'est-à-dire une attitude «méta» qui caractérise le rapport à la culture scripturale. Ces malentendus peuvent être également générés par une confusion entre activisme pédagogique et activité intellectuelle des élèves. Il est également possible de souligner comment les enseignants peuvent pré-supposer des compétences chez les élèves qu'ils n'ont pas explicitement construites avec eux comme l'autonomie et qui peuvent être socialement situées en fonction du milieu social de l'élève.

En définitive, plusieurs travaux actuels sur les pratiques pédagogiques des enseignants tendent à montrer que l'école ne se contente pas de reproduire les inégalités sociales à l'école, mais qu'elle tend à les construire également, et donc à les accentuer.

### *LES DISCRIMINATIONS DE GENRE À L'ÉCOLE*

Il est nécessaire tout d'abord de revenir sur la notion sociologique de genre : «*Le concept de genre est une catégorie d'analyse qui rassemble en un seul mot un ensemble de phénomènes sociaux, historiques, politiques, économiques, psychologiques qui rendent compte des conséquences pour les êtres humains de leur appartenance à l'un ou à l'autre sexe*<sup>30</sup>.» La loi de 2008<sup>31</sup> sur les discriminations en introduit une spécifique en raison de l'«identité de genre». Au niveau sociologique, sans les confondre, il est possible de constater que les discriminations en raison du «sexe», de l'«identité de genre» et de l'«orientation sexuelle»

---

30. L. Parini, «Le concept de genre : constitution d'un champ d'analyse, controverses épistémologiques, linguistiques et politiques», *Socio-logos*, n° 5, 2010, <http://socio-logos.revues.org/2468>.

31. *Ibid.*

entretiennent certaines relations, comme on le verra en abordant le concept de masculinité hégémonique. De fait, nous traiterons ensemble ces trois types de discrimination.

Il est possible de constater que les élèves, en fonction qu'ils soient des filles ou des garçons, n'ont pas la même trajectoire scolaire. Les filles réussissent mieux jusqu'au baccalauréat que les garçons. L'inégalité scolaire entre filles et garçons est un peu plus accentuée lorsqu'il s'agit des milieux populaires relativement aux cadres supérieurs<sup>32</sup> En revanche, on constate que si les enfants de cadres supérieurs sont sur-représentés dans la filière S, ce sont les garçons qui s'orientent davantage vers les classes préparatoires scientifiques et les écoles d'ingénieurs. Les femmes y représentent environ 30 % des diplômées.

Il existe de nombreuses interprétations concernant cette différence de genre. Certaines associent la réussite des filles à une plus grande soumission que les garçons aux règles scolaires. Les travaux de Séverine Depoilly<sup>33</sup> sur le lycée professionnel viennent nuancer cette analyse. Elle montre que les filles développent en réalité une meilleure capacité à articuler les micro-transgressions à l'ordre scolaire et les attentes du monde scolaire, à ainsi mettre en œuvre des tactiques et des ruses.

Les différences entre filles et garçons à l'école ne relèvent pas seulement d'une socialisation primaire liée à une éducation familiale sexuée et à l'influence des stéréotypes de genre dans les médias. Les travaux plus spécifiquement consacrés à l'école mettent en lumière des microdiscriminations qu'effectuent les enseignants

---

32. « Filles et garçons sur le chemin de l'école », 2014, [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2014/80/2/FetG\\_2014\\_407802.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2014/80/2/FetG_2014_407802.pdf).

33. S. Depoilly, « Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires », *Revue française de pédagogie*, n° 179, avril-juin 2012, <http://rfp.revues.org/3654>.

entre filles et garçons dans les interactions en classe selon le fait qu'il s'agisse de cours de français ou de cours de mathématiques par exemple<sup>34</sup>.

Il est en outre possible de lier les différences de réussite entre filles et garçons à la construction de la masculinité hégémonique<sup>35</sup>. La notion de masculinité hégémonique, théorisée par Raewyn Connell, désigne un type de masculinité traditionnelle qui se construit par opposition aux femmes et à l'homosexualité masculine. Certains auteurs voient ainsi dans les stéréotypes de la masculinité hégémonique intériorisée par les garçons un obstacle à leur réussite scolaire<sup>36</sup>. Mais la question de la construction de la masculinité hégémonique n'intervient pas que dans la réussite scolaire, mais également dans d'autres discriminations au sein du système scolaire qui concerne également les discriminations que pratiquent les élèves entre eux. En effet, la masculinité hégémonique peut-être associée aux violences physiques que les filles subissent de la part des garçons plutôt que d'autres filles dans les couloirs et les cours de récréation.

Cette construction de la violence sexuée à l'école n'est pas anodine dans une société où la majorité des violences physiques et sexuelles déclarées sont commises par des hommes à l'encontre de femmes. En outre, la construction de la masculinité hégémonique peut être mise en lien avec les propos discriminants et injurieux et les harcèlements scolaires que subissent

---

34. On peut se reporter à la revue de la littérature à ce sujet effectuée par l'IFE: M. Gausset, «L'éducation des filles et des garçons: paradoxes et inégalités», IFE, 2014, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/112-octobre-2016.pdf>.

35. S. Ayrat et Y. Raibaud s (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, t. 1, MSHA, 2014.

36. P. Bouchard et J.-C. Saint-Amant, «La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: un enjeu à portée politique pour les femmes», *Recherches féministes*, vol. 6, n° 2, 1993.

les élèves, en particulier les garçons, homosexuels ou supposés tels<sup>37</sup>.

### *LES DISCRIMINATIONS RELATIVES À L'ORIGINE MIGRATOIRE DES ÉLÈVES*

Il est tout d'abord nécessaire de rappeler que la loi interdit les discriminations en raison «de sa capacité à s'exprimer dans une langue autre que le français, de son appartenance ou de sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une prétendue race ou une religion déterminée<sup>38</sup>». Néanmoins, l'étude des critères de discrimination liés à l'ethnie ou à la race, ou encore à la religion, pose des difficultés spécifiques en France dans la mesure où la loi restreint, sous peine de sanction pénale, la constitution de base de données reposant sur ces critères.

Il est en outre nécessaire de revenir sur certaines définitions conceptuelles utilisées par les sociologues concernant ces questions<sup>39</sup>. La statistique publique admet les notions d'«immigrés» (né étranger dans un pays étranger) ou «d'étranger» (qui ne possède pas la nationalité française). Néanmoins, ces catégories sont insuffisantes pour appréhender l'ensemble des pratiques de discrimination qui sont à l'œuvre dans la société française. C'est pourquoi certains sociologues ont également recours à la notion de «racisation». Cette notion désigne des personnes qui sont discriminées, le plus souvent sur la base de la construction sociale d'une différence phénotypique, c'est-à-dire de traits physiques. Par exemple, les personnes noires en France sont l'objet de discrimination alors qu'elles ne sont pas d'origine

---

37. Rapports de M. Teychenné, «Discriminations LGBT-phobes à l'école. État des lieux et recommandations», juin 2013, [http://cache.media.education.gouv.fr/file/07\\_Juillet/62/7/rapport\\_teychenne\\_juin\\_2013\\_261627.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/07_Juillet/62/7/rapport_teychenne_juin_2013_261627.pdf).

38. *Ibid.*

39. On peut se reporter en particulier à l'ouvrage de M. Safi, *Les Inégalités ethno-raciales*, Paris, La Découverte, 2013.

immigrée ou étrangère. La CNCDH, dans son rapport, met en lumière que les catégories de racisation à l'œuvre dans la société française actuellement sont : « roms », « noirs », « juifs », « asiatiques » « arabes », « musulmans<sup>40</sup> ». De son côté, la notion d'ethnisation désigne la construction d'une différence, voire d'une discrimination sur une base culturelle.

Si l'on revient sur les trajectoires scolaires des descendants d'immigrés, il est nécessaire de croiser les variables de classe sociale, de sexe et d'origine migratoire, en tenant compte en outre des différences entre origines migratoires, pour avoir une analyse précise<sup>41</sup>. Les élèves d'origine immigrée ne connaissent pas de différence de réussite scolaire par rapport aux Français d'origine de la même classe sociale qu'eux. Il faut noter à cet égard que la majorité des immigrés sont des milieux populaires. En revanche, on constate des différences lorsqu'on associe à la classe sociale, la variable de sexe. Les filles d'origine immigrée, de milieux populaires, réussissent mieux que les élèves d'origine française de milieu populaire, tandis que les garçons d'origine immigrée de milieux populaires réussissent moins bien. Il faut en outre tenir compte des spécificités liées à l'origine migratoire. Ce constat est en particulier exact pour trois groupes migratoires : Afrique subsaharienne, Maghreb, Portugal. En ce qui concerne aussi bien les filles que les garçons, originaires de l'Asie du Sud-Est, ils connaissent des trajectoires scolaires favorables donnant lieu en outre par la suite à une ascension sociale plus souvent vers des professions de cadres. À l'inverse, pour les élèves d'origine turcs, ce sont aussi bien les filles que les garçons qui connaissent des trajectoires

---

40. *Ibid.*

41. Trajectoires et Origines – Enquête sur la diversité des populations en France, Premiers résultats, octobre 2010, [www.ined.fr/fichier/s\\_rubrique/19558/dt168\\_teo.fr.pdf](http://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/19558/dt168_teo.fr.pdf).

scolaires courtes. Ainsi, il est possible de dire de manière générale, que la moindre réussite scolaire en France, c'est surtout celle des élèves de milieux populaires, et en particulier des garçons de milieux populaires d'origine immigrés. À cela, il est nécessaire d'ajouter que les études PISA ont mis en lumière que le système scolaire français se montrait moins performant que la moyenne des autres pour faire réussir les élèves immigrés de la première génération, bien souvent allophones<sup>42</sup>.

Certains travaux, comme ceux de Georges Felouzis<sup>43</sup>, ont en particulier insisté sur le rôle des discriminations systémiques générées par la ségrégation socioethnique spatiale, en particulier concernant les élèves descendants des immigrations africaines. De même, il est possible de rappeler les difficultés de scolarisation que rencontrent les élèves roms ou des familles ayant des problèmes de titre de séjours qui se voient refuser l'inscription par les mairies. Comme nous avons décidé de nous intéresser plutôt au niveau des microdiscriminations interactionnelles, nous allons nous pencher plutôt sur le rôle que semblent pouvoir jouer les préjugés ethniques dans ces différences de trajectoires scolaires. Par exemple, la réussite scolaire des élèves d'origine du Sud-Est asiatique<sup>44</sup> pourrait être favorisée par un effet Pygmalion positif lié à des stéréotypes tels qu'«ils sont bons en math», «ils sont travailleurs», «ils sont intelligents». À l'inverse, certaines origines migratoires pourraient se voir attachés des stéréotypes liés à l'ethnicisation du travail. C'est le cas des élèves portugais dont l'insertion professionnelle reste liée, en dépit de l'ancienneté de la

---

42. [www.oecd.org/pisa/PISA-2015-France-FRA.pdf](http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-France-FRA.pdf).

43. G. Felouzis et coll., «Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique», *Revue française de pédagogie*, n° 191, 2015/2.

44. A. Laura et coll., «Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire», *Carrefours de l'éducation*, n° 29, 2010/1, [www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-1-page-239.htm](http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2010-1-page-239.htm).

migration, fortement aux métiers du bâtiment pour les garçons<sup>45</sup> et des services à la personne pour les filles.

En outre, il est possible que les stéréotypes concernant le comportement des élèves, à la fois en matière de genre et d'origine migratoire, puissent orienter les évaluations scolaires des enseignants de manière d'ailleurs contradictoire, mais dommageable, pour les élèves. Ainsi, il est possible que les enseignants puissent ne pas détecter suffisamment rapidement les difficultés scolaires d'élèves filles ou garçons, perçus comme «sages», alors qu'ils se centrent sur le comportement déviant d'un élève turbulent plutôt que sur son niveau scolaire réel.

#### ***DISCRIMINATIONS LIÉES À LA SITUATION DE HANDICAP ET DE HARCÈLEMENT SCOLAIRE***

Plus encore que les questions liées à l'origine migratoire, la question des discriminations scolaires liées à la situation de handicap est sans doute insuffisamment documentée en France. Cela s'explique en particulier par l'absence de ce qu'on appelle à l'étranger les études critiques sur le handicap, mais également les approches liées au modèle social du handicap<sup>46</sup>. Il est pourtant essentiel de rappeler que le handicap donne lieu à un ensemble de discriminations systémiques, que les Canadiens francophones appellent «capacitisme». Les personnes en situation de handicap subissent en particulier de très fortes discriminations à l'embauche et d'ordre salarial.

---

45. S. De Amorim Alves, «Jeunes d'origine portugaise et maghrébine. Étude comparée des positions scolaires et des mobilisations identitaires», *Migrations Société*, 2010/3, n° 129-130, [www.cairn.info/revue-migrations-societe-2010-3-page-13.htm](http://www.cairn.info/revue-migrations-societe-2010-3-page-13.htm).

46. J.-P. Marissal, «Les conceptions du handicap: du modèle médical au modèle social et réciproquement...», *Revue d'éthique et de théologie morale*, 2009/HS (n° 256), [www.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2009-HS-page-19.htm](http://www.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2009-HS-page-19.htm).

Il existe, comme pour l'inégalité sociale et l'origine migratoire, des discriminations institutionnelles importantes. En effet, alors que la loi de 2005 fait de la scolarité en milieu ordinaire un principe général, nombreux sont les élèves en situation de handicap qui ne sont pas scolarisés en milieu ordinaire<sup>47</sup>. En ce qui concerne, le niveau interactionnel des discriminations, il est possible de noter que les enseignants tendent à mettre en avant la socialisation des élèves, plutôt que leurs apprentissages.

En outre, comme dans le cas des LGBT-phobies, la situation de handicap constitue un facteur favorisant le risque de harcèlement. À ce sujet, en tant que personnes vulnérables, la loi protège plus particulièrement les personnes en situation de handicap en faisant de la vulnérabilité un élément constitutif d'une infraction et une circonstance aggravante<sup>48</sup>. De manière générale, le harcèlement scolaire prend naissance dans une discrimination qui donne lieu à une stigmatisation. La situation de surpoids constitue le premier facteur de harcèlement à l'école. Les formes de harcèlement connaissent en outre des évolutions avec les technologies numériques qui ont fait apparaître le cyber-harcèlement dont la caractéristique est qu'il fait perdurer cette situation au-delà de l'enceinte scolaire, dans l'intimité même du domicile de l'élève.

Cette synthèse fait donc apparaître deux enjeux principaux dans la lutte contre les discriminations scolaires. Le premier est un enjeu d'égalité sociale dans la réussite scolaire. Il s'agit de faire en sorte que les élèves, quel que soit leur sexe, leur origine migratoire, leur milieu social... aient les mêmes chances de réussir à l'école

---

47. «Quelle école pour les élèves en situation de handicap», CNESCO, février 2016, [www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Handicap\\_Dossier\\_synthese.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Handicap_Dossier_synthese.pdf).

48. «Maltraitance envers les personnes handicapées», Rapport du Sénat, 2002-2003, [www.senat.fr/rap/r02-339-1/r02-339-114.html](http://www.senat.fr/rap/r02-339-1/r02-339-114.html).

et ainsi d'obtenir une mixité réelle, à tout point de vue, des filières d'orientation. Le second enjeu porte sur les questions de violence afin de diminuer les violences verbales et physiques, en particulier, à l'égard des femmes, des personnes LGBTI et des personnes en situation de handicap.

## COMMENT MIEUX LUTTER CONTRE LES DISCRIMINATIONS À L'ÉCOLE ?

La lutte contre les discriminations à l'école suppose de mettre en œuvre des mesures qui touchent à la fois le niveau structurel (par exemple en luttant contre la ségrégation socio-spatiale et les inégalités sociales), institutionnel (par exemple en revoyant l'existence de filières scolaires différenciées) et interpersonnel. Dans le cadre limité de ce texte, nous avons choisi de nous pencher plutôt sur les mesures qui se centrent sur le niveau microsocial.

Au niveau des politiques publiques, il est possible de déplorer l'existence d'un trop grand nombre d'injonctions non-priorisées au sein de l'éducation nationale. On peut ainsi supposer qu'une priorité donnée à la lutte contre les inégalités sociales et les discriminations serait déjà un premier point.

Sur ce plan, il peut être également intéressant de comparer avec d'autres systèmes éducatifs étrangers jugés performants et équitables dans leur fonctionnement. La province de l'Ontario au Canada illustre assez bien cela. Il est intéressant de noter l'importance qu'il accorde à une conception élargie de l'école inclusive. Comme le précise un document officiel de 2014 : «L'objectif de l'équité et de l'éducation inclusive est de comprendre, d'identifier, d'examiner et d'éliminer les préjugés, les obstacles et la dynamique du pouvoir qui restreignent l'apprentissage et l'épanouissement des élèves et leur pleine contribution à la société. Les

obstacles peuvent être fondés sur le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle, l'expression de l'identité sexuelle, la race, l'origine ethnique, la religion, le statut socio-économique, les capacités physiques ou intellectuelles, ou d'autres facteurs<sup>49</sup>.» À ce sujet, il est possible en outre de préciser que la province de l'Ontario a adopté en juin 2017, une loi sur le racisme qui condamne l'islamophobie au même titre que l'antisémitisme<sup>50</sup>.

La lutte contre les discriminations, en vue de lutter contre les inégalités scolaires, doit en particulier être mise en avant dans la formation initiale et continue des enseignants. Il s'agit dans ce cadre de conscientiser les enseignants relativement aux discriminations qu'ils peuvent commettre à l'égard des élèves, mais également aux discriminations dont peuvent être l'objet les élèves entre eux. On peut à cet égard remarquer que même des initiatives allant dans le bon sens sont peu valorisées, c'est ainsi que le référentiel de l'éducation prioritaire de 2014<sup>51</sup> n'est que peu porté à la connaissance des enseignants. Sur ce plan, il est là aussi possible de comparer avec la province de l'Ontario au Canada qui a mis en place une politique de formation des enseignants appuyée en particulier sur les apports des approches anti-oppressives<sup>52</sup> qui resituent les discriminations dans une approche systémique des privilèges afin de travailler sur la conscientisation des enseignants et sur les pratiques pédagogiques inclusives. Les notions utilisées dans des documents de formation

---

49. «Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario», 201, [www.edu.gov.on.ca/fr/policyfunding/inclusiveguide.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fr/policyfunding/inclusiveguide.pdf).

50. Communiqué: «L'Ontario adopte la loi contre le racisme», 1<sup>er</sup> juin 2017, <https://news.ontario.ca/ard/fr/2017/06/lontario-adopte-la-loi-contre-le-racisme.html>.

51. Un référentiel pour l'éducation prioritaire, MEN, 2014, [www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload/accueil/Referentiel\\_de\\_l\\_education\\_prioritaire.pdf](http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/accueil/Referentiel_de_l_education_prioritaire.pdf).

52. Voir le site Internet Bien-être@l'école, [www.bienetrealecole.ca](http://www.bienetrealecole.ca).

des enseignants en Ontario<sup>53</sup> («racisés», «Blancs») sont celles qui ont été attaquées par Jean-Michel Blanquer pour le stage de Sud Éducation 93.

À cet égard, il faut souligner le faible développement en France, comparativement à l'étranger, des pédagogies de conscientisation, dans la lignée de Paulo Freire. De ce point de vue le développement d'approches anti-oppressives ou pédagogies intersectionnelles<sup>54</sup> en France, qui articulent la prise en charge de différentes discriminations, s'avérerait sans doute pertinent.

---

53. *Bien-être à l'école*, [www.bienetrealecole.ca/modules-de-formation/equite-et-education-inclusive/comprendre-le-sexisme-le-racisme-et-lhomophobie/racisme](http://www.bienetrealecole.ca/modules-de-formation/equite-et-education-inclusive/comprendre-le-sexisme-le-racisme-et-lhomophobie/racisme).

54. K. Case (dir.), *Intersectional Pedagogy*, New-York, Routledge, 2017.