



agence**phare**

Recherche-action sur les pratiques professionnelles des enseignant-e-s

RAPPORT FINAL

Agence Phare

Auteur(e)s : François Cathelineau, Louise Freulet, Marianne Monfort

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative
Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire
Mission Expérimentation et Evaluation des Politiques Publiques - MEEPP
95, avenue de France – 75650 Paris CEDEX 13
www.experimentation.jeunes.gouv.fr



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**
*Liberté
Égalité
Fraternité*

RAPPORT FINAL SUR L'ÉVALUATION

DOSSIER : APDISCRI2_ n°17

Recherche-action sur les pratiques professionnelles des enseignant-e-s

Nom de la structure évaluatrice : Agence Phare

Responsable : François Cathelineau, fondateur associé et Directeur des études de l'Agence Phare, en charge du pilotage de l'évaluation, francois@agencephare.com

Equipe d'évaluateurs :

- Marianne Monfort, consultante à l'Agence Phare, marianne@agencephare.com
- Louise Freulet, chargée d'études à l'Agence Phare et doctorante en Sciences de l'Éducation (CERLIS, CNRS, Université de Paris), louise@agencephare.com

INTRODUCTION

Cette évaluation a été financée par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets APDISCRI2 lancé en 2018 par le Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports.

Le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. A cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le Ministère.

Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports
Direction de la Jeunesse, de l'Education Populaire et de la Vie Associative
Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire
Mission d'Expérimentation et d'évaluation des politiques publiques
95, avenue de France – 75650 Paris CEDEX 13

Pour plus d'informations sur le déroulement des projets, vous pouvez consulter sur le site <http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/> la note de restitution finale soumise au FEJ par les porteurs de projets.

FICHE SYNTHÉTIQUE

Recherche-action sur les pratiques professionnelles des enseignant·es

Une expérimentation pour accompagner les professionnel·les de lycée à la reconnaissance de leurs pratiques discriminatoires et à l'évolution de celles-ci

Mots clés : discrimination, lycée, recherche-action, pratiques professionnelles

Structure porteuse du projet : Association Léo Lagrange Centre Est

Magdalena Mazurek, chargée de mission lutte contre les discriminations

Structure porteuse de l'évaluation : Agence Phare

François Cathelineau, directeur des études

Durée d'expérimentation : de mai 2019 à mars 2021

Date de remise du rapport d'évaluation : 30 septembre 2021

RÉSUMÉ

De 2019 au premier semestre de 2021, une démarche de recherche-action est conçue et mise en œuvre par l'association Léo Lagrange Centre Est et par deux chercheuses associées (spécialisées en sociologie et en psychologie sociale) avec les professionnel·les volontaires d'un lycée général et technologique.

L'objectif est le suivant : par l'expérimentation d'un mode d'action distinct des temps de formation, plus fréquemment proposés aux personnels des établissements, il s'agit de permettre l'émergence de processus individuels et collectifs de compréhension, par les professionnel·les, des discriminations dont ils peuvent être à l'origine, et de favoriser, dans leur pratique, la levée des obstacles à leur prise en compte et à leur dépassement.

La première phase de l'expérimentation consiste en la présentation des objectifs du projet au personnel du lycée puis en la réalisation d'entretiens et d'observations, en salles de classe et en conseils de classe, par les intervenantes.

Une fois les résultats des entretiens et observations restitués, la deuxième phase a pour objet la co-définition, avec les participant·es, d'axes de travail ainsi que l'organisation de groupes de travail sur la question des discriminations (ces dernières n'étant pas fléchées au préalable en fonction de critères pré-identifiés, tels que le sexe ou la catégorie ethno-raciale).

Ces groupes de travail n'ont pas pu être réalisés.

La présente évaluation est donc celle d'une expérimentation qui n'a pas été menée à son terme. Des conditions favorables à sa mise en œuvre, liées en particulier aux caractéristiques de l'établissement concerné, avaient pourtant été identifiées et réunies en amont. Elles n'ont pas suffi à compenser les freins qu'ont rencontrés les porteuses de projet dans la mise en œuvre. Les obstacles d'ordre externe (réforme du lycée et contexte sanitaire), qui auraient nécessité pour être levés une plus grande flexibilité des intervenantes, n'ont pas pu être dépassés en raison de difficultés internes d'organisation et de coordination.

Notre parti-pris est de ne pas présupposer, du fait de l'arrêt prématuré de l'expérimentation, d'une moindre pertinence de la recherche-action pour accompagner les professionnel·les de lycée dans la prise de conscience de leurs comportements discriminatoires et les doter d'outils pour adapter leurs pratiques.

Il apparaît au contraire que l'initiative portée par l'association Léo Lagrange Centre Est reste perçue comme répondant à des besoins de professionnel·les qui se déclarent conscient·es de la prégnance des discriminations en milieu scolaire, mais démun·es pour y faire face, du fait du manque de ressources auxquelles ils ont accès sur ces questions au sein de l'institution scolaire.

Ce sont surtout les contours de la démarche de recherche-action que l'évaluation interroge :

- Quelle a été la place des enseignements de la recherche dans l'expérimentation et quelles ont été les modalités d'implication des participant·es ?
- Comment a été anticipée, et, le cas échéant, accueillie l'émergence d'une « conflictualité », jugée nécessaire à la remise en question des représentations dont sont porteur·ses les professionnel·les ?
- Dans quelle mesure les mécanismes de résistance à la prise en compte de leur propre responsabilité dans la production de discriminations ont été appréhendés et levés ?

L'évaluation s'est penchée sur ces questions, de façon à identifier les conditions auxquelles la démarche de recherche-action imaginée et expérimentée par l'association Léo Lagrange Centre Est pourrait être amenée à se reproduire.



La lutte contre les discriminations en milieu scolaire

Evaluation du dispositif de recherche-action sur les pratiques professionnelles des enseignant-es de lycée, porté par l'association Léo Lagrange Centre Est

Comment une démarche de recherche-action menée en milieu scolaire permet-elle de conscientiser les enseignant-es sur leurs pratiques, de les accompagner dans la modification de celles-ci, mais également de légitimer l'émergence de la question des discriminations dans l'établissement scolaire ?

L'association Léo Lagrange Centre Est déploie un dispositif de recherche-action auprès du personnel d'un établissement scolaire. Les professionnel·les volontaires (enseignant-es ou non) sont invité·es à intégrer un espace au sein duquel ils s'interrogent collectivement sur leurs propres représentations et pratiques professionnelles. L'expérimentation articule des apports de la sociologie et de la psychologie sociale, de façon à permettre l'émergence de processus individuels et collectifs de compréhension, par les professionnel·les, des discriminations dont ils peuvent être à l'origine, ainsi qu'à favoriser, dans leur pratique, la levée des obstacles à leur prise en compte et à leur dépassement.

Les objectifs de l'évaluation

- **Comprendre les conditions de mise en œuvre du projet, en identifiant notamment les leviers et freins rencontrés**
- **Evaluer l'efficacité du dispositif de recherche-action dans la conscientisation, l'expression et l'accompagnement au changement des pratiques des professionnel·les**
- **Evaluer la pertinence du dispositif de recherche-action**
- **Recenser les conditions de la reproduction de ce type d'initiatives dans d'autres établissements scolaires**

Sur le plan juridique, la discrimination est une inégalité de traitement fondée sur un critère prohibé par la loi (sexe, âge, etc.) et observée dans des situations spécifiques (accès à un emploi, un logement, etc.). Si l'émergence du concept est indissociable du droit, la discrimination peut recouvrir un sens plus large, en désignant « la manifestation d'un tort politique, une violence et une assignation identitaire, et éventuellement un délit pénalement répréhensible » (Dhume, 2014).

La méthode d'évaluation

Une enquête qualitative en deux vagues a été menée.

*Pendant la **première vague**, au cours de l'année scolaire 2019-2020, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès des membres de l'équipe-projet (4 entretiens), de membres de l'équipe de direction de l'établissement (2 entretiens), de participantes à l'expérimentation (2 entretiens) et d'enseignantes n'y participant pas (2 entretiens), ainsi que 2 observations in situ (d'une réunion de présentation et d'une réunion de lancement).*

*Lors de la **seconde vague d'enquête**, au cours de l'année scolaire 2020-2021, 5 entretiens semi-directifs ont été menés auprès de l'équipe-projet et des chercheuses associées ayant mis fin à leur participation, ainsi qu'un entretien avec une membre de l'équipe de direction de l'établissement. Nous avons par ailleurs réalisé une observation in situ d'un temps d'échange entre les participant·es à l'expérimentation.*

Les résultats de l'évaluation s'appuient donc sur une revue de littérature approfondie, qui a nourri la construction des outils d'enquête, la réalisation de 16 entretiens semi-directifs auprès d'une diversité d'acteurs, de 3 observations non-participantes.



Les outils

- ✓ Quatre guides d'entretien semi-directifs (à destination des porteuses de projet, des intervenantes ne participant plus à l'expérimentation, du personnel de direction et des participant·es à la recherche-action)
- ✓ Une grille d'observation *in situ* non-participante



Les résultats

Alors qu'elle devait se déployer en deux phases sur une année scolaire, la mise en œuvre de l'expérimentation a été marquée d'une part par un calendrier plus étalé qu'initialement prévu (deux années scolaires au lieu d'une), et, d'autre part, par une concentration des actions sur la phase 1 (d'observations en salles de classe par les intervenantes) au détriment de la phase 2 (qui consistait en l'organisation de groupes de travail avec les professionnel·les volontaires). L'évaluation interroge en conséquence les raisons de cet **écart entre les réalisations annoncées et ce qui a effectivement été réalisé**, ainsi que ses implications sur les résultats de l'expérimentation.

L'établissement dans lequel s'est déroulée l'expérimentation n'a pas été choisi au hasard. L'existence de liens antérieurs entre l'association Léo Lagrange Centre Est et l'établissement scolaire, l'intérêt porté par l'équipe de direction au dispositif, la multiplicité des projets internes visant l'amélioration du « climat scolaire » ou encore la sensibilité préalable d'une partie des professionnel·les du lycée à la question des discriminations, notamment ethno-raciales, sont autant de **conditions qui laissaient présager une mise en œuvre sans obstacle majeur pour les porteuses de projet**.

« On va jouer le rôle [...] de facilitant, c'est-à-dire qu'on envoie le planning des conseils de classe, quand on veut faire des réunions avec les profs on veut bien libérer les profs de cours, s'ils veulent venir observer quelque chose que nous nous menons il n'y a aucun problème. » (Cheffe de l'établissement)

C'était sans compter sur l'existence de **freins de différents ordres, qui se sont avérés complexes à dépasser**. Ce sont des freins d'ordre interne plus qu'externe qui permettent de comprendre l'origine des difficultés auxquelles a été confrontée l'équipe-projet dans la mise en œuvre de l'expérimentation. La faiblesse des moyens financiers au vu des ambitions fixées, le relatif bricolage dans la composition de l'équipe ainsi que les problèmes d'organisation et de coordination qui en ont découlé n'ont pas été compensés par les conditions facilitantes qui avaient été réunies, et n'ont pas permis de s'adapter aux obstacles externes (relatifs à la mise en place progressive de la réforme du lycée et au contexte sanitaire) par ailleurs rencontrés.

« On a gardé une grande ambition avec peu de moyens derrière. » (Membre de l'équipe-projet)

« On était très peu réunies toutes les trois. Donc pour se concerter et prendre des décisions, il n'y avait aucun temps dédié à ça. C'est compliqué de mener un projet à trois avec trois spécialités différentes pour un même projet. » (Membre de l'équipe-projet)

*L'analyse des conditions de mise en œuvre montre qu'en dépit du contexte favorable au déploiement de la recherche-action auprès des professionnel·les de lycée, dont a bénéficié l'équipe-projet, d'importants freins ont été rencontrés par les intervenantes. En miroir de ces freins, sont relevées plusieurs **conditions permettant de mener une telle démarche à son terme si elle était amenée à se reproduire** :*

-Le volontariat et l'implication de l'équipe de direction et, a minima, d'une partie de l'équipe éducative de l'établissement sont indispensables. Ils conditionnent la faisabilité de la recherche-action.

-Une telle démarche peut difficilement occuper une place marginale parmi l'ensemble des activités de la structure qui la porte. Les moyens qui y sont dédiés (en termes de temps et de financement notamment) doivent correspondre aux objectifs fixés.

-Les modalités d'implication des participant·es, et en particulier le temps à consacrer au projet et la fréquence des réunions et ateliers, gagneraient à être clarifiées et balisées, y compris si le calendrier initial connaît des aménagements et que le contenu des différents temps ne peut être connu à l'avance.



Les résultats

Bien qu'elle n'ait pas été menée à son terme, force est de constater que l'expérimentation d'un dispositif de recherche-action sur les pratiques professionnelles des enseignant-es fait écho à des besoins des professionnel·les, qui se sentent **démuni-es pour prendre en compte la question des discriminations dans leur quotidien**.

L'enquête menée auprès des participant·es à la recherche-action et l'analyse de leurs profils permet de montrer que le dispositif est surtout investi par des professionnel·les qui sont conscient·es, au niveau individuel dans un premier temps, de leur propre rôle dans la production de discriminations, ainsi qu'au niveau collectif, des résistances et obstacles qui persistent dans la lutte contre les discriminations en milieu scolaire.

« On est tous discriminant à un niveau ou à un autre, moi la première je m'en suis rendue compte. » (Participante, non-enseignante)

« -[Enquêtrice] Il y avait un besoin selon vous ?

-[Enquêtée] Selon moi oui.

-[Enquêtrice] Vous le voyiez à quoi ?

-[Enquêtée] Aux discours qu'on entend en salle des profs. Et puis aux discours des élèves aussi qui disent que les profs disent que. » (Participante, non-enseignante)

La mise en œuvre partielle de la démarche par l'association Léo Lagrange Centre Est **soulève de nombreuses interrogations quant au format de recherche-action adéquat** pour enclencher une meilleure compréhension et dégager des possibilités d'action contre les discriminations en milieu scolaire. Concernant d'abord la dimension hybride de ce mode d'action et le jeu de rôle(s) que cela implique pour les intervenantes, il apparaît que ces dernières ont alterné voire hésité entre le rôle d'animatrices et de « sachantes ». Concernant ensuite la dynamique qui s'est observée dans le groupe, les difficultés liées à la mise en œuvre ont pesé sur la capacité des porteuses de projet à accueillir l'émergence de désaccords, notamment entre les participant·es mais aussi avec les intervenantes. La conflictualité, pourtant identifiée comme un « passage obligé » dans la prise de conscience à la fois individuelle et collective dans son rôle en tant que producteur·rices de discrimination, a finalement été évitée. Concernant enfin la capacité du projet à agir sur les pratiques des acteurs en présence, la non-réalisation des groupes de travail d'une part et la crainte du désengagement des participant·es d'autre part permettent de comprendre pourquoi les représentations différenciées dont sont porteur·ses les professionnel·les, en fonction des caractéristiques perçues des élèves, ainsi que les répercussions de ces représentations sur leurs pratiques quotidiennes, ont été faiblement interrogées.

« Si on dit 'attention, ce que vous venez de dire c'est raciste', les gens vont se braquer, se fermer et après ils ne veulent plus travailler avec moi parce que je viens de les condamner comme étant les plus gros racistes de l'établissement. Donc il y a cette idée de ne pas renvoyer cette image, accroître les résistances, dire qu'on se permet de les juger. » (Membre de l'équipe-projet)

Pour expliquer l'écart entre les réalisations attendues et effectives ainsi que le fait que les résultats espérés n'aient pas été atteints, l'évaluation met moins en cause la pertinence de la recherche-action que les conditions dans lesquelles elle s'est déroulée. L'analyse des contours de la recherche-action permet de lister des recommandations relatives à la posture des porteur·ses qui souhaiteraient répliquer la démarche proposée par l'association Léo Lagrange Centre Est, au dialogue à établir avec la recherche dans ce cadre ainsi qu'aux modalités d'implication des participant·es dans le dispositif.



Les auteurs de l'évaluation

L'équipe en charge de l'évaluation est composée de :



François Cathelineau, diplômé de sciences politiques, fondateur associé et Directeur des études de l'Agence Phare.



Marianne Monfort, diplômée de sociologie de l'action publique et consultante à l'Agence Phare.



Louise Freulet, doctorante en Sciences de l'Education (CERLIS, CNRS, Université de Paris) et chargée d'études à l'Agence Phare.

Pour aller plus loin

- *Agence Phare, Evaluation d'un dispositif de recherche-action sur les pratiques professionnelles des enseignant·es, 2021.*

Evaluation d'un dispositif de recherche-action sur les pratiques professionnelles des enseignant-es

Dispositif mis en œuvre par
la Fédération Léo Lagrange

— Rapport final

Septembre 2021

agencephare

RAPPORT RÉALISÉ PAR L'AGENCE PHARE

AUTEURES :

MONFORT MARIANNE

FREULET LOUISE

CATHELINÉAU FRANÇOIS

Sommaire

1. INTRODUCTION	14
1.1. L'expérimentation et son contexte	15
1.1.1. Une reconnaissance partielle des discriminations en milieu scolaire	15
1.1.2. L'expérimentation : accompagner les professionnel·les d'un lycée dans la lutte contre les discriminations	17
1.1.3. Un écart entre les réalisations attendues et effectives	18
1.2. Problématique, hypothèses, objectifs et méthodologie de l'évaluation	18
1.2.1. La problématique	19
1.2.2. Les hypothèses	19
1.2.3. Les objectifs	20
1.2.4. Une méthodologie qualitative en deux temps	20
2. LES RESULTATS DE L'EVALUATION	22
2.1. La pertinence : une démarche qui répond à des besoins	23
2.2. L'analyse des conditions de mise en œuvre : un décalage entre les réalisations attendues et effectives	25
2.2.1. Un contexte de l'établissement propice à l'implantation du dispositif de recherche-action	25
2.2.2. Des freins externes au projet : pénalisants mais pas bloquants	29
2.2.3. Des freins majeurs liés aux moyens donnés au projet et à sa mise en œuvre	33
2.3. Le format de la recherche-action en question(s)	35
2.3.1. Animatrices ou « sachantes » ? L'ambiguïté de la posture des porteuses de projet	36
2.3.2. Entre création d'une dynamique de groupe et acceptation de la conflictualité : un équilibre complexe	44
2.3.3. Une difficulté à enrayer l'occultation des discriminations dont les agents de l'école sont à l'origine	51
2.4. Des effets peu perceptibles	57
3. LES ENSEIGNEMENTS DE L'EVALUATION	60
4. CONCLUSION	63
5. BIBLIOGRAPHIE	65

1.

Introduction

L'association Léo Lagrange Centre Est accompagne les professionnel·les d'un lycée à identifier et à lutter contre les discriminations en milieu scolaire, dans un contexte où ces dernières demeurent partiellement reconnues (1.1). La présente évaluation est structurée par une problématique, des hypothèses et des objectifs définis. Pour y répondre, une méthodologie qualitative en deux temps a été déployée (1.2).

1.1. L'expérimentation et son contexte

L'expérimentation, au sein d'un lycée général et technologique, d'un **dispositif de recherche-action sur les pratiques professionnelles des enseignant-es et leur rôle dans la production de discriminations au lycée** s'inscrit dans un contexte :

- De faible prise en compte et de méconnaissance des discriminations qui s'observent en milieu scolaire, par rapport à d'autres domaines notamment (emploi, logement) ;
- Ainsi que d'une moindre association des personnels des établissements aux initiatives de lutte contre les discriminations dont il-elles peuvent être à l'origine.

En se penchant sur la contribution des agents de l'école à la production de discriminations, pouvant avoir des effets de long terme sur les trajectoires et sur le rapport au monde social des élèves (1.1.1), l'association Léo Lagrange Centre Est et les chercheuses associées conçoivent un dispositif innovant et orienté vers le changement des représentations et des pratiques professionnelles (1.1.2). Sa mise en œuvre pêche cependant, et les réalisations et résultats recensés dans le présent rapport diffèrent de ce qui était initialement visé (1.1.3).

1.1.1. Une reconnaissance partielle des discriminations en milieu scolaire

Les discriminations (encadré n°1) **en milieu scolaire font l'objet d'une attention et d'un nombre de recherche et de publication croissants.**

Depuis le début des années 2000, **le ministère de l'Éducation nationale se saisit timidement de la « lutte contre les discriminations »**. Mention en est faite pour, la première fois, dans une « circulaire de rentrée » en 2002¹. D'un objectif annexe, et appliqué aux lycées professionnels plutôt qu'à l'ensemble de l'institution scolaire, la lutte contre les discriminations est peu à peu présentée comme un enjeu prioritaire au sein de l'Éducation nationale². La « [lutte] contre toutes les violences et toutes les discriminations » est l'un des objectifs de la circulaire de 2008³. Le référentiel de la « lutte contre les discriminations » s'inscrit alors aux côtés plus qu'il ne vient remplacer d'autres référentiels en vigueur (les référentiels de l'« intégration » et de l'« égalité des chances » notamment, tous deux évoqués dans la circulaire)⁴.

¹ Fabrice Dhume, « L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique », *Migrations Société*, 2010, vol. 5, n° 131, p. 171-184.

² Anne Rebeyrol, *Discriminations à l'École. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 2010.

³ Ministère de l'Éducation nationale, Dgesco, Circulaire n° 2008-042 du 4 avril 2008.

⁴ F. Dhume, « L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique », art cit.

Sur le **plan juridique**, la discrimination est une inégalité de traitement fondée sur un critère prohibé par la loi (sexe, âge, etc.) et observée dans des situations spécifiques (accès à un emploi, un logement, etc.)⁵. Si l'émergence du concept est indissociable du droit, la discrimination peut recouvrir un **sens plus large**, en désignant « *la manifestation d'un tort politique, une violence et une assignation identitaire, et éventuellement un délit pénalement répréhensible* »⁶.

La reconnaissance des discriminations à l'école demeure toutefois partielle. Le concept même de discrimination en milieu scolaire ne fait pas l'unanimité. Certains chercheurs préfèrent parler de construction des inégalités, d'équité, de ségrégation, de harcèlement ou encore d'ethnisation des rapports⁷. Par ailleurs, la prise en compte des discriminations à l'école est « dé-problématisée »⁸ : elle ne s'accompagne pas d'une réflexion approfondie sur la façon dont l'institution et ses agents participent de leur production. En d'autres termes, les discriminations sont cantonnées à des conduites « déviantes » qu'il faut condamner à l'intérieur d'un cadre républicain universaliste valorisant « l'égalité des chances »⁹.

Des formes de discriminations, le plus souvent indirectes et institutionnelles, existent pourtant au sein des systèmes éducatifs¹⁰. Les discriminations indirectes renvoient à des situations dont les effets globaux sont discriminatoires, sans que l'on puisse les attribuer à des critères spécifiques. Elles ne se posent pas à des moments « signifiants »¹¹, ne sont pas animées d'intentions et peuvent être « temporellement distendues »¹². Certains choix pédagogiques des enseignant·es (lors des sanctions ou encore de l'accompagnement à l'orientation par exemple) peuvent ainsi induire un traitement défavorable pour certains élèves, quand bien même cela ne résulte pas d'une intention qui serait aisément identifiable.

Plus difficiles à prouver, ces formes de discriminations n'en ont pas moins des **conséquences sur la reproduction voire la légitimation des inégalités entre individus et groupes sociaux**¹³. Le caractère processuel et répété des discriminations a des effets sur les trajectoires d'insertion des jeunes¹⁴, ainsi que sur leur rapport au monde social (et à la place qu'il·elles occupent dans la société notamment)¹⁵. Si la littérature a depuis longtemps montré que le système scolaire contribue à reproduire les inégalités

⁵ LOI n°2001-1066 du 16 novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations.

⁶ Fabrice Dhume, « Former sur la discrimination à l'école : l'enjeu d'un travail sur et avec les processus de dénégation » dans *L'éducation et la formation face à la diversité culturelle. Regards critiques sur un domaine en construction*, De Boeck., Bruxelles, 2014, p.

⁷ Rémi Thibert, « Discriminations et inégalités à l'école ».

⁸ F. Dhume, « L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique », art cit.

⁹ Yaëlle Amsellem-Mainguy, Régis Cortéséro et Emmanuel Porte, « Éducation populaire et animation à l'épreuve des discriminations. Introduction », *Les cahiers de la LCD*, 2018, vol. 8, n° 3, p. 11-24.

¹⁰ Mikael Luciak, *Migrant, minorities and education. Documenting discrimination and integraton in 15 member States of the European union*, Vienna, European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia.

¹¹ R. Thibert, « Discriminations et inégalités à l'école », art cit.

¹² Philippe Perrot, « La discrimination systémique dans le système éducatif français », *Cahiers de l'Urmis [en ligne]*, 2006, p. 10-11.

¹³ *La discrimination à l'école. De quoi parle-t-on ?*, Paris, Institut Français de l'Éducation - Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école, 2014.

¹⁴ Aude Kérivel et Samuel James, *Lutter contre les discriminations et les inégalités à l'école. Enseignements du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse*, Paris, Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, 2019.

¹⁵ Hélène Balazard, Julien Talpin et Samir Hadj Belgacem, *L'épreuve de la discrimination: Enquête dans les quartiers populaires*, s.l., Presses Universitaires de France, 2021, 420 p.

sociales, il y a donc un **enjeu de se pencher plus précisément sur la contribution des agents qui le composent à la production de discriminations.**

1.1.2. L'expérimentation : accompagner les professionnel·les d'un lycée dans la lutte contre les discriminations

C'est tout l'objet de l'expérimentation impulsée par l'association Léo Lagrange Centre Est, qui déploie un dispositif de recherche-action auprès du personnel d'un établissement scolaire. **Les professionnel·les volontaires (enseignant·es ou non) sont invité·es à intégrer un espace au sein duquel il·elles s'interrogent collectivement sur leurs propres représentations et pratiques professionnelles.**

L'expérimentation articule des apports de la sociologie et de la psychologie sociale, de façon à permettre l'émergence de processus individuels et collectifs de compréhension, par les professionnel·les, des discriminations dont il·elles peuvent être à l'origine ; ainsi qu'à favoriser, dans leur pratique, la levée des obstacles à leur prise en compte et à leur dépassement. En somme, l'objectif est double : **jouer sur les capacités réflexives, mais aussi sur les capacités d'action des participant·es**¹⁶. Le dispositif est conçu et porté par une équipe-projet composée de la chargée de mission lutte contre les discriminations de l'association Léo Lagrange Centre Est, d'une chercheuse en psychologie sociale ayant effectué un stage auprès de Léo Lagrange, d'une chercheuse en sociologie du genre ainsi que d'une volontaire en Service civique.

Plus précisément, la première phase de l'expérimentation consiste en la présentation des objectifs du projet au personnel de l'établissement puis en la **réalisation d'observations, en salles de classe et en conseils de classe, par l'équipe-projet.** Une fois les résultats des observations restitués, la deuxième phase a pour objet la **co-définition, avec les participant·es, d'axes de travail ainsi que l'organisation de groupes de travail sur la question des discriminations** (ces dernières n'étant pas fléchées au préalable en fonction de critères pré-identifiés, tels que le sexe ou la catégorie ethno-raciale). L'expérimentation se distingue donc de formations plus « classiques » en proposant d'inclure pleinement les professionnel·les à l'élaboration de pistes d'action pour limiter, de façon concrète, les pratiques et comportements discriminatoires.

Situé en proche périphérie d'une grande agglomération, **l'établissement dans lequel est déployée l'expérimentation** accueille environ 1200 élèves et étudiant·es. La proportion d'élèves de lycée en filières technologiques est plus élevée que la moyenne nationale, au même titre que la part d'élèves issu·es de milieux défavorisés¹⁷. La chargée de mission lutte contre les discriminations et porteuse de projet est connue de l'établissement, pour y avoir développé depuis 2015 des actions à destination des délégué·es de classe.

¹⁶ Hélène Balazard et Sandrine Rui, « Mésentente autour d'une expérience d'empowerment consacrée à la lutte contre les discriminations », *Les cahiers de la LCD*, 14 novembre 2018, N° 8, n° 3, p. 25-43.

¹⁷ Ces informations ont été collectées lors de l'entretien avec la cheffe de l'établissement : « *On a les caractéristiques de l'éducation prioritaire avec à peu près 45% de CSP défavorisé, un pourcentage au-dessus de 40% de boursiers, 15,5% d'élèves qui habitent en QPV, un pourcentage d'élèves qui arrivent en seconde avec déjà un retard, on est vraiment dans les caractéristiques de l'éducation prioritaire.* »

1.1.3. Un écart entre les réalisations attendues et effectives

Il convient d'indiquer dès à présent que l'expérimentation n'a pas été menée à son terme. Les actions suivantes ont été mises en œuvre par l'équipe-projet :

- Deux **réunions de présentation** ont été organisées, l'une en fin d'année scolaire 2018-2019 et l'autre en août 2019 ;
- Deux **réunions de lancement** ont eu lieu, la première en septembre 2019 et la seconde le mois suivant, en octobre ;
- Des **observations non-participantes** ainsi que des **entretiens semi-directifs** ont été menés par l'équipe-projet de novembre à décembre 2019 ;
- Une **réunion de restitution des résultats** des observations a permis de reprendre contact avec les participant·es en décembre 2020 ;
- Un **premier atelier**, qui devait avoir lieu en mars 2021, a été annulé en raison de l'absence d'une partie de l'équipe-projet.

En d'autres termes, la mise en œuvre de l'expérimentation a été marquée d'une part par un calendrier plus étalé qu'initialement prévu¹⁸ et d'autre part par une concentration des actions sur la phase 1 (d'observation) au détriment de la phase 2 (qui consistait en l'organisation de groupes de travail avec les professionnel·les volontaires). **L'évaluation interroge en conséquence les raisons de cet écart entre les réalisations annoncées et ce qui a effectivement été réalisé, ainsi que ses implications sur les résultats de l'expérimentation.**

1.2. Problématique, hypothèses, objectifs et méthodologie de l'évaluation

La présente évaluation est guidée par une problématique qui émerge des enseignements de la littérature existante sur les discriminations à l'école et des spécificités de l'expérimentation proposée par la Fédération Léo Lagrange (1.2.1). Deux hypothèses ainsi que des objectifs sont par ailleurs formulées (1.2.2). Pour y répondre, une méthodologie qualitative a été déployée en deux temps (1.2.3).

¹⁸ Dans le projet initial, les actions des deux phases devaient être mises en œuvre au cours de l'année scolaire 2019-2020.

1.2.1. La problématique

A l'école, la question des discriminations des professionnel·les vis-à-vis des élèves est souvent occultée, au profit d'une mise en lumière des inégalités sociales, de ségrégation, de harcèlement ou encore d'ethnisation des rapports.

L'évaluation de l'expérimentation proposée par la Fédération Léo Lagrange répond à la problématique suivante : « **Comment une démarche de recherche-action menée en milieu scolaire permet-elle de conscientiser les enseignant·es sur leurs pratiques, de les accompagner dans la modification de celles-ci, mais également de légitimer l'émergence de la question des discriminations dans l'établissement scolaire ?** ».

1.2.2. Les hypothèses

Deux hypothèses sont formulées.

La première porte sur le contexte de l'établissement scolaire. Alors que l'effet des établissements sur les carrières scolaires des élèves a été mis en lumière par la littérature, il est probable que le climat scolaire¹⁹ influe également fortement sur la mise en œuvre de l'expérimentation – et notamment sur la mobilisation des équipes enseignantes dans le projet. Nous faisons alors l'hypothèse que les différents déterminants du climat scolaire (situation géographique, population d'élèves, etc.) ainsi que la sensibilité préexistante du lycée concerné aux questions des discriminations – et notamment par la réalisation d'un travail sur le sujet auprès des élèves – sont des conditions facilitantes dans le déploiement de l'expérimentation.

La seconde hypothèse renvoie aux professionnel·les de l'établissement. Si des travaux tendent à montrer que les agents de l'institution scolaire porteraient des « lunettes ethno-raciales » lorsqu'il s'agit d'élèves issus de l'immigration, favorisant des « jugements ethniques » à tous les niveaux du système, ces préjugés ne seraient ni systématiques ni conscients, rendant plus difficile la perception de cette discrimination systémique. Nous faisons alors l'hypothèse que s'il est difficile, au niveau macro, pour l'institution scolaire, de reconnaître l'existence de discriminations au sein de l'établissement, un travail mené auprès des individus, en petit groupe, peut faciliter l'expression et la reconnaissance de pratiques discriminatoires variées.

¹⁹ Georges Fotinos et Eric Debardieux, *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France – Une enquête quantitative auprès des personnels de direction des lycées et collèges*, Paris, Observatoire international de la violence à l'école, 2010.

1.2.3. Les objectifs

L'évaluation est guidée par deux objectifs principaux :

- Le premier objectif est la **compréhension des conditions de mise en œuvre du projet**. Il s'agit d'identifier les freins et leviers dans la mise en œuvre de l'expérimentation ;
- Le deuxième relève de l'**évaluation de l'efficacité du dispositif de recherche-action** dans la conscientisation, l'expression et l'accompagnement au changement des pratiques des professionnel·les.

La réalité de la mise en œuvre de l'expérimentation implique d'ajouter deux objectifs complémentaires :

- Le premier objectif complémentaire porte sur la **pertinence du dispositif de recherche-action** en s'interrogeant sur les besoins auxquels il cherche à répondre ;
- Le second consiste à recenser les **conditions de la reproduction de ce type d'initiatives** dans d'autres établissements.

En d'autres termes, l'enjeu est moins de tirer des enseignements sur l'essaimage d'une expérimentation n'ayant pas été menée à son terme que de s'interroger sur les besoins auxquels le dispositif cherche et pourrait permettre de répondre ainsi que de relever les conditions pour qu'un tel projet se déroule dans de bonnes conditions s'il était amené à se reproduire.

1.2.4. Une méthodologie qualitative en deux temps

La méthodologie de l'évaluation a connu, au même titre que les objectifs, des aménagements au fil de la mise en œuvre de l'expérimentation. Le protocole méthodologique prévoyait initialement une enquête qualitative en trois vagues, au cours de la phase 1 (d'observation), entre les phases 1 et 2, puis à l'issue de la phase 2 (les groupes de travail). **Deux vagues d'enquête ont finalement été réalisées** :

- Pendant la première vague, nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès des membres de l'équipe-projet (4 entretiens), de membres de l'équipe de direction de l'établissement (2 entretiens), de participantes à l'expérimentation (2 entretiens) et d'enseignantes n'y participant pas (2 entretiens), ainsi que 2 observations *in situ* (d'une réunion de présentation et d'une réunion de lancement) ;
- Lors de la seconde vague d'enquête, 5 entretiens semi-directifs ont été menés auprès de l'équipe-projet et des chercheuses associées ayant mis fin à leur participation, ainsi qu'un entretien avec un membre de l'équipe de direction de l'établissement. Nous avons par ailleurs réalisé une observation *in situ* d'un temps d'échange entre les participant·es à l'expérimentation.

Les résultats de la présente évaluation s'appuient donc sur une revue de littérature approfondie qui a nourri la construction des outils d'enquête ainsi que sur la réalisation de 16 entretiens semi-directifs auprès d'une diversité d'acteurs et de 3 observations *in situ*. Notons que l'enquête de terrain s'est déroulée dans un contexte spécifique qui est celui du déploiement simultané des mêmes méthodes d'enquête (entretiens et observations) par l'équipe-projet (encadré n°2).

Encadré n°2 – Les spécificités de l'évaluation d'un dispositif de recherche-action

Le recours à des méthodes d'enquête similaires (entretiens semi-directifs et observations *in situ* non-participantes), par les membres de l'équipe évaluative comme de l'équipe mettant en œuvre le dispositif de recherche-action, sur la même période (automne 2019) et auprès des mêmes acteurs (équipe de direction, participant·es) **a pu générer quelques confusions, chez les « enquêtés » quant au rôle et à la posture de chacun·e dans l'expérimentation :**

«-[Enquêtée] Les observations en salle de classe, qu'est-ce que vous allez observer...alors après je n'étais pas à la dernière réunion vous avez peut-être dit tout ça.

-[Évaluatrice] [...] Je ne vais pas faire les observations en salle de classe.

-[Enquêtée] Oui, oui, mais même en conseil de classe, vous partez sûrement sur certains critères d'évaluation, mais en fait je ne vois pas.» (membre de l'équipe de direction)

Les entretiens semi-directifs réalisés en première vague recoupent en effet largement les questions posées par les membres de l'équipe-projet, qui nous ont par la suite communiqué les outils sur lesquels elles se sont appuyées : le parcours de l'enquêté·e, les caractéristiques de l'établissement ainsi que la perception de la prise en compte de la question des discriminations au sein du lycée sont notamment interrogés.

En a résulté la nécessité de **clarifier**, au début de chaque échange et dès lors qu'un signe de confusion transparissait des discours des professionnel·les, **les objectifs de l'évaluation ainsi que de rappeler la position d'extériorité de l'équipe évaluative par rapport à l'équipe-projet.**

2.

Les résultats de l'évaluation

La démarche de recherche-action, proposée par l'association Léo Lagrange Centre Est, fait écho aux besoins de professionnel·les se déclarant sensibilisé·es à la question des discriminations en milieu scolaire mais trop peu outillé·es pour identifier celles dont il·elles sont à l'origine et mettre en place des actions les limitant (2.1). L'écart entre les réalisations attendues et effectives s'explique moins par les caractéristiques de l'établissement et des professionnel·les volontaires et les obstacles externes rencontrés dans le déploiement de l'expérimentation, que par les moyens concrètement dédiés à sa mise en œuvre (2.2). Bien qu'elle n'ait pas pu être menée à son terme, la recherche-action soulève par son format des interrogations relatives aux leviers à activer, dans ce cadre, pour agir sur les capacités réflexives et d'action des participant·es en matière de lutte contre les discriminations en milieu scolaire (2.3). En l'état, les effets de l'expérimentation sont peu perceptibles (2.4).

2.1. La pertinence : une démarche qui répond à des besoins

Née de l'expérience d'un projet mis en œuvre auprès des élèves du même établissement scolaire, **l'expérimentation d'un dispositif de recherche-action sur les pratiques professionnelles des enseignant-es fait écho à des besoins des professionnel·les, qui se sentent démun·es pour prendre en compte la question des discriminations dans leur quotidien.**

Le dispositif de recherche-action impulsé par l'association Léo Lagrange Centre Est part du **constat de la permanence de discriminations en milieu scolaire**, et plus précisément à l'échelle du lycée, ainsi que de la **faible prise en compte voire de l'occultation de la contribution des agents de l'école à ces discriminations**. Des travaux évoquent notamment la persistance de traitements ethnicisés (voire ethno-genrés) des enseignant-es par rapport aux élèves et à leurs parents²⁰, ainsi que l'insuffisance de leur formation sur ces questions²¹.

Si, au moment de la conception, les membres de l'équipe-projet se sont effectivement appuyés sur les enseignements de la littérature existante sur les discriminations à l'école, **la volonté de travailler spécifiquement sur les pratiques professionnelles des enseignant-es a d'abord émergé d'un autre projet**, mis en place au sein de l'établissement scolaire par l'association Léo Lagrange Centre Est. L'une des membres de l'équipe-projet, chargée de mission lutte contre les discriminations de l'association, intervient depuis 2015 auprès des délégué·es de classe du lycée. C'est dans ce cadre que les élèves ont fait mention d'une part de la prégnance des discriminations à leur encontre et d'autre part de l'inaction des enseignant-es face aux manifestations de racisme et de sexisme identifiées²². Le dispositif de recherche-action n'émane donc pas d'un besoin qui aurait été identifié au préalable par les professionnel·les de cet établissement.

« -[Enquêtrice] Pourquoi travailler avec les professionnels de l'établissement ?
-[Enquêtée] Parce que c'est une demande de leur part, nous on a suivi [...].
-[Enquêtrice] C'est une demande de Léo Lagrange ou des enseignants ?
-[Enquêtée] Ah non c'est Léo Lagrange, c'est pas du tout les enseignants qui ont voulu travailler sur les discriminations. » (membre de l'équipe de direction de l'établissement)

Bien que n'étant pas à l'origine ni à l'initiative de l'expérimentation, les professionnel·les reconnaissent le besoin auquel elle cherche à répondre, à deux niveaux.

A un premier niveau, les participant-es enquêté-es n'occultent pas – dans un premier temps du moins – les discriminations auxquelles il·elles peuvent contribuer, mais **déclarent se sentir démun·es pour les relever et pour les éviter**. Le dispositif de recherche-action est alors perçu comme pouvant donner des pistes pour mieux comprendre les mécanismes à l'œuvre et lutter contre les discriminations. Ces

²⁰ Françoise Lorcerie, *L'école et le défi ethnique*, 2003, et Françoise Lorcerie, « Ecole et ethnicité en France : pour une approche systémique contextualisée », *SociologieS*, 2011.

²¹ *Le Monde*, « La laïcité face au défi de l'ethnisation des rapports scolaires », 12 janvier 2012.

²² Entretien avec l'une des membres de l'équipe projet, juin 2021.

interrogations sur leurs propres pratiques sont d'autant plus notables que l'équipe-projet est restée volontairement vague, au cours de la présentation, sur les objectifs de la recherche-action²³. Cela n'empêche pas les participant·es de partager en entretien le sentiment qu'il·elles sont à l'origine de discriminations envers les élèves, à l'instar d'une professionnelle de l'établissement rencontrée au cours de la première vague d'enquête :

« On est tous discriminant à un niveau ou à un autre, moi la première je m'en suis rendue compte. » (participante, non-enseignante)

A un deuxième niveau, certain·es professionnel·les qui participent à l'expérimentation soulignent le besoin auquel elle répond en rapportant des **discours d'enseignant·es jugés empreints de stéréotypes envers les élèves**. Une participante non-enseignante fait référence à ce qu'elle entend en « *salle des profs* », renvoyant ici autant à la méconnaissance, par les professionnel·les, des discriminations auxquelles il·elles contribuent qu'aux mécanismes de résistance encore prégnants à la prise en compte de ces questions.

**« -[Enquêtrice] Il y avait un besoin selon vous ?
-[Enquêtée] Selon moi oui.
-[Enquêtrice] Vous le voyiez à quoi ?
-[Enquêtée] Aux discours qu'on entend en salle des profs. Et puis aux discours des élèves aussi qui disent que les profs disent que. » (participante, non-enseignante)**

En conséquence, le dispositif de recherche-action déployé par l'association Léo Lagrange Centre Est **s'adresse à des professionnel·les qui se déclarent démuni·es à titre individuel et conscient·es, au niveau collectif, des résistances et des obstacles qui persistent dans la lutte contre les discriminations en milieu scolaire**. Il peut en cela être jugé pertinent : il répond à des besoins d'être outillé·es sur ces questions pour comprendre et agir contre les discriminations, dans sa propre pratique comme à l'échelle de l'établissement.

²³ Le support de présentation sur lequel s'est appuyée l'équipe-projet lors de la réunion de pré-rentrée évoque le fait que des « traitements différenciés » peuvent s'observer sur la base d'une « pluralité de critères » ainsi que le caractère inconscient de nombre de discriminations. L'objectif du projet, qui est de se pencher sur les pratiques professionnelles des enseignant·es notamment et des préjugés dont il·elles peuvent être porteur·ses n'est pas explicite.

2.2. L'analyse des conditions de mise en œuvre : un décalage entre les réalisations attendues et effectives

Bien que répondant *a priori* à un besoin relevé par les élèves et auquel adhèrent une partie des professionnel·les de l'établissement, l'équipe-projet a été confrontée dans la mise en œuvre de l'expérimentation à des **obstacles tant internes qu'externes au projet, ce qui explique l'écart entre les réalisations attendues et effectives**. Si l'équipe-projet a identifié et réunit en amont certaines conditions jugées facilitantes pour le déroulement de l'expérimentation (2.2.1), elles ne sont pas suffisantes pour dépasser les freins liés au contexte de l'Education nationale et à l'épidémie de Covid-19 (2.2.2) ainsi que, de façon plus marquée encore, les obstacles relatifs aux moyens dédiés au projet et à sa mise en œuvre (2.2.3).

2.2.1. Un contexte de l'établissement propice à l'implantation du dispositif de recherche-action

L'établissement scolaire dans lequel l'expérimentation est déployée n'a pas été choisi au hasard : il réunit des conditions qui, dès la conception du dispositif de recherche-action, ont été jugées facilitantes pour fédérer un groupe de professionnel·les et pour enclencher des processus individuels et collectifs de prise de conscience des discriminations et d'évolution des pratiques. Les relations antérieures entre l'établissement et l'association Léo Lagrange Centre Est (2.2.1.1) ont favorisé l'implantation de l'expérimentation et son lancement, au même titre que l'implication de l'équipe de direction (2.2.1.2) ou encore l'existence d'une multitude de projets visant l'amélioration du climat scolaire dans l'établissement (2.2.1.3), qui se sont cependant avérés être à double tranchant. Le volontariat comme base de l'engagement dans le dispositif de recherche-action a par ailleurs permis à l'équipe-projet de toucher un public de professionnel·les intéressé·es par la démarche (2.2.1.4).

2.2.1.1. Des relations préexistantes entre le lycée et l'association Léo Lagrange Centre Est

Le développement par l'association Léo Lagrange Centre Est, depuis 2015, de formations à destination des délégué·es de classe du lycée, sur le vécu des discriminations notamment, facilite :

- La connaissance, par l'équipe-projet et en particulier par la chargée de mission lutte contre les discriminations de l'association, du **contexte de l'établissement** (caractéristiques du territoire, profils des élèves, etc.) ;

- L'accès des porteuses de projet à « *un aperçu des problématiques vécues par les élèves* » en termes de discriminations²⁴ ;
- **L'instauration d'un dialogue de confiance entre les porteuses de projet et l'équipe de direction** du lycée, qui a suivi la mise en place du projet adressé aux élèves. Les liens d'interconnaissance noués à cette occasion ont également favorisé l'engagement de certain·es participant·es dans l'expérimentation :

« *Déjà je connaissais un peu [la porteuse de projet salariée de l'association Léo Lagrange Centre Est], donc ça m'a aidée aussi à approcher le projet.* » (participante, non-enseignante)

2.2.1.2. Une équipe de direction moteur et facilitante

L'équipe de direction de l'établissement a accueilli l'expérimentation proposée par l'association Léo Lagrange Centre Est avec intérêt et a cherché à en faciliter le lancement.

Cela s'est dans un premier temps traduit par une réunion de validation du **cadrage** du projet par la chargée de mission de l'association, l'équipe de direction et des professionnel·les non enseignant·es (l'une des conseillères principales d'éducation et l'infirmière scolaire notamment). L'équipe-projet est ensuite intervenue à deux reprises auprès des professionnel·les du lycée pour en **présenter** les objectifs et a bénéficié à ces occasions du soutien explicite de la cheffe d'établissement²⁵. La manifestation de l'intérêt de la direction pour l'expérimentation joue sur le sentiment de légitimité d'une partie des participant·es à s'y engager.

« *Quand il y a un chef d'établissement qui impulse ce genre de réflexions, voilà on y va, on est plusieurs, alors je ne dis pas que c'est tout le monde, mais voilà, il y a des gens qui ont beaucoup d'intérêt à travailler sur ces sujets, et voilà, on fonce comme on a son accord, on y va.* » (participante, non-enseignante)

Cette implication de l'équipe de direction au lancement de l'expérimentation n'est toutefois **pas indépendante des rapports de pouvoir qui s'observent au sein des établissements scolaires, et de ce lycée plus précisément**. L'hypothèse selon laquelle elle a participé dans le même temps à exclure des professionnel·les plus éloigné·es ou distant·es vis-à-vis de la direction peut être formulée. **Les porteuses de projet ont identifié ce risque et ont cherché à gagner en réflexivité sur la perception du projet dans le lycée**, de façon d'une part à garantir la participation de tou·tes les professionnel·les qui le souhaitent et d'autre part à comprendre et prendre du recul sur les éventuels objectifs sous-jacents au soutien de l'équipe de direction (la façon dont l'expérimentation est intégrée à un projet plus global pour l'établissement notamment).

²⁴ Source : document de suivi de l'expérimentation rédigé par l'équipe-projet et transmis au Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse, 2019.

²⁵ Lors de la présentation du projet à l'ensemble des professionnel·les, la proviseure affiche son soutien à l'expérimentation en appuyant le propos de la chargée de mission de Léo Lagrange lorsqu'elle évoque l'existence de discriminations en milieu scolaire. Observation de la réunion de pré-rentree, 30 août 2019.

« C'est important de ne pas éventuellement renforcer le sentiment que c'est un projet qui est porté par la direction et pas forcément par l'établissement. Ça peut être un des enjeux qui peut se poser en tout cas, on s'est dit qu'il fallait s'interroger sur la perception en interne et l'enthousiasme que [la cheffe d'établissement] montre à l'égard de ce projet. » (membre de l'équipe-projet, décembre 2020)

Dans un second temps, **l'équipe de direction a facilité l'organisation pratique des temps de réunion**, en donnant l'accès aux salles, en transmettant des informations relatives aux emplois du temps, voire en permettant aux enseignant·es de participer au projet sur leurs heures de cours. C'est ce que décrit la cheffe d'établissement en entretien, qui perçoit elle-même son rôle comme un rôle de « *facilitant* ».

« On va jouer le rôle [...] de facilitant, c'est-à-dire qu'on envoie le planning des conseils de classe, quand on veut faire des réunions avec les profs on veut bien libérer les profs de cours, s'ils veulent venir observer quelque chose que nous nous menons il n'y a aucun problème. » (cheffe de l'établissement)

2.2.1.3. Un établissement accueillant une multitude d'expérimentations

Ce rôle de « facilitant », dans l'organisation notamment, est d'autant plus important qu'une **multitude de projets ont cours dans le lycée**. Impulsés par les enseignant·es, en accord avec l'équipe de direction, ils constituent des **espaces de réflexion et d'expérimentation pédagogique** : des classes à compétences, permettant de sortir du système « classique » de notation, ont notamment été instaurées sur la base de ces réflexions, tandis qu'un groupe de travail interne au lycée s'interroge sur la pertinence et le format des conseils de classe.

La multiplicité de ces projets constitue un cadre propice au dispositif de recherche-action porté par l'association Léo Lagrange Centre Est. Elle témoigne d'une culture d'établissement encline à l'expérimentation et à l'implication des professionnel·les, notamment enseignant·es, dans la conception d'actions pédagogiques, mais aussi à la réflexion sur le parcours des élèves et l'expérience qu'il·elles font du lycée. La cheffe d'établissement perçoit ainsi un lien étroit entre le dispositif de recherche-action et d'autres projets développés au lycée.

« De mon point de vue tous ces projets vont dans le même sens avec le projet de lutte contre les discriminations, c'est-à-dire qu'on est dans des projets d'égalité des chances, de bien-être et de réussite des élèves, tout converge vers le même objectif. » (cheffe d'établissement)

Le fait que les professionnel·les de l'établissement soient investi·es par ailleurs dans une multitude de projets est un avantage autant qu'un inconvénient, puisque cela génère des **conflits d'emplois du temps qui pèsent sur la participation au dispositif de recherche-action**. Dès l'entrée dans le projet, alors que 32 personnes qui se sont montrées intéressées par la démarche en août 2019, seulement 7 étaient présentes au moment de la réunion de lancement. La proviseure du lycée analyse cet écart par l'existence d'autres initiatives dans le lycée et la nécessaire priorisation que cela suppose au-delà, de l'intérêt suscité par les différents projets proposés.

« Le seul obstacle ici, c'est l'obstacle en termes de gestion du temps, parce qu'on a déjà des profs qui sont impliqués dans de nombreux projets, [...] qui font que les gens ne peuvent pas se démultiplier. » (cheffe d'établissement)

2.2.1.4. Des membres du personnel de l'établissement volontaires et intéressés par la démarche

Le fait que les autres projets développés au lycée pèsent sur l'engagement dans le dispositif de recherche-action laisse à penser que ce dernier **intéresse et touche essentiellement des professionnel·les par ailleurs impliqués dans la vie de l'établissement**. En effet, la plupart des participant·es sont investi·es dans d'autres initiatives internes au lycée²⁶.

Au-delà de cette implication, et parce que le seul critère d'entrée dans le dispositif de recherche-action est le volontariat, **les participant·es au projet se montrent particulièrement intéressés·es par la prise en compte des discriminations en milieu scolaire, et notamment des discriminations ethno-raciales**. Cette sensibilité provient :

- du **rapport qu'il·elles ont à leur métier** : l'implication dans les projets internes au lycée et la nature de ces projets montrent que la conception que les enseignant·es participant·es ont de leur métier dépasse la seule transmission de connaissances et qu'il·elles prennent en compte de façon plus globale le cadre de l'établissement et l'expérience des élèves ;
- **d'orientations idéologiques et d'expériences d'engagement** : une participante se dit notamment engagée dans un « parti », tandis qu'une enseignante non-participante, qui se déclare sensible à la question des discriminations, participe aux actions d'une association d'éducation populaire ;
- **d'éléments biographiques** : deux participantes, l'une enseignante et l'autre non, évoquent en entretien leur compagnon racisé – alors qu'elles ne le sont pas²⁷ – et leur découverte par ce biais de la permanence des discriminations ethno-raciales ;
- et/ou du **contexte global de l'établissement** dans lequel il·elles évoluent : la cheffe d'établissement est ouvertement intéressée et encourage la prise en compte des discriminations ethno-raciales, tandis que les participant·es mentionnent en entretien et au cours de la réunion de lancement la forte représentation, au sein de l'établissement et en filières technologiques plus particulièrement, de publics minorisés sur le plan ethno-racial²⁸.

²⁶ C'est le constat que tire une participante : « Ce sont des gens qui sont impliqués dans le lycée, qui sont dans plein de projets. » (entretien avec une participante, non-enseignante).

²⁷ Les professionnelles de l'établissement rencontrées en entretien (équipe de direction, participantes et non-participantes) ont en commun d'être des femmes blanches.

²⁸ Cette distinction entre le rapport au métier, l'orientation idéologique, les éléments biographiques et le contexte institutionnel est inspirée de l'analyse que Géraldine Bozec fait des déterminants des représentations des enseignant·es à l'égard de l'islam : elle montre que les orientations idéologiques (politiques, religieuses, syndicales), ainsi que les représentations associées au métier et le sens qu'il·elles donnent à leur implication dans les écoles populaires pèsent sur ces conceptions. Géraldine Bozec, « La construction de l'islam comme "problème" dans le champ scolaire. Les enseignant·e-s, entre prisme culturaliste et gestion pragmatique », *Agora Débats / Jeunesses*, 2020, n° 84, p. 81-94.

Le cas d'une participante à l'expérimentation, non-enseignante, est particulièrement révélateur pour comprendre l'effet conjoint de ces différents facteurs sur l'intérêt porté aux discriminations ethno-raciales :

« C'est juste le terme de discrimination, disons que c'est un sujet qui me tient à cœur, parce que mon fils est métis. C'est un sujet qui m'a toujours tenu à cœur, mais c'est vrai que là du coup voilà...et puis parce que j'ai passé pas mal de temps aussi bien à habiter qu'à militer à [nom d'une ville voisine de celle de l'établissement] que je connais bien, qu'ici on a énormément d'élèves de [nom de la ville] donc qui dit élèves de [nom de la ville] dit élèves d'origine bien souvent du Maghreb mais aussi d'Afrique, etc. » (participante, non-enseignante)

A ce titre, l'accent mis, dans les discours de l'équipe de direction comme des participant-es à l'expérimentation, sur les discriminations ethno-raciales **va à l'encontre de travaux qui montrent au contraire à quel point la mention de ces discriminations demeure taboue au sein de l'Education nationale**, dans un contexte où elles sont bien souvent intriquées à la question religieuse. Elles sont habituellement un objet « sensible », en particulier lorsqu'elles sont associées aux débats et polémiques autour de la laïcité²⁹. Ce résultat est donc moins le signe d'une évolution globale des représentations des agents de l'école sur ces questions que d'une **spécificité, essentielle à prendre en compte dans une perspective d'essaimage, de l'établissement dans lequel est déployé le dispositif et des profils des participant-es à l'expérimentation**.

Cet intérêt n'équivaut pas toutefois à une sensibilisation préalable des professionnel·les qui décident de s'impliquer dans le dispositif de recherche-action : une enseignante participante se déclare elle-même plus « sensible » qu'« avertie » sur ces questions.

En conséquence, l'équipe-projet a bénéficié au lancement du dispositif de recherche-action d'une pluralité de facteurs *a priori* favorables à son déploiement et identifiés en amont. L'existence de liens antérieurs entre l'association Léo Lagrange Centre Est et l'établissement scolaire, l'intérêt porté par l'équipe de direction au dispositif, la multiplicité des projets internes visant l'amélioration du climat scolaire ou encore la sensibilité préalable d'une partie des professionnel·les du lycée à la question des discriminations, notamment ethno-raciales, sont autant de conditions qui laissaient présager une mise en œuvre sans obstacle majeur pour les porteuses de projet. C'était sans compter sur l'existence de freins de différents ordres et qui se sont avérés complexes à dépasser.

2.2.2. Des freins externes au projet : pénalisants mais pas bloquants

L'équipe-projet a d'abord été confrontée à des freins d'ordre externe au projet, relativement peu prévisibles et sur lesquels il a pu être difficile d'agir. Le contexte sanitaire (2.2.2.1), la mise en œuvre de la réforme du lycée (2.2.2.2) ainsi que l'existence d'un autre projet mené dans la même ville sur la question des

²⁹ H. Balazard et S. Rui, « Mécontentement autour d'une expérience d'empowerment consacrée à la lutte contre les discriminations », art cit.

discriminations (2.2.2.3) ont pénalisé la mise en œuvre de l'expérimentation, bien que cela ne soit pas suffisant pour comprendre l'écart entre les réalisations attendues et effectives.

2.2.2.1. Le contexte sanitaire ou la mise à l'arrêt de l'expérimentation

La pandémie liée au Covid-19 et les mesures sanitaires qui ont été imposées en France (confinement strict du 17 mars au 11 mai 2020 et fermeture des lycées aux élèves jusqu'à septembre 2020) a **mis à l'arrêt l'expérimentation**, tant au niveau du contact entre l'équipe-projet et l'établissement scolaire qu'au niveau des échanges entre les membres de l'équipe-projet.

« *[Le confinement] d'avril, on n'avait pas de lien avec le lycée, et puis nous on ne travaillait plus, la mission était suspendue, comme on travaille avec les écoles et les centres de loisir on avait plus de lien...donc ça ralentit les échanges. Et d'autre part ça empêche aussi de pouvoir, pas juste d'avancer mais juste de se voir pour réfléchir, voir ce qu'on peut faire, on ne s'envoyait même pas de mail. Je pense que ça coupait vraiment, pas qu'une question de ralentissement, ça coupait le contact complètement.* » (membre de l'équipe-projet)

Concrètement, cela a constitué un obstacle au passage de la phase 1 (observations de conseils de classe et en salles de classe) à la phase 2 (organisation des groupes de travail avec les participant-es), **enrayant ainsi la dynamique qui avait été initiée au second semestre de l'année 2019**. Il s'est en effet écoulé plus d'un an entre les observations et les entretiens qui ont été conduits par l'équipe-projet de novembre à décembre 2019 et la restitution des résultats qui en étaient issus à l'ensemble des participant-es au début du mois de décembre 2020³⁰.

2.2.2.2. Des emplois du temps bousculés par la mise en place de la réforme du lycée

L'expérimentation a par ailleurs pris place dans le contexte de la **mise en œuvre progressive, de septembre 2019 à juin 2021, de la réforme du lycée** qui consiste en la création des enseignements de spécialité en filière générale ainsi qu'en l'évolution des épreuves de baccalauréat. L'appréhension des nouveaux programmes, le flou lié à la suppression des anciennes filières (S, ES et L) ainsi que l'organisation des épreuves communes prévues initialement en janvier et mai 2020 ont fortement mobilisé les enseignant-es de lycée et bousculé leur emploi du temps. C'est ce qu'explique une enseignante enquêtée en décembre 2019.

« *Là c'est quand même la réforme et les nouveaux programmes, il y en a plein qui bossent, c'est compliqué pour tout le monde, il y a plein de réunions, donc voilà le*

³⁰ Le choix avait été fait de ne pas lancer la phase 2 par visioconférence et de privilégier l'organisation d'ateliers en présentiel.

tout...les réunions ne tombaient pas forcément à des moments où les gens étaient disponibles. » (participante, enseignante)

Les difficultés engendrées par la réforme du lycée, dont la mise en œuvre a été annoncée dès la rentrée scolaire 2018-2019, **ont pu peser sur l'entrée dans le dispositif**, ce qui expliquerait en partie le passage des 32 personnes s'étant déclarées intéressées lors de la réunion de pré-rentrée aux 7 participant-es effectif-ves lors de la réunion de pré-rentrée. Par ailleurs, il est possible que cela ait **participé au désengagement de certain-es professionnel·les tout au long de l'expérimentation** : parmi les 8 participant-es au moment de la réunion de « reprise », en décembre 2020, seulement 4 indiquent avoir été présentes aux réunions antérieures³¹.

Néanmoins, le faible nombre global d'actions nécessitant l'implication des professionnel·les en phase 1, la possibilité pour les enseignant-es de se libérer des heures de cours si besoin (leur participation étant encouragée par l'équipe de direction) ainsi que l'intérêt marqué pour la démarche dont les enquêtées ont fait part en entretien dès le lancement de l'expérimentation laissent à penser que **l'absence d'actions sur la période de janvier à novembre 2020 résulte moins d'une faible disponibilité des enseignant-es que des difficultés liées au contexte sanitaire et à l'organisation interne à l'équipe-projet**.

2.2.2.3. Une forte confusion avec un autre projet de lutte contre les discriminations

La mise en œuvre, de façon concomitante et dans la ville dans laquelle se trouve l'établissement, d'un **projet portant également sur la lutte contre les discriminations en milieu scolaire et soutenu lui aussi par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ), dans le cadre du même appel à projets**, a été source de confusions chez les professionnel·les du lycée, participant ou non au dispositif de recherche-action.

Le projet, intitulé « Lutte contre les inégalités et les discriminations multifactorielles à l'orientation scolaire » et porté notamment par le sociologue Fabrice Dhume, consiste en la **formation des professionnel·les des collèges et lycées de la ville à la question des discriminations en milieu scolaire**, et en particulier de celles ayant des effets sur les trajectoires d'orientation des élèves en fin de collège. A l'issue des temps de formation, des groupes de travail sont organisés.

Pour favoriser l'articulation entre ces deux projets ou du moins éviter tout empiètement, l'équipe-projet du dispositif de recherche-action, l'équipe de direction de l'établissement dans lequel il est déployé et Fabrice Dhume ont échangé lors d'un comité de pilotage le 12 juin 2019, parvenant à la **conclusion selon laquelle l'implication des professionnel·les du lycée dans les deux projets « ne semble pas être problématique »**³². De ce fait, une partie des participant-es à l'expérimentation participent également aux formations comme aux groupes de travail, tandis que la cheffe de l'établissement intègre le comité de pilotage du projet porté par la ville.

³¹ Source : liste des participant-es à la réunion dite de « reprise », 1^{er} décembre 2020.

³² Source : document de suivi de l'expérimentation rédigé par l'équipe-projet et transmis au Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse, 2019.

La confusion générée chez les professionnel·les de l'établissement par la réalisation simultanée de ces deux projets a cependant été sous-estimée et pose la question de la pertinence du soutien, par le FEJ, de projets aux périmètres si proches (en termes géographique et thématique) dans le cadre d'un même appel à projets. Au-delà de la difficulté, qui ressort des entretiens, à cerner la distinction entre les thématiques abordées dans le cadre des formations d'une part et de la recherche-action d'autre part³³, cette confusion a débouché sur une situation qu'une membre de l'équipe de direction qualifie de « *cannibalisme* » tandis qu'une enseignante participant à l'expérimentation évoque un projet qui a « *tout parasité* ». Un certain nombre de professionnel·les se seraient en effet inscrit·es aux formations proposées par la ville pensant participer au dispositif de recherche-action.

« *C'est en même temps le stage [les formations] sur [la ville de l'établissement] qui a tout parasité. En fait, je pense que les gens pensaient que c'était ça [la recherche-action], que ça faisait partie de vous [de Léo Lagrange], donc ils sont tous partis comme un seul homme.* » (participante, enseignante)

Par ailleurs, si le dispositif de recherche-action avait été mené à son terme, cela aurait pu induire une réelle difficulté, dans l'évaluation, à distinguer les effets propres aux formations dispensées par Fabrice Dhume et à la démarche de recherche-action – dont **le postulat de départ était précisément de mener des actions de lutte contre les discriminations en s'émancipant du format « classique » de la formation**. C'est d'ailleurs la spécificité de l'expérimentation proposée par l'association Léo Lagrange Centre Est qui a poussé une partie des participant·es, en attente de solutions « *concrètes* »³⁴, à s'y engager. Une enseignante témoigne ainsi d'une certaine distance vis-à-vis des formations sur les discriminations et justifie son intérêt en miroir des manques qu'elle y perçoit.

« *[Dans le dispositif de recherche-action] il y a un côté participatif et pratique, et moi j'adore, donc je trouve ça hyper intéressant. Parce que si c'est pour avoir une conférence sur les discriminations, enfin je veux dire c'est bon quoi, on prend un livre, on lit. Alors que là vous faites une enquête de terrain [...] et vous allez nous donner des pistes, du coup nous on pourra après modifier des choses et je trouve que c'est très intéressant.* » (participante, enseignante)

L'équipe-projet a donc fait face, dans la mise en œuvre, à des obstacles externes qui ont mis à mal le déploiement de l'expérimentation mais sont insuffisants pour comprendre le fait qu'elle n'ait pas été menée à son terme : le contexte sanitaire a provoqué une mise à l'arrêt de l'expérimentation pendant une période délimitée dans le temps ; la réforme du lycée a pu restreindre la disponibilité globale des enseignant·es mais il n'est pas possible d'affirmer que cela ait constitué un réel frein à l'organisation de temps de réunion et d'ateliers sur une période relativement longue (l'expérimentation s'étant déroulée de septembre 2019

³³ L'entretien mené auprès d'une personne membre de la vie scolaire, interrogée sur sa perception de la distinction entre les deux projets, est particulièrement révélateur à ce niveau : « *L'objectif était le même, mais c'est vrai que ce n'était pas tout à fait...ce n'était pas construit de la même manière [...], enfin ouais on sentait que c'était quand même deux projets différents qui traitaient les mêmes choses, mais abordées pas de la même manière et puis effectivement ce n'était pas du tout les mêmes...alors justement il y en a un qui était bien plus dirigé sur la discrimination sur l'orientation en principe, alors que l'autre c'était peut-être plus général.* » (participante, non-enseignante)

³⁴ Entretien avec une participante, non-enseignante.

à juin 2021) ; tandis que les difficultés liées à la mise en œuvre simultanée d'un projet portant sur des thématiques similaires auraient pu être mieux estimées et anticipées dès le lancement de l'expérimentation.

2.2.3. Des freins majeurs liés aux moyens donnés au projet et à sa mise en œuvre

Pour comprendre pour quelles raisons le projet a été arrêté, il convient de **se pencher en détail sur les moyens qui ont été octroyés pour sa mise en œuvre.**

Sur le plan financier d'abord, **le budget demandé au Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets est de l'ordre de 3500 euros sur deux ans**, cette somme étant destinée à couvrir les rémunérations des membres de l'équipe-projet et leurs déplacements³⁵. A l'origine plus élevé, le montant du budget finalement sollicité a été revu à la baisse par l'association Léo Lagrange Centre Est, sans que cela ne s'accompagne d'une réécriture du projet et de ses ambitions³⁶. C'est le nombre d'observations réalisées en salles de classe et en conseils de classe qui a servi de variable d'ajustement pour s'adapter au budget.

« **Le projet on ne l'a pas repensé, réécrit, on a juste réduit le budget et on l'a déposé comme ça [...]. On a gardé une grande ambition avec peu de moyens derrière. [...] On savait qu'on [...] n'avait absolument pas le budget pour faire, je ne sais pas, une cinquantaine d'observations chacune [...], alors qu'à un moment, on savait qu'on avait envie d'avoir un volume d'observations beaucoup plus important.** » (membre de l'équipe-projet, décembre 2020)

Sur le plan humain ensuite, l'équipe-projet est constitué de la chargée de mission lutte contre les discriminations de l'association Léo Lagrange Centre Est, de deux chercheuses associées ainsi que d'une volontaire en Service Civique à Léo Lagrange. **Diverses difficultés se posent dès le lancement de l'expérimentation :**

- Des **emplois du temps contraints** et un **éloignement géographique** : la chargée de mission lutte contre les discriminations mène ce projet en parallèle de ses activités habituelles, tandis que les deux chercheuses, tout juste diplômées de master et sans activité professionnelle au moment du lancement de l'expérimentation, voient leur situation évoluer au cours des deux années scolaires 2019-2020 et 2020-2021. L'une exerce un emploi à temps plein dans une ville située à une centaine de kilomètres de l'établissement scolaire, tandis que l'autre combine reprise d'études et emploi à temps partiel avant de débiter l'année suivante un emploi à temps plein dans une

³⁵ Source : échange avec l'équipe-projet de Léo Lagrange en septembre 2018. L'équipe-projet indique dans le document de suivi transmis au Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse en septembre 2019 avoir obtenu un co-financement de la mairie de la ville dans laquelle se trouve l'établissement scolaire.

³⁶ Lors d'un échange avec l'équipe-projet, en octobre 2018, la chargée de mission précise que les chercheuses ne sont pas bénévoles mais que l'investissement dans le cadre de l'expérimentation relève pour elles d'un « *engagement militant* ».

ville distincte de celle du lycée. L'une des chercheuses explique que pour participer à l'expérimentation, elle se « *dégage du temps* » dont elle manque³⁷.

- Des **rôles plus ou moins définis** et une **difficulté à se coordonner** : un certain flou dans les rôles de chacune dans l'expérimentation a pu être souligné en entretien. Il résulte de la difficulté à définir le statut des chercheuses associées, qui se sont vues proposer un contrat de salariées de l'association Léo Lagrange Centre Est, sans que cela implique un pouvoir hiérarchique de la chargée de mission lutte contre les discriminations ni une délimitation claire du périmètre de leur implication³⁸. Par ailleurs, alors que les besoins de coordination sont jugés particulièrement forts, notamment au vu de la volonté de faire dialoguer les travaux de disciplines distinctes (la sociologie et la psychologie sociale), les emplois du temps contraints ont insuffisamment permis l'organisation de temps d'échange entre les différents membres de l'équipe-projet.

« Il y avait très peu de temps consacré au travail en groupe. On était très peu réunies toutes les trois donc pour se concerter et prendre des décisions, il n'y avait aucun temps dédié à ça. C'est compliqué de mener un projet à trois avec trois spécialités différentes pour un même projet. » (membre de l'équipe-projet, février 2021)

Ces difficultés ont **trois types de répercussion**. La première est une relative désorganisation de l'équipe-projet (temps moindre de préparation des réunions, organisées avec une faible anticipation³⁹). Ces difficultés débouchent par ailleurs sur les désengagements successifs des deux chercheuses associées, l'une à l'issue de la phase d'observations et d'entretiens et l'autre à la suite de la réunion de restitution des résultats. La troisième conséquence est enfin l'annulation d'une réunion qui a marqué la fin de l'expérimentation – alors même qu'elle devait lancer l'organisation des ateliers avec les participant-es – et l'arrêt des contacts, au sujet de la recherche-action, entre l'équipe-projet et l'équipe de direction de l'établissement (extrait d'observation n°1).

Extrait d'observation n°1 : une réunion de « reprise », observée le 22 mars 2021

Lorsque la sonnerie retentit (à 15H), [la porteuse de projet] n'est pas arrivée. Les professeurs semblent déçus et repartent dans leurs cours. Pour [l'une des membres de l'équipe de direction], cette annulation peut **démobiliser les équipes**.

³⁷ Observation de la réunion de lancement, 17 octobre 2019.

³⁸ L'une des membres de l'équipe-projet regrette notamment d'avoir eu à prendre en charge des activités de coordination qui ne lui revenaient pas initialement : « *J'avais plus d'attente au niveau organisationnel de la part de Léo Lagrange. [La chargée de mission lutte contre les discriminations] avait un poste de coordination mais j'ai dû prendre ça en main, ça me prenait énormément de temps que je n'avais pas...pour la rédaction du projet. Il y avait un déséquilibre dans le rôle de chacun dans le projet et c'était compliqué vu la situation de chacune de changer cela.* » (membre de l'équipe-projet, février 2021)

³⁹ C'est ce que souligne une participante à l'expérimentation : « *Je sais que j'avais envoyé un mail à [la cheffe d'établissement] pour râler parce qu'on nous avait prévenu la veille, enfin l'avant-veille et du coup j'étais contrariée de ne pas pouvoir y aller.* » (participante, non-enseignante)

Ce sont en conséquence les freins internes plus qu'externes qui permettent le plus de comprendre l'origine des difficultés que l'équipe-projet a rencontrées dans la mise en œuvre de l'expérimentation. La faiblesse des moyens financiers, le relatif bricolage dans la composition de l'équipe ainsi que les problèmes d'organisation et de coordination qui en découlent n'ont pas été compensés par l'appui de l'équipe de direction de l'établissement et le fort intérêt porté à la démarche par les participant·es, et ont eu pour conséquence un écart important entre les réalisations initialement prévues et effectives⁴⁰. S'il est dès lors difficile de porter un jugement évaluatif sur un projet n'ayant pas abouti et qui ne disposait pas, dès son lancement, des moyens nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés, cela n'empêche pas – et c'est l'objet de la partie suivante – de s'interroger sur l'efficacité du format de recherche-action, ici expérimenté, pour enclencher une meilleure compréhension et dégager des possibilités d'action contre les discriminations en milieu scolaire.

2.3. Le format de la recherche-action en question(s)

L'association Léo Lagrange Centre Est **expérimente un mode d'action qui se veut distinct des actions de formation « classiques » mobilisées pour lutter contre les discriminations en milieu scolaire.**

Le format de la recherche-action questionne en effet les leviers à activer pour dépasser les mécanismes de dénégation des discriminations dont les agents de l'école sont à l'origine : faut-il « prouver » l'existence de ces discriminations et si oui, comment le faire ? Quel rôle et quel poids accorder aux enseignements issus de la recherche en la matière ? De quelle façon impliquer les professionnel·les dans la levée des stéréotypes dont on présuppose qu'il·elles sont eux-mêmes porteur·ses ?

L'analyse des conditions de mise en œuvre a permis de montrer que **l'établissement scolaire dans lequel l'expérimentation a cours est spécifique à différents niveaux** : l'équipe de direction cherche à être moteur et facilitante dans son déroulement et les participant·es se déclarent dès son lancement conscient·es de l'existence de discriminations, ethno-raciales notamment, en milieu scolaire ainsi que du rôle qu'il·elles peuvent jouer, de façon inconsciente, dans leur production et leur permanence. Ces spécificités ont des répercussions sur la façon dont la recherche-action s'est déroulée et sur la portée des résultats ci-dessous.

En s'éloignant d'une posture de formatrices, tout en revendiquant un ancrage dans la recherche, les intervenantes ont alterné voire hésité entre le rôle d'animatrices et celui de « sachantes » (2.3.1). Le conflit a de fait été évité dans le déroulement de l'expérimentation, faute de l'instauration d'une dynamique de groupe jugée satisfaisante par l'équipe-projet, alors même qu'il avait été identifié comme un « passage obligé » dans la prise de conscience individuelle et collective de son rôle en tant qu'acteur·rices de discrimination (2.3.2). Finalement, la recherche-action n'a pas permis d'enrayer l'occultation, par les participant·es, des discriminations dont les agents de l'école sont à l'origine, alors même qu'il·elles

⁴⁰ Une membre de l'équipe de direction va jusqu'à dire en entretien que le projet est resté « *lettre morte* ».

semblaient, dans un premier temps, ne pas être réticent·es à reconnaître leur propre responsabilité dans la production de ces discriminations (2.3.3).

2.3.1. Animatrices ou « sachantes » ? L'ambiguïté de la posture des porteuses de projet

L'association Léo Lagrange Centre Est a fait le choix d'inscrire l'expérimentation dans une démarche de recherche-action (encadré n°3). Il s'agit ce faisant de s'éloigner du format d'une transmission verticale de connaissances à des individus qui en seraient jugés dépourvus. Pour éviter toute posture surplombante, les intervenantes érigent au contraire la « co-construction » comme un principe-clé de la mise en œuvre du projet et se positionnent comme animatrices de ce processus (2.3.1.1). Le recours à des méthodes d'enquête sociologique ainsi que l'emploi du qualificatif de « chercheuses » témoignent dans le même temps de la volonté de garantir la scientificité de la démarche impulsée et de s'appuyer sur la légitimité de la recherche (2.3.1.2). La faible implication effective des participant·es à la définition des actions les concernant ainsi que les hésitations de l'équipe-projet quant à la place et au rôle de la recherche dans l'expérimentation ont toutefois été source de confusions pour les professionnel·les (2.3.1.3).

Encadré n°3 – Définitions de la recherche-action

Le format de la recherche-action, dont l'origine est attribuée au psychologue Kurt Lewin, revêt des formes multiples⁴¹. La recherche-action rassemble des démarches qui :

- attribuent aux chercheur·ses qui les impulsent et les mènent un **rôle d'expérimentateur·rice**, c'est-à-dire une intention d'agir sur la réalité sociale ;
- impliquent une **articulation des actions menées avec la recherche fondamentale**, parce que les travaux scientifiques les nourrissent et que l'expérimentation a vocation à produire de la connaissance ;
- font des « enquêté·es » des **acteur·rices de ce processus de production de connaissances**, en les invitant à co-définir le cadre de la recherche-action, à participer à la collecte de données, à analyser leurs propres pratiques et/ou à dégager des pistes d'action visant à transformer la réalité sociale observée.

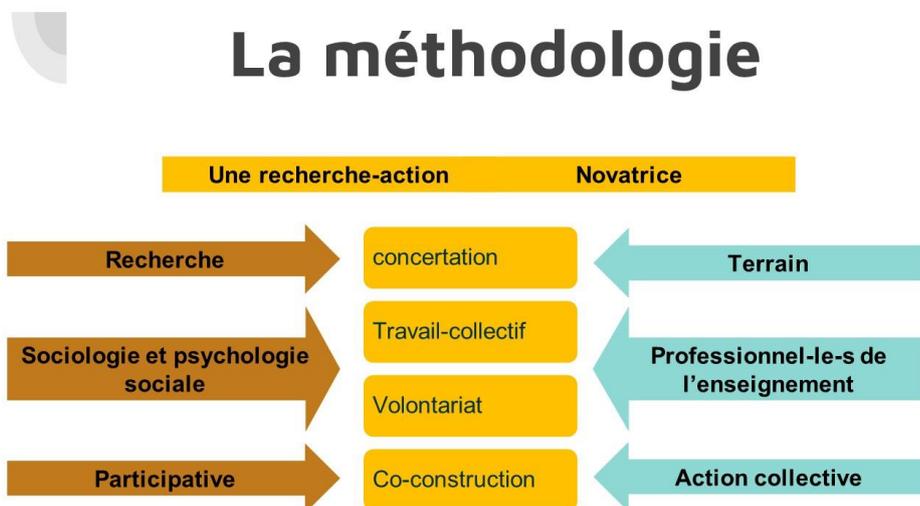
2.3.1.1. L'importance de la « co-construction » : une volonté d'éviter toute posture surplombante

Dès le lancement de l'expérimentation, le ton est donné : un rôle actif est attendu des participant·es au projet. C'est ce que reflète le vocabulaire employé sur le support projeté pour présenter

⁴¹ Jean-Luc Prades, « Sociologie comparative et recherche-action », *Revue internationale de psychosociologie*, 2001, n° 16, p. 223-233.

la démarche lors de la réunion de pré-rentrée : les termes de « concertation », de « travail collectif » et de « volontariat » y sont mentionnés (document n°1).

Document n°1 – Extrait du support de présentation projeté par l'association Léo Lagrange Centre Est au lycée lors de la réunion de pré-rentrée (août 2019)



Les intervenantes partent en effet du **constat de l'inefficacité de la seule transmission de savoirs** pour agir contre la difficulté du personnel des établissements scolaires à reconnaître la question des discriminations, notamment ethno-raciales, et plus encore celles dont il-elles sont à l'origine⁴². Il est en effet précisé sur ce même support que « *les dispositifs existants de lutte contre les discriminations en milieu scolaire ne sont pas suffisants pour appréhender de manière efficace cette problématique sociale (par exemple, manque d'espace de production et de réflexion collective sur la problématique des discriminations et son traitement au sein de l'institution* »)⁴³.

Les participant-es sont donc invité-es à **réfléchir ensemble à la question des discriminations en milieu scolaire, en partageant leurs expériences et interrogations**. C'est notamment par la mise en commun et la confrontation de ces regards que pourra s'amorcer un processus de « conscientisation », c'est-à-dire une prise de conscience de la dimension structurelle et sociale des expériences individuelles⁴⁴. Les membres de l'équipe-projet se positionnent donc comme des « animatrices » de la réflexion collective des participant-es à la recherche-action plutôt que comme des « sachantes ».

⁴² F. Dhume, « Former sur la discrimination à l'école: l'enjeu d'un travail sur et avec les processus de dénégation », art cit.

⁴³ Extraits du support de présentation diffusé lors de la présentation de la démarche par l'équipe-projet en août 2019.

⁴⁴ Plus précisément, la conscientisation désigne « un processus éducatif qui permet de passer de la conscience quotidienne à la conscience critique. La conscience critique consiste à être en capacité de concevoir les oppressions non pas comme de simples relations interpersonnelles, mais comme des rapports sociaux de pouvoir qui structurent la société ». Irène Pereira et Laurence de Cock, *Les pédagogies critiques*, Contre-Feux., Marseille, Agone/Fondation Copernic, 2019, 128 p.

2.3.1.2. La quête de scientificité de la démarche et l'appui de l'équipe-projet sur la légitimité de la recherche

La « réflexion collective » ne s'appuie pas uniquement sur les expériences et représentations des participant·es. Elle se nourrit aussi des résultats d'une enquête de terrain menée en amont par les porteuses de projet au sein de l'établissement, ainsi que des enseignements de la littérature en sciences sociales sur la question des discriminations en milieu scolaire. Avant même d'être animatrices, les membres de l'équipe-projet endossent donc une **double casquette d'enquêtrices d'une part (2.3.1.2.1) et de chercheuses d'autre part (2.3.1.2.2)**⁴⁵.

2.3.1.2.1. Des enquêtrices : l'enquête de terrain comme préalable à la réflexion collective ?

Les porteuses de projet font le « **pari méthodologique** »⁴⁶ de **s'appuyer sur les résultats d'une enquête de terrain menée au sein de l'établissement pour prouver que des inégalités de traitement existent dans le lycée concerné** et favoriser la reconnaissance, par les professionnel·les, de leur rôle dans la production de ces discriminations.

La première phase de l'expérimentation consiste en effet en la réalisation d'observations *in situ* non-participantes et d'entretiens semi-directifs dans l'établissement par l'équipe-projet. Elle est présentée comme un **préalable à la deuxième phase de la démarche, qui a pour objet la co-définition, avec les participant·es, d'axes de travail ainsi que l'organisation de groupes de travail sur la question des discriminations**. Concrètement, une cinquantaine d'heures d'observations en salles de classe et en conseils de classe étaient prévues⁴⁷, les résultats de ces observations ayant vocation à être restitués devant l'ensemble des participant·es en amont de la deuxième phase.

Les porteuses de projet ont été confrontées à des difficultés de trois ordres dans la stratégie « d'objectivation par la preuve »⁴⁸ **qu'elles avaient initialement souhaité mettre en place**. Elles ont d'abord réalisé **moins d'observations que prévu** : 10 observations ont été menées au total, 8 de cours auprès d'élèves de seconde et 2 de conseils de classe. Cela s'explique par l'éloignement géographique des intervenantes, l'inadéquation de leurs disponibilités aux heures de cours et de conseils de classe pouvant être observés (en particulier pour l'une des chercheuses occupant un poste à plein temps), ainsi que, dans une certaine mesure, le contexte de grèves puis lié au Covid-19 qui ont marqué l'hiver 2019 et le printemps 2020. C'est ce que regrette la cheffe d'établissement.

« J'ai envoyé l'année dernière la liste des conseils de classe en disant 'ce serait bien que vous veniez [...]'. Je crois que [la chargée de mission] est venue à deux conseils de classe et les autres je ne les ai pas vues donc...je pense que ce qui a dû les

⁴⁵ Notons que ces deux casquettes sont loin de s'exclure mais qu'elles sont ici distinguées par souci de clarté.

⁴⁶ Entretien mené auprès d'une membre de l'équipe-projet en juin 2021, qui qualifie cette façon de procéder de « *stratégie d'objectivation par la preuve* ».

⁴⁷ Source : échange avec les porteuses de projet en février 2019.

⁴⁸ Entretien mené auprès d'une membre de l'équipe-projet en juin 2021.

empêcher, c'est leur manque de disponibilité, la gestion de leur propre emploi du temps par ailleurs. » (Provisseure, 1)

La deuxième difficulté provient de **la multiplicité des critères retenus par les porteuses de projet dans la grille d'observations**. Le nombre de filles et de garçons ainsi que d'élèves racisé·es et non-racisé·es en salle de classe sont pris en compte. En fonction de ces critères, les enquêtrices observent les modalités de prise de parole des élèves, leur comportement global et les différents types de sanctions par les enseignant·es (document n°2).

Document n°2 - Extrait de la grille utilisée par les chercheuses lors des observations

	A	B	C	D	E	F
1		FB	FR	GB	GR	obsv
2	Corrige le comportement ou le langage					
3	Avertissement					
4	Menace de punition					
5	Punition					
6	Expulsion					
7	demande de la concentration					
8	...					
9						
10						
11						

Lecture : il s'agit de l'un des six onglets du fichier Excel. Les colonnes B à E correspondent à quatre catégories d'élèves en fonction de leur sexe (garçon/fille) et de leur catégorie ethno-raciale (en l'occurrence blanc·he/racisé·e).

Cette grille, bien que présentant l'intérêt de recouvrir un spectre large de « moments discriminatoires » occultés parce que perçus comme étant peu signifiants⁴⁹, est dans le même temps difficile à remplir et à exploiter. L'une des enquêtrices en a fait le constat pendant les observations.

« En observant, je me suis rendue compte qu'observer trente-cinq élèves toute seule sur trois ou quatre critères, c'est compliqué. Et il y a toujours plusieurs choses qui se passent en même temps dans une classe, on est pas omniprésent, on peut pas tout voir. » (membre de l'équipe-projet)

La troisième difficulté concerne les **temps d'analyse internes à l'équipe-projet à la suite de ces observations**. Le retrait de l'expérimentation de l'une des chercheuses entre les observations et la phase de restitution des résultats a pu peser sur la capacité des autres membres de l'équipe à se saisir d'une partie des données collectées⁵⁰.

Ces difficultés ont entraîné le **constat de l'insuffisance des résultats issus des observations et entretiens pour prouver l'existence de discriminations au sein de l'établissement**. La stratégie initiale « d'objectivation par la preuve » a donc été revue, au profit d'un rappel auprès des participant·es

⁴⁹ R. Thibert, « Discriminations et inégalités à l'école », art cit.

⁵⁰ Source : échange avec l'une des chercheuses qui s'est retirée du projet par la suite, juillet 2021.

de la faible prétention de départ des chercheuses à « l'exhaustivité »⁵¹ et au caractère généralisable des données présentées ainsi que d'une implication accrue des professionnel·les (de fait peu guidé·es par les résultats issus du terrain) dans le choix des axes de réflexion qu'il leur semblerait intéressant de traiter. Un doute persiste quant à la **pertinence d'un appui préalable sur les méthodes d'enquête qualitative dans le cadre de la recherche-action** : le principe même de l'objectivation par la preuve est-il à mettre en cause dans ce type d'initiative au-delà des difficultés recensées ci-dessus ? L'appui sur des données collectées dans le lycée aurait-il pu servir l'expérimentation si ces difficultés d'organisation, méthodologique et d'analyse avaient été anticipées et/ou dépassées ?

2.3.1.2.2. Des chercheuses : un partage de connaissances et un effet de présentation des intervenantes

Au-delà du rôle d'enquêtrices partiellement endossé par les porteuses de projet, plaçant de fait les participant·es à l'expérimentation dans une position d'enquêté·es dans un premier temps, **la volonté de s'appuyer sur la légitimité de la recherche est perceptible à différents niveaux tout au long de l'expérimentation** : elle l'est dans la mobilisation, quoique sporadique, des enseignements de travaux existants sur la question des discriminations, dans le recours au qualificatif de « chercheuses » pour présenter une partie des membres de l'équipe-projet ainsi que dans l'intention de capitaliser sur les résultats de la recherche-action pour produire de la connaissance sur les possibilités d'action sur les pratiques professionnelles en milieu scolaire.

A un premier niveau, l'accompagnement des participant·es à la prise de conscience de la prégnance des discriminations en milieu scolaire **suppose d'articuler étroitement l'expression et le partage des expériences vécues par les professionnel·les à la diffusion des enseignements issus des sciences sociales sur ces questions**. C'est l'ambition des membres de l'équipe-projet, pour lesquelles il convient de « traduire » les savoirs académiques existants, c'est-à-dire d'en faire de la « matière » qui viendrait alimenter les capacités réflexives et d'action des participant·es à la démarche.

« Ce projet c'était aussi l'ambition d'essayer au maximum de vulgariser, traduire des choses qui sont conceptualisées du point de vue académique. [...] Quand on n'arrive pas à le traduire en solutions alternatives, de pratiques, c'est difficile pour moi de me contenter de cet aspect de recherche. [...] Quand je lisais des ouvrages comme *La Fabrique des garçons*, on était beaucoup dans la démarche d'expliquer, de rendre compte des mécanismes, mais beaucoup moins dans la partie opérationnelle, par exemple comment faire en sorte que les sanctions ne soient plus une récompense virile, comment faire autrement...J'avais dû mal à trouver des réponses dans ces ouvrages. » (membre de l'équipe-projet, juillet 2021)

Lors des premières réunions entre l'équipe-projet et les professionnel·les volontaires pour participer à la recherche-action, **peu de références à la littérature existante sont néanmoins relevées**. Il y avait

⁵¹ « On a bien insisté sur le fait qu'il s'agit de résultats partiels et non exhaustifs d'ailleurs ça n'a jamais été la vocation du projet » (entretien avec une membre de l'équipe-projet, décembre 2020).

alors un enjeu pour les porteuses de projet de permettre une discussion libre entre les participant·es, en amont des observations, sans ponctuer les interventions d'apports de contenu⁵².

Ce n'est qu'à la suite des observations réalisées en salles de classe et en conseils de classe que les porteuses de projet mobilisent des travaux scientifiques, dont elles présentent les résultats auprès des participant·es. En l'occurrence, la présentation d'une courte revue de littérature par une volontaire en Service Civique à l'association Léo Lagrange Centre Est, alors que les participant·es attendent l'une des porteuses de projet pour lancer le premier atelier organisé au lycée, illustre la difficulté à s'assurer de l'accessibilité du contenu de ces travaux : le sens des termes et formulations employés (« *la normalisation des attendus scolaires et comportementaux et son impact sur la différenciation sociale dans le milieu scolaire* », « *les attentes et pratiques des parents et enseignant·es se construisent dans leurs représentations de ces assignations* »⁵³) ne font l'objet ni d'une explicitation par la rédactrice ni de questionnements par les professionnel·les⁵⁴. De la même façon, lors de la restitution des résultats des entretiens et observations, des travaux de sociologie sont mentionnés sur le support de présentation mais leurs résultats peu étayés⁵⁵.

Il semble donc qu'il y ait des **hésitations à mobiliser pleinement ces travaux de sciences sociales, en raison d'une double crainte de l'équipe-projet** : celle que ces derniers ne soient pas suffisamment « probants » pour impulser une démarche de réflexion chez les participant·es voire qu'ils soulèvent et renforcent des mécanismes de résistance⁵⁶, ainsi que celle d'un basculement d'un format non-vertical d'accompagnement au changement des pratiques à un format de transmission unilatérale de savoirs.

A un deuxième niveau, le recours au qualificatif de « chercheuses », pour désigner les deux intervenantes formées en sociologie et en psychologie sociale est révélateur de la **volonté d'assurer par ce biais leur légitimité auprès des participant·es à la recherche-action**. Au moment de l'expérimentation, les deux intervenantes sont diplômées de Master 2, et ne sont pas Doctores – statut généralement associé au métier de chercheur·se pour le grand public. Elles ont en commun d'avoir écrit ou contribué à la rédaction de travaux sur les discriminations. La chargée de mission de l'association Léo Lagrange Centre Est explique en entretien que l'emploi de ce qualificatif intègre une stratégie de « *crédibiliser [leur] discours* » auprès des professionnel·les⁵⁷.

« C'est surtout la stratégie de crédibiliser le discours. Moi je n'ai pas l'impression d'être une chercheuse. Présenter les deux autres personnes comme chercheuses, [l'une] sur les questions raciales, [l'autre] sur les questions de genre, ça m'a paru

⁵² Source : observation de la réunion de lancement de l'expérimentation, octobre 2019.

⁵³ Extraits de la revue de littérature distribuée à l'ensemble des participant·es lors du premier atelier organisé en mars 2021. Source : compte-rendu de l'observation menée par l'Agence Phare.

⁵⁴ Source : observation du premier atelier organisé dans l'établissement, mars 2021.

⁵⁵ Source : retranscription des échanges ayant eu lieu lors de la réunion « reprise » en décembre 2020, transmise par l'équipe-projet à l'Agence Phare.

⁵⁶ Cette crainte est à mettre en lien avec une potentielle suspicion, qui n'est néanmoins pas ressortie de façon claire de l'enquête menée auprès des professionnel·les, concernant la scientificité des travaux de recherche en sciences sociales, et plus encore lorsqu'ils traitent des discriminations. C'est cette crainte que souligne en entretien un membre de l'équipe-projet : « *si tu travailles dans ces questions-là, c'est forcément que t'es militant et militante. Ça m'arrive tout le temps, [...] c'est toujours un risque, [...], on me dit c'est du militantisme, c'est pas objectif et du coup, ça explique aussi le stress dont je parlais tout à l'heure, qui fait que je voulais pas intervenir ce jour-là [lors de l'atelier qui a fait l'objet d'une observation].* » (membre de l'équipe-projet, juillet 2021).

⁵⁷ Notons que ce qualificatif n'a fait l'objet d'aucune remise en cause par les participant·es.

important pour rendre compte de leur expertise, dire aux participants qu'elles allaient les observer. » (membre de l'équipe-projet, juillet 2021)

L'entretien mené auprès d'une membre de l'équipe de direction en vague 2 confirme l'enjeu d'asseoir la légitimité de l'équipe-projet auprès des participant·es à la recherche-action. En faisant le constat des retraits consécutifs des deux chercheuses du projet, cette dernière regrette qu'un·e chercheur·se n'ait pas été présent·e tout au long de l'expérimentation pour « impulser » la dynamique (elle rappelle que « *[la chargée de mission] n'est pas chercheuse* »)⁵⁸.

A un troisième niveau, la réalité de la **production de connaissances sur les possibilités d'action en matière de lutte contre les discriminations en milieu scolaire** n'a de fait pas pu être analysée, en raison de l'arrêt prématuré de l'expérimentation.

En conséquence, l'équipe-projet s'est interrogée tout au long de l'expérimentation sur la place et le rôle de la recherche dans l'accompagnement à l'évolution des représentations et pratiques professionnelles. Si l'enquête de terrain n'a pas fourni les éléments suffisants pour permettre aux participant·es de prendre du recul sur leur rôle dans la production de discriminations, la mobilisation de travaux scientifiques par les intervenantes présentées et perçues comme « chercheuses » aurait pu venir nourrir les échanges lors de la phase d'ateliers. Elle a cependant été marquée par des hésitations à expliciter les résultats considérés.

2.3.1.3. La question de l'articulation entre recherche et action : un passage trop tardif à « l'action » ?

Les tâtonnements des membres de l'équipe-projet, entre d'une part une posture « d'animatrices » de la co-construction d'actions par les participant·es à la recherche-action, et d'autre part celle de « sachantes » venant nourrir les réflexions collectives par le biais d'une collecte de données dans le lycée et d'un travail de traduction des enseignements en sciences sociales sur le sujet, a eu des **répercussions, en miroir, sur la perception que les professionnel·les volontaires ont de l'expérimentation, de leur rôle en son sein, ainsi que sur leurs attentes vis-à-vis du projet.**

La principale conséquence de ces tâtonnements est la **confusion et l'impression de flou qui transparaissent des discours des enquêtées**, plusieurs mois après le lancement de la recherche-action. Les participantes enquêtées déclarent disposer d'une faible visibilité sur les différentes étapes de l'expérimentation, les modalités concrètes de leur implication (temps estimé sur l'année, fréquence des réunions et ateliers, etc.) n'ayant pas été explicitées lors de sa présentation⁵⁹. Une participante non-enseignante espère d'ailleurs que le lancement des observations rendra le projet plus concret. Elle évoque les fortes attentes des professionnel·les vis-à-vis de la production de données sur les pratiques potentiellement discriminatoires, des enseignant·es notamment, au sein de l'établissement.

⁵⁸ Source : entretien avec une membre de l'équipe de direction de l'établissement.

⁵⁹ « Pour [une participante non-enseignante] et moi, c'était un petit peu plus précis que pour les autres. Ils ont eu beaucoup de mal à comprendre ce qui était prévu et ce qu'on allait attendre d'eux, c'était surtout ça leur inquiétude. » (participante, non-enseignante)

« *[Les participant·es] n'en parlent pas tous les jours mais je pense que les gens il leur faudra des données, c'est pour ça je pense qu'ils sont un peu impatients je crois, c'est pas mal de profs ils aiment bien avoir des résultats, des enquêtes des machins et que là on est encore dans le...on a l'impression qu'on est toujours dans la présentation du projet.* » (participante, non-enseignante)

Une impression de flou surgit par ailleurs des discours lorsque sont interrogées les attentes en termes d'apports de contenu sur les discriminations et de co-construction de pistes d'actions pouvant être déployées dans l'établissement. Alors que certain·es participant·es ont privilégié le projet de recherche-action, par rapport notamment aux formations proposées par la ville dans laquelle se trouve l'établissement, précisément parce qu'il était perçu comme permettant aux enseignant·es d'être partie prenante de la conception d'actions et de sortir d'une posture de « formé·es » (cf. 2.2.2.3), c'est parce qu'elle a au contraire jugé trop prégnante la démarche sociologique, ainsi que le vocabulaire et les travaux qui l'accompagnent, qu'une enseignante a décidé de ne pas y participer.

« *-[Enquêtrice] Dans la présentation par Léo Lagrange à la réunion pré-rentree, qu'est-ce qui ne vous avait pas convaincue ?*

-[Enquêtée] Le côté un peu...après c'était l'esprit sociologue qui est parfois difficile quand on est à l'extérieur, c'est-à-dire qu'on a parfois l'impression d'enfoncer des portes ouvertes en prenant beaucoup de temps, beaucoup de mots, beaucoup de schémas. » (non-participante, enseignante)

Ces écarts de perception illustrent **l'ambiguïté qui a caractérisé la recherche-action, dans sa présentation comme dans son déroulé**. Le fait que les ateliers n'aient pas été organisés empêche d'analyser les apports relatifs à la posture hybride des membres de l'équipe-projet, entre animation et apport progressif de contenu. Sans ces ateliers, certaines questions demeurent sans réponse : comment impliquer sans former ? L'évolution des représentations et pratiques d'acteurs à l'origine de discriminations peut-elle émerger sans un apport de connaissances préalable ? Par ailleurs, n'aurait-il pas fallu mobiliser, dès le départ, les participant·es dans la collecte de données relatives au phénomène étudié ? Il semble que le passage à « l'action » ait été une attente des participant·es et que la sortie de leur posture d'extériorité vis-à-vis de la démarche ait été jugée trop tardive. L'impression, pendant la phase d'observations, de ne pas être acteur·rices de la recherche-action, associée à la relative faiblesse des données collectées lors de l'enquête (vis-à-vis de laquelle les professionnel·les avaient développé des attentes) ont pu susciter un désengagement ou du moins un faible sentiment d'implication dans l'expérimentation.

Au début de l'expérimentation, les porteuses de projet se sont présentées aux professionnel·les de l'établissement à la fois comme des animatrices du travail collectif qu'il·elles allaient mener et comme des enquêtrices et des chercheuses, plaçant les volontaires dans une position potentielle de contributeur·rices actif·ves, d'enquêt·es et de formé·es. Les difficultés auxquelles a été confrontée l'équipe-projet dans la mise en œuvre a joué sur sa capacité à prouver par une enquête l'existence des discriminations dans le lycée, à affirmer pleinement le lien entre l'expérimentation et la recherche en sciences sociales et à impliquer effectivement les participant·es lors d'ateliers – qui n'ont pas été réalisés. Les incertitudes que ces hésitations entre les différents rôles à investir ont généré chez les participant·es ont pesé sur leur implication dans la démarche et sur la dynamique de groupe qui avait vocation à s'instaurer.

2.3.2. Entre création d'une dynamique de groupe et acceptation de la conflictualité : un équilibre complexe

Les porteuses de projet ont anticipé la place et le rôle de la conflictualité (encadré n°4) dans le processus de conscientisation des discriminations par les participant·es, ce qui justifie d'ailleurs l'articulation, dans la conception même de la démarche de recherche-action, d'une approche sociologique avec des savoirs issus de la psychologie sociale (2.3.2.1). Néanmoins, nos observations et entretiens nous ont conduit à percevoir une tendance générale à l'évitement de la conflictualité au sein des discussions, dont nous retraçons les différents mécanismes d'apparition (2.3.2.2). Au-delà de ces mécanismes, les porteuses de projet justifient leur choix d'éviter la conflictualité par la volonté de construire une dynamique de groupe préalable – dynamique qui n'a néanmoins jamais eu de réalité empirique tangible et n'a donc pas permis d'entrer dans le registre de la conflictualité propre à la prise de conscience des discriminations (2.3.2.3).

Encadré n°4 – Définition de la conflictualité

En suivant les travaux de la politiste Camille Hamidi⁶⁰, la conflictualité est ici abordée comme un *processus* de reconnaissance de la dimension socialement conflictuelle des positions – notamment discursives – adoptées. Autrement dit, la discussion ou le discours se conflictualise lorsque **le ou la locuteur·rice s'exprime en admettant qu'il existe un clivage/des désaccords – au sein du groupe en présence – sur la question en jeu** (ici celle des discriminations).

La conflictualisation des discussions émerge donc lorsque qu'on observe la **présence mutuelle** :

- **de discours conservateurs vis-à-vis de l'ordre social**, car ils nient l'existence des discriminations et/ou en rejettent la faute sur les groupes sociaux déjà minorisés – plutôt que sur les groupes sociaux majoritaires⁶¹ ;
- **et de discours revendicatifs ou contestataires vis-à-vis de l'ordre social**, car ils reconnaissent l'existence et le besoin d'agir contre les discriminations.

Dans notre étude, nous avons cherché à observer les désaccords – symbole de la présence de la conflictualité – au sein du groupe de participant·es, mais aussi entre les participant·es et les animatrices, dont on peut supposer qu'elles participent à faire émerger la conflictualité lorsque le discours des participant·es est homogène.

⁶⁰ Camille Hamidi, « Éléments pour une approche interactionniste de la politisation », *Revue française de science politique*, 2006, vol. 56, n° 1, p. 5-25.

⁶¹ Majoritaire est ici à entendre non pas dans son acceptation numérique mais comme le fait d'appartenir à un groupe social ayant le pouvoir de définir ainsi que d'imposer sa norme comme étant « la » normalité, puis d'organiser et de distribuer à partir de cette norme les capacités et légitimités politiques.

2.3.2.1. Une alliance de la sociologie et de la psychologie sociale pour accueillir et anticiper la conflictualité

Les travaux de recherche-action sur la lutte contre les discriminations ont, depuis plusieurs années, démontré **la place et l'importance de la conflictualité dans le processus de prise de conscience des discriminations par les personnes et les groupes** (encadré n°5). Fabrice Dhume, qui a notamment été en contact avec les porteuses du projet ici évalué, écrit ainsi que « *l'apprentissage critique ne se fait par définition pas sans crises, et que la mise en crise des positions professionnelles ne se fait pas d'un coup, mais plutôt par à-coups avec ses contrecoups* »⁶². Ainsi, au fur et à mesure de cet apprentissage critique, les tensions au sein du groupe sont censées devenir de plus en plus visibles dans les discours des participant·es, qui doivent affronter leurs contradictions (avec pour motto 'la discrimination est moralement répréhensible et pourtant je discrimine').

Encadré n°5 – La définition de la conscientisation dans l'expérimentation

Le **processus de conscientisation** peut être défini de plusieurs manières. Il peut relever :

- d'une **prise de conscience de son positionnement dans les rapports sociaux de pouvoir (de classe, de genre, de race, etc.)**⁶³ : suis-je majoritaire ou minoritaire, dominant·e ou dominé·e, etc. ? Cela varie-t-il selon les rapports sociaux ?
- d'une **prise de conscience de ses comportements discriminants** (impliquant ou non une prise de conscience de son positionnement social) **en tant que professionnel·le, enseignant·e ou non.**

Notre enquête révèle que **la conscientisation est surtout pensée par les porteuses de projet comme relevant de la seconde définition** : l'objectif est de faire prendre conscience aux professionnel·les de leur rôle, en tant que groupe, dans la production des discriminations.

Le travail de **prise de conscience de son positionnement dans les rapports sociaux de pouvoir** reste un angle mort du projet. Or le groupe de participant·es se caractérise par une certaine **homogénéité de profils** : nos observations nous ont en effet permis d'identifier que le profil moyen des participant·es était une femme blanche d'une quarantaine ou cinquantaine d'années, enseignante au lycée (et donc rattachée à la catégorie des « cadres et professions intellectuelles supérieures » d'après la nomenclature de l'INSEE). La position dominante dans les rapports sociaux de classe et de race (et non dans les rapports sociaux de sexe) qui en résulte a pu influencer sur le rapport des participant·es à la question des discriminations – notamment dans leur difficulté à se percevoir comme un groupe porteur de normativité et de comportements discriminants (voir partie 2.3.3.1).

⁶² F. Dhume, « Former sur la discrimination à l'école : l'enjeu d'un travail sur et avec les processus de dénégation », art cit.

⁶³ I. Pereira et L. de Cock, *Les pédagogies critiques*, op. cit.

Les professionnel·les peuvent alors **résister et rejeter la reconnaissance du problème des discriminations en général, ou bien sa pertinence et à sa réalité objective dans leur situation**⁶⁴. De tels mécanismes de résistance sont d'ailleurs visibles **dès nos premiers entretiens avec des enseignant-es non participant-es au projet**. Tandis qu'une professeure de latin et de grec exprime un regard critique sur la pertinence de former les enseignant-es aux discriminations, dans un contexte qu'elle perçoit comme chargé « *d'injonctions morales* » à destination du corps enseignant⁶⁵, une de ses collègues s'interroge sur la pertinence de recourir aux mécanismes de « discrimination positive ». Alors même qu'elle se déclare au début de l'entretien intéressée par la question des discriminations, elle pose comme victimes les membres du groupe dominant dans les rapports sociaux de pouvoir (« *le garçon blanc qui se prend ça dans la gueule* »).

« Sur la thématique des discriminations, [...] je pense qu'il y a une partie des collègues qui est un peu exaspérée de toutes les injonctions morales qu'on reçoit sur 'il faut faire ci, il faut faire ça'. On a un petit peu une impression de toujours plus, on devrait être toujours plus je ne sais pas quoi, toujours plus bienveillants, toujours plus impartiaux, etc., face à un public qui est extrêmement irrespectueux aussi et qui peut être très, enfin qui est très peu bienveillant aussi, qui peut être très hostile, notamment dans la salle de classe. » (non-participante, enseignante)

« Je me demande même en termes de société ce que ça [*la discrimination positive*] va donner parce que le garçon blanc qui se prend ça dans la gueule, une fois, deux fois, trois fois au cours de sa scolarité et qui est en plein développement, qu'est-ce qu'il devient ? Combien il y aura de gens derrière qui vont voter FN, combien il y aura de gens qui vont être dans l'opposition ? Moi je...il y a le vivre-ensemble hein après. » (non-participante, enseignante)

Ces discours, porteurs à différents degrés d'interrogations, de critiques voire de rejet des initiatives visant la lutte contre les discriminations, ne ressortent pas des entretiens menés auprès des participant-es à la démarche de recherche-action, qui se déclarent conscient·es de la prégnance des discriminations en milieu scolaire et de leur propre rôle dans leur production (cf. partie 2.2.1.4).

Pour autant, la **dimension socialement conflictuelle** des discriminations – et de la lutte contre les discriminations – est **reconnue et valorisée par les porteuses de projet**. Pour l'une d'entre elles, qui s'appuie sur son expérience en tant que formatrice sur le sujet pour l'affirmer, si le fait de parler de discrimination ne soulève pas de désaccords, d'oppositions ou de résistances, c'est que, quel que soit le niveau de sensibilisation préalable, les participant-es ne remettent pas en question leurs propres représentations et pratiques – ce qui ne leur permet donc pas d'entrer dans un processus de conscientisation.

« D'expérience, quand on parle de la lutte contre les discriminations et que c'est trop consensuel, c'est qu'on a raté quelque chose. Car ça remet pas trop en question ce

⁶⁴ F. Dhume, « Former sur la discrimination à l'école: l'enjeu d'un travail sur et avec les processus de dénégation », art cit.

⁶⁵ Notons que ce regard critique ne s'accompagne pas d'une désertion des formations : elle-même participe aux formations sur la question des discriminations proposées par la ville dans laquelle est implantée le lycée.

qu'on aurait souhaité. Souvent les questions de discrimination dérangent, sont conflictuelles. » (membre de l'équipe-projet, juillet 2020)

Cette vision des discriminations comme un sujet socialement conflictuel doit être replacée à l'aune du profil de cette porteuse de projet, initialement formée à la **sociologie des discriminations**. C'est également parce qu'elle conçoit les discriminations comme systémiques – c'est-à-dire comme le fruit de rapports de pouvoir entre des groupes sociaux et pas comme le résultat d'individus isolés qui discriminaient par manque de morale ou d'éducation – qu'elle considère ce sujet comme conflictuel. Par conséquent, la vision des discriminations transmise aux professionnel·les par les porteuses de projet (notamment *via* le support de présentation projeté lors de la réunion de pré-rentrée) est surtout sociologique, et dans une moindre mesure psychologique.

Du fait de leur intérêt pour la conflictualité dans le processus de conscientisation des discriminations, **les porteuses de projet ont cherché à l'anticiper et à l'accueillir, cette fois-ci grâce aux apports de la psychologie sociale**. La mobilisation de cette discipline pour anticiper et gérer les résistances est ainsi pensée dès le début de l'expérimentation, comme l'atteste le « Dossier évaluateur » rempli par les porteuses de projet de Léo Lagrange à destination du FEJ.

Extrait du document de suivi de l'expérimentation rédigé par l'équipe-projet et transmis au Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse, 2019

« Dans la mise en place de formations à destination des enseignant-e-s, les différentes formes de résistances (contre-argumentation, décrédibilisation, disqualification de la discrimination socio-ethnique, psychologisation du problème) peuvent empêcher le processus individuel de compréhension des mécanismes de discriminations. Grâce à l'apport de la psychologie sociale, nous pouvons mieux identifier des leviers qui doivent être activés pour accompagner l'individu dans sa progression vers le nouveau comportement. »

En dépit de l'anticipation et de la valorisation de la conflictualité par les porteuses de projet, nos observations et entretiens nous ont permis de constater un évitement du conflit au sein des discussions. Nous éclairons ce constat à la lumière plusieurs mécanismes.

2.3.2.2. Les mécanismes d'évitement de la conflictualité

La comparaison des observations de plusieurs sessions de travail entre les porteuses de projet et les professionnel·les de l'établissement nous ont permis d'identifier plusieurs processus par lesquels la conflictualité est évitée par les membres du groupe, y compris les animatrices qui la valorisent pourtant en début d'expérimentation.

Cet évitement de la conflictualité est visible dès la réunion de lancement. Notre observation des échanges qui y ont eu lieu (extrait d'observation n°2) démontre que, bien que les enseignant-es fassent part de propos conflictuels car conservateur·rices, les porteuses de projet animant la session ne les ont pas contredits et/ou amenés à remettre en question leurs propos.

Extrait d'observation n°1 : une réunion de lancement avec deux animatrices

Si la conversation apparaît au départ comme étant « contrôlée », les professionnel·les commencent progressivement à lâcher prise et à avoir recours à de **nombreux stéréotypes** (de sexe, de race et de classe) [...].

Parmi les stéréotypes évoqués par les enseignant·es se retrouve l'idée que les élèves de STMG, qualifié·es de « *black et arabes* » par une enseignante, ne parleraient pas car « *ils aboient* », ne maîtriseraient « *que le langage du quartier* » [...] et n'auraient aucun code lié au monde professionnel parce qu'ils n'auraient jamais vu leurs parents travailler.

Ni les autres enseignant·es (qui par leur expression et posture ne semblent pas tou·tes en accord avec ce qui est dit), **ni les deux porteuses de projet n'interviennent pour contredire** ces représentations empreintes de stéréotypes. Les animatrices encouragent plutôt les participant·es à expliciter leurs points de vue.

Cette absence d'expression de désaccords – entre les participant·es d'une part, et entre les participant·es et les animatrices de cette session d'autre part – est présente dans d'autres sessions et illustre l'absence du conflit dans le travail expérimental ici évalué. Néanmoins, **une session de travail échappe à cette règle et donne lieu à une forte conflictualisation** des discours entre les professionnel·les (extrait d'observation n°2).

Extrait d'observation n°2 : une réunion de reprise sans animatrice

La porteuse de projet principale est en retard et ne peut donc animer les discussions. La personne en service civique censée l'accompagner a distribué une fiche faisant office de revue de la littérature sur les enjeux d'inégalités scolaires en lien avec la classe STMG. En attendant l'animatrice principale, les participant·es parlent entre elles et eux.

Lorsqu'une enseignante, particulièrement bien implantée au sein de l'établissement du fait de son ancienneté, prend la parole pour critiquer l'utilisation de l'écriture inclusive sur la fiche distribuée (notamment l'utilisation du pronom « *iels* »), la discussion se conflictualise. Une personne de la direction se positionne et argumente en faveur de l'utilisation de l'écriture inclusive. Leurs argumentations mutuelles donnent alors lieu à des alliances, certain·es professionnel·les rejoignant l'enseignante et d'autres la représentante de l'équipe de direction. D'abord dirigée autour de l'écriture inclusive – qui fait écho aux discriminations de genre – l'échange et sa conflictualisation se poursuivent sur la question des pratiques discriminantes des enseignant·es vis-à-vis des jeunes filles, peu évoquées voire niées jusqu'alors. Un enseignant, suivi par un autre, mentionnent et dénoncent l'attitude d'autres enseignants en conseil de classe (« *j'ai remarqué souvent les*

profs font des remarques sur les filles du type 'elle est jolie' » ; « oui ou alors c'est 'elle est souriante' »).

Alors que les participant·es sont sensiblement les mêmes, comment expliquer cette différence de conflictualisation entre nos deux extraits d'observation ? Une première piste d'explication réside dans **le degré et la nature de la publicisation des discussions**. De nombreux travaux ont en effet démontré que, plus le discours est public (dans le sens où il s'adresse à un grand nombre de personnes, et notamment à des figures majeures telles que des médias ou des politiques), et plus les personnes dé-conflictualisent leurs discours en évitant d'affirmer des désaccords/des propos qui pourraient faire l'objet d'un désaccord⁶⁶. Il semblerait ici que le fait d'être « entre professionnel·les » - et donc en l'absence d'un·e observateur·rice extérieur·e perçu·e comme spécialiste du sujet, ici la porteuse de projet sur la question des discriminations - favorise l'expression de désaccords. C'est d'ailleurs en partie ce que souligne la porteuse de projet lorsqu'elle exprime, en entretien, le rôle du « *footing* »⁶⁷, c'est-à-dire la façon dont les personnes cadrent leurs façons d'agir (ici de parler) en fonction de comment elles comprennent le sens de l'interaction (« *ils me regardent aussi beaucoup pour savoir est-ce qu'on valide ou pas* »).

« Les gens sont très prudents, ils se regardent énormément, ils me regardent aussi beaucoup pour savoir est-ce qu'on valide ou pas. Parfois ils s'interrompent, enfin tu vois qu'il y a quand même quelque chose de... » (membre de l'équipe-projet, décembre 2020)

Un élément pourrait néanmoins contredire cette piste d'analyse. En effet, la membre de l'équipe de direction, qu'on peut penser comme une figure d'autorité (hiérarchique) propice à l'évitement de la conflictualisation, est présente lors de la seconde réunion (qui donne lieu à un clivage) et pas lors de la première. Une absence qu'elle avait d'ailleurs pensée en amont de manière à éviter toute censure de la part des professionnel·les.

« Je ne voulais pas être dans les réunions avec les professeur·es, parce que je voulais vraiment les laisser... Alors je ne dirais pas que les profs ont peur de moi ni quoi, mais pour laisser libre cours à toute l'imagination et tout ce que les gens ont envie de faire, voire même libre cours à des remarques qui pourraient être pas du tout politiquement correctes, il vaut mieux que je ne sois pas là. » (membre de l'équipe de direction)

Contrairement à la représentation qu'elle se fait de son rôle, nos observations révèlent que sa présence a pu, au contraire, faciliter la prise de position contradictoire de la part de certain·es participant·es. Une seconde piste d'explication de la conflictualité réside alors dans **le sentiment de légitimité** et dans **les rapports de force internes** entre les participant·es⁶⁸. Sans l'intervention d'une personne membre de l'équipe de direction, donc la réaction de l'enseignante qui fait ici état de fortes résistances à la

⁶⁶ Nina Eliasoph, *Avoiding politics: How Americans produce apathy in everyday life*, s.l., Cambridge University Press, 1998.

⁶⁷ Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi, vol. 1*, Minuit., Paris, 1973.

⁶⁸ F. Dhume, « Former sur la discrimination à l'école: l'enjeu d'un travail sur et avec les processus de dénégation », art cit.

reconnaissance des discriminations, il est fort probable que les autres enseignant·es, qui disposent d'un moindre pouvoir par rapport à leur homologue (dont nous avons précisé qu'elle est particulièrement centrale dans la vie de l'établissement du fait de son ancienneté et de son investissement dans une multiplicité de projets), ne seraient pas intervenu·es pour contredire ses propos conservateurs. *A contrario*, il est plus facile, car moins risqué, pour elles et eux, d'intervenir en sachant qu'il·elles seraient soutenu·es par une représentante de la direction, qui a déjà rendu public son positionnement sur le sujet.

Enfin, au-delà de ces mécanismes, il faut noter que l'évitement de la conflictualité est **un choix des porteuses de projet, qui le justifient à l'aune de leur volonté de construire une dynamique de groupe préalable, et ainsi d'éviter de produire du désengagement** chez les participant·es.

2.3.2.3. Une justification aux effets peu perceptibles : la volonté de créer préalablement une dynamique de groupe

L'évitement de la conflictualité au cours de l'expérimentation **n'est pas un angle absent des réflexions** des porteuses de projet, qui en sont conscientes et que cela interroge tout au long de leur travail avec les professionnel·les. Néanmoins, à différentes étapes d'avancement du projet, elles justifient leur choix de ne pas entrer dans la « *confrontation* », c'est-à-dire exprimer des désaccords et/ou remettre en question les représentations conservatrices des participant·es, par leur crainte de ne pas réussir à créer une **dynamique de groupe** permettant ainsi d'éviter de les « brusquer » et de provoquer leur désengagement.

Cette stratégie est notamment mise en place **dès la réunion de lancement**. La non-intervention des porteuses de projet est alors pensée comme devant participer à créer, en amont de la phase d'observation, un **lien de confiance** avec les participant·es. Ce lien de confiance est, selon elles, permis par l'ouverture d'un premier espace de discussion devant être perçu par les enseignant·es comme « **sans jugement** ». Un préalable que les intervenantes voient comme indispensable pour repérer ce qui peut être la source des comportements discriminants des participant·es d'une part (les stéréotypes dont il·elles sont porteur·ses), et, d'autre part, pour ne pas les « bloquer » lorsqu'il s'agira d'interroger leurs comportements discriminants par la suite.

« Si on dit attention ce que vous venez de dire c'est raciste, les gens vont se braquer, se fermer et après ils ne veulent plus travailler avec moi parce que je viens de les condamner comme étant les plus gros racistes de l'établissement. Donc il y a cette idée de ne pas renvoyer cette image, accroître les résistances, dire qu'on se permet de les juger. » (membre de l'équipe-projet, juillet 2021)

A ce stade de l'expérimentation, les animatrices-chercheuses perçoivent néanmoins l'analyse de cette discussion (enregistrée puis retranscrite), couplée aux observations à réaliser en classe, comme une future base pour mettre les professionnel·les face à leurs propres représentations stéréotypées – et ainsi entrer dans le registre de la conflictualité.

De manière surprenante, **l'évitement de ce registre conflictuel se poursuit**, et ce, même après la réalisation des observations et l'analyse de la réunion par les porteuses de projet. Cela s'explique notamment par leur difficulté à consolider effectivement **une dynamique de groupe qui, par son**

absence, cristallise les craintes des intervenantes et les amène à *prioriser* le fait de conserver l’engagement des participant·es plutôt que d’entrer dans le registre du conflit.

« Là on s’est plus focalisé sur remobiliser les acteurs et s’assurer qu’ils sont toujours là parce que c’était un peu la crainte qu’il n’y ait personne et que le projet, pour ces différentes raisons, il ne parlera plus, ne sera pas vu comme un projet intéressant, ou en tout cas pas une priorité, enfin quelque chose qui fait partie de leur engagement de cette année. Donc en fait c’était plutôt cette crainte et moi j’avais besoin de m’assurer qu’on continue et dans quelles conditions. » (membre de l’équipe-projet, décembre 2020)

Cette importance donnée à la dynamique de groupe explique également la demande, par la porteuse de projet, que nous ne soyons pas présent·es lors de la restitution des résultats des observations (bien qu’elle nous ait ensuite transmis une retranscription intégrale des échanges). La dynamique de groupe ne s’installant pas au fur et à mesure de l’avancement du projet, le registre de la conflictualité n’a finalement jamais émergé. Aussi, la porteuse de projet nous expliquera, en entretien et **avec davantage de recul, qu’elle aurait dû aller plus rapidement dans l’idée de confronter les participant·es, en réduisant la phase d’observations en salle de classe.**

Cette absence de confrontation des professionnel·les a ici été analysée sous l’angle de l’expression de désaccords, entre participant·es d’une part, et entre intervenantes et participant·es d’autre part. Nous proposons de poursuivre cette analyse à l’aune de la difficulté des intervenant·es à amener les professionnel·les à se confronter à eux-mêmes, c’est-à-dire à reconnaître leur propre rôle dans la production des discriminations.

2.3.3. Une difficulté à enrayer l’occultation des discriminations dont les agents de l’école sont à l’origine

La recherche-action déployée par l’association Léo Lagrange Centre Est n’a pas permis d’enrayer l’occultation, par les participant·es eux-mêmes, des discriminations dont les agents de l’école sont à l’origine. Les échanges entre les professionnel·les dans le cadre de l’expérimentation sont moins centrés sur leurs propres pratiques que sur les comportements des élèves et sur le rôle plus global de l’institution scolaire dans la production d’inégalités entre les lycéen·nes (2.3.3.1). S’il·elles portent une attention spécifique aux discriminations ethno-raciales, alors que cette question reste très souvent taboue dans les établissements scolaires⁶⁹, les participant·es sont toutefois peu accompagné·es dans la prise en compte conjointe des différents motifs de discriminations que peuvent subir les élèves (2.3.3.2). Dans ce contexte, le choix qui a été fait de travailler, dans le cadre de la recherche-action, sur les classes STMG (sciences et technologies du management et de la gestion), fait courir le risque de renforcer l’orientation des discussions sur l’institution scolaire en général plus que sur leurs propres pratiques professionnelles, ainsi que de ne pas aborder de façon directe les discriminations à l’œuvre (2.3.3.3).

⁶⁹ H. Balazard et S. Rui, « Mécontente autour d’une expérience d’empowerment consacrée à la lutte contre les discriminations », art cit.

2.3.3.1. Des mécanismes « classiques » de dénégation : c'est la faute des élèves et de l'institution

Dès les premières réunions, les participant·es à la recherche-action ne nient pas l'existence de discriminations en milieu scolaire mais **contournent la question de leur propre responsabilité dans leur permanence en déplaçant progressivement l'objet des échanges**. Ces processus de dénégation, renseignés dans la littérature existante⁷⁰ et pris en compte par l'équipe-projet en amont du lancement de l'expérimentation, apparaissent à différents niveaux.

A un premier niveau, au cours de la deuxième réunion de lancement notamment⁷¹, les professionnel·les évoquent très vite les discriminations comme relevant d'un **phénomène dont les élèves de lycée seraient à la fois les victimes et les coupables**. Les lycéen·nes « *compliqué·es* » et « *qui n'ont pas les codes* » seraient les premier·es concerné·es par les discriminations parce qu'ils ne répondent pas aux exigences du système éducatif. Les enseignant·es se sentent démuni·es pour agir sur cette absence de « codes », qui proviendrait de la socialisation antérieure à l'entrée au lycée. A cette « inadaptation » perçue des élèves à l'institution s'ajoutent des interrogations sur la faible « mixité » observée par les participant·es au sein des groupes minorisés : certain·es s'inquiètent des groupes de « *10 jeunes noirs* » ou des « *clusters de filles magrébines* » qui contribueraient à dessiner des lignes de fracture entre des groupes d'élèves. En entretien, une enseignante ayant évoqué lors de la réunion ses doutes quant au caractère problématique de la composition de ces groupes revient sur cet épisode. L'analyse qu'elle en fait montre que sans souscrire aux propos de sa collègue, elle n'échappe pas à une essentialisation des élèves concerné·es (rassemblé·es de façon homogène sous le qualificatif de « blacks » et rattaché·es à un loisir qu'ils auraient en commun).

« Il y en a une, ça ça m'a marqué quand même lors des réunions une prof [...] qui disait que elle, ça l'avait choqué de voir à la cantine du coup qu'il y avait des tables de blacks notamment et voilà, par exemple sur ça, je me demande si c'est vraiment choquant ou pas. Parce que moi justement, c'est ce que j'avais dit, il se trouve qu' [...] à peu près à cette même période, j'avais fait travailler les élèves en groupe comme ils voulaient, effectivement j'avais alors des tables de magrébins, mais en même temps comme je vous l'ai dit j'ai 90% de magrébins, j'avais des tables de garçons, des tables mixtes, j'avais souvent des groupes de filles, en fait c'est des groupes de potes. Et les blacks, ils sont potes, ils font du basket ensemble comme les autres font du foot ensemble, donc... » (participante, enseignante)

Le regard des participant·es sur les publics minorisés, et notamment la perception de leur non-mixité en dehors de la classe comme d'un problème, est faiblement questionné par l'équipe-projet au moment de la réunion de lancement.

A un deuxième niveau, les premiers échanges entre les participant·es sont l'occasion de **partager leur sentiment d'impuissance face à une institution qui « trie » les élèves et au sein de laquelle leurs marges de manœuvre sont restreintes**. Une enseignante déclare « *faire le deuil* » de l'idée selon laquelle l'école peut contribuer à réduire les inégalités entre lycéen·nes. Un autre évoque les décisions

⁷⁰ F. Dhume, « Former sur la discrimination à l'école: l'enjeu d'un travail sur et avec les processus de dénégation », art cit.

⁷¹ Source : observation de la deuxième réunion de lancement de l'expérimentation, octobre 2019.

prises « *là-haut* » (c'est-à-dire dans les rectorats et au ministère de l'Éducation nationale), qui façonnent leur environnement de travail et leurs moyens d'action, et sur lesquelles ils ont peu de prises⁷². Les filières au lycée sont décrites comme autant de catégories qui différencient et hiérarchisent les élèves qui les rejoignent. Ces différents constats, qui semblent partagés par les professionnel·les, ont pour effet de ne pas s'interroger sur la façon dont les « agents de l'école », en étant acteurs de discrimination, participent du renforcement des inégalités entre élèves. L'enquête par entretien montre toutefois que cette question n'est pas complètement occultée au lancement de la recherche-action : les participant·es souhaitent, dans le cadre de l'expérimentation, construire des pistes d'action adaptées au contexte contraint dans lequel ils agissent.

« Je pars du principe quand même qu'il y a l'institution mais qu'il faut qu'on reprenne notre pouvoir en tant qu'individu et en tant qu'enseignant, et que dans l'institution, à mon avis, il y a quand même suffisamment de mou pour qu'on puisse jouer les choses là-dedans. Et c'est là moi que j'aimerais voir dans quelle mesure ce que vous nous disiez, c'est-à-dire que vous avez telle marge de manœuvre pour pouvoir rectifier à votre échelle, et peut-être que ça ne va être pas grand-chose mais que ça va faire bouger quoi. » (participante, enseignante)

Ces processus de dénégation apparaissent comme un **moyen de détourner le regard de sa propre responsabilité dans la production de discriminations**. Ce double déplacement de l'objet initial des discussions n'est confronté à aucune résistance de la part des participant·es. Il semble qu'il y ait un décalage entre la capacité à admettre individuellement son rôle dans la production de discriminations, dans le cadre d'un entretien dans lequel l'anonymat est garanti, et à l'exposer « publiquement » (cf. partie 2.3.2.2). Par ailleurs, l'expression des interrogations des enseignant·es quant aux comportements d'élèves jugés « difficiles » ainsi qu'à leur propre place au sein de l'institution renvoie au fait que les participant·es investissent ici un espace de réflexion collective pour y traiter de sujets qu'ils ont, pour certain·es, peu l'occasion d'aborder par ailleurs.

Le fait que la recherche-action n'ait pas été menée à son terme (et en particulier que la phase d'ateliers n'ait pas été réalisée) ainsi que les réticences des animatrices à « confronter » les professionnel·les en mettant en lumière ces mécanismes de contournement de leur propre responsabilité (en raison des craintes que cela pèse sur la dynamique de groupe) permettent de comprendre pourquoi les participant·es n'ont **pas été accompagnés dans la « conscientisation des ressorts » de ces processus de dénégation**⁷³ et que ces derniers n'aient en conséquence pas été levés au cours de l'expérimentation.

⁷² Source : observation de la deuxième réunion de lancement de l'expérimentation, octobre 2019.

⁷³ F. Dhume, « Former sur la discrimination à l'école: l'enjeu d'un travail sur et avec les processus de dénégation », art cit.

2.3.3.2. Une priorisation des discriminations ethno-raciales par les professionnel·les au détriment d'autres formes de discrimination

Alors que l'on aurait pu s'attendre, en parallèle des processus de dénégation du rôle des agents de l'école dans la production des discriminations, à un certain malaise des participant·es au moment d'aborder la question des discriminations ethno-raciales, ces dernières ont au contraire fait **l'objet d'une attention et d'un intérêt spécifiques tout au long de l'expérimentation, sans que cela ne s'accompagne d'une réflexion sur les effets conjoints des différents types de discrimination que peuvent subir les élèves.**

Pendant la recherche-action, **les participant·es n'ont pas hésité à faire mention des caractéristiques ethno-raciales (perçues) des élèves** et à **manifester leur souhait d'être outillé·es pour mieux comprendre et agir contre les discriminations liées à la race**, dans un contexte où elles restent bien souvent taboues⁷⁴. Cela transparait d'abord dans les échanges qui ont eu lieu lors de la réunion de lancement. Les élèves minorisé·es sur le plan ethno-racial y sont qualifié·es de « *blacks* » et « *d'arabes* » ou désigné·es de façon détournée : dans certaines classes, il n'y aurait « *aucun blond aux yeux bleus* ». Le sentiment de ne pas avoir les clés pour reconnaître les discriminations ethno-raciales surgit ensuite des discussions lorsque les porteuses de projet ont présenté les résultats de l'enquête qu'elles ont menée. Au cours de cette réunion, trois axes de travail sont proposés et les participant·es sont amené·es à choisir l'un des axes :

- Le recours à des adjectifs différenciés pour qualifier le comportement et le travail des filles et des garçons ;
- Les questionnements suscités par la « visibilité des 'minorités visibles' » ;
- Et enfin les perceptions de la filière STMG.

L'une des participant·es réagit ainsi à la présentation du deuxième axe par les intervenantes :

«Je préférerais m'orienter vers des sujets qui sont plus des sujets de discriminations...Je sais pas quel terme utiliser parce qu'il n'y a pas de bons termes mais 'ethno-racial' parce que ça c'est plus nouveau...Enfin c'est pas nouveau, mais c'est encore très tabou. Et je pense que ça pourrait être intéressant de s'orienter vers quelque chose qu'est tabou parce que c'est plus courageux.» (participante)

Ce faisant, elle souligne le **caractère innovant d'un dispositif centré sur les discriminations ethno-raciales en milieu scolaire, dans un contexte où les professionnel·les y sont très peu sensibilisé·es et sont peu outillé·es voire réticent·es à en tenir compte dans leurs pratiques.** Le rôle d'impulsion de l'équipe de direction et de quelques participant·es particulièrement investi·es dans l'établissement permet de comprendre l'attention qui y est portée dans ce lycée (cf. partie 2.2.1.4). L'intervention ci-dessus illustre par ailleurs la comparaison voire la concurrence qui est établie implicitement entre le traitement des discriminations ethno-raciales dans le cadre de la recherche-action

⁷⁴ *Ibid.*

et l'analyse des discriminations liées au genre : il serait « *plus courageux* » de s'intéresser aux premières qu'aux secondes.

Le moindre intérêt porté aux discriminations genrées apparaît en effet de façon marquée lors de la réunion de sélection des axes de travail. Alors qu'un participant partage d'emblée sa difficulté à rédiger des appréciations scolaires qui ne soient pas empreintes de stéréotypes genrés, deux participantes balaisent la question des discriminations liés au genre par différents moyens, parfois contradictoires : en s'appuyant sur leur pratique personnelle pour nier le traitement différencié des filles et des garçons au lycée (« *j'ai mis pleins, pleins de fois 'travail sérieux' et 'élèves sérieux' à des garçons* »), en naturalisant les différences observées (« *c'est quand même une réalité les filles sont souvent plus sérieuses, [...] pour moi c'est plus une réalité qu'un stéréotype* »), en évoquant la prégnance des normes de genre dans la société et le faible rôle de l'institution scolaire dans la production et le renforcement de ces normes (« *pour moi, il n'y a pas vraiment de liens avec les attentes scolaires, pour moi c'est plus sociétal en gros* ») et enfin en soulignant le caractère faiblement innovant d'une recherche-action qui prendrait en compte cette dimension, au vu de la multitude de travaux déjà existants sur ces questions (« *tout ce qu'on vient de dire sur les filles-garçons c'est des choses qu'on déjà été beaucoup, beaucoup visitées* »). Le poids des normes de genre diffusées dans le cadre scolaire sur les représentations, les comportements et les trajectoires des élèves est en conséquence fortement minimisé⁷⁵. Cela fait écho à l'écart qui existe entre la diffusion de discours institutionnels relatifs à l'égalité entre les filles et les garçons et la faiblesse des moyens (formations dédiées, outils) effectivement déployés pour agir contre les discriminations liées au genre à l'école.

Ces fortes réticences à intégrer les discriminations genrées à la réflexion témoignent **des difficultés à penser de façon conjointe les effets de différents types de discriminations** dans le cadre de la recherche-action. Elles résultent également de la proposition qui est faite de sélectionner un axe de travail spécifique et donc de prioriser – au détriment de certaines thématiques.

2.3.3.3. Le choix de travailler sur les classes « STMG » : une impasse ?

En dépit de l'attention que portent les participant·es aux discriminations ethno-raciales, **c'est l'axe de travail portant sur la filière STMG qui a été privilégié**. Il s'agit du seul axe proposé par les intervenantes qui ne désigne de façon directe aucun type de discrimination. Il y a donc lieu de s'interroger sur le statut de cet axe de réflexion dans le cadre de la recherche-action et sur ce qu'il augure en termes de capacité du projet à agir sur les représentations et les pratiques professionnelles.

La formulation de cet axe de travail par les porteuses de projet renvoie moins à l'enquête de terrain menée au préalable dans les salles de classe qu'aux échanges ayant eu lieu entre les participant·es lors de la réunion de lancement. **Les groupes-classes en filière STMG y sont décrites comme des classes « qui dysfonctionnent », qui sont perçues, par les élèves notamment, comme des « classes poubelles » et dans lesquelles les enseignant·es notent une surreprésentation de lycéen·nes issu·es de minorités ethno-raciales**⁷⁶. En tenant compte du sentiment des participant·es d'être

⁷⁵ Manon Réguer-Petit et Marianne Monfort, *Les freins à l'accès des filles aux filières informatiques et numériques*, Paris, Agence Phare, Centre Hubertine Auclert, à paraître.

⁷⁶ Source : observation de la réunion de lancement, octobre 2019.

démuni·es face à des processus de répartition des élèves dans des catégories qui leur ouvrent des perspectives inégales, les porteuses de projet proposent, lors de la réunion de présentation des axes de travail, de s'intéresser à la question suivante : « *face à la puissance de l'institution scolaire qui fabrique ces classes, quel pouvoir d'agir peut-on avoir en tant qu'enseignant·e ?* » (document n°3).

Document n°3 – Extrait du support de présentation projeté par l'association Léo Lagrange Centre Est lors de la réunion de « reprise » de l'expérimentation (décembre 2020)

QUESTIONNEMENT

➤ Que ce soit lors des temps d'échanges ou encore lors des entretiens, la spécialité STMG est très présente dans les discours.

« C'est quand même des mômes de 17 ans, que l'institution n'a pas spécialement porté et qu'on met quand même ensemble on met ensemble tous les élèves qui ont des difficultés, en donnant peu de moyens, ce qui fait qu'on est à 35, alors que de mon point de vue l'institution devrait les traiter comme des rois »

Question: Face à la puissance de l'institution scolaire qui fabrique ces classes, quel pouvoir d'agir peut-on avoir en tant que l'enseignant·e?

Travaux de Gresy et Georges (2012) abordant la menace des stéréotype et la pression évaluative qui réduit la capacité de travail et a confiance en soi.

Si cette problématisation répond aux attentes des participant·es qui souhaitent que soit pris en compte le cadre contraint dans lequel ils agissent ainsi que leurs questionnements sur leurs propres marges de manœuvre, elle vient dans le même temps acter un déplacement de l'objet initial de l'expérimentation : **les discriminations, et en particulier celles dont les agents de l'école sont à l'origine, sont occultées de la formulation de l'axe de travail.**

Le choix des participant·es de s'intéresser aux « classes STMG » peut s'expliquer par la volonté d'enrayer la dévalorisation de cette filière au sein de l'établissement⁷⁷ ainsi que par la possibilité, au travers de cet axe, d'aborder simultanément différents types de discriminations pouvant être subies par les élèves de ces classes. Il pourrait également s'entendre de la façon suivante : **la question des discriminations dont les professionnel·les sont à l'origine est ici évitée, au profit d'une analyse de ce que produit le « système scolaire » et de l'impuissance des agents de l'école pour aller à son encontre.** Face à ce constat, à l'issue de la réunion de sélection des axes de travail, les membres de l'équipe-projet nous ont partagé en entretien leurs doutes et leurs craintes quant aux difficultés qu'elles rencontreraient, sur cette base, pour questionner les représentations que les participant·es ont de cette filière, de ces groupes-classes et des élèves qui les composent.

⁷⁷ Source : entretien mené auprès d'une membre de l'équipe de direction de l'établissement.

« On était un peu réticent de leur offrir cette possibilité tout en sachant que pour nous c'était l'option la plus facile, parce qu'on peut facilement se décharger, dire c'est l'institution scolaire qui produit ces inégalités, c'est les élèves qui s'autolimitent, ils ont des idées reçues, ils ne se donnent pas les moyens alors qu'on les encourage et quelque part nous on essaye de bien faire notre boulot. » (membre de l'équipe-projet, juillet 2020)

Pour permettre le passage de la « *compréhension à l'action* »⁷⁸, éviter l'occultation des discriminations dont les participant·es sont à l'origine et sortir d'un raisonnement centré sur les élèves et sur l'institution plutôt que sur les pratiques professionnelles, l'équipe-projet propose en conséquence d'articuler la phase d'ateliers autour des trois questions suivantes : « *Comment, en travaillant sur des critères plus objectivables, on peut réduire l'écart entre l'utilité formelle et la manière dont les professeur·es font réellement usage des filières, et ainsi revaloriser les classes STMG ? Comment trouver d'autres alternatives au rôle actuel des classes STMG, qui est de sauver les élèves en difficulté du décrochage scolaire ? Comment tenter d'expliquer (et ainsi réduire) l'impact de la séparation sociale et raciale entre les différentes filières du lycée ?* »⁷⁹. La réflexivité et l'adaptabilité des porteuses de projet, qui anticipent l'impasse que peut représenter le choix de cet axe dans la recherche-action et cherchent à l'éviter, sont à souligner. Les ateliers n'ont toutefois pas pu être réalisés.

En conséquence, les participant·es à l'expérimentation ont des difficultés à se pencher collectivement sur les discriminations dont les agents de l'école sont à l'origine. Les échanges collectifs, faiblement cadrés par les porteuses de projet qui adoptent une posture compréhensive, portent sur les inégalités que les professionnel·les perçoivent entre les élèves de lycée, en termes de vécu et de trajectoire scolaire. Ces inégalités proviendraient des socialisations antérieures au lycée et du « tri » effectué par l'institution scolaire plus que des pratiques potentiellement discriminantes des personnels des établissements. Les représentations différenciées dont il·elles sont porteur·ses en fonction des caractéristiques perçues des élèves, et les répercussions de ces représentations sur leurs pratiques quotidiennes, sont peu interrogées dans le cadre de la recherche-action, quand bien même il s'agissait de l'un de ses objectifs.

2.4. Des effets peu perceptibles

Du fait de l'écart entre les réalisations annoncées et effectives, **les effets attendus de la recherche-action déployée par l'association Léo Lagrange Centre Est sont faiblement perceptibles**. Le dispositif avait vocation à agir sur la prise de conscience par les participant·es des discriminations dont

⁷⁸ Il s'agit du titre du support de présentation réalisé par l'équipe-projet et diffusé au personnel de l'établissement lors de la réunion de pré-rentree.

⁷⁹ Ces questionnements sont issus d'un document intitulé « Choix de l'axe STMG » que nous a fait parvenir l'équipe-projet dans le cadre de l'évaluation, dans le but de partager leur analyse de ce choix réalisé par les participant·es ainsi que ce que cela implique pour elles dans l'animation des échanges lors des ateliers à venir.

il-elles peuvent être à l'origine (2.4.1), ainsi que sur leurs pratiques professionnelles et sur la légitimation de l'émergence de la question des discriminations au sein de l'établissement scolaire (2.4.2).

2.4.1.1. Sur la prise de conscience par les participant·es des discriminations dont ils peuvent être à l'origine

La prise de conscience, par les participant·es, de leur propre rôle dans la production de discriminations était une **attente non seulement des porteuses de projet mais aussi des professionnel·les de l'établissement eux-mêmes**. C'est ce dont fait part en entretien, au lancement de l'expérimentation, une membre de l'équipe de direction du lycée.

« Alors sur les personnes qui ont participé, [nos attentes] c'est qu'elles se posent tout le temps la question est-ce que je suis en train de discriminer, c'est-à-dire qu'il y a des choses qu'on dit, des choix qu'on fait, où on est persuadé de ne pas discriminer, on discrimine et parfois avec les meilleures intentions du monde. Donc je veux déjà, et moi la première, qu'il y ait des moments où on soit plus vigilant sur des choses qui discriminent alors qu'avant on ne s'en doutait même pas. » (membre de l'équipe de direction)

Cet effet n'a pas pu s'observer en raison de la non-réalisation de la phase d'ateliers, mais aussi, on l'a vu, de l'absence de questionnement des processus de dénégation qui sont apparus dans les premiers échanges entre les participant·es, faute d'une dynamique de groupe jugée satisfaisante, ainsi que de la faiblesse perçue par l'équipe-projet des résultats issus de l'enquête menée. La mise en œuvre de la recherche-action a favorisé le partage d'interrogations par les participant·es mais n'a pas permis de leur apporter des réponses ni de déconstruire les stéréotypes dont leurs discours ont pu être empreints.

2.4.1.2. Sur la modification des pratiques professionnelles des enseignants et sur la légitimation de l'émergence de la question des discriminations dans l'établissement scolaire

Au-delà de l'évolution des représentations dont sont porteur·ses les professionnel·les, la recherche-action avait vocation à impulser une modification de leurs pratiques professionnelles mais aussi plus largement à agir sur la légitimation de l'émergence de la question des discriminations dans l'établissement scolaire.

Intimement liée à la prise de conscience, par les participant·es, de leur place dans les rapports sociaux de domination et des expériences auxquels peuvent être confronté·es, y compris en milieu scolaire, des groupes sociaux minorisés à différents niveaux, **l'évolution des pratiques professionnelles dans le sens d'une plus grande attention portée aux discriminations n'a pas pu s'observer** dans le cadre de l'expérimentation.

Par ailleurs, **la légitimation de la question des discriminations au sein de l'établissement scolaire** était un effet indirect attendu par une partie des participant·es, et en particulier par l'équipe de direction et les participant·es non-enseignant·es.

« Je pense qu'une fois qu'on aura tous les résultats, je pense que nous en tant que [membre du personnel administratif], ça nous donne des arguments aussi pour dire aux collègues attention, ça nous rend plus légitimes je trouve parce qu'on se permet des fois de leur faire des petites remarques comme ça mais voilà quand c'est...du coup le projet là il aide à devenir plus légitime. » (participante, non-enseignante)

Il n'a toutefois pas été constaté par le biais de l'expérimentation. En revanche, la réalisation, par l'association Léo Lagrange Centre Est, d'un projet portant sur les discriminations auprès des élèves de ce même lycée ainsi que la participation d'une partie des professionnel·les au programme de formation proposé simultanément par la ville dans laquelle se trouve l'établissement scolaire ont pu jouer sur l'attention portée plus largement à la thématique des discriminations au lycée.

3.

Les enseignements de l'évaluation

La démarche de recherche-action mise en œuvre par l'association Léo Lagrange s'est déroulée dans un **contexte spécifique à deux niveaux**. D'abord, elle a été réalisée dans un établissement scolaire volontaire pour accueillir cette initiative, préalablement en lien avec l'association et dont les équipes éducatives et de direction ont témoigné, dès le lancement, d'un vif intérêt pour le projet et pour la lutte contre les discriminations en milieu scolaire. Ensuite, elle s'est déployée dans un contexte marqué par la mise en place progressive d'une réforme de l'enseignement général au lycée ainsi que par des mesures sanitaires ayant pu influencer sur la capacité des intervenantes à organiser des temps de réunion au sein de l'établissement sur le temps imparti. Notons que la durée de l'expérimentation en a été prolongée.

L'un des objectifs de la présente étude était de relever les **conditions de reproductibilité de la démarche à d'autres contextes, et notamment dans d'autres établissements scolaires**. Au vu des spécificités énoncées ci-dessus ainsi que de l'absence de points de comparaison (le projet n'ayant pas été réalisé dans des conditions similaires dans différents contextes), les conditions que nous formulons ont le statut d'hypothèses. Il nous apparaît néanmoins important de les développer, dans la mesure où, pour expliquer l'écart entre les réalisations attendues et effectives ainsi que le fait que les résultats espérés n'aient pas été atteints, l'évaluation met moins en cause la pertinence de la recherche-action que la façon dont elle s'est déroulée.

Plus précisément, à partir des résultats de l'évaluation, nous formulons l'hypothèse selon laquelle une démarche de recherche-action en milieu scolaire pourrait parvenir à **conscientiser les enseignants sur leurs propres comportements discriminatoires, à les accompagner dans la modification de leurs pratiques, mais également à légitimer l'émergence de la question des discriminations dans l'établissement scolaire** à certaines conditions.

Le premier ensemble de conditions est lié au **contexte de l'établissement ainsi qu'au contexte territorial** dans lequel il s'inscrit :

- Le volontariat et l'implication de l'équipe de direction et *a minima* d'une partie de l'équipe éducative de l'établissement dans lequel est déployée la recherche-action sont indispensables, à la fois parce qu'ils sont des préalables à l'émergence d'une dynamique de groupe autour de la démarche et qu'ils conditionnent sa faisabilité.
- L'existence d'un autre projet, porté par la ville de l'établissement sur la question des discriminations, réalisé simultanément et également financé par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse a été source de confusion pour les participant·es et a pu peser sur le déroulement de la recherche-action. Cela soulève des interrogations quant aux modalités de sélection des expérimentations soutenues dans le cadre d'un même appel à projets du FEJ.

Le deuxième ensemble de conditions concerne les **moyens dédiés à la recherche-action** :

- Les porteuses de projet ont manqué de temps à la fois pour les interventions dans les établissements mais aussi pour la préparation de ces séances et l'analyse des échanges et des données collectées. Cela aurait pu leur permettre de dépasser certaines difficultés relatives notamment à la phase d'observations (en formulant des hypothèses plus consolidées, en limitant les critères compris dans les grilles d'observation, en mettant effectivement en dialogue les apports de la sociologie et de la psychologie sociale dans l'analyse des données collectées, etc.) mais aussi d'ajuster plus rapidement leur posture (en impliquant à plus forte raison les participant·es qui, pour certain·es, ont regretté de rester aussi longtemps en position « d'extériorité »).
- Il semble que le montant des financements dont disposait l'équipe-projet ait été insuffisant pour dépasser les obstacles liés à la distance géographique des intervenantes et à leurs emplois du temps contraints. Les chercheuses ont en effet été dédommagées pour leurs déplacements et interventions plus que rémunérées pour leur travail dans l'expérimentation et ont eu à concilier leur participation à la démarche avec des situations d'études, de recherche d'emploi et d'emploi.
- Les deux éléments ci-dessus conduisent plus largement à formuler l'hypothèse selon laquelle une telle démarche ne peut être déployée que si elle occupe une place plus centrale parmi les activités de la structure qui la porte. En l'état, la recherche-action est apparue comme annexe voire marginale par rapport aux activités de l'association Léo Lagrange Centre Est, ce qui explique la faiblesse relative des moyens déployés (notamment par rapport à l'implication qui aurait été nécessaire pour que le projet atteigne les résultats attendus). Là encore, ce critère interroge plus globalement les modalités de sélection des expérimentations soutenues par le FEJ.

Le troisième ensemble de conditions relève du **dialogue avec la recherche** qui est effectué dans ce type de démarche :

- Il existe un enjeu pour les porteur·ses de projet d'une telle démarche de clarifier leur rapport à la recherche et leur posture. L'enquête montre que l'acquisition d'une légitimité en tant que chercheur·ses dans ce cadre dépend moins de son statut (et notamment de son rattachement à un laboratoire de recherche) que de sa posture et du lien avec la recherche dont les intervenant·es se portent garant·es (en nourrissant les échanges à partir des enseignements issus de la recherche en sciences sociales et en rendant accessibles les contenus de ces travaux notamment). La participation d'un·e chercheur·se ayant expérimenté une ou plusieurs recherches-actions, y compris dans d'autres contextes, peut par ailleurs faciliter la définition et l'ajustement en continu de la posture des porteur·ses de projet.

- De la même façon, il est essentiel pour les porteur·ses de projet de clarifier leur rôle dans l’animation des échanges entre les participant·es. Dans la présente expérimentation, lors de la réunion de lancement, les professionnel·les ont été placé·es en position d’enquêté·es (leurs échanges étant enregistrés puis retranscrits et analysés et les porteuses de projet adoptant une posture compréhensive et réagissant relativement peu aux propos énoncés) sans que cela ait été rendu explicite. Il semble qu’un rôle plus affirmé des porteuses de projet dans le cadrage des discussions, dans la reformulation de ce qui est dit voire dans des prémices de questionnements des représentations des participant·es aurait pu réduire la forte confusion vis-à-vis de l’expérimentation et l’impression de flou dont on fait part les professionnel·les, en entretien, à la sortie de la réunion de lancement.

Le quatrième ensemble de conditions porte sur les **modalités d’implication des participant·es** à l’expérimentation :

- Les obstacles auxquels ont été confrontées les porteuses de projet dans la mise en œuvre laissent à penser que, sans pour autant perdre en souplesse dans la conduite de la recherche-action, le recours à ce type de démarche pourrait s’appuyer une organisation et un calendrier rigoureux. Concrètement, cela aurait supposé de mieux baliser, dès le début de l’année scolaire, et avec les professionnel·les volontaires, le temps à dédier au projet ainsi que la fréquence des réunions et ateliers. Si ces précautions n’empêchent pas les annulations et reprogrammations de réunions, elles participent de la visibilité des participant·es sur les différentes étapes de la démarche et ce qu’il est attendu d’elles et eux.
- Nous nous sommes également interrogé·es, dans le cadre de la présente évaluation, sur la « mise à l’écart » des professionnel·les de l’enquête de terrain réalisée dans l’établissement. Une participation de leur part n’aurait-elle pas pu être pensée dans la construction du protocole d’enquête et/ou des outils d’enquête, ainsi que dans la collecte de données et/ou dans leur analyse ? Si une telle participation dépend fortement du temps dont il·elles disposent et sont prêt·es à accorder pour ce faire, et qu’elle a des implications sur le « contenu » qui leur est transmis en amont de l’enquête (cela supposerait-il de fournir en amont des éléments de contexte ? Des définitions de concepts ? Un cadrage plus global, à partir de la transmission d’enseignements issus de la recherche ? Auquel cas, ne se rapproche-t-on pas d’un format plus « classique » de formation ?) et sur le rôle même de l’enquête de terrain dans le cadre de la recherche-action, elle pourrait être un levier intéressant à activer pour faciliter la prise de conscience, par les participant·es, de leurs propres comportements discriminatoires et de leur positionnement dans les rapports sociaux de pouvoir.

4.

Conclusion

La démarche de recherche-action déployée par l'association Léo Lagrange Centre Est s'inscrit dans un **contexte de reconnaissance partielle des discriminations en milieu scolaire et de faible implication des professionnel·les des établissements à leur identification et à leur réduction**. Pourtant, les conséquences de ces discriminations, le plus souvent indirectes et institutionnelles, sont multiples : elles pèsent sur les trajectoires notamment scolaires et professionnelles des élèves qui les subissent.

L'expérimentation, déployée auprès de professionnel·les, enseignant·es et non-enseignant·es, d'un lycée, n'a pas été menée à son terme. Les phases de présentation des objectifs de la démarche, de collecte de données en salles de classe et auprès des professionnel·les par les porteuses de projet, ainsi que de sélection, par les participant·es, d'axes de travail (proposés sur la base de l'enquête de terrain et de l'analyse de la littérature) ont été réalisées. En revanche, le fait que les ateliers, qui devaient ensuite être organisés avec les professionnel·les volontaires, ne l'aient pas été **ne permet pas d'évaluer, dans le cadre de la présente étude, la capacité du dispositif à agir sur les représentations et sur les pratiques des acteurs en présence**.

L'écart entre les réalisations visées et effectives s'explique par les **freins, d'ordre interne plus qu'externe, qu'a rencontrés l'équipe-projet dans la mise en œuvre de l'expérimentation**. Le climat favorable au déploiement de la démarche, principalement lié aux caractéristiques du lycée (les relations préexistantes de l'association avec le lycée, le rôle moteur joué par l'équipe de direction, la multiplicité de projets internes à l'établissement et l'intérêt des professionnel·les pour la question des discriminations) n'a pas compensé les freins externes rencontrés (liés au contexte sanitaire, au

déploiement de la réforme du lycée et à la mise en œuvre concomitante voire « concurrente » de formations dans le même périmètre). Surtout, ce sont les difficultés d'organisation et de coordination entre les membres de l'équipe, qui proviennent de l'inadéquation entre les moyens dédiés à l'expérimentation et ses objectifs, qui ont conduit à son arrêt prématuré.

Ces difficultés n'empêchent pas d'interroger la pertinence du dispositif. Il apparaît que la recherche-action, ouverte à l'ensemble du personnel de l'établissement sur un principe de volontariat, **répond à un besoin des professionnel·les de lycée, et en particulier de celles et ceux qui se déclarent conscient·es de l'existence de discriminations en milieu scolaire**. Ces dernier·es se sentent démun·es non seulement pour identifier leur propre rôle dans la production de ces discriminations mais aussi pour mettre en place des actions à leur échelle et à l'échelle de leur établissement.

Les porteuses de projet se sont **interrogées, tout au long de l'expérimentation, sur les contours de la recherche-action**, et plus précisément sur la place de la recherche et de la conflictualité, ainsi que sur les leviers à activer pour enrayer l'occultation de la responsabilité des professionnel·les de lycée dans la production de discriminations.

Elles ont d'abord fait le **pari d'investir les rôles d'animatrices des échanges, d'enquêtrices** (en réalisant une enquête dans le lycée) **et de chercheuses** (en mobilisant les travaux issus de la littérature en sciences sociales). Toutefois, les difficultés rencontrées plus largement dans l'expérimentation ne leur ont permis d'incarner pleinement aucun de ces rôles, ce qui a été source de confusion chez les participant·es.

Les porteuses de projet ont par ailleurs **anticipé l'émergence d'une certaine conflictualité au cours de l'expérimentation**, c'est-à-dire la confrontation de positions contradictoires entre les participant·es et entre elles et les participant·es sur la question des discriminations en milieu scolaire et surtout sur la question de la responsabilité des professionnel·les de lycée dans leur production. La conflictualité, pourtant jugée nécessaire aux processus de prise de conscience individuelle et collective de ses comportements discriminatoires, a dans les faits été évitée par les porteuses de projet, faute de pouvoir compter sur une dynamique de groupe perçue comme étant suffisamment solide. Là encore, l'évaluation conduit à s'interroger sur le poids des difficultés « pratiques » dans l'absence d'apparition de cette dynamique de groupe et de la conflictualité.

Finalement, **les représentations parfois empreintes de stéréotypes, qui ont été partagées tout au long de l'expérimentation par les participant·es, ont été faiblement interrogées**, alors même qu'il y avait chez les professionnel·les une forte attente d'être outillé·es sur l'identification et la lutte contre les discriminations ethno-raciales – qui demeurent par ailleurs bien souvent taboues. L'établissement, en raison notamment de la sensibilité préalable du personnel, semblait en effet être un terrain propice à la mise en lumière, à petite échelle, des « lunettes ethno-raciales » portées par les agents de l'école. L'évaluation n'a relevé d'effets de la démarche à ce niveau.

Moins que la pertinence du dispositif en tant que tel, ce sont donc ses contours que l'expérimentation déployée par l'association Léo Lagrange Centre Est questionne. L'évaluation permet de relever quatre ensembles de conditions auxquelles une telle démarche pourrait être reproduite dans d'autres établissements scolaires. Ces conditions portent sur le contexte de l'établissement concerné et du territoire dans lequel il s'implante, sur les moyens dédiés au projet et à sa mise en œuvre, sur le dialogue entre la démarche et la recherche, et plus globalement la posture des porteur·ses de projet dans ce cadre, et enfin sur les modalités d'implication des participant·es dans la recherche-action.

5.

Bibliographie

AMSELLEM-MAINGUY Yaëlle, CORTESERO Régis et PORTE Emmanuel, « Éducation populaire et animation à l'épreuve des discriminations. Introduction », *Les cahiers de la LCD*, 2018, vol. 8, n° 3, p. 11-24.

BALAZARD Hélène et RUI Sandrine, « Mésentente autour d'une expérience d'empowerment consacrée à la lutte contre les discriminations », *Les cahiers de la LCD*, 14 novembre 2018, N° 8, n° 3, p. 25-43.

BALAZARD Hélène, TALPIN Julien et HADJ BELGACEM Samir, *L'épreuve de la discrimination: Enquête dans les quartiers populaires*, s.l., Presses Universitaires de France, 2021, 420 p.

BOZEC Géraldine, « La construction de l'islam comme "problème" dans le champ scolaire. Les enseignant-e-s, entre prisme culturaliste et gestion pragmatique », *Agora Débats / Jeunesses*, 2020, n° 84, p. 81-94.

DHUME Fabrice, « Former sur la discrimination à l'école: l'enjeu d'un travail sur et avec les processus de dénégation » dans *L'éducation et la formation face à la diversité culturelle. Regards critiques sur un domaine en construction*, De Boeck., Bruxelles, 2014.

DHUME Fabrice, « L'école face à la discrimination ethnoraciale: les logiques d'une inaction publique », *Migrations Société*, 2010, vol. 5, n° 131, p. 171-184.

ELIASOPH Nina, *Avoiding politics: How Americans produce apathy in everyday life*, s.l., Cambridge University Press, 1998.

FOTINOS Georges et DEBARDIEUX Eric, *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France – Une enquête quantitative auprès des personnels de direction des lycées et collèges*, Paris, Observatoire international de la violence à l'école, 2010.

GOFFMAN Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, vol. 1, Minuit., Paris, 1973.

HAMIDI Camille, « Éléments pour une approche interactionniste de la politisation », *Revue française de science politique*, 2006, vol. 56, n° 1, p. 5-25.

KERIVEL Aude et JAMES Samuel, *Lutter contre les discriminations et les inégalités à l'école. Enseignements du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse*, Paris, Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (coll. « La Documentation française »), 2019.

LUCIAK Mikael, *Migrant, minorities and education. Documenting discrimination and integraton in 15 member States of the European union*, Vienna, European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia.

PEREIRA Irène et COCK Laurence DE, *Les pédagogies critiques*, Contre-Feux., Marseille, Agone/Fondation Copernic, 2019, 128 p.

PERROT Philippe, « La discrimination systémique dans le système éducatif français », *Cahiers de l'Urmis [en ligne]*, 2006, p. 10-11.

PRADES Jean-Luc, « Sociologie comparative et recherche-action », *Revue internationale de psychosociologie*, 2001, n° 16, p. 223-233.

REBEYROL Anne, *Discriminations à l'Ecole. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*, Paris, ministère de l'Education nationale, 2010.

REGUER-PETIT Manon et MONFORT Marianne, *Les freins à l'accès des filles aux filières informatiques et numériques*, Paris, Agence Phare, Centre Hubertine Auclert, à paraître.

THIBERT Rémi, « Discriminations et inégalités à l'école ».

La discrimination à l'école. De quoi parle-t-on ?, Paris, Institut Français de l'Education - Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école, 2014.

agence**phare**