

# Discrimination positive et Education : un débat français toujours relancé, jamais ÉVALUÉ

## Barbara Lefebvre

---

Barbara Lefebvre, enseignante, actuellement chargée d'études au Haut Conseil à l'Intégration.

Elle a notamment dirigé

*Comprendre les Génocides*

*du xx<sup>e</sup> siècle. Comparer-enseigner,*

Bréal, 2007.

**P**arler d'école et de discrimination « positive » signifie entrer dans un double espace de conflictualité : d'une part l'éducation fait l'objet de critiques radicales sur son sens et son efficacité, d'autre part la lutte contre les discriminations est devenue l'alpha et l'oméga d'une classe politique française en panne de projet social pour que la règle de la « juste compétition » – que certains appellent le mérite – devienne concrète pour tous.

La période que nous vivons est charnière car les territoires politiques de l'identité – nationale, individuelle, communautaire –, de la justice sociale, de la volonté d'adhérer à un projet démocratique commun, sont investis par des groupes ayant des visions opposées de l'avenir de notre société. Il faut s'attarder sur ce terrain de confrontation philosophique, sans réduire ces conflits d'idées – ou d'intérêts ? – au duel « égalité républicaine » *versus* « différentialisme communautaire » à moins de manquer la complexité des affrontements idéologiques actuels, notamment autour de la question postcoloniale largement analysée par le numéro précédent de *Controverses*. Nombre des partisans de la discrimination positive, prônant fréquemment un traitement différencié et racialisé des questions sociales appuyées sur la « promotion de la diversité »,

discréditent systématiquement leurs contradicteurs en les accusant d'avoir une vision passéiste. Ainsi, l'entrepreneur Yazid Sabeg, nommé en 2008 par le président Sarkozy Commissaire à la Diversité et à l'Égalité des chances, accuse-t-il ses opposants de s'exprimer « au nom de dogmes dénaturés dont ils feignent d'ignorer les effets pervers » et de qualifier certaines notions héritées de la Révolution de 1789, comme le principe d'égalité en droit de tous sans distinction des origines, de « vagues principes philosophiques mal digérés ».

La prise de conscience brutale conséquente aux émeutes des quartiers de relégation de novembre 2005, n'a pour l'instant produit que d'alarmants constats. C'est souvent avec résignation que tel sociologue ou philosophe décrète que le modèle d'intégration républicain est en crise, voire mort et enterré, que l'ascenseur social est en panne, que les élites se reproduisent afin de conserver leurs privilèges pendant que la pauvreté et l'exclusion connaissent, elles aussi, le cercle vicieux de la reproduction sociale. Il n'est pas rare que le débat se porte alors sur le terrain scolaire, microcosme de l'édification d'une « société », espace d'enjeux majeurs pour les parents, les enseignants ou les acteurs politiques. L'école concernant tout le monde, chacun s'autorise à y projeter sa vision du passé, du présent et de l'avenir de la société française : des nostalgiques qui idéalisent l'école élitaire et autoritaire des années 1950 aux pédagogues qui veulent « ouvrir l'école » à tous les vents afin que personne ne sente passer l'air de l'abandon des exigences fondamentales à l'apprentissage.

Il n'est donc pas incongru de se pencher sur les politiques de discrimination positive à l'école. Mais avant de s'attacher à son analyse, son histoire, ses formes et son actuelle perspective, il faut revenir sur ce qu'on entend par la discrimination « positive ».

### Qu'entend-on par discrimination positive ?

Du latin *discriminatio* signifiant séparation, le terme discrimination n'est pas neutre, il revêt dans le sens courant actuel une portée négative pour signifier le fait de séparer un groupe social des autres en le traitant plus mal. Si, à l'origine, discriminer a donc pour synonyme distinguer ou discerner, la notion est désormais comprise sous l'angle du traitement inégalitaire, à quoi s'ajoute que ce traitement est illégitime, donc moralement condamnable. L'ajout du qualificatif « positif » pour marquer l'action de correction et de compensation des inégalités de traitement subies par un groupe « discriminé », indique bien que le « sens commun » du mot discrimination, dans les sociétés modernes, est péjoratif. La réalité est donc originellement négative, il convient de la corriger par une simple inversion en « positif ».

La discrimination « positive » peut ainsi se définir comme l'ensemble des

actions politiques visant à rétablir une égalité de traitement et une égalité des chances mise à mal par les inégalités socio-économiques et/ou par la prégnance de préjugés racistes ou sexistes. Dans le premier cas, ce sont les pouvoirs publics, à toutes échelles, qui opèrent une sélection selon un principe d'égalité correctrice (il s'agira en général de critères territoriaux), dans le second cas, il s'agit d'accorder un traitement préférentiel à un groupe considéré comme discriminé.

L'usage extensif du terme discrimination expose au risque de voir toute forme de distinction ou de sélection marquée du sceau de l'arbitraire et de l'illégitimité voire de l'illégalité puisque la loi condamne les formes de discriminations directes et indirectes qui sont des sélections négatives portant préjudice à celui ou celle qui la subit. L'éducation et l'emploi sont aujourd'hui particulièrement exposés à cette interprétation globale.

### La référence américaine en débat

S'agissant de politique moderne dans les nations démocratiques, c'est aux Etats-Unis qu'on trouve la matrice des politiques dites de discrimination « positive ». Consacrée par l'expression *affirmative action* indiquant le volontarisme dont sont chargés ces dispositifs, la politique américaine était d'abord conduite par un impératif moral : réparer les torts causés aux noirs d'Amérique. Les *Natives American* (Amérindiens) seront par la suite intégrés à ces politiques.

Si entre 1865 et 1987, les 13<sup>e</sup> (abolition de l'esclavage), 14<sup>e</sup> (égalité juridique) et 15<sup>e</sup> (droit de vote) amendements à la Constitution instaurent une égalité juridique formelle entre Noirs et Blancs, l'égalité réelle n'est pas de mise. En effet, le principe du « séparés mais égaux », légitimé en 1896 par la Cour Suprême, institue la ségrégation qui ne sera définitivement récusée qu'en 1964 avec le *Civil Right Act*.

En mars 1961, c'est le président J.F. Kennedy qui utilise le premier le terme par l'ordre exécutif 10 925 : « *Take affirmative action* » (prendre une action affirmative) pour que, dans les programmes financés par la puissance publique fédérale, aucune discrimination raciale à l'emploi ne soit tolérée. Mais c'est sous la présidence Johnson que l'*Affirmative Action* se structure après le discours de juin 1965 devant les étudiants noirs de l'université d'Howard. L'ordre exécutif 11 246 du 24 septembre 1965 rend ainsi obligatoire pour toute entreprise privée prestataire de marchés publics de justifier l'absence de discrimination à l'emploi par une *affirmative action* contrôlée par une commission publique (*l'Equal Employment Opportunity Commission*). Sachant que près de 25 % de l'emploi salarié aux Etats-Unis est concerné par l'octroi de marchés fédéraux, on évalue la portée d'une telle incitation.

On constate ainsi que la discrimination positive américaine a pour objet la réalisation de l'égalité en droit qui vient d'être octroyée à un groupe social persécuté et discriminé depuis plusieurs siècles bien qu'il ait contribué à parts égales au développement et à la défense de la nation américaine. Cette politique ne relève donc pas de l'intégration de nouveaux immigrants qui d'ailleurs n'ont jamais bénéficié de ces mesures, sauf les Hispaniques dans une période récente. Ces mesures d'*affirmative action* portent sur trois secteurs : l'emploi, l'attribution de marchés publics et les procédures d'accès à l'enseignement supérieur. La politique de discrimination positive américaine, qui vise à réduire la marginalisation de membres de groupes « discriminés » en augmentant proportionnellement leur représentation, ne repose pas sur le système de quotas depuis l'arrêt de la Cour Suprême de 1978, mais privilégie une démarche concertée vers la réalisation d'objectifs. La jurisprudence de la Cour Suprême, en outre, relève que le critère « racial » n'est qu'un des éléments préférentiels parmi d'autres (origine géographique, mérite personnel, catégorie socioprofessionnelle). La discrimination positive américaine se déploie dans le cadre de campagnes publiques d'information et d'incitation et dans une démarche dite *outreach* consistant à promouvoir des personnalités issues des groupes discriminés dans l'éducation, les médias ou l'emploi afin de favoriser la modélisation positive de leur réussite. Le traitement préférentiel signifie qu'à compétence égale, on favorisera le membre du groupe défini comme sous-représenté ou discriminé. Cela comprend donc d'autres catégories que les groupes ethniques tels que les femmes, les handicapés, les homosexuels qui sont potentiellement bénéficiaires de ces dispositifs préférentiels.

Reste qu'il est délicat de définir le seuil de la « masse critique » à atteindre par chaque groupe discriminé par rapport au groupe « majoritaire » dont on présume qu'il est protégé de toute forme de discrimination. Dans un pays qui se présente comme la « *Nation of many people* », les statistiques ethno-raciales ont atteint leur limite. D'abord parce qu'elles ont conduit à renforcer le marquage communautaire et l'assignation identitaire à un groupe ethnique et n'ont réduit que marginalement le racisme vu les efforts consentis, ensuite parce que la fréquence du métissage les a rendus obsolètes, à moins de renier une ou plusieurs de ses parts d'identité ! La dimension préférentielle des politiques d'*affirmative action* conduit à bien des frustrations, qu'il s'agisse de celui qui n'est pas « préféré » parce que membre d'un groupe ethnique supposément non discriminé ou de celui qui est « préféré » alors qu'il souhaite être considéré de façon neutre au sein d'une société *color blind*. Cette dernière disposition d'esprit semble d'ailleurs portée par le président Obama qui privilégie la question sociale sur la question raciale comme le souligne le discours de Philadel-

phie du 18 mars 2008. Barack Obama rappelle d'ailleurs que ses filles, Malia et Sasha, n'auront aucune raison de bénéficier de programmes de discrimination positive pour entrer à l'université puisqu'elles sont nées dans une famille leur offrant « toutes leurs chances dans la vie ».

La campagne électorale américaine aura été l'occasion de révéler aux Français combien les politiques de discrimination positive font débat aux Etats-Unis, sans pouvoir être réduites à l'affrontement Républicains-contre/Démocrates-pour, tout comme en France, le clivage droite-gauche est inexistant sur cette question. Les attaques contre Obama, « candidat de la discrimination positive », l'ont poussé à marquer ses distances par rapport à ce modèle qui ne prend pas assez en compte selon lui tous les laissés pour compte, nourrissant les rancunes et enfermant chacun dans un rôle : le blanc raciste et bourreau et le noir perpétuelle victime. Le magistral discours de Philadelphie porte le refus de cette vision binaire dans laquelle s'est enfermée une partie de la société américaine en dépit de quarante ans d'*affirmative action* : « Mais parmi tous ceux qui se sont battus à mort pour se tailler une part de ce Rêve Américain, nombreux sont ceux qui ont échoué, qui ont fini, d'une façon ou d'une autre, par être victimes de la discrimination. Et cet échec a été transmis aux générations futures, à tous ces jeunes gens et, de plus en plus, ces jeunes filles qui tiennent les murs de nos rues ou pourrissent dans nos prisons, sans espoir ni projet d'avenir. Et même pour les Noirs qui ont réussi, les questions de la race, et du racisme, continuent toujours de façonner de manière fondamentale leur vision du monde. [...] En fait, une colère semblable existe dans certains segments de la communauté blanche. La plupart des Blancs américains qui sont ouvriers ou font partie de la classe moyenne n'ont pas le sentiment d'avoir été particulièrement privilégiés par leur race. Leur expérience est celle des immigrés : pour leur part, rien ne leur a été offert, ils ont tout construit eux-mêmes à partir de zéro. Ils ont travaillé dur toute leur vie, pour voir souvent leurs emplois être délocalisés et leurs retraites partir en fumée après une vie de labeur. Ils sont inquiets pour leur avenir et sentent leurs rêves leur glisser entre les doigts ; à l'époque des salaires gelés et de la concurrence planétaire, la chance finit par être perçue comme un jeu à somme nulle, dans lequel si toi, tu rêves, moi, je crève. Alors, lorsqu'on leur dit d'amener leurs enfants dans une école à l'autre bout de la ville ; lorsqu'ils entendent qu'un Afro-Américain leur passe devant et obtient un bon boulot ou une place dans une bonne fac parce qu'il faut réparer une injustice qu'eux-mêmes n'ont jamais commise ; lorsqu'on leur dit que leur peur face à la délinquance dans certains quartiers n'est que le fruit de préjugés, alors avec le temps, leurs rancunes s'accumulent. Tout comme la colère dans la communauté noire, ces rancunes ne s'expriment pas toujours entre gens de bonne compagnie. »

Les effets pervers de l'*affirmative action* observables après quatre décennies de politiques préférentielles montrent que ces mesures ont tendance à perpétuer le sentiment d'infériorité sociale du groupe discriminé qui doit se définir comme victime pour bénéficier de dispositions privilégiées. Et pour ceux qui ont su « tenir leurs promesses une fois que la chance leur fut donnée » pour reprendre les mots du président Obama, ces politiques insinuent le sentiment de ne pas être, finalement, reconnu pour son mérite.

Cette critique du concept de discrimination positive est fondamentalement liée à la nature racialisée des débats sociaux américains. Dès 1979, un juge de la Cour Suprême expliquait le danger de fonder une politique de rattrapage socio-économique sur le concept de « dette raciale ». Il poussait le raisonnement jusqu'à établir un système de permis à points « crédits/débits raciaux », les blancs partant d'office débiteurs, même si l'Italo-américain, l'Arménien ou le Juif russe, nouvel immigrant des années 1930, pouvaient se prévaloir aussi d'appartenir à un groupe « discriminé ».

A cet égard, on a considéré jusqu'à une période récente que les réalités française et américaine différaient. En effet, sans affirmer que la société française était *color blind*, ce qui serait absolument hypocrite, la matrice philosophique et culturelle républicaine, qu'on la juge bonne ou mauvaise, rend invalide la posture raciale des débats. On serait même porté à penser que la pratique esclavagiste, la politique coloniale et la participation à l'extermination des Juifs sont autant d'évènements imposant, à des degrés différents, de récuser une telle orientation des discours « progressistes ».

C'est pourtant celle prise par nombre de militants de la discrimination positive en France qui se trompent de cible en définissant toute inégalité sociale en termes ethniques. Des Indigènes de la République à Yazid Sabeg en passant par Patrick Lozès, ils prennent prétexte de l'histoire coloniale et instrumentalisent le vocable de la pensée postcoloniale dont ils ignorent la diversité et la complexité philosophique. Pendant ce temps, nos élites intellectuelles et politiques, auto-recrutées depuis trente ans et biberonnées à la culture ENA, s'inquiètent après chaque vague d'émeutes de banlieue ou à la vue d'une femme en niqab, se laissent convaincre par ces argumentaires simplificateurs, qui s'adosent au modèle américain en ignorant sa singularité. L'élection de Barack Obama fut d'ailleurs pour les militants de la cause une occasion rêvée pour exiger, souvent à des fins de promotion personnelle au cri de « Oui nous pouvons » (« *Yes we can* »), la mise en place immédiate d'une politique volontariste de discrimination positive en faveur de ceux qu'ils appellent les « minorités visibles ». Pour les autres « minorités » – sous entendu non descendants d'esclaves ou de colonisés –, ça pourra encore attendre un peu.

Les partisans français de la discrimination positive sur base ethnique s'attardent peu en général sur les limites du modèle américain : peut-on dire que les difficultés sociales – qu'il s'agisse de logement, d'éducation, d'emploi, d'accès aux biens culturels – touchant certains groupes bénéficiant de *l'affirmative action*, ont été singulièrement réduites en quarante ans ? Outre la tendance à dévaloriser la réussite méritoire d'individus ayant tiré profit de ces politiques préférentielles, on constate que les écarts entre les noirs américains et le reste de leurs compatriotes (qu'ils soient blancs ou asiatiques) demeurent significatifs alors même qu'ils étaient la population visée par ces politiques correctives : surreprésentation carcérale (1 Noir sur 21 vivant aux Etats-Unis est en prison contre 1 Blanc sur 138), 8 % de Noirs au chômage contre 4 % de Blancs, sans parler des conditions de logement et d'éducation dans certains « ghettos noirs ». Sur cette question de la discrimination positive et plus largement des actions à mener pour réduire les inégalités et les scléroses sociales, nos improvisations politiques, nos indécisions idéologiques, le flou général d'où ne surgissent que les postures extrêmes s'expliquent peut-être par les malentendus nés du débat français autour de la dualité égalité/équité.

### **Egalité contre équité : un débat français exacerbé**

Une large part du débat sur la discrimination positive s'articule autour de la question de l'égalité républicaine conçus comme indifférente au sexe ou à l'origine. A cette égalité juridique des citoyens s'ajoute l'égalité des chances qui affirme que tous les citoyens doivent avoir les mêmes opportunités d'épanouissement et d'élévation sociale, eu égard à leur mérite. L'origine sociale ou culturelle ne saurait déterminer l'avenir d'un individu.

Bien entendu, chacun sait que l'invocation de l'égalité des chances au mérite ne masque ni les rigidités sociales ni les plafonds de verre. La naissance et l'environnement socioculturel de l'enfance constituent des facteurs signifiants qui entravent ou facilitent la réalisation de cet objectif républicain universel : « les mêmes chances pour tous ».

Le débat politique et intellectuel français, depuis au moins deux décennies, consiste à dénoncer l'échec de l'égalité des chances, comme si le mécanisme s'était grippé après avoir toujours fonctionné. On retrouve ce lamento aussi bien du côté des nostalgiques des Hussards noirs de 1870 accusant la République de s'être reniée, que du côté des contempteurs de la France néocoloniale qui l'accusent d'être fondamentalement raciste et d'avoir bloqué l'ascenseur social pour que les enfants des ex-colonisés n'y montent pas... Pourtant, si l'ascenseur social a fonctionné, avant et après la guerre, puis durant les Trente Glorieuses, c'est qu'au-delà du contexte économique favorable (reconstruction, croissance),

il n'a été utile qu'à l'élévation individuelle et non collective. Or, aujourd'hui les revendications sont le fait de groupes parfois assemblés en communauté ou groupes de pression autoproclamé représentatifs de telle « ethnie ». C'est bien ici que réside l'imposture intellectuelle des partisans de la discrimination positive adossée au comptage ethnique : les élites de groupes « discriminés », souvent des entrepreneurs ou des acteurs du marketing ethnique (un marché très prometteur !), veulent monter ou coopter quelques proches mais ne proposent aucune solution pour que tout le groupe accède à cette « égalité des chances » : ouvriers ou employés, chômeurs, jeunes en déshérence, femmes isolées, vieux travailleurs. Pour les jeunes des quartiers en difficulté, on préfère proposer de renforcer l'apprentissage professionnel en alternance, comme le suggère le rapport Sabeg, plutôt que définir, enfin, un cadre d'éducation aussi exigeant que pour les enfants des classes moyennes supérieures.

Cette rhétorique permet au passage d'achever l'École de la République déjà souffrante puisqu'on la tient pour responsable de ne pas avoir réalisé « l'égalité des chances ». Écoutons le Commissaire à la Diversité et à l'égalité des chances : « Notre système éducatif a largement échoué à amener la mobilité sociale et à préparer les jeunes à l'emploi [...] L'urgence est de valoriser les filières courtes et les filières technologiques et professionnelles pour donner à tous les jeunes les mêmes atouts [...] Le mérite, ce n'est pas seulement de maîtriser les mathématiques de Bourbaki ou de connaître sur le bout des doigts *la Princesse de Clèves*. » (avril 2009, Le Figaro). Yazid Sabeg reprenait ici la démonstration faite publiquement en février par le président Sarkozy sur la nécessité de valoriser, lors d'un concours administratif, le candidat ayant fait du bénévolat dans le monde associatif par rapport à celui qui n'en avait pas fait mais connaissait par cœur *la Princesse de Clèves*, supposé n'être d'aucune utilité. Dans cette vision, l'école est réduite à sa fonction utilitaire (produire des actifs), à une action de nivellement (les études ambitieuses ne sont pas pour tout le monde), et à la fragmentation culturelle (les codes de la culture élitiste ne sont pas pour les classes populaires). Commissaire à « l'égalité des chances », vraiment ?

Ses défenseurs répondront que la discrimination positive vue par Yazid Sabeg permet de substituer au concept obsolète d'égalité de traitement – puisqu'on a présupposé qu'elle n'existe pas dans une société régie par toutes formes de discriminations – celui d'équité. C'est un des fondements de la philosophie politique républicaine qui se trouve remis en cause : si l'on décide de remplacer égalité par équité cela signifie qu'on attribuera une qualité ou un service à chaque individu en fonction de ce qui lui est dû. Mais en référence à quels principes ? Ceux de la justice naturelle ? Ceux de la justice sociale édictée par

tel parti ou tel chercheur en sciences sociales ? Parce que cet idéal est trop élevé, doit-on renoncer à l'égalité qui se fonde sur l'absence totale de toute discrimination individuelle ou collective fondée sur un présupposé ou préjugé ? La filiation de commutation se trouve dans la pensée de John Rawls qui postulait l'existence d'inégalités injustes et justes. Ce sont ces dernières que représente la discrimination positive : on accorde temporairement des avantages aux plus défavorisés pour corriger les inégalités qu'ils subissent. Mais dans quelle mesure est-on assuré que ces avantages ne portent pas préjudice aux autres membres de la société ? De plus, à partir de quel seuil détermine-t-on que tel bénéficiaire n'est plus « défavorisé » ?

On constate bien que préférer l'équité à l'égalité, c'est fonder les politiques de cohésion sociale sur une lecture pseudo-scientifique du corps social : la statistique est naturellement utilisée, voire instrumentalisée, pour valider les seuils de « l'équitable ». L'équité est donc un procédé de hiérarchisation puisqu'il induit des effets de seuil. Ces derniers exposent inmanquablement à des risques d'iniquité qui produisent rancune, ressentiment, frustrations et racisme. Au final, la cohésion sociale est menacée par une ségrégation « positive ». La légitimation de la notion d'équité aux dépens de l'égalité consacre un état de fait plus qu'elle n'en combat les causes. Comme l'explique Walter Benn Michaels : « Si nous parvenons à nous convaincre que les pauvres ne sont pas des personnes qui manquent de ressources mais des individus qui manquent de respect, alors c'est notre « attitude » à l'égard des pauvres, et non leur pauvreté, qui devient le problème à résoudre » et de conclure « cela revient à analyser l'inégalité comme une conséquence de nos préjugés plutôt que de notre système social ». Le discours pour la « promotion de la diversité » comme solution miracle aux ratés de l'égalité des chances trouve bien dans cette inversion entre égalité et équité le support de sa diffusion.

L'âpreté des débats français sur la discrimination positive, et plus généralement sur toutes les politiques entreprises depuis trente ans pour réduire les inégalités sociales, réside dans les enjeux philosophiques attachés au projet républicain depuis l'abolition des privilèges le 4 août 1789. Celle-ci se fondait, comme le rappelait récemment dans *le Monde* Patrick Savidan, sur « l'idée que la loi doit être la même pour tous, qu'elle doit être générale dans sa source et dans son objet ». Face à la persistance d'inégalités, il apparaît ainsi légitime de prendre « des dispositions législatives qui poursuivent des objectifs de justice sociale en assumant, par rapport à leur objet, une particularisation relative », mais comme le souligne Patrick Savidan, plutôt favorable à la discrimination positive, « cela revient à légitimer un rapport à la loi qui est précisément celui que l'on a voulu renvoyer aux oubliettes lors de la Révolution française ». C'est, en effet,

sur ce point que s'affrontent partisans et adversaires de la discrimination positive en particulier quand elle concerne des groupes définis en fonction de critère d'origine ethnique ou de religion, données relatives et subjectives, à l'inverse du sexe, du handicap ou de l'âge. Les Français restent attachés au principe d'universalité de la loi parce que notre culture républicaine et les discours politiques qui s'y attachent en sont imprégnés et l'ont transmis aux générations formés à l'École de la république. Aujourd'hui encore, en dépit des constats sur la persistance des inégalités, les enseignants, notamment d'histoire qui sont en charge de l'éducation civique, transmettent aux élèves cette notion d'universalité de la loi républicaine à laquelle ces derniers s'attachent très vite car elle leur semble dépourvue de racisme et d'intolérance. Bien que tout le monde soit conscient de son imparfaite réalisation, l'attachement à une législation indifférente aux identités ethniques, religieuses et culturelles est fort. Modifier cette approche *color blind*, c'est pour beaucoup ouvrir la boîte de Pandore du retour des privilèges légitimés par la puissance publique. Pour faire advenir une société indifférente aux « races », ce qui semble faire l'unanimité des discours, faut-il en passer par une classification racialisée ?

Les effets pervers de la discrimination positive sont souvent soulignés, notamment en s'appuyant sur l'exemple américain. D'abord ces politiques dérogatoires présentées comme provisoires ne sont dans les faits jamais interrompues, soit que les inégalités n'ont pas été réduites soit que de nouvelles sont apparues. Une fois une action de discrimination positive lancée, il est difficile d'annoncer aux bénéficiaires qu'ils n'entrent plus dans les critères de privilèges. Les plus virulents adversaires de la discrimination positive, comme Anne-Marie Le Pourhiet, parlent ainsi d'accoutumance au passe-droit et à l'irresponsabilité collective, s'appuyant notamment sur les politiques territoriales d'exception comme la Corse, la Nouvelle Calédonie ou les Antilles.

Force est de constater que les groupes, voire les territoires, concernés se trouvent stigmatisés par les actions de discrimination positive, ce qui prolonge leur marginalisation. Tel quartier ou tel établissement scolaire classé ZEP seront identifiés négativement et fuir par ceux qui en ont les moyens. Le traitement différentiel accordé à des individus insinuera le doute sur leur mérite et leurs compétences lorsqu'ils réussissent, et en cas d'échec, on se sert d'eux comme exemples de l'inefficacité de cette politique de privilèges, quand on ne les accuse pas de profiter du système sans « retour sur investissement » !

Le concept juridique fondateur de « peuple français [...] catégorie insusceptible de toute subdivision » (article 2 de la Constitution) interdit toute lecture ethnique de la nation française qui se définit comme une nation civique. De ce fait, toute tentative de la puissance publique de légitimer des distinctions ethniques ou cul-

turelles afin de mener des politiques, aussi correctives soient-elles, est contraire aux fondements même de ce qui fait nation.

La discrimination positive s'inscrit aujourd'hui dans le contexte idéologique du multiculturalisme, en vogue dans des instances internationales comme l'Unesco, marque profondément nos élites politiques, médiatiques et intellectuelles qui pensent y voir l'inévitable futur d'une humanité mondialisée. Or, le multiculturalisme en termes politiques a des conséquences potentiellement fâcheuses pour la cohésion sociale puisqu'il s'agit d'accorder, de façon permanente, un traitement différencié à des groupes culturels. Cela induit que chacun doit s'identifier et se rallier à une communauté (ethnique, culturelle, de genre etc.). Pour mener ces politiques différenciées, il faut constituer ces groupes : classer, définir des seuils quantitatifs voire qualitatifs, répartir en fonction d'une « représentativité » poussant à la surenchère puisque chacun veut autant que son voisin. La société devient alors un conglomérat de communautés, voire de peuples (le « peuple corse », etc.), vivant les uns à côté des autres, se côtoyant dans le cadre d'échanges économiques, se tolérant dans l'indifférence générale dans un *modus vivendi* d'ignorance. La société américaine contemporaine, si souvent convoquée comme modèle par les partisans du multiculturalisme, n'a ni instauré ni produit un corps social fondé sur l'indifférence. En témoigne ce sentiment patriotique américain partagé par tous les groupes y compris ceux qui se définissent comme « victimes de discriminations ». Certains esprits naïfs commettent l'erreur de voir dans la société américaine la réussite du différentialisme comme creuset du patriotisme et de l'unité nationale, alors que ce qui fonde la fierté d'être américain est précisément dans l'universalité de son message démocratique et non dans un multiculturalisme racaliste. L'union autour du message d'Obama sur la déracialisation de la société n'en n'est-elle pas l'illustration ? Ces débats sur l'efficacité concrète de ces politiques de discrimination positive, le renforcement des stéréotypes sur les « assistés » du système, la gestion différenciée des droits, la légitimation des catégorisations ethniques, leur dimension anticonstitutionnelle, sont autant de critiques fondées sur des considérations morales et politiques. Elles expriment deux craintes : la pérennisation de ces actions et la menace de désagrégation sociale par la différenciation ethnique. Pour autant, chacun reconnaît la nécessité pour la loi de déroger à l'égalité, dans certains cas précis, si l'intérêt général est en jeu. Mais à cette condition seule, et non pour satisfaire l'intérêt particulier de groupes communautaires qui se pensent, en fait, hors de la nation.

Depuis près de trente ans, des dispositifs législatifs misant sur une approche sélective et préférentielle du service public ont été créés pour lutter contre les inégalités sociales, économiques et culturelles. De nouveaux acteurs de la puis-

sance publique sont apparus pour les mettre en œuvre. C'est l'école qui a été la première concernée par ces mesures avec la création en 1981 des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP). Puis, en 1987, une loi réservait 6 % des emplois publics aux travailleurs handicapés complétée en 2005 par la loi du 11 février qui étend le principe de discrimination positive pour les handicapés dans tous les secteurs de la vie citoyenne. En 1996, la création de Zones Franches Urbaines et Zones Urbaines Sensibles (ZUS) permettait d'accorder des avantages fiscaux à des territoires afin d'y favoriser l'emploi. En 1999, ce sera la loi sur la parité complétée en février 2006 par la loi sur l'égalité salariale. En 2001, la loi relative à la lutte contre les discriminations sera complétée par la création en 2004 de la Haute Autorité de lutte contre les discriminations (Halde) conformément aux directives européennes en la matière. On le voit, la discrimination positive existe en France, personne ne le nie même si, comme Monsieur Jourdain, on la pratique sans le savoir.

### **28 ans de *Discrimination positive* à l'École : l'impossible bilan des ZEP.**

Cette confrontation conduirait probablement à vérifier que le premier espace de mise en exergue de ces inégalités est l'école. A l'entrée en CP, les enfants de conditions sociales défavorisées ont des scores inférieurs de dix points à ceux des classes moyennes et supérieures. On constate que c'est à un âge précoce qu'il faut agir et donner à l'École les moyens d'être efficace et exigeante pour que soit réalisée l'égalité des chances. On pourrait presque affirmer qu'agir et investir les efforts sur l'échelon du secondaire (le collège) est inutile si le niveau primaire n'a pas rempli sa mission. Or, on tend à s'apercevoir que c'est même dès le niveau élémentaire que certains destins scolaires se jouent.

Dès la grande section de maternelle, des études ont montré que les écarts sont patents entre ceux qui disposent des outils linguistiques et conceptuels pour se sociabiliser correctement et ainsi mieux entrer dans les apprentissages fondamentaux et ceux qui partent déjà avec un handicap. Le recours à une scolarisation dès deux ans est souvent avancé comme une solution mais des enquêtes menées notamment par le ministère de l'éducation nationale montrent que cela ne suffit pas à compenser les écarts dus à l'origine sociale. D'ailleurs, ce sont surtout les enfants de cadres qui tirent profit de cette scolarisation dès deux ans quand les enfants issus de milieux défavorisés ne conservent pas le bénéfice acquis à l'issue du cycle primaire comme le montrent les écarts des tests d'entrée en sixième. Là où le problème se pose avec acuité c'est lorsque les chercheurs constatent que les maternelles de ZEP sont encore plus touchées puisque quel que soit l'âge d'entrée à l'école les résultats *in fine* sont identiquement médiocres. L'École reste l'espace de tous les espoirs : ceux des parents, des élèves, des

enseignants, des chercheurs, or, les grands espoirs déçus laissent place à de profondes frustrations. L'évocation régulière de l'Ecole de la III<sup>e</sup> République qui réussissait à intégrer tous ses enfants ne suffit plus et accentue le ressentiment. Certains répliquent par ailleurs que l'Ecole est inégalitaire parce qu'à l'image de la France, elle est raciste organisant l'exclusion des enfants français issus de l'immigration postcoloniale. D'autres accusent l'Ecole de créer les inégalités. Tous oublient que « l'Ecole de la III<sup>e</sup> République » de 1885 à 1960 ne s'inscrivait pas dans le même contexte pédagogique que l'Ecole post-soixante-huitarde ; elle triait les élèves au moyen d'examens sans appel envoyant la majorité vers la formation professionnelle souvent à un âge précoce. Elle permettait donc la réussite de quelques individus de la classe ouvrière méritants souvent repérés par leur instituteur, mais il ne s'est jamais agi d'amener « toute une classe d'âge au baccalauréat ». De plus, le contexte socio-économique (surtout après 1945) permettait de réussir socialement et professionnellement sans diplôme par la reconnaissance des compétences acquises. La société intégrait par l'emploi les exclus du système scolaire. « L'école de la III<sup>e</sup> République » avait toutefois un grand mérite : rares étaient ceux qui quittaient l'Ecole sans savoir lire, écrire et compter. Paradoxe de celle d'aujourd'hui dans laquelle on peut passer dix ou douze ans sur les bancs de l'Ecole et la quitter vers 15 ans sans savoir rédiger une phrase simple et comprendre le sens d'un texte de vingt lignes. L'Ecole d'aujourd'hui n'est pas plus radicalement mauvaise que celle de Jules Ferry, elle n'est que le reflet d'une société moderne où les inégalités sont plus flagrantes et où l'opinion publique ne les tolère pas en vertu de cette exigence commune, portée par l'Etat-providence, de réduire les inégalités sociales. La démocratisation scolaire accomplie dans les années 1970 a permis à des enfants des milieux populaires de fréquenter l'école plus longtemps que les générations précédentes. Cela est un progrès. Mais, comme le souligne Ahmed Mohamed, « il ne faut pas confondre démocratisation et « démographisation », la croissance des effectifs à un niveau ne signifiant pas réduction des inégalités de réussite ». En effet, avec la massification scolaire, le niveau d'exigence a été abaissé pour répondre au besoin d'homogénéité du système éducatif et à celui des résultats. Par effet induit, le niveau des diplômés a connu des modifications allant vers une dévaluation tandis qu'inversement augmentait le niveau des compétences attendues des actifs. Il fallait donc bien que la dimension élitiste, c'est-à-dire sélective, de l'Ecole se déploie différemment. Cela se fait au niveau de l'orientation en fin de collège, entre enseignement général et professionnel, puis/ou au lycée entre bacheliers en capacité d'accéder aux classes préparatoires ou à des formations qualifiantes et la grande majorité qui va former la cohorte des étudiants en faculté ou dans l'enseignement privé supérieur. On voit

que l'objectif de corriger les effets négatifs de la « prédestination sociale » des enfants de milieux populaires incarné par les politiques de discrimination positive n'a pas été réalisé.

### La genèse américaine.

Les politiques de discrimination positive dans le domaine éducatif sont inspirées de l'expérience américaine, pionnière en la matière. Comme le souligne le chercheur Rui Canario, elles se sont développées dans le cadre de « la guerre contre la pauvreté » suite aux émeutes de 1965 (*Hot summers*). Ce postulat est plus net encore actuellement : bien avant l'égalité des chances, c'est l'exclusion sociale qui est présentée comme le principal problème à régler. Cela démontre que ces actions devant restaurer un équilibre pour donner leur chance aux « moins chanceux par la naissance », n'ont pas porté leurs fruits puisque quarante ans plus tard, les inégalités demeurent voire s'accroissent du fait d'un contexte économique plus critique encore.

Aux Etats-Unis, sur la terre qui a vu naître ces politiques de discrimination positive, le recul de quarante années d'*affirmative action* permet un premier bilan. Beaucoup avancent que l'émergence d'une classe moyenne supérieure afro-américaine ou hispanique doit plus au contexte économique et aux leviers traditionnels de la société américaine qu'à la discrimination positive qui n'a joué qu'à la marge, se contentant de singulariser quelques destinées, mais sans élever significativement le niveau social des masses. Pour faire simple : on fait rêver la majorité avec quelques réussites exemplaires, puis on renouvelle régulièrement le « stock » de ces exceptions qui permettent de confirmer la règle. L'élection d'Obama relève en partie de ce leurre car il n'est pas le « président noir » représentant de la communauté noire américaine. Le rôle de Michelle Obama dans l'identification de Barack à la cause afro-américaine est essentiel, mais Barack Obama n'est pas un afro-américain. Il le répète souvent : il est un métis africain-américain, élevé dans les codes sociaux d'une famille blanche avant de s'approprier les codes afro-américains lorsqu'il fut confronté, adulte, au racisme et à l'obligation d'une gestion de cette part de son identité car la discrimination positive obligeait précisément chacun à utiliser cet élément pour bénéficier de droits qui auraient dû être accordés à tous. Comme l'exprime Obama lui-même, il y a une difficulté à « ne pas pouvoir savoir si j'ai été admis à Harvard en raison de l'*affirmative action*, mais si cela a été le cas, je n'en ai pas honte et je dirais que l'*affirmative action* est justement importante, si celui qui en bénéficie tient ses promesses, une fois que la chance lui a été donnée ». Il est intéressant de souligner que près des deux tiers des étudiants noirs à Harvard sont des immigrants de première génération ou enfants d'immigrés de

la seconde génération, et non des Afro-américains, « descendants d'esclaves » au sens strict. On oublie en outre de s'attacher au sens de la seconde partie de la phrase d'Obama : l'obligation de résultat. C'est pourtant un des points méritant débat : pourquoi attendre de ceux qui sont aidés qu'ils soient plus que les autres à la hauteur ? Ceux qui n'ont pas su « tenir leurs promesses » ne risquent-ils pas d'être traités de « profiteurs » ? Voici un des effets pervers de la discrimination positive : reprocher au bénéficiaire de ne pas mériter l'opportunité qu'on lui offre généreusement. Si la pression ainsi exercée est bénéfique à certains individus comme Obama, Deval Patrick ou Charles Bolden qui aiment les challenges, beaucoup sont incapables de trouver les ressources pour relever ce défi de la « réussite due ».

Avec l'emploi, le champ d'application privilégié de *l'affirmative action* américaine a été, dès les origines, l'éducation. Après le Civil Right Act de 1964 qui oblige à la non-discrimination, c'est en 1968 que l'arrêt Green de la Cour Suprême met fin à la ségrégation scolaire dans les Etats du Sud et promeut des *affirmative actions* afin que la mixité soit réelle. Il s'agissait d'une démarche active ne signifiant pas l'établissement de quotas même si au début de nombreux établissements universitaires y eurent recours. L'arrêt de la Cour Suprême de 1978, tout en cautionnant le principe de la discrimination positive dans le recrutement des étudiants, interdisait les quotas raciaux. Ainsi, le critère d'appartenance ethnique est un critère parmi d'autres, tels que les résultats scolaires, l'engagement citoyen, la réussite sportive. En vertu de la jurisprudence, en janvier 2003, un étudiante a fait condamner, par la Cour Suprême, l'université de Michigan qui accordait systématiquement des points supplémentaires à des membres de minorités ethniques aux dépens d'autres étudiants n'appartenant pas à une des minorités définies comme bénéficiaires.

Dans les universités, *l'affirmative action* prend par ailleurs des formes variées : programme de recrutement spécifique à l'étranger, formations dans les lycées à forte concentration de minorités ethniques pour faciliter leur future intégration à l'université, des points accordés aux examens d'admission aux membres de minorités ethniques, ce qui relève de programmes de « préférence raciale » aujourd'hui très contestés.

Cette politique, au cœur du débat américain dès que sont évoquées les questions « raciales », a connu dernièrement de sérieuses remises en cause. Dans cinq Etats (Texas, Californie, Floride, Washington et Michigan), les électeurs ont voté la suppression des programmes *d'affirmative action*. Ces réformes ont été complétées par l'arrêt contesté de la Cour Suprême du 28 juin 2007, voté à cinq voix contre quatre, interdisant pour l'entrée à l'Ecole publique le recours à *l'affirmative action* à raison de l'identité ethnique (on dira « raciale » aux Etats-Unis).

Dans le cadre universitaire, le choix californien, avec un amendement à la Constitution de l'Etat (Proposition 209 de 1996) qui sursoit définitivement à la discrimination positive dans les secteurs publics, est devenu un cas pratique sur lesquels de nombreux chercheurs se sont penchés pour envisager les conséquences de la poursuite ou l'arrêt de ces programmes. On a constaté depuis 1997 que les deux plus prestigieuses universités californiennes, UCLA et Berkeley, ont vu le taux d'étudiants afro-américains et hispaniques baisser considérablement au profit des autres universités moins réputées. En revanche, les étudiants d'origine asiatique ont bénéficié de cette nouvelle disposition ce qui s'explique à la fois par la croissance démographique de cette communauté et un bon niveau académique. En 2008, une étude menée par une équipe pro-diversité intitulée « *Diversity and Affirmative Action in Higher Education* » a souligné que la fin de tels programmes signifierait une chute d'environ 5 % du nombre des étudiants issus des minorités dans les universités (35 % pour les plus renommées d'entre elles).

Le problème soulevé dans le débat américain contre la poursuite de programmes de discrimination à base ethnique est qu'aujourd'hui les critères socio-économiques sont plus pertinents que les critères ethniques du fait de l'émergence d'une classe moyenne aisée au sein des minorités (noires, asiatiques, hispaniques). En 2009, l'appartenance à une minorité ne reflète plus aussi mécaniquement qu'en 1970 une situation d'exclusion sociale. Il est, en outre, fréquent que des Afro-Américains estiment leurs résultats délégitimés par l'avantage qui leur a été octroyé. Le juge Clarence Thomas, seul afro-américain à la Cour Suprême, est lui-même hostile à l'*affirmative action* estimant que la dite « sous-représentation » des noirs ne relevait pas d'une ségrégation mais d'une situation de déséquilibre social existant dans toutes les sociétés et devant être corrigée autrement que par l'« intégration forcée » qui ne garantit pas la mixité.

Car c'est bien la mixité qui devrait être l'objectif visé par ces politiques de discrimination positive. Or, on constate que malgré le « *busing* » et quelques saupoudrages labélisés « diversité », la rigidité sociale est demeurée trop forte pour que l'on passe de réussites individuelles à une véritable égalité des chances pour tous. Tant que la mixité sociale (et par extension ethnique) n'est pas réalisée, géographiquement parlant, sur le territoire, il n'y a pas grand-chose à attendre des efforts humains et financiers déployés pour lutter contre les inégalités.

### Les ZEP : généalogie et état des lieux

En analysant le passage d'une « école des promesses à une école des incertitudes », Rui Canario explique pourquoi le contexte dans lequel furent déployées au début des années 1980 les politiques de discrimination positive à l'école,

condamnait la réussite du projet. La gauche de gouvernement qui instaure en juillet 1981 la discrimination positive avec les ZEP hérite de « la vision optimiste de l'école des années 1960 qui était associée de façon linéaire au progrès et à la croissance [...] L'école était alors porteuse de trois promesses fondamentales : le développement, une société plus égalitaire et une mobilité sociale ascendante ». Canario décrit comment en passant d'une école élitiste à une école de masse, on assiste à un paradoxe, qui plonge toujours dans la perplexité les « politiciens de l'école » : la démocratisation scolaire, par la massification qu'elle induit, rend impossible la réalisation des promesses dont elle était porteuse. Il n'a pu en résulter que de la désillusion, de l'amertume et à présent un profond ressentiment à l'égard de l'École publique et de ses enseignants de plus en plus dépréciés socialement et accusés d'être indifférents au sort de leurs élèves voire incompetents. Le pas est alors vite franchi pour tenir le système scolaire responsable de la reproduction des inégalités sociales.

Mais, second paradoxe rarement souligné : ce sont ceux qui, dans le sillage du pédagogisme de 1968, ont porté la critique de « l'École bourgeoise » comme espace de reproduction sociologique, qui vont conduire les politiques de discrimination positive et se confronter à l'échec de leur vision (tout en n'envoyant pas leurs propres enfants dans ces « nouvelles écoles démocratiques » mais dans celles de « l'ancien temps » garantissant la reproduction de leurs propres privilèges récemment acquis par l'accession au pouvoir). En ne sachant pas accompagner les changements économiques, sociaux, culturels ayant placé au cours des décennies 1970-1990 la rationalité économique et l'efficacité productrice au cœur du système, les gouvernements successifs, animateurs de ces politiques scolaires d'exception, ont contribué à y accentuer l'exclusion de ceux qui ne pourraient répondre à ce tournant global. Comme le souligne Canario, les conséquences de cet « horizon d'incertitudes » sont « de plus en plus importantes surtout pour les couches sociales qui font l'objet des politiques de discrimination positive, car elles se retrouvent face à une perte de sens du travail scolaire et à une perte de légitimité de l'institution scolaire [aggravées par] un rapport instrumental à l'école, fondé sur la valeur d'échange des diplômes scolaires qui se dévalorisent continuellement et deviennent, en même temps, de plus en plus nécessaires ».

C'est bien au nom du principe de l'égalité des chances qu'avait été créée le dispositif des ZEP par la circulaire du 10 juillet 1981. Alain Savary, alors ministre de l'Éducation nationale du premier gouvernement Mitterrand, innovait en lançant une politique éducative qui contredisait le principe de l'uniformité des moyens du service public d'éducation et celui de l'égalité de traitement entre les élèves. Il s'agissait selon le ministre de « contribuer à corriger l'inégalité sociale

par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé et de subordonner l'augmentation des moyens à leur rendement escompté en termes de démocratisation de la formation scolaire ».

La circulaire énonce donc clairement différents points fondamentaux pour comprendre les formes prises par la discrimination positive éducative en France :

- La politique d'éducation est un instrument de lutte contre les inégalités sociales.

- Le niveau local est l'échelon adéquat pour déployer cette politique ; la territorialisation des actions s'inscrit dans le mouvement de déconcentration des services publics et de décentralisation. La politique des ZEP est, dès son origine, dans la logique du partenariat entre l'administration centrale et les autres services publics voire les acteurs du terrain (associations, etc.). Le pilotage du système ZEP est donc déconcentré, aucun budget spécifique ne lui est alloué par le ministère.

- Les ZEP résultent d'une volonté politique de traiter différemment certains espaces scolaires mais elles n'ont pas de statut institutionnel propre. Elles demeurent donc intégrées dans le système éducatif, un établissement pouvant être retiré ou affilié au classement ZEP.

- L'École est un service public qui doit satisfaire à une obligation de résultats : des moyens supplémentaires doivent être alloués là où les résultats positifs de la démocratisation scolaire sont les moins effectifs.

Depuis 1982, la croissance des ZEP est exponentielle, validant l'argument des opposants à la discrimination positive selon lequel ces dispositifs d'exception ne sont pas temporaires contrairement à ce qui est affirmé, mais se pérennisent. En effet, les politiques n'osent pas dire aux bénéficiaires de ces actions qu'ils appartiennent désormais à une catégorie non défavorisée alors même qu'ils se vivent toujours comme des exclus, ce que le classement ZEP a lui-même contribué à corroborer. Bref, le cercle vicieux.

De 362 ZEP créées en 1982 (soit 8 % des élèves du primaire et 10 % des collégiens), on est ainsi passé à 557 en 1990 sous le ministère Jospin, puis 869 pendant le ministère Royal-Allègre, et 911 en 2003 sous Ferry-Darcos. Avec plus de 850 ZEP (regroupés en Réseaux « Ambition Réussite » depuis 2006), on peut estimer que la discrimination positive scolaire concerne 1.8 millions d'élèves soit 17 % des écoliers et 20 % des collégiens au niveau national. Près de 30 % d'entre eux résident en Ile-de-France, dans les académies d'Outre-mer, d'Aix-Marseille, de Lyon et de Lille. 60 % de ces élèves sont enfants d'ouvriers ou de chômeurs, taux qui passe à 35 % hors ZEP, 27 % ont leurs deux parents immigrés contre 7 % hors ZEP.

On distingue quatre époques de développement des ZEP. 1981-1982 furent les années optimistes de construction, puis sous le ministère Jospin, une relance du dispositif est opérée notamment avec la création d'un conseil de zone réunissant tous les partenaires afin d'articuler cette action de discrimination positive avec la politique de la Ville. C'est également sous Lionel Jospin, ministre de l'éducation, qu'est créée l'indemnité annuelle d'environ 1 000 euros imaginée comme un moyen de rendre attractive l'affectation en ZEP voire de dissuader les enseignants de demander leur mutation. On imagine difficilement comment une « prime » de moins de 85 euros par mois peut servir de motivation à des enseignants – si tant est que la rémunération ait été le critère pour entrer dans ce métier ! – qui sont soit volontaires pour enseigner en ZEP, soit ont subi cette affectation et n'ont donc, dès le début, qu'un souhait : s'en aller (souvent pour retrouver leur région d'origine). Troisième époque, 1998-1999, sous le ministère Allègre-Royal, le nombre de ZEP augmente encore, les « contrats réussite » sont mis en place pour valoriser les projets d'établissement. Tout ceci s'articule désormais au niveau des REP (Réseaux d'Éducation Prioritaire) et avec eux, c'est le système de discrimination positive qui se dilate, à croire que des résultats « positifs » l'imposent : les REP rassemblent ainsi des établissements classés ZEP et d'autres qui s'en rapprochent géographiquement ou socialement sans pour autant avoir « bénéficié » du classement ZEP. D'ailleurs, sous le ministère Jospin, des établissements privés sous contrat sont également labélisés ZEP et se voient donc octroyer par l'Éducation nationale des moyens compensatoires. On comptait, en 2008, 12 collèges privés dans les réseaux Ambition-Réussite. Enfin, quatrième époque, une relance a lieu en 2006 sous le ministère de Robien, annonçant comme principe à cette action, l'ouverture à « une logique des publics ». On observe ainsi un glissement dans les politiques de discrimination positive du ciblage territorial vers la légitimation du ciblage de populations. Beaucoup diront qu'il était hypocrite d'agir derrière la fausse neutralité du critère géographique, mais on peut aussi considérer que c'est en faisant sauter ce type de verrou, dans les représentations collectives, qu'on institutionnalise un tournant vers des politiques publiques ciblant des groupes et non plus des territoires. La République demeure-t-elle alors vraiment « Une et indivisible » comme le proclame la Constitution ?

La politique de ZEP se voulait, dès son origine, avant tout territoriale. Une ZEP est ainsi souvent organisée autour d'un collège, comprenant les écoles du secteur de recrutement. On ne cible pas telle ou telle population, mais tel ou tel territoire où réside une forte concentration de populations défavorisées. Or, un zonage territorial vaut souvent ciblage de populations issues de l'immigration récente étant donné la politique urbaine française depuis quarante ans

qui a laissé, sinon incité, la concentration de populations de mêmes origines ethniques dans les mêmes quartiers. A cet égard, les bailleurs sociaux et les services de préfecture en charge de la politique du logement ne sont pas étrangers à cette ghettoïsation en facilitant le regroupement de communautés, préférant qu'elles s'autogèrent plutôt que consacrer des moyens et de la matière grise pour faciliter leur intégration dans la communauté nationale. Il en résulte le profond malaise identitaire des enfants issus de ces vagues migratoires mal intégrées dont on doit rappeler qu'ils sont Français de plein droit.

Outre son assise territoriale, la ZEP est une structure reposant sur le regroupement d'actions définies autour d'un projet de Zone : chaque établissement présente un projet et s'intègre dans un ensemble constituant un élément des réseaux « Ambition-réussite ». Le pilotage de ces actions est réalisé au niveau académique par le Conseil de ZEP animé par un responsable appartenant à l'Éducation nationale (Inspecteur, chef d'établissement), l'animation interne des zones étant confiée à un coordonnateur ZEP (enseignant déchargé ou en mi-service).

Le ciblage de la ZEP ou le classement en REP s'opèrent en fonction de critères précis. C'est au recteur qu'est confiée la configuration de la carte scolaire ZEP de son académie en fonction d'indicateurs décidés au niveau central mais il est également libre d'y ajouter des critères locaux. Ainsi, les recteurs ont dû définir des territoires marqués par la présence importante de CSP (catégories socio-professionnelles) défavorisées (chômage, proportion de populations immigrées, allocataires de revenus sociaux, etc.). Sont également pris en compte des critères éducatifs comme le retard scolaire, le taux de réussite aux examens, le taux d'élève en cycle d'apprentissage etc. Reste que le recteur demeure l'autorité validant la définition de la ZEP. C, cela signifie que d'une académie à une autre, les critères d'appréciation sont variables. Le rectorat et l'inspection académique attribuent les moyens nécessaires à la ZEP en fonction des besoins exprimés dans le cadre du Contrat de réussite élaboré localement. Au cours de la décennie écoulée, la notion de contractualisation s'est donc affirmée « sur fond de métaphore économique (manager, leader, ZEP à "forte valeur ajoutée") » comme l'écrit Patrick Saramon.

La discrimination positive en matière d'éducation repose en grande partie sur la mise à disposition sur le terrain de moyens spécifiques afin de favoriser des conditions de travail appropriées à un public en difficulté. Ces moyens sont d'ordre financier et humain. S'il s'avère qu'au niveau global, les dépenses dévolues aux ZEP sont assez importantes comme le souligne l'étude de l'INSEE 2005, les chercheurs soulignent que l'essentiel de ces dépenses sont affectées à la gestion de la masse salariale (primes, indemnités) dont le coût est modeste

puisque les personnels affectés en ZEP sont en grande majorité de jeunes enseignants, moins gradés donc moins payés. Les personnels non titularisés coûtent encore moins cher. Il faut d'ailleurs souligner l'augmentation de ce type de recrutement d'enseignants non professionnels appelés « vacataires » qui sont issus de tous les corps de métier et choisissent de postuler auprès des services du rectorat pour enseigner. Ainsi un agent RATP en retraite qui avait proposé sa candidature pour des remplacements dans l'académie de Versailles s'est vu appelé en milieu d'année pour une vacation de cinq mois qu'il n'a finalement pu assurer après avoir réalisé ce que signifiait « faire cours à des collégiens en 2009 » ! Les moyens spécifiques déployés en ZEP au bénéfice des élèves sont des heures d'enseignement supplémentaire (8 % en moyenne), des classes moins nombreuses (à peine 2 élèves de moins que dans une classe « normale »), des postes d'aide-éducateurs légèrement plus importants, voire un binôme de CPE (Conseil principal d'Education) dans les ZEP les plus sensibles.

Pour évaluer le surcoût de la politique de discrimination positive dans l'éducation, il faudrait le rapporter au coût de l'éducation basé sur le coût élève annuel, soit, en 2006, 4 990 euros pour un élève du primaire et 7 960 euros pour le collège. Ces dépenses sont financées aux trois-quarts par l'Education nationale, sachant que la dépense intérieure d'Education est de 121 milliards (2006), le ministère y participant à hauteur de 54 %. Les crédits alloués aux ZEP ne constituent pas un budget spécifique au niveau central. Les autorités académiques affectent ainsi à leur ZEP une partie des moyens octroyés par le ministère en fonction des besoins qu'elles ont déterminés. Les crédits ZEP proviennent, en outre, de différents acteurs (ministère, collectivités locales, associations, entreprises), ce qui rend difficile un chiffrage précis. Des inspecteurs académiques ont réalisé en 1999 des calculs (sur l'académie de Rennes) dont il ressort un surcoût ZEP de 11 % pour l'élémentaire et 5 % pour le collège. Mais les données statistiques du ministère ne distinguent pas les dépenses dévolues aux établissements classés en ZEP ou REP des autres établissements. Cette non-distinction illustre une contradiction du système : on décide depuis vingt cinq ans de conduire une politique éducative compensatoire dite de discrimination positive, mais on s'interdit de communiquer sur les modalités concrètes de cette distinction. Pourtant, cela permettrait au public concerné – les citoyens – d'évaluer cette politique, en termes de dépenses notamment, celles-ci pouvant être rapportées au bénéfice produit, en l'occurrence la réussite scolaire des élèves concernés. Presque deux générations ont été concernées à ce jour par la politique des ZEP...

## Evaluation fantôme et Impossible bilan

Faire le bilan de vingt cinq années de discrimination positive à l'école ou simplement tenter d'en évaluer les effets positifs et négatifs relèvent de la recherche scientifique de haut vol. Tous les chercheurs consentent à dire, qu'à ce jour, aucune étude complète n'a pu être menée faute de données globales mais aussi faute de volonté de la part des intéressés (le ministère). Le rapport INSEE réalisé en 2005 porte uniquement sur les années 1982-1992. Outre qu'il reconnaît l'absence de volonté de « mesurer dans l'évaluation du niveau d'un élève les bénéfices d'être en ZEP par rapport à une zone non prioritaire », il souligne également la « faiblesse de la commande publique et d'intérêt des responsables politiques » en la matière. Quant au rapport Simon-Moisan, il date déjà de 1997, même si bien des constats sont encore valables.

Ce sont des sociologues, des chercheurs en sciences de l'éducation qui écrivent sur le sujet et tentent de déterminer les contours d'un bilan qui permettent de valider ou invalider le choix de la discrimination positive à l'école de la République. Patrick Saramon parle ainsi d'un « navire en mal d'équipage » pour évoquer le problème de l'instabilité des ressources humaines dans les ZEP depuis une quinzaine d'années. Outre la baisse du nombre d'élèves soulignant les stratégies d'évitement des parents qui en ont les moyens (ou le plus souvent réaffectent leur budget pour offrir à leur enfant un service d'éducation, à leurs yeux, moins risqué), tout le monde relève l'évitement des personnels eux-mêmes. Enseignants et équipes de direction fuient le dispositif ZEP. Même si l'on trouve encore des enseignants volontaires, l'enthousiasme des débuts a laissé la place à une perte de confiance dans le sens de l'Ecole, ce qu'on retrouve d'ailleurs plus globalement dans le corps enseignant actuel. Le succès d'une politique comme celle des ZEP repose pourtant essentiellement sur la motivation des personnels, or le sentiment d'impuissance devant la lente dégradation des conditions d'exercice dans des quartiers qui se sont considérablement dégradés depuis vingt ans, a eu raison des meilleures volontés. C'est davantage le découragement que la violence qui pousse les personnels à s'en aller ou s'ils ne le peuvent pas (faute de points) à se désengager pour survivre psychologiquement. La crise identitaire professionnelle que traverse le corps enseignant depuis quelques années est aggravée en ZEP par les conditions de travail, par la réalité de l'exclusion sociale des élèves et de leurs familles, par la violence verbale et physique que cette relégation produit et sur laquelle communautarisme et intégrisme religieux font leur lit.

Les conclusions du rapport INSEE quant aux bénéfices scolaires du système des ZEP est clair : cela n'a eu « aucun effet significatif sur la réussite des élèves, mesurée par l'obtention d'un diplôme, l'accès en quatrième, en seconde, et l'obten-

tion du baccalauréat ». De plus, la « mise en œuvre de projets éducatifs spécifiques » sur lesquels repose le système du point de vue pédagogique contribuant à motiver les enseignants est jugée « très disparate » empêchant de conclure sur leur réelle efficacité : « s'il y a eu gains dans certaines zones, ils ont été compensés par des détériorations dans d'autres zones ». Aurait-il fallu dans ce cas faire de la discrimination positive dans la discrimination positive en distinguant entre ZEP « favorisées » et ZEP « défavorisées » ? La question se pose en effet face à la dilution du concept et du projet ZEP en raison de l'augmentation d'établissements bénéficiaires. En suivant certaines préconisations consistant à cibler les « établissements en extrême difficulté », on pourrait conclure que beaucoup d'établissements devraient aujourd'hui potentiellement être déclassés. Or, le contexte d'échec scolaire est toujours aussi patent en ZEP, le sentiment d'exclusion voire de stigmatisation est plus fort qu'il y a vingt ans, les résultats de cette politique sont donc négatifs. Tout au moins affirment les défenseurs de la discrimination positive, la ZEP aura évité l'aggravation de la dégradation du climat social au cours des vingt dernières années dans ces territoires de relégation, ce qui reste à démontrer dans certains quartiers de Trappes, du nord de Marseille ou de Vénissieux...

Par ailleurs, une politique qui repose sur un système de différenciation de traitement pour préférer telle catégorie à telle autre s'impose d'être efficace pour deux raisons : satisfaire l'attente du bénéficiaire et ne pas frustrer celui qui n'en bénéficie pas tout en participant à sa mise en œuvre (à travers l'impôt notamment). L'efficacité est donc une donnée essentielle. Pour cela il faut pouvoir évaluer la réalisation du principal des objectifs des politiques de discrimination positive : le rétablissement d'une égalité de fait dans le délai fixé, car rappelons-le, ces politiques se veulent temporaires. Comme nous pensons l'avoir démontré en dépit de l'imprécision des évaluations conduites, l'efficacité de ces politiques s'avère très relative concernant le système scolaire. Sur le terrain, les inégalités de réussite scolaire entre élèves de ZEP et les autres se sont aggravées, accompagnant la dégradation des conditions de vie dans ces quartiers populaires et contribuant à augmenter le ressentiment et l'isolement de ces populations. De fait, on constate qu'aujourd'hui la politique scolaire en ZEP ne constitue qu'un élément parmi d'autres de la gestion globale de territoires en difficulté dont on observe les piètres résultats : ghettoïsation accentuée, gestion communautariste par certaines équipes municipales pour acheter la paix sociale, montée des fondamentalismes en tous genres.

Constater l'échec d'une politique n'oblige pas à renoncer à tout volontarisme pour faire reculer les inégalités sociales, d'autant que celles-ci sont encore moins tolérées que lorsque les ZEP furent créées. La plupart des études ont montré que

la réussite d'une ZEP est déterminée par un ensemble corrélé de facteurs : un environnement populaire moins dégradé socialement et économiquement donnant de l'importance à la valeur travail (dans certaines ZEP, 10 % des élèves ont toujours connu leurs parents au chômage), le maintien d'une mixité sociale dans la ville voire l'établissement, un environnement urbain où l'on se plaît à vivre, un pilotage cohérent et lisible de la ZEP par les autorités de tutelle (nationale, locales), des projets pédagogiques qui mettent l'accent sur les apprentissages fondamentaux portés par des enseignants qualifiés et motivés, un niveau élevé et non négociable d'exigence scolaire et disciplinaire, des équipes éducatives stables dont on valorise les compétences, une régulière pratique régulière de l'autoévaluation, des relations étroites entre les familles et l'École, entre les collectivités locales et l'École. Tous ces facteurs, on le voit, sont loin de concerner toutes les ZEP des grandes cités de banlieue, sans oublier les ZEP rurales. En ciblant l'espace scolaire, les politiques de discrimination positive n'ont joué qu'à la marge sur les vrais problèmes, causes des difficultés scolaires dans certains territoires : l'urbanisme dégradé, la concentration de populations en difficulté sociale, l'absence d'ambition dans ces quartiers de la part des acteurs économiques locaux, le désarroi collectif devant les effets de la crise. Bref, le cœur du dispositif que doit constituer la politique de la Ville depuis quinze ans ! Ajoutons à cela, la crise identitaire traversée par toutes les démocraties modernes occidentales vis-à-vis de vagues migratoires nouvelles, dans un contexte géopolitique international tendu, tout cela ne laissait guère de chances au saupoudrage d'une politique compensatoire qui ne s'est finalement pas donné les moyens de son ambition.

L'effet aura été inverse : la ZEP est aujourd'hui un espace stigmatisé, discriminé négativement, prouvée par la fuite des élèves et des enseignants qui y sont affectés... A quoi sert aujourd'hui le classement en ZEP puisque l'objectif de favoriser l'égalité des chances entre élèves de milieux populaires et les autres n'est pas atteint ? A maintenir l'ordre affirment certains, à se donner bonne conscience accusent d'autres.

### **La discrimination positive dans l'enseignement supérieur : le mirage Sciences Po Paris.**

La désillusion de ceux qui avaient cru à la discrimination positive ZEP a été atténuée en 2001 par l'initiative de Sciences Po Paris, contribuant ainsi à redonner du sens à cette politique bien que le projet Sciences Po/ZEP ne concerne qu'une très faible proportion des élèves de ces établissements. En effet, il s'agit d'un coup de pouce à « l'élite des ZEP », des lycéens de section générale. L'égalité des chances est-elle vraiment rétablie quand le tri a déjà été largement

opéré au collège, voire à l'issue de la Seconde ? L'égalité des chances se résume-t-elle à l'accès aux Grandes Ecoles ? Dans aucun établissement public ou privé hors ZEP, on imagine que plus de 10 % des élèves pourront réussir un concours d'entrée après une prépa. Pourtant dans le discours des partisans de la discrimination positive, on feint d'ignorer cette donnée en faisant croire que hors ZEP tous les élèves seraient des « privilégiés » pouvant accéder à ce type de cursus. En somme, seul le facteur du déterminant sociologique est discriminant, jamais celui de l'existence ou non du talent et des capacités de travail.

Il faut souligner qu'il existe depuis longtemps des programmes dans les Grandes écoles et les formations universitaires prestigieuses (notamment en sciences) visant à intégrer des étudiants au cursus singulier, ces recrutements se font sur dossier ou après des prépas spécifiques. Dans tous les cas d'itinéraires atypiques de réussite, on constate que le facteur central est la compétence et le talent du jeune, et le facteur déclenchant est la rencontre avec un enseignant qui sait reconnaître ce potentiel et informer le candidat sur les opportunités à sa portée. La difficulté du chemin à parcourir, les conditions économiques difficiles lorsque l'on est boursier, le *gap* socioculturel que l'on peut ressentir au début, sont autant d'éléments qui ont enrichi et renforcé ces individus. Le discours actuel qui laisse entendre que le système fonctionne sur un mode binaire (facile pour la majorité et impossible pour les autres) élude les difficultés du réel d'au moins 80 % des étudiants : choisir un cursus adéquat, poursuivre des études dans de bonnes conditions, trouver les débouchés professionnels. C'est sans doute *plus* compliqué pour 20 % d'entre eux, mais c'est compliqué pour tout le monde, excepté pour une petite minorité de privilégiés dont on nous parle comme si ils étaient la majorité.

La particularité de la discrimination positive Sciences PO Paris, ayant fait l'objet de critique, réside dans le choix d'un traitement différencié à l'entrée de l'école pour une sélection de futurs bacheliers issus de ZEP. En 2001, 7 lycées étaient conventionnés, ils sont aujourd'hui 62. Depuis 2001, plus de 300 élèves issus de ZEP ont intégré Sciences Po par cette voie. D'une part, un pré-recrutement s'opère en classe de Première ou Terminale par les enseignants du lycée qui vont accorder aux élèves « repérés » un soutien particulier, d'autre part l'accès à l'École est spécifique puisque ces élèves, une fois bacheliers, ne passeront pas le concours d'entrée.

Un détail intéressant mérite d'être relevé car il souligne le fond idéologique de la discrimination positive qui est tout sauf égalitaire. La dissertation est notamment considérée par les responsables du dispositif Sciences Po-ZEP, notamment Cyril Delhay, comme discriminatoire puisque « c'est une excellente épreuve pour recruter les lycéens de centre ville ». On se demande bien

pourquoi les enseignants dispensent les lycéens de banlieue de l'apprentissage de cet exercice fondamental par la rigueur qu'il exige et la mobilisation des savoirs qu'il induit ? Cette idée de supprimer des « épreuves discriminantes » de certains concours est très en vogue, elle a même été reprise par des membres du gouvernement chargé des réformes de la Fonction publique, rejoignant la formule sur l'inutilité de connaître par cœur « la Princesse de Clèves ». Viendrait-il à l'esprit des responsables de Grandes écoles scientifiques, comme Polytechnique ou Centrale, de supprimer de leurs épreuves d'admission les études de suites linéaires récurrentes par le calcul matriciel au motif que l'exercice est discriminant ? Apprendre à paraphraser *Le Monde* a sans doute moins d'incidence que ne pas savoir aller au bout d'une équation... C'est sans doute pourquoi les Grandes Ecoles scientifiques optent pour d'autres méthodes que la voie d'accès spécifique type Sciences Po, préférant le modèle du tutorat sur deux ou trois années de lycée ou sur la « prépa de prépas » afin que les bacheliers les plus méritants puissent postuler à chances égales. N'est-il pas plus gratifiant d'être entré par la voie commune du concours, gage de reconnaissance de votre mérite et votre talent à l'égal de vos pairs ? Informer les familles et les élèves puis accompagner ces derniers à donner le meilleur, ce n'est pas de la discrimination positive, c'est l'École de la République qui se donne les moyens d'être à la hauteur de ses ambitions et qui ne cède pas au nivellement par le bas, culpabilisée de ne pas produire que des futurs majors de l'X et accusée de « broyer les talents » comme le décrète Cyril Delhay.

En quoi consiste précisément le dispositif d'accès spécifique de Sciences Po ? Pour être admissible, le candidat passe un oral de trente minutes, dans son établissement, au cours duquel il présente une revue de presse commentée qu'il a préparée depuis plusieurs semaines en collaboration avec ses enseignants. A l'issue de cet oral et après examen de son dossier scolaire, le jury du lycée prononce l'admissibilité. L'oral d'admission a lieu devant le jury de Sciences Po et consiste en une nouvelle présentation de la revue de presse avec une reprise par le jury qui interroge le candidat sur le sujet ou sur son parcours personnel. Le taux d'admission s'établit entre 15 et 20 % sur le total des candidats au départ. La majorité des admis par la voie ZEP ont obtenu une mention bien au baccalauréat laissant à penser qu'ils avaient le potentiel pour préparer le concours d'entrée traditionnel de Sciences Po. Une question s'impose alors : plutôt qu'un accès spécifique, pourquoi la direction de Sciences Po ne choisit-elle pas de financer des prépas privées pour tous ces élèves ? Ainsi, beaucoup des admis sont passés par des prépas comme Ipesup-Prépasup (presque 80 % de réussite) qui préparent au concours d'entrée pour un coût si onéreux que les familles modestes ne peuvent y inscrire leurs enfants (2 000 euros en moyenne

pour 150 heures de cours ou 4 400 euros les 5 stages durant l'année de Terminale).

L'orientation choisie depuis 2002 par l'ESSEC avec son programme « Une Grande Ecole, pourquoi pas moi ? » va davantage dans le sens de la promotion du mérite et non de la discrimination positive. Sans préjuger du choix du cursus, du concours que préparera le bachelier, cette Ecole supérieure de commerce a choisi de mettre en œuvre un programme d'accompagnement des lycéens de ZEP (6 lycées et 2 collèges partenaires en Ile-de-France) pour les placer en capacité de se projeter le plus loin possible dans la voie qu'ils se seront choisie, si possible une voie d'excellence. Si la diversification sociologique du recrutement des Grandes Ecoles est un des objectifs du programme, il s'agit aussi de développer chez ces élèves des compétences et des comportements qui leur permettront, en toute confiance, d'aspirer légitimement à des études supérieures. Cela passe par le tutorat avec des étudiants de l'ESSEC (environ 40) qui accompagnent trois heures par semaine les élèves (une centaine) dans le cadre de sept modules sur trois ans (voir le site [www.pourquoi-pas-moi.essec.fr](http://www.pourquoi-pas-moi.essec.fr)). A cela s'ajoutent des ateliers de vacances et des sorties culturelles. Certains de ces élèves intègrent effectivement une classe prépa après le bac, d'autres rejoignent l'université, des IUT ou des BTS. L'objectif est donc assez éloigné de ce que l'on appelle la discrimination positive, il s'agit d'ouvrir l'horizon de jeunes élèves qui n'ont pas accès à l'information sur l'orientation et n'ont pas un environnement propice à la découverte des codes sociaux qui faciliteraient leur cursus. En fait, ce que font l'ESSEC et la trentaine de Grandes Ecoles ayant établi ce type de programme dans le cadre de la Conférence des Grandes Ecoles, ressemble à ce que l'on attend de l'Ecole publique mais qu'elle ne sait plus ou ne peut plus faire en raison de la massification scolaire et de la rigidité du système. La prépa de prépa ouverte au lycée Henri IV à Paris pour une trentaine de bacheliers ZEP entre dans cette logique : pas de voie d'accès adaptée, pas de privilèges accordés d'avance, mais un accompagnement personnalisé pour réussir à emprunter la même voie que les autres.

Si l'on veut donner en exemple la réussite des jeunes des milieux populaires, ce n'est pas en en faisant une exception. Or, précisément, dans de nombreux quartiers populaires où l'échec scolaire est particulièrement important, la réussite de quelques individus est rarement vue comme un modèle à suivre mais davantage comme un cas exceptionnel auquel personne ne peut, ou ne veut, s'identifier sous peine de devoir invalider certains codes et représentations générant l'autocensure. Cette autocensure permet de participer au discours de l'exclusion que les médias et les politiques ne cessent de diffuser, tout en le condamnant. C'est bien un cercle vicieux : on me dit que je suis exclu, d'ailleurs

je me sens exclu, je ne peux pas être autre chose que cela. Ces mécanismes d'enfermement dans une représentation figée de soi, de son environnement, de son quartier, ne sont-ils pas confortés par les formes prises jusqu'ici par les politiques de discrimination positive ? Elles ont cherché à corriger les effets sans s'attaquer aux causes : la crise économique et l'absence de perspective de débouchés et de progression sociale, la crise identitaire et le défaut d'intégration républicain.

Le système de discrimination positive type Sciences Po procède de cette même logique : « l'exception qui confirme la règle ». L'Ecole de la rue Saint Guillaume entrouvre une porte en accordant « généreusement » aux meilleurs élèves de ZEP le graal de « l'égalité des chances » dont ils auraient dû bénéficier si la politique de discrimination positive ZEP avait été efficace ! On constate d'ailleurs que, comme toute initiative de discrimination positive, la voie spécifique ZEP d'entrée à Sciences Po se pérennise voire s'accroît : de plus en plus de lycées partenaires, d'autres Sciences Po de province, imitent des séminaires pour managers de la diversité organisés par Sciences Po Paris.

La diversité et la discrimination positive sont bien les nouveaux filons d'une doxa culpabilisatrice autant que faussement généreuse. En effet, il s'agit simplement de fabriquer une nouvelle minorité de privilégiés : des élites « diverses » qui peuvent vivre et se reproduire avec les élites, disons « non diverses », puisqu'elles partagent désormais les mêmes codes sociaux et souvent le niveau de revenus correspondant. Quant à la majorité « diverse » et « non diverse » (!), elle se contente de regarder le train passer, et on la prie de se satisfaire de ces quelques nouveaux éléments ayant eu le privilège de monter dans le wagon... Rares sont ceux qui soulignent que l'expérience Sciences Po illustre paradoxalement l'échec de la discrimination positive dans le primaire et le secondaire. On préfère plutôt célébrer le succès de la vingtaine d'élèves recrutés en 2001 sur un ton paternaliste : « Vous voyez que ces gamins des cités sont capables de réussir ». Qui en doutait ? Qui décrète que la vraie réussite s'incarne par un cursus dans une école de Saint Germain des prêtres ? D'autres itinéraires sont possibles, d'autres formes de réussite professionnelle et personnelle existent, mais sans doute sont-elles moins « visibles », moins médiatiquement, voire politiquement, exploitables.

### **Prometteuses perspectives...**

Depuis quelques années, un pas est franchi dans une autre direction. On utilise les avatars du volontarisme politique de correction des inégalités pour fragmenter le corps social en groupes ethniques au motif que ce sont « certaines » populations de « certaines » origines vivant dans « certains » quartiers qui sont

les victimes systématiques d'injustices commises par le reste de la société. Cette majorité directement ou indirectement oppressive ne se distinguerait pas par une origine particulière, sauf pour les Indigènes de la République qui la dénomment les « Souchiens », comprendre « Français de souche ». Assez conjointement, s'est imposé le thème de « promotion de la diversité », devenu l'alpha et l'oméga de la novlangue de la lutte contre les discriminations. Promouvoir la diversité, c'est-à-dire ce que M. Sabeg appelle les « minorités visibles », permet à peu de frais à tous les acteurs, politiciens, médias, intellectuels, entrepreneurs, de se parer des atours de la générosité et de l'antiracisme aux dépens d'une véritable confrontation collective avec les causes du système reproductif des inégalités socio-économiques. A l'origine de ces inégalités, se trouve, en particulier, l'abandon d'une politique éducative ambitieuse pour tous. Comme le souligne le chercheur afro-américain Shelby Steele à propos des « inégalités raciales » dans son pays, le problème de fond réside dans l'inégal niveau de développement entre afro-américains et WASP en dépit de quarante ans de discrimination positive. « Aujourd'hui – écrit-il dans le *Washington Post* – le problème noir n'est pas la discrimination mais notre incapacité à progresser. Les Blancs n'osent pas parler franchement de ce problème, et les Noirs sont trop fiers pour se pencher sur le sujet et le mettre sur la table. Alors, par accord tacite, nous en parlons en termes de discrimination. Mais la persistance de ce faible développement humain rend sans objet la plupart des discussions sur la question raciale aux Etats-Unis ».

En avril 2009, le commissaire à la diversité, Yazid Sabeg, a officialisé un tournant français dans la prise en compte de l'ethnicité comme facteur de ciblage politique. Tandis que tous les programmes de discrimination positive mis en œuvre dans l'éducation étaient jusqu'alors définis sur une base territoriale et non ethnique, M. Sabeg utilisant l'argument de l'hypocrisie du système et son corollaire « appelons un chat, un chat », propose que l'on impose à l'admission de la 3<sup>e</sup> voie de concours de l'ENA un quota de 20 % de candidats « issus de la diversité » (comprendre « minorités visibles » dans la novlangue médiatique et managériale, comprendre « Noirs et Arabes » en langage Front National). La mesure, perdue au milieu du rapport remis au président de la République, a néanmoins fait réagir. Elle illustre la volonté actuelle d'opérer une transition radicale des politiques différentielles et préférentielles de discrimination positive en s'engouffrant dans la perspective du profilage ethno-racial. Alors que les Etats-Unis, après l'avoir expérimentée quarante ans, la remettent profondément en question, que la base territoriale est désormais privilégiée sur la base raciale, que le président Obama reconnaît publiquement que les effets pervers surpassent finalement les effets compensatoires attendus puisque les causes n'ont pas été

traitées, la République française estime qu'elle a trouvé le moyen de répondre au malaise social : la discrimination positive ethnique. A croire que la France aime davantage les débats – parfois stériles – que la réalisation d'objectifs politiques fixés démocratiquement et évalués en toute indépendance !

### Bibliographie sur la politique des ZEP

CANARIO Rui, « Politiques de discrimination positive : perspective historique », dans *La Discrimination positive en France et dans le monde* – actes du colloque international de mars 2002 à Paris, CNDP éditions, 2003.

HERMET Annick, « De la faible fréquentation de la cantine en collèges de ZEP », Revue *Ville Ecole Intégration*, n° 127, décembre 2001.

MOHAMED Ahmed, « Faut-il des “zepelgues” pour construire l'école de la réussite pour tous ? », Revue *Ville Ecole Intégration*, n° 127, décembre 2001.

MOISAN Catherine et SIMON Jacky, *Les déterminants de la politique scolaire en ZEP*, la Documentation française, 1997.

PIKETTY Thomas, « Education, les promesses de la discrimination positive », *Le Monde*, 20 février 2006.

SARAMON Patrick, « Panser ou repenser les ZEP. Les dispositifs d'éducation compensatoires français à l'épreuve du temps », Revue *Ville Ecole Intégration*, n° 127, décembre 2001.

TOULEMONDE Bernard, « La discrimination positive dans l'éducation : des ZEP à Sciences Po », Revue *Pouvoirs*, 2004/4, n° 111.

Rapport INSEE, 2004, *Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992*.

Site Internet de l'Observatoire des Zones Prioritaires : [www.association-ozp.net](http://www.association-ozp.net)

Site Internet du ministère de l'éducation nationale dédié à cette question : [www.educationprioritaire.education.fr](http://www.educationprioritaire.education.fr)