

ÊTRE PERSONNEL SCOLAIRE RACISÉ·E : FORMES ET SIGNIFICATION DE L'EXPÉRIENCE DU RACISME AU TRAVAIL DANS L'ÉDUCATION NATIONALE FRANÇAISE

*Being a Racialized School Employee : Forms and Meanings of the Experience of Racism
at Work in the French Education System*

Fabrice Dhume* et Samuel Bérard**

RÉSUMÉ

La reconnaissance du racisme au sein du système scolaire en France demeure difficile, et seul le « racisme entre élèves » est l'objet d'une considération institutionnelle. Cet article prend à rebours une telle représentation du problème, en s'intéressant au racisme vécu par les personnels scolaires dans le cadre de leur travail. S'appuyant sur deux enquêtes par entretiens auprès d'acteurs de l'Éducation nationale aux positions et métiers variés – dont la première enquête, exploratoire, a servi de point d'appui à la seconde – l'article documente la place du racisme dans les trajectoires de ces agents. Resituant la « carrière de racisation » dans la carrière scolaire et professionnelle, dans une perspective interactionniste, l'analyse met en évidence la place cruciale de l'école dans la construction d'une assignation raciale, et les tensions que cela produit pour des personnes qui ont décidé malgré tout de travailler dans le système scolaire, et qui découvrent le caractère illusoire de leur désir d'échapper à cette assignation. L'article explore les différentes formes prises par les expériences de racisation dans la carrière professionnelle et le cadre de travail des agents (« effet-billard » de la racisation des élèves, micro-agressions, situations de racisme ouvert, discrimination).

ABSTRACT

The recognition of racism within the French school system remains difficult, since only "racism between students" is an issue for the institution. This article reverses such a representation of the problem, by focusing on the racism experienced by school staff in the context of their work. Based on two surveys by interviews with National Education actors in various positions and professions – of which the first, exploratory survey, served as a basis for the second – the article documents the role of racism in the trajectories of these agents. Re-situating the "career of racialization" in the school and professional career, from an interactionist perspective, the analysis highlights the crucial role of the school in the construction of a racial assignment, and the tensions that this produces for people who have decided nevertheless to work in the school system, whom discover the illusory nature of their desire to escape this assignment. The article explores the different forms taken by the experiences of racialization in the professional career and the working environment (« pool effect » of students' racialization, micro-aggressions, situations of overt racism, discrimination).

MOTS-CLÉS :

école, racisme au travail, racisme quotidien, discrimination raciale, carrière, expérience

KEYWORDS :

school, racism at work, everyday racism, racial discrimination, career, experience

* Sociologue, professeur à l'UC Louvain, affilié à l'IC Migrations, fabrice.dhume@uclouvain.be

** Professeur des écoles, académie de Créteil, samp.berard@gmail.com

L'école publique est une institution centrale dans la définition de la République française, et réciproquement. De ce point de vue, selon la doxa républicaine, il n'y aurait ni « élèves musulmans » (Lorcerie 2012), ni enseignant « noir » ou proviseure « maghrébine », seul le statut professionnel serait censé définir les agents. Quant au terme de « racisé-e », il fait scandale dans la représentation publique de l'école, et a été qualifié d'« épouvantable » par le ministre Jean-Michel Blanquer, à propos de la formation syndicale antiraciste organisée par Sud éducation 93 en 2017. L'institution ne reconnaît de racisme que celui « entre élèves, entre élèves ou parents et équipes » (Dgesco 2010, 25) ; elle admet tout au plus que « les lycéens *estiment* [...] que certains professeurs [...] *reproduisent parfois* des attitudes (des préjugés) combattues auprès des élèves » (Ibid., 29, nous soulignons). En l'absence de toute enquête, des sociologues n'ont pas hésité à valider le sentiment que « l'école paraît donc préservée du racisme et de la discrimination. [...] Pour ce qu'on peut en connaître, l'école française est celle du refus du racisme et de sa dénégarion » (Dubet 1993, 299-301).

Cette fiction institutionnelle d'une incommensurabilité entre racisme et école ne résiste pourtant pas à l'examen sociologique. Une série de travaux se référant au paradigme de l'ethnicité (Lorcerie 2007) a montré que la production des hiérarchies comme des identités sociales (ethnique et religieuse, mais aussi de classe, de genre...) doit beaucoup à l'école, son ordre, son fonctionnement, et aussi à une production massive d'échec scolaire visant particulièrement des publics socio-ethno-génrés. Une approche par les rapports sociaux, prenant en considération la face matérielle du racisme (Guillaumin 2002 [1972] ; De Rudder, Poirer et Vourc'h 2000), montre que les pratiques courantes des agents scolaires, ajoutées à l'absence de régulation des situations racistes (Tapernoux 1997) ou sexistes, participent à la reproduction d'un ordre social et scolaire racisé¹ et sexué (Dhume-Sonzogni 2007 ; 2014 ;

Magar-Braeuner 2019). Cette perspective matérialiste (Burke 2016) et constructiviste conduit à relativiser la primauté souvent accordée à la part idéale du racisme et à la dimension intentionnelle des actes pour qualifier le problème². Si l'on ne peut ignorer le projet antiraciste de l'institution scolaire, celui-ci n'est qu'une partie de la réalité, dont les ambiguïtés contribuent d'ailleurs à masquer une part importante du problème (Dhume 2016 ; Dhume et Cohen 2018).

Même si la sociologie française commence à documenter et analyser les processus de racisme affectant les élèves et leurs parents, les enquêtes sont jusque-là restées à peu près muettes sur le racisme vécu par les personnels au sein de l'Éducation nationale. L'institution scolaire et le groupe professionnel sont-ils aveugles aux origines ou à la religion supposées des personnels ? Nous entendons montrer que c'est loin d'être le cas, et documenter les expériences concrètes de racisme au travail dans l'école. Nous abordons ici la racisation à partir du concept de *carrière* (Goffman 1975 [1963] ; Becker 1985 [1963]). Howard Becker conçoit la carrière, non comme une succession de positions sociales, saisie à la façon d'une série photographique (par exemple les emplois ou fonctions successivement occupées dans une mobilité professionnelle), mais comme un processus de changement de statut social. Celui-ci implique pour les personnes concernées un double déplacement dans le temps : à la fois des apprentissages pratiques aux différentes étapes du processus, et une subjectivation progressive, permettant à la personne de se ré-envisager et d'adapter son rapport au monde à travers les changements positionnels et statutaires. La notion permet ainsi de saisir une « construction diachronique soumise au changement [sachant que l]es conceptions des possibles se modifient avec le temps »

aux groupes dans la hiérarchisation raciste du monde social. « Racialisation » est entendue ici en référence à la dimension idéologique du racisme, comme processus consistant en l'interprétation des différences à l'aune des théories raciales (Banton 1997 ; Poirer 2011). Enfin, « racisé-e » désigne l'effet de cette attribution sur les personnes, autrement dit le statut social ambivalent (produit et dénié) qui résulte de ce processus.

1 En référence au travail de Colette Guillaumin (2002 [1972]), « racisation » désigne ici le processus pratique, matériel, qui, en associant l'altérité à une marque somato-biologique, attribue un statut ethnoracial (y incluant les registres de référence culturel, religieux ou bio-somatiques) aux personnes et

2 Pierre-André Taguieff (1993, 381) estime par exemple que « pour caractériser la nature raciste d'un acte, le minimum requis est soit une revendication dudit acte par son auteur, soit la détermination de faits contextuels (verbaux ou non) permettant de qualifier l'intention raciste ».

(Martiniello et Réa 2011), notamment selon la conscientisation progressive que ce que l'on subit – racisme, discrimination – prend sens avant (historiquement) et au-delà (sociologiquement) de soi, tout en opérant ici et maintenant.

La notion de carrière, en ce sens, est liée à celle de socialisation, et ici de « socialisation raciale » (Brun 2022). Elle partage avec cette dernière l'importance de la dynamique d'apprentissage par expérience des normes ambiantes organisant la société et ses divers espaces sociaux. Mais le concept de socialisation, renvoie au départ littéralement à *l'entrée dans le social*, qui constitue à la fois l'humain (reconnu comme tel car membre d'un groupe) et l'individu (comme produit du pouvoir, dans une perspective foucauldienne). Les étapes ultérieures (socialisations secondaires) sont censées constituer de nouvelles dimensions, ajoutant, non sans tensions et recompositions, l'incorporation de normes et de pratiques propres à de nouvelles sphères sociales. Or ici, l'apprentissage du racisme relève, ni seulement d'une socialisation primaire au statut de racisable, ni d'une adaptation à une nouvelle sphère sociale ; il procède d'une confrontation réitérée à la dualité des normes sociales régissant la plupart des sphères sociales expérimentées – dualité dans le sens où cohabitent contradictoirement une promesse et une règle formelle d'égalité, et l'omniprésence éprouvée du racisme –, ce qui construit une relative continuité du vécu à travers même des expériences discontinues. L'apprentissage dont il s'agit est alors celui d'une mise en fragilité statutaire appelée à se rejouer, avec des variations de formes et d'intensité selon les univers sociaux. Aussi, approcher le racisme comme carrière, dans une mise en parallèle par hypothèse avec la carrière professionnelle, veut rendre compte du travail spécifique de subjectivation-objectivation impliqué par des expériences variables du racisme aux différentes étapes du parcours.

Sans restituer ici l'ensemble de ces carrières de racisation, qui se construisent au croisement de multiples secteurs (travail, logement, rapport à la police...), l'article se concentre sur ce que la racisation doit à l'école, pour

des personnes qui ont finalement choisi d'y travailler. Sans prétendre à une absolue singularité du racisme à l'école, nous montrerons que l'espace scolaire a ceci de particulier qu'il initie le plus souvent la carrière de racisation, et donc que le choix ultérieur d'y faire profession mérite tout particulièrement d'être interrogé de ce point de vue.

Le racisme au travail dans l'école française : une question à construire

Si la sociologie francophone de l'école tarde à se saisir de la question du racisme au travail, des éléments d'analyse ont déjà été posés par des personnels racisés à travers leur expertise d'usage de l'institution scolaire et/ou à partir d'autres vecteurs – littéraire, syndical, associatif ou encore journalistique³ de publicisation. Cette analyse demeure souvent comme un texte caché (Scott 2008) aux yeux du pouvoir comme de l'arène académique, que la sociologie s'efforce ici de (re)découvrir, au double sens du terme.

Une série d'enquêtes en France a exploré la (non-) singularité des « enseignants issus des immigrations », au regard de leurs propriétés sociales : leur trajectoire, leur construction identitaire, leur rapport au métier ou encore leur « plus-value » dans l'enseignement (Auduc 2004 ; Charles et Legendre 2006 ; Kadri et Rio 2016 ; Audebert 2014 ; Cesbron 2014). Centrées sur la catégorie « immigration », entendue au sens d'extra-européenne, ces enquêtes présument une altérité première (attribuée selon les cas à la migration, la religion musulmane ou l'expérience du « quartier »), mais en relativisent finalement l'importance empirique. En effet, il se dégage le constat que seuls trois éléments principaux singularisent sensiblement ces populations. Tout d'abord, elles sont souvent issues de familles socio-économiquement plus modestes que leurs pairs « d'origine française », avec des parents moins dotés en capitaux scolaires, et elles

3 Parmi les traces publiques de cette expertise : la création d'une éphémère Association pour l'égalité dans l'Éducation nationale au début des années 2000, une Enquête sur le racisme dans l'Éducation nationale des journalistes Serge Bilé et Matthieu Méranville (2009) ou encore divers ouvrages entre témoignage et analyse (Manveun Yalo 2017 ; Traoré 2021).

profitent moins souvent d'une socialisation anticipatrice au métier d'enseignant (Charles 2006, 63). Ensuite, comme cela est constaté ailleurs (Magaldi, Conway et Trub 2018), ces personnes témoignent plus souvent d'une disposition subjective : le désir d'une utilité sociale et un souci de requalification par l'école des publics socialement et ethniquement stigmatisés (Auduc 2004), qui peuvent être liés à une sensibilité un peu plus forte que leurs collègues aux questions de racisme et d'inégalités sociales (Charles et Legendre 2006 ; Délévaux 2021). D'où de fréquents « choix » (présentés comme tels) d'enseigner en éducation prioritaire ou en lycée professionnel. Le troisième élément est à la fois le plus singularisant et le moins traité en lui-même par la littérature : l'expérience partagée de racisme, notamment à l'école, dont quelques travaux indiquent cependant la relative banalité dans l'expérience du métier (Cesbron 2014 ; Audebert 2014 ; Kilic 2021).

L'approche par la migration a pour effet de laisser dans l'ombre l'histoire constituée par l'expérience des personnels racisés dans l'institution scolaire — depuis au moins l'époque coloniale d'un Léopold Sédar Senghor, enseignant à Tours et à Saint-Maur à la fin des années 1930, face à des enfants éberlués de rencontrer un « noir tout habillé » (Bilé et Méranville 2009, 15-19). Elle tient plus largement dans l'ombre l'expérience de racisme des groupes non directement concernés par la migration : descendants d'immigrés, issus des ex-colonies d'outre-mer, juifs, roms, etc. La présomption de « différences », qui soutient d'autre part la plupart de ces enquêtes, marginalise les processus sociaux qui les produisent — l'altérisation, la stigmatisation, la discrimination, la racisation —, au risque de se focaliser sur les effets plus que les causes. Enfin, en privilégiant l'approche par l'immigration et la « diversité » du corps enseignant, la recherche prolonge la difficulté de l'institution scolaire à se reconnaître clairement en tant que « contexte de racialisation » (Thésée 2021). Aussi gagne-t-on à changer de paradigme, en suivant plutôt le fil de la manière dont le racisme opère.

Quelques recherches ont ouvert la voie à cette question, non sans limites. Les enquêtes de victimation auprès des

personnels de l'Éducation nationale font peu ressortir le problème : 2,2 % des violences sont déclarées comme « racisme » dans le second degré, et aucune dans le premier degré (Debarbieux et Fotinos 2012 ; Debarbieux, Moignard et Hamchaoui 2013). Cela nétonne guère, vue l'incertitude fréquente à qualifier des situations comme racistes ou discriminatoires. Par ailleurs, ces enquêtes n'enregistrent pas les violences de type micro-agressions⁴, qui constituent pourtant la trame du « racisme quotidien » (Essed 1991). Enfin, faire du racisme une catégorie de faits autonome, et non un rapport social colorant diverses formes de violences recensées (ostracisme, injure, etc.) minimise par définition le problème.

Deux dimensions principales ont été explorées par la recherche française. D'une part, des travaux qualitatifs ont abordé les établissements scolaires comme espaces relationnels, confrontant les agents à des interactions racistes, à une « ethnicisation des professions » (Sanselme 2009, 124) et au choix de l'usage ou non des identités ethniques au travail (Perroton 2000 ; Fahrat 2015 ; Kilic 2021). D'autre part, de rares travaux statistiques pointent vers la gestion des personnels.

Ils attestent de l'influence de catégories discriminatoires dans le recrutement des enseignant-e-s (Déquire 2009 ; Greenan et al. 2016) — même si le sens de ces usages demeure ambivalent, car les catégories peuvent servir à éliminer l'altérité ou au contraire viser une « mixité ». Des enquêtes qualitatives ont également mis en évidence des logiques racisantes dans la distribution du travail (Bérard 2002 ; Larochelle-Audet 2019). Ces travaux ouvrent des perspectives importantes pour une analyse visant à penser et documenter dans leur globalité les mécanismes du racisme *de* et *dans* l'école.

En comparaison, la question du racisme au travail dans l'institution scolaire fait l'objet d'une importante litté-

⁴ Introduite dans la littérature américaine par le psychiatre Chester Pierce au tournant des années 1960-70 (Perez-Huber et Solorzano 2015), cette notion met l'accent sur la dimension systémique d'un racisme d'abord composé de courts épisodes d'interactions vécues comme offensantes, dont l'épreuve quotidienne cumulée a pour effet de rappeler sans cesse aux personnes la place et le statut (illégitime, conditionnel, étranger, inférieur, marginal ou précaire) assignés à « leur » groupe.

ture dans des pays anglophones, tels que les États-Unis ou le Royaume-Uni. Souvent appuyées sur la *Critical Race Theory*, qui pose parmi ses principes la centralité du savoir expérientiel des personnes racisées (Yosso et Solorzano 2007), les recherches ont étayé une approche structurelle et institutionnelle du problème du racisme à l'école (Bonilla-Silva 1992 ; Osler et Starkey 2010 ; Perez Huber et Solorzano 2015) – contre une lecture individualisante et *colorblind* (Burke 2016). Rita Kohli (2021) montre par exemple que, si des politiques ont incité à la diversification du corps enseignant, l'un des principaux obstacles à sa pluralité réelle et durable est le racisme ancré dans le système scolaire. De la formation au métier, qui n'incite pas les futurs enseignants à s'interroger sur la suprématie et les privilèges des blancs⁵ (Ladson-Billings 2000), à l'expérience de la racisation quotidienne des élèves et des personnels, Kohli montre un « climat hostile » aux pédagogies et projets antiracistes portés par les « enseignants de couleur », qui engendre une usure émotionnelle, psychologique et professionnelle (Pizarro et Kohli 2018).

Enjeux théoriques et choix méthodologiques

L'analyse qui suit relève d'une sociologie à la fois critique et compréhensive du racisme, qui prend au sérieux la parole minoritaire pour analyser le racisme quotidien au travail dans l'institution scolaire. Cette parole relève généralement d'un discours d'expérience, subjectif et rétrospectif, fondé à la fois sur une expertise d'usage et un savoir-faire évaluatif des situations (Dhume-Sonzogni 2014, 123-125). Les récits d'épisodes vécus de racisme à l'école ne sont pas de simples anecdotes, mais la mise en forme d'une expertise ancrée, reflétant des « systèmes de connaissance » et des « systèmes de valeurs » (Essed 1991), concernant en même temps le fonctionnement de l'école et celui du racisme. Les personnes minorisées peuvent ainsi être de fines sociologues de leur situation, selon le degré de prise de conscience et de distance analytique qu'elles ont développées au cours de leur

trajectoire de vie. Les personnes enquêtées ont de fait le plus souvent développé, voire surdéveloppé, une « posture d'auto-analyse », du fait que « la réflexion sur soi constitue dans certaines conditions, la seule réaction de sauvegarde possible » (Sayad 1993, 860-861) face à la violence de ce qui leur arrive. Dans une société qui peine à reconnaître la dimension structurelle de son racisme, et *a fortiori* dans le contexte de déni institutionnel scolaire, leur parole constitue des contre-récits, « des histoires opposées racontées du point de vue de l'opprimé » (Burciaga et Kohli 2018 ; Crenshaw *et al.* 2010) qui « défient la vision dominante par leur propre connaissance et compréhension du racisme » (Essed 1991, 187).

Nos enquêtes ont visé à recueillir, croiser et analyser ces expériences et expertises, pour documenter le racisme quotidien du système éducatif français afin d'en dégager des tendances structurelles. Le concept de racisme quotidien désigne, selon Philomena Essed, un processus incorporé dans la structure du travail, du fait que les représentations et catégories du racisme, apprises par socialisation, sont intégrées dans des « scripts » (Essed 1991) qui rendent les pratiques immédiatement disponibles et gérables. La familiarité et la routinisation des catégories, statuts et pratiques concernées constituent « un arrière-plan pour l'action sociale » (Ahmed 2007), rendant leurs implications racistes souvent invisibles aux yeux de celles et ceux qui agissent ainsi, et difficiles à faire reconnaître pour les personnes qui les subissent. Les interactions façonnent de ce fait les relations de pouvoir sous-jacentes, et sont façonnées par celles-ci, dans une interdépendance entre micro-interaction et macro-structure (Bourabain et Verhaeghe 2021). « Le racisme quotidien s'adapte à la culture, aux normes et aux valeurs d'une société car il opère par le biais des structures de pouvoir prédominantes dans la société » (Essed 2019), et ainsi le racisme à l'école doit être appréhendé comme un phénomène non exceptionnel, mais au contraire, de forme, d'espace et de temps scolaro-compatibles.

Cet article s'appuie sur deux enquêtes débutées à quasi vingt ans d'écart. La première, exploratoire, a

5 « Blanc » n'est pas une catégorie biologique (couleur de peau) mais une catégorie politique ; elle désigne une position collective hégémonique à laquelle sont confrontés les minorités racisées, et une norme au regard de laquelle celles-ci sont étiquetées comme étant « de couleur » ou « visibles ».

été conduite au début de la décennie 2000 (Bérard, 2002), dans une séquence historique qui débute avec le 11 septembre 2001 et s'achève avec le second tour Chirac-Le Pen à l'élection présidentielle d'avril 2002. La seconde s'est déroulée entre fin 2018 et début 2023, et intervient dans une séquence où la politisation de la laïcité et la crispation sur le « voile », d'une part, et les attentats islamistes en Europe, d'autre part, ont libéré une parole publique islamophobe qui investit particulièrement l'école (Lorcerie 2005 ; Hajjat et Mohammed 2013). De l'une à l'autre enquête, la méthodologie a évolué, pour tenir compte de la difficulté rencontrée par la première : être face à un « texte caché » (Scott 2008), et peiner à documenter une parole qui se donne peu à entendre publiquement en général (Lamont et al. 2016), et en particulier dans une institution et un groupe professionnel organisés par le déni de cette réalité (Dhume-Sonzogni 2014). En parler ouvertement fait *a priori* entorse aux normes du groupe professionnel. La doxa de « l'école républicaine » et de la « méritocratie » est en effet puissante, et elle exerce sur les discours une contrainte forte, susceptible de freiner la qualification des situations vécues en termes de racisme ou de discrimination, comme on le constate pour les élèves (Zirotti 1990 ; Brinbaum, Chauvel et Tenret 2013). En parler à des hommes blancs fait également partie des enjeux influant sur la dicibilité du racisme vécu (Blassel et al. 2021 ; Truco et al. 2021), et nous avons bénéficié ici à la fois de l'effet de distinction et de légitimation lié au statut de chercheur et de la confiance véhiculée par nos intermédiaires.

La première enquête a visé à reconstituer la carrière subjective de professionnel-le-s auto- ou hétéro-désigné-e-s par les intermédiaires en tant que personnes « noires », afin d'en identifier l'éventuelle singularité — sans présupposer de discrimination. Le point de départ, littéraire, a été emprunté à Jean Genet qui, face à la demande d'acteurs d'écrire une pièce de théâtre pour des « Noirs » — ce sera *Les Nègres* (1959) —, avait répondu : « Qu'est-ce que c'est qu'un noir ? Et puis d'abord c'est de quelle couleur ? ». Actant qu'« on ne naît pas noir, on le devient » (Sagot-Duvaurox 2004), l'enquête a cherché

à retracer les conditions (notamment scolaires) de ce devenir-noir. Dans un premier temps, il a été imaginé de pouvoir comparer des discours situés de part et d'autre de la « ligne de couleur », en espérant créer un chiasme pour percer l'écran du discours institutionnel, sans pour autant questionner l'expérience en tant que telle du racisme. Si cette approche a parfois permis à la marge l'expression sur ce sujet (comme le constate également Y. d'Almeida [2022]), elle a surtout rendu visible le fait que les enseignant-e-s interrogé-e-s se réfèrent d'abord au statut professionnel. Pour reprendre les termes d'un agent, « on ne se sent pas noir professeur » — au sens où la catégorie « noir » passerait avant le statut de métier et informerait un rapport spécifique au travail. La situation semble ici différer de certaines analyses états-uniennes, du fait de la place vraisemblablement différente du tort constitué pour les Africains-Américains par l'esclavage (Ladson-Billings 2000). Racisé-e-s ou non, les agents interviewé-e-s s'identifient avant tout au corps professionnel qui leur confère une identité définie par une certaine position de surplomb — marque d'autorité et signe de relative réussite sociale —, notamment vis-à-vis des antagonismes de classes (Léger 1983). Dans un second temps, l'enquête s'est donc adaptée, en questionnant plus directement les expériences de racisation : « Depuis quand êtes-vous noir-e ? ». Cette adaptation stratégique a permis d'ouvrir un espace pour une parole semi-publique, là où le racisme vécu au travail se disait éventuellement dans un entre-soi minoritaire.

La seconde enquête a repris cette dernière stratégie, en inversant en quelque sorte la trajectoire méthodologique de la première : faire de l'expérience du racisme le cœur explicite de la grille d'entretien, pour ensuite faire ressortir empiriquement l'effet de « ligne de couleur » sur les récits des enquêtés. À cette fin, la méthodologie a conduit à élargir le prisme de deux manières. Premièrement, prendre en compte les divers groupes sociaux racisés ou non, sans se limiter à la catégorie « noir », et ainsi saisir le racisme dans la variété des statuts raciaux qu'il produit — incluant ses cibles « culturelles » ou « religieuses ». Par ailleurs, pour tenter de suspendre le privilège majoritaire d'assigner sans être assigné

(Guillaumin 2002), ni la catégorisation (auto- ou hétéro-catégorisation) ethnoraciale, ni le sentiment d'avoir expérimenté le racisme n'ont été une condition de recrutement des enquêté-e-s⁶ — on y revient ci-après. Deuxièmement, l'enquête a visé à prendre en compte tous les métiers, niveaux et types d'établissements, ce qui conduit à redistribuer la problématique unitariste du « corps professionnel » et à inclure les segmentations et hiérarchisations intra-institutionnelles entre métiers, espaces ou segments du système scolaire, lesquelles s'avèrent en partie racisées (Dhume 2021).

La première enquête repose sur une trentaine d'entretiens individuels et collectifs, menés pour moitié auprès d'enseignant-e-s et pour moitié auprès de CPE (conseiller-e-s principal-e-s d'éducation)⁷. Le choix de procéder par réseau d'interconnaissance a conduit l'enquêteur d'un lycée général du IX^{ème} arrondissement de Paris à des lycées professionnels de la Seine-Saint-Denis. La seconde enquête repose sur 74 entretiens dans diverses régions (Île-de-France, Lorraine, PACA, Nord, Rhône-Alpes, Alsace), auprès de professionnel-le-s divers-e-s par leurs statuts (contractuel-le, stagiaire ou titulaire), métiers et corps (personnel BIATSS⁸, professeur-e des écoles [PE], enseignant-e, CPE, chef-fe d'établissement ou adjoint-e [PerDir], assistant-e d'éducation [AED], psychologue de l'Éducation nationale [PsyEN], inspectrice.eur, etc.), niveau d'exercice et type d'établissement (école maternelle, primaire, collège, lycée général [LG] ou professionnel [LP]), contexte d'exercice (milieu rural ou urbain, éducation prioritaire ou non) ou encore ancienneté dans le métier⁹.

6 Nous laisserons toutefois de côté pour cet article les catégories de personnels qui s'estiment non concernées, hormis dans les cas où elles sont témoins.

7 Le corpus comportait une majorité de femmes occupant les fonctions de CPE, et une forte majorité d'hommes parmi les enseignants de lycées professionnels, dont une grande part étaient contractuels, et dont certains avaient été maîtres-auxiliaires temporaires. Ils exerçaient leurs fonctions depuis 7 ans au minimum et 22 ans au maximum. L'enquête est complétée par des observations au sein d'une cité scolaire du IX^{ème} arrondissement de Paris, touchée par une redéfinition de la carte scolaire, matériau non mobilisé ici.

8 Personnels ingénieurs, administratifs, techniques, sociaux et de santé et des bibliothèques.

9 Le corpus de l'enquête 2 concerne ainsi environ 2/3 de femmes pour 1/3 d'hommes ; environ 2/3 de personnes ayant vécu la racisation pour 1/3 du groupe majoritaire ; environ 1/2 exerçant dans l'enseignement (dont plus d'1/3 en collège-lycée, plus d'1/3 en lycée professionnel, et moins d'1/3 en maternelle-primaire), 1/5 dans la vie scolaire (AED et CPE), 1/4 en responsabilité

Les deux enquêtes ont recruté par « boule de neige » — à partir de sollicitations dans divers réseaux, afin d'éviter des effets de cliques. Dans la première, le choix des personnes sollicitées répond à un critère lié à l'effet de la racisation (être considéré-e comme noir-e), son contenu étant laissé à l'appréciation des intermédiaires. Ce recrutement s'est fait par double validation : la dernière question de la grille d'entretien était « Connaissez-vous d'autres enseignant-e-s ou CPE considéré-e-s comme noir-e ? », puis au moment de la prise de contact avec les nouveaux sujets de l'enquête, il leur était demandé de préciser s'ils estimaient être considéré-e-s comme tel-le-s. Ceci n'a jamais fait l'objet d'une négation, mais parfois la formulation a suscité une demande d'explication. Le principe d'hétéro-catégorisation subjective a rendu saillants des écarts de perception raciale entre l'enquêteur blanc et les enquêté-e-s racisé-e-s, en lien avec l'asymétrie des expériences du processus de racisation. En effet, une CPE désignée comme noire lors d'un entretien collectif n'avait par exemple pas été catégorisée comme telle par l'enquêteur. Ce constat plaide pour une approche subjectiviste de la méthode, non organisée par le regard majoritaire mais par l'expérience d'hétéro-catégorisation. Dans la seconde enquête, l'approche a été assez différente, puisque le recrutement ne repose sur aucune référence explicite à la racisation. Le critère énoncé est celui de tout personnel scolaire acceptant de parler au sociologue (blanc) de ses expériences de racisme ou de discrimination. L'absence d'induction formelle quant à la catégorisation raciale et à l'expérience d'être racisé-e n'évite pas que les intermédiaires et/ou les enquêté-es interrogent les implicites du critère (« cherches-tu des enseignant-e-s racisé-e-s ou non ? », mail du 7/10/2019 ; « Quand vous faites votre choix, moi, vous m'avez sollicité en fonction de mon origine ethnique ? », échange téléphonique préalable à l'entretien du 7/02/2023). Mais cette stratégie

(administration intermédiaire ou centrale, direction d'établissement, corps d'inspection) et moins d'1/10 d'autres statuts (dont BIATSS, mais aussi aides scolaires ou encore PsyEN). L'ancienneté dans l'institution scolaire au moment de l'entretien va de 4 mois à 30 ans. Au niveau de l'âge, environ 1/8 des enquêté.e.s ont moins de 30 ans au moment de l'entretien, 1/3 entre 30 et 39 ans, 1/3 entre 40 et 49 ans et un peu moins d'1/5 à 50 ans ou plus. L'enquête est complétée par un recueil documentaire sur les « cas » ayant donné lieu à un recours institutionnel, matériau non mobilisé ici.

permet d'inclure une diversité de profils d'expériences – directe, par procuration ou comme témoin – et un dégradé de positions quant à la fréquence et la saillance de vécu du racisme. Même si une majorité de personnes témoigne d'un haut degré de conscientisation, les profils sont néanmoins diversifiés.

Nous avons une dette vis-à-vis des personnes interviewées, qui ne s'épuise évidemment pas dans la restitution sociologique¹⁰. L'enquête rejoue malgré nous une forme de réappropriation de la parole minoritaire, depuis nos positions sociales à bien des égards privilégiées en raison de notre affiliation au groupe majoritaire, non exposé à subir quotidiennement le racisme et le sexisme. Ceci nous conduit à tirer divers bénéfices du seul fait de faire écho et de reformuler dans l'arène académique une question déjà dite (et non inédite), mais rendue inaudible dans les espaces institutionnels par (le risque de) la disqualification. Le passage à la sphère publique implique toutefois de protéger particulièrement les personnes concernées – dont le sentiment de risque est fondé sur l'expérience objective de la violence de l'institution scolaire – d'où le choix d'un strict anonymat. La première enquête recourt à une hétéro-anonymisation (attribution par le sociologue de noms de personnages de la mythologie grecque, distribués arbitrairement) ; la seconde recourt à une auto-pseudonymisation (les interviewé-e-s choisissant eux ou elles-mêmes le prénom sous lequel ils souhaitent apparaître), ce qui génère, on le verra, une prolifération de catégories d'auto-désignation.

Bien que distinctes temporellement et méthodologiquement, nous avons choisi ici de traiter ensemble ces deux enquêtes parce que, d'une part, elles se répondent – la seconde s'appuyant sur l'expérience de la première – et, d'autre part, elles convergent nettement sur leurs résultats d'ensemble, malgré les différences de temps, de terrain et de choix de méthode. Cela correspond à l'enjeu du présent article, qui est prioritairement de dégager des tendances structurelles – même si cela réduit des variations et nuances selon les profils et les

trajectoires. Nous montrerons dans un premier temps que le départ de la carrière de racisé-e s'ancre en général dans la prime expérience scolaire, ce qui dessine une perspective singulière sur le choix ultérieur de travailler dans l'Éducation nationale. Nous montrerons ensuite que l'entrée dans le métier conduit à prendre conscience que, ni l'univers éducatif ni le statut institutionnel ne protègent en soi du racisme, et donc qu'il n'y a guère d'échappatoire professionnel à la condition de racisé-e. Nous documenterons ainsi les principales formes d'expériences de racisme ayant des effets différenciés sur la carrière professionnelle : la racisation indirecte, les micro-agressions, les formes ouvertes d'agression verbale et les discriminations.

La centralité de l'école dans l'entrée dans la carrière de racisé-e

La carrière de racisé-e débute généralement avec les premiers espaces de socialisation extra-familiale, au premier rang desquels, l'école :

« Moi je l'ai subi [le racisme] à la maternelle, pour commencer. » (Zora, agent d'accueil, lycée, 55 ans, d'origine algérienne, juin 2022)

« Je suis devenue une Arabe au collège [elle rit]. Dans le regard des autres, mais pour moi aussi, je comprenais qui j'étais. » (Salima, PLP, 37 ans, Arabe, mars 2019)

« Au collège, c'est là que j'ai connu le racisme. En fait non, je l'ai vécu avant, mais... Le collège, ça a été un moment marquant dans ma vie. » (Aïcha, professeure contractuelle, 24 ans, Musulmane, juin 2019)

La « première fois » de la confrontation au racisme ne signifie pas que les personnes concernées n'y ont jamais été exposées antérieurement. La compétence pour encoder et décoder les situations comme raciste se forge avec la répétition du vécu et/ou la transmission par des pairs, et la prise de conscience éprouvée d'être particulièrement une cible. Comme l'explique Aïcha, des épisodes ont (probablement) été vécus antérieurement,

¹⁰ Nous remercions toutes les personnes qui ont accepté de nous faire confiance en nous donnant accès à leur expérience.

mais la qualification intervient souvent ultérieurement et rétrospectivement, à partir d'un épisode tenu pour « marquant ». La plupart des récits datent ainsi précisément une rupture dans la victimation (« je l'ai subi », « c'est là que j'ai connu ») et la redéfinition racisée de soi (« je suis devenue »). Quel que soit le milieu social d'origine des enquêté-e-s et la temporalité de la « première fois », la période avant-le-racisme tend à être décrite comme « un monde de bisounours » (pour Mariama, qui vit seule avec sa mère femme de ménage), un cadre « agréable » et « sans soucis », où le racisme est soit absent (pour Marie-Lou, de père ingénieur et mère descendante d'une « famille royale » de Guinée), soit « ponctuel », « camouflé » et collectivement tenu en lisière de la scène (pour Boudjama, de père ouvrier et mère au foyer) :

« Alors pendant longtemps j'ai vécu dans un monde des bisounours, où ça n'existait pas. » (Mariama, PE, 33 ans, Française d'origine sénégalaise, mars 2020)
 « Donc toute l'enfance hein, école maternelle, école primaire aucun problème, tout le monde se mélange avec tout le monde, y a pas de soucis, au collège pareil, même si on avait déjà entendu des mots comme "Bougnoule" mais ça venait surtout de quelques villageois [qui fréquentaient le collège de secteur], mais ils se faisaient très vite taper et au final [...] c'était vraiment très ponctuel, très rare. [...] Donc ça été vraiment camouflé, et vraiment c'était "United Color of Benetton", quoi. Tout le monde parlait à tout le monde. » (Boudjama, CPE, 47 ans, Arabe, mai 2019)

« Alors... je sais pas, peut être que c'est un peu naïf, mais en tous cas rien dans mon parcours scolaire ne m'avait laissé supposer ça, en fait. J'ai jamais été confrontée... ben, j'ai jamais été en situation d'échec, j'ai jamais été confrontée au racisme de tel ou tel professeur, hein, jamais jamais, enfin voilà. Je... j'ai plutôt eu un parcours agréable, hein, jusqu'à la fin du master ça s'est bien passé. » (Marie-Lou, PE, 38 ans, Noire, mars 2019)

Ces récits accentuent ainsi l'effet de rupture : l'irruption du racisme *vécu comme tel* est présentée sur fond d'enfance heureuse et relativement insouciant, destinée à être brutalement fracassée ou réduite. Auparavant, le racisme observé par Boudjama ne semblait pas véritablement l'atteindre. Son récit insiste sur l'idée que la dynamique collective dominante (« tout le monde »), soutenue au besoin par la violence physique (« ils se faisaient vite taper »), semblait pouvoir limiter l'effet à un élément de décor quasi exotique, ou à un attribut incongru de quelque personnage « raciste » comptant peu dans sa socialisation directe. C'est lorsque le racisme devient un « problème », donc qu'il change de valence pour être source d'hostilité et de ségrégation pour Boudjama, ou source « d'échec » pour Marie-Lou, qu'il prend pleinement valeur de racisme. Ces caractéristiques ne s'appliquant pas à leur expérience socio-scolaire enfantine, Marie-Lou ou Boudjama peuvent dire n'avoir pas fait l'expérience de racisme dans leur primo-scolarité. Et pourtant, on le verra, Marie-Lou en a bien pris conscience dès l'école primaire. À l'opposé, pour Zora, l'enfance n'a pas été placée sous le signe du bonheur : « J'ai subi des grandes violences étant petite [déjà dans le milieu familial], j'ai grandi mal » (Zora, agent d'accueil, lycée, 55 ans, d'origine algérienne, juin 2022). Comme si cela était lié, elle a connu un racisme brutal dès la maternelle, et celui-ci n'a jamais cessé tout du long de sa vie.

Pour beaucoup, la définition du problème nécessite d'être révisée afin de prendre en compte une expérience nouvelle : être soi-même la cible et en subir les effets délétères. L'école constitue le plus souvent ce lieu et ce temps de rupture, d'abord en ce qu'elle confronte à des enfants de tous horizons, qui peuvent faire re-circuler (Butler 2004) des schèmes racistes. Le passage de l'univers familial — « un milieu très protégé, très *love*, très... très bien » dit Boudjama ; « une chance formidable, une jeunesse heureuse » dit Pedro — à l'école de la racisation procède d'une révélation statutaire. Cette brutale rupture transforme un élément physique anodin en marque biologique (Guillaumin 2002 [1972] ; Poirret 2011), et fait passer du sentiment d'être *normal-e* à la conscience de ne pas l'être dans le regard d'autrui :

« [Je suis devenue Noire] assez tôt, hein, j'étais à l'école. J'étais à l'école, et dans la cour il y en a un qui refusait de jouer avec moi parce que j'étais noire. Donc il me disait : "Oh t'es sale", je dis : "Mais comment ça, sale ? Pourquoi tu dis ça ?" — "Parce que t'es noire", ou "Oh je ne me range pas avec toi, je ne joue pas avec toi, parce que t'es noire". Oui, là je me suis rendue compte de... de la couleur de ma peau, à ce moment-là. Pour moi ce n'était pas... une tare, d'être noire, quoi. Mais c'est le regard qu'on portait sur moi qui m'a fait penser que, oui, ça pouvait être plus un inconvénient qu'un avantage. » (Marie-Lou, PE, 38 ans, Noire, mars 2019)

« Au départ, ils ne disaient pas "le Noir", ou "Nègre", ni aucun truc comme ça... C'était "le Chinois". Comme ça, le Chinois, quoi... Au lycée c'était "le Grand brun" mais je voyais bien que j'étais celui que l'on ne présentait pas à la famille... Une fois, un peu plus tard, une copine m'a enfin présenté, mais là, j'ai mieux compris, après tout un tas de détours ça s'est fini avec un "T'es avec un..." qui n'est jamais allé au bout de sa phrase. Ça voulait tout dire. » (Sabazios, CPE, syndiqué, Noir, avril 2002)

La répétition de micro-situations de stigmatisation fait prendre conscience à Sabazios ou Marie-Lou d'une « couleur » fonctionnant comme un stigmate, une marque infamante justifiant d'être privé-e de certains liens sociaux. À de rares exceptions, dans nos entretiens, liées entre autres au fait d'avoir migré à l'adolescence ou à l'âge adulte¹¹ et de découvrir le racisme à l'arrivée en France ou en Europe, le discours des futur-e-s agents de l'école pose assez systématiquement celle-ci en lieu central de la première expérience du racisme, et en point de départ du processus de prise de conscience — ce que nous nommons l'entrée dans la carrière.

¹¹ Cela représente 8 personnes dans l'enquête 2, soit environ 1/7 de l'échantillon des personnes racisées. Dans l'enquête 1, une seule personne n'a pas grandi en France, néanmoins tou-te-s ont rencontré le racisme lors de leur scolarité dans l'école française. En effet, le cas particulier est celui d'un enseignant né au Congo, confronté au racisme à l'occasion du passage de « l'école de l'indigénat » à « l'école française », lesquelles ne s'adressaient clairement pas à la même population.

Le moment initiatique n'est pas seulement le fait d'autres élèves, il est régulièrement le fait d'enseignant-e-s. La rupture est alors d'autant plus violente symboliquement que les gestes et propos racistes ne mettent pas en jeu seulement le plan de l'identité sociale, comme avec les pairs : ils définissent la position et le statut scolaires, liant le racisme à la fois à la domination adulte et institutionnelle, et au verdict scolaire. Le racisme de la part d'enseignant-e-s redouble donc l'épreuve identitaire d'une épreuve scolaire, matérielle, qui implique la découverte progressive du prix à payer (Dixson, Clayton, Peoples et Reynolds 2016) pour s'en sortir malgré tout (ou pas) dans ses études. Le racisme et la discrimination scolaires prennent dans ce cas la forme d'« échec scolaire », d'« orientation forcée », de notations inéquitables, et de multiples interactions rabaisantes et humiliantes :

« Le premier jour, notre professeure principale, elle nous a dit : "Toi, toi, toi, toi, toi, au fond de la classe"... et "toi, toi, toi, toi, toi", c'était que des Algériens, ou des Marocains, enfin bref, des étrangers. J'en faisais partie, donc au fond de la classe. C'était notre professeure principale, Mme D. Et après elle nous a dit : "Les enfants d'immigrés recevront [deviendront¹²] des ouvriers, les autres pourront faire des métiers avec un bel avenir". [...] Ça ça m'a traumatisée. Cette prof, je l'ai eu de la Sixième à la Troisième, alors je vous laisse imaginer ce qu'elle m'a fait de mal, parce que je n'ai pas pu faire des grandes études, hein. Impossible. » (Zora, agent d'accueil, lycée, 55 ans, d'origine algérienne, juin 2022).

« J'avais 5-7 ans en CE1, et j'avais un professeur... un instituteur [...] j'ai eu un traitement un peu particulier, où les professeurs m'isolaient en fait. [...] J'étais à côté de son bureau et tous les autres élèves étaient derrière. [...] Un jour j'ai fait un travail tout juste et il m'a mis 7/10. Je lui ai demandé, et je lui ai dit "Mais Monsieur, normalement je dois avoir 10/10 parce que j'ai tout juste". Et il me dit "Mais ton travail sera toujours sale". Donc tu vois, c'est des... Bon bref, mais t'es gamine, à 7 ans tu peux

¹² Il s'agit manifestement d'un lapsus.

rien faire, mais tu redoubles ! Alors qu'un élève qui devait être en CPPN¹³ [est passé] en classe supérieure. » (Sarah, PerDir, LP, 41 ans d'origine tunisienne, mai 2019)

« Mes premières expériences de se confronter au racisme sont arrivées au lycée. Donc suite à un collège un peu laborieux, je vais dire, j'ai été orienté en... lycée professionnel, j'ai fait un BEP maintenance. Là j'ai un souvenir d'un enseignant, la première fois qu'un enseignant m'a insulté donc je... j'étais en atelier, je faisais une pièce, bon, ben, pas doué, voilà, j'ai mal fait le boulot, là ça été la première insulte : "Ah mais t'es vraiment le roi des Bougnoules !" » (Boudjama, CPE, 47 ans, Arabe, mai 2019)

Le racisme constitue *de facto* un autre apprentissage scolaire, un « curriculum caché » (Forquin 1996) à rebours du curriculum formel antiraciste. Comme le suggère les récits de Zora et Sarah, la situation est d'autant plus violente que le cadre scolaire n'offre pas d'échappatoire physique : l'obligation scolaire, l'imposition d'un même enseignant durant toute l'année, voire pendant plusieurs années, et plus généralement l'asymétrie de pouvoir entre adultes et enfants, conduisent à sceller le cadre de l'expérience, à institutionnaliser à la fois ce qu'il y a à subir et ce qu'il va falloir apprendre à supporter. « On peut pas se rebeller par rapport à ça, on est enfermés, on peut pas réagir face à l'injustice, car c'est l'enseignant, la domination... » analyse Aïcha (enseignante contractuelle, 24 ans, d'origine algérienne, juin 2019).

D'un élément étranger et accidentel, le racisme lui-même se met à coller à la peau, et l'altérisation à faire corps en soi : « cette dimension-là elle prend corps, vous la comprenez réellement, [...] vous le ressentez en vous » (Bodhiel, PLP, 44 ans, Africaine Sénégalaise, avril 2021). Le racisme finit alors par changer de statut : de « très ponctuel, très rare », il devient un élément présent en définitive « toute la vie ». La répétition, non seulement dans l'école mais dans divers autres univers sociaux,

pour celles et ceux qui y sont exposé-e-s, crée une familiarité, impliquant une adaptation tactique, par exemple par un conditionnement à supporter, à défaut de pouvoir y échapper :

« [Quand c'est arrivé] je n'ai rien dit, ouais... [...] J'ai encaissé et puis j'ai eu... ma foi voilà : "T'auras à faire à des gens comme ça, il va falloir que tu t'adaptes" [elle rit]. Voilà c'est le début. [...] On se conditionne. Ouais, ouais. On se prépare. Et là, je me suis dis, ouais, qu'il fallait se préparer à un avenir qui risque d'être un peu... voilà. Là j'ai pris conscience. » (Nesrin, PerDir, LP, 50 ans, Kabyle, avril 2019).

« Et ça, ça sera là tout le temps, et je pense que je me fais aucune illusion ça sera là pendant des années et des années et des années et des années. » (Eva, PLP, 45 ans, Algérienne, avril 2019)

Les enfants ne sont pas sans résister à cette violence. Zora (agent d'accueil, Lycée, 55 ans, d'origine algérienne) se rappelle avoir hurlé et s'être accrochée au radiateur quand Mme Z. est venue chercher « quelques Maghrébins » pour les scolariser « dans la classe de perfectionnement » — qualifiée par les autres enfants d'« école des ânes » : « donc j'ai pu aller au collège normalement. Et après j'ai pu aller au lycée », justifie-t-elle. Eva se souvient avoir usé de sa répartie :

« Déjà à l'école en tant qu'élève, y avait quelques... phrases à la con, du style "Si j'avais le droit de veto, je te renverrais dans ton pays". Moi je disais "Mais vous avez pas le droit de veto, Monsieur, vous êtes pas le Roi Soleil !" » (Eva, PLP, 45 ans, d'origine algérienne, mai 2019). Mais la résistance ouverte peut coûter cher et, dans tous les cas, elle n'évite pas une réévaluation de son statut social, face à un racisme qui se répète. Après avoir franchi bien des étapes dans la carrière de racisé-e — dépasser la douleur, la colère, l'apathie, la révolte — arriveront de nouvelles tactiques... mais aussi de nouvelles expériences scolaires, du point de vue professionnel, cette fois.

¹³ Classe pré-professionnelle de niveau, ancêtre de la SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté).

Le racisme au travail : récurrence des expériences, variété des formes

Le racisme vécu durant la scolarité n'a pas découragé nos interlocuteurs-rices de travailler à l'Éducation nationale. Comparativement au statut antérieur d'élève, les rapports de pouvoir sont *a priori* redistribués par l'entrée dans le statut d'agent de l'institution : le fait d'être « de l'autre côté de la barrière » fait donc espérer la protection du corps professionnel. L'expérience de racisation s'arrête-t-elle pour autant ? À l'évidence, non. Le statut de travailleur-euse dans l'institution scolaire initie une nouvelle étape dans la carrière de racisé-e : la prise de conscience que ni le statut de fonctionnaire, ni la position professionnelle ne mettent fin à l'exposition au racisme. Les expériences sont très convergentes quant à la répétition de situations vécues. Elles sont par contre variées dans les lieux et les formes où prennent place les expériences de racisme. On peut repérer quatre formes principales : la racisation indirecte, les micro-agressions, les formes ouvertes d'agression verbale et les discriminations, chacune ayant des incidences différentes sur le lien entre carrière professionnelle et carrière de racisation. Les deux premières sont à l'évidence les plus répandues, les deux suivantes plus rares, et surtout la dernière est plus difficile à mettre en évidence. Ceci dit, chaque personne peut mettre plus ou moins en saillance, dans son récit, telle ou telle forme selon qu'elle l'affecte plus ou moins intensément, de sorte qu'il n'est guère envisageable, à travers les entretiens, de quantifier la proportion des types de faits tels que nous les reconstruisons ici.

La racisation indirecte, ou l'effet-billard de la racisation des élèves

Pour les personnes rencontrées, la première cible du racisme scolaire est clairement les publics, élèves ou parents :

« Les profs font beaucoup de références à la culture, les parents démissionnaires... C'est du racisme ordinaire. » (Laïla, professeure

contractuelle LP, Lettres/Histoire, 32 ans, d'origine marocaine, mai 2019)

« Quand on rentre dans la salle des profs, les discours, c'est : tu te fais une idée des élèves sans les connaître, t'as déjà un parti-pris. [...] Entre profs, on se parle, on se monte la tête. » (Sofiane, ex-professeur de Gestion contractuel, d'origine marocaine, mai 2019)

Les discours sur les publics sont structurés par une opposition « Nous » (agents de l'institution) vs « Eux », qui nourrit et justifie l'entre-soi du groupe professionnel (Foy, 2023). La salle des professeurs, en particulier, est un espace de connivence et de relâche, où s'autorisent des jugements culturalistes (essentialisant la religion ou les « cultures étrangères ») ou racistes (en référence à des marques somato-biologiques) visant les comportements ou les dispositions scolaires et éducatives des parents et des élèves. Mais par rebond, la racisation des élèves atteint les personnels, qui y entendent une commune minorisation : « le racisme pur et dur, moi je ne le subis pas, mais je le subis à travers mes élèves » (Ali, PE, SEGPA Collège, 27 ans, d'origine marocaine, octobre 2019) ; « La manière dont ils voient les enfants... j'aurais pu être [vue] comme ça » (Aïcha, professeure contractuelle, 24 ans, musulmane, juin 2019). Il y a là un « effet-billard » qui génère une incertitude sur la cible réelle : « je ne savais pas à qui ça s'adressait : [...] à vos collègues, les profs ?... les Arabes quoi ? » (Eva, PLP, 45 ans, d'origine algérienne, mai 2019).

La métaphore du billard met l'accent sur le caractère indirect dans l'atteinte de la cible, le rebond sur un côté précède et permet de viser secondairement un point sur l'autre bord. Elle reprend une manière courante de définir les statuts institutionnels, selon que l'on serait d'un bord (professionnel) ou de l'autre (public). Ainsi les deux faces de la frontière institutionnelle sont concrètement liées par le racisme. Celui-ci opère non seulement en touchant en cascade des gens séparés par leurs statuts scolaires tout en étant réunis dans la « communauté de destin » des racisé-e-s (De Rudder, Poirer et Vourc'h 2000, 38-39), mais il prend aussi pour les professionnel-le-s le sens d'une

réduction possible des agents aux publics (déprofessionnalisation) et des adultes aux enfants (minorisation) : « Les préjugés qu'ils peuvent dire sur leurs élèves, c'est des préjugés, des a priori... qu'ils ont en fait sur nous aussi finalement. Même si on est enseignant, parfois on peut être renvoyé... au même niveau que nos élèves » (Aïcha, professeure contractuelle, 24 ans, Musulmane, juin 2019). Le lien d'homologie entre professionnel-le-s et élèves est parfois explicite. La forme laudative, dans l'épisode vécu par Eva, souligne la frontière institutionnelle en même temps que son écrasement par la racisation :

« J'ai eu d'autres collègues qui ont parlé en disant : "C'est bien qu'ils aient une prof comme toi... les élèves" – "Ah ouais, pourquoi ?" – "Ben, comme ça ils voient que t'es pas voilée" – "Ah bon ? Parce que je dois être voilée ?" – "Ben, parce qu'en général, les gens comme toi ils sont voilés" » (Eva, PLP, 45 ans, d'origine algérienne, mai 2019)

Cet exemple montre bien que la valorisation de la « diversité » ne correspond pas à un recul de la norme majoritaire (ou blanche) dans l'école (Ahmed, 2009), mais au contraire à un enrôlement des personnels minoritaires dans l'extension du pouvoir assimilationniste de l'école. Sous un compliment apparent, le statut racial de l'enseignante justifie la stigmatisation des élèves. Cela lui renvoie, par rebond, le risque de devenir elle-même la cible directe si elle ne joue pas le jeu d'un entre-soi professionnel... bien que cet entre-soi soit régi implicitement par des normes raciales et religieuses, qui font violence à la personne autant qu'à la professionnelle. Ce risque est réel : Boudjama, surveillant d'internat durant ses études, raconte avoir été témoin d'une scène impliquant un élève d'origine marocaine qui, pour faire rire ses copains, a fait mine de donner un coup de pied à un chien passant à quelques mètres de lui. Cette situation a été qualifiée de « violence » par une enseignante ; s'en est suivi un conflit avec Boudjama qui récusait cette qualification. Suite à l'arbitrage du chef d'établissement, qui a donné raison à ce dernier, l'enseignante va le voir « et elle dit : "De toute manière il faut vous poser la question de savoir pourquoi vous rentrez pas en discothèque" ; je l'ai regardée, j'ai

fait : "Mais... vous insinuez quoi, là ?" » (Boudjama, CPE, Collège, Arabe, mai 2019).

Selon nos entretiens, la racisation indirecte n'a pas d'incidence en soi sur la trajectoire professionnelle, mais elle a pour effet de précariser le statut professionnel et de contraindre le rapport au travail, en menaçant de disqualifier celles et ceux qui s'identifieraient aux élèves racisés, et seraient par exemple tentés de développer des perspectives antiracistes jugées communautaires. Elle peut par contre se solder dans une agression verbale ouverte lorsque la défense des élèves rompt avec l'impératif de faire corps professionnel face aux publics.

Les micro-agressions : « de temps en temps on vous balance un peu de sel »

À l'école, l'expérience du racisme au travail est majoritairement constituée de micro-agressions. Ces courts épisodes d'interactions blessantes ou humiliantes, sous une apparence anodine pour les personnes qui les initient, sont le lot commun de toutes les personnes racisées rencontrées. L'une des formes les plus courantes est l'assignation aux origines ou à une religion :

« Le poids de mes origines, je l'ai jamais senti de façon aussi forte [que depuis que je suis à l'Éducation nationale]. Et dans plein de non-dits, hein ! Là on a fait une réunion de direction, [...] on parle de gamins [demi-pensionnaires] qui vont faire le ramadan [...], comment on pouvait gérer le truc, [...] toute l'équipe de direction, ils m'ont regardée, [ils] attendaient de moi la réponse. [...] Voilà, tout le monde vous regarde, pourquoi vous ? » (Nesrin, Provisseuse adjointe, LP, Kabyle, avril 2019)

« [En formation pour devenir enseignante] le professeur... on travaillait sur les musiques du monde, donc y avait des instruments de musique traditionnelle européens, africains, asiatiques... donc on passe... on passe les castagnettes, on passe la sitar, on passe, voilà, et on arrive au djembé : "Oh ben toi, tu vas jouer du djembé, ça te

rappellera tes origines”. » (Marie-Lou, PE, 38 ans, Noire, mars 2019)

« Je suis dans les couloirs, et je parle avec ma collègue Fatima. Voilà on discute, on travaille sur un projet donc... et là un prof va passer et va dire “Ah ! Bonjour les cousines !” Ce n’est pas méchant, mais moi ça me renvoie encore un truc en pleine figure. Donc... quand..., ben, Régine et Géraldine parlent ensemble sur un projet, personne ne leur dit “Bonjour les cousines” ! Alors pourquoi moi on me dit ? » (Lila, professeure d’espagnol, LP, 36 ans, d’origine marocaine, mai 2019)

Le caractère offensant de ces situations résulte d’abord de l’assignation à l’altérité qui génère une « dissociation identitaire », les personnes visées étant renvoyées à un lieu exogène qui ne les définit pas initialement (ou pas totalement) et qui constitue des situations d’écarts à eux-mêmes (Dubet et al. 2013, 82). La double extériorité, ou « double absence » (Sayad 1999), imposée aux descendantes d’immigré-e-s —être perçu-e comme étranger-e en France et comme Français-e dans le pays de naissance des parents —équivalait pour Sarah à être définie par le « néant » : « on nous renvoie à des origines... que... on ne connaît même pas, quoi ! Et des personnes qui ne nous considèrent même pas quoi ! [...] Ça nous renvoie au néant, quoi, finalement. Et dans le néant, ben, c’est le chaos, quoi » (Sarah, PerDir, LP, d’origine tunisienne, mai 2019). Elle fait ici allusion aux jeunes qui « tournent mal », en montrant l’effet délétère du racisme sur les trajectoires, et elle suggère donc *a contrario* la force qui caractérise celles et ceux qui ont traversé cette épreuve pour tenter de « réussir » dans l’Éducation nationale. Il faut, comme dit aussi Boudjama, être « moralement et intellectuellement bien construit et bien fini pour pouvoir... palier à tout ça ».

De nombreuses micro-agressions mettent plus largement en jeu la légitimité des places et des statuts professionnels, soit de façon directe par les préjugés de métier (pour Marie-Lou), soit de façon indirecte, par l’assimilation aux élèves racisé-e-s (pour Eva) :

« Même parfois dans les locaux j’ai été prise pour une femme de ménage, enfin ça... ça, ça arrive tout le temps, quoi ! [...] Oui dans les locaux de l’IUFM ou alors dans les éc[oles]... parce qu’à un moment j’ai été remplaçante, j’ai changé d’école très très fréquemment, et quand j’arrivais le matin, on me prenait pour une femme de ménage, et pas pour une enseignante, c’était pas possible. » (Marie-Lou, PE, Noire, mars 2019)

« C’est des petites choses comme ça, en fait, c’est du sucre, et de temps en temps on vous balance un peu de sel. Donc vous avez soit le collègue d’origine française qui va douter de vos compétences, ou qui, ben, pense... ou qui va penser que vous êtes de connivence avec l’élève, surtout s’il est Black, ou Noir ou Turc. » (Eva, PLP, 45 ans, d’origine algérienne, mai 2019)

Les micro-agressions se caractérisent par une répétition usante, dans le quotidien du travail. Elles sont décrites par certaines enquêtées — des femmes —, comme « systématiques », se produisant « sans arrêt », « encore cette année », « ça arrive tout le temps »... : « c’est tout le temps, hein, à longueur de journée. Constamment. Vraiment... c’est pesant, ça devient pesant » (Lila, professeure d’espagnol, LP, 36 ans, d’origine marocaine, mai 2019) ; « Ça ne s’arrête jamais, on ne s’en sortira pas » (Sarah, PerDir, LP, d’origine tunisienne, mai 2019). Cette répétition indique le caractère structurel du racisme vécu dans l’espace de travail scolaire, mais pour autant nos entretiens montrent que le phénomène n’est pas systématique, ni uniforme. Sa distribution varie par exemple selon les établissements : « D’avoir été, moi, racisée ? Non c’est que dans cette école que ça m’est arrivé » (Agathe, PE, école REP+, 37 ans, blanche/arabe) ; « en fonction de, dans quel établissement je suis, ça va varier » (Amel, Psy-En, Collège, 42 ans, métisse franco-algérienne). Cela varie aussi selon la position occupée dans la hiérarchie de l’institution. Par exemple, le travail au niveau des établissements ou plutôt dans les corps d’inspection, ou encore au niveau de l’administration centrale de l’Éducation nationale, modifie le type de rapports entre agents et/ou avec la hiérarchie, mais cela

modifie également les attendus professionnels au regard desquels sont évaluées ou présumées les compétences des personnes. Sans pouvoir ici développer ce point, soulignons de façon générale que les dynamiques organisationnelles (Ray 2019), la composition des équipes, qui peut notamment faire varier les rapports de nombre et de forces entre majoritaires et minorisés, ou encore les variations contextuelles d'usage politique du thème de l'islam (Foy 2023), influent sur l'intensité et le caractère ouvertement agressant des interactions racistes. Les micro-agressions ont un impact global sur l'environnement de travail, en générant un climat racisant qui a des effets d'usure, plus ou moins intensément vécus par les personnes. Certaines, comme Lila (professeure d'espagnol, LP, 36 ans, d'origine marocaine), peuvent ainsi être dans la nécessité de fuir physiquement les espaces où se jouent plus immédiatement les micro-agressions racistes quotidiennes, typiquement la salle des professeurs ; elle va alors jusqu'à s'aménager au sein de l'établissement un parcours d'évitement des zones qui constituent un danger pour la santé mentale (Dhume 2021). Plus généralement, à l'image du sel sur la plaie, la répétition a pour effet d'empêcher une pleine sécurité professionnelle. Elle entretient au sein des corps professionnels (enseignant-e-s, inspecteur-rices, etc.) une « ligne de couleur », dans une institution normativement définie comme aveugle à la race. Ainsi, elle fait peser de façon permanente une menace d'illégitimation des personnels scolaires racisé-e-s, contre laquelle iels doivent déployer une considérable énergie et de permanentes formes de micro-résistances.

La part ouvertement visible et agressive du racisme

La violence verbale apparaît plus épisodique dans les expériences, et la violence physique plus rare encore, dans un univers scolaire qui la condamne fortement. Néanmoins, la plupart des personnes rencontrées ont vécu ou vu au moins une fois dans leur carrière professionnelle un épisode qu'elles estiment « violent » parce que le motif raciste y apparaît explicite et que cela surgit dans des conditions, temporalités et formes imprévues.

Outre Talos et Elisabeth, ci-dessous, il s'agit souvent de personnes en position de témoin, qui rapportent un acte visant autrui. Ceci peut être lié au fait que cela se passe en l'absence des personnes visées, eu égard au risque juridique de propos racistes ou discriminatoires ouverts (cas de Bodhiel et Clotilde) ; mais cela peut aussi être dû au fait que ces situations sont remarquées par des pairs, et identifiées (aussi) par elles et eux comme du racisme :

« Ce n'est arrivé que quelques fois, mais à chaque fois c'était au moment des conseils d'établissement ou pendant les réunions de travail. À chaque fois c'était la principale qui s'adressait à moi en imitant un pseudo accent africain. Je n'avais pas de rapport particulier avec elle. Ni bien, ni mal. » (Talos, PLP, Noir, juin 2002)

« Une prof de couleur, est venue me voir en disant : "Oui, Madame, voilà, moi je voulais vous parler d'un épisode, c'était... assez humiliant" : il y a une de ses collègues, en rigolant, elle a fait référence à un singe... en la désignant. » (Sarah, PerDir, LP, d'origine tunisienne, mai 2019)

« Ce collègue, là, de maths, quelques mois auparavant, il s'était permis de dire, il était en pleine salle des profs : "Y en a marre de ces trois bougnoules qui grattent des heures sup." » (Bodhiel, PLP, 44 ans, Africaine Sénégalaise, avril 2021)

« Quand mes collègues [AED] l'ont su [que j'étais de religion juive] ils m'ont dit que j'étais une tueuse d'enfants palestiniens. Ça a été extrêmement violent, [...] ça a été un ramassis de choses... [...] En fait, le conflit israélo-palestinien a fait émerger une vraie haine. » (Elisabeth, CPE, LP, 44 ans, Juive, octobre 2019)

« Lorsque je consulte la base Siaten — c'est pour recruter les assistants d'éducation, et il fallait que je recrute quelqu'un —, [la cheffe d'établissement] est venue dans mon bureau et elle m'a dit de ne pas recruter une femme maghrébine parce qu'elles étaient toujours en arrêt, toujours enceintes. [...] elle me dit « vous ne recrutez pas de maghrébine ». » (Clotilde, CPE, 47 ans, Blanche d'origine polonaise, avril 2019)

Ces épisodes sont de facture diverse et mettent en scène toutes les catégories d'acteurs et d'actrices au sein des établissements scolaires, selon des rapports aussi bien horizontaux (entre pairs) que verticaux (hiérarchie). Ils ont cependant pour point commun de reposer sur l'expression publique de préjugés racistes, dont le signifié partagé, d'une part, joue comme effet d'autorisation pour des propos ou gestes ouvertement disqualifiants et, d'autre part, les rend plus aisément identifiables comme racistes, y compris par des membres du groupe majoritaire. Le caractère épisodique et agressant de ces faits provoque de la sidération, qui est régulée par l'attribution du problème à des collègues identifiés à la figure du « raciste » et/ou à celle de la « prof aigrie ». Cela permet au corps professionnel de s'entendre sur l'existence de « dérapages », donc sur une reconnaissance d'un racisme cantonné à un statut d'exception, ce qui confirme en retour un principe antiraciste supposé faire norme quotidienne. La structure de ces épisodes, conforme à la définition *mainstream* du racisme (agression ponctuelle et individuelle fondée sur des préjugés), permet une reconnaissance qui, dans le même temps, alimente le déni du caractère structurel du phénomène et rend possible des formes de soutien entre collègues, face à des épisodes jugés indignes de la profession :

« Un groupe de profs est allé la voir [la cheffe d'établissement]. Ils ont... ils lui ont dit son fait [...], que c'était vexant. Et après la visite de la petite délégation, la principale s'est excusée. » (Talos)

« J'ai dit : "Est-ce que vous voulez qu'on règle la situation, est-ce que vous voulez que j'intervienne ? [...] vous savez qu'à un moment donné, il faut quand même poser la règle, enfin c'est quand même..." moi je lui ai dit : "c'est une insulte à caractère raciste". » (Sarah)

« J'ai deux collègues, notamment antillais, qui ont dit "Faut que ça cesse". » (Elisabeth)

Ce soutien, comme dit Talos, « ça fait toute la différence », parce que cela soigne et atténue en partie la violence, mais aussi parce que cela évite que la faute morale ne contamine la représentation globale du corps professionnel. Cela offre donc un compromis sur lequel repose l'entretien de

l'apparente unité du groupe, et le maintien de son identification morale à l'antiracisme, bien qu'il soit en réalité discrètement divisé par les formes précédentes (racisation indirecte et micro-agressions). À l'instar des « moments nègres » ou « d'irrespect aigus » (Anderson 2011), faisant irruptions dans les relations apparemment ouatées des espaces cosmopolites, ces épisodes rompent, tant avec la norme de civilité scolaire qu'avec les représentations d'un espace protégé de la violence des rapports sociaux (Devineau 2012). Ils jouent sur la carrière de racisation d'une façon paradoxale, à la fois comme rappel que la violence est toujours possible, et néanmoins comme un entretien des conditions d'adhésion au corps professionnel, limitant la dynamique de clivage racial.

Une discrimination dans la titularisation et l'affectation

Une dernière forme d'expérience se distingue dans les entretiens : la discrimination dans le recrutement et l'affectation des personnels. Cette réalité est attestée pour certains métiers ou postes, tel que celui d'assistant-e d'éducation (AED) (Charlot, Emin et de Peretti 2002 ; Ousseni 2018). À l'inverse de Clotilde, ci-avant, ayant une injonction à discriminer en écartant les candidatures vues comme maghrébines, Françoise se voit soumise à l'injonction de les retenir prioritairement :

« Chaque fois que y avait des gens qui se présentaient, si le nom de la personne, fille ou garçon, était à consonance maghrébine, [le chef d'établissement] me disait : "on voit celui-là", et il le prenait. Et donc je disais "Ben non, on va faire une équipe d'AED mixte", mais c'est les chefs d'établissements qui ont le dernier mot pour le recrutement. » (Françoise, ex-CPE, formatrice INSPE, 50 ans, « individu point-barre », juin 2020)

Tant la « mixité » recherchée par Françoise que la règle suivie par le chef d'établissement reposent sur une sélection fondée sur l'origine supposée, en lien avec un rôle racial caractéristique du « sale boulot » attendu des AED : faire tampon avec les publics vus comme provenant du « quartier ».

La discrimination concerne également l'accès au métier d'enseignant :

« La première année [à l'institut de formation des maîtres], tous mes formateurs me disaient : "C'est impossible que vous ne l'ayez pas". J'avais 17-18 à mes dissertations en Histoire et en Français, et à l'oral je me suis retrouvée confrontée au racisme ordinaire. J'avais, donc on avait une épreuve d'Histoire à l'écrit, j'ai tiré au sort la même question à l'oral ; j'ai eu 18 à l'écrit et j'ai eu 6 à l'oral, [...] et la dame elle m'a dit : "Je vois bien, vous maîtrisez le sujet, là n'est pas la question". Et j'avais en fait une de mes formatrices qui était dans le jury, et qui m'a dit : "La question elle est pas sur le niveau, elle est ailleurs". » (Nawal, ex-PLP, fonction dans la haute administration, 46 ans, née en Algérie, « Française de cœur et d'horizon », décembre 2021)

Dans le concours, le passage de l'écrit à l'oral constitue un obstacle particulièrement difficile à franchir, compte tenu, d'une part, de l'absence d'anonymat et de la visibilité possible du « stigmate » des candidat.e.s et, d'autre part, de la place plus immédiatement perceptible de l'arbitraire des juré.e.s. La situation d'oral implique ainsi un surcroît d'abnégation des candidat.e.s face à la violence qui peut être subie en direct. Lors de la titularisation, les ex-maîtres-auxiliaires témoignent ainsi de façon presque systématique avoir été recalé.e.s lors du concours. C'est par exemple le cas de Laïla et de Pedro, qui ont travaillé pendant plusieurs années comme auxiliaires en lycée professionnel, avant de se décider à devenir fonctionnaires. Les deux ont subi une forme de disqualification silencieuse lors de l'interaction avec le jury (le même jury deux fois de suite, pour Laïla), avant d'être recalé.e.s :

« Tu donnes ta pièce d'identité, et il la retourne, la regarde, la retourne pendant trois longues minutes et là, je me dis que je n'aurais pas l'oral. J'ai eu la même note [que la première fois] : 2. La première fois, c'est un sujet que je maîtrisais pas bien, mais je méritais plus. La deuxième fois, c'était un sujet que je connaissais, j'avais bossé, je l'avais eu à l'oral blanc,

je ne doutais pas de moi... Et on m'a mis la même note. » (Laïla, professeure contractuelle, LP, Lettres/Histoire, 32 ans, d'origine marocaine, mai 2019)
« Pendant l'entretien, un des deux interrogateurs passait son temps à regarder par la fenêtre, sans me regarder. Sur le coup, j'étais en plein dans mon sujet, dans mon exposé, donc ça m'a pas trop gêné, mais c'est après que je me suis posé la question. Je comprends pas. Je comprends pas. [...] Bon je sais pas, le mec, s'il a un problème avec... avec les gens d'origine étrangère ou machin... » (Pedro, PLP Biologie, 55 ans, d'origine marocaine, mai 2019)

Sont-ce « seulement » des pratiques de déstabilisation ? Ou cela relève-t-il d'une discrimination ? L'incertitude est maximale car les motifs sont flous : « Je comprends pas. Je comprends pas », répète Pedro, « c'est compliqué, c'est une attitude, c'est pas un propos, donc on peut pas... Mais on le sent », complète-t-il. Toutefois, la répétition de ce type d'expérience suggère une discrimination. Cette communauté d'expérience a d'ailleurs été au fondement de la création, au début des années 2000, d'une éphémère Association pour l'égalité dans l'Éducation nationale (Bérard 2002 ; Bilé et Méranville 2009). La vingtaine de membres de ce collectif partageait diverses caractéristiques : tou-te-s avaient effectué une durée de service conséquente (sept à quinze ans), suffisante pour établir leurs qualités professionnelles, et les rapports annuels favorables en attestaient — les agents précaires faisant l'objet d'évaluations plus régulières que les titulaires. Tou-te-s étaient d'ailleurs reconduit.e-s systématiquement chaque année avant d'engager une procédure de titularisation. Recruté.e-s directement par entretien avec un inspecteur ou une inspectrice, tou-te-s avaient obtenu la nationalité française par naturalisation et présentaient un niveau de diplômes supérieur au minimum requis pour le poste. L'institution leur reconnaissait donc les compétences sous un statut contractuel, mais pas sous un statut de fonctionnaire, alors que la titularisation ne modifie pas les fonctions que ces agents sont amenés à remplir... sauf la fonction de représentation de l'institution.

Ce type d'expérience ne se limite pas à l'accès au statut. Il commence avant, dans la formation professionnelle — où

par exemple Boudjama se voit signifier par la directrice des études son « principal défaut [...] : vous êtes un Arabe » – et se poursuit à d'autres étapes de la carrière professionnelle, dans l'accès à des postes ou dans la distribution des tâches :

« A la fin de mon stage en responsabilité dans [un quartier stigmatisé de la ville], [...] j'ai été validée sans problème. Mais à la fin de l'entretien, un des tuteurs m'a dit : "Vous réussirez toujours dans un collège comme celui-ci, mais dans un autre, genre [élitiste]... vous vous casserez les dents !" » (Pyrénée, CPE, Noire, juin 2002)

« Quand j'ai vu l'inspecteur d'académie, j'avais dit que [...] j'aurais bien été dans un [...] lycée d'enseignement général et technologique, et tout ça, et je pense que dans sa tête il me voyait [dans ce LP] parce qu'il m'a dit : "Oh, mais vous devriez demander des lycées professionnels c'est pas mal". » (Nesrin, PerDir, LP, Kabyle, avril 2019)

« Je me suis posée la question... s'ils avaient pas mis une "Arabe", entre guillemets, ou qui avait le nom d'une Arabe, en poste de direction, quoi. [...] Parce que c'est tellement opaque, on s'est dit... et parce que parfois y a ce type de réflexion qui est faite dans les bureaux des [inspecteurs d'académie], de se dire "Tiens, on va mettre une petite Nesrin là, une petite Sarah là"... » (Sarah, PerDir, LP, d'origine tunisienne, mai 2019)

« Pour moi ça s'est manifesté à partir du moment où je suis devenue enseignante, à chaque fois que j'ai voulu évoluer vers d'autres missions. C'est pour ça que je parle d'une espèce de plafond de verre qui ne dit pas son nom et qui, à chaque fois que j'ai souhaité évoluer vers d'autres missions... il y a eu ce, ce frein, ce blocage. [...] Même aujourd'hui, dans mes activités d'inspectrices, [je suis confrontée] à cet espèce de plafond de verre, où on sait que vous avez les compétences hein, on sait que vous pourriez le faire, mais c'est pas à vous qu'on va demander, voilà. » (Soraya, Inspectrice, 48 ans, décembre 2021)

L'incertitude persistante est une condition commune aux personnes qui témoignent de situations vécues de discrimination : « je ne sais pas [...] je me suis posé la question », poursuit Sarah, « peut-être que », conclut Nesrin, tandis que Soraya évoque « des raisons qui restent aussi un petit peu dans l'ombre ». Cette incertitude empêche la pleine reconnaissance d'une réalité pourtant caractérisée, là encore, par la répétition d'un même schéma (Essed 1991).

Ce schéma témoigne de la racisation des normes d'organisation du travail : la discrimination raciale n'empêche pas systématiquement l'accès aux différents postes, métiers et fonctions, notamment car elle opère dans des sens variables selon les segments de l'organisation institutionnelle. Elle joue dans un sens apparemment favorable pour les postes dédiés à la gestion par les racisées (typiquement les AED dans les établissements de banlieue), et à l'inverse elle freine l'accès aux postes et statuts implicitement référés à une norme blanche, typiquement ceux impliquant la représentation de l'institution. La discrimination représente ainsi la mise au diapason de la carrière professionnelle avec le statut de racisé-e, en conditionnant ou empêchant la mobilité, comme l'analyse Soraya : « ça se manifeste quand vous voulez évoluer, quand vous voulez diversifier vos missions, quand vous voulez avancer, si vous restez à votre place évidemment ça ne se manifestera pas ».

Conclusion

Le racisme vécu par les agents de l'Éducation nationale conduit à remettre nettement en cause deux présupposés qui fondent le discours de l'institution scolaire sur elle-même. D'une part, l'école n'est pas un espace intrinsèquement protégé et protecteur du fait de ses valeurs antiracistes ; d'autre part, le racisme n'est pas particulièrement importé de l'extérieur par les publics, comme le laissent entendre les discours ministériels (Dhume 2015). Au contraire, nous avons vu que le racisme constitue l'une des expériences caractéristiques de l'espace scolaire. Dans la carrière scolaire puis professionnelle des personnes, le racisme intervient dès la prime scolarité comme mode de

socialisation et « curriculum caché » puis, avec l'entrée dans le statut d'agent de l'institution, il vient signifier une mise en continuité potentielle entre publics et agents racisé-e-s, sous les formes d'un soupçon d'illégitimité et d'infidélité, et d'une exposition toujours possible à des agressions racistes. L'expérience des personnels scolaires racisés est ainsi clairement celle d'un racisme au quotidien, qui prend, selon nos données, quatre formes principales : un « effet billard » caractérisé par la racisation ouverte des publics auxquels les agents peuvent toujours être (et/ou se sentir) racialement assimilé-e-s ; la répétition tout au long de la carrière de micro-agressions qui instituent un climat racial plus ou moins saillant ; le surgissement épisodique de formes d'agressions verbales ouvertes actualisant des préjugés racistes ; et enfin la discrimination, qui contraint la mobilité des individu-e-s racisé-e-s et tend à maintenir une structure professionnelle segmentée. À cet égard, les expériences de racisme et de discrimination au travail à l'école scellent le statut social de racisé-e, par le constat imposé d'une impossibilité d'y échapper matériellement, même dans un espace institutionnel en théorie référé aux valeurs et aux idées, à l'éducation et à la culture.

On peut conclure, du concours des quatre formes principales de racisme que nous avons identifiées, une position foncièrement précaire et conditionnelle des agents visé-e-s dans l'espace scolaire. En effet, les différentes formes de racisation se combinent, non pour produire une ségrégation systématique, mais pour « contrôler le processus d'intégration » (Essed 1991, 26) dans l'institution et le corps professionnel. Ce contrôle opère à travers une série de pratiques concrètes, qui génère pour les personnes visées une injonction contradictoire : faire simultanément avec une exigence d'indifférenciation, une perpétuelle altérisation, et un déni de celle-ci. Cela les contraint tout à la fois à surinvestir les normes institutionnelles, à se défendre sans arrêt face à l'altérisation, l'assignation et les menaces d'assimilation aux publics, tout en maintenant éventuellement le projet de requalification scolaire des publics racisé-e-s. Cette position d'extrême tension constitue la condition des personnels scolaires racisé-e-s : être à l'endroit exact où s'exerce sur soi-même la violence d'une folle injonction contradictoire.

C'est ici que s'articule la dimension institutionnelle de ces expériences. La répétition d'interactions racistes organisées selon des schémas récurrents n'est ni un accident ni une réalité simplement individualisable — même si des responsabilités individuelles sont, bien entendu, impliquées (Dhume 2016). Le fait que cela prenne place dans un univers qui s'y prétend aveugle, et dans un groupe professionnel censément régi par les règles de neutralité, ne signifie pas un simple défaut d'application de ces règles morales supposées régir le groupe professionnel — même si elles font singulièrement peu l'objet de régulations, et que cela aussi est éminemment significatif. Aveuglement et neutralité se confondent dans un attendu d'absence d'origines manifestes et de déni de la race, là où à l'inverse les rapports effectifs entre agents les convoquent sans arrêt pour altériser ou exiger des comptes. La race permet donc *a contrario* au groupe dominant, blanc, de maintenir structurellement son pouvoir sur la définition des métiers et de leurs conditions. Les différents corps professionnels (enseignant-e-s, inspecteur-rices...) apparaissent ainsi implicitement hiérarchisés, comme l'analyse Eva concernant l'usage de la religion par celles et ceux qui sont censément ses pairs : « En fait t'as l'impression qu'ils ont un moment donné un... ils sont au-dessus de toi, il y a une sorte de hiérarchie invisible, où tu dois en fait donner des comptes sur ta religiosité » (Eva, PLP, 45 ans, d'origine algérienne, mai 2019). Le fait que des collègues n'aient cessé de s'occuper de race et de religion, alors même que l'interdiction de ces référents est censée constituer le corps professionnel dans sa distance morale avec les publics, montre la *norme* qui organise de fait celui-ci : « la blanchité est un titre de compétence » (Ray 2019, 41) dans l'univers scolaire. Le corps professionnel (au sens du collectif) apparaît par principe représenté par des corps professionnels (individuels) blancs.

Cette dynamique institutionnelle ne signifie bien entendu pas que tous les individus agissent de la sorte. On a vu que certaines situations de racisme font l'objet de régulation, mais il s'agit surtout des formes les plus criantes. Ces cas de soutien par des allié.e.s ne sont bien sûr pas anecdotiques, d'abord parce qu'ils représentent une reconnaissance, à la fois de la violence produite et du statut de pair des

collègues visé-e-s, reconnaissance qui est vitale pour les personnes exposées au racisme. Cette reconnaissance limite l'effet de division raciale du groupe. Mais cela se fait au prix d'une double réduction : du racisme à la part émergée de l'iceberg, et de sa structure à une incrimination individuelle des comportements. De la sorte, tant le racisme au travail vécu par les personnels scolaires que les formes de régulation d'une partie de celui-ci maintiennent une structure ambivalente du groupe professionnel. Celui-ci opère simultanément pour empêcher un clivage racial institué du corps professionnel, et pour maintenir une « ligne de couleur » implicite.

Bibliographie

Ahmed, Sara. 2007. « A Phenomenology of Whiteness ». *Feminist Theory*, n° 8 : 149-168.

_____. 2009. « Embodying Diversity : Problems and Paradoxes for Black Feminists », *Race Ethnicity and Education*, n°12 : : 41-52.

Anderson, Elijah. 2011. *The Cosmopolitan Canopy. Race and Civility in Everyday Life*. New York : W. W. Norton et Company.

Auduc, Jean-Louis. 2004. *Les professeurs des écoles stagiaires issus de l'immigration et scolarisés en ZEP, en formation en 2003-2004 dans le centre IUFM de Seine-Saint-Denis*. Rapport de recherche. Créteil : IUFM.

Audebert, Pascale. 2014. « Construction des identités professionnelles chez de jeunes professeurs des écoles issus de l'immigration. Le rôle des relations interpersonnelles des contextes familial et scolaires ». Thèse de psychologie. Paris : CNAM.

Banton, Michael. 1997. *Ethnic and Racial Consciousness*, London : Longman.

Bataille, Philippe. 2017. *Le racisme au travail*. Paris : La Découverte.

Becker, Howard S. 1985 [1963]. *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.

Bérard, Samuel. 2002. « Les Hussards « noirs » de la Ve République ». Mémoire de DEA « Migrations et relations interethniques », Université Paris 7.

Bilé, Serge, et Mathieu Méranville. 2009. *Au secours le prof est noir ! Enquête sur le racisme dans l'Éducation nationale*. Saint-Malo : Pascal Galodé éditeurs.

Blassel, Romane, Géraldine Bozec, Élodie Druetz, Rosette Megnimeza-Fongang, Francine Nyambek-Mebenga, et Malika Touddimte. 2022. Par et au-delà de la race. Jeux de proximité et de distance dans une enquête sur l'expérience du racisme. *Émulations - Revue de sciences sociales*, n° 42 : 83-98.

Bonilla-Silva, Eduardo. 1997. « Rethinking Racism : Toward a Structural Interpretation ». *American Sociological Review* 62 (3) : 465- 480.

Brinbaum, Yaël, Séverine Chauvel, et Élise Tenret. 2013. « Quelles expériences de la discrimination à l'école ? Entre dénonciation du racisme et discours méritocratique ». *Migrations société*, n°147-148 : 97-110.

Brun, Solène. 2022. « La socialisation raciale : enseignements de la sociologie étatsunienne et perspectives françaises ». *Sociologie* 13 (2) [En ligne], consulté le 01 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/10248>

Burciaga, Rita, et Rita Kohli. 2018. « Disrupting Whitemstream Measures of Quality Teaching : The Community Cultural Wealth of Teachers of Color ». *Multicultural Perspectives* 20 (1) : 5-12.

Burke, Meghan A. 2016. « New Frontiers in the Study of Color-Blind Racism : A Materialist Approach ». *Social Currents* 3 (2) : 103-109.

Butler, Judith. 2004. *Le pouvoir des mots. Politique du performatif*. Paris : Éditions Amsterdam.

Charles, Frédéric. 2006. « L'enseignement : une chance de mobilité sociale pour les jeunes issus des immigrations ? ». *Formation emploi*, n°94 : 59-72.

Charles, Frédéric, et Florence Legendre. 2006. *Les enseignants issus des immigrations*. Paris : Sudel/UNSA Éducation.

Charlot, Bernard, Laurence Emin, et Olivier de Peretti. 2002. *Les aides-éducateurs. Une gestion communautaire de la violence scolaire*. Paris : Anthropos.

Crenshaw, Kimberlé, Neil Gotanda, Gary Peller, et Thomas Kendall, dir., 2010 [1995]. *Critical race theory : the key writings that formed the movement*. New York : The New Press.

D'Almeida, Yaotcha. 2022. *Impact des microagressions et de la discrimination raciale sur la santé mentale des personnes racisées. L'exemple de femmes noires en France*. Paris : L'Harmattan.

Debarbieux, Eric, et Eric Fotinos. 2012. *L'école entre bonheur et ras-le-bol. Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire*. Observatoire International de la Violence à l'École. Créteil : Université Paris-Est Créteil.

Debarbieux, Eric, Benjamin Moignard, et Kamel Hamchaoui. 2013. *Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels du second degré*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Délévaux, Olivier. 2021. « La perception des inégalités et la promotion de la justice sociale par de futur-es enseignant-es issu-es de la migration ». *L'éducation en débats : analyse comparée* 11(1) : 78-96.

Déquire, Anne-Françoise. 2009. « De la sélection à la discrimination. Recherche de critères de sélection des membres du jury au concours des professeurs des écoles ». In *De la discrimination dite « ethnique et raciale »*, dirigé par Vincent Ferry, et Piero Galloro, 267-276. Paris : L'Harmattan.

De Rudder, Véronique, Christian Poiret, et François Vourc'h. 2000. *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*. Paris : PUF.

Devineau, Sophie. 2012. *Le genre à l'école des enseignantes, embûches de la mixité et leviers de la parité*. Paris : L'Harmattan.

DGESCO. 2010. *Discriminations à l'école. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*. Remis au ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement.

Dhume, Fabrice. 2015. « Comment l'antiracisme devint une "valeur de l'école" ». *Diversité*, n°182 : 47-53.

_____. 2016. « Du racisme institutionnel à la discrimination systémique. Reformuler l'approche critique ». *Migrations société*, n° 162 : 51-64.

_____. 2021. « École : les frontières raciales de l'institution et du corps professionnel ». *Mouvements*, n°107 : 132-144.

Dhume, Fabrice, et Vanessa Cohen. 2018. « Dire le racisme, taire la race, faire parler la nation. La représentation du problème du racisme à travers la presse locale ». *Mots*, n°116 : 55-72.

Dhume-Sonzogni, Fabrice. 2007. *Racisme, antisémitisme et « communautarisme »*. *L'école à l'épreuve des faits*. Paris : L'Harmattan.

_____. 2014. *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnicisation des frontières scolaires*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.

Dixon, Adrienne, Dominique M. Clayton, Leah O. Peoples, et Rema Reynolds. 2016. « The Impact of Racism on Education and the Educational Experiences of Students of Color ». In *The Cost of Racism for People of Color : Contextualizing Experiences of Discrimination*, dirigé par A. N. Alvarez, C. T. H. Liam, et H. A. Neville, 189-202. Washington, DC : American Psychological Association.

Dubet, François. 1993. « Le racisme et l'école en France ». In *Racisme et modernité*, dirigé par Michel Wieviorka, 298-306. Paris : La Découverte.

- Dubet, François, Olivier Cousin, Eric Macé, et Sandrine Rui.** 2013. *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*. Paris : Seuil.
- Essed, Philomena.** 1991. *Understanding Everyday Racism : An Interdisciplinary Theory*. Newbury Park : Sage.
- Essed, Philomena.** 2019. "Everyday Racism". *Encyclopedia.com* [En ligne] URL : <https://www.encyclopedia.com/social-sciences/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/everydayracism>, consulté le 15/11/22.
- Fahrat, Benjamin.** 2015. « Voyage dans les "coulisses" de l'ethnisation de l'expérience scolaire ». *Chimères*, n°85 : 75-84.
- Favre-Perrotin, Joëlle.** 1998. « École et racisme ». *L'Orientation scolaire et professionnelle* 27(2) : 271-288.
- Forquin, Jean-Claude.** 1996. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Foucault, Michel.** 2001 [1976]. « L'extension sociale de la norme ». *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris : Gallimard, Quarto.
- Foy, Laura.** 2023. « Quand la race fait l'école : place et rôle de la race dans l'activité professionnelle des enseignants des territoires hyper-paupérisés ». Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation, Aix-Marseille-Université.
- Goffman, Erving.** 1975 [1963]. *Stigmate, les usages sociaux des handicaps management de l'identité discréditée*. Paris : Editions de Minuit.
- Greenan, Nathalie, et al.** 2016. *Inégalités et discriminations dans l'accès à la fonction publique d'Etat : une évaluation par l'analyse des fichiers administratifs de concours*. Rapport de recherche, n°2016-06 : TEPP.
- Guillaumin, Colette.** 2002 [1972]. *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris : Gallimard/Folio.
- Hajjat, Abdellali, et Marwan Mohammed.** 2013. *Islamophobie. Comment les élites françaises fabriquent le problème musulman*. Paris : La Découverte.
- Kadri, Aïssa, et Fabienne Rio.** 2007. « Les hussards multicolores de la République. Enseignants issus des immigrations ». *Hommes et Migrations*, n°1266 : 34-47.
- Kilic, Aksel.** 2021. « Stigmates, contradictions et dilemmes de statut. L'expérience des professeurs des écoles issus de l'immigration ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°20 : 119-219.
- Kohli Rita.** 2021. *Teachers of Color. Resisting Racism and Reclaiming Education*. Cambridge : Harvard Education Press.
- Ladson-Billings, Gloria.** 2000. « Fighting for our lives. Preparing Teachers to Teach African American Students ». *Journal of Teacher Education* n°51 : 206-214.
- Lamont, Michele, Graziella Moraes Silva, Jessica Welburn, Joshua Guetzkow, Nissim Mizrahi, Hanna Herzog, et Elisa Reis.** 2016. *Getting Respect. Responding to Stigma and discrimination in the United States, Brazil and Israel*. Princeton/Oxford : Princeton University Press.
- Larochelle-Audet, Julie.** 2019. « Organisation et re-production des rapports de domination dans les distributions dissymétriques du travail enseignant : une enquête du point de vue d'enseignant-es de groupes racisés ». Thèse de doctorat de Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Léger, Alain.** 1983. *Enseignant du secondaire*. Paris : PUF.
- Lorcerie, Françoise.** 2005. *La politisation du voile en France, en Europe et dans le monde arabe*. Paris : L'Harmattan.
- _____. 2007. « Le paradigme de l'ethnicité, développements en France et perspectives ». *Faire Savoirs*, n°6 : 15-23.
- _____. 2012. « Y a-t-il des élèves musulmans ? » *Diversité / Ville-Ecole-Intégration*, n°168 : 64-73.

- Magaldi, Danielle, Timothy Conway, et Leora Trub.** 2018. « "I am Here for a Reason" : Minority Teachers Bridging many Divides in Urban Education ». *Race Ethnicity and Education* 21 (3) : 306-318.
- Magar-Braeuner, Joëlle.** 2019. *Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Manveun Yalo.** 2017. *VIOLENCES... Celles de trop : impact sur une vie*. Paris : auto-édition.
- Martiniello, Marco et Andrea Rea.** 2011. « Des flux migratoires aux carrières migratoires ». *SociologieS* [En ligne], consulté le 1/03/23. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3694>, consulté le 15/11/22.
- Osler, Audrey, et Hugh Starkey.** 2010. « Le racisme institutionnel : de l'invention politique à la recherche d'outils ». *Migrations Société* (5) 131 : 133-152.
- Ousseni, Anaïs.** 2018. « Le recrutement des assistants d'éducation : enjeux, normes et discriminations imbriquées ». Mémoire de Master "Migrations et relations interethniques", Université Paris Diderot.
- Pizarro, Marcos et Rita Kohli.** 2018. « "I Stopped Sleeping" : Teachers of Color and the Impact of Racial Battle Fatigue ». *Urban Education* n°55 : 1-25.
- Perez Huber, Lindsay et Daniel G. Solorzano.** 2015. « Racial Microaggressions as a Tool for Critical Race Research ». *Race Ethnicity et Education* n°18 : 297-320.
- Poiret, Christian.** 2011. « Les processus d'ethnisation et de raci(al)isation dans la France contemporaine : Africains, Ultramarins et "Noirs" ». *Revue européenne des migrations internationales* 27 (1) : 107-127.
- Ray, Victor.** 2019. « A Theory of Racialized Organizations ». *American Sociological Review* 84 (1) : 26-53.
- Sagot-Duvaurox, Jean-Louis.** 2004. *On ne naît pas noir, on le devient*. Paris : Albin Michel.
- Sanselme, Franck.** 2009. « L'ethnisation des rapports sociaux à l'école. Ethnographie d'un lycée de banlieue ». *Sociétés contemporaines*, n°76 : 121-147.
- Sayad, Abdelmalek.** 1993. « L'émancipation ». In *La misère du monde*, dirigé par Pierre Bourdieu, 859-869. Paris : Seuil.
- _____. 1999. *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris : Seuil.
- Scott, James C.** 2008. *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*. Paris : Éditions Amsterdam.
- Taguieff, Pierre-André.** 1993. « L'antiracisme en crise. Éléments d'une critique réformiste ». In *Racisme et modernité*, dirigé par Michel Wieviorka, 357-392. Paris : La Découverte.
- Tapernoux, Patrick.** 1997. *Les enseignants face aux racismes*. Paris : Anthropos.
- Thésée, Gina.** 2021. « Déconstruire la recherche en éducation en contextes de racialisation : Débusquer le racisme épistémologique ». *Revue canadienne de l'éducation* (44)1 : C11-C131.
- Traoré, Mahi.** 2021. *Je suis noire mais je ne me plains pas, j'aurais pu être une femme*. Paris : Robert Laffont.
- Truco, Daniela, Alessandro Bergamaschi, Nathalie Pantaléon, et Eve Saint-Germes.** 2021. « "Dire" les discriminations ethnoraciales à des chercheur·e·s "blanc·he·s". Réflexions à partir d'une enquête qualitative auprès de jeunes racisé·e·s ». *Émulations - Revue de sciences sociales*, n° 42 : 99-113.
- Yosso, Tara J., et Daniel G. Solorzano.** 2007. « Conceptualizing a Critical Race Theory in Sociology ». In *The Blackwell Companion to Social Inequalities*, dirigé par Mary Romero, et Eric Margolis, 117-164. Oxford : Blackwell Publishing.
- Zirotti, Jean-Pierre.** 1990. « Quand le racisme fait sens : ou la construction du remarquable par des jeunes Maghrébins d'un quartier populaire ». *Peuples Méditerranéens*, n° 51 : 69-82.