

ENQUETE SUR LES DISCRIMINATIONS A L'ECOLE : SYNTHESE GENERALE

Patrick ITALIANO

Marc JACQUEMAIN

CLEO –ULG

Introduction.

•Le CLEO-ULg a réalisé, fin de l'année 2010, une **enquête par questionnaire** auprès du **personnel** de l'enseignement primaire et secondaire (personnel enseignant, directions, éducateurs, agents des PMS) de la Communauté Française. Les questions portaient sur la perception, par les personnes interrogées de l'existence, de la fréquence, de la gravité de **comportements de discriminations** en milieu scolaire :

- soit entre élèves ;
- soit de la part des adultes à l'égard des élèves ;
- soit de la part des élèves vis-à-vis des adultes.

L'enquête a été menée (par questionnaire auto-administré) auprès de 108 écoles et 18 centres PMS pour un total de **1098 questionnaires complétés**. Ces 1098 personnes se répartissent comme suit :

Enseignant-e du primaire	46,9 %
Enseignant-e du secondaire	33,7 %
Educateur – Educatrice, auxiliaire d'éducation	4,4 %
Directeur - Directrice	4,6 %
Agent-e d'un Centre Psycho-médico-social	10,1 %

•Cette enquête a été précédée d'un certain nombre **d'entretiens exploratoires (en partie en groupe)** et suivie d'une phase de **retour qualitatif**. Les principaux résultats chiffrés ont été soumis à une série de témoins privilégiés sous forme de focus groups, à savoir :

- Une équipe de PMS bruxellois (6 agents)

- L'équipe des médiateurs scolaires de Wallonie (7 personnes)
- Les animateurs de Changement pour l'Egalité (3 personnes)
- Deux classes de 3ème année du secondaire dans un athénée d'une petite ville de Wallonie, à raison de deux heures avec chaque classe

Les témoins en question ont confronté leurs propres représentations à celles de l'enquête quantitative. L'objectif était de voir si ces représentations étaient convergentes avec les chiffres et, dans le cas où elles ne l'étaient pas, ce qui pouvait expliquer la divergence. Les deux classes d'élèves ont été intégrées dans la phase qualitative pour tester dans quelle mesure les représentations des élèves eux-mêmes recoupaient celle des adultes¹.

Le présent document présente une synthèse des résultats obtenus pour les **trois étapes**, (phase exploratoire, enquête quantitative et retour qualitatif), ainsi que les questions fondamentales qui paraissent émerger au bout de ce processus d'information :

- que peut-on dire de l'ampleur et de la gravité des comportements discriminatoires (tels qu'ils sont rapportés par les acteurs de l'enseignement) ?
- Comment les personnes interrogées sont-elles réagi et pourquoi ?
- Comment fixer des objectifs réalistes d'intervention publique et comment les mettre en œuvre ?

Après l'examen de chacune des grandes thématiques (tendance générale, comportements entre élèves, discriminations venant des adultes, discriminations systémiques et remèdes possibles), ces trois questions seront chaque fois déclinées en un certain nombre de questions plus spécifiques susceptibles de guider les pouvoirs publics dans leurs politiques.

Ce rapport de synthèse est conçu pour se lire de manière autonome, sans référence nécessaire aux rapports détaillés de la phase quantitative et de la phase qualitative. Mais c'est bien sûr dans ces deux documents que les lecteurs pourront trouver les chiffres et

¹ Le détail de la méthodologie et des résultats de l'enquête quantitative, ainsi que le déroulement des focus groups de commentaires de ces résultats sont disponibles dans le rapport intégral qui accompagne la présente note. Pour éviter les ambiguïtés, nous parlerons de « personnes interrogées » ou de « répondants » pour évoquer l'enquête quantitative. Lorsque nous parlerons de « témoins », il s'agira de la restitution des entretiens de groupe.

compte-rendu d'entretiens qui viennent étayer les analyses et questions présentées ici. Le rapport complet de l'enquête peut être consulté sur le site web du Centre pour l'Égalité des Chances www.diversite.be

1. Le design général de l'enquête quantitative.

L'objectif était de constituer un relevé des comportements perçus de discrimination, que ce soit **entre élèves, de la part des élèves à l'égard des adultes, ou des adultes à l'égard des élèves**. Il s'agissait bien de relever des *comportements* et, dès lors, les possibles effets « *systémiques* » de discrimination (via la réussite différentielle) ont été globalement laissés hors du champ de la recherche. Par ailleurs, il faut constamment garder à l'esprit que, dans l'enquête quantitative, **seuls des acteurs adultes** (avec différentes fonctions) ont été interrogés. La seule prise d'information auprès des élèves a eu lieu au cours de la phase qualitative, lorsque les résultats ont été restitués et commentés dans deux classes du secondaire. Le questionnaire visait à établir la fréquence et la gravité perçues des discriminations dans ces trois cas de figure selon une série de dimensions possibles, présentées ci-dessous. Ces dimensions ont été retenues en tenant compte à la fois des définitions légales, des priorités des différentes parties associées au sein du comité d'accompagnement et de témoignages recueillis, dans une phase exploratoire, auprès de témoins privilégiés.

La structure du questionnaire se présentait donc comme suit :

- Identification de l'école
- Identification du/de la répondant-e
- Perception générale de l'équité dans l'école et dans les attitudes des élèves
- Appréciation générale des discriminations des élèves vis-à-vis des adultes
- Témoignages de discriminations **entre élèves** selon les **dimensions** suivants:
 - ◆ selon le sexe
 - ◆ selon l'origine ou la couleur de peau
 - ◆ selon l'orientation sexuelle
 - ◆ selon un handicap
 - ◆ selon les caractéristiques physiques
 - ◆ selon l'appartenance philosophique ou religieuse

- ◆ selon la filière ou les résultats scolaires
- Témoignages de discriminations **d'adultes envers les élèves** selon les sept mêmes **dimensions**.
- Réactions des enseignants aux discriminations perçues.

Pour chacune de ces sept dimensions la première question a porté sur la **fréquence perçue** des comportements de discriminations. Le répondant a-t-il observé ces comportements : jamais, rarement, quelque fois, souvent, ou très souvent ?

Toujours sur chacune des dimensions, le questionnaire visait à mettre en évidence la **nature** des comportements discriminatoires, en vue d'évaluer leur niveau de gravité : s'agissait-il par exemple, essentiellement de moqueries, d'agressions verbales ou d'agressions physiques ? Un comportement discriminatoire peut-être perçu comme fréquent mais relativement anodin, à l'inverse, un comportement unique, si c'est une agression, apparaîtra immédiatement grave. Sur cette question de la nature des comportements observés, les discriminations entre élèves et les discriminations provenant d'adultes ont évidemment été traitées différemment.

Dans la suite de la présente synthèse, l'ensemble des résultats sont abordés (principaux résultats quantitatifs et réactions des participants au focus groups) sous trois aspects successifs :

- de manière générale, quelle est **l'ampleur perçue** des comportements de discrimination ?
- qu'en est-il des comportements **entre élèves** ?
- qu'en est-il des comportements **des adultes envers les élèves** ?

2. Constat dominant de l'enquête quantitative: des discriminations limitées et stables dans le temps.

a) Ampleur des discriminations perçues.

Les réponses recueillies aux questionnaires, tant pour les discriminations **entre élèves** que, à plus forte raison, pour celles **venant d'adultes** montrent que de tels comportements ne sont observés que par une minorité de répondants. Le schéma dominant pour chacune des sept dimensions relevées est que la majorité des personnes interrogées n'a **jamais** observé de comportement de discrimination. Symétriquement, si l'on additionne les pourcentages de ceux qui disent avoir observé des comportements discriminatoires « quelque fois, souvent, ou très souvent), le chiffre cumulé varie, selon les dimensions, entre 3 % et 15,5 % (tableau 1).

Tableau 1.

Au cours de l'année écoulée, les élèves m'ont rapporté ou j'ai été témoin de comportements discriminants **d'adultes**

	en fonction du sexe:	en fonction de l'origine ou de la couleur de peau:	en fonction de l'orientation sexuelle	en fonction d'un handicap	en fonction de caractéristiques physiques	en fonction d'appartenances philosophiques ou religieuses	en fonction de la filière suivie ou des résultats scolaires
Très souvent	0	0,6	0,3	0	0,6	0,3	1,0
Souvent	0,6	1,1	0	0,4	1,1	1,1	3,2

Quelquefois	2,9	4,6	2,5	2,8	4,6	4,5	11,3
Rarement	7,6	10,1	6,4	4,4	9,9	6,1	10,7
Jamais	88,9	83,6	90,8	92,4	83,7	88,0	73,8

En ce qui concerne les comportements "**irrespectueux ou injustes entre élèves**" (formulation choisie dans le questionnaire), deux types seulement de discriminations ont été observés, au moins à l'une ou l'autre occasion, par plus de la moitié des répondants : les comportements **sexistes**, et ceux concernant des **caractéristiques physiques**. Ces deux dimensions sont les plus saillantes mais les témoignages de comportements discriminatoires restent, dans l'ensemble, peu fréquents. (Tableau 2)

Tableau 2.
Au cours des 12 derniers mois, j'ai été informé ou il m'est arrivé d'être témoin de comportements irrespectueux ou injustes **entre élèves**

	en fonction du sexe:	en fonction de l'origine ou de la couleur de peau:	en fonction de l'orientation sexuelle	en fonction d'un handicap	en fonction de caractéristiques physiques	en fonction d'appartenances philosophiques ou religieuses	en fonction de la filière suivie ou des résultats scolaires
Très souvent	1,3	0,6	1,0	0,6	4,3	0,5	1,1
Souvent	3,5	3,3	2,7	1,0	8,1	1,0	3,8
Quelquefois	16,5	12,8	6,3	7,9	25,2	4,5	13,1
Rarement	36,0	26,2	14,1	18,6	27,2	11,6	21,9
Jamais	42,7	57,0	75,9	71,9	35,2	82,4	60,2

Une autre série de questions qui portaient sur le "**climat**" **général de tolérance** dans l'école confirme ces résultats : dans l'ensemble, tant quant à la politique de l'école que pour les relations entre élèves, le constat est plutôt favorable (Tableau 3).

Tableau 3 De l'école (des écoles) où je travaille [dont je m'occupe], je dirais que ² :	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1.Elle traite tous les élèves sur le même pied	1,0	8,3	43,4	47,3
2.Elle veille à des aménagements raisonnables pour les porteurs de handicap	10,0	17,7	42,3	29,9
3.Elle sanctionne les comportements irrespectueux ou humiliants	1,3	5,2	44,4	49,1
4.Elle accepte sans problème des élèves d'origines sociales diverses	0,3	3,2	22,0	74,5
5.Elle accepte sans problème des élèves venant de n'importe quelle autre école ou parcours	0,5	5,3	29,6	64,7
6.Elle ne tolère aucune forme de ségrégation	0,4	3,3	36,4	59,9
7.Elle traite de manière adaptée les élèves ou situations différentes	0,8	6,1	46,2	46,9
8.Elle considère de la même façon les différentes sections ou filières	1,9	11,6	40,3	46,2
9.Elle promeut la tolérance entre tous les groupes et origines	0,2	3,3	37,9	58,6

On relèvera que **de manière générale**, les résultats montrent **plus de problèmes dans le secondaire que dans le primaire**, et certaines problématiques comme les discriminations sur la base d'un critère ethnique ou religieux sont plus fréquentes dans les **grandes villes**. On observe aussi, mais dans une proportion assez modeste, moins de comportements discriminatoires dans les **petites implantations** que dans les grands établissements.

²Tous les résultats sont donnés en pourcentage. La partie d'énoncé entre crochets correspond à la formulation adaptée aux agents des centres PMS.

Cependant, lorsque ces résultats ont été présentés à une série de témoins privilégiés, à travers les focus groups, ils ont été globalement perçus comme **anormalement optimistes**. Quels facteurs pourraient expliquer ces différences de perception ?

- a) Peut-on imaginer, en dépit de toutes les garanties méthodologiques, un biais **d'auto-sélection** dans les répondants au questionnaire ? Si c'était le cas, cela supposerait que les enseignants les plus sensibles à la problématique ont répondu davantage que les autres : on devrait donc alors raisonnablement supposer que l'ampleur et la fréquence des comportements discriminants est plutôt **surestimée que sous-estimée**.
- b) Il faut garder à l'esprit le décalage entre **perception** et **réalité** : l'enquête ne nous renseigne pas directement sur les comportements discriminatoires mais sur la manière dont ils sont *rapportés* par les différents acteurs de l'enseignement.

L'enquête quantitative a d'ailleurs montré que les représentations divergent sensiblement selon les **catégories d'acteurs**. On remarque en effet que sur beaucoup de dimensions, les agents PMS ont une perception moins optimiste que les enseignants. Ceci est vrai en particulier pour certains comportements venant des adultes, ce point sera détaillé plus loin. Ils partagent avec les participants aux focus groups (dont l'un était précisément composé d'agents PMS), un regard plus critique. Mais les agents PMS sont, par leur fonction même, surexposés aux situations problématiques, et ceci peut biaiser leur perception dans un sens négatif.

En tant que témoins plus distanciés du fonctionnement quotidien de l'école, on peut aussi considérer qu'ils sont moins empreints de règles de fonctionnement, d'implicites ou de résignations. On peut de ce fait penser que cela donne plus d'acuité à leur regard.

Cette remarque semble corroborée par la convergence avec les réactions des **formateurs d'enseignants**. Ceux-ci sont en effet en position d'observateurs du quotidien sans pour autant être impliqués dans la résolution directe de conflits ou de problèmes individuels. La réaction des élèves eux-mêmes, qui va aussi dans le sens d'une grande accoutumance aux phénomènes relevés, contribue également à soulever ici une problématique générale en termes de sensibilité perceptive des enseignants aux comportements discriminatoires.

En d'autres termes, les enseignants (ainsi que les éducateurs - éducatrices - et directeurs -directrices) sont-ils à ce point immergés dans un quotidien de petites et grandes discriminations qu'ils ne les relèvent plus ?

Les discussions en focus group ont fait émerger différentes hypothèses interprétatives :

- une **hypothèse de banalisation**, ou exprimée de façon plus sophistiquée, de *réduction de la dissonance cognitive*: à force d'être confronté quotidiennement à des comportements sur lesquels on n'a pas de prise (ou on pense ne pas en avoir), on finit par ne plus les voir. Ceci serait particulièrement applicable aux comportements entre enfants.
- une **hypothèse de déresponsabilisation**: la distinction des rôles entre enseignants et éducateurs, d'une part, et entre rôle du primaire et du secondaire, d'autre part, amènerait à ne plus voir ce que l'on estime être de la responsabilité d'autres acteurs (respectivement éducateurs au sein de l'école, ou instituteurs quant aux règles de comportement). De la même façon qu'à chaque niveau d'études, les enseignants tendent à estimer qu'il n'est pas de leur ressort de remédier à ce qui aurait dû être acquis au niveau précédent, il en irait ainsi également pour les compétences morales et comportementales : on finit, par exemple, dans le secondaire, par se désintéresser des transgressions de normes et valeurs qui auraient dû être inculquées dans le primaire.
- une **hypothèse de complicité**, dans la mesure où certaines attitudes à l'égard de catégories de population (et donc d'élèves) seraient partagées plus ou moins ouvertement par certains enseignants, ce qui les conduirait donc à considérer comme légitimes des choses qu'ils voient ou entendent autour d'eux.
- une **hypothèse de légitimité des comportements** inscrite dans certaines compréhensions du rôle de l'école, les discriminations à l'encontre de certains groupes (sociaux ou ethniques) s'articulant entre le devoir d'obtenir des élèves une conformité aux attentes de l'école et l'échec face à une partie plus ou moins grande des élèves. Ceux-ci sont donc responsables de leur sort, on ne perçoit dans ce cas pas de caractère stigmatisant ou discriminatoires aux propos et comportements qui reflètent cet échec de l'école ou de l'enseignant.
- une **hypothèse "stratégique"**: la charge d'interdit normatif que soulève le thème même de la discrimination pourrait pousser à enjoliver le tableau, à la fois pour ne pas se sentir soi-même mis en cause, et pour donner une image la plus positive possible de son école. Un élément relevé à l'appui d'une telle interprétation est le pourcentage élevé - selon les discutants - d'enseignants qui déclarent être intervenus (pour discuter, rarement pour sanctionner) dans les situations qu'ils rapportent.

Il ne s'agit évidemment pas ici, en énonçant ces hypothèses, d'instruire un procès à charge d'enseignants supposés a priori défaillants face aux discriminations, mais de soumettre à la réflexion le décalage entre **l'image révélée par l'enquête** et **l'avis des témoins privilégiés**. Il semble particulièrement difficile d'objectiver un tel constat de défaut de perception ; d'autant que, on le verra par la suite, cette impression « d'irénisme » est largement nuancée par une étude détaillée des chiffres (infra tableau 4 sur les discriminations entre élèves). Il reste que la question centrale de la représentation que se font les enseignants apparaît au cœur de la recherche.

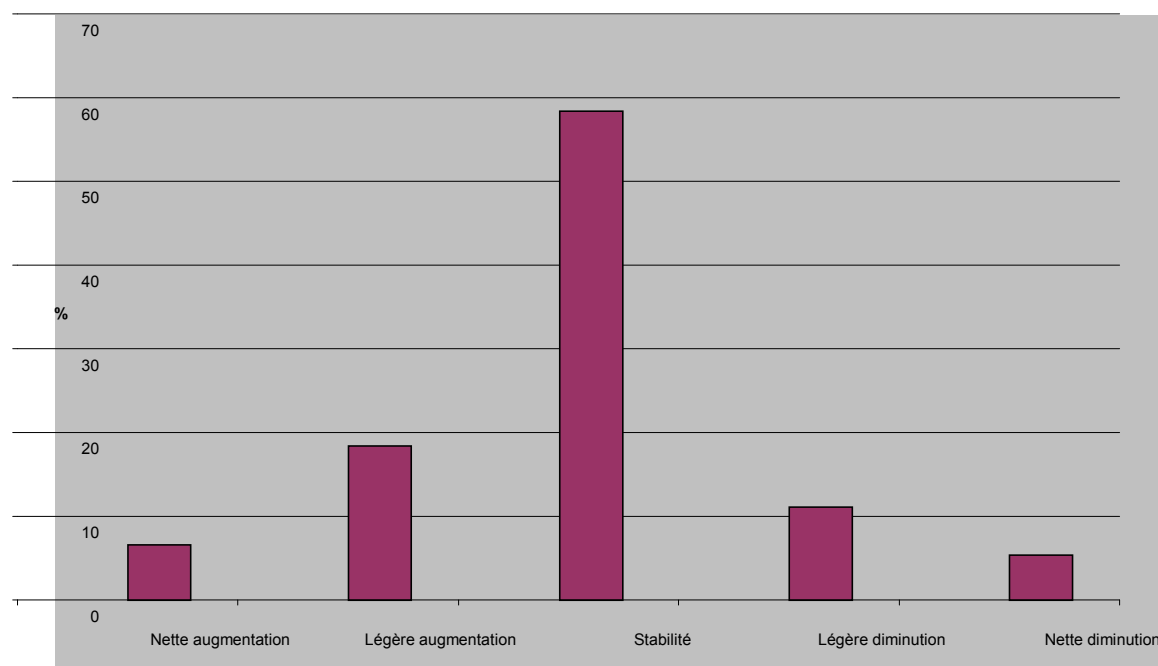
Pour élucider davantage cette question, la discussion des hypothèses qui émergent des focus groups - ou d'autres hypothèses complémentaires ou alternatives - est utile à la définition d'angles plausibles pour promouvoir une telle sensibilité.

On relèvera dès lors un certain nombre de questions qui pourraient guider une réflexion ultérieure et, en particulier, l'élaboration de recommandations :

- **Considère-t-on que la perception des discriminations par les enseignants est un enjeu préalable à l'action contre ces comportements?**
- **Si oui, quels sont les mécanismes à travers lesquels les comportements discriminatoires tendraient à devenir « invisibles » ou à être pour le moins banalisés ?**
- **Quelles sont les conditions nécessaires pour que les discriminations soient mieux identifiées comme telles, par les acteurs de l'enseignement dans leur comportement quotidien ?**

b) Perception de l'évolution dans le temps.

Graphique 1. A votre avis, au cours des cinq dernières années, ces comportements sont –ils plutôt en diminution, stables ou en augmentation ?



La perception de l'évolution des discriminations dans le temps, au cours des cinq dernières années, a aussi été abordée dans l'enquête. Les résultats se distribuent de façon symétrique autour de la position de **stabilité**, qui représente 60% des réponses (graphique 1 supra)

Pour nuancer cette impression de stabilité, il faut signaler des différences entre les catégories de répondants :

- Il y a une différence sensible entre les plus **jeunes** (trente ans ou moins) et les plus **âgés** (61 ans et plus), ces derniers voyant plutôt une diminution, alors que les jeunes notent plutôt une augmentation. Cela tient sans doute au fait que les aînés ont des points de référence anciens qui ont pu « déteindre » sur leurs représentations des cinq dernières années. Il faudrait aussi voir si les acteurs d'âge différents ne se retrouvent pas dans des fonctions différemment confrontées aux discriminations.

● **Ainsi, si on distingue en terme de fonction occupée, ce sont les éducateurs qui sont les plus pessimistes et les directions d'école qui sont les plus optimistes.** Ce constat est important, mais il semble a posteriori logique : les responsables d'établissement sont d'une part moins directement en contact avec le terrain et ils se sentent aussi plus tenus de « défendre » leur établissement. Il faut garder à l'esprit que les différents types d'acteur ne sont pas forcément en mesure de « voir » les mêmes réalités. Percevoir les discriminations exige donc des regards « croisés ».

● Les hommes et les femmes se distribuent différemment autour de l'idée de stabilité : le personnel **masculin** est légèrement plus porté à voir une diminution, alors que c'est l'inverse pour le personnel **féminin**.

● Enfin, la situation est davantage perçue en dégradation dans le **secondaire**, alors qu'elle est perçue comme stable dans le **primaire**.

La question de l'évolution dans le temps pose aussi celle du **monitoring de l'information** : en effet, si des actions sont menées, la seule manière d'évaluer leur efficacité sera à travers la réduction des comportements discriminatoires. Cela suppose évidemment la construction d'un instrument de mesure doté d'une certaine récurrence. En d'autres termes, il est essentiel de « calibrer » les instruments de mesure que sont nos indicateurs : le degré de gravité réelle des discriminations ne peut être appréhendé que par *comparaisons* ; comparaisons dans le temps et comparaisons avec d'autres contextes.

L'analyse des données d'enquêtes renvoie donc ici aussi vers des questions qui mériteraient d'être approfondies par d'autres méthodes de diagnostic, et notamment des entretiens qualitatifs :

- **Quels sont les facteurs différentiels qui peuvent expliquer que les discriminations semblent augmenter plutôt dans certains types d'environnement que dans d'autres?**
- **Comment monitorer l'information pour évaluer l'évolution de la situation et plus précisément l'impact des mesures qui seront prises, le cas échéant ?**

3. Les comportements entre élèves

On l'a vu, les comportements entre élèves sont plus fréquemment rapportés par les personnes interrogées. Et surtout, il y a de nettes différences entre les différentes dimensions de discrimination.

- En termes de fréquence, on peut ainsi dégager une hiérarchie assez nette quant aux **critères de discrimination**. (tableau 2 supra) avec, dans l'ordre :
 - le genre,
 - l'origine ethnique,
 - les filières ou résultats scolaires,
 - un groupe de phénomènes plus rares relatifs au handicap, à l'orientation sexuelle ou à la religion.
- La **nature** des comportements rapportés concerne dans la très grande majorité des moqueries, éventuellement des violences verbales (injures, insultes), rarement des atteintes aux biens, des violences physiques ou de la ségrégation (tableau 4).

Tableau 4 : les discriminations entre élèves, nature des comportements observés selon la dimension

	En fonction du sexe	en fonction de l'origine ou de la couleur de peau:	en fonction de l'orientation sexuelle	en fonction d'un handicap	en fonction de caractéristiques physiques	en fonction d'appartenances philosophiques ou religieuses	en fonction de la filière suivie ou des résultats scolaires
Fréquence des différents types de comportements observés en pourcentage							
Moqueries	89,1	87,3	85,5	89,6	96,6	82,7	93,9
Injures, violences verbales	54,9	53,7	41,0	21,1	36,0	37,0	1,9
Violences physiques ou atteintes aux biens	18,7	13,8	5,0	1,9	7,3	5,3	0
Exclusion	14,8	13,4	11,4	10,5	17,2	16,1	2,5
Autre	6,8	5,3	6,5	4,9	2,1	4	1,7
Ont observé au moins une fois un comportement discriminatoire	57,3	43,0	24,1	28,1	64,8	17,6	39,8

Pour chaque critère de discrimination rapporté par les acteurs, on calcule le pourcentage de répondants qui ont observé au moins une fois un **type de comportement** discriminatoire. Les résultats ne se somment pas à 100 % puisque, pour un même critère, il est possible d'observer

plusieurs types de comportements. Il faut bien sûr relativiser ces pourcentages : ils sont calculés non sur l'ensemble des répondants, mais sur le pourcentage de ceux qui ont déjà observé un comportement discriminatoire quelconque. La marge inférieure du tableau indique ce pourcentage.

Les résultats peuvent donc se lire comme suit : 53,7 % des personnes interrogées ont déjà observé (fût-ce rarement) des comportements discriminatoires liés au sexe et parmi ceux-ci, 54,9 % (soit 31 % du total des répondants) ont observé au moins une fois de la violence verbale et 18,7% (soit 11 % du total des répondants) ont observé au moins une fois de la violence physique.

Si l'on creuse les différences de contexte, on voit apparaître un certain nombre de contrastes (qui sont tous documentés dans le rapport de l'enquête quantitative) :

- Il existe des disparités dans la fréquence des comportements discriminatoires. Elles sont nettement plus fréquentes dans le **secondaire** que dans le primaire.
- Les dimensions **ethnique et religieuse** sont essentiellement prégnantes dans les grandes villes.
- Les **sections professionnelles ou en alternance** sont plus concernées par le sexisme, l'homophobie ou la xénophobie.

On remarquera donc que la catégorie de discriminations la plus courante concerne une dimension qui n'est pas "protégée" par la loi: les caractéristiques physiques. La charge de l'interdit semble moins importante.

Les élèves qui ont eu l'occasion de commenter ces résultats ont semblé confirmer cette interprétation intuitive. Pour eux, la gravité d'une discrimination est liée au fait qu'elle prend appui sur une caractéristique (une dimension) dont la personne **ne peut être jugée responsable**. Il serait ainsi moins grave de se moquer d'un "gros", supposé responsable de son état, que d'un handicapé. Ce dernier est vu comme doublement victime : il est à la fois victime de son handicap et victime des comportements discriminatoires qu'il suscite. A fortiori, les homosexuels sont considérés comme ayant fait un choix. Il y a toutefois des aspects contradictoires dans ce discours puisque le sexe et la couleur de la peau, qui subissent davantage de discriminations (voir tableau 2 supra) n'autorisent aucune interprétation en termes de « responsabilité personnelle ».

La consultation de **jeunes d'une petite ville de province** (à qui l'on a présenté quelques éléments significatifs de l'enquête quantitative) a montré aussi à quel point les esprits sont empreints de xénophobie, particulièrement virulente à l'égard des Arabes, sur base de représentations générales et virtuelles, puisque la ville en question n'en compte presque pas. Les élèves semblent véhiculer et s'approprier des stéréotypes et des préjugés absorbés **dans la vie en dehors de l'école**, en famille ou dans les médias. Eux-mêmes pointent l'ancrage dans la vie extérieure de ces préjugés, dans une attitude fataliste quant aux possibilités de les combattre.

La perception de la situation dépend aussi de la charge que l'on met dans la nature des comportements visés.

- Pour les élèves, les moqueries font partie de la vie courante et sont inévitables. Ils les considèrent comme peu graves intrinsèquement, faisant partie d'un jeu où la réaction de la personne visée a toute son importance. On peut lire ce comportement comme violent en soi, si l'on considère la remarque (venant des jeunes) selon laquelle la moquerie s'arrêtera d'autant plus facilement qu'elle laisse la victime indifférente. En creux, cela peut vouloir dire que le but est bien de mettre en place une relation d'agression.
- Ceci est cependant enrobé d'une attitude générale de minimisation des actes, mis sur le compte d'un manque de maturité. Il n'y a pas de distinction nette entre moquerie, d'une part, injure et insulte de l'autre. Des atteintes, certes légères, aux biens sont rapportées sous le sceau de la plaisanterie.
- Par contre, la mise à l'écart d'une personne est spontanément jugée comme un comportement grave.
- La discussion avec les élèves a également mis en évidence une forme de justification qui revient au procédé classique de *blâmer la victime* : les jeunes se dédouanent en disant que la victime de plaisanteries « harcelantes » pourrait se dégager ou faire cesser le comportement en question et qu'elle porte donc aussi une part de responsabilité.
- Lorsqu'on les interroge au-delà de ce premier réflexe, les élèves pointent l'idée de sanction par la **réciprocité** : « pour qu'il se rende compte, il faudrait que l'auteur subisse la même chose ». La pédagogie qu'ils envisagent eux-mêmes passe donc par la « symétrisation des positions » et sans doute, par la promotion d'une forme « d'empathie » plus que par une imposition normative abstraite perçue comme « déconnectée » et sans référence aux situations vécues.

La question des limites aux comportements tolérés ou non, significatifs ou non, se pose donc entièrement ici. Les **formateurs d'enseignants** relèvent, dans le même sens, que lorsqu'une équipe éducative rédige une charte de comportement, elle ne comporte presque jamais l'interdiction de se moquer. Le comportement le plus fréquent n'est donc pas explicitement pris en considération lorsque l'on aborde le

sujet. L'inclination à considérer tout cela comme "*des jeux d'enfants*" est aussi relevée par les **médiateurs**. Par ailleurs, s'agissant de comportements essentiellement verbaux, on peut difficilement déconnecter l'acceptabilité de formes de langage à l'école de l'évolution du langage utilisé couramment dans la vie extérieure et dans les médias.

La problématique des comportements discriminatoires entre élèves soulève donc une première question d'ordre normatif. On peut tout d'abord s'interroger sur la source de légitimité des interdits (fussent-ils symboliques) que l'on voudrait promouvoir en la matière.

- Les élèves que nous avons interrogés lors de la phase qualitative tendent à minimiser la portée des actes et propos qui sont banalisés comme « faisant partie de la vie normale de l'école ». Certes, la recherche, sur cet aspect, n'a aucune prétention à la représentativité et d'autres classes que les deux sélectionnées pourraient réagir autrement. Mais il reste que la construction des compétences sociales et morales chez les élèves n'est certainement que partiellement entre les mains de l'école et il faut donc s'interroger sur les ressources sur lesquelles les pouvoirs publics peuvent s'appuyer pour redessiner la limite entre le permis et l'interdit.
- D'un autre côté, on peut tout aussi bien considérer comme légitime une action déterminée et volontariste posant des limites normatives aux comportements, y compris à ceux considérés comme banals dans le milieu scolaire. Cette légitimité vient dans ce cas de principes généraux que l'on décline spécifiquement, en termes de comportement, au nom d'une autorité légale et morale.

Dans cette alternative, le risque à éviter semble être **de tenir, à l'école, un discours paraissant artificiel par rapport à la vie extérieure**. Ainsi, dans les groupes d'adultes auxquels ont été soumis les résultats de l'enquête, les messages généraux des campagnes de sensibilisation sont reçus comme une simple "expression des valeurs de l'institution". Les injonctions surplombantes peuvent ainsi apparaître comme une expression du « politiquement correct », que l'on respecte sous la pression mais qui ne transforme pas les représentations.

Par ailleurs, en termes de pistes d'action, les témoins adultes indiquent des stratégies qui prennent en compte les besoins de construction identitaire de l'adolescence. Conformément aux théories psychosociales établies, en soi la catégorisation du réel entraîne des effets de stéréotypie qu'il est passablement vain de vouloir éradiquer à la base³. Les définitions de l'ingroup et de l'outgroup que ces

³ La catégorisation étant, en outre un mécanisme fondamentalement *fonctionnel* qu'il s'agit, non d'éradiquer, mais d'apprendre à maîtriser en le dégageant de la charge affective qui est y liée.

mécanismes engendrent dans la vie courante des adolescents servent aussi à leur construction personnelle. C'est donc plutôt vers des actions qui favorisent une construction de soi dans un contexte coopératif plutôt qu'excluant que l'on peut contribuer à leur identité.

On note une convergence certaine, chacun avec ses exemples en la matière, entre les différents groupes consultés, élèves compris, pour dire que l'efficacité d'une action éducative en matière de lutte contre les discriminations doit mobiliser **l'expérience concrète des élèves** et se construire sur une lecture partagée des problèmes, des souffrances, de leur source. Ceci par contraste avec les messages institutionnels, reçus comme "officiels" et amenant dans le meilleur des cas une compréhension purement intellectuelle des problèmes, sans impact sur les comportements. Ceci suppose donc une mise en œuvre capillaire des actions en la matière, qui elle-même suppose une large mobilisation des acteurs à la base, et une large diffusion d'outils d'intervention adéquats. Ceci n'est possible que dans le cadre d'une stratégie concertée, s'appuyant le cas échéant sur des zones prioritaires, à définir. De ce point de vue, l'enquête indique certaines segmentations, évoquées plus haut et plus en détail dans le rapport complet⁴: grandes villes, enseignement professionnel et en alternance, etc. La question du secondaire vs. primaire est à considérer à la lumière du constat qualitatif selon lequel les enseignants attendraient que le "savoir vivre ensemble" soit acquis dès le primaire.

Les chiffres de l'enquête relatifs aux comportements entre élèves et les commentaires recueillis auprès des observateurs, suggèrent en tous les cas, une approche « réaliste » qui évite une démarche trop abstraitement moralisatrice, qui se centre sur la distinction entre la mise en œuvre de stéréotypes (processus normal) et leur investissement dans des comportements de discrimination (pathologiques). Cette approche peut également se synthétiser autour d'une série de questions clefs :

- **Sur quelles ressources normatives et quelle légitimité entend-on s'appuyer pour réguler les comportements "limite" dès lors qu'ils sont banalisés ou partiellement banalisés par les élèves?**
- **Définit-on l'inacceptable en termes de comportements (violences au sens large) ou en termes de valeurs liées au contenu cognitif (droit à la différence dans tous les domaines)?**
- **Comment définit-on de manière réaliste les limites aux comportements verbaux, à la limite entre plaisanterie et violence?**
- **Comment promeut-on à l'école, de façon crédible, des valeurs qui ne sont pas partagées par une large part des personnes en dehors de l'école?**

⁴ Consultable, rappelons-le, sur le site du Centre pour l'Égalité des Chances.

- **Quelle place réserve-t-on à la sanction pour faire reculer les comportements discriminatoires entre élèves ?**

4. Les discriminations venant des adultes

- Les discriminations de la part d'adultes sont observées **trois à quatre fois moins souvent que celles entre élèves** (voir tableau 1). Le pourcentage de personnes interrogées qui signalent avoir observé **au moins une fois** un comportement discriminatoire venant des adultes varie entre 6,5 % et 12 % sauf pour les discriminations liées aux filières scolaires ou aux résultats où le chiffre monte à 26,2 %. En particulier, sont perçues comme exceptionnelles les discriminations sur base
 - du sexe,
 - de l'orientation sexuelle
 - du handicap
- Sont perçues comme un peu plus fréquentes
 - l'origine ou la couleur de peau,
 - la religion ou les conceptions philosophiques,
- Le problème le plus souvent soulevé porte sur les discriminations liées aux **résultats ou filières scolaires**

Tableau 5 : les discriminations des adultes à l'égard des élèves : nature des comportements observés selon la dimension

	En fonction du sexe	en fonction de l'origine ou de la couleur de peau:	en fonction de l'orientation sexuelle	en fonction d'un handicap	en fonction de caractéristiques physiques	en fonction d'appartenances philosophiques ou religieuses	en fonction de la filière suivie ou des résultats scolaires
Fréquence des différents types de comportements observés en pourcentage							
Usage différentiel de sanctions disciplinaires	27,0	18,1	10,3	19,4	3,4	9,0	13,3
Notation différentielle à qualité de travail équivalent	20,0	11,1	1,3	20,3	11,0	9,0	23,0
Différences dans la relation pédagogique	51,0	41,2	22,1	49,3	24,3	34,3	56,6
Moqueries ou plaisanteries déplacées, répétitives, etc.	63,0	66,9	71,3	62,3	73,8	60,4	50,2
Stigmatisation ou humiliation	14,9	24,8	21,3	29,0	26,2	34,3	28,6
Négligence ou indifférence	19,0	22,6	20,3	32,4	17,8	14,1	34,4
Ségrégation	9,0	19,4	10,4	11,9	11,0	33,3	10,3
Fréquence totale d'observation	11,1	16,4	9,2	7,6	6,3	12,0	26,2

L'interprétation du tableau est la même que celle du tableau 4 : en dernière ligne (en gras) on trouve le pourcentage de personnes interrogées disant avoir observé au moins une fois un comportement discriminatoire en fonction de la dimension considérée. A l'intérieur du tableau, on trouve la fréquence relative des différents types de comportements, qui ne se somme pas à 100 % puisqu'on peut observer plusieurs comportements pour un même fait. Insistons à nouveau sur le fait que les pourcentages dans le tableau sont calculés sur base des répondants qui ont observé au moins un comportement de discrimination quelconque (voir la marge inférieure du tableau).

- L'enquête portait aussi sur **l'attribution de motivations** par les personnes interrogées : les comportements discriminatoires peuvent apparaître comme l'expression directe de préjugés mais aussi comme des attitudes inadéquates mais « bien intentionnées ». Les interprétations dominantes varient sensiblement selon les critères de discrimination (tableau 6 infra)

Tableau 6 : les discriminations des adultes à l'égard des élèves : motivation attribuées aux comportements observés selon la dimension

Motivations attribuées à l'auteur du comportement (en %): « selon vous, l'auteur... »	En fonction du sexe	en fonction de l'origine ou de la couleur de peau:	en fonction de l'orientation sexuelle	en fonction d'un handicap	en fonction de caractéristiques physiques	en fonction d'appartenances philosophiques ou religieuses	en fonction de la filière suivie ou des résultats scolaires
Pensait agir dans l'intérêt de l'élève	6,0	4,0	4,0	93,0	8,0	5,0	16,0
Pensait agir dans l'intérêt des autres élèves	3,0	4,0	8,0	1,1	7,0	4,0	12,0
Ne se rendait pas compte...	48,0	35,0	32,0	0,3	42,0	18,0	33,0
Exprimait ses préjugés	43,0	56,0	56,0	2,5	43,0	74,0	39,0
Fréquence totale	11,1	16,4	9,2	7,6	6,3	12,0	26,2

d'observation							
----------------------	--	--	--	--	--	--	--

- La nature des actes est le plus souvent dans l'interaction personnelle: plaisanteries déplacées, ou différences dans la relation pédagogique, ce qui est à cheval entre l'interpersonnel et l'usage des ressources organisationnelles (voir tableau 5 supra)
- Ici aussi, la situation est beaucoup plus favorable dans le **primaire** que dans le **secondaire**, sur toutes les dimensions, et dans les villages que dans les (grandes) villes. On relèvera encore, comme donnée significative, que les comportements sont souvent le fait d'enseignants hommes, plus rarement de groupes d'enseignants, ou encore de parents.
- Comme pour les comportements entre élèves, on note aussi des appréciations très contrastées selon la fonction du répondant. Ce sont à nouveau très nettement les agents PMS qui relèvent le plus de discriminations, en particulier pour ce qui concerne les filières et résultats, où leur évaluation du phénomène est le double de celle des autres acteurs.

Si les discriminations venant d'adultes sont nettement moins souvent rapportées dans l'enquête que celles entre élèves, il faut toutefois remarquer immédiatement qu'elles sont vécues de façon beaucoup plus dure par leurs victimes. Lorsque nous avons évoqué les discriminations avec deux classes du secondaire (voir le dispositif de recherche, supra) bien que la discussion ait été centrée sur les phénomènes à l'œuvre entre eux, ils ont rapidement et spontanément fait la différence entre propos d'enfants et propos d'adultes. En minimisant leurs propres moqueries, attribuées à de l'immatunité, ils avancent qu'ils savent (ou supposent) que les mots blessants ne reflètent pas un jugement réel de celui qui l'émet. A l'inverse, les mots blessants venant d'adultes ont beaucoup plus de poids, parce que dans l'esprit de la victime, un adulte dit des choses qu'il pense vraiment. La stigmatisation est alors plus forte et, selon leurs propres mots, "portée" pendant toute l'année en association avec celui qui l'a émise. Ils pointent aussi ne jamais entendre de mots d'excuses venant des adultes "indélicats". On ne peut donc que difficilement considérer ces comportements comme anodins, même si, dans les catégories proposées par le questionnaire, ils entrent sous le label "moqueries ou plaisanteries déplacées".

Les formateurs d'enseignants que nous avons rencontrés interprètent cette valeur accordée par les élèves à la parole de l'adulte comme liée au statut de l'émetteur. Des remarques dépréciatives sur les capacités intellectuelles des élèves, ou des pronostics sur l'avenir qui les

attend compte tenu de leur performance scolaire ou de leur comportement marquent d'autant plus qu'elles s'inscrivent dans la **légitimité interne de l'institution scolaire**.

D'autres témoins rapportent, dans les focus groups, des propos peu amènes à l'égard de leurs élèves, qui convergent nettement avec les témoignages d'élèves. Ce propos s'expriment dans les discussions entre collègues, ou trouvent même leur place dans le cadre de formations pédagogiques, ce qui tendrait à confirmer qu'il s'agit de jugements profondément ancrés (comme le supposent les élèves), et tellement "évidents" dans la tête des auteurs qu'ils ne se rendent pas compte de la nature de leurs propos. Ils sont aussi exprimés parfois crûment aux élèves eux-mêmes, tandis que dans un discours public, hors de la "complicité" des collègues, le langage serait plus prudent. Il s'agit pourtant de propos que, dans le contexte, les enseignants jugent "humoristiques" ou légitimes.

Les focus groups dégagent une lecture de ces comportements en termes de représentations plus ou moins inconscientes - et donc d'autant plus profondément ancrées, mais aussi reliées à un sentiment d'échec ou d'impuissance face aux classes d'élèves. L'échec de la relation pédagogique est alors renvoyée aux caractéristiques des élèves, le cas échéant explicitement aux caractéristiques ethniques, telle cette phrase rapportée: "comment voulez-vous que je m'en sorte avec ces élèves, il y en a 80% qui viennent de l'immigration". Ce type de propos révèle une forme de discrimination xénophobe « par ricochet », inscrite dans des représentations implicites liées au groupe ethnique ou national.

Au-delà des propos déplacés exprimés face à, ou à propos des élèves, les comportements concrets de "différences dans la relation pédagogique" (formulation du questionnaire) ne donnent pas une vision précise de la manière dont les élèves sont traités de manière différentielle. On est pourtant ici à la fois au cœur du métier d'enseignant, et sur des différences potentiellement subtiles de comportement. On voit bien le continuum entre les représentations différentielles dans l'esprit des enseignants et les conséquences qu'elles peuvent avoir au quotidien. C'est évidemment la nature exacte des différences de relation qui peut en établir une plus ou moins grande gravité.

Si l'on retient simultanément que certains types de discriminations sont particulièrement rares, selon les données de l'enquête, et que la lecture par les collègues témoins attribue différentiellement une signification en termes d'intérêt mal compris des élèves, ou en termes d'expression de préjugés, on peut penser que l'interdit lié à plusieurs types de discriminations reste prégnant, mais que des maladresses plus ou moins inconscientes sont commises. Les focus groups rapportent ainsi des témoignages de décisions d'orientation, ou de délibération objectivement discriminantes, que ce soit par rapport à l'image de genre de certaines filières (dissuasion de s'inscrire dans une filière marquée fille ou garçon; attribution à la victime de la responsabilité de ses difficultés en fonction du choix) ou par rapport aux parents (seconde session ou non selon la capacité des parents à payer des cours particuliers, etc.).

L'interdit moral quant aux discriminations ethniques ou religieuses semble pourtant moins efficace, en particulier dans les grandes villes, les résultats le montrent. Comme pour les comportements entre élèves, on peut y voir le signe indirect d'une sorte de droit de cité croissant, dans la vie réelle, des préjugés xénophobes, dont certains enseignants ne seraient pas exempts. Si l'on regarde la fonction exercée par les témoins, on remarque d'ailleurs que les discriminations sur base ethniques ou religieuses sont presque aussi souvent relevées par des enseignants du secondaire que par des agents PMS. Ceci tendrait à montrer que les collègues ne sont pas insensibles à ces manifestations de xénophobie. A l'inverse, les discriminations sur base des résultats ou filières sont beaucoup plus souvent relevées par les agents PMS, ce qui tendrait à laisser croire qu'il s'agisse d'un point aveugle du fonctionnement quotidien dans l'école, ou que la légitimité de ces propos et comportements soit plus grande. C'est l'interprétation qu'en font les focus groups.

A l'égard de ces phénomènes plus rares, mais plus lourds de conséquences sur les élèves, on peut donc se poser les questions suivantes:

- **Comment isoler et objectiver des limites partagées aux propos et aux différences de comportements entre élèves et catégories d'élèves, entre ce qui est légitime sur le plan interindividuel et ce qui constitue de la discrimination? Autrement dit, s'agissant de rapports humains, on ne peut prétendre à une uniformisation parfaite des comportements à l'égard de tous les élèves. Comment distinguer, dans ce contexte, ce qui relève du rapport humain "naturel" et où commence le traitement différencié?**
- **Comment peut-on efficacement rappeler l'obligation de respect (ou de délicatesse?) dans les propos à l'égard des élèves, y compris lorsque l'enseignant éprouve des difficultés dans la gestion de ceux-ci? Comment peut-on développer chez ces enseignants des compétences renforcées qui évitent la spirale échec pédagogique - stigmatisation des élèves?**
- **Comment peut-on utiliser la conscience par les collègues de discriminations ethniques, là où elles s'expriment (secondaire, grandes villes) en faveur d'une exclusion effective des propos et comportements xénophobes?**
- **Quel genre de partage d'expériences et de perception, entre acteurs pédagogiques, pourrait mettre à jour la nature pour le moins maladroite de comportements différentiels lorsque ceux-ci sont commis au nom de l'intérêt de l'élève?**

5. Les discriminations systémiques

L'enquête sur les discriminations à l'école a été conçue pour relever des **comportements discriminatoires** de personnes ou de groupes de personnes, et non pour évaluer l'équité du fonctionnement général du système scolaire⁵. Plus spécifiquement, la catégorie "discriminations sur base de l'origine sociale" n'a pas été intégrée sur le même pied que les 7 catégories soumises à l'enquête en termes de témoignages directs, mais seulement en termes de perception générale de l'école.

Les résultats de l'enquête quantitative font toutefois revenir les discriminations liées au fonctionnement même de l'école au cœur de la recherche :

- La possibilité de discriminations en fonction de l'origine sociale a été testée au moyen de deux questions spécifiques relatives à l'incidence du milieu socioéconomique et socioculturel dont viennent les élèves. Entre un quart et 30 % des enseignants, selon la question, voient une influence du niveau économique ou du niveau socioculturel des élèves pour leur relation entre eux ou au sein de l'institution.

Tableau 7 : l'incidence perçue du niveau socio-économique et socio culturel sur les relations entre élèves ou avec l'institution scolaire.

Dans l'école (des écoles) dont je m'occupe, je dirais que :	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
10. Le niveau de fortune des élèves ou de leur famille est source de discriminations ou de ségrégations entre élèves	32,1	36,9	26,3	4,6
11. Le niveau socioculturel des élèves ou de leur famille n'a aucune influence sur les décisions et comportements les concernant	5,4	18,9	36,4	39,3

- Parmi les **agents PMS**, qui sont, rappelons-le, les répondants les plus critiques, 30 % estiment que le niveau de fortune influence les relations entre élèves et près de 50 % considèrent que le niveau socioculturel influence les relations avec l'institution.

⁵Consigne exprimée dans le cadre du comité d'accompagnement, lors des phases préalables à la conception du questionnaire

- Par ailleurs, si on se réfère au tableau 2 supra, c'est pour la dimension « filière suivie ou résultat scolaire » que les répondants à l'enquête quantitative relèvent le plus de comportements discriminants **de la part des adultes : plus du double** des comportements relevés sur n'importe quelle autre dimension.

Il est significatif que ces résultats apparaissent dans un dispositif d'enquête qui n'avait pas vocation à les faire émerger. Mais ils auraient sans doute été quelque peu éclipsés par l'ensemble des chiffres si les réactions des témoins privilégiés lors des deux phases qualitatives (pré-enquête et post-enquête) n'avaient pas conduit à mettre précisément ces résultats-là en évidence.

Déjà dans les **entretiens préalables** à la rédaction du questionnaire, il avait été relevé que, selon les écoles, les ressources étaient allouées de manière très différente. On ne peut certes pas généraliser, mais il a été relevé par différents types d'acteurs que la politique de certaines écoles consiste à donner la priorité, en termes de matériel, de personnel expérimenté, de locaux et d'horaires, aux classes et sections jugées d'élite, au détriment de classes moins prestigieuses, comptant plus d'élèves en difficulté. Ce constat a été très largement confirmé et partagé dans les commentaires sur les résultats. **Il y aurait donc un lien entre les comportements individuels relevés dans le point précédent, où les élèves sont stigmatisés en réaction à un échec pédagogique, et le manque de ressources dont dispose l'enseignant pour mener à bien sa tâche.** S'il est peu expérimenté et "hérite" de classes difficiles, il est d'autant plus probable qu'il éprouve une détresse, qu'ensuite il reporte sous forme de stigmatisation de ses élèves. La légitimité d'une telle attitude sera d'autant plus grande si elle est en phase avec la politique d'allocation de ressources défavorable à la classe ou section "difficile". Propos ou attitudes discriminatoires de l'individu sont alors en phase avec l'implicite de la politique de la direction. La gestion de l'environnement crée un "effet de contexte".

Il est aussi relevé avec insistance, dans les **focus groups**, la manière dont les résultats et comportements donnent une légitimité interne à l'institution scolaire pour des discriminations qui sont de nature sociale. Les comportements prescrits sont, dans un certain nombre de cas, beaucoup plus accessibles à des élèves provenant de milieux plus aisés ou plus cultivés. Certains de ces prescrits sont implicites, donc accessibles de manière différenciée selon l'origine. La sanction est dans ce cas légitime puisque fondée sur les résultats attendus, implicitement ou explicitement, par l'école. Le fait que certains élèves défavorisés réussissent à se conformer à ces attentes sert alors de paravent, permettant aux enseignants de se prouver à eux-mêmes l'absence de discrimination.

Le même type d'observation est fait pour les discriminations de genre. En référence à un "programme caché" de l'institution scolaire, il y aurait des attentes implicites de conformité comportementales spécifiques aux filles et aux garçons. La manière de discriminer, ou de justifier les discriminations, envers ceux qui ne se conforment pas à ces comportements en les considérant comme responsables de leur sort est

justifiée implicitement. C'est ce qui est à l'œuvre par exemple dans les sanctions disciplinaires différentielles, ou dans les réactions aux choix d'orientation "atypiques".

Cependant, la prise en compte des référentiels différents, culturellement, selon l'origine sociale peut amener à envisager la lutte contre les discriminations, en particulier verbales, sous un autre angle. En effet, si l'on voulait "serrer la vis" sur les écarts de langage, on risquerait indirectement de discriminer davantage les élèves d'origine défavorisée. Dit autrement dans un focus group, c'est l'hypothèse que les écoles les plus tolérantes avec le "langage banalisé" seraient par ce fait plus accueillantes pour les élèves avec un bagage culturel "populaire"⁶.

On fait également remarquer que parfois des sanctions sévères sont prises à l'égard d'élèves auteurs de propos discriminatoires, telles qu'elles poussent à se demander si le comportement aurait été sanctionné aussi durement si la victime n'avait pas été "de bonne famille", dans une école "huppée".

Bien entendu, on touche ici à une contrainte intrinsèque au fonctionnement scolaire, qui agit à la fois **dans une perspective égalitaire et une selon une perspective méritocratique**, exigences toujours très complexes à concilier. Mais il faut aussi remarquer que la source de légitimité de comportements implicitement discriminatoires se trouve aussi dans la société externe à l'école, comme en témoigne l'absence de consensus sur la question de la promotion de la mixité sociale dans l'école. Si l'on considère comme normale une ségrégation sociale à l'accès à certaines écoles, on trouvera dans la foulée légitimes les comportements internes à l'école basés sur la même discrimination.

Ce constat était prévisible mais il met en jeu des mécanismes à la fois fondamentaux et complexes qui supposent des arbitrages politiques entre de grandes valeurs partiellement contradictoires à l'échelle de la société. L'enquête permet à nouveau de décliner ce point sous la forme de questions plus spécifiques et susceptibles d'être traitées de manière concrète :

⁶Ceci n'a évidemment rien de nouveau : c'est un constat récurrent de la littérature sociologique sur les parcours scolaire, depuis au moins quarante ans. Mais, à nouveau, on insistera sur le fait que l'enquête n'était pas a priori « formatée » pour faire surgir ces constats.

L

- Dans quelle mesure peut-on isoler et combattre des comportements discriminants individuels s'ils ont lieu dans le cadre d'un fonctionnement organisationnel traitant de manière différenciée des catégories d'élèves « de seconde zone »? Sont-ils vécus comme illégitimes s'ils reflètent des opinions par ailleurs considérées comme légitimes dans la société globale (l'école ne peut pas « niveler par le bas »...)?
- Peut-on intervenir efficacement pour que les ressources soient affectées de façon plus équitable au sein des écoles? Comment renforcer les ressources et outils des enseignants confrontés aux catégories d'élèves les moins conformes au comportement attendu?
- Peut-on faire émerger, expliciter et, le cas échéant, corriger les éléments du "programme implicite" de l'école, notamment en matière de rôles sexués et de niveaux sociaux?
- Quels sont les éventuels effets pervers d'une politique rigoriste quant au langage permis à l'école?

6. Les moyens de lutter contre les discriminations et leur efficacité

Si le point des moyens de remédier aux comportements discriminatoires et aux représentations ou préjugés qui les sous-tendent ont déjà été abordés à plusieurs reprises plus haut, nous y revenons ici dans la mesure où c'est une question transversale à tous les types d'action que l'on peut envisager, quel que soit l'angle ou les points prioritaires que l'on choisit.

- L'enquête montre que seuls 14% des répondants avaient vu ou entendu parler de la campagne « Discrimination toi-même », et parmi ceux-ci 16% en avaient parlé avec leurs élèves.
- 30 à 40 % des répondants ne se trouvent pas "bien outillés" pour repérer les discriminations, éduquer les élèves, et surtout pour "éviter les discriminations générées par l'école"

D'une manière générale, je me trouve bien outillé-e pour :	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
12. Repérer les discriminations autour de moi	5,7	22,5	57,5	14,3
13. Eduquer les élèves à ne pas discriminer	6,5	25,6	48,0	19,9
14. Éviter les discriminations générées par l'école	8,7	30,9	45,6	14,7
15. Intervenir lorsque je vois ou qu'on me rapporte des discriminations	6,6	25,6	48,0	19,7

Il y a une certaine unanimité entre les focus groups, élèves compris, pour juger les campagnes générales comme peu efficaces. Dans le meilleur des cas, les messages généraux, venant d'en haut, permettent une "compréhension purement intellectuelle des problèmes" sans impact sur les comportements.

Tous les focus groups ont été sollicités quant aux leviers d'intervention possibles pour remédier aux discriminations. On peut reprendre leurs réponses de la manière suivante:

Elèves	
<i>Leviers jugés efficaces</i>	<i>Freins ou moyens peu efficaces</i>
Sanction Expression par la victime de ses sentiments Expérience par l'auteur de la conséquence de ses actes	Discriminations inévitables Immaturité des élèves Influence du milieu extérieur (familial, sociétal) porteur de valeurs d'exclusion

Médiateurs scolaires	
<i>Leviers jugés efficaces</i>	<i>Freins ou moyens peu efficaces</i>
Développer un référentiel éthique et déontologique dans les écoles ou les réseaux Développer et diffuser des outils d'intervention sur les situations de discrimination Développer des projets pédagogiques coopératifs qui prennent en compte les besoins de construction identitaires des adolescents Animations pédagogiques visant à développer le regard critique sur le fonctionnement de l'école et du monde environnant	Division de rôles au sein de l'école Divergences de conceptions, dans l'espace public, du rôle et du fonctionnement de l'école Définition identitaire par opposition à des "outgroups" Culture extérieure enfermant les rôles (genre) ou stéréotypant les valeurs religieuses ou culturelles Difficulté à sanctionner les enseignants "dysfonctionnants"

Agents PMS	
<i>Leviers jugés efficaces</i>	<i>Freins ou moyens peu efficaces</i>
Associer davantage le PMS au quotidien, pour éviter d'arriver avec des "gosses abîmés" que personne n'avait repérés Changer la gestion de l'environnement des sections défavorisées afin d'améliorer leur contexte Partir des expériences des élèves pour interroger leur référentiel Faire s'exprimer les victimes de discrimination pour démonter l'idée que les valeurs discriminantes sont partagées par tous Favoriser la mixité sociale au sein des établissements, éviter les lieux de relégation	Stéréotypes à l'œuvre dans l'orientation scolaire, fût-ce "en voulant bien faire" Campagnes de sensibilisation peu efficaces Non identification de discriminations lorsqu'elles ont lieu entre groupes ethniques étrangers (ex: Turcs vs. Arabes)

Formateurs d'enseignants	
<i>Leviers jugés efficaces</i>	<i>Freins ou moyens peu efficaces</i>
Apprendre à repérer et éviter les discriminations dès la formation initiale des enseignants Chez les élèves comme chez les enseignants, partir de situations vécues, jeux de rôle Formations partant de l'analyse de situations critiques Partage entre participants de l'analyse des situations, de la reconnaissance du caractère problématique, de l'inacceptabilité	Le maintien de l'estime de soi contribue à émousser la perception des discriminations observées au sein de sa propre école Complicité, solidarité entre enseignants L'identité de métier masque la conscience des pratiques: légitime le rôle de "sélectionner" Le savoir-être est renvoyé à la responsabilité du primaire Idéologie "celui qui veut peut" renvoie à la responsabilité de la victime Posture de moralisation inefficace

Conclusions générales.

Les résultats de la présente étude fournissent un *éclairage* sur la réalité et la prévalence des attitudes et comportements discriminatoires au sein du monde scolaire. Ils ne prétendent pas, bien sûr, cerner de manière totale et exhaustive les discriminations *vécues* par les élèves : en effet, ceux-ci n'ont pas été interrogés (sauf une exception particulière) et ce sont les acteurs adultes qui ont fourni les informations. Or, parmi ceux-ci, malgré la présence de définitions institutionnelles, les critères de ce qui *constitue* un acte de discrimination varient. De la même façon, on a pu voir que les *interprétations* de ces actes et comportement varient également : tant pour les relations entre élèves et adultes que pour les relations entre les élèves eux-mêmes, il y a une assez grande diversité d'attributions d'intentions. Enfin, troisième restriction, les *normes et modes de fonctionnement* de l'institution scolaire elle-même, qui peuvent être perçues parfois comme source de discriminations, n'entraient pas en tant que telles dans le champ de la recherche (mais, d'une certaine façon, on a pu voir que cette réalité institutionnelle s'est néanmoins imposée dans les résultats).

On reprendra en conclusion les grandes lignes qui se dégagent du dispositif d'enquête.

1. Les acteurs de l'enseignement ne perçoivent pas une dégradation importante.

Il apparaît plus utile de parler en termes de *dégradation* ou *d'amélioration* dans la mesure où, faute de point de comparaison, la *gravité intrinsèque* de la situation générale est extrêmement difficile à évaluer. Tant l'enquête quantitative que les entretiens (individuels ou de groupe) ont montré une appréciation très variable des acteurs de l'enseignement sur l'ampleur du problème. Assez logiquement, ces problèmes sont perçus comme plus préoccupants par ceux dont les fonctions les mettent directement en contact avec les difficultés (éducateurs, agents des PMS ou encore enseignants « engagés ») que par ceux qui ont à gérer globalement les établissements (directions). Par contre, tous acteurs confondus, la perception dominante est celle de la *stabilité* des discriminations observées.

Ce constat n'invite bien sûr nullement à se satisfaire de la situation existante. Mais il suggère sans doute une certaine prudence dans la détermination de *stratégies* de réduction des discriminations : il s'agit moins de travailler dans l'urgence que de fixer un gradient d'amélioration réaliste. Il apparaît également important de tenir compte des différences de contexte : les écoles urbaines et rurales, par exemple, ne sont pas logées à la même enseigne, ne serait-ce que parce que les modèles de rôle (adultes) disponibles dans ces deux contextes sont sensiblement différents

2. L'importance de la formation des enseignants.

Les discriminations exercées par les adultes apparaissent peu fréquentes mais plus destructrices, dans la mesure où l'adulte fournit le *modèle de rôle* aux enfants et que donc une attitude perçue comme discriminatoire ou injuste sera plus déstabilisante pour les enfants. A l'inverse, les relations entre élèves sont davantage banalisées. Lutter contre les discriminations à l'école semble donc s'accommoder assez mal de dispositifs « tout terrain », et demander à l'inverse des actions ciblées et définies en contexte. Ainsi, les acteurs interrogés sont sceptiques quant à l'organisation de campagnes à vocation générale (jugées comme plutôt moralisatrices), et ils insistent, en revanche, sur une meilleure connaissance des rythmes de développement moral des élèves, en suggérant notamment le recours à des méthodes « actives » de soutien à ce développement moral : jeux de rôles, animations pédagogiques, recours à l'expérience des élèves, encouragement à l'expression des injustices ressenties. Cela suppose une philosophie d'intervention plutôt *bottom-up* que *top-down*, s'appuyant sur les compétences des enseignants sur le terrain, même si ces compétences doivent être encadrées par des référentiels plus généraux. Cette philosophie générale est vue comme adéquate pour éviter à la fois la *banalisation* (les discriminations font « partie du paysage ») et le *surinvestissement normatif* (on érige en discriminations des comportements non forcément ressentis comme tels par leurs victimes). Ainsi, comme on l'a souligné, la discrimination entre enfants se joue beaucoup sur la *moquerie*, dont l'interprétation variera selon le contexte : jeu anodin ou véritable forme de stigmatisation ?

3. Le cap de l'adolescence.

Le passage à l'adolescence ne faisait pas l'objet de questions directes dans l'enquête, mais son importance ressort du fait que c'est dans le secondaire que la situation apparaît comme la plus préoccupante. On peut supposer qu'à ce moment précis de la construction du soi, les élèves sont plus enclins à se définir en termes d'appartenance « groupale » et donc à constituer des catégories et des stéréotypes sur base d'éléments « visibles » : principalement le sexe, les caractéristiques physiques (ethniques ou non) et les différences en termes de filières ou de résultats scolaires.

4. Le retour du « systémique ».

Les effets discriminatoires du fonctionnement « normal » de l'institution scolaire sont bien documentés dans la littérature de sociologie de l'école. Ils réapparaissent régulièrement dans l'actualité à l'occasion des grandes enquêtes internationales (PISA, par ex.). Ces effets avaient été clairement exclus du champ de l'enquête qui nous était demandée. Avec le recul, c'est sans doute dommage. Ils réapparaissent de manière implicite dans un des résultats saillants : les comportements discriminatoires venant des adultes, tels que perçus par les enseignants eux-mêmes, sont prioritairement liés aux filières scolaires ou aux résultats des élèves. Cela invite à plaider pour une définition plus large de la

notion de « discrimination », qui ne peut se limiter à la description d'actes intentionnels de personne à personne ou de groupe à groupe mais qui devrait également intégrer l'impact du fonctionnement de l'institution scolaire elle-même. Les attitudes des enseignants, dans ce cas, viennent en effet « accompagner » voire « redoubler » des formes de discrimination qui ne sont pratiquement plus perçues comme telles tant elles sont intégrés dans *l'idéologie méritocratique* attachée à l'institution scolaire dans son ensemble. Là également, l'amélioration de la formation des enseignants apparaît comme la voie la plus adéquate pour réduire le champ et l'impact de la discrimination.

Table des matières

1. Le design général de l'enquête quantitative.....	6
2. Constat dominant de l'enquête quantitative: des discriminations limitées et stables dans le temps.....	8
3. Les comportements entre élèves.....	18
4. Les discriminations venant des adultes.....	25
5. Les discriminations systémiques.....	32
6. Les moyens de lutter contre les discriminations et leur efficacité.....	36