

DISCRIMINATIONS ET ETHNICISATIONS SOCIALES ET SCOLAIRES

Martine FOURIER

La démocratie française, essentiellement construite au travers de la scolarisation, dans les compromis entre les couches éclairées de la bourgeoisie et les luttes ouvrières, a été ébranlée par la décolonisation, les conséquences de la construction européenne sur ses institutions publiques et les incidences de la mondialisation sur le monde économique.

En France, les travaux de Gérard Noiriel ont démontré que la classe ouvrière est, depuis un siècle, majoritairement immigrée. Le rapport Y. Sabeg (« les oubliés de l'égalité des chances », 2004) rappelle que quatre générations d'arabo - musulmans et deux générations d'africains représentent, sur le sol national, 6 à 7 millions de personnes, soit 10 à 12% de la population mais « Le concept de citoyenneté française encourage la vie associative des minorités quand elle s'inscrit dans leur émancipation par rapport à leur culture d'origine. Elle n'est pas admise comme une force, mais toujours un obstacle au droit de l'homme » (Donzelot).

Le courant xénophobe et son expression politique publique, la sensibilité croissante aux questions urbaines, fondent la représentation de populations étrangères autour de la notion de « groupes à risques ». Les catégories créées, de « l'étranger » au « jeune d'origine », marquent l'obsession des origines dans la société française. Ces notions, floues, désignant les personnes nées en France de parents ou grands-parents immigrés, concernent 18 millions de Français que L'INED regroupe en 3 catégories : immigrés arrivés à l'âge adulte, personnes installées en France depuis l'enfance, personnes nées en France, pour la plupart Français.

L'imaginaire du délinquant, du non-intégrable, de l'exclu, religieux de l'intégriste, justifie la double peine juridique, considérant qu'on ne peut garder sur le sol national un étranger, qui n'accepte pas la place qu'on lui assigne, par l'orientation scolaire ou le marché du travail.

Les ZEP sont devenues les dernières terres de la mission civilisatrice de l'école, confrontant les impensés historiques et de les habitants issus d'anciennes colonies comme l'exprime Batik (*jeune en DUT Infographie, parents d'origine mongole*): « Bien sûr qu'on doit faire des efforts, mais ça leur coûterait quoi, aux Blancs, c'est pas une insulte, c'est abrégé, ça leur coûterait quoi d'essayer de nous connaître, on leur demande pas de nous comprendre, mais nous connaître, savoir notre histoire collective, les imbroglios de notre société, je sais pas, faire un effort pour qu'on s'en sorte.

Institutions sociales et politiques, à partir des registres ethno-communautaires, mettent se donnent l'illusion d'une explication sociale, des solutions paternalistes économisant la réflexion de fond.

L'analyse du FASILD (J. Bac et Bechrouri, 2002) des termes, employés ou omis, des périphrases dans les conventions des Contrats de Ville 2000, montrent les représentations négatives sous-jacentes, faisant porter aux familles immigrées la responsabilité des dysfonctionnements institutionnels, d'autres pathologisent les différences pour les construire en problème social.. De même, selon B. Lahire (1991) « les convictions éthiques risquent le piège de la générosité de stigmates », la construction d'un problème social les figent dans un statut dévalorisé.

. Le modèle républicain d'intégration est dépassé par l'ethnicisation des rapports sociaux ; les jeunes d'origine étrangère sont plus des descendants de migrants post - coloniaux que des enfants d'étrangers. Sur - médiatisés, définis par périphrases, leurs caractères visibles (couleur de peau, faciès, nom, langage) signent et singent leur étrangeté.

Leur nationalité supposée sur des critères culturels sont perçus comme stigmatisés. L'ethnisation substantialise, assigne à une appartenance disqualifiante, justifiant en retour l'agression, le rejet, la victimisation comme l'exprime Batik « *Les groupes sont français-français, filles européennes entre elles, garçons européens, la mixité est rare. Les couleurs avec les couleurs, les formes avec les formes, comme les jouets des mêmes, on ne rentre pas un triangle dans un rond comme on ne rentre pas un asiatique ou un musulman dans un groupe d'européens. Parfois on arrive à se mélanger, mais on finit par se retrouver avec les mêmes que soi, c'est comme si on était tous en guerre* » tout est dit par ce jeune des injonctions officielles non abouties.

Par ce processus, notre culture, nos enfants, sont supérieurs, les autres souffrant d'un déficit culturel ; ethnisant l'autre, justifiant sa position dominante. Les supposées différences culturelles enferment sans prendre en compte les processus migratoires, les stratégies et rencontres individuelles. Caractériser l'autre comme membre d'un groupe, ethnie, origine, histoire, mœurs, croyances, pousse au communautarisme. Les bénéfices secondaires des discriminations (confiance dans sa valeur, distance sociale, moindre compétition à l'emploi, projections sur l'autre de tendances qu'on se dénie) ne sont pas négligeables. Discrimination et racisme créent un processus de stratification sociale dans lequel les victimes sont aussi dominées comme classe sociale.

Pour lutter contre ces processus, l'éthique doit constituer un corpus de références communes autour d'un nouveau contrat social, séparant les problèmes économiques, les difficultés individuelles, les malentendus culturels, les conflits de valeurs.

La compatibilité sociale et culturelle (âge, sexe, milieu) se traduit par des approches différenciées de la question de la confidentialité sur les questions sensibles : éducation et garde des enfants, loisirs, rapports homme-femmes, partage des tâches ménagères, ressources financières. Mais Margalit Emerique a montré combien les jugements sociaux relèvent de l'effet miroir pour les professionnels, rarement clairs sur les mêmes aspects dans leur vie privée. « Le recrutement de personnel issu de minorités visibles dans des fonctions de médiation, reflète la nouvelle politique de pacification, l'équilibre social des pouvoirs qui met à mal le modèle universel français ». (Raxen, Adri, 2000).

L'ambiguïté réside entre l'affirmation d'un processus d'intégration gouverné par le principe d'égalité et la reconnaissance simultanée d'une discrimination contre laquelle lutte.

Une première démarche est de reconnaître, dans les données statistiques, les éléments de stigmatisation des enfants et jeunes de « minorités visibles » par des travaux sur cohortes prenant en compte le lieu de naissance des parents, mesurer la sous - représentation effective de minorités à même niveau de qualification, les discriminations systématiques ou indirectes (par comparaison avec d'autres groupes), la minimisation de sa fréquence, de ses conséquences.

La construction de la définition d'un groupe discriminé et de ses processus complexes : auto-déclaration, auto-identification, reconnaissance par le groupe, cooptation, pays de naissance, langue (L. Méhaignerie Institut Montaigne 19.4. 2005), le vécu des personnes en termes de sentiment d'injustice et de baisse de l'estime de soi et de l'ambition sociale. Cette démarche sera complémentaire des évaluations de ces publics dans les domaines scolaires et sociaux. Les effets de mise à distance, de construction d'altérité irréductible à partir de critères fondées sur des éléments biologisées ou géographiques accentuent les différences entre groupes dominés et dominant. Cela se traduit généralement par des attitudes du groupe dominant qui incitent les publics minorisés au conformisme, à l'invisibilité, à la docilité, ou, a contrario, renvoie et enferme dans une identité collective en créant le phénomène de retour du stigmaté,

Discriminations et emplois

Le Haut conseil à l'intégration, en 2005, a constaté la faillite de l'insertion professionnelle des jeunes issus des quartiers, même diplômés et la sortie sans qualification de plusieurs. La difficulté à identifier les publics, (jeunes 16/18, 18/25 ans, jeunes issus de l'immigration, jeunes étrangers) montre le malaise des professionnels, rendant statistiquement invisible la catégorie jeunes issus de l'immigration, ils considèrent le jeune comme responsable de la situation. On ne questionne pas les institutions chargées de sa formation et de sa préparation à l'emploi, l'acquisition de codes sociaux, des comportements appropriés (savoir-faire pour entrer en relation, prendre la parole, s'exprimer en face à face ou au téléphone, codes de politesse, analyser un refus, maîtriser les catégories du temps et espace) que leurs parents – de milieu populaire- ne peuvent transmettre ne les possédant pas. Les critiques du comportement des jeunes doivent être regardées sous un jour nouveau en ce sens.

La définition des handicaps sociaux des jeunes de l'immigration doit les dégager de la sphère privée pour être traitée comme le résultat des interactions entre les jeunes et la collectivité (école, entreprises, formations), objet de débat social et public.

L'observatoire des Zones Urbaines Sensibles a mesuré qu'un immigré non européen a dix sept fois plus de risques de chômage qu'un français de mêmes conditions sociales, mais rien n'est mesuré sur la trajectoire scolaire et les processus d'orientation qui conduisent à ces processus. Alors que leurs parents ont été « transportés » pour assurer les tâches délaissées par les français « de souche », on demande, par les effets sélectifs de la scolarité, de l'orientation scolaire et de l'insertion professionnelle, à leurs enfants d'accepter les mêmes emplois ou de « retourner » au pays.

« Les représentations des familles, des jeunes, des professionnels et des entreprises se renforcent mutuellement, entérinant que les jeunes immigrés sont peu ou pas éduqués par leurs parents. On accepte le rejet de leurs candidatures dans les entreprises, leur orientation vers des secteurs sous-qualifiés ou l'intérim ; on ne présente pas aux entreprises les jeunes immigrés ou on les maintient dans des emplois de back office.

Le traitement individuel renforce l'implicite d'une insertion reposant sur les efforts du jeune. Ceux ci trouvent une parade aux entretiens discriminatoires dans l'intérim..» (F.Enel, C.Delesalle 2003). Awatef (togolaise, salariée à l'ASTI, 4 garçons : 22 ans, en école d'ingénieur, 20 ans en licence de mécanique, deux au lycée) : *Mon fils dit « si tu cherches un stage ou un travail, c'est d'abord les blancs, puis les filles maghrébines sans foulard, puis les noirs. Mais les filles avec foulards ou les garçons maghrébins avec barbes, ils sont jamais pris. Trouver du travail en France, c'est comme chercher Ben Laden »*. Cette gradation d'exclusion professionnelle élaborée par un jeune, montre une situation où la question religieuse devient centrale, barbes et foulards étant les critères ultimes, dépassent la visibilité de la couleur. L'humour seul permet de rattraper, jongler avec l'actualité et la revanche.

Dans l'école

Le système scolaire est en crise dans ses deux dimensions : définition des connaissances à acquérir (travail sur l'histoire des pays colonisés, apports au patrimoine de l'humanité) et sa fonction d'intégration dans une société aux valeurs partagées. Pour Bordet, Lascoux et Dubost (2000) « l'école porte des risques d'ethnisation, car les mécanismes psycho - sociaux s'inscrivent dans l'histoire complexe des rapports du colonisé au sentiment de supériorité du colonisateur » car si les dominants n'ont pas d'ethnies, Sayad (1980) écrit que « la différence s'opère par soustraction, leur chiffre supérieur étant celui de la culture dominante qui fait la norme ».

Les contradictions entre l'éthique des programmes scolaires (tolérance, droit à la différence, épanouissement de soi) et l'expérience d'élèves assignés à identité mettent les jeunes dans des situations de *double bind*, où propos et les pratiques des agents scolaires s'opposent. Pour Bourdieu (1993) « l'école, pour les jeunes immigrés, est l'occasion de vivre leur pleine appartenance, de droit, à la société et de découvrir leur pleine exclusion de fait, affirmée par les verdicts scolaires, leur première expérience de discrimination, renvoyés à une identité d'étranger, lors de différents temps : langues, noms, comportements, voyages scolaires, allusions enseignantes aux origines ».

La question linguistique est un modèle d'explication de l'échec scolaire, sujet jamais soulevée pour des familles européennes. Pour les enseignants, la non-maîtrise du français des parents est le facteur d'échec des enfants qui interroge les politiques d'intégration et les faibles aides à l'arrivée sur le sol français, et en miroir le poids de grands intellectuels africains francophones, aux parents analphabètes.

Batik témoin : « *Quand les parents et les profs se rencontrent, c'est étrange pour tout le monde, c'est le conflit de deux autorités, dont l'une croit l'avoir sur l'autre. Mes parents ont eu une mauvaise expérience avec mon professeur d'anglais en seconde : il avait signalé que, si eux ne daignaient pas apprendre la langue du pays d'accueil, note l'importance et la forme du manque de respect, leurs enfants ne feraient pas d'effort pour apprendre d'autres langues. J'essaie de montrer à quel point le discours est clos, froid, irrespectueux voire raciste* ».

Les familles émigrées, en France depuis la fin des années 1970, dans les bidonvilles, puis dans le parc social délaissé par les couches moyennes, portent des aspirations sociales passant par la scolarité. Cependant, une majorité des jeunes actuels sont issus de parents de seconde ou troisième génération, scolarisés en France, élément peu pris en compte par les enseignants qui imputent l'échec scolaire des enfants à la non scolarisation des parents et non à leurs pratiques discriminatoires invisibles.

Les parents immigrés, qui n'ont pu faire une ascension sociale à une époque où elle était la norme, croient dans une France, terre des droits de l'homme. L'investissement scolaire des enfants dépend des capacités à vivre les contradictions entre deux univers, du sens du projet migratoire (Z. Zeroulou, 1988). L'école est fortement investie mais le soutien est plus moral que scolaire car connaissant mal le système, les parents délèguent aux enseignants une confiance, nommée alors démission. La fratrie et la communauté surveillent, informent, les jeunes en réussite vivent une position de défricheur. « Les stratégies des familles sont défensives, multiples : retour à l'origine communautaire et religieuse, conformité scolaire, invisibilité ethnique, opposition, évitement pour anticiper les discriminations prévisibles » (Zeroulou, 1988). Les parents transmettent, involontairement, leur sensibilité aux humiliations, l'expérience de l'oppression coloniale, l'opposition à la prise de risques de l'apprentissage.

Fouad (père de jeunes en trajectoire de réussite) : « *L'émigré a 90 chances sur 100 d'être orienté vers un BEP, CAP, le quart monde français subit le même phénomène car le niveau d'études des parents retentit. Dans des établissements scolaires, y'a une concentration de publics en difficultés. Quand on voit le budget de l'Education Nationale, en industrie, le patron se fait lourder avec des résultats comme ça* ».

Certains parents bénéficient d'un délit d'initiés (enseignants, cadres supérieurs, personnels communaux), des établissements accentuent la ségrégation ethnique, par contournement de la carte scolaire. Des dispositifs de rattrapage deviennent spécifiques aux publics étrangers comme l'Education spécialisée et les SEGPA qui scolarisent 120 000 élèves, dont les parents sont souvent immigrés, toujours sans diplômes.

Certains enseignants pensent que l'héritage culturel européen, langue française, la qualité de leur enseignement sont menacés par les jeunes immigrés. Les conseils de classe, les livrets scolaires, les signalements dans l'Education Nationale construisent des « casiers scolaires » (D. Thin), avec les catégories ethniques comme explications. L'étude de X. Chrysochou, M. Picard et M. Pronine (1998), sur l'explication des échecs scolaires par les théories implicites d'enseignants, fondées sur l'origine sociale et culturelle de l'élève, montre que les appartenances de ce dernier module différemment les causes des échecs.

L'adaptation du niveau d'enseignement à la culture dite « ethnique » des élèves, les méthodes pédagogiques au rabais pour « tenir la discipline quotidienne », créent des classes ingérables où les enseignants, souvent débutants, ne maîtrisent rien. On s'y satisfait de l'adhésion des élèves au travail scolaire, de baisser le niveau d'exigence, d'une « mortalité scolaire » acceptée (Van Zanten, 2002).

Le ciblage sexuel et ethnique (garçons maghrébins ou africains) crée l'attente des échecs prophétisés de professeurs, surpris d'une réussite improbable. L'altérité, renforcée de la féminisation enseignante, classe entre « eux et nous ». Martine (mère antillaise) : *« Les enfants disent, quand tu travailles mal, ça vient le racisme, les profs attendent que tu fasses des bêtises et ça sort. C'est subtil, si t'as des difficultés, on assimile plein de choses ensemble à partir de ça. Des professeurs voient qu'ils sont noirs, alors c'est d'emblée des fouteurs de merde. Moi, j'ai l'impression qu'ils se débarrassaient de mon fils avec une orientation à Paris ; il a le sentiment d'avoir été jeté à cause de sa couleur »*

Les jeunes ont le sentiment d'être accusés injustement, de subir une « intolérance » plus grande à leurs débordements, d'être contraints de se « tenir » sinon ils renforceront l'image négative du groupe d'appartenance dont ils veulent se démarquer. Le soutien parental exige un parcours sans faute, à se démarqué du groupe de pairs pour être accepté des enseignants. Les formes affichées ou discrètes du racisme ordinaire, niées dans les textes officiels sont partagées en salles de professeurs, sous des formes larvées ou provocatrices.

Batik : *« Le racisme, à l'école, j'ai connu, moins que mes potes noirs ou arabes. Eux à l'école, quand y'a un groupe de fauteurs de troubles, mêmes si des blancs, européens, catholiques sont impliqués, c'est toujours eux, les responsables provocateurs. C'est la folie, les profs s'en rendent pas compte, pour eux, c'est presque une loi ! »* Ce processus accuse « noirs et arabes » lors de troubles même si d'autres sont impliqués, excusés par avance car « entraînés ». En anthropologie sur l'éducation des jeunes américains de minorités culturelles, A. Akkari (1999) rappelle « les travaux d'Ogbu sur les minorités afro-américaines, émigrants involontaires amenés par l'esclavage. Ils développent des identités oppositionnelles où réussir à l'école est trahir la communauté d'origine. Les stratégies d'évitement de succès scolaire sont multiples : refus de participer aux discussions en classe, diversions, non-respect ou non-compréhension des consignes, refus de faire les devoirs écrits, refus d'être reconnu comme bon élève. La contre-culture scolaire pousse à ne pas agir comme un Blanc, crée une communauté de violence face aux critères de normalité scolaire ».

Akkari propose cette analyse pour les jeunes immigrés maghrébins ou sub-sahariens.

L'orientation, actrice d'une sélection sociale

L'intégration scolaire détermine l'insertion professionnelle, inscrite dans une suite de (non) intégration, par les orientations et les formations proposées. Pour F. Danvers (1998), « l'orientation recouvre deux notions différentes : des activités pédagogiques et psychologiques permettant à un jeune de réfléchir aux projets qui lui conviennent le mieux et les règles et procédures destinées à répartir ou exclure les élèves dans des filières scolaires ».

Les enseignants doivent aider les jeunes à réfléchir sur leurs projets, mais prendre en compte les impératifs de répartition scolaire, remplir les établissements et filières, dans une injonction paradoxale.

La complexification des métiers, des entreprises, des accès à l'emploi contraint de traiter un volume croissant de données. On estime mal toutes les compétences nécessaires à l'élaboration de stratégies d'orientation professionnelle et d'accès à l'emploi : maîtrise de l'écrit et l'oral, repères spatio-temporels, liaison formation - emploi, repères d'entreprises susceptibles d'offrir un poste lié au niveau, sources fiables, utilisation d'outils interactifs.

Selon I. Bertaux Wiame, A. Muzel (1998), « la connaissance des parents des filières, leur familiarité avec des espaces professionnels et sociaux passe par l'appartenance à une communauté professionnelle. On doit prendre en compte le regard évaluateur des enfants sur le travail de leurs parents dans leur projet d'avenir ». Ceux dont les conditions de travail parental sont pénibles, dangereuses ou humiliantes refusent d'être orientés vers des secteurs à forte demande (bâtiment, services aux personnes, restauration). Leurs parents n'ont pas les moyens de fournir un réseau dans les recherches de stages et d'emplois. L'espérance scolaire a envahi la vie familiale, avec des attitudes paradoxales décrites par D. Thin (1998), « ces parents s'intéressent et aident la scolarité, sans visibilité pour l'école. Ils sont accusés de laisser-faire, d'être incapables de créer un cadre éducatif, de fixer des règles de vie, d'incurie et désordre familial sans que soient prises en compte les données économiques (logement exiguë, horaires de travail)

L'OCDE (2001) comparant les politiques d'orientation professionnelle dans 14 pays, rappelle que 40% de variation des salaires s'expliquent par la durée d'études, l'expérience, le sexe et le CSP parental et 60% sont liés à la motivation, aux caractéristiques personnelles, comme la capacité à développer son capital humain. Cette analyse optimiste devrait permettre plus d'équité sociale, mais sa réalisation demande des moyens et choix politiques clairs.

Les discours enseignants sur certaines filières renforcent leur mauvaise image et discrédit. A contrario, les rapports officiels valorisant le secteur technologique sont peu suivis par les enseignants et milieux aisés qui connaissent les conditions de travail, les rémunérations, la pénibilité et la dangerosité de secteurs « revalorisés » dans les publications officielles, dont l'ONISEP.

Depuis quelques décennies, la France a prolongé la scolarisation face aux difficultés d'accès au travail des jeunes, leur faisant porter le chômage et leur prise en charge financière et humaine par leurs familles. Les arbitrages sur l'emploi, entre générations, catégories sociales et sexes, se font, en France, aux dépens des jeunes de milieux populaires au bénéfice des femmes, plus dociles face aux employeurs.

Les parents populaires ne peuvent plus transmettre à leurs enfants les compétences de métiers disparus, les résistances qu'ils y avaient construites, mais sont sommés d'assurer un suivi scolaire dont ils ne connaissent ni les modalités, ni la complexité du rapport au savoir. Exclus de l'emploi qualifié et/ou protégé, ils savent que la réussite scolaire évitera la répétition sociale à leurs enfants, mais ils n'ont plus les moyens de lutte collective qui les unissaient. Ils savent, par expérience que l'échec scolaire est lié aux multiples prises de risques sociaux. La peine et l'impuissance face à la mort des jeunes (suicide, drogue, sida, violences, accidents), l'incarcération se traduit dans les propos de cette mère : « *Quand il y a un meurtre dans la cité, on perd deux enfants, un mort, l'autre en prison pour longtemps* ».