

LES NOTES DU CONSEIL SCIENTIFIQUE

N°26 - JANVIER 2022

L'école française produit-elle de la ségrégation ethnique ? Ce qu'en dit la recherche

Barbara Fouquet-Chauprade, Georges Felouzis,
université de Genève.

Président :
Laurent MUCCHIELLI

Membres :
Claude AZÉMA
Stéphanie CLERC CONAN
Benjamin MOIGNARD
Stéphanie RUBI
Anne-Marie VAILLÉ

■ Résumé

Dans cette note, les auteurs, en s'appuyant sur différentes recherches, interrogent l'existence de ségrégation ethnique au sein de l'école française, et par là même ses conséquences négatives sur les apprentissages et les conditions de scolarisation des élèves. Plus marqués en zone urbaine et en lycée, renforcés par les stratégies des familles et de certains établissements eux-mêmes, les mécanismes ségrégatifs semblent profondément ancrés dans les pratiques sociales. Ils affectent, comme le montrent les auteurs, le parcours scolaire et l'orientation des élèves. Cependant, les données fiables pour mesurer l'ampleur de ce phénomène manquent encore, tant la question de la prise en compte de l'origine ethnique interroge le modèle social français.

Le terme « ségrégation » désigne la mise à l'écart d'individus dans des lieux et espaces spécifiques. Le phénomène peut avoir plusieurs sources. Il peut être le fruit d'un système juridique discriminatoire envers certaines populations définies par leur phénotype, leur religion, leurs origines. On parle ainsi de lois ségrégatives pour désigner la politique d'Apartheid en Afrique du Sud jusqu'à son abolition en 1991 ou encore les lois ségrégationnistes qui sévissent dans les États du Sud des États-Unis jusqu'au milieu des années 1960. Mais la ségrégation peut aussi être un fait social répondant à un ensemble de phénomènes de mise à l'écart qui s'inscrivent dans les pratiques sociales. La ségrégation dans ce cas n'est pas le résultat de lois, règlements ou décrets. Elle est le fruit du fonctionnement de la société et aboutit, dans les espaces urbains comme scolaires, à la mise à l'écart de certaines populations en lien avec leur appartenance ethnico-raciale, sociale, religieuse ou nationale, et souvent les quatre à la fois.

■ Définition

Ainsi, la ségrégation, telle qu'envisagée ici, « implique [...] des conséquences négatives pour les individus qui sont « cantonnés » à un espace particulier [...]. Cela implique aussi un accès limité aux biens culturels et scolaires, tels que les diplômes, les savoirs ou encore les opportunités d'accéder à telle ou telle filière d'enseignement » (Felouzis et al., 2005, 23). Il ne suffit donc pas de constater une répartition inégale des élèves pour qu'une situation soit qualifiée de ségrégative. Encore faut-il que cette situation leur porte préjudice au plan des appren-

Fédération des conseils
de parents d'élèves
des écoles publiques

108-110 avenue Ledru-Rollin
75544 Paris Cedex 11
Tél : 01.43.57.16.16.
Mail : fcpe@fcpe.asso.fr
Directrice de publication :
Carla Dugault.
ISSN 2554-7720



tissages comme des conditions de scolarisation. Ce type de situation a été documenté par Agnès van Zanten dans son ouvrage *L'école de la périphérie* (2012), notamment sur ses conséquences délétères sur l'enseignement comme sur les apprentissages et les relations sociales au sein des établissements. Les espaces ségrégués, qu'il s'agisse de quartiers urbains ou d'établissements scolaires, sont toujours disqualifiés : ceux qui les habitent ne peuvent, le plus souvent, résider ailleurs, pour des raisons économiques ou parce qu'ils rencontrent des situations de discrimination à l'habitat (Beauchemin, & al., 2015). Ainsi, la ségrégation est toujours multifactorielle. Nous traitons ici de ségrégation « ethnique », c'est-à-dire celle liée aux caractéristiques ethno-raciales des individus (Safi, 2013). Toutefois, dans les phénomènes ségrégatifs, le cumul des inégalités est toujours au rendez-vous : aux facteurs ethno-raciaux se mêlent des facteurs socio-économiques et, dans les établissements, des facteurs d'échec scolaire (Felouzis, 2003 ; Maurin, 2004 ; Ichou, 2013). Pour ne donner qu'un exemple, les élèves d'origine maghrébine ont cinq fois plus de risque que les élèves autochtones d'être scolarisés dans un établissement en éducation prioritaire (Brinbaum & Kieffer, 2009), c'est-à-dire rassemblant aussi les élèves dont les difficultés d'apprentissage sont avérées.

Le rapport produit par Ly et Rieggert (2015) pour le Cnesco à propos de la ségrégation ne se centre pas sur la dimension ethnique de la ségrégation mais sur les origines sociales des élèves. Cette recherche donne pour la première fois une image de l'ampleur de la ségrégation sociale et académique à l'échelle nationale. Les auteurs montrent que la ségrégation est plus marquée dans les zones urbaines. Ils mettent aussi l'accent sur des taux de ségrégation plus faibles au collège qu'au lycée avec toutefois des taux de ségrégation intra-établissement parfois très importants. Cela signifie que certains collèges et lycées peuvent être peu ségrégués comparativement aux autres établissements de leur secteur mais créer une forte ségrégation au sein même de leur établissement en créant des classes socialement et scolairement homogènes.

Il fut longtemps difficile de connaître l'état de la ségrégation scolaire en France. Cela s'explique probablement par le fait que cette ségrégation, qui plus est liée à l'origine ethno-raciale des élèves, entre

en contradiction flagrante avec le modèle républicain (Schnapper, 1998) et remet en cause le principe de méritocratie, socles de l'école française. De même, la ségrégation a mis du temps à émerger comme problématique scientifique et à s'imposer sur l'agenda politique. En ce sens, la France a choisi, à partir des années 1980, de développer des politiques d'éducation prioritaire, qui visent à compenser le « handicap » socio-culturel des élèves. Ce type de politiques, dites territorialisées, n'a rien à voir avec des politiques de déségrégation dont le but est de lutter directement contre les situations de ségrégation. Nous avons ailleurs défendu l'idée que les politiques d'éducation prioritaire étaient une façon euphémisée de compenser les effets de la ségrégation sans s'y attaquer directement (Felouzis et al., 2016). De même, la politique des « internats d'excellence » initiée par Nicolas Sarkozy, alors président de la République, dès 2008, se situe pleinement dans cette perspective : il s'agissait de sortir les élèves « méritants » des quartiers ségrégués pour qu'ils échappent « à l'attraction de la rue et des bandes » (discours de Nicolas Sarkozy du 8 février 2008 pour le lancement du plan « Espoir Banlieue »). Plus récemment, le dédoublement des classes de CP et de CE1 dans les établissements en REP+ puis en REP relève d'une logique similaire : il est question d'agir sur les conditions pédagogiques pour limiter, voire inverser, les effets délétères de la ségrégation sur les apprentissages et le vécu scolaire des élèves et non de limiter le phénomène ségréгатif en lui-même.

■ Mécanismes de production

Si l'on suit les travaux de Marco Oberti (2007), les mécanismes urbains de construction de la ségrégation ethnique s'auto-alimentent. En effet, la concentration d'un groupe stigmatisé dans un espace urbain a pour conséquence de le visibiliser et de renforcer la stigmatisation dont il fait l'objet. Ce processus de stigmatisation rend homogène l'image du groupe : « la présence significative de jeunes issus de l'immigration dans une école va plutôt être perçue comme un facteur de désordre ou de disqualification scolaires, au même titre que leur présence dans l'espace public sera perçue comme un facteur potentiel d'insécurité » (Oberti, 2007, p. 43).

De façon presque mécanique, la ségrégation urbaine

se répercute sur la composition des établissements scolaires. Cependant, elle n'en est pas le simple reflet puisqu'un ensemble de stratégies des familles et des écoles elles-mêmes viennent renforcer (plus rarement compenser) la ségrégation de l'établissement. Du côté des familles, les mieux dotées socialement et économiquement cherchent en effet à éviter ces établissements (van Zanten, 2009). Elles mettent en place des stratégies d'évitement rendues possible par l'existence d'un marché scolaire non officiel qui hiérarchise les établissements entre eux. En cherchant à la fois une distinction et une préservation de l'entre-soi, ces familles parviennent à inscrire leurs enfants dans des établissements plus réputés laissant alors les familles défavorisées dans ces écoles qui concentrent toujours plus d'élèves au capital économique, culturel et scolaire faible. De leur côté, les établissements tentent de garder les familles des milieux moyens et favorisés en élaborant des politiques de « préservation », par exemple en ouvrant des classes à option (Debarbieux & Tichit, 1997 ; Payet, 1995).

Les mécanismes ségrégatifs sont donc profondément ancrés dans les pratiques sociales. La question qui se pose alors est de savoir quelles sont les conséquences de cette ségrégation sur les apprentissages et le vécu scolaire des élèves.

■ Quels effets sur les élèves ?

Les recherches montrent de façon continue l'ampleur des inégalités de performances entre élèves issus de l'immigration et natifs, ceci toujours en défaveur des premiers sauf pour les élèves issus du Sud-Est asiatique (Ichou, 2018). Parmi l'ensemble des variables qui ont été testées par l'auteur pour expliquer les inégalités de performances, celle du contexte ségrégatif explique fortement les inégalités d'apprentissage. La scolarisation dans un établissement ségrégué affecte également le parcours scolaire et les orientations des élèves qui y sont scolarisés. Malgré cela, les élèves issus de l'immigration ont « toutes choses égales par ailleurs » des probabilités d'orientation en seconde générale plus importantes que les élèves natifs à mêmes caractéristiques sociales et scolaires (Brinbaum et Kieffer, 2009). Ce résultat a priori contre-intuitif s'explique par deux phénomènes. D'abord, les familles issues de l'immigration ont tendance à formuler de plus hautes aspirations scolaires,

ce qui peut en partie expliquer la sur-orientation en filière générale de ces élèves (Brinbaum et Kieffer, 2009). Ensuite, du côté des enseignants, ils ont tendance, dans ces contextes ségrégatifs, à développer des pratiques de notation plus « généreuses » produisant ainsi une orientation plus importante dans ces filières (Felouzis, 2003).

Le climat scolaire est également affecté par la ségrégation. En effet, ces écoles se caractérisent par des climats d'établissement plus tendus (Evrard, 2011). Ainsi, à partir d'une enquête ethnographique, Benjamin Moignard (2008) étudie la ségrégation scolaire en montrant que les classes fortement ségréguées créent des contextes favorables à la constitution de bandes et de gangs dans les banlieues françaises. De plus, la socialisation des élèves dans ces écoles et collèges ségrégués a tendance à activer et à amplifier les dimensions ethniques de leur vécu scolaire. Les effets de pairs sont visibles tout à la fois sur les acquisitions scolaires mais également sur des dimensions que l'on pourrait qualifier de non cognitives et affectent les relations interpersonnelles au sein de ces établissements. C'est le cas notamment du bien-être scolaire : plus l'établissement et la classe sont ségrégués au plan ethnique comme social et plus le bien-être scolaire est faible (Meuret & Marivain, 1997 ; Fouquet-Chauprade, 2013). Une nuance doit toutefois être apportée car « ce sont les élèves aux plus forts scores ethniques, scolarisés dans les classes les plus ségréguées, qui obtiennent les meilleurs indices de bien-être scolaire » (Fouquet-Chauprade, 2013, 445). Ce phénomène s'explique par des effets de pairs spécifiques en contexte de ségrégation ethnique. Dans ces contextes, les identités ethniques sont exacerbées, mais elles sont une affirmation identitaire capable de protéger l'identité sociale de ces élèves de la stigmatisation dont ils font l'objet. C'est ainsi visible dans leur niveau de bien-être plus important que pour les autres élèves.

Nous pouvons alors nous interroger sur les moyens mis en œuvre pour lutter contre cette ségrégation ethnique délétère à bien des niveaux.

■ Rôle et effet des politiques

Au plan politique, une première question est de savoir dans quelle mesure les modes d'affectation des élèves dans les établissements pourraient être un facteur de reproduction de la ségrégation urbaine dans l'espace scolaire. En 2008, Nicolas

Sarkozy s'empare de ce débat en proposant d'abolir la carte scolaire, puis de simplement en assouplir les modalités, et ainsi permettre aux familles de choisir l'établissement de leurs enfants. Pourtant, l'ensemble des recherches disponibles ont montré que, sans régulation des inscriptions, il existe de forts risques d'aggravation de la ségrégation. Les évaluations qui ont été menées de cette politique d'assouplissement de la carte scolaire en France montrent qu'elle n'a pas permis aux familles les moins bien dotées de changer d'établissement, et qu'elle a amplifié encore plus la ségrégation de ces écoles (Merle, 2012). A l'inverse, l'expérience des affectations multi-collèges à Paris a semblé plus positive pour lutter contre la ségrégation. Ce dispositif renforce la carte scolaire en en faisant un outil de régulation des inscriptions. Les secteurs sont alors composés de 3 à 4 collèges et intègrent les écoles privées. A partir de plusieurs critères prenant en compte le choix des parents et des critères sociaux, un algorithme permet d'affecter les élèves de façon à mieux les répartir entre les différents collèges en évitant la création d'écoles qui réuniraient de façon plus prononcée des élèves avec les mêmes caractéristiques sociales. Les rares évaluations menées sur ce dispositif qui ne s'est pas généralisé ont été plutôt positives (Grenet, 2016).

Une autre question se pose quant à l'affectation des moyens supplémentaires aux établissements classés en éducation prioritaire. Elle ne répond pas toujours au principe de « donner plus à ceux qui ont le moins ». En effet, Amandine Blanchard-Schneider, et al. (2013) montrent comment ces écoles regroupent non seulement des élèves davantage en difficulté scolaire mais aussi des enseignants plus jeunes et moins expérimentés. Le turn over des enseignants y est plus fort qu'ailleurs¹ rendant difficile la construction de cultures et projets d'établissements.

Si l'on note l'absence de politiques nationales de lutte contre la ségrégation ethnique, des politiques et expériences locales sont toutefois à relever. C'est le cas par exemple d'une politique ambitieuse menée par le conseil départemental de la Haute-Garonne². En 2017, il s'associe au rectorat de Toulouse, avec lequel il initie de profonds bouleversements dans la politique d'affectation des élèves en décidant de la fermeture progressive de deux collèges REP (scolarisant plus de 80 % d'élèves de milieux défavorisés pour 26 % en moyenne sur l'ensemble du département) et du transfert des élèves vers un

collège plus favorisé. Le projet comprend en outre la construction de deux nouveaux collèges, situés stratégiquement entre plusieurs quartiers aux profils sociaux contrastés ce qui garantira une plus grande mixité. Enfin, ces mesures sont prises en concertation avec l'ensemble des parties prenantes (responsables scolaires, syndicats, associations de parents) et s'accompagnent de mesures visant à favoriser l'acceptabilité par les familles et les équipes éducatives. Il s'agit par exemple d'organiser des ramassages scolaires et la distribution de titres de transport gratuits pour faciliter la mobilité des élèves vers leur nouveau collège ou encore de mesures visant à faciliter les liens entre l'école et les familles éloignées de l'école de leur enfant.

Il existe bien d'autres exemples de politiques et dispositifs visant à lutter ou à limiter la ségrégation ethnique. On peut citer par exemple une politique emblématique souvent qualifiée de « choix régulé de l'école ». Elle consiste à agir directement sur la façon dont les élèves sont affectés dans les établissements en fonction de leurs caractéristiques ethniques et sociales, tout en préservant et en encadrant le choix de l'école. Elle peut prendre plusieurs formes : au Massachusetts, les parents ont le libre choix de l'école mais les établissements scolaires ne peuvent pas accueillir plus de 15 % d'élèves de milieux défavorisés supplémentaires par rapport à la moyenne de l'Etat. Dans le Wisconsin, il s'agit de tirer au sort pour orienter de façon aléatoire les élèves de milieux défavorisés vers des écoles privées. La Belgique est emblématique de ce type de politique. Son système scolaire se caractérise par un libre choix de l'école, choix inscrit dans la Constitution, et également par de forts taux de ségrégation qui ont contraint les autorités politiques à prendre une série de mesures. Celles-ci doivent à la fois garantir le libre choix de l'école tout en tentant de lutter contre la ségrégation. Les résultats de ces différentes politiques de régulation du choix scolaire sont relativement contrastés, un succès dans le Massachusetts mais un échec relatif en Belgique où les taux de ségrégation restent très élevés.

Enfin, un dernier exemple de politique est celui du *busing* qui consiste à déplacer les élèves vers des établissements moins ségrégués. Politique initialement menée aux États-Unis, elle a été testée en France à la suite du Plan Espoir Banlieue mais a très vite été abandonnée. L'expérience menée en Bretagne durant quatre ans semble être plutôt posi-

(2) Voir <https://www.haute-garonne.fr/service/la-mixite-sociale>

tive même si l'on dispose de peu de données pour conclure sur ses effets réels sur la déségrégation (Lafourcade & Mayneris, 2017). Surtout, ce type de mesure remporte peu l'adhésion car elle est vécue comme une politique de réaffectation obligatoire par les familles et doit s'accompagner d'autres mesures d'accompagnement. En effet, quelles que soient les politiques structurelles décidées, il semblerait qu'elles nécessitent toutes des mesures d'accompagnement et de formation.

In fine, la ségrégation n'est pas qu'une question de répartition inégale des élèves, c'est aussi le reflet de pratiques sociales et de représentations. Dès lors, il semble également important de travailler à déconstruire la vision déficitaire des familles de milieux populaires en matière scolaire, de former les enseignants à la diversité sociale et ethnique, de lever les implicites et de travailler sur les « malentendus » pédagogiques trop souvent à la source des difficultés d'apprentissage (Bautier & Rayou, 2009).

■ Conclusion

Quel est l'état des connaissances françaises sur la ségrégation ethnique à l'école ? Les mécanismes et les effets de cette ségrégation nous sont connus grâce à des travaux localisés et monographiques qui ont beaucoup apporté à la connaissance de ces

mécanismes. Cependant, les difficultés à trouver des mesures pertinentes (c'est-à-dire disponibles pour la recherche) pour montrer l'ampleur de la ségrégation ethnique en France ne sont à ce jour pas résolues. En effet, prendre pour mesure la répartition des élèves dans les établissements en fonction de leur nationalité n'est pas suffisant. La prise en compte de l'origine ethnique soulève en France des controverses importantes car la question interroge le modèle social français comme le montre le débat récurrent sur l'opportunité – ou pas – d'instaurer une statistique ethnique en France.

Pourtant, les choses ont évolué ces dernières années. L'enquête Trajectoires et origines (Beauchemin et al, 2015), réalisée sous l'égide de l'INSEE et de l'INED, traite notamment la question des liens entre origine ethnique et trajectoire - y compris durant la scolarité - dans la France contemporaine. Dans une autre perspective, Claire Schiff et Joëlle Perroton (2018) s'intéressent à la façon dont les enseignants prennent toujours plus conscience des discriminations, en particulier au plan ethno-racial.

Ces résultats de la recherche sur la ségrégation ethnique dans le système éducatif français en appellent à une réflexion en profondeur sur les moyens d'obtenir des informations fiables sur cette question dans le respect des principes qui fondent le contrat social français.

BIBLIOGRAPHIE

Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissages. Programmes pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.

Beauchemin C., Hamel C, Simon P. (éd.) (2015). *Trajectoires et origines, enquête sur la diversité des populations en France*. Paris : Ined.

Blanchard-Schneider, A., Botton, Miletto, V. & Caro, P. (2018). *Eclairage sur certaines des inégalités scolaires d'origine territoriale en France*. Paris : Cnesco. [Disponible en ligne](#).

Botton, H. & Miletto, V. (2018). *Quartiers, égalités, scolarité. Des disparités territoriales aux inégalités scolaires en Ile-de-France*. Cnesco. [Disponible en ligne](#).

Brinbaum, Y. & Kieffer, A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours. *Population*, 3, 64, 561-610.

Debarbieux, E. & Tichit, L. (1997). Ethnicité, punition et effet-classe, une étude de cas. *Migrants-Formation*, 109, 138-154.

Evrard, L. (2011). « Résultats de la première enquête de victimisation au sein des collèges publics au printemps 2011 », *Note d'information* 11.14. MEN-DEPP.

Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), 413-447.

Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., & Charmillot, S. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie*, 191, 11-27.

Felouzis, G., B. Fouquet-Chauprade, S. Charmillot, et L. Imperiale-Arfaine, (2016). Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Contribution au rapport du Cnesco *Les inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelle*. Paris. Cnesco.

Felouzis G., Liot F., Perrotton J., (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Éditions du Seuil.

Fouquet-Chauprade, B. (2013). L'ethnicité au collège : bien-être et effet de contexte. *Sociologie*, 4, 431-449.

Friant, N. (2015). *Choix de l'école et ségrégations scolaires dans un espace local en Belgique francophone. Inégalités éducatives et espaces de vie*. Rennes : France.

Grenet J. (2016), *Renforcer la mixité sociale dans les collèges parisiens. Le dispositif des secteurs multi-collèges*. [Disponible en ligne](#).

Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.

Lafourcade, M. et Mayneris, F. (2017). *En finir avec les ghettos urbains ?* Paris : ENS.

Ly, S. T. & Riegert, A. (2015). Mixité sociale et scolaire, ségrégation inter et intra établissement dans les collèges et lycées français. Paris : Cnesco. [Disponible en ligne](#).

Maroy, C. (2006). *Ecole régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. PUF : Paris.

Maurin, E. (2004). *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*. Paris : Le Seuil.

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.

Meuret, D. & Marivain, T. (1997). Inégalités de bien-être au collège. Paris : MEN. [Disponible en ligne](#).

Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville : ségrégation-mixité-carte scolaire*. Paris : Presses de Sciences-Po.

Moignard B. (2008). *L'école et la rue : fabriques de la délinquance*. Paris : PUF.

Payet, JP. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridien.

Safi M. (2013). *Les inégalités ethno-raciales*. Paris : La Découverte.

Schiff, C. & Perrotton, J. (2018). Les enseignants français face à l'ethnicité hier et aujourd'hui. Discours critiques et impasse d'une lecture en termes de discriminations. *Recherche et Formation*, 3, 89, 17-30.

Schnapper D. (1998). *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard.

van Zanten, A. (2009). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5, 180, 24-34.

van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.