Université de Provence, Aix-Marseille I

Ecole doctorale « Espaces, cultures, sociétés »

Institut de recherche et d'études sur le monde arabo-musulman (IREMAM-CNRS)

Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethnico-raciale dans les stages.

Une sociologie *publique* de l'ethnicisation des frontières et de l'ordre scolaires

THESE

pour l'obtention du diplôme de Docteur de l'Université de Provence, Aix-Marseille I

Spécialité : Sociologie

Sous la direction de Mme Françoise LORCERIE, Directrice de recherche au CNRS, IREMAM, Aix-en-Provence

Présentée et soutenue le 21 juin 2011

par

Fabrice DHUME

Jury :

Yolande BENNAROSH, Professeure de sociologie, Université de Provence

Françoise LORCERIE, Directrice de recherche au CNRS, IREMAM, Aix-en-Provence

Jean-Paul PAYET, Professeur de sociologie, Université de Genève

Pierre PERIER, Professeur de sciences de l'éducation, Université de Rennes 2

Andréa REA, Professeur de sociologie, Université libre de Bruxelles

REMERCIEMENTS

Ce travail, comme toute production sociale, est fondé sur une dette sans fin. Il aurait été tout simplement impensable et irréalisable sans de multiples emprunts, échanges et coopérations, dont les réseaux et les rhizomes s'étendent bien au-delà de ma capacité à identifier et nommer. Depuis une quinzaine d'année que je suis engagé dans un travail de recherche et d'intervention sociologiques, ma réflexion et ma pratique se sont nourris de tant de croisements et de rencontres qu'il ne m'est tout simplement pas possible de me les remémorer tous et de rendre à chacun la part qui lui reviendrai si l'on imaginait pouvoir faire les comptes. Voilà la dette. Elle est constitutive de tout travail.

Je veux toutefois spécifiquement remercier ceux et celles qui ont contribué plus directement à ces recherches - en Lorraine, en Alsace, en régions Rhône-Alpes, Paca ou Languedoc-Roussillon, notamment - à travers des expériences multiples organisées autour d'une hypothèse un peu casse-cou, et d'une parole balbutiante, cherchant à nommer et représenter ce que pourrait être *la discrimination ethnico-raciale à l'école*. Le regard sociologique a une part inévitable de prédation ; j'espère ici qu'elle se fait sans trop de violence pour les personnes et les professionnels ; j'espère aussi que la vie de cet écrit assumera un tant soit peu son rôle de redistribution publique.

Merci aux collègues et amis de l'ISCRA, dont les travaux et le regard étincelants, l'amitié et le soutien, constituent une part considérable de ma dette. J'y ai largement puisé.

Merci à Stéphane Clémenceau, pour son autorisation à enfourcher l'écriture.

Merci à Françoise Lorcerie pour sa disponibilité, son écoute et ses conseils exigeants. J'ai beaucoup appris de cela. La relation de travail autour de la direction de cette thèse a pu être déroutante, inhabituelle, entre proximité et distance, bavardage et silence. Elle a été pour moi le signe d'une immense et précieuse liberté de penser et d'essayer.

Je dédie cette thèse à Myriam, Tillian, Maroussia, Nine.

« Ce ne sont pas nos différences qui nous immobilisent, c'est le silence.
Et tant de silences doivent être brisés ! »

Audre Lorde

« Si le monde social m'est supportable, c'est parce que je peux m'indigner »

Pierre Bourdieu

« La pensée (…) est la manière dont les humains affrontent le réel. »

Michel Foucault

« Mais c'est bon pour les rocs
D'être seuls et fermés
Sur leur travail de nuit
Et peut-être qu'ils savent
Vaincre tout seuls leur fièvre
Et résister tout seuls. »

Guillevic

Résumé

Cette thèse est consacrée à la discrimination ethnico-raciale dans les stages organisés sous statut scolaire. Elle aborde ces questions du point de vue de l'école, institution disciplinaire confrontée à des transformations de ses frontières - tant au niveau de la gestion des publics que de la réorganisation de ses rapports avec l'entreprise. Elle traite d'abord du contexte politique et institutionnel de ces questions en France, qui se caractérise simultanément par une banalité des processus d'ethnicisation dans l'école et par la dénégation de l'existence de discriminations ethnico-raciales. Traitant ensuite du cadre particulier des stages, elle analyse la façon dont la discrimination prend forme, avec d'autres illégalités, dans les tensions concrètes entre une pluralité de normes co-présentes, entre l'école et l'entreprise. Elle met en évidence les mécanismes institutionnels et professionnels ainsi que les raisons d'une coproduction et d'une banalisation des discriminations par les agents de l'école. Elle analyse enfin ce que disent et ce que font les élèves des expériences discriminatoires vécues, ainsi que les tactiques à travers lesquelles ils donnent ou non sens et place à la discrimination dans leur trajectoire et dans leur rapport à l'école. Dans une approche de *sociologie publique*, construite dans un travail avec les acteurs publics au sein de l'institution scolaire, l'analyse s'appuie sur plusieurs enquêtes réalisées de 2004 à 2010 dans différents terrains en France.

Mots clés : discrimination – racisme – ethnicisation – école – stages en entreprise – frontières - institutions – normes – travailler - sociologie publique

Summary

This thesis is dedicated to the ethnico-racial discrimination in the work experience placements organized under school status. It lands these issues from the school point of view, disciplinary institution confronted with the transformations of its boundaries - as much on the level of the management of the public as on the reorganization of its connections with the company. It is first about the institutional and political environment of these issues in France, wich is simoultaneously characterized by a banality of processes of ethnicisation in the school and by the denial of the reality of ethnico-racial discrimination. Dealing then within the particular framework of professional training, this thesis analyses the way discrimination takes shape, among other illegalities, in the concrete strain between a plurality of standards co-existing in the school and the company. It brings to light the institutional and professional mechanisms as well as the reasons of a coproduction and a banalization of discriminations by school agents. At last, it analyses what the pupils make of these discriminatory experiments they live, as the strategies they will use to make sense or not of these issues, to give them room in their path and in their relationship with school. By a *public sociology* approach, built through a work with the public actors in the scholar institution, the analysis stands on several investigations led from 2004 to 2010 in different grounds in France.

SOMMAIRE

INTRODUCTION ***12***

Contribuer à une problématique de la discrimination ethnico-raciale à l'école **13**

Une perspective *politique*, une approche multipolaire **15**

La discrimination dans les stages et le rapport de l'école à l'entreprise **19**

Adopter le point de vue des frontières **23**

Interroger *l'institution scolaire* par la gestion normative de ses frontières **26**

Sociologie publique et place d'une démarche empirico-inductive **29**

Présentation de la thèse **33**

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE, PERSPECTIVE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIE ***35***

I – ELEMENTS D'UN CADRE CONCEPTUEL : CATEGORISATION ETHNICO-RACIALE, FRONTIERES ET DISCRIMINATION ***35***

I.1. Les théories cognitives de l'ethnicité : catégorisation et rapports de pouvoir **37**

I.1.1. « L'ethnique » : une catégorisation « psycho-socio-politique » 38

I.1.2. Les processus et procédés de catégorisation comme mise en *ordre* du monde 39

I.1.3. L'ethnicisation : une attribution statutaire et identitaire asymétrique 41

I.1.4. L'ethnicisation comme rapport de pouvoir : entre assujettissement et subjectivation 44

I.2. L'ethnicité saisie par les frontières **47**

I.2.1. Les « frontières ethniques » : un déplacement du regard, du contenu vers la contention 48

I.2.2. Usages sociaux des marques du stigmate et saillance des frontières : la part de l'interaction 49

I.2.3. Le rôle des institutions dans la production des frontières et des statuts ethnico-raciaux 51

1.2.4. L'école publique et l'ethnonationalisme français 53

I.3. Eléments pour une sociologie des frontières **55**

I.3.1. Les frontières : éléments d'une topographie politique et morale 55

1.3.2. La gestion des frontières : activités et techniques de police 64

1.4. L'approche en termes de *discrimination* et sa référence au droit **68**

I.4.1. Enjeux et limites d'une définition de la discrimination « par le droit » 68

I.4.2. La triple matrice de la notion de (lutte contre la) discrimination 73

Figure n°1 - La notion de discrimination : trois matrices en tension ***75***

I.4.3. La discrimination et le *point de vue* de droit des minorisés 76

1.4.4. Discrimination et « lutte contre la discrimination », entre police et politique 78

I.5. De quelques problèmes quant à l'usage sociologique du référent juridique **79**

I.5.1. Les critiques sociologiques à l'égard du droit 80

I.5.2. Entre posture sociologique et enjeu théorico-pratique : *faire avec le droit* 86

I.5.3. *Faire avec* le droit pour *faire face* à la discrimination : ordre juridique et ressource de pouvoir ____ 87
I.5.4. Démontrer la discrimination ? Le problème du régime de probation ____ 91
I.5.5. De la preuve formelle aux formes d'articulation : une saisie indirecte de la discrimination ____ 94
I.6. La singularité de l'approche antidiscriminatoire de l'égalité 96
I.6.1. Intégration, antidiscrimination, diversité : trois « modèles » politiques antagonistes ____ 97
I.6.2. Inégalités, ségrégation, discrimination : trois points de vue sociologiques ____ 104
I.6.3. (Anti-)racisme et (anti-)discrimination : des points de vue liés mais inversés ____ 110
Figure n°2 : Comparaison des approches antiraciste et antidiscriminatoire 115
I.7. Racisme institutionnel, discrimination systémique ou discrimination en réseau ? 118
I.7.1. D'une approche institutionnelle à une approche systémique du racisme ____ 118
I.7.2. Apports et limites de la notion de « discrimination systémique » ____ 122
I.7.3. De l'intérêt de penser la *discrimination en réseau* ____ 132

II – ENTRE L'IMPENSE ET L'IMPENSABLE : UN ETAT DE LA RECONNAISSANCE DE LA DISCRIMINATION ETHNICO-RACIALE A L'ECOLE ____ 136
II.1. La difficile émergence d'une « politique de lutte contre les discriminations raciales » 137
II.1.1. « Lorsque la discrimination se cachait derrière l'intégration » ____ 138
II.1.2. De la reconnaissance formelle à l'embryon d'une politique ____ 141
II.1.3. « Diversité » et « égalité des chances » : la déviation néolibérale et entrepreneuriale du référentiel ____ 149
II.2. La question ethnico-raciale : un impensé problématique de la sociologie française 155
II.2.1. Le contexte français et l'héritage « républicain » : sociologie « française » *vs* « anglo-saxonne » ? ____ 155
II.2.2. De quelques effets de ces difficultés de reconnaissance ____ 157
II.2.3. La constitution de la discrimination comme objet sociologique dans les années 1990 ____ 160
II.3. Etat de la recherche sur l'ethnicité et la discrimination à l'école 163
II.3.1. Une focalisation ethnicisante sur le public : la « scolarisation des enfants d'immigrés » ____ 164
II.3.2. De l'organisation du champ de recherche à la controverse sur l'hypothèse d'une discrimination ____ 166
II.3.3. Les travaux statistiques et leur rapport problématique à la catégorisation ethnico-raciale ____ 169
II.3.4. Ce que nous savons de la catégorisation et de la discrimination ethnico-raciale à l'école ____ 176
II.3.5. Une tardive et problématique (re)connaissance de la discrimination en stages ____ 187
II.3.6. La discrimination dans la sociologie de l'école : entre paradoxe sectoriel et incertitude conceptuelle ____ 190
II.4. L'influence de l'imaginaire scolaire sur la non-reconnaissance de la discrimination 195
II.4.1. L'Ecole et l'ethnique, une relation déniée : référence républicaine et ethnonationalisme ____ 197
II.4.2. L'ethnique comme figure exogène et antithétique de l'Ecole, ou la fabrique de l'altérité ____ 199
II.4.3. La « rue » contre l'Ecole : un réinvestissement ethnique et policier de la clôture scolaire ____ 202
II.5. L'institution scolaire et la discrimination ethnico-raciale : l'impossible reconnaissance ? 207
II.5.1. Le temps de la « non-lutte » contre les discriminations ____ 208
II.5.2. Déviation du problème public, ethnicisation du public-problème ____ 209
II.5.3. Une réponse opportuniste à des pressions « extérieures » ____ 211
II.6. Pour une problématique sociologique de la dénégation 214
II.6.1. Déni et dénégation : un référent psychanalytique ____ 215
II.6.2. Un problème de « reconnaissance » au carrefour du psychique, du moral, du politique et du pratique ____ 217
II.6.3. La dénégation comme analyseur d'une *problématique* de la discrimination ____ 219

III – UNE SOCIOLOGIE PUBLIQUE, ENTRE COMPREHENSION CRITIQUE ET CONTRIBUTION ANALYTIQUE ____ *222*

III.1. Une perspective et une posture de *sociologie publique* **223**

III.1.1. La notion de *sociologies publiques* (M. Burawoy) ____ 223

III.1.2. Remarques sur la notion de « public » ____ 224

III.1.3. La singularité de la sociologie publique : division du travail ou différence de *posture ?* ____ 225

III.2. Entre engagement et distanciation, une posture d'*implication* et de *coopération* **230**

III.2.1. Une sociologie impliquée ____ 231

III.2.2. Une sociologie coopérante et contributive ____ 232

III.2.3. Une sociologie conflictuelle, à l'articulation entre compréhension et critique ____ 235

III.2.4. Une sociologie dedans-dehors : circulations, terrains, frontières ____ 237

III.3. Travailler une « question sensible » : la sociologie et les affects **240**

III.3.1. La discrimination sous statut scolaire : une « question sensible » ____ 240

III.3.2. Socialiser et sociologiser les affects : une réflexivité sensible ____ 242

III.4. Méthodes mises en œuvre et construction des « terrains » **244**

III.4.1. L'option pour une pluralité de méthodes et de terrains ____ 244

III.4.2. Construire un terrain : un accord fondé sur un rapport d'opportunité ____ 245

III.4.3. Présentation des différentes méthodes de recueil de données ____ 247

III.5. Présentation synoptique des différents terrains d'enquête **260**

Figure n°3 : Tableau synoptique des différents terrains d'enquête ***261***

III.6. Les règles d'écriture et de publicité **262**

SECONDE PARTIE : UNE ANALYSE DE L'ETHNICISATION ET DE LA DISCRIMINATION ETHNICO-RACIALE DANS LA GESTION DES FRONTIERES SCOLAIRES ____ *263*

IV – L'ECOLE, ENTRE BANALITE DE L'ETHNICISATION ET DENEGATION DE LA DISCRIMINATION ETHNICO-RACIALE ____ *263*

IV.1. Les implicites du raisonnement ethnique à l'école **264**

IV.1.1. Le sous-entendu ethnico-racial de la notion de discrimination ____ 265

IV.1.2. Combinaison et circulation : les jeux d'une catégorie dans/contre l'autre ____ 266

IV.1.3. La dimension problématique de l'ethnico-racial ____ 267

IV.1.4. L'ethnique, c'est l'autre et l'ailleurs ____ 269

IV.2. Plusieurs figures d'ethnicisation des frontières scolaires **272**

IV.2.1. La figure de l'immigration : problème et protection ____ 272

IV.2.2. La figure de la culture : distance et différenciation ____ 275

IV.2.3. La figure de la civilisation : menace et ségrégation/restauration ____ 278

IV.2.4. La figure de gestion de la « reconnaissance » : injonction contradictoire et neutralisation ____ 281

IV.3. Les modes d'articulation entre les divers régimes d'ethnicisation **285**

IV.3.1. Comparaison des régimes d'ethnicisation des frontières scolaires ____ 285

Figure n°4 : Quatre régimes d'ethnicisation des frontières scolaires ***286***

IV.3.2. Trois régimes composant la normalité et un régime d'exception ____ 286

Figure n°5 : De la combinaison de régimes normaux d'ethnicisation à un régime d'exception *291*
IV.3.3. Retour théorique : un fonctionnement en réseau de la catégorisation ethnico-raciale ? 292
IV.4. Objet caché, tabou et culpabilité : une question scellée par un rapport moral 295
IV.4.1. Juger de la discrimination : une question d'honnêteté ? 296
IV.4.2. Parler de la discrimination : une question qui fait peur 296
IV.4.3. Une peur-écran : éviter d'être exposé à une ethnicisation symétrique 298
IV.5. De quelques schémas types de dénégation de la discrimination 301
IV.5.1. De la grandeur de l'Ecole à l'externalisation du problème 302
IV.5.2. De la petitesse du problème à la minorisation du public 304
IV.5.3. Du recadrage extensif de la notion à la banalisation du problème 305
IV.5.4. D'une incertitude objective à une imputation de « subjectivité » 307
IV.5.5. D'une pragmatique humilité à la justification de l'humiliation 308
IV.6. Un procédé de retournement de l'accusation pour prolonger un mensonge institué 310
IV.6.1. Un double mouvement de redistribution des statuts 311
Figure n°6 : La dénégation comme procédé de redistribution statutaire *312*
IV.6.2. Un retournement de l'hypothèse de discrimination dans la disqualification ethnique du public 312
IV.6.3. Sauver la face de l'institution, ou l'enjeu professionnel de préserver l'imaginaire scolaire 316
IV.6.4. Le *mensonge institué* contre la *profanation* de l'imaginaire scolaire 321

V - L'ORGANISATION DES STAGES ET LA GESTION DES FRONTIERES ENTRE L'ECOLE ET L'ENTREPRISE 326
V.1. La définition et le sens des « stages » dans l'institution scolaire 327
V.1.1. L'émergence d'un nouveau mode de management de la transition école-entreprise 327
V.1.2. « Stages », PFE ou PFMP : une distinction technique signe d'une mutation néolibérale 331
Figure n°7 : L'orientation officielle du contenu des stages *332*
V.1.3. Des définitions institutionnelles à l'intérêt de la notion générique de *stage* 334
V.2. Le stage, outil stratégique dans le « rapprochement » entre l'école et l'entreprise 335
V.2.1. Un contexte général consensuel, le « rapprochement école-entreprise » 336
V.2.2. Le stage, outil typique d'une réponse néolibérale aux « problèmes sociaux » 338
V.2.3. Un outil stratégique dans la bataille normative entre l'entreprise et l'école 340
V.3. La « discrimination » : une question paradoxalement typique du rapport école-entreprise 343
V.3.1. D'une équation « entreprise + stage = discriminations »… 343
V.3.2. …A une équation « école + entreprise = égalité des chances » 344
V.3.3. Une alliance sous le signe de l'ethnicisation 345
V.4. Sous le « partenariat école-entreprise », une relation asymétrique 347
V.4.1. Le stage, un modèle tiraillé entre deux ordres de prescription scolaire 347
Figure n°8 : L'idéal du stage, produit d'un compromis internormatif entre l'école et l'entreprise *350*
V.4.2. Le « partenariat », une représentation institutionnelle qui masque l'ordre réel des rapports 355
V.4.3. Le modèle de la bonne relation école-entreprise 359
V.4.4. Sous le « partenariat » le « réseau » : de l'affichage institutionnel à la subjectivité au travail 363
V.5. La gestion des frontières dans l'organisation des stages 368

V.5.1. Une police du renseignement pour maintenir l'ordre scolaire hors l'école 369
V.5.2. Le stage et son principe d'extra-territorialité : gérer la « sortie » de l'école 373
V.5.3. L'évaluation des stages et les conflits internormatifs 375
V.6. La normalisation des élèves comme régulation du rapport école-entreprise 382
V.6.1. La problématique du placement et la responsabilisation des élèves 383
V.6.2. La recherche de stage, une mise en adéquation de l'élève à l'entreprise 389
V.6.3. Un transfert de charge dans une économie morale du pouvoir 391
V.6.4. L'élève-VRP, de l'individu-entrepreneur au véhicule publicitaire de l'établissement 394
V.7. D'une organisation concertée de la formation à un arrangement interinstitutionnel sur la normalisation 397
V.7.1. De l'inégalité objective à la convergence de vue entre enseignants et tuteurs 397
V.7.2. La stratégie de l'arrangement interinstitutionnel 398
Figure n°9 : La réalité du stage comme arrangement interinstitutionnel transférant la distance sur les élèves 400
V.7.3. Une relative continuité normative entre dedans et dehors 401
VI – VOIR, DIRE, REAGIR OU COPRODUIRE ? LES STRATEGIES SCOLAIRES FACE A LA DISCRIMINATION 404
VI.1. Voir et dire la discrimination : les conditions d'*existence* du phénomène 404
VI.1.1. La visibilité ou l'invisibilité de la discrimination : une construction sociale 405
VI.1.2. Les conditions d'une visibilisation : une sensibilité à la discrimination 407
VI.1.3. Un réseau de pratiques concourant à la non-constitution de « faits » 409
VI.2. Gestion de l'information et invisibilisation institutionnelle du problème 414
VI.1.2.1. Un discours de principe : l'information de la hiérarchie 415
VI.1.2.2. Un objet institutionnel dépendant d'une évaluation de la gravité des faits 417
VI.1.2.3. Au principe de la gravité, le risque de publicité et de débordement 420
VI.1.2.4. L'information sur la discrimination, entre contention et volatilisation 423
VI.3. Face aux discriminations en stage : réaction, inaction, coproduction 427
VI.3.1. Du principe de négociation à la relativisation du problème 427
VI.3.2. Face à la discrimination : les arrangements avec le « réseau » 430
VI.3.3. La coproduction de la discrimination 434
VI.4. La gestion ethnicisée de la relation école-extérieur 439
VI.4.1. La gestion ethnique des stages, une façon de mettre en continuité l'école et l'entreprise 439
Figure n°10 : Tableau croisé des types patronymiques des élèves et des tuteurs 442
Figure n°11 : Tableau croisé des types patronymiques des élèves et des professeurs 443
VI.4.2. La contribution de l'ethnicisation des stages à la concurrence des établissements 445
VI.5. Justifier l'inaction face à la discrimination : un renversement de l'asymétrie de la frontière 448
VI.5.1. La sidération face à la discrimination *raciste* : majorer le phénomène et minorer la puissance d'agir 449
VI.5.2. Le sentiment d'impuissance : minorer la puissance d'action et majorer le pouvoir de l'entreprise 451
VI.5.3. La déproblématisation : minorer le problème et majorer le savoir-faire enseignant 453
VI.5.4. Juger par avance : un jeu de passe-passe entre majoration et minoration de puissance 454
VI.6. Agir sur les élèves pour éviter qu'ils ne réagissent : l'ethnicisation disciplinaire 458
VI.6.1. La conviction morale : dédouaner l'école sans charger l'entreprise 458

VI.6.2. Acceptation et banalisation de la violence 459
VI.6.3. Le conditionnement à supporter la discrimination 463
VI.6.4. L'accusation de « victimisation » : renversement de la responsabilité et redoublement de la violence 465
VI.6.5. Le « savoir-être », ou la discrimination au service de l'intégration 466
VI.7. Les formes d'action externes : externalisation du problème, déviation du référentiel 473
VI.7.1. L'opération « Objectif stages » : une logique stigmatique 474
VI.7.2. « Diffuser des bonnes pratiques » : une promotion discrète du référentiel entrepreneurial 476
VI.7.3. L'exemple d'une expérience associative spécifique 477

VII – DU COTE DES ELEVES : VECU DE LA DISCRIMINATION ET RAPPORT A L'ECOLE 480

VII.1. Parler de la discrimination vécue, c'est d'abord se taire 482
VII.1.1. La boucler : une réponse à la violence intime et une auto-censure 483
VII.1.2. Le retranchement, frontière individuelle contre frontière institutionnelle 485
VII.1.3. Un silence polyphonique : trois rapports à la discrimination 487
VII.2. Des récits scolairement ancrés et tendanciellement politisés 490
VII.2.1. Le stage comme expérience générale de rapports de domination 491
VII.2.2. Un ancrage scolaire de l'expérience discriminatoire… 494
VII.2.3. …mais une faible critique de l'école au nom de la « discrimination » 496
VII.2.4. Un ancrage politique dans un récit des origines 499
VII.3. Contention ou autorisation ? La précarité des formes de parole 501
VII.3.1. La violence institutionnelle : (s')imposer le silence *vs* risquer une parole publique 502
VII.3.2. Occultation familiale et conditionnement dans la fratrie 505
VII.3.3. L'oreille des pairs : une communauté d'expérience hors-cadre 508
VII.3.4. La discrimination mise en scène, ou la réappropriation de formes instituées de parole 511
VII.4. Que faire de la discrimination vécue ? Modes de subjectivation 512
VII.4.1. Supporter en silence la discrimination : la résignation des subalternes 513
VII.4.2. Se conditionner à supporter : un réinvestissement combatif de la morale scolaire 515
VII.5. La « victimisation » n'existe pas : les usages tactiques des rapports de discrimination 518
VII.5.1. La catégorie de « victime », un statut institutionnel 519
VII.5.2. La discrimination, ambiguïté attributionnelle et usages hésitants de la catégorie 521
VII.5.3. Ce que veut dire « victimisation » du point de vue des agents scolaires 524
VII.5. 4. Ce que veut dire *être scolairement discriminé* pour les élèves 525
VII.6. Dévier (par rapport à) la discrimination : diverses tactiques d'esquive et leurs effets 527
VII.6.1. Le « piston » : avoir un allié dans la place pour atténuer l'effet de frontière 527
VII.6.2. « Choisir » le lieu de stage : des tactiques de recherche et leur ambivalence 529
VII.6.3. Participer au camouflage : des élèves enrôlés jusque dans la discrimination 531
VII.6.4. Déserter ou ravaler : gérer la discrimination par le « décrochage » scolaire 533

CONCLUSION : POUR UNE SOCIOLOGIE PUBLIQUE DE LA (LUTTE CONTRE LA) DISCRIMINATION A L'ECOLE _____ *538*

Vers une reconnaissance d'une problématique de la discrimination à l'école **538**

Saisir l'ethnicisation et la discrimination dans les variations de frontières et de normes **540**

Remettre en rapport l'école et l'entreprise, le défi d'un raisonnement **544**

L'enjeu d'une *sociologie publique* de/dans la lutte contre la discrimination **548**

BIBLIOGRAPHIE _____ *552*

1. Ressources théoriques générales, épistémologie, méthodologie **552**

2. Discrimination, racisme, nationalisme, ethnicité, immigration **559**

3. Ecole, éducation, formation, stages, alternance **573**

4. Ecole et immigration, racisme ou discrimination ou ethnicité à l'école **579**

5. Généralités **587**

ANNEXES _____ *589*

Annexe 1 : Liste des sigles utilisés **589**

Annexe 2 : Tableau synthétique des trois « modèles » d'action politique en faveur de l'égalité **591**

Annexe 3 : Circulaire n°2008-042 du 4 avril 2008 - Préparation de la rentrée 2008 (extraits) **593**

Annexe 4 : Circulaire n°2009-068 du 20 mai 2009 - Préparation de la rentrée 2009 (extraits) **594**

Annexe 5 : Note méthodologique sur les statistiques de placement en stage **597**

INTRODUCTION

« Pourquoi passer autant de temps [sur l'action contre la discrimination] alors qu'on n'a pas démontré qu'il y a des discriminations à l'école ? », interrogeait un directeur de SEGPA, à l'occasion d'une formation de responsables de services publics sur la « lutte contre les discriminations » dans le Vaucluse (2008). Interrogation perspicace, face à des dispositifs de politiques publiques qui se referment sur leur objet en les tenant pour évidence, et, cessant de les interroger, peuvent produire une réponse formelle qui entérine les problèmes. Questionnement légitime, du point de vue du sens de la situation pédagogique, si l'on entend que l'action publique est généralement sous-tendue par un modèle du diagnostic[1] : l'ordre du savoir conditionnerait l'action à la mesure formelle et préalable du « problème », lui-même évalué à l'aune de *chiffres*. Mais on peut entendre également dans cette question une mise en doute plus fondamentale, qui résonne comme un défi au savoir. Un double défi, en fait. L'un, qui se comprend *ici et maintenant*, comme un rapport de pouvoir au sein de la relation de formation : une mise au défi de convaincre de la pertinence de l'objet et du cadre de travail. Ceci, face au doute sur la *pertinence d'une hypothèse* de discrimination à l'école, ou face à une « hiérarchie de la crédibilité »[2] situant les sources des inégalités scolaires prioritairement du côté des publics – et non dans le fonctionnement de l'école. L'autre défi ouvre à des questions épistémologiques et méthodologiques, et met cette fois en doute la capacité du sociologue intervenant de *démontrer l'existence* de discriminations à l'école. Y a-t-il l'enjeu et l'espace d'une problématique de la discrimination ethnico-raciale à l'école publique en France ? Pour répondre à une telle question – qui n'est pas l'enjeu direct de cette thèse, même si celle-ci veut y contribuer -, on ne pourra faire l'économie d'une élaboration épistémologique. Car cette mise au défi s'appuie sur l'implicite selon lequel les sciences sociales devraient nécessairement procéder par *vérification* d'une hypothèse. Or, face à la domination de cette approche, doublée de la domination dans le champ scolaire des travaux

[1] La notion de « diagnostic » renvoie à l'idée de « pathologie sociale » et de « dysfonctionnement organique » à révéler. HONNETH A., *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*, Paris, La Découverte, 2006, p.87.

[2] BECKER H., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002, pp.152-155.

quantitatifs de type économétrique (in)validant l'idée de discrimination en raisonnant par la position des catégories de publics[3], le chemin semble *a priori* étroit, fragile et risqué.

Contribuer à une problématique de la discrimination ethnico-raciale à l'école

Voici aujourd'hui une quinzaine d'années que j'ai[4] commencé à travailler sur la question des discriminations ethnico-raciales. Si le transfert de cette question au sein de l'éducation a été rendu possible, c'est en premier lieu par un investissement préalable de cette problématique dans d'autres domaines des politiques publiques - l'emploi et l'insertion, surtout, et plus récemment l'institution policière -, au sein desquels j'ai pu élaborer une approche de la question. Il a d'abord fallu rendre pensable et saisissable la discrimination, comme objet de savoirs et de pratiques (« prévention et lutte contre... »), dans un contexte de déni massif, celui des années 1990, placé sous le signe de « l'intégration » et de « l'insertion ». C'est par un mouvement de renversement paradigmatique qu'a pu être constitué un objet spécifique de travail et de connaissance, fondé sur une perspective singulière (cf.I.6). Il s'est agit de rouvrir un espace de questionnements et de recherche sur la problématique des *pratiques de l'égalité* (de l'inégalité) ; de se ressaisir ce faisant d'une ancienne et longue histoire *politique* ; et d'investir sociologiquement le renversement politique de l'usage du droit qui a fondé cette approche. Il a fallu, également, déplacer cet objet du lieu initial de sa constitution (l'emploi et le travail), le rendre *mobile* afin de pouvoir *mobiliser* ces grilles de lecture dans un domaine tel que l'éducation. De là résultent d'importants problèmes de transposition du raisonnement.

---

[3] En effet, si ces travaux et leurs présupposé*s* sont « admis tel[s] quel[s], la recherche sociologique peut difficilement parler de discriminations. Sans conséquences, les études nombreuses et détaillées sur l'utilisation effective de catégories ethniques au sein du système éducatif ne débouchent que sur elles-mêmes (…), tandis que la discrimination indirecte se voit privée de tout point de départ ». PERROT P., « La discrimination systémique dans le système éducatif français », in *Cahiers de l'Urmis*, n°10-11, décembre 2006. [En ligne] URL : http://urmis.revues.org/index259.html.

[4] « Je » veut signifier une tentative de prise en charge d'une *subjectivité* irréductible à toute analyse sociologique, mise en évidence avec force par les approches situées (je pense par exemple aux travaux des *Black feminists*). Il ne s'agit pas de prétendre à une meilleure épistémologie [OLIVIER DE SARDAN J.-P., « Le "je" méthodologique. Implication et explication dans l'enquête de terrain », in *Revue française de sociologie*, 41(3), 2000, pp.417-445.], mais d'une part de souligner une implication en tant que chercheur, en accentuant par cette visibilité l'impératif d'une explicitation de posture. Il s'agit d'autre part de mettre l'accent sur la nécessaire *autorisation* que suppose le discours public : autorisation à parler, autorisation à penser et son lien dialectique avec la constitution du sujet [DE GAULEJAC V., « S'autoriser à penser », 1996, [En ligne] URL : http://www.vincentdegaulejac.com/penser.pdf]. Il est toutefois illusoire de supposer une radicale autonomie du discours, illusion de « l'auteur » (comme celle du « choix » dans l'individualisme méthodologique). Le « je » parle toujours à partir d'un « nous », au sens où l'on ne peut concevoir de pensée qui ne se constitue à partir d'un réseau. Comme le montrait Michel Foucault, « je » n'est que *l'embrayeur* d'un « on » qui s'énonce à travers lui, à la fois produit et producteur d'une époque dont le dicible et le pensable sont bornés et en même temps infiniment redéployables.

Problèmes qui surgissent le plus souvent d'abord comme une mise en doute : est-il pertinent et valable de parler de discrimination ethnico-raciale pour l'institution scolaire ? Nombreux sont les sociologues – sans parler des acteurs de l'institution scolaire - qui répondent (parfois *a priori* si ce n'est *par principe*) par la négative. On peut admettre et voir de la discrimination dans l'emploi – statistiques du chômage à l'appui -, mais on doute que la catégorie soit pertinente, voire on présuppose le contraire dans le champ scolaire. J'entends cette mise en doute comme un appel au savoir.

Le transfert de cette problématique à l'école tient également, pour ce qui me concerne, à un intérêt, renouvelé au long de mon parcours de vie et de travail, aux questions d'éducation et de pédagogie.[5] Cette disposition à l'engagement est sans aucun doute l'une des sources d'intuition, de doutes, et d'intéressement - un *mobile* – de « l'imagination sociologique ». Ni les questions scolaires, objets incessants de passions politiques dans l'histoire française[6], ni la discrimination ne sont des questions « neutres » (s'il fallait donner crédit à ce terme). Et je ne crois pas qu'elles autorisent un intégral détachement, si cela même était possible. L'école est un terrain d'expérience et un objet d'investissement moral, affectif : chacun, de son vécu et de son point de vue, estime savoir ce qu'est et ce que devrait être l'école. C'est dire combien multiple est cette figure de l'Ecole, pour pouvoir simplement accueillir tant de points de vue. C'est dire, aussi, combien conflictuelle et politique est cette question, véritable enjeu de/dans la vie de la Cité. Mais plus fondamentalement, il y a lieu de voir dans le travail d'éducation comme dans la sociologie qui l'étudie « une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux »[7].

---

[5] J'ai mené un long bout de chemin du côté de l'éducation nouvelle et populaire, pendant une dizaine d'années, en particulier dans l'animation, et avec les CEMEA (Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active). Intéressé par l'enseignement, je me suis présenté au début des années 1990 au concours d'entrée à l'IUFM, mais j'ai finalement opté pour une activité plus ouvertement réflexive en m'orientant vers une maîtrise sciences et techniques tournée vers l'approche sociologique des politiques sociales, à l'Université de Caen. Né de parents enseignants impliqués dans les mouvements pédagogiques, je porte également – comme beaucoup, sans doute – une douloureuse mémoire des rapports scolaires, travaillés par des pratiques d'humiliation et de maltraitance. Si j'ai été un élève dont le parcours et le positionnement scolaires ont été facilités par le partage des codes de l'école, j'ai aussi été un élève révolté qui a mené la vie dure à de nombreux enseignants. Tout cela contribue de toute évidence à une position sociologique impliquée, à l'égard de l'école, *a fortiori* lorsqu'il s'agit d'y investiguer une question traversée et constituée en large part par une problématique de la justice et du droit.

[6] CHAPOULIE J.-M., « Mutations de l'institution "Education nationale" et inégalités à l'école : une perspective historique », in *Les Temps Modernes*, n°637-638-639, mars-juin 2006, pp.8-83.

[7] Et Michel Foucault de poursuivre : « Qu'est-ce, après tout, qu'un système d'enseignement, sinon une ritualisation de la parole ; sinon une qualification et une fixation des rôles pour les sujets parlants ; sinon la constitution d'un groupe doctrinal au moins diffus ; sinon une distribution et une appropriation du discours avec ses pouvoirs et ses savoirs ? » FOUCAULT M., *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard, pp.46-47.

Par ailleurs, la question de la discrimination, en touchant aux valeurs politiques d'égalité, de droit, de justice, d'une part, et en mettant en jeu la violence – les logiques de *guerre*[8] qui trament les rapports sociaux -, d'autre part, ne peut être détachée de motivations morales et/ou politiques. Les sciences sociales participent, qu'elles le veuillent ou non, de cette conflictualité du social. De fait, la réflexion sociologique sur cette question prend aussi *corps* comme engagement dans une situation, interrogeant les façons de faire son métier - ici, de sociologue. J'incline à penser que si ces passions limitent idéalement le déploiement d'un projet scientifique, elles en constituent en même temps et paradoxalement un moteur. Ceci, d'autant plus que nous sommes dans un contexte où, en tant que *question (de) minorisé(e)s* la problématique de la discrimination a longtemps été niée et occultée, aussi bien par la sociologie que par les pouvoirs publics en France, et *a fortiori* concernant l'école. Et elle l'est encore très largement. Il y a donc inévitablement un parti-pris politique dans le projet de savoir. Enfin, cette impossible neutralité concernant l'école se redouble lorsqu'elle rencontre la question des inégalités et des rapports ethniques, dans la mesure même où tout regard est en même temps toujours un *point de vue* qui ne peut être extérieur à ce qu'il tient pour objet. « Par sa nature ["l'approche des situations inter-ethniques"] exclut l'hypothèse d'une analyse neutre qui surmonterait l'équivoque ou l'opposition entre des groupes hétérogènes.[9] »

Une perspective *politique*, une approche multipolaire

Comme souvent, la *recherche*, et particulièrement lors de la constitution d'un « objet » sociologique inédit[10] suppose une activité parallèle de légitimation sociale, faisant des questions de « science » un carrefour d'intéressements multiples[11]. La construction/diffusion du regard sociologique, parmi d'autres, implique sa part d'entreprise morale et/ou politique, pour faire valoir son acceptabilité, tant dans le domaine scientifique que dans celui de la Cité.

---

[8] FOUCAULT M., *« Il faut défendre la société ». Cours au Collège de France, 1976*, Paris, Seuil/Gallimard, 1997.

[9] DE CERTEAU M., « Economies ethniques : pour une école de la diversité », in *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 41, n°4, 1986, p.790.

[10] Au sens littéral, l'idée de discrimination scolaire a déjà été formulée précédemment, depuis 1978 dans les travaux de Jean-Pierre Zirotti, et dans les années 1990 par Jean-Paul Payet – cf. chapitre II.3. Mais, d'une part, on peut s'interroger sur la caractère anachronique de ces formulations, eu égard à la tardive reconnaissance politique (après 1997-98) et scientifique (après les « émeutes » de 2005, pour de nombreux sociologues) d'autre part, pour diverses raisons sur lesquelles il faudra revenir, tout semble se passer comme si cette question restait en fait informulée.

[11] « Les sciences "font exister" des êtres nouveaux, parfaitement réels, non parce qu'elles sont objectives mais parce qu'elles sont créatrices de liens nouveaux avec "la réalité" (…) ». STENGERS I., *Sciences et Pouvoirs. Faut-il en avoir peur ?*, Bruxelles, éd. Labor, 1997, p.42.

Cette dimension est d'autant plus intense que les questions soulevées apparaissent au moins incongrues dans un contexte social donné, voire sont tenues pour un acte de *profanation* de l'imaginaire de sacralité scolaire (IV.6). D'où, en partie, le choix de recourir à une *sociologie politique*, entendue ici comme un intéressement « au *contraste* entre la banalisation de l'ethnicité ou de la gestion ethnique dans l'ordinaire de la vie et leur occultation dans les catégories et les discours officiels »[12]. De façon plus nette encore, du point de vue du sociologue intervenant au sein des politiques publiques, l'objet émergent est appelé à s'articuler avec un *problème public*, et donc à réfléchir au cadre cognitif et normatif fondant une « politique publique »[13] et légitimant le travail sociologique dans l'action publique. Dans ce sens, l'activité d'élaboration d'une *problématique* (sociologico-politique) apparaît nécessairement hybride : elle mobilise des registres divers - scientifique, *politique*[14], éthique, pratique… - ne fût-ce que pour les distinguer. Et elle mobilise également, dans le registre cognitif, des ressources théoriques diverses, emprunte à des cadres référentiels (théoriques, disciplinaires, etc.) différents, pour tenter de saisir (et de se mouvoir dans) une réalité sociale qui excède toujours n'importe quelle approche spécifique.

C'est la raison pour laquelle cette recherche s'appuie sur un montage théorique que l'on peut dire *multipolaire*, avec des ressources multidisciplinaires qui seront réinterprétées et réarticulées dans le sens d'un projet sociologique. Multipolaire (plutôt que multiréférentiel[15], par exemple), car une problématique de la discrimination suppose d'articuler plusieurs dimensions hétérogènes qui constituent comme des polarités diverses de la réflexion ; mais aussi parce qu'entre ces pôles ou ces dimensions, il me semble possible de déployer une logique de circulation, de réseau, et une analyse *circulatoire* plutôt que la recherche d'un point de vue unitaire ou central. Mon souci est de comprendre les embranchements, les connexions,

---

[12] LORCERIE F., in Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1997, p.12.

[13] MULLER P., *Les politiques publiques*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2003.

[14] On croisera souvent le terme de « politique », sous des sens différents. Je recours à une distinction entre trois usages : le qualificatif de *politique* (en italique) réservé au mouvement et aux moments où se jouent des questions d'ordre de la Cité (suivant la proposition de J. Rancière, cf.I.3.3), « la politique » (pour parler du champ de la représentation et de la décision publique), et « une/des politique/s (publique/s) » pour parler du conglomérat des logiques, organisations, programmes, acteurs de *gestion* des affaires publiques.

[15] « (…) le terme de multiréférentialité (...) nous paraît caractériser une démarche dans laquelle la problématique qui va hiérarchiser les questions à poser et les concepts permettant d'y répondre, ne s'articule ni autour de l'objet, ni autour des disciplines, mais autour du sujet, c'est-à-dire, face à la complexité irréductible de l'objet de recherche, une démarche qui va porter d'abord sur l'interrogation sur la diversité des perceptions et des représentations que des sujets peuvent en avoir (…) et sur les conflits que provoque cette multiplicité de représentations personnelles, sociales et disciplinaires de l'objet. » ZAY D. (dir), *La formation des enseignants au partenariat, une réponse à la demande sociale ?*, PUF/INRP, 1994, p.12.

les modes de nouage - soit ces pensées, ces organisations et ces pratiques qui rendent possible une situation que le point de vue unitaire pense comme absolument contradictoire voire intenable (la discrimination de/dans l'école, à la limite de l'impensable). Plutôt que de s'arrêter à la contradiction comme la fin dernière, plutôt que de l'unifier dans l'idée d'un *syncrétisme,* que la rationalisation scientifique pose comme un défaut de raisonnement[16], je voudrais faire le pari d'une analyse des pratiques d'*articulation*[17] et de circulation, en partant du constat empirique que, malgré les contradictions, ou justement avec elles, cela tient tout compte fait.

Car il faut prendre au sérieux les situations où la discrimination peut être à la fois institutionnalisée tout en étant niée. Qualifier en dernière analyse ces montages d'idéologie (ou autres critiques en rationalité) ne me semble pas faire grandement avancer le problème : on ne comprend pas mieux comment cela fonctionne, et comment cela fait malgré tout *sens pour les acteurs*. Parler de réseau ne veut pas dire dispersion. Ce concept peut être pensé en termes de centres de gravité, en acceptant qu'une configuration donnée est un agencement possiblement à partir de plusieurs centres de gravité (et plusieurs types d'enjeux, etc.). Et donc, des tensions multiples et incessantes organisent cette configuration, justifiant au plan cognitif les arrangements axiologiques, normatifs, pratiques, et appelant un ensemble de pratiques (discursives, matérielles...) susceptibles de *faire tenir* ces constructions. Celles-ci ne reposent alors pas nécessairement sur une mise en cohérence (une unité, et de quel point de vue ?), mais peuvent par exemple prendre appui sur des cloisonnements, des occultations, des suspensions temporaires (des valeurs, des normes, de la pensée, etc.). Je fais l'hypothèse ici que si cette hétérogénéité est quelque part rassemblée dans un discours qui lui donne un sens dernier, celui-ci vaut à un niveau de généralité très grand, et en fait très loin des pratiques concrètes, référé particulièrement au projet et au statut *imaginaire* de l'institution. Ce qui voudrait dire au fond que c'est paradoxalement le projet axiologique et normatif de cette institution (étatico-nationale, disciplinaire, laïque, ouverte sur l'entreprise, etc.) qui *justifie* l'ethnicisation et la discrimination.

---

[16] C'est l'analyse qui est fréquemment faite du discours raciste, cf. par exemple : WIEVIORKA M., *Le racisme, une introduction*, Paris, La Découverte, 1998, p.47.

[17] La question de *l'articulation* a notamment été travaillée en raisonnant à partir des dynamiques professionnelles [STRAUSS A., FAGERHAUGH S., SUCZEK B., WIENER C., « Le travail d'articulation », in Strauss A., *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, pp.191-244.] Pour ma part, j'entends par ce terme les pratiques cognitives permettant de faire tenir et fonctionner selon un raisonnement d'ensemble des éléments hétérogènes.

A condition de ne pas récuser *a priori* une position sociologique d'intervention – je vais y revenir -, et si l'on accorde de l'importance à la pluralité hétéroclite et foisonnante des motifs, des registres ou des logiques co-présentes dans toute situation et toute action, il devient heuristique de mettre la focale précisément sur les tensions, les nœuds, les contradictions, et les stratégies afférentes. C'est donc outillé (armé ?) d'une analyse des conflits (cognitifs, politiques, etc.), des rapports de pouvoir et de domination, des activités de contrôle et de police, qu'il me faut avancer. J'emprunterai sur ce plan, à la fois à la sociologie et à la philosophie, pour construire des lunettes adéquates, en tenant le pouvoir non comme une instance ni comme une propriété, mais comme un rapport asymétrique constitué en même temps que les sujets par/dans une activité normalisatrice. C'est une « activité réitérée, qui constitue le pouvoir dans sa persistance et son instabilité »[18]. Ce pouvoir, qu'il opère sur un mode disciplinaire ou régulateur[19], est à rechercher dans la façon dont il transite, non seulement par des normes et règles formelles et informelles, mais par des activités de régulation et de distribution des places, des voix ou des statuts. L'analyse des tensions, dans le registre de l'action, invite également à être attentif aussi aux arrangements, aux bricolages, aux façons de nouer la complexité pour produire du sens, pour justifier de la pertinence d'une action. De ce point de vue, il me semble nécessaire de recourir à des outils conceptuels relatifs à la situation de *travail* et/ou à l'action dans un cadre institutionnel. Aux limites d'une sociologie du travail, entendue au sens strict, je chercherai des *points d'appui*[20] d'une part dans les apports de la *psychodynamique du travail*, dans les travaux de l'*analyse institutionnelle*, mais aussi dans des travaux sur la *coopération*, pour aborder la problématique de l'interinstitutionnel (la relation école-entreprise, définie comme telle). Des emprunts à une

---

[18] BUTLER J., *Ces corps qui comptent. De la matérialité et des limites discursives du « sexe »*, Paris, éd. Amsterdam, 2009, p.23.

[19] Dans l'analyse foucaldienne, les mécanismes disciplinaires sont centrés sur les corps et produisent des effets individualisants (un pouvoir anatomo-politique), tandis que les mécanismes régulateurs (ou sécuritaires) agissent sur la vie humaine et des masses de populations et produisent des effets totalisants (un pouvoir biopolitique). Le pouvoir agit ainsi selon deux modes combinables, mais non nécessairement équilibré : discipliner les corps (et moraliser les âmes), et régulariser les populations. L'ethnicisation et la discrimination sont à l'articulation de ces deux modes de pouvoir, car elles agissent à la fois sur les individus et sur les flux.

[20] Points d'appui plutôt que cadre formel ; mon usage d'autres travaux pourra paraître infidèle aux auteurs, à la fois parce j'opte souvent pour des emprunts d'idées, de concepts, ou parfois simplement de formulations stimulantes que je refais fonctionner dans un montage singulier, et aussi parce que je résiste profondément à confondre l'enjeu de la sociologie dans un « capitalisme théoricien ». Cf. GLASER B. G., STRAUSS A. L., *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010, p.95. (Les auteurs, critiquant les logiques de « grandes » théories logico-déductives appelant la vérification par d'autres, évoquent « le rôle de "capitalistes théoriciens" auprès de la masse des vérificateurs "prolétariens" ».)

sociologie politique de l'action publique[21], et particulièrement à une analyse cognitive, soutiennent une approche de la pluralité contradictoire des niveaux de production de sens dans l'action. Pour ce qui concerne l'approche de l'ethnico-racial et de la discrimination, je m'appuie sur une *théorie cognitive et interactionniste des rapports (sociaux) ethnico-raciaux* (I.1 et I.2). Cette approche délibérément *constructiviste* refuse toute fondation primordiale de ces catégories, et accorde au contraire de l'importance aux jeux de catégorisations, de prescription identitaire[22] d'attributions de statuts, de rôle, et de titres de propriété dans des collectivités[23] (entendue au sens général : le groupe, l'institution, la Cité, etc.). La question de la discrimination sera en même temps élaborée avec des apports *juridiques*, *psychosociologiques* et *socio-historiques,* réarticulés à partir d'une construction sociologique des processus et réseaux de discrimination, et de l'idée d'action (stratégique, publique) contre ce phénomène.

La discrimination dans les stages et le rapport de l'école à l'entreprise

Dans cette recherche, je tenterai de me situer au point de liaison entre normes et frontières, en observant la manière dont la catégorisation ethnico-raciale – avec ses passages vers une action de différenciation de traitement (i.e. de discrimination) - y fonctionne, et la façon dont elle participe d'organiser à la fois l'imaginaire scolaire et les pratiques. Le point d'application, pourrais-je dire, de cette analyse, sera principalement (mais non exclusivement) la question des stages. Pourquoi aborder l'univers scolaire et la question de la discrimination à l'école à partir de cette problématique si spécifique et apparemment si peu centrale des stages ?

La première réponse à cette question est celle-ci : c'est par un *rapport d'opportunité*. L'entrée par cette question repose sur le fait que c'est au départ simplement *un espace où l'enquête a été possible*, ce qui n'est déjà pas si mal. Ma posture de sociologue public [cf. chap. III, et voir ci-après] me conduit à habiter des espaces toujours définis (partiellement) par autrui, et particulièrement à travers des demandes ou des commandes publiques. Or, la reconnaissance

---

[21] MULLER P., « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », in *Revue Française de science politique*, vol.50, n°2, 2000, pp.189-207

[22] Michel Serres souligne justement que le racisme prend place au point d'articulation entre identité et appartenance, lorsque l'on confond la seconde (prescriptive) dans la première (imaginative) SERRES M., « Faute », in *Libération*, 19/11/09. On peut penser, en termes foucaldiens, que ce sont en fait les deux faces d'un processus : l'identification comme activité de subjectivation, l'appartenance comme forme de l'assujettissement.

[23] Je préfère ici le terme de collectivité à celui de communauté, dans la mesure où cette dernière catégorie est souvent fondée sur un effet de prescription normative quant à ce qui serait commun, plutôt que sur l'observation de la construction du commun en tant que forme de partage (et non en tant que contenu). DHUME-SONZOGNI F., *La coopération dans l'action publique*. *De* l'injonction *à faire ensemble à* l'exigence *de commun*, Paris, L'Harmattan, 2006.

d'une responsabilité et d'un rôle de l'école à l'égard de la discrimination est sérieusement biaisée, dans les politiques publiques[24] : cette question est définie tendanciellement à la marge et par l'extérieur (II.4), du côté des stages entendus comme l'accès au monde de l'entreprise. Comme si au fond le problème ne résidait pas dans l'école et ne l'engageait qu'indirectement. De cette contrainte d'opportunité, avec cette façon de définir par avance le problème public, découle une limite conséquente et évidente : la discrimination scolaire n'est pas recherchée *a priori* dans des formes, des lieux, des cadres, des frontières qui lui seraient spécifiques. Le découpage problématique initial subit l'effet de contraintes qui ne sont *a priori* liées ni aux enjeux propre de la sociologie ni à la structure propre du phénomène. Mais en même temps, au regard de l'état de la recherche sur cette question (II.3), point n'est besoin d'exagérer ces effets. D'abord, car nous ne savons en réalité à peu près rien de la discrimination ethnico-raciale de/dans l'école, la question n'ayant quasiment jamais été posée comme telle. On voit donc mal ce qui empêcherait d'aller à titre exploratoire y regarder par un bout plutôt que par un autre. Ensuite car l'entrée par une sociologie publique imprime certes des contraintes au projet de savoir, mais ces contraintes ne l'empêchent pas, du moment qu'elles sont reprises en compte dans la problématisation et dans la construction méthodique. Tout au contraire du discours scolaire qui voit dans les stages l'espace-temps principal de la discrimination – ce discours valant d'être analysé pour ses significations institutionnelles -, il faut entendre que cette extériorité relative est l'espace où la discrimination peut à ce stade être reconnue. Et encore, d'une façon conditionnelle et éminemment restrictive ou paradoxale, comme on le verra. Aussi l'entrée par ce qui semble *tolérable* pour l'institution est-elle un point d'observation des normes de cette tolérance, des conditions de réception de ce thème, de ce que *fait* l'irruption de cette question, et du sens à donner au statut de « question sensible » qui lui est d'emblée attribuée (IV.1 et IV.4). Ce qui nécessite à mon sens d'être pris en considération dans l'approche sociologique elle-même (III.3).

Deuxièmement, cette opportunité a une conséquence intéressante, dans une perspective de sociologie publique (et au-delà) : elle peut représenter une brèche permettant de commencer à ouvrir et constituer, de l'intérieur, cette question. Dans mon parcours de sociologue public, cette entrée a en effet participé tout à la fois de cheminer dans la formulation d'hypothèses plus générales concernant la discrimination à l'école, et de légitimer dans le champ de l'action

[24] LORCERIE F., « L'école ne combat pas les discriminations », in *La Lettre de l'éducation*, n°453, 31 mai. 2004 ; DHUME F., « Ecole et discrimination : une frontière intérieure », in Berthet V., Fillaud-Jirari L., (dir.), *Construire des pratiques éducatives locales*, Lyon, éd. Chroniques sociales, 2008.

publique la formulation de telles hypothèses, rendant progressivement plus audible et tolérable ce défi au savoir (même si cela reste limité à ce jour).

Troisièmement, si travailler la discrimination dans les stages ne constitue, ni au départ ni au final, l'épicentre de la problématique, il n'est pas certain, justement, que celle-ci se laisse saisir par un épicentre. Je soutiendrai au contraire que la discrimination se construit en *réseau*. Aussi, même l'entrée par ce qui est en apparence une marge *du point de vue de l'institution scolaire*, non seulement n'est pas marginal dans un raisonnement en termes de « système » scolaire, mais a toute chance de participer plus largement de faire fonctionner la norme scolaire générale sur un mode ethnicisé et/ou discriminatoire. La logique de réseau met en effet au cœur de l'analyse les circulations, les affectations, les déplacements et diffusions (I.7.3). La discrimination ne doit pas être entendue comme une production *autonome* de l'école ; ce serait à la fois se tromper sur ce qu'est la discrimination (qui n'est pas une action *en soi*, mais un régime de fonctionnement) et par conséquent sur son mode d'inscription dans l'école. Je fais l'hypothèse que, les stages étant coproduits entre l'école et l'entreprise, la discrimination peut y fonctionner sur un mode de coproduction, et donc relever d'une logique de régulation des conflits et d'internormativité (entre administration, enseignants, élèves, tuteurs...) propre à ces situations et à ces tâches à réaliser. La discrimination en stage, si elle n'est bien sûr pas une production monopolistique de l'école – mais en existe-t-il, au fond ? -, et si elle n'implique bien souvent l'institution scolaire que secondement, en réaction à une demande ou à une discrimination de fait, ce problème n'en pose pas moins à l'école la question de la discrimination *dans sa généralité*. Je ne veux pas dire par là que la discrimination en stage donne accès à la matrice du phénomène à l'école, ni que la discrimination est uniforme aux différents niveaux du fonctionnement de l'institution. Tout au contraire, je soutiendrai que ce qui caractérise la discrimination est qu'elle n'est qu'un prolongement d'une façon de fonctionner qui organise déjà l'institution scolaire, qui y prend sans plus de problème place par la congruence d'un rapport normalisateur, et donc que ce phénomène n'est pas plus exogène qu'il n'est systématique. L'entrée par les stages n'est donc pas une clé pour saisir la totalité de la discrimination, mais inversement elle n'est pas non plus une face exceptionnelle du problème – comme on le verra à partir d'une lecture plus générale de l'ethnicisation (IV.3.2).

Quatrièmement, l'entrée par les stages n'est évidemment pas n'importe quelle entrée; en réalité, elle donne un point de vue qui, sous l'apparence de la marginalité dans l'ordre scolaire, est un terrain fort pertinent d'observation. Ceci, pour des questions à la fois d'ordre

professionnel (pédagogique, disciplinaire, etc.) pour les agents de l'école, d'ordre institutionnel - à l'heure de grandes transformations du système éducatif (territorialisation, rapprochement à l'égard de l'entreprise, diffusion de la norme d'insertion, etc.) -, et aussi pour aborder une problématique des frontières et de la gestion de l'ordre et des normes autour de celles-ci. Le stage a un statut polymorphe, et est à ce titre un point où s'articulent et se laissent saisir simultanément diverses dimensions. Il est, sur le plan politique, une scène, dans laquelle s'illustre une politique publique de « rapprochement école-entreprise ». De ce point de vue, il est à la fois une figure symbolique, un cadre organisationnel et un espace-temps de pratiques de tissage de cette relation entre l'école et l'entreprise[25]. Le stage est aussi un champ de pratiques, ce qui m'intéresse ici dans et pour sa complexité : espace interstitiel entre l'école et l'entreprise, soumis théoriquement à une triple norme (scolaire, entrepreneuriale, droit du travail), il est un lieu où se fabrique du lien, où s'arbitrent et se rejouent des normes, où se travaillent les frontières et les limites, où se distribuent les rôles et les places. En tant qu'espace censé être caractérisé par l'entre-deux du monde (du travail) scolaire et du monde du travail (dans l'entreprise), il offre un point de vue heuristique sur l'activité de gestion des frontières et sur les pratiques *intermédiaires* (i.e. entre-deux mondes, entre plusieurs logiques). Le stage est censé être aussi, bien entendu, un espace de formation, à travers lequel se gère la répartition respective et/ou la concurrence des rôles attribués respectivement à l'école et à l'entreprise pour la formation des futurs travailleurs et/ou des futurs « citoyens », etc. Il est donc un point de friction, de tension, de conflictualité politique, morale, philosophique et professionnelle, à travers lequel se donnent à lire des mouvements de définition plus généraux de « la société ». Je fais l'hypothèse que la discrimination prend justement place et sens dans cette configuration spécifique de gestion de l'internormatif, de l'interinstitutionnel ; qu'elle y joue comme un élément de police, c'est-à-dire de gestion de l'ordre, qui en retour a pour effet d'ethniciser l'ordre et les normes scolaires (et aussi entrepreneuriales).

[25] Ecole et entreprise qui sont d'ailleurs elles-mêmes polymorphes ; cette dernière représentant par exemple tour à tour ou simultanément : le « monde du travail » dans sa généralité ; la norme entrepreneuriale comme nouveau référentiel d'inspiration néolibérale-individualiste ; un acteur singulier avec lequel se composent les politiques publiques - et, pour l'école, avec lequel se « négocient » les attendus de la formation professionnelle ; se jouent des questions de placement, de financement, etc.

Adopter le point de vue des frontières

Le point de vue adopté ici est donc d'abord de regarder l'école depuis ses frontières. Pourquoi cette entrée par les frontières ? J'ai été frappé, lors de mes premiers travaux sur le racisme au sein du monde scolaire, de la segmentation qui le caractérise en réalité, sous le discours d'unité de la figure de « l'Ecole ». Etant initialement moi-même pris dans cette lecture unitaire, notamment imposée par l'institution et son référent étatico-national, je me trouvais face au fait que les données de terrain contredisaient cette fiction, si du moins j'écoutais les acteurs dans leur définition des situations. Les agents faisant l'école ne cessaient de parler de leur travail et de le définir selon des *lieux* circonscrits (la classe, la cour, la salle des profs, l'école, le quartier…), dont l'articulation n'est pas évidente dès lors que l'on quitte une vision architecturale de l'établissement-institution. J'étais frappé de voir que les problèmes – toujours menaçant ces précaires équilibres collectifs – étaient pensés très souvent comme une transgression non seulement des limites, mais des frontières de ces espaces : ce qui est tolérable dans la cour ne l'est plus dans la classe ; ce qui ne se traite pas ici est envoyé là ; etc. A ces segmentations correspondent des attributions, des statuts, des rôles, prescrits ou réels, qui sont eux-mêmes supports de conflits, de récits justificateurs de micro-collectivités (« les enseignants », « l'administration », « les enseignants de matières techniques »...), de variations de normes, etc., tout cela travaillant par en-dessous l'unité fictionnelle de « l'Ecole ». Si ce constat est banal, il faut accorder toute son importance au fait que ces segmentations déterminent les statuts selon lesquels sont définis les problèmes : le racisme serait, entend-on dire, importé ; il serait en lui-même exogène à l'ordre scolaire, et propriété d'un extérieur éventuellement menaçant. Ces théories d'une grande banalité ne sont pas l'apanage des agents de l'école – la littérature sociologique les partage en large partie, de même que les parents et les autres institutions (II.4.3). Selon ce discours, l'ethnique serait le signe de « la rue » ; la discrimination serait la production de l'entreprise, et ainsi de suite. On voit bien qu'accepter cette logique conduit ni plus ni moins à enterrer certaines questions ; « circulez, il n'y a rien à voir ! ». Formule policière s'il en est, qui indique que ces discours sont fonctionnels, et qu'ils sont lestés de l'ordre du pouvoir. Voilà bien une raison d'aller y regarder de plus près.

En outre, il m'est apparu que les segmentations organisationnelles participent de rendre insaisissable et invisible des phénomènes tels que le racisme à l'école ; ou plutôt, qu'elles deviennent un motif finalement « dur » d'explication de l'insaisissabilité du phénomène, de sa disparition en tant que problème global pour l'institution, en tant que problème *de* l'institution. Les frontières, externes comme internes, participent dès lors d'expliquer et de justifier une

inaction publique, en maintenant à distance un objet, hors de portée d'une légitimité et d'une puissance à agir, en-deça du seuil problématique qui fait la *visibilité* d'un problème. Ce qui signifie au fond deux choses. Cela témoigne d'une part de l'effectivité des représentations de cloisonnement qui caractérisent et participent de structurer en pratique l'ordre scolaire. Cette séparation est pour partie institutionnalisée à travers la distribution des tâches et leur justification : différence entre enseignement et éducation, avec les lieux affectés au travail de l'un et de l'autre ; différence entre l'école et « la rue » - avec par exemple cet instrument investi de symbolique, qu'est la grille ou le portail, véritable *scène* où se jouent des pratiques de contrôle, de sélection, d'exercice de pouvoir sur les corps (pensons au « voile »), etc. L'école ne cesse de se séparer – ce qui est au fond un élément constitutif de son idéologie : arracher les enfants aux familles, tenir éloignés les bruits et la fureur du monde pour apprendre, dissocier le savoir en disciplines, etc. Tous ces petits mécanismes, ces petits procédés, ces micro-techniques de sélection, ces « micro-ségrégations »[26] participent d'un ordre plus général, mais qui est produit en silence et presque en aveugle, par combinaison et sédimentation – comme on le voit en matière d'inégalités des parcours scolaires[27]. Or, les observateurs de l'école de la fin du XXème siècle, cette école dite « unique » et de masse, notent justement que ces nouvelles formes de sélection, incorporées et diffuses, sont le mode nouveau d'exercice de la sélection, qui transforme entre autres les pratiques enseignantes[28]. Le mode de production d'inégalités, auparavant instituées et reconduites dans la distinction des écoles et dans la sélection à *l'accès* à la scolarité, s'est fluidifié et réticulé en même temps qu'il s'est internalisé dans le travail. Pourquoi en serait-il autrement concernant la production d'ethnicité et de discrimination ethnico-raciale ?

Les séparations physiques et matérielles sont indissociables des *activités* de séparation, de différenciation, qui les constituent ou les effectuent. Dans cette activité et dans cette organisation - dans cette chaîne de pratiques, de dispositions, d'objets, de normes et conventions, etc - les frontières sont fabriquées et actualisées, les normes sont rejouées, répétées, *re-produites* ou infléchies. Elles le sont à travers des actions et interactions mettant

---

[26] PAYET J.-P., « La catégorie ethnique dans l'espace relationnel des collèges de banlieue : entre censure et soulignement », in Aubert F., Tripier M., Vourc'h F., *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1997, pp.207-218.

[27] LANDRIER S., NAKHILI N., « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », in *Formation-emploi*, n°109, 2010, pp.23-36.

[28] « La centralité du processus de sélection des élèves dans l'école unique modifie profondément leur mission, et on attend tout autant d'eux [outre qu'ils enseignent et permettent aux élèves d'apprendre] qu'ils évaluent avec justesse et qu'ils orientent avec discernement ». TERRAIL J.-P., *Ecole, l'enjeu démocratique*, Paris, La Dispute, 2004, p.65.

en forme le monde, par un jeu combiné d'humains (des élèves, des parents, des tuteurs, des enseignants, des CPE, etc.) et de non-humains (des règlements *intérieurs*, des grilles fermées ou des « portes ouvertes », etc.). C'est d'une *activité-matérialité* dont on parle ; qui laisse des traces et qui en efface ; qui s'incarne dans des corps, des objets, dans des règles,... et qui génère ce faisant des effets de clôture, de passage, de gestion de l'ordre différenciant intérieur et extérieur, définissant qui est étranger (au service ou à la Nation), etc. Cette activité-matérialité fabriquant de la frontière est au fond constitutive de la *discipline*[29], qui organise, segmente, cloisonne, définit, limite, distribue, contient, contrôle. Et en ce sens, cette activité est en partie celle de la normalisation disciplinaire de l'école ; même si elle ne se réduit pas à cela, je suppose qu'elle y trouve une large part de ses justifications. C'est donc en étant attentif à ces pratiques, en écoutant leurs justifications, que je dégagerais des normes qui s'exercent, des logiques de pouvoir qui s'activent, du sens « ethnique » qui se produit, par en bas, dans l'action. Ces pratiques représentent l'un des versants très prolifique de l'activité professionnelle, mais versant qui est paradoxalement peu considéré, dans les raisonnements calqués sur le point de vue institutionnel. Si donc, il s'agit aussi d'écouter le point de vue de l'institution, c'est pour comprendre « comment pense l'institution », comment cela à la fois diverge et resaisit les pratiques et le travail, les recouvre d'un discours qui est certes en décalage et contradiction avec l'ordre des pratiques, mais qui l'informe cependant, et qui constitue un paramètre et une ressource de l'action. Je suppose que la réalité de la discrimination à l'école, c'est *à la fois* un discours de l'institution qui nie la discrimination, qui la représente et définit comme extériorité, et des pratiques qui l'organisent comme une modalité à la fois possible, effective et significative des interactions et des rapports scolaires. Il s'agit dans ce cas de comprendre comment travaillent ensemble ces deux niveaux de réalité. C'est ici que servira le point de vue des frontières, l'attention aux clôtures, définitions, partage des tâches, aux activités de gestion de l'ordre, et toujours à leurs justifications (car la pratique est redevable d'une prescription ; car l'institution exige une mise en conformité du sens).

En réintégrant la question de l'ethnicisation et de la discrimination dans celle des frontières, il s'agit de déplacer la question de la production des « groupes ethniques » à celle de la production d'ethnicité par les institutions, et transférer ou plutôt étendre ce faisant le thème des frontières - construit dans la sociologie et l'anthropologie des groupes ethniques[30] mais

[29] FOUCAULT M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, Tel, 1993.

[30] BARTH F., « Les groupes ethniques et leurs frontières », in Poutignat P., Streiff-Fénart J., *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995.

structurant tout autant de la question étatico-nationale - à la production et la gestion des institutions et de leurs normes. Cette piste m'a été suggérée par les travaux de Françoise Lorcerie, qui avance l'idée d'une ethnicisation des frontières scolaires à travers la relation école-parents. Elle emploie le terme dans un sens général, investi d'« une valeur multiple. Ceux qui détiennent tant le pouvoir scolaire que la *normalité* sociale l'érigent et la maintiennent par des barrières matérielles, des pratiques d'éloignement, des modes d'interaction sans réciprocité, des énoncés disqualifiants »[31]. Reprenant cette idée, je cherche ici à articuler à l'*ethnicisation des frontières* trois questions ou trois modalités potentiellement combinées d'incorporation de l'ethnique dans l'institution : celle de la stabilité des *institutions* dans la variabilité de leurs rapports ; celle de la gestion de l'*ordre* interne à partir des activités que je nommerai de *police* ; et celle de l'auto-référence et de l'hétéro-définition dans le *langage*[32.] Mon fil conducteur est l'idée que la production d'ethnicité et de gestion ethnique (dont la discrimination est une modalité fonctionnelle, une traduction pratique) par l'institution scolaire prend place et sens dans des opérations générales et tout compte fait banales, non spécifiques, de gestion des frontières (I.3).

Interroger *l'institution scolaire* par la gestion normative de ses frontières

Le concept d'institution est ici entendu dans un double sens. D'abord comme un contenu : un univers particulier, un espace forclos mais en relation d'interdépendance avec son « extérieur », orienté en principe vers la réalisation d'une mission ou d'un projet, organisant pour ce faire un collectif (de travail, notamment) et disposant d'une forte assise organisationnelle lui permettant une emprise sur les individus – ceux qui agissent en son sein (les professionnels) et ceux qui sont concernés par son œuvre (les publics). Ensuite et concomitamment, ce concept est entendu comme une *représentation* (i.e. une image et une

---

[31] LORCERIE F., *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, INRP/ESF éditeur, 2003, p.183. A ceci près que, dans une perspective foucaldienne, le pouvoir ne se détient pas. La définition du pouvoir à laquelle j'ai recours est rapport (de domination), au sein duquel les sujets ne préexistent pas, mais sont produit dans l'assujettissement. Les sujets ne sont pas la surface d'impression de la force du pouvoir, mais leur constitution est sa marque même. Cette approche du pouvoir est congruente, à la fois avec une théorie de l'ethnicité qui fait de l'ethnique non un donné premier et primordial mais une production de/dans l'interaction, et avec une analyse de la discrimination de/dans l'institution scolaire comme « opérateur de domination » (comme l'un de ces opérateurs), donc comme modalité et produit d'un fonctionnement de l'ordre scolaire, et non comme exception à cet ordre ou comme abus de pouvoir.

[32] Cette formulation bénéficie des pistes indiquées par Bernard Poche, même si mon approche et le statut conféré à l'ethnicité diffèrent quelque peu de la lecture qu'il propose. Cf. POCHE B., « Fondements sociologiques de l'auto-référence. Quelques exemples européens », in *Espace et sociétés*, n°70-71, 1992, pp.33-53.

activité de gestion de cette image) de ce contenu et de ses limites. Cette définition, bien que proche du sens commun, s'étend à des organisations non publiques, comme ici l'entreprise. Il s'agit de permettre une mise en équivalence de ces univers sociaux. C'est à ce titre que je traiterai du « partenariat » comme d'une figure de l'interinstitutionnel (chap.V), prise dans une redistribution de pouvoir entre l'école et l'entreprise, avec le changement du référentiel de politiques publiques sous l'effet du néolibéralisme[33]. Toutefois, bien que traitant de la question des stages, qui est d'une certaine manière un espace-temps *partagé* ou *coproduit* entre l'école et l'entreprise, mon intérêt est d'abord tourné vers l'école. Plutôt que de traiter de la frontière extérieure comme un point central de symétrie entre l'école et l'entreprise – ce qui n'est qu'une des dimensions en jeu -, et donc d'accorder le même regard à l'une et à l'autre, je concentrerai mon attention principalement sur l'école. La frontière est donc prise, non pour la marge, mais pour un principe d'organisation global, mettant toujours en lien une clôture ou une limite avec la définition d'un ordre (interne) ou plutôt d'ordres distincts (interne et externe, parfois tenus comme opposition ordre/désordre).

L'idée de *questionner l'institution* ne signifie pas de raisonner au niveau du discours et de l'organisation institutionnels pour les « soumettre à la question », mais plutôt de les regarder « par en bas ». Cette approche me conduit à être attentif à la production institutionnelle à la fois en tant qu'activité – le *travailler* – faite en son nom ou dans son cadre, et comme produit, comme production. Cette dernière se donne à voir entre autres dans la représentation et l'imaginaire de l'institution, ainsi que dans les relations et rapports aux publics – ce qui veut dire toujours aussi : dans les *rapports de production de ces publics*. L'institution, surtout lorsqu'elle est définie par son « travail sur autrui »[34], ce dont l'école est un cas typique, correspond à un ordre *asymétrique* de relation avec ses publics (i.e. les *populations* qu'elle construit comme cible de son action). Cette inégalité de pouvoir instituée lui confère le monopole de la définition des normes et des valeurs collectives (bien commun, règles communes, normalité…), au regard duquel elle agit sur et dans les individus pour les produire *en tant que sujets*. Comme l'a montré Michel Foucault, les institutions d'Etat (notamment) définissent leurs publics à raison d'une « anthropologie capacitaire », c'est-à-dire où l'humain est pensé comme réceptacle de capacités innées (nature) ou acquises (culture) mises en

[33] JOBERT B. (dir.), *Le tournant néolibéral en Europe. Idées et recettes dans les pratiques gouvernementales*, Paris, L'Harmattan, 1994.

[34] DUBET F., *Le déclin des institutions*, Paris, Seuil, 2003.

mouvement notamment par la « volonté »[35]. Les institutions produisent des *populations* définies par un écart à ces « normes capacitaires », dont elles font leur cible : normes du « bien penser », du « bien travailler », du « bien se comporter », etc. Elles produisent aussi, pour agir, des *techniques d'assujettissement* (ordre disciplinaire, rythmes, règles, dispositifs de contrôle, etc.), soit des modes de normalisation et de contrôle du corps, de la pensée, des comportements, de l'espace, du temps…, ainsi que des *techniques de responsabilisation* et d'implication[36] des individus – norme d'internalité, injonction à la réflexivité, à l'identité, à la maîtrise de sa vie (projet, bilan,…) et au développement de ses « compétences », etc.

Ces schèmes de relation et ces rapports de pouvoir ne sont bien entendu ni univoques ni omnipotents ni définitifs. D'une part, le travail de/dans l'institution scolaire est (singulièrement aujourd'hui) soumis à plusieurs normes relationnelles ; les rapports de pouvoir cohabitent contradictoirement avec d'autres schèmes qui peuvent répondre à un principe de plus grande symétrie et d'interdépendance (exercice de la citoyenneté des élèves dans les établissements, participation des usagers, partenariat, etc.)[37]. D'autre part, les rapports de pouvoir qui font l'ordre institutionnel n'ont pas non plus d'unité *en soi* ; ils s'appuient sur un réseau hétérogène de ressources, d'agents, de règles, de techniques, d'instruments, etc. utilisables ou mobilisables dans des sens différents, y compris contradictoires. De sorte que se recompose selon les situations un rapport de domination qui, lui, peut être lu avec un certain degré de généralité et de continuité. Le pouvoir est en fait mobile. Il l'est par la multiplicité des réseaux dans lesquels il s'inscrit, et par la variabilité des agencements qu'il produit. Il l'est aussi[38], par sa capacité à mobiliser et capter des ressources et mouvements y compris alternatifs, pour recomposer un ordre de domination[39].

Il faut donc se garder d'avoir de l'institution scolaire une lecture unitaire référée finalement au souverain *Leviathan* – cette métaphore de l'unification de la multitude dans le principe

---

[35] FOUCAULT M., *Sécurité, territoire, population, Cours au Collège de France. 1977-1978*, Paris, Gallimard/Seuil, 2004.

[36] NICOLAS-LE STRAT P., *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan, 1996.

[37] LAFORGUE D., « Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines : pluralité, hybridation et fragmentation du travail institutionnel », in *Socio-logos*, n°4, 2009. [En ligne] http://socio-logos.revues.org/2317. On verra cependant que l'émergence de la figure d'apparence plus égalitaire du partenariat école-entreprise ne règle pas la question de l'asymétrie ni entre l'école et l'entreprise, ni avec le public, mais la déplace ou en tord les logiques vers de nouvelles modalités et de nouvelles ressources d'assujettissement (cf. chapitre V).

[38] Cela est connu concernant le capitalisme, cf. notamment : BOLTANSKI L., CHIAPELLO E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

[39] On peut lire de cette manière la récente publication par le ministère de l'Education nationale d'un rapport sur les « discriminations à l'école », qui se ressaisit de cet opérateur critique pour rembrayer l'implication des élèves (mobilisation des Conseils de la vie lycéenne) et la normalisation comportementale.

supérieur de l'Etat-Nation auquel le Peuple aurait délégué la souveraineté. « [L']appareil [scolaire] définit un certain nombre de stratégies globales, à partir d'une multiplicité d'assujettissements (celui de l'enfant à l'adulte, de la progéniture aux parents, de l'ignorant au savant, de l'apprenti au maître, de la famille à l'administration, etc.). Ce sont tous ces mécanismes et tous ces opérateurs de domination qui sont le socle effectif de cet appareil global que constitue l'appareil scolaire »[40]. Il faut donc se garder aussi de penser le travail scolaire comme unité close et uniréférentielle, et insister au contraire sur la pluralité des activités, des fonctions, des valeurs, des normes, avec ses contradictions et ses tensions. Je présume qu'il en va de même pour cette forme d'exercice du pouvoir qu'est la discrimination : celle-ci répondrait aux contradictions de/dans l'institution et donc y prendrait généralement sens. La discrimination et l'ethnicisation, interviendraient non pas comme des exceptions dérogatoires à la règle scolaire – même si elles y conduisent -, mais comme forme de régulation, parmi d'autres et surtout *avec d'autres*, combinées à elles, prenant leur sens dans le fonctionnement banal de l'institution.

Sociologie publique et place d'une démarche empirico-inductive

Mon approche participe d'une stratégie de recherche qualitative, construite dans des allers-retours entre des situations publiques et académiques. La forme générale de cette thèse peut donner à penser à une approche très hypothético-déductive. Or, cette écriture est une production seconde, par rapport à une logique de recherche au départ sensiblement intuitive, plus nettement empirico-inductive. L'écriture de cette thèse est un ressaisissement. Elle ne suit pas le fil de la construction de la recherche, mais s'ordonne comme un discours rétroprojetant un ordre et faisant de ce fait émerger de nouvelles dimensions, de nouvelles régularités, à partir d'un ensemble de travaux plus ou moins ordonnés chemin faisant[41]. De fait, ma recherche emprunte à ces deux régimes de production scientifique. Elle les noue dans le temps, basculant de l'une vers l'autre au fur-et-à-mesure d'une systématisation de l'analyse. La construction initiale de ce travail a en effet de nombreuses accointances avec les *grounded theories* (théories ancrées). Il s'agit, selon Barney G. Glaser et Anselm L. Strauss, d'« ancrer la théorie dans la recherche elle-même, afin qu'elle soit produite à partir des

[40] FOUCAULT M., *« Il faut défendre la société ». Cours au Collège de France, 1976*, Paris, Seuil/Gallimard, 1997, p.39.

[41] Une des limites évidente de cet écrit, à mes yeux, est justement de ne pas avoir imaginé une forme d'écriture calquée sur le mode de production. L'effet disciplinaire de la thèse s'exprime ici. Mais c'est aussi l'occasion pour moi de repenser mon travail et de dégager ce faisant des pistes ou des prolongements nouveaux.

données »[42]. La logique de *production* de théories de type phénoméno-inductif, est leur génération *a posteriori*, à partir d'une démarche réceptive tant aux catégories des acteurs qu'aux surprises du terrain. Cette approche est présente dans mon travail, et d'abord dans une dimension exploratoire ; mais si elle n'était cantonnée qu'à cela, elle resterait à distance des théories ancrées. Ma façon de faire de la sociologie laisse une place importante à l'intuition, à l'écoute de ce qui résiste (en moi-même ou chez mes interlocuteurs) ; c'est d'ailleurs pourquoi elle prête tant d'attention aux résistances et aux contradictions. L'intuition est support pour la formulation récurrente de problèmes pour l'analyse. Mais la multiplication des terrains, dans mon parcours, me permet de passer ensuite à une logique de vérification de la généralité ou du caractère transposable de mes analyses. La combinaison de ces approches se comprend au regard de deux contraintes de ce travail. Premièrement, plutôt qu'un investissement intensif et au long cours d'un terrain, ma recherche procède par allers-retours entre terrain et hors-terrain (ce qui est classique), mais aussi par des scansions rendues obligées et/ou possibles par l'investissement successif de divers terrains (III.4). La logique hypothético-déductive peut prendre le relais dans une systématisation ultérieure, *a fortiori* dans la phase d'écriture. Deuxièmement, le caractère « politiquement » hasardeux de la question de la discrimination à l'école joue comme un cadre de contrainte qui rend plus précaire le processus de recherche. L'analyse ne peut en conséquence être cantonnée au niveau d'un terrain donné, mais doit prendre également en compte l'état des rapports de force globaux autour de ces questions, qui impriment des limites (de temps, de moyens, d'accès aux données, etc.) à l'investigation. De sorte que la production de théorie se fait dans une circulation entre plusieurs niveaux de problèmes, par la confrontation entre le phénomène observé, les pratiques à son égard, les cadres cognitifs généraux, les tactiques de construction et d'investissement du terrain, et l'analyse distanciée de cet ensemble.

L'intérêt de cette approche est à la fois de prendre en compte les expériences tirées de la fréquentation du terrain, les processus interactionnels et situationnels qui constituent une part importante des pratiques sociales, ainsi que des perspectives (théories, justifications, valeurs, etc.) des acteurs sociaux. Plutôt que de disqualifier le point de vue de ces derniers, l'analyse veut participer de le qualifier (le faire grandir en qualité) en le requalifiant (questionner et déplacer les analyses), y compris avec un point de vue critique ancré. Plus spécifiquement, ce travail prend le parti d'une *sociologie publique* (chap. III). C'est-à-dire une pratique de la

[42] GLASER B. G., STRAUSS A. L., *La découverte de la théorie ancrée*, op. cit., p.80.

recherche sociologique qui se fait dans la rencontre avec des publics afin, non pas de tenir un discours et d'apporter un savoir, mais d'élaborer ensemble un travail double : la production de connaissance, de compréhension et de théorie ; et la transformation sociale, l'outillage intellectuel concret. Soit *une intelligibilité sociologique articulée à une praticabilité du monde social*. Dans cette perspective, la sociologie participe d'une expérimentation alternative et d'une conscientisation des situations, afin d'augmenter le pouvoir des acteurs non pas « sur » l'objet de travail, mais *en relation à lui*[43]. C'est ce qui me conduira à être attentif tout à la fois au savoir qu'ont les professionnels des processus de discrimination, aux cadres d'analyse qui sont les leurs pour aborder ce phénomène, aux tensions axiologiques et normatives qui traversent leur travail – et donc l'institution – quant à la possibilité de reconnaître et de manipuler cet objet, et aux pratiques mises en œuvre à l'égard de ce phénomène. Cette connaissance ancrée est aussi le point de départ d'une transformation des pratiques. La démarche de recherche, les conditions d'accès aux données, les formes de rapport qu'entretiennent les acteurs aux situations professionnelles et au phénomène de la discrimination, sont au point de départ de ce travail de montée en généralité théorique, et d'adaptation tactique ou d'intensification pratique.

La temporalité de la recherche est modifiée par le choix d'une sociologie publique, qui accélère le temps du travail sociologique situé – car la demande sociale ou la commande publique génèrent une pression productiviste intensifiée. En conséquence, l'avancée de la recherche doit compenser une perte d'intensité par un allongement du « chemin », le cheminement se faisant au rythme des commandes publiques et des projets. Mon travail de recherche et d'élaboration théorique sur l'ethnicisation et la discrimination à l'école s'est ainsi produit *chemin faisant*, à partir de la construction progressive d'une continuité du cheminement, de projets en commandes, de terrains en expériences. (Continuité qui est construite à la fois rétrospectivement, par un retour sur soi réflexif, et, avec le temps, par projection d'hypothèses.) Des formulations construites dans un projet ont été remises à l'épreuve dans d'autres, permettant de les tester, les amender, confirmer ou infirmer leur caractère fonctionnel, les relativiser ou les généraliser. Ainsi, l'une de mes premières formulations du problème s'est calquée sur l'approche cognitive qu'ont les acteurs de l'école (et bien souvent aussi les chercheurs), prolongeant l'idée selon laquelle l'ethnicisation et la

[43] GELINEAU L., *Fondements pour une « théorie ancrée » de la conscientisation dans le cadre de la recherche-action participative et de l'éducation dans une perspective mondiale*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 2001, pp.VI-VII.

discrimination seraient *en soi* contraires aux logiques de l'école. J'ai, dans un premier temps, imaginé une problématisation en termes de transformations in(tro)duites par l'ethnicisation des rapports scolaires. Mais le constat d'une forme de symétrie de l'ethnicisation entre l'école et l'entreprise et d'une coproduction de la discrimination[44] prenait en défaut cette analyse, en interrogeant le statut d'extériorité primordiale implicitement donné à cette question. Cela m'a conduit, avec des collègues, à formuler l'idée d'une forme de *continuité* entre l'école et l'entreprise, dans un travail réalisé en 1999-2000 sur le pays de Montbéliard[45]. Cette idée a été redécouverte dans un travail ultérieur portant spécifiquement sur la problématique de la discrimination dans les stages en Lorraine (2005-2006), permettant de confirmer cette logique tout en la relativisant[46]. Car la continuité de l'école et de l'entreprise ne vaut pas *a priori*, elle est relative à des pratiques de mise en continuité, une façon d'organiser le travail qui prend sens dans le statut que l'on accorde à la relation école-entreprise (et aux stages dans ce contexte). Prendre en compte cette dimension conduit à être attentif plutôt à la façon dont la catégorisation ethnico-raciale prend place et sens dans la situation scolaire, comment elle contribue à fabriquer, soutenir et légitimer l'ordre scolaire[47]. Parallèlement, diverses interventions sociologiques (régions Alsace, Provence-Alpes-Côte d'Azur, Rhône-Alpes, notamment) m'ont conduit à explorer plus avant la question du déni et de la dénégation de la discrimination. Il s'est agit alors de comprendre en quelle mesure ces processus cognitifs bloquaient le passage à l'action et justifiaient l'inaction publique[48]. C'est à partir de là – en croisant ces données et ces analyses avec des constats faits dans une recherche sur la gestion du racisme à l'école[49] - que j'ai pu renverser le présupposé d'une extériorité première du phénomène, pour analyser *les pratiques d'extériorisation* : la fabrication d'un statut d'extériorité, prenant appui sur un composé de cadres cognitifs, de normes de gestion, de

---

[44] Cette idée de coproduction, explicitement formulée par un collègue [NOËL O., « Intermédiaires sociaux et entreprises : des coproducteurs de discrimination ? », in *Hommes & Migrations* n°1219, mai-juin 1999, pp.5-17], a traversé mes premiers travaux sur la discrimination, et notamment : DHUME F., L*es discriminations raciales dans l'accès à l'emploi des jeunes en Alsace*, Les Cahiers de l'Observatoire n°25, Strasbourg, ORIV, 1997.

[45] Avec une première formulation dans : DHUME F., VOLPONI A.-F., MOULIADE R., NOËL O., *Les discriminations dans le pays de Montbéliard*, Strasbourg, Azerty/ISCRA, 2000.

[46] DHUME F., SAGNARD-HADDAOUI N., *La discrimination de l'école à l'entreprise. La question de l'accès aux stages des élèves de lycée professionnel en région Lorraine*, Neuviller, ISCRA, 2006.

[47] Ce qui rejoint l'analyse de : RINAUDO C., « L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire », in *Revue européennes des migrations internationales*, vol.14, n°3, 1998, pp.27-43.

[48] DHUME F., *Les acteurs locaux face à la discrimination : les logiques d'une inaction publique*, Neuviller, ISCRA-Est, 2007.

[49] DHUME F., *Racisme, antisémitisme et "communautarisme" Manifestations publiques et significations sociales à l'école*, Neuviller, ISCRA, 2006.

pratiques d'effacement de traces, de segmentation de l'organisation, et de stratégies de régulation tournées vers un contrôle des clôtures et des frontières scolaires. C'est ce parcours de recherche dont je me resaisi ici, que je retourne en quelque sorte, en reconstruisant l'usage des données accumulées à partir de ce point d'arrivée.

Présentation de la thèse

Ma thèse pourrait donc s'envisager ainsi : plus qu'un objet extérieur semant le désordre ou colonisant l'ordre scolaire (qui subirait en cela des mutations sociétales, en raison tant de la massification scolaire nationale que d'un *ethnic revival* général), je soutiendrai que l'ethnicisation et la discrimination sont des procédés de gestion qui prennent sens dans une logique de (reprise de) contrôle *interne* (i.e. *en rapport à l'interne*). Ou plutôt, elle prennent sens dans la circulation entre plusieurs logiques de contrôle identifiables dans le fonctionnement scolaire, qui ne sont pas *a priori* et toujours coordonnées entre elles et n'ont donc pas un sens unique ou univoque. La discrimination et l'ethnicisation prendraient place à un carrefour, ou plus justement *dans un réseau*, raccordant à la fois le contrôle disciplinaire relatif à la fonction éducative de l'école, le contrôle institutionnel relatif à la gestion de l'imaginaire de l'Etat-Nation - dont l'école est l'une des institutions historiquement clé –, et le contrôle professionnel à l'égard des arrangements réels du travail. Extérioriser et minimiser l'idée de discrimination (par sa dénégation, par son statut, par sa gestion, et jusque dans les formes du raisonnement sociologique…) relèveraient en conséquence à la fois d'un statut *politique* et d'un statut *pratique* d'objets (main)tenus comme *étrangers* à l'institution et *dangereux* pour elle et pour ses agents. Saisies ainsi, la production et la gestion de discrimination et d'ethnicisation par l'institution scolaire et ses professionnels invitent à mettre la focale sur les procédés de contrôle, sur les activités que l'on peut appeler *police des frontières*. Appliquée aux stages, cette approche peut montrer que la discrimination prend place de façon très congruente dans un dispositif éducatif – le stage – pris en tension entre plusieurs logiques, dont la gestion pratique en privilégie certaines au détriment d'autres. La discrimination ethnico-raciale n'intervient pas comme phénomène supplémentaire dans ce schéma, mais comme une des formes de ce fonctionnement banalisé, caractérisée par le recours à l'ethnicisation ou par sa validation dans le travail scolaire. Je montrerai alors que cet ordre, partiellement ethnicisé ou racisé, est directement organisé par des pratiques qui à la fois le maintiennent, le prolongent et en effacent ou banalisent les formes et les traces.

La première partie de cette thèse est consacrée à poser de façon détaillée mon cadre d'analyse et les points d'appui théoriques, ainsi que le cadre épistémologique et la méthodologie de la recherche. J'aborderai en premier lieu le cadre conceptuel relatif à la catégorisation ethnico-raciale et aux rapports de pouvoir sur ce mode, à une théorie globale des frontières et de leur gestion, et à la discussion du concept de discrimination (chap. I). Après avoir présenté la construction et l'état tant scientifique que politique de la question de la discrimination, je poserai plusieurs éléments d'un cadre théorique susceptible d'appréhender les enjeux de contrôle sur l'imaginaire de l'institution et conséquemment sur le statut attribué aux idées d'ethnicisation et de discrimination (chap.II). Le troisième chapitre présentera les conditions de validité d'une posture de sociologie publique, puis présentera les modalités de construction des terrains et de recueil du matériau soutenant cette recherche (chap.III).

La seconde partie de la thèse met au travail les matériaux et déploie l'analyse, en suivant le schéma suivant. Je montrerai d'abord de façon générale divers procédés d'ethnicisation, leur banalité et leurs effets pratiques dans la gestion des normes, de l'ordre et des frontières scolaires, en m'attachant à leur(s) sens dans l'institution. J'en proposerai un modèle d'interprétation, à partir de la problématique des frontières. Je traiterai dans le même temps des procédés de dénégation du phénomène, à la fois dans leurs formes et dans leur sens (chap. IV). Je m'attacherai ensuite à poser le cadre d'une problématique propre des stages. Ceci, d'abord du point de vue du sens de ce dispositif dans les transformations de l'institution, et dans le déplacement du centre de gravité des politiques publiques vers un référentiel d'insertion. Il s'agira à partir de là de voir l'ordre réel de fonctionnement des stages, de la relation école-entreprise aux procédés de gestion des mises en stage. Je proposerai un modèle de lecture des tensions traversant le dispositif, et dont la gestion pratique conduit à accentuer la logique normalisatrice à l'égard des élèves sous couvert d'un consensus entre l'école et l'entreprise (chap. V). En articulant les deux dimensions précédentes, je montrerai comment est traitée la question de la discrimination dans les stages. On s'intéressera aux procédés de gestion du statut du problème (notamment son invisibilisation) ainsi qu'aux pratiques d'arrangements et de coproduction de la discrimination. En établissant des processus de mise en continuité entre l'école et l'entreprise, via des phénomènes d'ethnicisation, on s'intéressera finalement aux modes de justification et aux pratiques de maintien sous contrôle du phénomène par une action directe sur les élèves (chap. VI). Pour finir, je laisserai la parole aux élèves. Il s'agira de voir ce qu'ils font de l'expérience discriminatoire, et comment ils gèrent celle-ci en relation avec leurs projections dans l'école (chap. VII).

PREMIERE PARTIE :
CADRE THEORIQUE, PERSPECTIVE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIE

I – ELEMENTS D'UN CADRE CONCEPTUEL : CATEGORISATION ETHNICO-RACIALE, FRONTIERES ET DISCRIMINATION

Ni le *racial* ni l'*ethnique* ne sont une propriété ou un ensemble de caractéristiques décrivant objectivement des groupes. Ces termes, instruments d'un rapport de domination, outils dans un système de catégorisation chargé d'histoire et saturés de rapports de pouvoir, sont pour cette raison entendus comme *rapports sociaux fondamentaux de domination*. Fondamental, ce type de rapport social l'est à deux titres. Premièrement, c'est dans les sociétés pluralistes une notion et un système de catégorisation du monde fort banal ; et il est logique de manipuler de telles catégories si l'on considère que la sociologie « doit s'efforcer de parvenir à une compréhension critique des concepts de l'homme ordinaire »[50]. Deuxièmement, au plan de l'expérience, nous avons affaire à un rapport de domination fondamental dans son mode et dans ses effets. Ce rapport brutal se maintient dans l'histoire – plus précisément, s'actualise -, bien qu'avec des variations d'intensité et de formes, selon son degré d'étatisation ou plus largement d'institution, et donc d'instrumentalisation dans une logique d'unification « politique ». Le terme de « races » – au pluriel – désigne ici les « catégories institutionnelles revêtues de la marque biologique »[51], et celui de *race*[52]– au singulier – désigne le rapport social de domination qui recourt à cette opération de catégorisation. J'utiliserai préférentiellement les notions d'*ethnique* et de *racial* (dans un usage nominal ou adjectival), pour indiquer mon intérêt *à ce que l'on fait (au nom) de la race ou de l'ethnie (et de leurs catégories)* dans les rapports sociaux.

Ce choix est mû par la nécessité de reconnaître avec le mot la réalité du rapport social qu'il désigne : l'ethnique et le racial existent effectivement comme affects, comme croyances,

---

[50] DOUGLASS W. A., LYMAN S. M., « L'ethnie : structure, processus et saillance », in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol.LXI, 1976, p.198.

[51] GUILLAUMIN C., *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, Paris, Gallimard, Folio essais, 2002, p.12.

[52] « En ne mettant pas de guillemets au mot race, je ne l'emploie évidemment pas dans son sens de stigmatisation pseudo-biologique, mais dans son sens de rapport hiérarchique entre des groupes humains, au même titre que la classe ou le genre ». GAIGNARD L., « Racisme et travail », in *Travailler*, n°16, 2006, p.7.

comme catégorisation sociale d'une redoutable puissance performative des rapports et des statuts sociaux. A l'encontre de la doctrine antiraciste qui s'appuie sur la contestation des « races » au nom de la science et/ou de l'humanisme, et avec Colette Guillaumin, on peut dire qu'« il n'est pas soutenable de prétendre qu'une catégorie qui *organise* des Etats (…), qui entre dans la Loi n'existe pas[53] ». Nous héritons bien malgré nous d'un rapport infiniment problématique, dont on ne se débarrasse pas en révoquant simplement le mot : « Non, la race n'existe pas. Si, la race existe. Non certes, elle n'est pas ce qu'on dit qu'elle est, *mais* elle est néanmoins la plus tangible, réelle, brutale des réalités[54] ». Réalité pratique fondée sur une fiction « politique »[55], l'ethnico-racial[56] est une catégorisation au double statut contradictoire : née de la puissance performative du langage en général, elle-même doublée de la force d'imposition du langage dominant (politico-scientifique, notamment, en contexte colonial et ethnonationaliste). Reconnaître ce statut inévitablement en tension, *comme un problème*[57], entre recirculation et dénégation, c'est d'abord récuser tout naturalisme ou tout essentialisme, en bonne logique « matérialiste » (selon Foucault)[58] et/ou « constructiviste »[59].

Dans cette perspective, je m'intéresserai tout particulièrement aux procédés de catégorisation, en tant qu'ils fondent la définition des groupes identifiés à travers des rapports de race, et qu'ils organisent de fait les pratiques discriminatoires (I.1). En prenant appui sur une approche en termes de frontières des groupes ethniques, et en élargissant cette perspective à une lecture des institutions, je poserai quelques éléments concernant une problématique

---

[53] GUILLAUMIN C., « "Je sais bien, mais quand même" ou les avatars de la notion "race" », in *Le genre humain*, « La science face au racisme », Paris, Fayard, 1981, p.65.

[54] Ibid. L'italique indique le statut *irréductiblement* (sauf dans la croyance raciste) problématique de ces catégories, à la fois comme puissance de catégorisation, et comme opération résultant *stricto sensu* d'une invention sociale.

[55] Je reviendrai ultérieurement sur ce terme mal approprié, d'où les guillemets.

[56] Christian Poiret critique une telle formule assimilant ethnique et racial, estimant que « cette facilité a un coût : elle occulte la dimension dynamique des processus à l'œuvre et ne permet pas de comprendre les différences de trajectoires historiques des groupes minorisés » [POIRET C., « Le retour de la catégorie "Noirs" dans l'espace public français », in *Migrations société*, vol.22, n°31, septembre-octobre 2010, p.83]. Si l'on peut adhérer à cet argument invitant à voir du jeu entre ces deux types de catégorisation – on en verra l'intérêt pour analyser la pluralité des modes d'ethnicisation, IV.3 – leur dissociation pose néanmoins deux problèmes : d'une part, cette distinction n'est pas forcément utile pour une analyse de l'imaginaire scolaire qui fait peu de cas de cette différence ; d'autre part, l'application d'une différence stricte entre ethnisme et racisme est en pratique souvent délicate, en raison de la circulation entre les référents de nature et de culture. J'y reviendrai.

[57] DHUME F., « De la *race* comme un *problème*. Les sciences sociales et l'idée de nature », in *Raison présente*, n°174, 2ème trimestre 2010, pp.53-65.

[58] « Je suis matérialiste parce que je nie la réalité » disait Michel FOUCAULT : « Débat sur le roman », in *Dits et écrits I. 1954-1975*, Paris, Gallimard, Quarto, p.380.

[59] Par constructivisme, on entend l'inscription dans une « galaxie d'efforts – différents sous tout un ensemble de rapports mais posant également une série de problèmes semblables » quant à la façon dont la réalité a été construite pour apparaître comme telle. CORCUFF P., *Les nouvelles sociologies*, Paris, Nathan (coll. « 128 »), 2000, p.7.

générale des frontières (I.2). La discrimination gagne en effet à être pensée à l'articulation d'un schéma d'ethnicisation des relations sociales et des rapports sociaux, d'une part, et d'autre part d'une perspective politico-institutionnelle plus systématique de gestion des droits, des ressources, des accès, des places dans un ordre social donné. Je proposerai ainsi de travailler sur la pratique discriminatoire comme forme de gestion de l'ordre institutionnel - *i.e.* comme pratique d'une « police » des frontières. Il faudra pour cela préciser le concept de discrimination, qui fait l'objet de multiples confusions et/ou qui n'est pas toujours construit comme approche spécifique prenant le droit pour pivot normatif (I.3). Cette définition référée au droit impliquera alors de s'arrêter sur quelques questions touchant à l'introduction de la norme de droit dans la construction sociologique (1.4). Pour clore ce chapitre consacré à la construction conceptuelle de la notion de discrimination, je m'attacherai à la distinguer d'autres problématisations scientifiques et/ou politiques se rapportant à l'égalité/aux inégalités (I.5). Ce qui permettra de prendre la mesure du caractère de *point de vue spécifique* sur le social qu'engage la question de la discrimination. Enfin, je poserai quelques jalons pour élaborer une catégorie permettant de saisir la complexité et la *mobilité* des pratiques discriminatoires. Lesquelles ne se laissent qu'exceptionnellement saisir comme production ici et maintenant imputable à un agent identifiable. A partir d'une discussion des notions de « discrimination systémique » et de celle de « racisme institutionnel », je proposerai d'utiliser ici celle de « discrimination en réseau » (1.6).

I.1. Les théories cognitives de l'ethnicité : catégorisation et rapports de pouvoir

On doit au sociologue Max Weber les premiers travaux *relativistes* concernant la notion de « groupe ethnique »[60]. Contrairement à l'idée « d'ethnie », « fantôme de référence de l'ethnologie » (J.-P. Chrétien) et de l'anthropologie coloniale, l'idée de « groupes ethniques » ne repose pas sur une réalité matérielle stable et primordiale[61]. Ethnique est le nom d'un contenant d'extension et de configuration variable, et pas celui d'un contenu spécifique. C'est, dit l'anthropologue Fredrik Barth, une « coquille organisationnelle à l'intérieur de laquelle

[60] LORCERIE F., *L'école et le défi ethnique*, op. cit., chap.1.

[61] C'est une « découverte » tardive de l'anthropologie, sous la forme d'un retour sur soi critique, que de voir dans l'hétérogénéité incessante des définitions empiriques de « l'ethnie » le signe de l'absence d'une matérialité propre à la catégorie. Cf. AMSELLE J.-L., « Ethnie et espaces : pour une anthropologie topologique », in Amselle J.-L., M'Bokolo E. (dir.), *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et Etat en Afrique*, Paris, La Découverte/Poche, 1999.

peuvent être mis des contenus de formes et de dimensions variées dans des systèmes socioculturels différents[62] ». C'est même, pour M. Weber, un « fourre-tout », dont l'unité tient beaucoup au pathos dont est investie cette idée[63]. Les groupes ethniques sont des constructions « psycho-socio-politiques » reposant sur l'élaboration d'un *sentiment* de communauté (I.1.1.). L'ethnique est donc une façon de définir et de catégoriser le monde qui articule et synthétise d'une façon spécifique divers éléments. On s'intéressera alors aux procédés et aux effets de mise en ordre du monde (I.1.2), lesquels participent de distribuer des places, d'attribuer des statuts et de fabriquer des identifications. Ces processus d'attribution fonctionnent en référence à un double principe, vertical et horizontal, produisant une asymétrie (I.1.3). Je terminerai ce paragraphe en insistant sur les rapports de pouvoir qui structurent les catégorisations ethniques, et qui participent de produire de façon singulière des sujets (I.1.4).

I.1.1. « L'ethnique » : une catégorisation « psycho-socio-politique »[64]

« Nous appellerons groupes "ethniques", dit M. Weber, (…) ces groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou des deux, ou sur des souvenirs de la colonisation ou de la migration, de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation – peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement. »[65] Contrairement à une projection nationaliste, qui ne veut reconnaître comme communauté légitime que la nation, et impute de façon polémique à d'autres groupes un statut de communauté, un groupe ethnique n'est pas à proprement parler une *communauté*. C'est seulement, dit. M. Weber, une forme de « vie en commun », car l'essence de ces groupes n'est pas de l'ordre d'une « activité communautaire réelle ». Dans une configuration Majoritaire/ minorisés, ce groupe est d'abord « l'agrégat de ceux contraints d'endurer les mêmes privations à cause du même stigmate ; c'est en fait la catégorie apte à le discréditer »[66]. Mais l'expérience

---

[62] BARTH F., « Les groupes ethniques et leurs frontières », op. cit., p.212.

[63] WEBER M., *Economie et société 2*, Paris, Pocket, 1995. p.139. Les termes d'ethnie ou de nation « se volatise[nt] lorsqu'on tente de le[s] conceptualiser », en raison du fait qu'ils « sont les plus chargés de sentiments pathétiques ». Ces termes prennent un sens éventuellement plus précis dans des contextes d'usage, mais aussi en référence à d'autres notions implicites. Par exemple, « le concept de "nation" nous renvoie constamment à la relation avec la "puissance" politique. Il est donc évident, si tant est que "national" signifie quelque chose d'unitaire, que ce sera aussi une sorte de passion [Pathos] spécifique. », pp.143-144.

[64] LORCERIE F., *L'école et le défi ethnique*, op. cit., p.19.

[65] WEBER M., *Economie et société 2*, op. cit., chap.. IV, p.130.

[66] GOFFMAN E., *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Editions de Minuit, 1975, p.134.

même de ce groupe participe de construite une identité ethnique. Cette définition invite à être attentif à la façon dont s'élaborent des *sentiments* de communauté. Comment la dimension psychologique de « l'identité[67] » est investie dans la définition des rapports sociaux et de l'ordre politique. Cette approche met l'accent sur une *définition identitaire* de groupes, reposant sur une opération cognitive de catégorisation de soi/des autres, fabriquant ainsi un *ordre ethnique* de représentation du monde. En parlant d'*ethnique*, je m'intéresse donc aux manières spécifiques de mise en ordre du monde fondées sur des distinctions entre groupes, distinctions référées à des sentiments et/ou à un imaginaire de communes origines.

I.1.2. Les processus et procédés de catégorisation comme mise en *ordre* du monde

La catégorisation ethnique se singularise par le référent mobilisé, conduisant à « classe[r] une personne selon son identité fondamentale, la plus générale, qu'on présume déterminée par son origine et son environnement »[68]. Si l'on accepte l'approche constructiviste, il s'agit de garder à l'esprit que l'ethnique ne précède pas sa construction catégorielle dans les rapports sociaux : c'est, de part en part, *un rapport social d'attribution de statut et de propriétés afférentes*, rapport qui n'a pas de matérialité indépendante des conditions situationnelles et historiques. En tant que processus cognitif fondamental, constitutif dans le même mouvement du monde tel qu'il nous apparaît et de notre rapport au monde, la catégorisation excède la nomination, celle-ci ne représentant en effet que « la surface du processus de classification »[69]. La catégorisation renvoie à des logiques générales, qu'il s'agit succinctement de rappeler.

Travailler sur les catégories et la catégorisation signifie s'intéresser à la façon dont les faits et les groupes sociaux sont définis, c'est-à-dire construits, segmentés, classés et nommés. La catégorisation *ordonne* le monde social – au double sens de ce terme : mettre en ordre et performer. Elle répond à un « principe de sélection »[70]. Le fait de catégoriser a un effet de *production* du monde social, au sens où cela contribue à créer ou à modeler la réalité en la donnant à voir comme *en soi*, en la tenant comme évidence. La pertinence d'une catégorie

---

[67] Sans entrer plus avant dans la notion d'identité, je retiendrai seulement ceci : elle n'est pas une propriété ou un ensemble de caractéristiques stables, mais un rapport social complexe et pluriel, articulant individuation et communalisation, qui s'actualise dans les relations sociales et dans ses projections imaginaires.

[68] BARTH F., « Les groupes ethniques et leurs frontières », op. cit., pp.211-212.

[69] DOUGLAS M., *Comment pensent les institutions*, Paris, La Découverte/Poche, 2004, p.146.

[70] QUERE L., « Présentation », in Fradin B., Quéré L., Widmer J., *L'enquête sur les catégories. De Durkheim à Sacks*, Paris, Editions de l'EHESS, « Raisons pratiques », 1994, p.20. Ceci, du moins, dans une approche non taxinomique de la catégorisation, approche de filiation kantienne qui renverse celle, classique, de filiation aristotélicienne.

dépend de la croyance que l'on a dans les *cadres* qu'elle présuppose – ce que Peter Berger et Thomas Luckmann nomment des « schémas de typification »[71]. Schémas actualisés dans l'expérience, servant à projeter sur la réalité un ordre supposé normal et évident – un ordre attendu, et des types de situations, de comportements, etc. présupposés. Autrement dit, l'appréhension et la compréhension du monde supposent une croyance relative dans des cadres de pensée qui déterminent notre rapport à celui-ci. Les catégories sont actualisées et parfois réévaluées selon les situations et les interactions. Mais le fait qu'elles sont en même temps articulées à d'autres sous la forme de chaînes d'équivalences, formant un « continuum de typifications », oppose une résistance conséquente à la modification de ces schémas projetés sur le monde. Travailler sur la catégorisation permet donc de saisir, à travers les segmentations et les définitions, sur l'ordre d'ensemble. Cet ordre est toujours une projection sur le monde - une mise en ordre ou un ordonnancement - qui à la fois décrète, anticipe et performe la réalité. En accordant de l'importance à ces processus de catégorisation, de définition, de délimitation, je m'intéresserai tout particulièrement à la production de cet ordre. C'est-à-dire, à la fois comme représentation normative ou image de référence - « imaginaire » à l'aune duquel sont rapportées des situations pour les évaluer, cf. chapitre II.3. – et comme ensemble de pratiques de mise en forme du monde, comme mise en ordre de places, etc.

Si de l'ordre social est produit notamment à travers la catégorisation, il sera nécessaire de prendre en compte la question du pouvoir dans les relations, mais on peut ici indiquer déjà quelques éléments relatifs à la question de la catégorisation. Disons, à un niveau général, que les catégorisations sont construites à travers des processus oppositionnels dans lesquels se jouent et s'attestent des relations de pouvoir. La capacité de produire des catégories validées, légitimes et effectives, n'est en effet pas également répartie. Entre, d'une part, un Etat producteur de catégories de gestion fabriquant et organisant ses populations[72], et d'autre part (mais ce qui va de pair), un groupe Majoritaire qui impose à travers ses catégories les frontières de la socia(bi)lité, les « catégorisés », en tant qu'agents, ont une capacité restreinte et contrainte de négociation statutaire et identitaire. Si j'ai insisté jusque-là sur la part cognitive, la catégorisation est cependant au carrefour de quatre dimensions au moins : une dimension technique de fabrication de taxinomies et de classes ; une dimension cognitive d'identification et de définition ; une dimension politique de distribution de statuts, de places,

[71] BERGER P., LUCKMANN T., *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, 2003, chap.I.2.

[72] FOUCAULT M., *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité*, tome 1, Paris, Gallimard, 1976.

et de conditions de reconnaissance ; une dimension corporelle et physique[73]. L'ordre du pouvoir travaille dans la jonction/disjonction de ces dimensions, jouant de la focalisation sur l'une ou l'autre selon l'ordre des rapports de force.[74]

I.1.3. L'ethnicisation : une attribution statutaire et identitaire asymétrique

L'*ethnicisation* - et la *racisation* - désignent des processus et procédés d'instauration dans les rapports sociaux d'une partition essentialiste entre deux figures cognitives : « Eux » et « Nous ». Figures essentialisées – ou naturalisées - car définies selon une référence à des « origines » - ou des « natures » - distinctes. L'ethnicisation trouve son geste inaugural dans l'imputation d'altérité ethnique à autrui. C'est cette altérisation qui ouvre un ordre ethnicisé de relation - sauf à ce que celui-ci soit désamorcé. Tant le principe de partition que les polarités qu'il organise découlent alors d'une opération d'essentialisation ou de naturalisation. En mettant l'accent sur la construction sociale contextuelle et historique de ces catégories de domination, l'on « pose ainsi la contingence de la notion de "race" [ou d'ethnie] et l'arrache à l'absolu (le "règne" de la nature [ou de la culture essentialisée]) comme au sacré (l'ordre immanent du monde)[75] ».

Les figures *Eux* et *Nous* fonctionnent en couple, s'appelant l'une l'autre. Elles impliquent à la fois un procédé d'imputation statutaire et identitaire (l'autre étant défini par l'un) et, de façon variable selon l'un et l'autre terme, un procédé de réappropriation de la position de dominé (réinterprétation de l'hétéro-définition). L'ethnicisation fonctionne comme une rigidification catégorielle, faisant de *Eux* et *Nous* les réceptacles d'un ensemble de caractéristiques différenciantes, tenues pour attributs spécifiques, déterminés et fixes. Autrement dit, leur sont affectées des *caractéristiques propriétales*, qui reflètent en même temps le statut à l'égard de copropriétaire de la « communauté » politique[76]. La distinction ethnique est fondée sur une dualisation, un couplage binaire d'opposés : dedans/dehors, Français/étrangers, etc. Il y a une

---

[73] C'est peut-être une limite de l'analyse d'E.Goffman pour qui « le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais des points de vue » [GOFFMAN E., *Stigmate*, op. cit., p.161]. Cela est incontestable, mais insuffisant : la relation de pouvoir fabrique aussi de la corporéité, à la fois incorporée dans les personnes et y compris dans leur production physique, et centrale dans la fabrication des populations. Cf. FOUCAULT M., *Sécurité, territoire, population*, op. cit.

[74] Cela est tout à fait visible, par exemple, dans le débat sur les « statistiques ethniques ».

[75] DE RUDDER V., « Racisation », in Pluriel Recherches, *Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, Cahier n°6-7, Paris, L'Harmattan, 2000, p.111.

[76] DHUME F., « Commun, communauté(s) "communautarisme". Les frontières de la socia(bi)lité », in *Mana* n°16, 2009, pp.85-99.

interdépendance radicale entre ces deux faces. La définition ethnicisée de l'Autre se double de fait d'une ethnicisation de soi. Ainsi, la définition ethnique des « élèves immigrés » à l'école correspond-il en même temps à une ethnicisation de la *norme*[77] scolaire, rompant *de facto* avec le principe d'un « universalisme » affiché[78]. On voit ici un premier principe de distribution horizontale, de part et d'autre d'une frontière – cf. I.3. Cette distribution a un effet apparemment symétrique, lié à la fois à la généralité du rapport social et à la codépendance des différenciations catégorielles[79] - *Nous* ne vaut que par rapport à *Eux*, et réciproquement. Mais la symétrie des termes n'est que partielle, car le mode de distribution des places double le dedans/dehors d'un second principe, vertical. Il n'y a donc pas de stricte équivalence des catégories dedans et dehors, car « dedans » signifie aussi, toujours et par principe : hiérarchiquement (moralement, physiquement, etc.) supérieur à « dehors ». Ainsi reprise dans asymétrie verticale, le nom même d'ethnicité devient une propriété négative imputée aux minorisés : « chez les majoritaires, [la spécificité culturelle et historique] s'appelle humanité, tandis que chez les minoritaires, elle se nomme ethnicité.[80] » Selon ce second principe, comme on le voit notamment dans l'usage scolaire de la référence à l'ethnicité : « l'ethnique c'est toujours l'autre »[81].

Cette asymétrie combine deux raisons. D'une part, le statut imputé par la distribution des places, dedans *ou* dehors, n'ouvre pas aux mêmes ressources. La différenciation repose tout particulièrement sur une logique de contrôle de l'accès à des ressources (cognitives, économiques, etc.). D'autre part, la distinction se double d'une polarisation, dont le caractère d'opposition peut être plus ou moins activé. La formation en communauté supposant un durcissement des différences de statut, et une cristallisation des marques de différenciation en

---

[77] La norme comprend deux facettes sociales articulées l'une à l'autre : la prescription d'actes ou de comportements, d'une part ; la sanction de la transgression ou de la déviance, d'autre part. Elle est donc un principe et un outil régissant l'ordre interne et les frontières. « La norme suppose un comportement repérable d'identification facile. Elle se justifie par sa capacité de mettre en œuvre un objectif. Cette dimension pratique prend une dimension collective en étant reliée à un contrôle social qui sanctionne, d'une manière ou d'une autre, un comportement non conforme. » REMY J., « Valeurs, intérêts, normes : mode d'interdépendance réciproque », in Robert P., Soubiran-Paillet F., van de Kerchove M. *Normes, normes juridiques, normes pénales. Pour une sociologie des frontières*, Paris, L'Harmattan, 1997, t.I, p.35.

[78] HENRY-LORCERIE F., « L'universalisme en cause ? Les équivoques d'une circulaire sur la scolarisation des enfants immigrés », in *Mots*, vol.18, n°1, 1989, pp.38-56.

[79] Ce qui fait dire à Danielle Juteau que l'ethnicité est « à la fois la culture spécifique que nous possédons tous et l'humanité des autres, une caractéristique attribuée par le majoritaire au minoritaire. » JUTEAU D., *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal, Les presses de l'université de Montréal, 1999, p.21.

[80] Ibid, p.18.

[81] PAYET J.-P., « "L'ethnicité, c'est les autres". Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés », in *VEI-Enjeux*, Hors série n° 6, décembre 2002, pp.55-64.

signes de différence[82]. Max Weber avait en effet souligné la nécessité pour faire communauté d'une double empreinte, en négatif et en positif : « "l'appartenance raciale" (…) ne conduit à une "communauté" que si elle est ressentie subjectivement comme une caractéristique commune ; ceci ne se produit que si un voisinage local ou une association de gens (…) s'allient à une *opposition* quelconque entre des individus de même race et des individus *manifestement* d'une autre race.[83] » C'est un tel processus qu'analysent Norbert Elias et John Scotson dans la banlieue industrielle de Leicester[84]. Si la mise en opposition, le statut d'*outsider* est défini dans la polarité négative de l'exclusion.

Aussi l'ethnicité est-elle toujours un rapport en tension, de fait réciproque dans l'effet d'ethnicisation, et en même temps toujours radicalement asymétrique dans la distribution des places. L'ethnicité est en cela inséparable de la production d'un *ordre normatif* qui assigne aux uns et aux autres, selon la catégorie attribuée, une place sociale de Majoritaire ou de minorisé[85]. Cette asymétrie est audible au plan linguistique également : si la première personne du pluriel (« Nous ») est personnalisée, « Eux » correspond à la forme impersonnelle, et désigne des populations « dont on parle mais qui, en position de "non-personne"[86], ne parlent pas[87]. » Cette particularité linguistique témoigne enfin d'une asymétrie dans l'ordre politique de la Nation : si *Nous* représente le sujet politique légitime, soit le principe de « la Communauté » (unité du singulier, majuscule du Majoritaire), *Eux* désigne la multitude dispersée et menaçante – dans l'imaginaire républicain – « des communautés » (hétérogénéité du pluriel, minuscule du minoritaire). Pour insister sur cette asymétrie, je parlerai plutôt de groupes *ethnicisés* que de groupes ethniques. L'enjeu est de signifier que ces attributs sont eux-mêmes l'effet d'un processus d'ethnicisation. Je parlerai également d'un couple Majoritaire/minorisés (et ni de majoritaire/minoritaire, ni de majorité/minorités), pour mettre l'accent sur le processus de *minorisation*. Si l'ethnicisation offre bien entendu l'espace

---

[82] GUILLAUMIN C., *L'idéologie raciste*, op. cit.

[83] WEBER M., *Economie et société*, op. cit., p.124. Souligné par l'auteur.

[84] ELIAS N., SCOTSON J.L., *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Paris, Fayard, 1997.

[85] Je fais le choix de rendre lisible l'asymétrie dans la forme linguistique : au Majoritaire un statut affirmatif et majuscule ; au minorisé un statut imputé et minuscule. Il ne faut pas entendre de détermination absolue, mais le parti-pris de partir de la question de l'asymétrie y compris, par exemple, pour penser les conditions des tactiques de résistances à l'oppression et à la domination.

[86] « Très généralement, la personne n'est propre qu'aux positions "je" et "tu". La 3e personne est, en vertu de sa structure même, la forme non-personnelle de la flexion verbale (…) le "je" qui énonce, le "tu" auquel "je" s'adresse sont chaque fois uniques. Mais "il" peut être une infinité de sujets ou aucun. » (E. BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966 (coll. « Tel »), tome 1, p.230.)

[87] VARRO G., « La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels », in *Mots*, vol.61, n°1, 1999, p.60.

d'un jeu, et n'est pas une détermination univoque et unilatérale, elle n'impose pas moins les règles du jeu et des principes de distribution des places.

I.1.4. L'ethnicisation comme rapport de pouvoir : entre assujettissement et subjectivation

C'est l'ethnicisation qui produit l'ethnique. De même que c'est la racisation – du racialisme ou du racisme - qui produit les catégories raciales. On retrouve ici un mouvement qui traverse les analyses foucaldiennes du sujet. Le sujet, s'il est la condition du déploiement d'une politique, en est aussi le produit. Ce que fait l'ethnicisation, c'est d'abord de produire des sujets identifiés à des catégories statutaires dans un ordre ethnique. En cela, elle est un mouvement d'*assujettissement*. On pourrait dire que cet assujettissement fonctionne comme une *affectation*, au double sens du terme. C'est une attribution et une imposition de place, elle-même dérivée d'un ordre segmenté et hiérarchisé de classement. Système de places qui engage des rapports tout à la fois d'identité imputée, de rôle forcé, de statut prescrit ou de positions instituées. C'est également une affectation dans le sens où elle produit une modification psychologique, affectuelle de l'identité. Cette identité est là aussi prescrite, en tant qu'elle est définie par la catégorie ethnique, par une dépendance collective. Comme l'a bien montré Colette Guillaumin, la catégorisation est réduction d'un multiple indéterminé à une sous-unité essentialisée, travaillant à la façon d'un « appel à la totalité : l'autre n'est jamais que le morceau d'un tout et non un organisme complexe. »[88] Dans son versant de psychologie politique, l'assujettissement est toujours violence, si l'on entend par là un processus de réduction d'autrui. L'ethnicisation est, sur ce versant, une *minorisation* ; elle opère par un maintien en sujétion, par le truchement de la distribution catégorielle inégale des places sociales.

Dans l'ethnicisation, comme dans la stigmatisation[89], on trouve toutefois des formes de résistance. L'assujettissement rend paradoxalement possible des usages dérivés de cette affectation. Une réappropriation relative des données du jeu est toujours, potentiellement et partiellement, possible. Si les contraintes sont multiples, puissantes, et sans cesse réactivées, il y a de la place à du jeu, à des déviations ; il y a aussi des évènements, qui bouleversent l'ordre. Aussi, la capacité de jeu n'est-elle pas nulle face à la violence et la puissance

[88] GUILLAUMIN C., *L'idéologie raciste*, op. cit., p.268.

[89] GOFFMAN E., *Stigmate*, op. cit.

performative de la catégorisation ethnico-raciale[90], sans toutefois qu'il y ait non plus le pouvoir de jamais sortir intégralement des cadres. L'assujettissement ouvre à la *subjectivation*[91], et donc à des réappropriations de l'ordre. « La grammaire identitaire n'est sans doute pas extensible, mais les frontières peuvent être déplacées, *en dépit du caractère ontologiquement stigmatisant de la catégorie*[92] ». Le jeu peut provenir, d'une part, des torsions et des frictions possibles entre la pluralité des situations, et les variations des labellisations institutionnelles. Il peut d'autre part découler des réappropriations opérant à travers des modes spécifiques d'action publique et de visibilité collective des groupes concernés[93]. Les catégories du stigmate peuvent être retournées, donnant forme à de nouvelles figures d'acteurs publics, que la catégorie ne réduit plus intégralement, mais qu'elle potentialise désormais. Jeu paradoxal d'une catégorie qui assigne et rend en même temps possible une affirmation. En contexte français, c'est particulièrement le cas autour de la catégorie des « jeunes issus de l'immigration ». Catégorie nouvelle, pour désigner un nouvel acteur émergent au tournant des années 1970-1980 et exigeant la reconnaissance d'une égalité – qui a été le slogan des « Marches pour l'égalité et contre le racisme » des années 1983-84. « Beurs », « issus de », « d'origine étrangère », « Maghrébins », l'encodage[94] institutionnel a varié de façon relative aux expressions affirmatives des minoritaires. Les taxinomies sociales sont également des ressources dans des processus de reconnaissance publique, et pas seulement des normes performant les conduites et les identités individuelles.

---

[90] J'utilise « ethnico-racial » plutôt que « ethno-racial », pour insister sr le caractère adjectival « ethnique » et ne pas laisser penser que la référence sous-jacente serait « l'ethnie ». Il s'agit de traiter des rapports et interactions sociaux qui font « l'ethnique », et qui adjectivent comme on catégorise.

[91] Par *subjectivation*, Michel Foucault désigne les processus d'objectivation par lesquels on produit un sujet, ou plus exactement on constitue une subjectivité. Par suite, je distingue la subjectivation de la « subjectivisation », laquelle renvoie l'individu au statut de sujet-non-objectivé (non sujet, en fin de compte) donc incapable d'objectiver à son tour ; et je distingue la subjectivité (« la manière dont le sujet fait l'expérience de lui-même dans un jeu de vérité où il a un rapport à soi ») de la « subjectivité éthérée » (expression d'un sujet-non-objectivé).. FOUCAULT M., « Le sujet et le pouvoir », in *Dits et écrits II*, Gallimard, Quarto, pp.1022-1043. Cf. aussi REVEL J., *Le vocabulaire de Foucault*, Paris, Ellipses, 2002, pp.60-63.

[92] MARTINIELLO M., SIMON P., « Les enjeux de la catégorisation. Rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les sociétés post-migratoires », in *Revue européenne des migrations internationales*, vol.21, n°2, 2005, pp.7-18.

[93] CHANAL M., « Intervention publique et affirmation identitaire. Le cas des gens du voyage », in Etienne Savoie, *Les noms que l'on se donne. Processus identitaire, expérience commune, inscription publique*, Paris, L'Harmattan, 2001, p.104.

[94] DESROSIERES A., *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte, 1993. La notion d'encodage désigne des opérations de nomination et de catégorisation effectuées notamment par les institutions de la statistique publique, opérations qui conduisent à énoncer et imputer des identités qui finissent par influencer les identifications des acteurs sociaux.

L'identité prend place comme production dans des interactions fonctionnant à la façon d'un *circuit discursif*. Dans ce circuit, et donc à travers la *circulation* de la parole et de sa norme, c'est une interpellation qui constitue un sujet comme être en même temps assujetti. Celle-ci « requiert la reconnaissance d'une autorité en même temps qu'elle confère une identité en parvenant à imposer cette reconnaissance. L'identité est une fonction de ce circuit, mais elle ne lui préexiste pas. La marque imprimée par l'interpellation n'est pas descriptive, mais inaugurale.[95] » L'ethnicisation fonctionne d'abord comme imputation, comme motif premier, « inaugural » dit Judith Butler, qui imprime un ordre paradoxal articulant assujettissement *et* subjectivation. Véritable pouvoir *performatif*, qui repose sur le fait que l'interpellation ne reflète pas une réalité donnée, mais la *constitue* et la *réalise*.

Rappelons, pour finir, que la production d'identité ethnique par ce mécanisme d'interpellation ne concerne pas que ceux qui sont ainsi interpellés ; l'assujettissement ne définit par que les sujets ainsi produits. Ce rapport de pouvoir, parce qu'il *relatif*, produit en retour des places, des rôles, des contraintes pour le « producteur ». Comme je l'ai déjà indiqué, à titre d'exemple, l'ethnicisation du public scolaire rejaillit sur l'école elle-même, sur sa norme et sa définition. Cela invite donc à souligner le fait que l'imputation ethnique ou raciste mobilise et en même temps dépasse les acteurs. Comme on le voit en matière de propos racistes : tant le locuteur agressant que son interlocuteur agressé, sont dépassés et pris dans ce qu'ils performent. L'adresse raciste a bien sûr pour effet de *réduire* l'autre en même temps qu'il répète une opération de constitution en tant qu'Autre[96], mais elle réduit en même l'auteur de l'adresse en l'inscrivant dans un ordre déjà-là, dans la reproduction d'un rapport de pouvoir qui l'agit en même temps qu'il le mobilise. « Le discours raciste fonctionne par l'invocation de conventions ; il circule, et bien qu'il requière le sujet pour être prononcé, il ne commence ni ne s'achève avec le sujet qui parle ou avec le nom spécifique qui est utilisé.[97] » Pour réussir une adresse assujettissante, l'interpellation mobilise des conventions sociales, et donc un

---

[95] BUTLER J., *Le pouvoir des mots. Politique du performatif*, Paris, éd. Amsterdam, 2004, pp.67-68

[96] C'est là, la source de l'offense (ou de l'injure), qui ne réside donc pas, ni dans la catégorie ethnique ou raciale en tant que telle, ni seulement dans le contexte de son énonciation [LAGORGETTE D., LARRIVEE P., « Interprétation des insultes et relations de solidarité », in *Langue Française* n°144, décembre 2004], mais dans la banalité de la puissance *créatrice* du langage.

Dans le même sens, on constate des « jeux d'inversion », codifiés et ritualisés, reposant sur des insultes « racistes » entre des pairs se reconnaissant comme tels de par une expérience/situation commune de *sujet assujetti au racisme*. Ces interpellations « mimant le racisme » ont à mon sens pour objet de développer une endurance face à l'agression, à travers une banalisation de celle-ci. Cf. DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ? L'école à l'épreuve des faits*, Paris, L'Harmattan, 2007, pp.191-198.

[97] BUTLER J., *Le pouvoir des mots*, op. cit., p.69.

ordre social plus général (organisant un langage, des catégories, etc.), dont les acteurs « héritent ». La responsabilité de l'acteur tient donc à ce qu'il fait de cet « héritage » - il faudra y revenir à propos de la question du droit (chap. I.4.). L'acte traverse et dépasse toujours celui qui le met en œuvre (ou le subit), car, en même temps qu'il est actualisé ici et maintenant, il est toujours inscrit dans un temps et un lieu qui l'excèdent. C'est au fond cette détermination large, comme inscrite hors cadre ou hors situation, qui fait la violence de l'ethnicisation. Et cette violence/cette ethnicisation, même dirigée contre les minorisés, ne réduit jamais seulement ceux-ci ; la violence de l'ethnicisation définit la situation dans sa globalité, et cet ordre même se prolonge tant qu'il n'est pas spécifiquement arrêtée par une redéfinition commune de la situation.

I.2. L'ethnicité saisie par les frontières

La production d'ethnicité – i.e. de rapports sociaux et de relations sociales définis par l'ethnique – joue comme séparation, distinction, mise à distance, contention, etc. Inversement, l'arrêt des processus d'ethnicisation, et de leur violence, suppose une *limitation* et une réinterprétation des statuts et des places, une redéfinition de l'ordre social à partir de l'accès aux places et ressources. C'est tout l'intérêt d'une réflexion en termes de *frontières* que de mettre ces processus au cœur de l'analyse. Dans une approche constructiviste, les groupes et les institutions sont tenus pour le produit complexe d'une activité incessante de re/production d'un ordre qui sépare et établit des frontières. De ce point de vue, la notion de frontières, dans sa généralité, peut permettre de penser et d'observer la façon dont le monde est socialement organisé, à partir de distinctions, de séparations, de limitations. Les opérations cognitives de distinction sont en effet à la base de notre façon de « saisir » le monde. Elles consistent en des activités de détermination, d'attribution, de codification de signes et marques, autorisant des activités de classement, d'ordonnancement et d'articulation, qui rendent possible une intelligibilité du monde social commun (*comme unité*) ou non. Il faut donc ici s'arrêter sur ces processus de construction, de production et de gestion de frontières. Je partirai pour ce faire d'un rappel de quelques enseignements concernant les travaux sur les frontières ethniques, avant d'élargir la perspective dans le chapitre suivant.

L'application de la notion de frontières aux groupes ethniques est aujourd'hui relativement classique, dans la sociologie de l'ethnicité. Mais il est utile d'élargir l'usage de cette notion, dans un sens proprement *métaphorique* – c'est-à-dire, dans une approche simmelienne, de

forme générale permettant de circuler entre des dimensions et champs différents (i.e. construits comme tels). L'élaboration et l'entretien de frontières est en effet une activité générale commune aux groupes et aux organisations, quel que soit leur degré de communalisation ou d'institutionnalisation. Cette montée en généralité autour de la notion de frontière permettra de resituer la question de l'ethnicité dans un cadre plus général de gestion de ressources par les institutions. Il s'agit en effet de montrer que la gestion de l'ethnico-racial par l'institution scolaire n'est pas indépendante de la gestion d'autres niveaux frontières. Je reviendrai donc dans un premier temps sur l'idée de frontières ethniques, avant d'élargir le point de vue pour resituer cette dimension dans une perspective plus générale de gestion des frontières.

I.2.1. Les « frontières ethniques » : un déplacement du regard, du contenu vers la contention

La question de l'ethnicité est aujourd'hui très marquée par une théorie des frontières établies entre les groupes, et les constituant. Depuis les travaux de l'anthropologue Fredrik Barth, notamment, l'idée de frontière ethnique des groupes (*ethnic boundary*) s'est imposée dans la sociologie de l'ethnicité. Cette approche a pour point de départ une attention à la *démarcation* concernant l'appartenance à un groupe, entre membres et non-membres. En effet, « les identités ethniques ne se mobilisent qu'en référence à une altérité[98] », par une mise en contraste disposant l'équation : Eux ≠ Nous. A partir de là, on peut concevoir la dimension « ethnique » comme une caractéristique de la frontière, de la norme qui clôture, et seulement secondement ou par conséquence comme un attribut du groupe. En effet, c'est une fois le groupe identifié que l'ethnique devient le nom qui recouvre un ensemble hétérogène et variable de marques d'identification. A l'instar du sujet, dont la subjectivation est seconde par rapport à l'assujettissement.

Dans cette perspective, la sociologie de l'ethnicité va avoir pour première tâche d'historiciser les groupes, leurs normes, leurs délimitations et les raisons de leur durée (ou non) : soit une « analyse générative des conditions d'établissement, de maintien, de transformation des frontières entre les groupes[99] ». Elle va donc montrer la relative porosité, la mobilité, la variabilité dans le temps, à la fois des marques auxquelles s'adosse l'identité, et surtout des

[98] POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995, p.166.
[99] Ibid, p.167.

limites du groupe. Limites qui « ne sont jamais occlusives, mais plus ou moins fluides, mouvantes et perméables »[100]. « Leurs fluctuations doivent être étudiées par rapport aux modifications que subissent les critères [inclusifs ou exclusifs, sur lesquels s'appuient la frontière] à la suite des transformations plus globales affectant l'organisation sociale. »[101] Une certaine élasticité existe, qui est liée au caractère segmentaire des groupes, au fait qu'ils ne sont jamais réellement *unitaires*, sauf dans certains moments d'exception. Dans ces cas où l'interaction avec l'extérieur devient un enjeu déterminant, la frontière est rigidifiée en réponse à l'état des relations autour de la frontière. L'usage de la violence et de l'agression, réelle ou fantasmée, est un facteur classiquement utilisé dans les rapports de pouvoir pour unifier un groupe *contre* l'extérieur, et imposer ou maintenir une certaine hiérarchie au sein du groupe[102].

I.2.2. Usages sociaux des marques du stigmate et saillance des frontières : la part de l'interaction

L'élaboration sociologique de la notion de stigmate doit beaucoup au fameux livre éponyme d'Erving Goffman. Elle y est définie dans une approche interactionnelle de la production et surtout des usages des statuts sociaux disqualifiés ou infâmants[103]. Goffman reprend cette notion pour qualifier « un attribut qui jette un discrédit profond, mais il faut bien voir qu'en réalité c'est en termes de relations et non d'attributs qu'il convient de parler »[104] ; c'est en fait une *attribution* qui, une fois incorporée, confirmée et rejoué dans les rapports sociaux, prend valeur d'attribut. Celui-ci soutient un principe de distribution des places (par exemple selon une « division du monde en lieux interdits, ouverts et réservés »[105]), mais aussi des codes et des rôles dans les interactions. Calqué sur les conventions du face-à-face entre « normaux » et « stigmatisés », ces rôles sont incorporés (non sans tensions) sous la forme d'« identités sociales », à laquelle sont attachées des qualités morales, et des attendus. Les attentes et la

---

[100] Ibid, p.169.

[101] JUTEAU D., *L'ethnicité et ses frontières*, op. cit., p.35.

[102] Les situations historiques commencent à être connues, où la représentation ethnique a cristallisé à partir de cette instrumentalisation politique de l'identité, recourant à des schémas identitaires hérités de la domination coloniale, comme dans de nombreux états africains ou d'Europe de l'Est.

[103] La notion de stigmate désigne depuis la Grèce ancienne les marques corporelles faites pour rendre visible l'*infamie* et l'*impureté* conférée à certaines personnes. Le sens contemporain est assez proche à ceci près que le terme désigne « plus la disgrâce elle-même [que] sa manifestation corporelle ». GOFFMAN E., *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Editions de Minuit, 1975, p.11.

[104] Ibid., p.13.

[105] Ibid., p.102.

pression normative contraignent certes tous les acteurs, mais de façon plus fermée pour les stigmatisés (sauf à se retrouver « entre eux »), avec des variations selon d'autres éléments de coordonnées sociales (la place dans la hiérarchie sociale, notamment). E. Goffman s'intéresse tout particulièrement aux diverses gammes de réaction des normaux et des stigmatisés, ces derniers étant généralement contraints à choisir entre se conformer et/ou « se faire petit » – réactions les plus fréquentes, ou à l'inverse (sur)exposer les marques du stigmate : jouer au « bouffon », ou réinvestir, éventuellement sur la scène collective-politique, les marques dans la présentation publique de soi. Ces deux dernières « tactiques »[106] impliquent de réinvestir le stigmate, d'en « codifier »[107] relativement les marques pour élaborer expressément la frontière. Ces analyses, bien connues, peuvent utilement étayer cette recherche sur les processus de gestion des frontières et des statuts ethnico-raciaux, qui peuvent être assimilés à un stigmate[108]. Je montrerai toutefois que la problématique de la discrimination appelle un cadre conceptuel un peu différent, et s'attache particulièrement aux stratégies inégalitaires de gestion du stigmate par les *normaux*.

L'approche de la stigmatisation montre d'une part le caractère déterminant des interactions, et d'autre part des variations possibles tant dans l'intensité que dans le choix des marques de distinction ethnique. C'est ici la notion de *saillance* qui peut outiller cette analyse des variations de présentation de soi et de définition des autres, et plus généralement de « négociation des identités »[109]. Si l'on admet que les identités ethniques sont produites dans des interactions dont les logiques s'inscrivent plus globalement dans une *configuration* sociale[110], on peut voir que « (…) des traits ou des attributs ethniques (…) se dégage[nt]) la fois à l'intérieur et à l'extérieur du groupe, du fait des comparaisons inévitables et des

---

[106] Le terme est employé par Goffman. Je l'utilise pour ma part dans un sens inspiré de Michel de Certeau : soit « un calcul qui ne peut pas compter sur un propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. (...) » DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien. 1. arts de faire*, Gallimard, Folio, 1990, p. XLVI. Autrement dit, je qualifie de « tactiques » les pratiques de pouvoir *majoritairement contraintes* des minorisés, et « stratégie » les pratiques de pouvoir du Majoritaire.

[107] BARTH F., « Les groupes ethniques et leurs frontières », op. cit.

[108] Erving Goffman ne classe pas toujours à proprement parler les « minorités ethniques ou raciales » dans la catégorie des stigmatisés, à certains moment, il parle d'un « stigmate tribal » pour qualifier la « race », quand d'autres fois il l'affecte à une catégorie de « déviance » ayant une position sociale éventuellement homologue : ils « peuvent à l'occasion se retrouver pareil à des stigmatisés », nous dit-il. [GOFFMAN E., *Stigmate*, op. cit., pp.168-169.] L'auteur oscille en fait entre une définition spécifique et étendue du statut de « stigmatisé ».

[109] DOUGLASS W. A., LYMAN S. M., « L'ethnie : structure, processus et saillance », op. cit., p.210.

[110] « Ce qu'il faut entendre par configuration, c'est la figure globale toujours changeante que forment les joueurs ; elle inclut non seulement leur intellect, mais toute leur personne, les actions et les relations réciproques. Comme on peut le voir, cette configuration forme un ensemble de tensions. » ELIAS N., *Qu'est-ce que la sociologie ?*, La Tour d'Aigues, éditions de l'Aube/Agora Pocket, 1991, p.157.

subdivisions caractérologiques (…) découlant de la façon dont tous les individus dans une société ethniquement pluraliste se servent du phénomène ethnique pour définir le monde qui les entoure »[111]. Ce sont de telles « mises en relief » variables que désigne la notion de saillance ; ces processus découlent de la rencontre entre, d'une part les mises en regard et les jugements « contrastifs » entre les groupes et leurs membres, et d'autre part, la mobilisation et la valorisation identificatoire de traits divers utilisés pour *représenter* une identité individuelle et/ou groupale, la construire et l'adapter (selon les groupes, les situations, les moments, les enjeux etc.). Finalement, dans le cas de construction politique des identités, ces éléments rendus plus ou moins saillants deviennent « autant de marques d'une culture politique de groupe et autant de sources d'affinités et d'aliénations ». Au final, donc, on peut dire que « la saillance ethnique caractérise la *validité sociale* de l'ethnicité, saisie à la fois comme produit et comme condition de l'interaction »[112].

I.2.3. Le rôle des institutions dans la production des frontières et des statuts ethnico-raciaux

Le rôle des institutions, et notamment de l'Etat, est déterminant dans la production et l'imposition des statuts ethnico-raciaux, et dans la production des frontières ethniques. Cela à deux niveaux. D'abord, les institutions participent le plus généralement de fonder des catégories qui servent de marqueurs de statut dans l'ordre social et de références identificatoires. « En marquant ses propres frontières [la communauté instituée] influence tous les niveaux inférieurs de la pensée, de telle sorte que les gens aient conscience de leur propre identité, et se classent mutuellement en fonction de leur affiliation à la communauté »[113] Les catégories ethnico-raciales en font partie, les institutions étant au principe de leur élaboration, que ce soit dans la genèse « des races », celle des catégories de gestion coloniale, etc. Les *statuts ethnico-raciaux* font partie des catégories de gestion, et les institutions ne cessent de les rendre disponibles et de les opérationnaliser, dans la mesure où leur limite et leur ordre même en dépendent. La discrimination est ainsi une forme de gestion ethnico-raciale visant à

---

[111] DOUGLASS W. A., LYMAN S. M., « L'ethnie : structure, processus et saillance », op. cit., p.213. Les auteurs, bien que mettant en exergue cette construction sociale, restent cependant tributaires d'une lecture dominante de l'époque, parlant « d'ethnies » et citant au titre des éléments susceptibles de la caractériser la « consanguinité biologique ». J'ai donc dégagé les seuls éléments qui m'intéressent.

[112] LORCERIE F., *Ecoles et appartenances ethniques. Que dit la recherche ?*, Rapport pour le PIREF, Ministère de l'Education nationale, Direction de la recherche, mai 2004, p.3.

[113] DOUGLAS M., *Comment pensent les institutions*, op. cit., p.146.

restaurer des frontières au moment où précisément elles s'estompent, et où l'ordre menace de se modifier. Ces pratiques sont soutenues par les catégories et leurs attributs usuels (préjugés, stéréotypes, etc.) que les institutions participent de diffuser ou d'utiliser pour organiser l'action publique - que l'on pense au traitement des Roms par l'Etat[114] ou au statut des « enfants d'immigrés » dans l'institution scolaire (cf. II.3.1).

Le second niveau de production institutionnelle des frontières ethniques semble, lui, plus indirect : c'est le résultat paradoxal d'une logique d'assimilation. Dans une société pluraliste marquée par l'asymétrie Majoritaire/minorisés, les dominants ont le monopole de la culture institutionnellement légitime. Les institutions diffusent en conséquence de façon exclusive les codes, normes et *symboles*[115] majoritaires, qui s'imposent aux minoritaires et finissent par investir et modifier de l'intérieur leurs propres référents. Ce qui conduit assez généralement à ce que la sociologie de l'Ecole de Chicago des années 1930 a nommé une « assimilation ». Toutefois, ce modèle, avec sa conception mécaniste du changement, a dû être largement nuancé. L'idée s'est imposée, d'une part que « l'acculturation » (adoption de standards culturels dominants) et l'« assimilation structurelle » pouvaient fonctionner selon des rythmes différents, et d'autre part, que la « société d'accueil » (comme on disait en France dans les années 1990) n'est pas si « accueillante » que cela, car elle impose en réalité des obstacles à l'assimilation, engendrant un processus plus « chaotique » que « linéaire »[116]. C'est en partie la résistance étatico-institutionnelle à une considération égale des divers individus et groupes, allant de pair avec la pression continue en faveur d'une conformation à l'acculturation au groupe dominant[117], qui renouvelle l'altérité ethnique. Les identifications ethniques peuvent être tenues en large partie comme étant au départ « réactives », puis « distinctives », et

---

[114] « Réunions controversées à l'Elysée "sur les Roms et les gens du voyage" », in *LeMonde.fr*, 28 juillet 2010.

[115] Les symboles sont des signes « définis institutionnellement comme porteurs d'information », donc des signes informatifs « fréquents et stables, toujours recherchés et habituellement reçus ». GOFFMAN E., *Stigmate*, op. cit., pp.61 et 59. Dans l'usage que j'en fais, le terme est rattaché aux rapports de pouvoir, dans le sens de « symbole de statut » (Ibid., p.59).

[116] Sur ces deux points : GORDON M., *Assimilation in American Life*, New York, Oxford University Press, 1964 : GANS H., « Symbolic ethnicity : the future oh ethnic groups and cultures in America », in *Ethnic and racial studies*, vol.2, n°2, 1992, pp.1-20. Cités par REA A., TRIPIER M., *Sociologie de l'immigration*, Paris, La Découverte (col. « Repères »), 2008, p.48.

[117] VASQUEZ A., « Les implications idéologiques du concept d'acculturation », in *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, n°1, 1984, pp.83-121.
C'est ce mouvement, d'une assimilation 'en marche » mais contrariée par la discrimination, notamment, que met en exergue l'exploitation de l'enquête MGIS de l'INED. [Cf. TRIBALAT M., SIMON P., RIANDEY B., *De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France*, Paris, La Découverte/INED, 1996] et qui vient contrarier la thèse des années 1980 d'une « identité ethnique » en voie d'érosion [Cf. de façon typique : DUBET F., *Immigrations : qu'en savons-nous ? Un bilan des connaissances*, Paris, La Documentation française (« Notes et études documentaires » n°4887), 1989, pp.49-50].

finalement il peut en résulter qu'elle finissent par se transmettre comme un « héritage sociologique »[118].

Au moins de façon indirecte, « la délimitation des groupes ethniques, ou l'émergence des frontières, est souvent un produit artificiel de l'action de la communauté politique »[119], que ce soit en Amérique de Nord ou en Côte d'Ivoire. Jean-Pierre Dozon a montré, dans ce dernier cas, que « ces références [ethniques] n'acquièrent leur véritable signification qu'au regard d'enjeux nationaux tournant autour du régime et de sa légitimité[120] ». La fabrication et l'accentuation des frontières ethniques a principalement à voir avec l'état des rapports de force, et avec des stratégies de modification (ou de maintien) d'un ordre du pouvoir qui protège les institutions. De façon très générale, donc, il est ici important de souligner l'usage stratégique possible des ressources ethniques dans les rapports de pouvoir. La saillance des marques ethniques, l'intensité des frontières, etc. dépendent de ces rapports de force, qui engagent les institutions - on verra ce qu'il en est pour l'institution scolaire. Ce regard général sur les frontières ethniques doit donc être inclus dans un prisme politologique plus large, pour apercevoir le rôle singulièrement déterminant de l'organisation politique étatico-nationale dans la fabrication de l'ethnicité.

1.2.4. L'école publique et l'ethnonationalisme français

L'exemple français est lui aussi très significatif de ces processus. Il se caractérise par un double rapport idéologique, opposé, entre Etat-Nation et appartenance ethnique. Il y a d'abord une relation négative, qui témoigne de l'effet du nationalisme[121]. Reprenant notamment à leur profit l'élaboration sociologique d'une différence entre « communauté » et « société », les définitions politiques de l'Etat-Nation français ont construit le rapport entre Etat et groupes ethniques (ou entre « La Communauté » et « les communautés »), sous la forme d'une radicale polarisation. L'ethnique est alors tenu pour l'opposé moral du national. Le choix de l'une ou l'autre désignation (sup)pose une incompatibilité radicale, une alternative fondamentale : « l'identification nomme par l'identité nationale, sinon elle recourt à des

---

[118] ELIAS N., SCOTSON N., *Logiques de l'exclusion*, Paris, Fayard/Pocket, 1997, p.317.

[119] JUTEAU D., *L'ethnicité et ses frontières*, op. cit., p.34.

[120] DOZON J.-P., « Les Bété : une création coloniale », in Amselle J.-L., M'Bokolo E. (dir.), *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et Etat en Afrique*, Paris, La Découverte/Poche, 1999, p.56.

[121] Le nationalisme est ici entendue comme « disposition à considérer que l'identité nationale prévaut sur toutes les autres identités sociales et que l'allégeance nationale a plus de valeur que toute autre allégeance ». LORCERIE F. (dir.), *L'école et le défi ethnique*, op. cit., p.60.

qualifications ethnicisantes[122] ». Si cette opposition asymétrique a une source ancienne dans la classification aristotélicienne entre *ethnos* et *polis*, l'asymétrie trouve elle son principe dans le schéma du Grand partage[123]. Le thème de l'ethnique est ainsi toujours rattaché au mineur, à l'impur, au dangereux, à l'archaïque, etc. Et ceci, non seulement dans le discours politique, mais également dans une majeure partie de la littérature scientifique[124]. La seconde face du rapport idéologique entre Nation et « ethnie » est plus souterraine. Elle fait l'objet d'un oubli[125]. C'est le fait qu'une relation positive unit ces deux termes – relation qui ne se réduit pas aux rapports entre nationalisme et racisme. C'est l'idée que la Nation a des « origines » dans tel ou tel peuple, que la France a au fond existé avant la France, transcendant et annulant les discontinuités historiques.

Le terme d'*ethnonationalisme* qualifie ce lien imaginaire formant un « Nous » national de référence ethnique. L'adjonction du qualificatif ethnique à l'idée de nationalisme rappelle « la parenté entre nation et groupe ethnique, en même temps que le caractère tout à fait original de la nation, car ses caractères ethniques sont en bonne part le produit d'une réflexivité politique[126] ». Max Weber et Marcel Mauss, déjà, avaient souligné le caractère de croyance de ce lien[127]. De façon très sensible en France, la représentation de l'Etat-Nation est en effet

---

[122] GALLISSOT R., « Nationalisme », in Pluriel Recherches, *Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, Cahier n°8, Paris, L'Harmattan, 2001, p.81.

[123] Ce qu'il est convenu d'appeler le « Grand Partage » (J. Goody) est une méta-coupure dans l'imaginaire social, qui trouve son principe d'organisation autour du XVIIe siècle, avec la séparation entre Science et politique. [SHAPIN S., SCHAFFER S., *Le Léviathan et la pompe à air. Hobbes et Boyle entre science et politique*, La Découverte, 1993.] Devenue synonyme de coupure entre savoir et pouvoir, incarnés respectivement par « le savant » et « le politique » (M. Weber), ces « champs » sont conçus comme deux systèmes de représentation distincts : représentation des sujets par l'Etat, et représentation des objets par la Science. Le répertoire moderne de catégorisation du monde est organisé par un principe général d'opposition (avant/après, ici/là-bas, nature/culture, sujets/objets, etc.). Cf. LATOUR B., *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, La Découverte/Poche, 1997, p.40.

[124] Jean-Loup Amselle souligne à ce propos que « le dénominateur commun [de nombre de définitions] de l'ethnie correspond en définitive à l'Etat-Nation à caractère territorial au rabais ». AMSELLE J.-L., « Ethnie et espaces : pour une anthropologie topologique », in Amselle J.-L., M'Bokolo E. (dir.), *Au cœur de l'ethnie*, op. cit., p.19.

[125] Ernest Renan, dans un passage célèbre de sa conférence à la Sorbonne, avait évoqué cette question de l'oubli, mais en l'appliquant au thème de la violence fondatrice de la nation. « L'oubli, et je dirai même l'erreur historique, sont un facteur essentiel de la création d'une nation, et c'est ainsi que le progrès des études historiques est souvent pour la nationalité un danger. » (RENAN E., Qu'est-ce qu'une nation ?, 1882) De façon apparemment paradoxale, cet usage du thème de l'oubli a servi à en occulter un autre, qui est au principe de la théorisation d'E. Renan : l'oubli de la fabrication idéologique des « origines » de la nation. En effet, « pour Renan, les Français forment une nation consciente d'elle-même parce qu'ils ont des ancêtres communs. La fameuse "volonté de vivre ensemble" est donc réservée à ceux qui ont la même origine. » NOIRIEL G., *A quoi sert « l'identité nationale »*, Marseille, Agone, 2007, p.20.

[126] LORCERIE F., *L'école et le défi ethnique*, op. cit., p.55.

[127] LORCERIE F., *Ecoles et appartenances ethniques*, op. cit. M. Mauss est d'ailleurs plutôt favorable à ce fait, et il applique lui-même une opposition s'apparentant à la classification zoologique entre espèces inférieures et

adossée à un vieux fond d'imaginaire ethnique, lové au creux de l'identité nationale.[128] Ce lien positif entre Etat-Nation et catégorisation ethnique trouvera à s'appliquer en pratique dans l'histoire des politiques publiques, de la colonisation aux immigrations et jusqu'à la politique « d'intégration » à la fin du XXème siècle. Ces applications pouvant d'une certaine façon trouver des prolongements contemporains dans les manifestations de grands « conflits ethniques »[129]. L'école publique en France, historiquement réélaborée à la fin du XIXème siècle pour soutenir l'ancrage politique de la République, est au cœur de ce processus – j'y reviendrai (chap. II.4). Cette idéologie ethnonationaliste forme d'une certaine façon une trame de fond pour la représentation scolaire. Il s'agira plus avant de voir en quelle mesure la définition locale des situations est susceptible de recourir à cet imaginaire.

I.3. Eléments pour une sociologie des frontières

L'ethnicité n'étant qu'une des modalités de construction et de fonctionnement des frontières, je voudrai la situer dans des processus plus généraux. L'idée de *frontières* veut indiquer *une lecture topologique de la gestion des statuts sociaux*. Celle-ci servira à la fois d'indicateur pour une recherche des pratiques de traitements de type discriminatoire, et de concept opératoire souple pour réfléchir, à partir de l'espace scolaire et de ses symboliques, les formes variables que peuvent prendre les processus d'ethnicisation (et plus largement de minorisation). Je poserai en premier lieu quelques balises pour donner forme à un concept général de frontières (I.3.1.). J'insisterai ensuite sur les activités *normatives* de production et de gestion de celles-ci, activités de gestion de l'ordre que je définirai comme *police* (I.3.2).

I.3.1. Les frontières : éléments d'une topographie politique et morale

Une frontière est généralement définie comme la « limite d'un territoire qui en détermine l'étendue » (dictionnaire Le Grand Robert, 2001). Cette définition réduit l'idée de frontière à la seule fonction de clôture. Elle est en outre rivée à une approche territoriale, qui peut donner

supérieures de sociétés. Cf. FOURNIER M., « Mauss et "la nation", ou "l'œuvre inachevée" », *Sociologie et sociétés*, vol.36, n°2, automne 2004, pp.207-225.

[128] Cf. notamment : BALIBAR E., WALLERSTEIN I., *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, Paris, La Découverte, 1988 ; COLAS D., *Citoyenneté et nationalité*, Paris, Gallimard, coll. Folio/ Histoire, 2004.

[129] On peut par exemple penser que le transfert de cet imaginaire dans le cadre colonial, par les missionnaires belges au Rwanda, a participé de construire l'opposition ethnico-raciale entre Hutus et Tutsis. Cf. FRANCHE D., « Généalogie du génocide rwandais. Hutu et Tutsi : Gaulois et Francs », in *Les Temps modernes*, n°582, mai-juin 1995, pp.1-58.

de la question une conception restrictive. Certes, cette notion est spontanément référée à la géographie, qui fournit évidemment matière à réflexion ; en outre, elle parle le langage de la topographie, dans le sens où la notion de frontière nous projette dans une représentation spatialisée du monde. Mais la définition géographique n'est qu'une forme particulière d'un processus d'expérience universel de distribution dans l'espace social et de configuration de celui-ci. Comme l'avait souligné déjà Georg Simmel, « si cette notion universelle de limitation réciproque est tirée de la frontière spatiale, celle-ci n'est pourtant, plus profondément, que la cristallisation ou la spatialisation des processus *psychiques* de délimitation, seuls effectifs. (…) La frontière n'est pas un fait spatial avec des conséquences sociologiques, mais un fait sociologique qui prend une forme spatiale »[130]. La question de la ségrégation urbaine/scolaire, dans le domaine qui nous occupe, en est une illustration, j'y reviendrai (I.6.2). L'idée de frontière est une notion proprement *métaphorique*, au sens simmelien d'une forme générale qui est aussi concept mobile : on le retrouve dans divers domaines, et il autorise de circuler entre eux. Si la langue anglaise est plus fine, en distinguant la démarcation entre des territoires (*borders*), et une distinction entre des ensembles (*boundaries*), l'intérêt de l'idée générale de frontière est justement la mise en équivalence de formes et de processus qui organisent très généralement le monde, les rapports sociaux et les interactions sociales[131].

Le sens de ce terme est toutefois variable selon le registre d'usage (juridique, politique, sociologique, etc.)[132]. Chaque approche trouve dans ce concept l'une ou l'autre dimension conférant une force descriptive. Dans une approche stricte de la définition, donc de clôture disciplinaire d'un terme, se poserait la question des conditions de mobilité d'un univers à l'autre. Mais c'est là déjà un effet de la frontière : la définition impose la question des conditions de franchissement de ce qui sépare et limite des segments issus de la division du travail intellectuel. La frontière fonctionne un peu à la manière d'une tautologie. La pluralité foisonnante d'un terme qui étend son réseau d'un univers à un autre mérite d'être entendue pour elle-même : pour ce qu'elle indique de *puissance mobile*. En conséquence, plutôt qu'une définition synthétique et passe-partout, et aussi, plutôt qu'une définition spécifique calibrée pour tel champ d'analyse, il me semble plus fécond d'explorer la pluralité des dimensions que donne à entendre cette notion polyphonique. Peut-on dégager de la pluralité d'usages et de la

[130] SIMMEL G., *Sociologie. Etudes sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF, 1999, p.607.

[131] Un exemple : FASSIN D. (dir.), *Les nouvelles frontières de la société française*, Paris, La Découverte, 2010.

[132] ANDERSON M., « Les frontières : un débat contemporain », in *Cultures & Conflits* n° 26-27, 1997, pp.15-34.

variété des disciplines qui y ont recours des éléments communs ou généraux ? Et comment peut-on les réinvestir en les intensifiant, dans cette recherche sociologique sur la discrimination à l'école ? Plusieurs éléments peuvent être identifiés, qui se recoupent et s'articulent.

I.3.1.1. La dimension formelle de la frontière : disposition, propriété et représentation

En géographie, la frontière des Etats ou d'une propriété territoriale est représentée cartographiquement sous la forme d'un signe conventionnel - un trait. Celui-ci circonscrit et sépare une entité[133] d'autres espaces, dans une identification réciproque de part et d'autre de la frontière. Celle-ci opère comme un repère *mutuel* (et pas seulement réciproque), même s'il trouve son origine dans l'action d'une des parties seulement. A compter de sa formulation, il dispose en face à face deux entités, sur un mode binaire. Mais la symétrie au regard de la référence commune qu'est la frontière – symétrie axiale - n'est que formelle ; la frontière est un dispositif dans une relation de pouvoir qui n'est pas symétrique. Un cas particulier concerne les ententes bilatérales entre Etats, qui peuvent être symétriques en raison de l'existence d'une double frontière. La binarisation même de l'asymétrie peut donc en quelque sorte l'annuler (toujours relativement). C'est au fond la question des compromis ; on verra que cela représente le modèle idéal d'organisation des stages entre école et entreprise (V.4) - mais pas l'organisation réelle des rapports (V.7).

Cette disposition dans l'espace social a en outre un effet de définition. L'entité ainsi singularisée est supposée *être et avoir une (ou des) propriétés* : elle est censée être propriété du groupe qui y réside ; et elle est censée avoir ou symboliser les propriétés du groupe qui le possède. Il s'agit en fait d'un processus de *représentation* réciproque : la frontière représente le groupe (en le séparant d'autre chose) et le groupe représente la frontière (en se nommant). Le nom de frontière caractérise donc d'une certaine manière à la fois la limite et ce qu'elle contient[134]. Prise en ce sens, la notion de frontière correspond donc à une opération d'identification reposant sur le *transfert de propriétés entre le groupe, le territoire et la limite*

---

[133] J'utilise à dessein un terme général, indiquant que cette réflexion est susceptible de s'appliquer à des formes habituellement spécifiées : groupes, institutions, territoires, etc. Par « entité sociale », je veux simplement signifier des composés unifiés (à l'instar, peut-être, des « ensembles » en mathématique), qui peuvent être de « nature » différente. Le terme *entité* me paraît en outre intéressant en tant qu'ils participe de composer les *identités*, ce qui est l'une des dimensions impliquées par la problématique des frontières.

[134] On retrouve cette idée dans le domaine linguistique : la ligne de séparation est nommée *isoglosse*, et correspond « à l'ensemble des lieux limites présentant un même phonème linguistique (…) et séparant sur une carte linguistique, deux aires dialectales distinctes ». *Iso-* signifie « égal », « même », ou « équivalent ». cf. Le Grand Robert, 2001.

où il se reconnaît. Cela donne forme à cet ensemble composite (ex : la fiction historique de la France comme « hexagone »). On en verra une illustration dans le fait que la clôture de l'école est une intense source de projections identitaires pour les défenseurs et agents de l'institution, ou autrement dit que la frontière externe est chargée d'une lourde symbolique qui explique et exprime (parfois sur un mode ethnique) l'ordre que l'école s'imagine (II.4.3).

Le signe même de la délimitation (la grille de l'école, la porte – ouverte ou fermée – d'un bureau, par exemple) participe de donner forme à l'entité considérée ; il organise une correspondance (au double sens d'équivalence et d'échange possibles) entre le groupe ou l'individu et son territoire. Mais pour ce faire, il joue dans le même temps comme un *tiers* : un point d'appui limite-extérieur qui permet l'identification. On verra par exemple que la clôture de l'école, et les opérations de franchissement par les élèves, lors de stages, peuvent servir de « vitrine », et donc de surface de projection et de mise en scène d'une image de soi qui renforce – à certaines conditions – l'identification à la norme scolaire (V.4.3). La définition de la frontière oscille donc entre un espace-tiers, zone de contact et support de projection, et un espace-limite, participant de la propriété. (D'où, fréquemment, le qualificatif de « marge », sur lequel je reviendrai). Le nom de frontière accueille un processus double dans l'appropriation réciproque des hommes et des espaces. Ces remarques peuvent être déclinées sur le plan de l'identification politique. Par exemple, les noms de « communauté » et de « commun » sont également doubles : ils désignent à la fois la caractéristique que s'invente un groupe (« nous sommes la communauté ») et le nom même de la frontière dans l'ordre de la sociabilité légitime, voire de la socialité (« l'individu se distingue du commun »)[135]. On peut donc retenir ici un élément général : *la notion de frontière se raccorde au schème de la propriété, ou plus précisément de l'appropriation*. Le contrôle des frontières et l'attribution des statuts et places, y compris « internes », est lié à ce principe de propriété qui distribue des parts légitimes - des *titres de propriété*. D'où l'intérêt de regarder la distribution des places et des statuts à partir de ces opérations de gestion des frontières.

I.3.1.2. La dimension morale de la frontière : propriété, propreté et purification

L'ordre de la propriété est lié à un ordre moral. Aussi la distribution de part et d'autre d'une frontière engage-t-elle l'imputation de caractéristiques morales à Nous (les copropriétaires) et Eux. Ces caractéristiques s'entendent d'abord dans le nom des parties : les *Uns* sont tenus

[135] DHUME F., « Commun, communauté(s), "communautarisme" » op. cit.

pour unifiés par/dans le nom de la copropriété ; les *Autres* sont altérisés dans la mise à distance, et généralement soit péjorés soit idéalisés – mais dans tous les cas, l'Un et les Autres sont fantasmés. Le lien entre propriétés physiques (territoriales, etc.) et morales peut également s'entendre dans le double sens du mot « propre ». La *propriété* ordonne et se réfère à un principe de *propreté* morale ; ainsi, la question de la propreté (de la saleté, de la souillure, de la pureté, du mélange, etc.) renvoie à un statut et une place à l'égard d'une frontière. Ce n'est évidemment pas un hasard si les théories racistes sont obsédées par le schème de la pureté - que sa supposée « perte » soit déplorée, ou que la « purification » soit activement désirée ou fabriquée. C'est à mon sens aussi pour cette raison que la notion de *race* pose problème aux sciences sociales, car ce thème interpelle sans cesse les frontières morales et disciplinaires de la Science. Cet incessant bavardage de la notion, que l'on ne peut jamais faire définitivement taire ou assigner à une place, même historique[136], ne cesse d'interroger ou de mettre à mal les séparations entre science, politique et éthique, d'une part, mais aussi entre « domaines » scientifiques (anthropologie, sociologie, biologie, etc.)[137].

La problématique du lien entre propreté et propriété a été soulignée, au plan anthropologique, par Mary Douglas[138]. Dans sa fameuse étude sur la *souillure*, elle s'attache à mettre en évidence les procédés de gestion et de réparation des frontières symboliques censées assurer l'ordre de la communauté par un maintien de la séparation entre le sacré et le profane, entre un monde et l'autre. On retrouve aussi une telle figure analytique dans le registre de la sociologie ou de la psychodynamique[139] du travail. Les bases de cette question de la « division morale du travail » ont été formulées par Everett C. Hugues[140]. Son analyse invite à saisir la distribution globale du travail à partir du statut moral des tâches ou des dimensions de l'activité, lequel indique et organise des statuts moraux des agents au sein d'un univers professionnel. L'affectation des tâches les moins nobles et les moins valorisées – le « sale boulot » - peut organiser une stratification ou une distinction au sein même d'un domaine

---

[136] Je fais allusion au fait que la stratégie scientifico-politique autour de l'Unesco dans les années 1960, a été d'assigner la catégorie au rang d'erreur historique. Il faut noter par ailleurs que l'un des axes du débat scientifique est de déterminer si la race a un sens spécifiquement moderne (lié à son investissement scientifico-politique au XIXe siècle) ou si ce sens même a une vie antérieure. Cf. notamment : DELACAMPAGNE C., *Une histoire du racisme*, Paris, éd. Poche, 2000.

[137] DHUME F., « De la *race* comme un *problème* », op. cit.

[138] DOUGLAS M., *De la souillure. Essai sur les notions de pollution et de tabou*, Paris, La Découverte, 2005.

[139] Voir le dossier : Collectif, « Sale boulot, boulot sale », in *Travailler*, n°24, 2010.

[140] HUGHES E. C., « Division du travail et rôle social », in *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, 1996.

professionnel. Ces remarques ont été formulées initialement avec l'exemple des activités d'avocat ou de médecin – professions « en contact avec l'univers de l'impur, au sens moral et rituel, mais surtout [pour le médecin] avec la saleté physique »[141]. Elles ont aussi été appliquées à l'école, et particulièrement à des formes de division ethnique du travail[142.] L'ethnique est alors pris comme l'un des principes d'organisation d'une frontière interne à l'espace scolaire, car il est aussi – j'y reviendrai (IV.6.4) – tenu pour une formes de souillure ou pour une modalité de la profanation du « sanctuaire républicain ».

I.3.1.3. La réciprocité de la frontière : tension, pouvoir et démarcation polarisante

« L'interne » et « l'externe » sont des catégories relatives non à la frontière en tant que telle, mais à une norme partisane - d'abord celle « interne ». Si l'on raisonne du point de vue spécifique de la frontière, celle-ci distingue deux entités qui chacune se définissent réciproquement dans l'opposition interne/externe. Aussi la frontière fonctionne-t-elle à la façon d'un *état de tension*. Elle est *a priori* de sens indéterminé : dans un « état d'indifférence entre défensive et offensive (…) où les deux sont latents et peuvent éclater ou non »[143]. La détermination de son sens et de son fonctionnement est relatif au rapport de force dont elle est à la fois objet et support. C'est pourquoi une analyse des frontières implique de recourir à une théorie du pouvoir – en l'occurrence, des *rapports de pouvoir*. Au principe du maintien de la frontière, il y a une action réciproque de forces constituées dans l'opposition. Aucune frontière ne « tient » en soi, sans interaction – qu'elle soit effective ou imaginée, comme dans le *Désert des Tartares*. De même, elle résulte d'une interaction entre deux termes, représentés réciproquement comme dedans et dehors : interaction positive (construire la frontière) et négative (ne pas la déborder). Georg Simmel insiste sur le fait que ces deux activités renvoient *in fine* à une négativité de l'action sociale : « chacun des deux éléments [de part et d'autre] agit sur l'autre en lui fixant la frontière, mais le contenu de cette action est justement la détermination de *ne pas* vouloir ou pouvoir du tout agir au-delà de cette frontière, donc sur l'autre »[144]. Cette *limitation* agit dans un double sens. La frontière opère comme mise à distance de l'autre, par un maintien idéalement hors de portée. Mais réciproquement, la

---

[141] Ibid, pp.63-64.

[142] PAYET J.-P., « Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège de banlieue », in *Annales de la recherche urbaine*, n°75, mars 1996, pp.19-31.

[143] SIMMEL G., *Sociologie*, op. cit., p.606.

[144] Ibid, p.607.

frontière est aussi contention, autocensure, acceptation d'une limitation de soi, c'est-à-dire clôture de sa propre puissance. Très utiles, dans ces configurations, sont les zones tampons ou les rôles d'interface, dédiés à des agents spécifiques. On verra que dans les opérations de mise en stage, les élèves peuvent être investis de ce rôle de tampon, et affublés à cette fin de toute une série de responsabilités dont se déchargent les agents scolaires (V.5). Cette limitation de soi (et réciproquement, de l'autre) s'autonomise en quelque sorte dans la polarisation et l'opposition de deux figures : interne/externe, Nous/Eux, etc. *La frontière institue la distance*, participant de prescrire des rôles autour de la gestion des limites et des « marges » ou au contraire de l'incarnation des normes « centrales ». Ceci se retrouve dans des opérations d'ethnicisation des tâches, à travers lesquelles le traitement de l'ethnique (et des publics ethnicisés) est réservé à certains agents, parfois eux-mêmes définis ethniquement - notamment les aides-éducateurs, les médiateurs, etc.[145] - j'y reviendrai concernant les stages (VI.4). Cette représentation conduit en effet à transférer la différence, de la frontière vers les parties séparées. C'est ici le procédé d'*imputation*, sur lequel ont insisté les théories de l'ethnicité. L'imputation est une attribution/assignation de caractéristiques à l'un et l'autre, qui justifient et prescrivent des places, des statuts, des rôles. Mais elle est une « fonction dérivée » de la frontière, une démarcation polarisante prenant appui sur une ligne en tout point arbitraire.

On retrouve ici la fonction *identificatoire* de la frontière, fonction qui a des déclinaisons multiples : support d'identification, de projection, surface d'inscription, etc. La frontière est une *démarcation polarisante*, au sens où elle correspond à une activité de production de *marques* signalant la fin *et* le début, le passage autorisé *et* celui interdit, les conditions d'entrée *et* de sortie, qui est dedans *et* qui est dehors, etc. L'analyse des frontières suppose donc d'observer la façon dont celles-ci sont produites et actualisées, en même temps que les normes valables de part et d'autre de cette limitation arbitraire. Comme l'a souligné la sociologie des frontières ethniques, c'est « en examinant la nature du rapport [autour de la frontière] que l'on peut comprendre les processus liés à l'établissement des marques »[146] à travers lesquelles les groupes se signalent.

---

[145] CHARLOT (B.), « Violences à l'école. La dimension "ethnique" du problème » ; BÉRARD S., *Les Hussards « noirs » de la Ve République*, mémoire de DEA, Université Paris VII, septembre 2002 ; C'est plus largement le cas des métiers définis par la prise en charge des publics des banlieues. Cf. notamment : DOYTCHEVA M., « Familles immigrées et travail social : entre ethnicisme et valeurs républicaines », in Crenn C., Kotobi L., Gillet J.-M., *Les animateurs professionnels face à la différence ethnique*, L'Harmattan, 2007 ; MOIGNARD B., « "Service jeunesse" et politique de proximité : vers une ethnicisation des compétences des animateurs », in Crenn C., Kotobi L., Gillet J.-C., *Les animateurs professionnels face à la différence ethnique*, L'Harmattan, Paris, 2007, p. 169-178.

[146] JUTEAU D., *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal, Les presses de l'université de Montréal, 1999, p.45.

I.3.1.4. La dimension topographique de la frontière : internormativité et épaisseur

Si la frontière est souvent tenue pour une « marge », cela ne vaut que du point de vue de « l'interne », d'une entité qui se pense close et se réfléchit par le centre. Une lecture *du point de vue des frontières* donne plutôt à penser la zone frontalière comme siège d'activités singulières, dont on peut saisir l'épaisseur, l'extension, la densité… toutes variations de forme et de qualité. En se situant au point de circulation et dans les modalités de *régulation*, la pertinence de la notion de « marge » disparaît. Si l'on rajoute à cela le fait qu'elle est une justification de l'ordre (« interne »), cette notion devient tout à fait problématique. « La marge est un mythe. La parole du dehors est un rêve qu'on ne cesse de reconduire »[147]. Cette figuration imaginaire de la marge et du dehors participe de l'identification communautaire[148], et à travers elle, d'une représentation et d'une autojustification des frontières. Les rapports mentaux ou psychiques de projection autour de la frontière, font partie intégrante du processus de bornage de l'espace social[149]. C'est à ce titre qu'il faudra se pencher à la fois sur l'imaginaire global des frontières scolaires, et aussi spécifiquement sur les représentations de l'ethnique dans une école qui se pense neutre.

Au fond, si les frontières « tiennent », c'est parce qu'elles ne se réduisent justement pas à une ligne unique et fixe, ni à une frontière seulement objectale. Elles comprennent un espace physique plus ou moins souple et plus ou moins étendu au sein duquel se déploient et s'articulent des activités, des représentations, des normes, et aussi des variétés d'objets incorporés dans le processus de bornage et de solidification des limites. Leur solidité tient à leur caractère hybride. C'est-à-dire à l'alliance et la composition spécifiques entre des objets, des techniques, des organisations, des hommes, des normes, etc. On ne peut donc considérer la frontière comme une limite intangible, limitation matérielle qui ne serait que ponctuellement *transgressée*. L'approche par la frontière cherche à « passer d'une logique territoriale à une dynamique transterritoriale »[150], c'est-à-dire non pas une logique qui délaisse le territoire (et les institutions), mais une approche qui les relativise, les regarde à partir des circulations. Une approche des réseaux. Apparaissent en conséquence, d'une part des

---

[147] FOUCAULT M., « L'extension sociale de la norme » (1976), in *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris, Gallimard, Quarto, 2001, p.77.

[148] ANDERSON B., *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte/Poche, 2006.

[149] « Les images mentales divergentes des frontières, en tant que processus, font partie des frontières. Ce que sont les frontières, ce qu'elles représentent, sont constamment reconstitués par des êtres humains qui sont régulés, influencés et limités par ces mêmes frontières. » ANDERSON M., « Les frontières : un débat contemporain », op.cit.

[150] NOUSS A., « La tour et la muraille. De la frontière et du métissage », in *Rue Descartes*, n°37, 2002/3, pp.8-18.

pratiques qui produisent et utilisent de façon située les lieux et ses ressources, et d'autre part des rapports de pouvoir - un pouvoir régulateur. Dans ce jeu, on peut observer le maintien de groupes ou de phénomènes en zone-frontière, donc dans un espace spécifique d'entre-deux normatif. Ces statuts d'entre-deux découlent d'une activité de pouvoir jouant de deux logiques normatives : d'une part, la logique de contrôle use dans toute son extension de l'*arbitraire* des normes (« internes ») constituant la limite pour maintenir à la fois *à distance et à portée* ; mais d'autre part, ces statuts d'extra-territorialité relative sont hybrides, car ils découlent du fait que la frontière est aussi une zone de *gestion de l'internormativité*. Il s'instaure alors, dans des espaces limites de la cité, une suspension des règles qui la régissent, ainsi qu'une spécification des dispositifs d'enfermement et des statuts de transition[151]. Entre-deux qui peut être appelé à se durcir, sous la forme de nouvelles modalités de régulation, capables alors de coloniser les dispositifs généraux de maintien de l'ordre. Il s'agira de voir comme cet entre-deux normatif que constituent les stages est géré, et donc comment opère le pouvoir, régulateur et disciplinaire, des enseignants sur des situations qui peuvent être alternativement définies comme intérieur ou extérieur.

On peut rendre compte de l'amplitude et la dureté variables de la frontière par la métaphore de *l'épaisseur*, qui articule à la fois l'extension et la densité. En effet, il ne s'agit pas à proprement parler d'un territoire, puisque lui-même n'est pas nécessairement circonscrit - si ce n'est au plan normatif, dans la mesure des normes, des règles, des procédures limitant éventuellement l'arbitraire et la toute-puissance policière. En pratique, la frontière n'est pas cet espace à la fois plein et saturé, et réduit au trait épais du standard cartographique. Aussi la métaphore de la double face des frontières, utilisée notamment par la sociologie de l'ethnicité, ou par des théoriciens du psychisme[152], ne vaut-elle que dans une considération de la frontière en tant que limite - objet plein, épaisseur réduite à des feuilles et surface de projection et d'inscription, support de représentation. Ces fonctions sont importantes, mais elles ne sont qu'une part des processus considérés. C'est pourquoi il me paraît plus pertinent de considérer

---

[151] On pense aux « camps », « zones d'attentes » et autres « centres de rétention », outils typiques d'une police des frontières pour un pouvoir sécuritaire. [Par exemple : BINER Z. Ö., *Les retenu(e)s à la frontière. La vie en rétention et la mise en place des pratiques d'éloignement. Le cas du centre de rétention administrative de Geispolsheim*, mémoire de Master, Université Robert Schuman/IEP, Strasbourg, 2006.] Cela vaut aussi pour de nombreux dispositifs, comme celui concernant le transit dans les aéroports. L'histoire des systèmes d'enfermement témoigne de la réitération de tels dispositifs de gestion de l'entre-deux, comme celle des fous enfermés aux portes de la ville. Cf. FOUCAULT M., *Histoire de la folie à l'âge classique*, Gallimard, « Tel », 1972, p.22.

[152] FREUD S., « Au-delà du principe de plaisir », (1920), in *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot, 2001 ; ANZIEU D., *Le Moi-peau*, Paris, Dunod. 2008.

la frontière comme une *zone interstitielle* ; avec le flou que revêt l'idée de *zone*, avec l'incertitude que comporte celle d'interstice, mais avec néanmoins l'idée de bords et de bornes qui symbolisent et marquent tout à la fois le dedans et le dehors. Ce flou signale le caractère accueillant de ce type d'espace à l'égard de pratiques alternatives de reconfiguration de normes ou d'activités très mobiles[153]. (« La zone », interstitielle, est à la fois lieu et pratiques alternatives.) Il faut donc envisager la pluralité des modes de définition possibles, soit simultanément soit alternativement, résultant de l'interdépendance entre différentes entités[154], et de l'impossible extériorité totale. Espace tiers régi par des règles d'exception, c'est aussi un lieu de coprésence et d'interactions directes ordonné par des rapports de pouvoir. La frontière est un espace multidimensionnel et plurifonctionnel : limitation, affichage, traduction, dissuasion, négociation, échanges, etc. Ce sont ces activités, enrôlant au besoin des objets, des normes, etc., qui *font* l'épaisseur et la porosité de la frontière, qui font en fin de compte frontière. C'est en ce sens relationniste que l'on peut qualifier la frontière comme épaisseur relative, comme espace relatif, en large part indéterminé – inarticulé, dit Mary Douglas.

1.3.2. La gestion des frontières : activités et techniques de police

Etymologiquement, le terme de « frontière » semble venir du registre militaire, dans lequel la *ligne de front* correspond à la limite de contrôle d'un territoire[155]. La gestion de la frontière peut donc être entendue comme un *domaine d'activités*, au double sens de « domaine » : espace propriétal et registre d'action. Cette activité de contrôle a pour horizon ce que l'on peut appeler, au sens le plus large, le *maintien de l'ordre*. Si l'on suit le philosophe Jacques Rancière, cette activité caractérise l'action de *la police*. Terme qui n'est pas spécifique à un corps professionnels (« les policiers ») ni à un registre donné (« la basse police »).

---

[153] Sur les usages de l'urbain : ROULLEAU-BERGER L., *La ville intervalle. Jeunes entre centre et banlieue*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1991. Sur les pratiques de ces réseaux commerciaux dont la micro-mobilité hallucinante défie les frontières étatiques, cf. TARRIUS A., *La mondialisation par le bas. Les nouveaux nomades de l'économie souterraine*, Paris, Balland, 2002.

[154] Par exemple, les délimitations nationales s'inventent dans un contexte nécessairement international. Ce qui fait dire à Anne-Marie Thiesse : « Rien de plus international que la formation des identités nationales ». THIESSE A.-M., *La création des identités nationales : Europe, XVIIIe-XXe siècle*, Paris, Seuil, 2001, p.11.

[155] La notion de *pays de frontières*, attestée au XIIème siècle, désigne une place gardée par une armée et/ou faisant front à l'ennemi.

*1.3.3.1. La police, un concept extensif (*vs *la politique, un concept limitatif)*

Pour comprendre le sens général de cette notion, il faut revenir à la distinction entre police et politique, soit les deux faces des activités concernant l'organisation de la *polis* (la Cité). Posons pour commencer que « le politique est la rencontre de deux processus hétérogènes. Le premier est celui du gouvernement. (…) Le second est celui de l'égalité »[156]. J. Rancière nomme ce second processus : *la politique* ; elle « consiste dans le jeu des pratiques guidées par la présupposition de l'égalité de n'importe qui avec n'importe qui et par le souci de la vérifier »[157]. La politique est alors entendue comme le motif, démocratique par excellence, d'une exigence de « reconnaissance de l'égalité des êtres parlant ». L'égalité est ici un principe, qui fait politique dans sa confrontation pratique avec l'ordre réel, et dans l'exigence concrète d'une réouverture des comptes chaque fois qu'il y a mécompte. C'est bien le sens que l'on peut donner à une approche *politique* de la lutte contre la discrimination : la dénonciation des mécomptes et l'exigence et l'action pour une réouverture des principes de comptabilité des places et des statuts, des parts et des voix (I.4). La politique est en ce sens constituée de « moments » ; elle n'est pas un registre d'action et moins encore une propriété. De même que la démocratie n'est pas entendue comme un « état de société » ni une « forme d'Etat », mais comme une « rupture dans l'ordre de la filiation »[158], c'est-à-dire l'activité qui met en cause les titres de propriété justifiant la monopolisation du gouvernement. La police, quant à elle, est une « règle », et l'ensemble des pratiques qui en découlent ou qui s'y réfèrent. Règle le plus souvent implicite, qui configure les espaces et les « occupations », qui attribue les places et reconnaît ou non des voix. Police est alors le nom général d'un principe et d'une activité qui reposent sur la « distribution hiérarchique des places et des fonctions » et qui l'entretiennent. En d'autres termes, c'est l'activité de *gestion* et de *(re)production* d'un ordre (toujours de fait inégalitaire, dans le compte et la distribution des places, des voix, des corps, des espaces, des statuts, etc.). On voit à partir de cette approche que la discrimination elle-même correspond à une activité de police : une règle implicite et un ensemble de pratiques produisant un ordre caractérisé par un mécompte (du point de vue du principe d'égalité). L'antidiscrimination, elle, peut recouvrir deux modalités opposées (I.4.4).

---

[156] RANCIERE J. , *Au bord du politique*, Paris, La Fabrique/Gallimard-Folio, 1998, p.112.

[157] Ibid.

[158] RANCIERE J., « La division de l'*arkhè* », in *Transeuropéennes*, n°6-7, Hiver 1995-1996.

Ce couple polarisé de la police et de la politique signale une interdépendance. Du moins la politique dépend-elle de la police, dans la mesure où elle « n'a pas d'objets ou de questions qui lui soient propres »[159]. Elle habite potentiellement n'importe quelle question, à la condition de la réinvestir comme le terrain où se fait valoir en pratique et en situation le tort que constitue l'inégalité. Charlotte Nordmann a raison de souligner, dans l'œuvre de Jacques Rancière, le risque d'une purification idéale de l'idée de politique[160]. Notons cependant que pour ce dernier, s'il y a bien opposition diamétrale, il n'y a pas d'incommensurabilité entre police et politique, du moins si l'on définit le lien entre les deux par le fait que « toute police *fait tort* à l'égalité »[161], mais ne la dénie pas nécessairement. Le couple police/politique me paraît intéressant pour la tension qu'il dessine entre ces deux pôles : transformer l'ordre inégalitaire *vs* le maintenir. Le caractère général de la notion de police me paraît en outre fécond pour signifier le lien existant – dans le temps et l'espace - entre des formes différentes d'action contribuant à produire un horizon (inégalitaire). Cette analyse prolonge donc à sa façon ce que montrait Michel Foucault, à savoir, comment le régime de la police s'étend bien au-delà de ses institutions et techniques spécialisées. Le défaut de cette catégorie méta- est en revanche bien évidemment de niveler tendanciellement une pluralité de formes, et une multiplicité possible de sens.

I.3.3.2. La police des frontières et la déconflictualisation

Le maintien des frontières suppose en toute logique une intense *activité policière* visant à maintenir effectifs un ordre des places et des titres de propriété. Il s'agit d'un incessant travail de production et d'opérationnalisation d'un ordre normatif sous la forme de contention et d'assignation, de prescription et de limitation, de négociation et d'arrangements… Ces activités décrivent *la police des frontières*. Chaque type de frontière est susceptible d'engendrer son activité propre de police, que cette spécialisation découle des territoires à contrôler, ou du type d'activité sociale[162]. Il existe bien sûr des corps professionnels

---

[159] RANCIERE J., *La mésentente. Politique et philosophie*, Galilée, 1995, p.55.

[160] NORDMANN C., *Bourdieu/Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*, Paris, Editions Amsterdam, 206, pp.121-124.

[161] RANCIERE J., *Au bord du politique*, op. cit., p.113.

[162] Par exemple, la *douane* est une des formes de cette police des frontières, mais elle reste définie par l'opération économique de taxation des entrées/sorties des marchandises. Elle n'est le lieu physique du passage des frontières que par extension de sens (et, d'un point de vue linguistique, par emprunt à l'arabe et au persan *diwān*. Cf. REY A. (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, éd. Le Robert, 1995).

spécialisés de contrôle (la police dans son sens courant, les organes de contrôle et d'inspection…). L'activité de police n'est donc pas uniforme ; elle est multiple, complexe, parfois contradictoire. Il faut donc envisager des mouvements, des conflits au sein même des activités – et par exemple des façons différentes de les concevoir, comme dans les débats sur la bonne manière d'éduquer[163]. L'existence d'une pluralité de frontières et de polices peut donner lieu à des jeux de transfert d'un problème dans un autre, d'une responsabilité dans une autre, ou encore d'une norme dans une autre. Par exemple, les établissements scolaires font parfois appel à la gendarmerie afin de dire la loi face à des épisodes de racisme jugés singulièrement intenses, ou face aux signes d'une idéologie raciste véhiculée par des groupes d'élèves au sein de l'école. On voit, dans cette délégation du recours à la loi, le passage à une autre forme de police, définie cette fois non principalement par l'usage de la référence normative commune (la loi), mais par l'usage de la force (« force de l'ordre »).

L'intensité et la forme de l'activité policière sont ainsi relatives aux définitions des situations, définitions qui offrent toujours un jeu possible, une latitude d'interprétation et de mise en œuvre. L'intensité ainsi que le type de moyens auquel la police recours pour exercer son pouvoir découle aussi – mais pas uniquement - de l'intensité supposée des conflits et du risque de désordre. Les conflits représentant ontologiquement un potentiel de débordement et de désordre. Certes, les activités de police sont toujours en partie réglées dans des procédures instituées. Ce qui limite et contraint le jeu, et réduit en principe l'arbitraire. Mais elles sont aussi toujours en partie indéterminées *a priori*. Elles dépendent également de logiques propres aux situations de *travail*, et par exemple du *zèle* mis à l'application des normes. Elles dépendent aussi des stratégies de distribution du rôle de police lui-même : la capacité à mobiliser de nouveaux réseaux au service du contrôle des passages étendant le pouvoir de contrôle, et parfois sa dureté[164]. Quoi qu'il en soit, la frontière - en tant qu'espace hybride et défini par le problème du tri et des circulations - est par définition le lieu de l'interrogation des clivages sociaux et de l'ordre légitime des places. On peut alors penser l'activité de police comme processus visant la *déconflictualisation*. Il faut toutefois garder à l'esprit que la frontière est un espace pluri-dimensionnel de représentation et d'intervention, elles-mêmes en

[163] L'éducation est tendue entre une activité de police, souvent dominante, et une logique d'émancipation. Le débat sur la pédagogie est donc en grande partie un débat au sein des formes de police, sur leur justesse, leur justice , leur efficacité… Sauf par exemple à envisager une pédagogie non instituée et non centrée sur le savoir. Cf. RANCIERE J., *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10/18, 2004.

[164] Pour une illustration en matière de politique d'immigration et de reconduite à la frontières, voir : SPIRE A., *Accueillir ou reconduire. Enquête sur les guichets de l'immigration*, Paris, Raison d'agir, 2008.

tension entre zone de contact, de passage (ou non), de reconnaissance (ou non), de distinction… Le jeu autour d'elle n'est donc pas binaire. L'activité policière du maintien de l'ordre frontalier est typiquement une activité que l'on peut dire *intermédiaire*, c'est-à-dire située au point de nouage entre des logiques et des normes diverses, et orientée vers un travail *internormatif*. C'est très souvent, si ce n'est toujours, une activité de « bricolage » normatif produisant sans cesse des arrangements autour des normes pour que celles-ci demeurent formellement tenables. Sachant généralement que, comme dans toute prescription de travail, les normes peuvent être contradictoires, la part de bricolage et d'arrangements est déterminante. Et elle peut conduire la police à participer d'une transformation de l'ordre sous couvert de son maintien. On verra à ce titre que le maintien de l'imaginaire scolaire d'une neutralité peut passer, paradoxalement, par l'ethnicisation des publics.

1.4. L'approche en termes de *discrimination* et sa référence au droit

L'idée de discrimination ethnico-raciale correspond non pas à une anormalité en soi, mais à une forme d'activité de police. Au sens le plus général, en effet, la discrimination est un mécanisme d'assignation reposant sur un procédé de catégorisation. De telles activités ne posent pas problème *en soi* ; elles deviennent telles à partir d'une constitution de cette question sur un mode politique. Comme on le verra par la suite (partie II), une telle constitution comme *problème* est récente, et on verra aussi qu'elle n'est que partiellement réalisée, notamment à l'école. Il s'agit ici de se concentrer sur la dimension théorique de cette notion, avec le point de vue spécifique qu'elle indique et les conséquences qu'il faut en tirer. Je commencerai par définir la notion de discrimination, d'abord en interrogeant les limites d'une entrée proprement *par le droit* (I.4.1). En redéfinissant la place du droit, cela permettra de situer la notion dans la pluralité des référents qu'elle se propose d'articuler selon une tension singulière (I.4.2). J'en tirerai deux conséquences : d'une part, la nécessité de définir la discrimination comme *point de vue* pour éviter tant sa réification, son instabilité radicale, que son occultation (I.4.3) ; d'autre part, la tension qui organise l'idée de lutte contre les discriminations, entre police et politique (1.4.4).

I.4.1. Enjeux et limites d'une définition de la discrimination « par le droit »

L'émergence de la notion de discrimination en tant que problème public en France va de pair avec une qualification de l'action publique en termes de « prévention et lutte contre les

discriminations ». Plutôt que de séparer les deux – d'un côté, une notion pour elle-même ; de l'autre, un registre d'action publique - il y a lieu de comprendre leur articulation en tant que régime de problème public. « L'invention française de la discrimination »[165], et son inspiration européenne, implique en effet simultanément une façon singulière de définir le problème et de penser sa résolution - même si elles ne sont pas exemptes de contradictions et de paradoxes. Je reviendrai sur ce point, qui implique une forme d'hybridité du raisonnement (I.5.3).

I.4.1.1. De la définition en droit…

Dans les discours publics, la notion de discrimination est souvent définie « par la loi ». Il y a cependant un problème de référence, au sein même de l'univers du droit : les définitions juridiques sont plurielles, non seulement entre les sources européennes et le droit français, mais au sein même de celui-ci. A quelle définition faut-il se référer ? Je prends ici le parti de recourir à la définition codifiée (et non celle des lois spécifiques), comme cela est souvent en usage dans l'action publique. Au plan strictement définitionnel, les Codes pénal et du travail donnent à la discrimination le même sens général, malgré leurs différences. Au sens pénal,

> « Constitue une discrimination toute distinction opérée entre les personnes physiques à raison de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, de leur patronyme, de leur état de santé, de leur handicap, de leurs caractéristiques génétiques, de leurs mœurs, de leur orientation sexuelle, de leur âge, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée. »[166]

Cet article doit être complété par le suivant (225-2), qui précise de type de situations couvertes par la juridiction pénale refus de fourniture d'un bien ou d'un service, entrave à l'exercice normal d'une activité économique quelconque ; refus d'embaucher, et sanction ou licenciement d'une personne ; subordonnation de la fourniture d'un bien ou d'un service à l'un des critères énoncés dans l'article 225-1 ; subordonnation d'une offre d'emploi, une demande de stage ou une période de formation en entreprise à l'un de ces critères ; refus d'accepter une personne à l'un des stages visés par le 2° de l'article L. 412-8 du code de la sécurité sociale. Quant au Code du travail, il stipule :

> « Aucune personne ne peut être écartée d'une procédure de recrutement ou de l'accès à un stage ou à une période de formation en entreprise, aucun salarié ne peut être sanctionné, licencié ou faire l'objet d'une mesure discriminatoire, directe ou indirecte,(…), notamment en matière de rémunération, au sens de l'article L. 3221-3, de mesures d'intéressement ou de distribution d'actions, de formation, de reclassement, d'affectation, de qualification, de classification, de promotion professionnelle, de mutation ou de

[165] FASSIN D., « L'invention française de la discrimination », *Revue française de science politiqu*e, n°4, août 2002, p.403-423.

[166] Code pénal, article 225-1, modifié par Loi n°2006-340 du 23 mars 2006 - art. 13 JORF 24 mars 2006.

> renouvellement de contrat en raison de son origine, de son sexe, de ses mœurs, de son orientation sexuelle, de son âge, de sa situation de famille ou de sa grossesse, de ses caractéristiques génétiques, de son appartenance ou de sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation ou une race, de ses opinions politiques, de ses activités syndicales ou mutualistes, de ses convictions religieuses, de son apparence physique, de son nom de famille ou en raison de son état de santé ou de son handicap. »[167]

La différence entre les deux définitions tient aux types de situations couvertes par les juridictions concernées. Aux Prud'hommes, est protégée de la discrimination la quasi totalité des actes relatifs à la fonction employeur ; le pénal est plus restrictif dans son étendue.

Cela conduit à trois remarques. D'une part, il faut voir que dans l'ordre du droit les deux ne s'opposent pas et peuvent être, sauf exception, toutes deux mobilisées. Dans notre travail sur la discrimination en stage, il est important de raisonner avec le droit du travail – qui est l'une des normes explicites définissant la situation de stage – et avec le droit pénal, qui qualifie plus généralement la discrimination (et qui, en l'espèce, concerne aussi les stages). D'autre part, il y a un intérêt important à mobiliser les deux, car le droit civil étend aussi d'une autre façon la définition de la discrimination : il rajoute à l'idée de *discrimination directe* qui organise le droit pénal, celle de *discrimination indirecte*.[168] Avec cette dernière notion, la définition quitte la sphère stricte des actes individuellement imputables pour juger des fonctionnements collectifs et des effets discriminatoires. Enfin, cette question de l'étendue du droit n'a pas nécessairement à être retenue dans la *définition* propre de la discrimination comme forme d'action. On peut proposer une définition synthétique se référant au droit.

I.4.1.2. …à une définition référée au droit

Je retiendrai du droit trois composantes clés de la discrimination, formant une définition minimale dont l'intérêt est la mobilité pratique. 1. Des actes, des procédures ou un fonctionnement général ; 2. Opérant une sélection, une distinction, un traitement différent et inégal ; 3. Mobilisant des critères interdits ou produisant un effet d'inégalités rapportable à ceux-ci. En l'occurrence, je dirais qu'*il y a discrimination ethnico-raciale lorsqu'une*

---

[167] Article L1132-1, modifié par Loi n°2008-496 du 27 mai 2008 - art. 6.

[168] Depuis 2008, ces deux notions sont définies en droit français (Loi n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations, art. 1). « Constitue une discrimination directe la situation dans laquelle, sur le fondement de son appartenance ou de sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie ou une race, sa religion, ses convictions, son âge, son handicap, son orientation sexuelle ou son sexe, une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre ne l'est, ne l'a été ou ne l'aura été dans une situation comparable. Constitue une discrimination indirecte une disposition, un critère ou une pratique neutre en apparence, mais susceptible d'entraîner, pour l'un des motifs mentionnés au premier alinéa, un désavantage particulier pour des personnes par rapport à d'autres personnes, à moins que cette disposition, ce critère ou cette pratique ne soit objectivement justifié par un but légitime et que les moyens pour réaliser ce but ne soient nécessaires et appropriés. »

personne ou un groupe subit un traitement inégal au motif de son statut ethnico-racial. Une telle définition se distingue[169] sur trois plans : d'abord, en posant la question globale du *traitement* pour inclure l'ordre des pratiques et celui de la production souvent dite « systémique » ; ensuite, en abordant les choses sous l'angle du *statut* ethnique et non des « appartenances » identitaires « réelles ou supposées » (comme dit le droit, mais c'est là tout le problème), car ce qui entre en ligne de compte n'est pas en soi l'identité mais ce à quoi elle se rapporte en terme de place jugée normale ; enfin, en faisant de la discrimination une question d'inégalité et pas seulement de traitement « défavorable ». Car le traitement des uns interagit avec celui des autres, et l'opposition ou le couplage entre discrimination dite « négative » et « positive » non seulement n'est pas symétrique, mais en outre me paraît mal poser le problème. En effet, l'usage des critères dans un esprit de promotion des minorisés (« discrimination positive ») a aussi pour effet une ethnicisation dont il me paraît douteux de présupposer qu'elle est « positive » (ou « négative ») ; elle risque toujours d'avoir des effets ambivalents d'assignation.

La référence au droit, telle que je la conçois, vaut moins comme limitation à un cadre juridique que comme emprunt à la forme de raisonnement du droit, à son mode particulier d'évaluation des situations. On peut envisager qu'il y ait discrimination y compris pour des situations non protégées *stricto censu* par la norme juridique. Si l'on raisonne à partir du droit comme cadre et donc limite de reconnaissance des discriminations, trois notions peuvent être distinguées. Il y a, par définition, des *discriminations illégales* (celles interdites et jugées par le droit). Mais l'approche politique de la lutte invite à tenir pour discriminatoires des situations tolérées voire organisées par le droit : ce sont les *discriminations légales*[170] ; enfin, on peut penser des discriminations *infra-légales*, soit des micro-pratiques relevant de l'ordre discriminatoire mais qui sont ici et maintenant en-deçà du seuil de ce que le droit considère comme objet d'interdiction et de punition[171]. L'enjeu de cette distinction n'est pas de se substituer à d'autres formes de qualification - je reviendrai sur la discussion des notions de

---

[169] Par exemple celle du Haut conseil à l'intégration, qui y entend « toute action ou toute attitude qui conduit, à situation de départ identique, à un traitement défavorable ». HCI, *Lutter contre les discriminations*, op. cit., p.10.

[170] GELD, *Une forme méconnue de discrimination : les emplois fermés aux étrangers*, Note n°1, Mars 2000 ; ROHI D., BORDES-BENAYOUN C., DELCROIX C., avec LOCHAK D., *Discriminations légales et précarité : Algériens et Espagnols de France*, Rapport de recherche, Université Le Mirail/CIREJED-Diasporas, Toulouse, novembre 2002.

[171] Certains auteurs interprétent cela en termes de « discrimination latente », ce qui confond le seuil de validité juridique avec le seuil d'existence d'opérations de tri. Cf. VIPREY M., « Les mécanismes de discrimination à l'égard des jeunes dont l'origine étrangère est réelle ou supposée », in *Revue de l'IRES*, n°39, 2002/2, p.64.

discrimination « systémique », etc. (I.7.) Elle vise à indiquer à la fois la ressource et les limites du droit, qui tout à la fois pointe vers une question *politique* et la circonscrit excessivement. Je ne fais pas de ces distinctions un élément déterminant de l'analyse ; il s'agit simplement d'indiquer que les limites du droit ne justifient pas de s'en débarrasser, mais que le raisonnement avec le droit ne nous oblige pas non plus à un raisonnement de droit.

I.4.1.2. Entre insuffisance du droit et insuffisance d'une définition

La définition *par le droit*, telle qu'elle a cours dans les politiques publiques, n'est pas « fausse », bien entendu. Mais, elle pose au moins deux problèmes. Premièrement, celui des limites intrinsèques du droit, sur lesquelles je reviendrai (I.5.2). Deuxièmement, cela peut subtilement occulter des présupposés axiologiques qui se situent, d'une certaine façon, en amont. Le risque est de réduire le droit à un principe techniciste, en renvoyant *in fine* le problème à l'appareil judiciaire, et à un horizon policier - avec au mieux pour finalité de restaurer un ordre légal. L'approche sociologique, pour sa part, tend à partir de la psychologie sociale pour la ramener dans le champ des rapports de domination, et particulièrement dans l'analyse du racisme. Elle suit en cela le mouvement historique de diffusion de cette notion. La dimension cognitive introduite par la psychologie sociale est en effet déterminante dans la façon de formuler le problème en termes de catégorisation. Elle critique par ailleurs, et à juste titre, la définition proprement juridique.

Il y a pourtant lieu de ne pas trop rapidement évacuer le droit. Premièrement, parce que, d'un point de vue pratique, il est désormais un référent au moins principiel sur lequel s'appuie l'action publique antidiscriminatoire. Il faudra bien sûr revenir sur ce point, d'autant que cela constitue un nœud problématique paradoxalement inédit pour l'action. A travers l'enquête de terrain, il s'agira en particulier d'observer ce que l'on fait (ou non) du droit, comment il est mobilisé (ou non), et de comprendre, avec leurs justifications, quel est le *rapport au droit* des acteurs de l'école. Deuxièmement, et en conséquence, il y a un intérêt sociologique à se saisir de la question du droit, et plus largement de celle des normes, en reconnaissant ce que fait et ce que devient la sociologie lorsqu'elle mobilise de telles ressources normatives. Dans la perspective développée ici, il ne s'agit pas d'investir une sociologie du droit, qui a une longue histoire dans la discipline[172]. Il s'agit bien plutôt d'accepter une position plus intérieure à

[172] Notamment : DURKHEIM E., *De la Division du travail social*, Paris, PUF/Quadrige, 1967 ; WEBER M., *Sociologie du droit*, Paris, PUF/Quadrige, 2007.

l'ordre du droit : « faire avec le droit »[173], tout en étant attentif aux façons de le mobiliser ou de s'y appuyer – et donc aussi de le coproduire. Un dialogue entre la sociologie et le droit, avec sa part d'affectation mutuelle, peut s'avérer heuristique.

On peut donc se demander en quelle mesure les critiques du droit ne doivent pas être en partie transférées vers une critique de la logique même de définition (en droit comme en sociologie). Une définition très purifiée conduira certes à une grande précision, mais elle clôturera de façon dure les limites de la réalité, d'une part en tendant à réifier des contenus, et d'autre part en réduisant l'importance accordée aux tensions. Ce que permet le fait de ne pas lâcher le référent de droit, du point de vue de la discrimination, c'est une *mise en tension*. Celle-ci suppose deux choses. D'un côté, de considérer le droit comme articulé à d'autres référents. Il faut ainsi prendre en compte la pluralité des sources de définition de la discrimination : psychologie sociale, sociohistoire de l'égalité et du racisme, droit. Cela relativise la place du droit, d'une façon qui restera à préciser (1.5.2) D'un autre côté, cela suppose de préciser ce référent, en prenant ses distances avec une approche proprement juridique, et avec une conception positiviste du droit (qui la sous-tend généralement). De telle sorte que, *sociologiquement saisie dans le droit*, *la question de la discrimination se déplace, et se met à fonctionner sur un mode conflictuel*. C'est ce que je voudrais maintenant préciser.

I.4.2. La triple matrice de la notion de (lutte contre la) discrimination

Si l'on prend la définition générale de la discrimination comme étant une pratique de traitement inégale entre des personnes en raison de leur appartenance supposée à un groupe, et que l'on admet que la référence normative pour juger de ces pratiques est le droit, cela nous conduit à voir dans cette définition trois référents. Autrement dit, une telle définition de la discrimination engage trois matrices, qui sont mises en tension à partir d'un axe spécifique. Cet axe, c'est celui qui polarise d'un côté l'ordre des *valeurs*[174], des croyances, des idées, et de l'autre celui des pratiques, des actes, ou du fonctionnement des institutions. Cet axe idéel-réel est certes une représentation un peu caricaturale, dans la mesure où l'idéel fait partie du réel et participe de le produire – on verra ainsi l'importance de l'imaginaire scolaire dans

[173] BETHOUX E., MIAS A., « Faire avec le droit (Avant-propos) », in *Terrains & Travaux*, n°6, 2004/1, pp.3-12.

[174] Les valeurs « orientent d'une manière diffuse l'activité des individus en leur fournissant un ensemble de références idéales, et du même coup une variété de symboles d'identification, qui les aident à se situer eux-mêmes et les autres par rapport à cet idéal. » BOUDON R., BOURRICAUD F., *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, (coll. « Quadrige »), 2000, p.417.

l'organisation des discours et des pratiques à l'égard de la discrimination (II.4 et IV.6). Mais cette distinction est toutefois un élément structural du raisonnement, qui traverse et ordonne la question. On la retrouve dans l'ordre du droit, lorsque celui-ci prétend protéger la liberté d'opinions tout en condamnant certaines pratiques. De même, dans la problématique du racisme se pose la question de l'articulation entre les dimensions idéologiques et pratiques, dont on sait qu'elles ne coïncident pas nécessairement ni systématiquement[175]. La question des discriminations s'ordonne elle aussi à cet axe, en posant radicalement le point de vue des pratiques, des actes et du fonctionnement – ce qui la distancie relativement du racisme (I.5.2). A partir de là apparaît le problème, théorique et concret, de l'articulation de ces pratiques avec des valeurs : la discrimination prend justement sens en tant que décrochage des pratiques à l'égard d'un registre axiologique qui décrète, en principe et en droit, l'égalité de traitement.

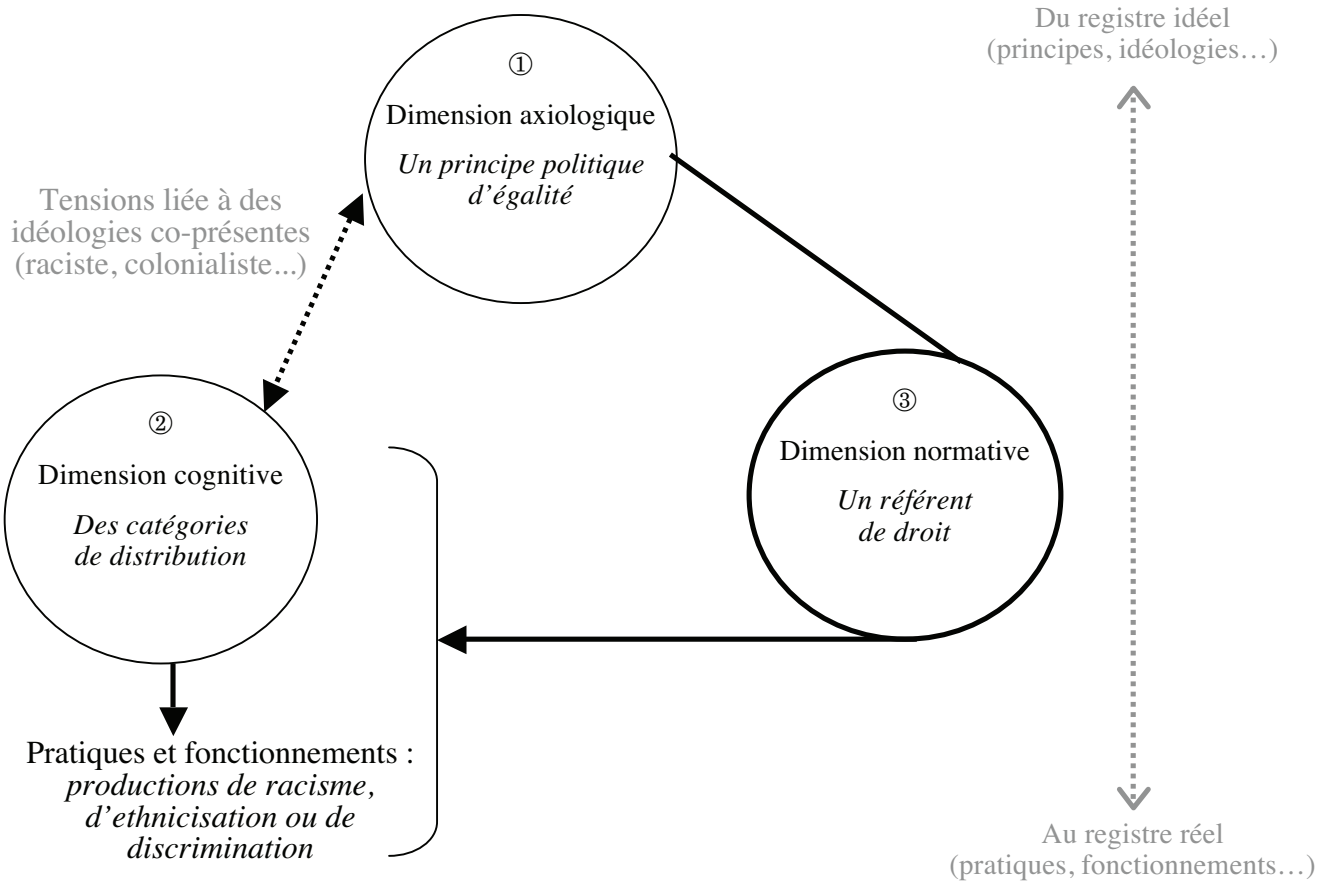
A partir de cet axe, *idéel/idéal – pratiques/fonctionnement*, se disposent trois matrices (Figure n°1) : ① Une matrice axiologique, d'ordre politique et d'orientation égalitariste, qui définit l'égalité à la fois comme un donné formel (l'égalité décrétée en droit) et comme horizon politique. ② Une matrice cognitive, qui s'illustre dans les opérations de catégorisation, de classement, d'imputation et de différenciation de traitement. Celle-ci entre en tension avec la première, en produisant et légitimant des catégories qui trouvent à se réaliser dans les pratiques. En fait, la matrice cognitive active et réalise une contradiction qui traverse la matrice axiologique. En effet, l'idée politique d'égalité est en réalité ordonnée à deux principes de frontières distincts et contradictoires : un horizon universel d'égalité, et une organisation formelle de fait exclusive de l'égalité car fondée sur le droit. ③ Pour résoudre en principe cette contradiction, la question de la (lutte contre la) discrimination introduit la matrice du droit. De référence dominante normative, celui-ci se réfère également à des principes (« l'esprit du droit »), et fournit aussi un mode de raisonnement, un cadre de pratique, des outils et des techniques. La spécificité de la notion de la discrimination tient à cette triple référence, à cette articulation spécifique et au sens particulier dans lequel cette articulation est mobilisée[176].

---

[175] Cela amène certains auteurs à distinguer plusieurs formes du racisme : *racisme-idéologie* (la configuration organisée de représentations et de croyances), *racisme-préjugés* (la sphère des opinions, des attitudes et des croyances), *racisme-comportement* (la sphère des actes et des pratiques). Cf. TAGUIEFF P.-A., « Les métamorphoses idéologiques du racisme et la crise de l'antiracisme », in *Face au racisme. Tome II (Analyses, hypothèses, perspectives)*, Paris, Points essais, 1993.

[176] Deux remarques peuvent être formulées. Premièrement, ces trois matrices s'enchevêtrent. Par exemple, celle du droit est déjà présente dans la conception duale de l'égalité. Mais elle est présente comme socle formel, liée au statut formellement égalitaire de « citoyen ». L'idée qui sous-tend la lutte contre la discrimination est de

Figure n°1 - La notion de discrimination : trois matrices en tension



Ce que fait en fin de compte la réintroduction du droit comme source et ressource normative spécifique, c'est de placer les contradictions au centre de la réflexion et des pratiques. En même temps qu'il cherche à imposer la primauté d'un ordre juridique sur d'autres ordres, et condamne un ordre discriminatoire au nom de l'égalité, le droit oblige indirectement à une réflexivité des pratiques et des fonctionnements. C'est en ce sens que l'on peut dire que *la lutte contre la discrimination est un concept irrémédiablement en tension*. Tension double, en fait, entre les trois matrices avec leurs contradictions, et au niveau de l'axe idéel/réel. Dans

réintroduite le droit en outre au niveau normatif, en l'utilisant pour forcer un *aggiornamento* des pratiques. Si l'on utilise les ressources de la *police* (le droit entérinant un ordre global), c'est pour les retourner contre la logique même de maintien de l'ordre. Deuxièmement, il est évident que l'introduction du droit ne règle pas *en soi* la question, et ce pour deux raisons. D'abord, parce que le droit formel participe lui-même du problème, en écartant de l'égalité certaines catégories – c'est le sens de la critique portant sur les « discriminations légales ». Cette limite est constitutive du droit, qui définit une première frontière : la clôture de la collectivité à laquelle il s'applique. Ensuite, l'introduction du droit ne vaut que selon les usages qu'on en fait. C'était là, déjà présent, la contradiction au sein de la matrice axiologique : l'affirmation et l'affichage de valeur ne performe que de façon relative le réel.

l'ordre du droit, la première tension est appelée à se solder dans un retour à un principe d'Etat de droit, une logique de la sélection non arbitraire car référée à la norme juridique commune. La seconde tension est appelée à se solder dans l'introduction d'une réflexivité des pratiques (ce qui est aussi, dans une perspective de sociologie publique, une façon pour les professionnels de reprendre du pouvoir sur le travail, cf. III.2). Mais, comme il s'agit là à nouveau d'horizons idéaux, la tension se maintient sans jamais se résoudre. Ou plutôt, la problématique de la discrimination invite à maintenir sans cesse ouverte cette tension, à remettre sans cesse en tension (politisation) ce que la technicisation et la juridisation voudraient arrêter. La tension elle-même est donc au fond l'objet que qualifie et spécifie l'idée de discrimination. On pourrait dire que cette notion est en fin de compte une façon de formuler et de rendre saisissable des tensions qui traversent et organisent inévitablement une société politique ayant un projet à la fois libérale *et* égalitaire, et un horizon universel *et* individuel.

I.4.3. La discrimination et le *point de vue* de droit des minorisés

Comme toute catégorie de jugement et d'évaluation, la notion de discrimination suppose et mobilise un référent normatif. Sans un *point de vue* normativement référé, point de limite qualifiant la légitimité des actes et des pratiques, et même définissant ce qui relève de quels types de pratiques (la différence entre un propos blessant et une discrimination, par exemple). Au milieu des années 1980 déjà, dans un langage très imagé, Augustin Barbara indiquait l'enjeu du point de vue à partir duquel se nomme (ou non) et se voit (ou non) la discrimination. « Il en est, écrivait-il, du discriminant comme du processus de développement d'un film photographique. Selon les situations-bains et selon le support corps-papier, il prendra plus ou moins de relief et de variations jusqu'à une fixation »[177]. Ces variations peuvent aller jusqu'à la disparition du problème, en procédant par diverses et subtiles opérations de recatégorisation jusqu'à une éventuelle déproblématisation intégrale (VII.3).

La façon de poser le problème de la discrimination peut engager ensemble au moins deux types de points de vue. Le premier est celui du droit, j'y reviendrai (I.5.2). Comme l'indique

[177] BARBARA A., « Discriminants et jeunes "Beurs" », in Abou-Sada G., Millet H., *Générations issues de l'immigration. Mémoires et devenirs* (Actes de la table-ronde de Lille, 12-14 juin 1985), Paris, Arcantère éditions, 1986, pp.123-138. L'approche de cet auteur reste toutefois très liée aux analyses goffmaniennes de la stigmatisation : il parle de « discriminants » en tant que « marqueurs », faisant de celui-ci un objet en quelque sorte porté par « les jeunes étrangers », bien qu'issu d'une interaction projetant sur eux un ordre ethnique.

le schéma sur la triple matrice, le droit a un statut paradoxal : il arrive en tierce-position dans le conflit entre valeurs, catégories et pratiques ; mais il cherche à s'imposer comme première norme d'arbitrage et de contrainte des pratiques, en jouant sur les catégories acceptables ou non ou sur les conditions de justifications de celles-ci. Ce statut ambivalent est à mon sens définitivement celui du droit[178]. Une part importante des difficultés à faire reconnaître la discrimination tient à une instabilité de référentiel[179], soit que l'action publique est appréhendée avec un autre référentiel (I.6), soit que le référent de droit n'est pas entièrement assumé en tant que point de vue sur le monde. Un second point de vue qui me semble déterminant pour *voir* la discrimination est celui des minorisés, de leur expérience des mécanismes de la domination. En effet, les rapports d'oppression et de domination sont incorporés dans les institutions et les rapports sociaux, et remis en jeu et réglés dans les interactions sociales, de telle manière qu'ils ne sont généralement pas visibles comme tels. Et du moins ne le sont-ils pas du strict point de vue du Majoritaire. C'est ce qui fait, d'une façon apparemment paradoxale, que le fonctionnement même des inégalités suppose de reconnaître le principe de l'égalité[180]. Les minorisés peuvent au contraire éprouver, sans que cela ne soit systématique, la *condition inégale* – cette expropriation du commun qui est leur paradoxale propriété. Aussi, pour voir la discrimination - et aussi la *sentir*, dans son épaisseur sensible, ce qui est souvent la manifestation préalable à sa nomination et à son objectivation formelle -, il y a toute raison de partir de ce point de vue sur la situation, et d'entendre *l'expertise sociologique* des minorisés[181].

Cela pose néanmoins deux difficultés, que l'on retrouvera dans le terrain scolaire. D'abord, l'occultation de cette parole, sa minorisation ne cesse d'être reconduite. Y compris par la sociologie, lorsqu'elle parle en lieu et place des minorisés, sur leur compte – c'est aussi le risque que court cette thèse. L'une des manières de tenter d'y échapper, c'est peut-être d'abord de reconsidérer les voix des « acteurs faibles »[182], et au moins « de prendre au sérieux

---

[178] Il en résulte une discussion assez classique sur le caractère préventif ou correctif du droit, sur sa capacité à anticiper et performer l'ordre social ou au contraire à courir derrière des pratiques qui ne cessent d'être inventives.

[179] NOËL O., *Une sociologie politique* de *et* dans *l'action publique de lutte contre les discriminations ethniques et raciales à l'emploi*, thèse de doctorat de sociologie, Université Paul Valéry - Montpellier III, février 2008.

[180] Ainsi, « l'égalité n'est pas une fiction. Tout supérieur l'éprouve, au contraire, comme la plus banale des réalités. » RANCIERE J., *La haine de la démocratie*, Paris, La Fabrique, 2005, p.55

[181] POIRET C., « Pour une approche processuelle des discriminations : entendre la parole minoritaire », in *Regards Sociologiques*, n°39, 2010, pp.5-20.

[182] PAYET J.-P., GIULIANI F. LAFORGUE D. (dir.), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

les témoignages des minoritaires comme source d'information privilégiée sur les processus de domination/subordination qui structurent l'ordre social »[183]. La seconde difficulté tient au fait que les points de vue du droit et de l'expérience minoritaire ne coïncident pas, du moins pas *a priori*. Il s'agit de les articuler, en gardant à l'esprit le fait que le droit ne reconnaît pas toute discrimination (ex : celles infra-légales), mais aussi que toute expérience de la domination ne relève pas nécessairement de la catégorie juridique de discrimination. On peut donc partir de la discrimination vécue pour ensuite explorer ce que le droit pourrait en dire, et à quelles conditions la constitution en droit du problème pourrait avoir lieu sur la scène et dans les termes du droit (ou à défaut, sur d'autres scènes et dans d'autres termes). Cette articulation ne prétend pas régler la totalité des points de vue possibles pour saisir les rapports de discrimination, mais elle vise une praticabilité de ce problème du passage entre deux régimes d'évaluation du réel, notamment dans la relation entre l'institution et ses publics (cf. VI.1.2).

1.4.4. Discrimination et « lutte contre la discrimination », entre police et politique

La discrimination est une forme de police. Elle est l'expression pratique d'un refus de l'égalité. Elle cherche à (ré)instaurer un mode de distribution contenant les minorisés dans des places et des statuts déjà-donnés, en réactualisant et en durcissant les frontières autant que de besoin. C'est une police qui use de la force[184], même si les modalités pratiques en sont souvent cachées (la discrimination est rarement *doublée* d'un langage verbal explicite). Il y a usage de la force dans le sens où l'acte discriminatoire intervient en général lorsque les frontières sont franchies ou risquent de l'être – i.e. lorsque des sujets prétendent à une place que l'ordre implicite leur refuse. La discrimination comme telle n'aurait pas de sens si les inégalités et les statuts collectifs étaient définitivement acceptés[185]. Mais elle use aussi d'une forme de conviction des personnes quant à leurs rôles et places attendus ou tolérés, en les conduisant à intégrer la discrimination sous la forme d'un retrait, d'un renoncement, d'une autocensure. Celle-ci est manifeste dans les trajectoires d'orientation scolaire et

[183] POIRET C., « Articuler les rapports de sexe, de classe et interethniques. Quelques enseignements du débat nord-américain », in *Revue européenne des migrations internationales*, vol.21, n°1, 2005, p.226.

[184] C'est-à-dire une contrainte directe, mais ni violence physique, ni « violence symbolique » (au sens que lui donne P. Bourdieu de coercition à laquelle le dominé adhère.

[185] En ce sens, le racisme moderne va de pair avec l'institution de « l'égalité démocratique », ou du moins il apparaît comme une réponse à des contradictions et tensions nées de l'égalitarisme. Idée que l'on trouve chez Hannah Arendt ou encore, avec une logique différente, chez Colette Guillaumin : « l'idéalisme humanitaire de la révolution persiste sous l'intensification des mécanismes d'exploitation (industrialisation, colonisation), créant un conflit que résout la naissance de l'idéologie raciste. GUILLAMUNIN C., *L'idéologie raciste*, op. cit., p.60.

professionnelle. De la sorte, la police discriminatoire « embrigade » une chaîne d'acteurs, y compris les minorisés, pour rendre effective et finalement acceptée les statuts inégaux. Elle prend notamment appui sur les modalités de protection psychique des sujets face à la violence, pour les assujettir – j'y reviendrai, chap. VII. Cette police se réfère à un système normatif implicite, et en partie tabou pour ce qui est de sa référence raciste. Elle agit donc contre un autre système normatif, explicite et formel, énonçant l'égalité (mais parfois en son nom, tout comme dans le nom de « laïcité »).

Au regard d'une problématique de l'ordre et des frontières, la discrimination articule tendanciellement la distribution des statuts dedans/dehors) celle des places internes – sans que cela soit non plus systématique. Ainsi, ne pas accéder à un emploi ou un stage va de pair avec la distribution ethnicisée des tâches - que ce soit à l'interne d'une entreprise ou d'une institution ou au niveau général de l'organisation du monde du travail. Les frontières spécifiques externes travaillent ici dans le sens d'un ordre général, qui se retrouve aussi, en l'espèce, dans les règles de distribution interne des places, des rôles et des statuts. Aussi, agir seulement sur les conditions « d'accès aux stages », par exemple, ne règle pas la question de la discrimination. Cela action prolonge en fait la police discriminatoire, parfois à l'insu des agents qui la portent, en ne traitant que la partie la plus saillante de la discrimination, et donc en entérinant finalement un ordre discriminatoire. Pour cette raison, si la discrimination est une activité de police, les activités rangées sous la bannière de la « lutte contre les discriminations » ne sont pas nécessairement une contre-police, une pratique *politique*. Elles ne seront politiques qu'à la condition de s'attaquer à l'ordre spécifiquement inégalitaire de distribution des places, qu'à la condition de rouvrir les principes de reconnaissance des places et des voix. Aussi, l'action qui ne viserait par exemple qu'à faire respecter le droit n'est-elle pas politique ; elle est tout au plus une autre action de police, visant à substituer à la police discriminatoire illégale une activité de police légale, aux fins, par exemple, de seulement se protéger du « risque juridique ». Si cela n'est pas négligeable – il y a tout lieu d'avoir un débat sur le type de police acceptable -, cela ne fait pas avancer la question de l'égalité.

I.5. De quelques problèmes quant à l'usage sociologique du référent juridique

Le travail avec le droit n'est pas habituel en sociologie. Par ailleurs, le référent juridique ne peut être mobilisé sans prendre en compte plusieurs critiques importantes qui peuvent lui être adressées. Il faut donc ici définir le type de mobilisation du droit que l'on envisage, sachant

qu'il n'est qu'un des référents mobilisés dans la question de la discrimination. Je commencerai par rappeler les principales critiques à l'encontre d'une définition juridique de la discrimination (I.5.1). Je défendrai en conséquence une position pragmatique et située, invitant à *faire avec le droit*. (I.5.2) Ce dont il faudra tirer les conséquences, en précisant le type de *rapport au droit* envisagé (I.5.3). Je terminerai ce point avec les problèmes que pose la preuve de la discrimination, tant sociologique que juridique (I.5.4).

I.5.1. Les critiques sociologiques à l'égard du droit

Le rapport au droit s'est déplacé, avec la perte d'influence de la critique marxienne de la domination. Celle-ci tendait au rejet du droit en tant qu'il est une production et un outil des dominants, dans la mesure où les principes tant de reconnaissance que de limitation qu'il comporte sont destinés à rendre acceptable, légitime ou simplement plus « douce » la domination. Une autre interprétation du droit s'est affirmée[186], le tenant comme une ressource possible des dominés dans les rapports politiques conflictuels qu'ils construisent, non pas tant par l'utilisation de la protection du droit (ce qui suppose de le tenir pour un donné) que par le recours à ses principes généraux, voire aux contradictions pratiques qu'il contient pour tenter d'infléchir un rapport de force. La diffusion de cette interprétation fait que l'on peut aujourd'hui reconnaître la lutte pour les droits comme une lutte politique.[187] C'est dans cette seconde perspective que je m'inscrit. Ceci dit, il ne s'agit pas d'occulter ni de minorer le fait que le droit est d'abord, comme le pensait Weber, un outil « rationnel d'institutionnalisation du pouvoir sous la forme de la domination »[188]. Mais je considère que cela ne ferme pas pour autant définitivement le jeu au sein du droit ni avec lui.

Si on laisse de côté la question générale de la normativité, et de la tension entre autonomie scientifique et normativité politique, les critiques envers le droit antidiscriminatoire sont tournées vers « l'intérieur » du droit, vers ce qu'il dit du problème, et ce faisant ce qu'il fait au problème. Les arguments sont de plusieurs ordres, mais ils convergent vers la mise en lumière des failles structurelles de l'approche juridique, qui apparaît en partie décalée face à la réalité sociale du phénomène.

---

[186] Ces deux pôles peuvent être représentés respectivement par les positions de Pierre Bourdieu et de Jacques Rancière. Cf. NORDMANN C., *Bourdieu/Rancière*, op. cit.

[187] COLLIOT-THELENE C., « Pour une politique des droits subjectifs : la lutte pour les droits comme lutte politique », in *L'Année sociologique*, vol.59, 2009/1, pp.231-258.

[188] ROCHER G., « Droit, pouvoir et domination », in *Sociologie et sociétés*, vol.18, n°1, avril 1986, pp. 33-46.

I.5.1.1. La réduction à l'intentionnalité

Concernant les limites propres du droit, une critique importante porte sur une présupposition d'intentionnalité[189], laquelle en effet ne se vérifie qu'exceptionnellement en pratique. Cette critique est conséquente, du point de vue du fonctionnement « systémique » de la discrimination (cf. I.6). Le droit s'est toutefois considérablement développé, au point qu'une telle critique est aujourd'hui plus difficilement soutenable, du moins dans une approche formelle de la norme juridique civile. Car en effet, il faut introduire une distinction majeure au sein de la forme juridique. Si l'intentionnalité n'a plus cours, avec l'aménagement de la charge de la preuve[190], c'est uniquement au civil. Or, ce type de juridiction traite de la discrimination sur le registre du tort personnel, ce qui réduit la portée de la notion en matière d'ordre social. Au pénal, l'intentionnalité reste de mise, et avec elle l'entièreté de la charge de la preuve, ce qui rend d'une part la preuve très difficile, et réduit à la portion congrue les situations susceptibles d'être jugées. La référence au droit n'implique donc pas en elle-même l'intentionnalité de la discrimination ; par contre, la reconnaissance du tort collectif de la discrimination relève du pénal, qui lui oblige la preuve de l'intentionnalité. On voit ici les limites de la reconnaissance des discriminations par le droit : la facilitation procédurale de la preuve étant couplée avec l'individuation du tort subi.

I.5.1.2. Occultation des **discriminations légales** *et aménagement légal de la discrimination*

La seconde critique, que formule fort justement Véronique De Rudder, est que la loi organise de façon réductrice le champ de ce qu'elle considère comme discriminations. Elle évince par définition les multiples formes de « discrimination légale » : apartheid, pratiques administratives et institutionnelles de discrimination tolérées, et discriminations organisées par la loi envers les non-nationaux[191]. Ce problème est bien sûr tout à fait considérable, tant

---

[189] Voir par exemple DE RUDDER V., « Discrimination », in Pluriel-recherches, *Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, Cahier n°3, 1995, pp.34-38.

[190] Introduite en droit français par la Loi n°2001-1066 du 16 novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations, l'aménagement de la charge de la preuve consiste dans une distribution rééquilibrée de la responsabilité de probation entre le salarié et l'employeur : « le candidat à un emploi, à un stage ou à une période de formation en entreprise ou le salarié présente des éléments de fait laissant supposer l'existence d'une discrimination directe ou indirecte (…) Au vu de ces éléments, il incombe à la partie défenderesse de prouver que sa décision est justifiée par des éléments objectifs étrangers à toute discrimination » (Article L1134-1, modifié par Loi n°2008-496 du 27 mai 2008 - art. 6).

[191] DE RUDDER V., « Discrimination », op.cit.

sur le plan théorique que sur celui de ses effets pratiques[192]. Plus globalement, on peut penser que la loi protège moins des discriminations qu'elle n'intervient dans l'organisation d'un ordre discriminatoire. Patrick Pharo note ainsi que « si les conventions politiques impersonnelles protègent en effet les citoyens de l'arbitraire d'une discrimination complètement déréglée, c'est parce qu'elles offrent la possibilité de mettre de l'ordre dans la discrimination et non pas de l'abolir »[193]. A ce niveau de généralité, force est de constater que les discriminations sont constitutive d'un ordre social, et que la loi ne fait au mieux qu'aménager celui-ci. Néanmoins, si l'on accepte une position plus située, il faut aussi constater que le droit offre en même temps des ressources. A partir d'une distinction entre le droit et les lois, et en tenant le droit comme une arène connectée à d'autres, on peut imaginer réintégrer de l'intérieur une critique de celui-ci (à condition d'abandonner une position de méta-critique et de convenir que l'on ne dépassera pas, ni par le droit ni par d'autres moyens en eux-mêmes ce problème constitutif de la question de l'*ordre social*). Bien que cela soit toujours relatif, par définition, une piste est de chercher à dépasser l'autolimitation du droit[194] sans pour autant travailler *contre* lui ou *sans* lui. Le risque devient alors une juridisation croissante du monde social. Mais ce mouvement fait lui-même partie du droit et il n'est sûr que l'on y échappe.

I.5.1.3. L'individuation d'un problème d'ordre social

Une troisième critique peut être formulée à l'encontre de la représentation légale du problème. La reconnaissance d'un tort se fait tendanciellement par individuation des responsabilités. Or, comme le soutient Judith Butler, un individu n'est jamais seul entièrement responsable d'actes de discrimination, dans la mesure où ceux-ci parlent à travers lui un ordre plus général, historique et collectif[195]. A l'instar des autres, mais peut-être plus encore qu'elles, cette critique trouve son sens dans l'ordre juridique même. C'est pourquoi Didier Fassin[196] a

---

[192] En France, ne serait-ce que dans le champ de l'emploi, cela revient à retirer de l'espace économique de concurrence entre Français et étrangers plusieurs millions d'emplois qui sont interdits aux non-nationaux. Cf. GELD, *Une forme méconnue de discrimination : les emplois fermés aux étrangers*, Note n°1, Mars 2000.

[193] PHARO P., *Politique et savoir-vivre. Enquête sur les fondements du lien civil*, Paris, L'Harmattan, 1991, p.58.

[194] Autolimitation à la légalité, le droit ne traitant que des « discriminations illégales » ; et autolimitation et à certains registres de l'activité publique. Le pénal, par exemple, ne prend en compte que certaines sphères d'activité (article 225-2), en particulier définies par leur sens économique : fourniture d'un bien ou d'un service, refus ou condition à l'accès à un stage ou un emploi, etc.

[195] BUTLER J., *Le pouvoir des mots*, op. cit.

[196] FASSIN D., « L'invention française de la discrimination », op. cit.

souligné l'un des « risques anthropologiques » d'une réduction de la situation discriminatoire à une approche juridique : celui de détacher les faits à l'égard des situations où ils se produisent et des processus qui le produisent, réduisant la responsabilité à des individus pris isolément. Cette remarque à l'égard du droit comme finalité pointe le risque d'une approche qui désitue, dépolitise, et ne traite finalement que « les manifestations les plus éclatantes » de la discrimination *raciste*. C'est à mon sens l'une des critiques les plus profondes.

I.5.1.4. L'interdit comme prolongement du tabou

Une autre limite du droit peut être liée à sa conception positiviste, telle qu'elle sous-tend la lecture antiraciste traditionnelle. « Selon la conception traditionnelle, (…) il est possible de se conformer à une législation antidiscriminatoire et de réaliser les idéaux antiracistes et antisexistes simplement en s'abstenant de prendre en compte formellement dans la prise de décision le fait que l'individu visé soit membre d'un groupe défini à raison de la race ou du sexe, autrement dit en étant "indifférent à la catégorie" »[197]. Comme le remarque Linda Hamilton Krieger, cette conception qui se veut « aveugle à la race » présuppose deux choses : d'une part, le fait que la discrimination repose sur des présupposés conscients et donc, au fond, relève d'un caractère intentionnel ; d'autre part, et concomitamment, que la différence entre un discriminant et un non-discriminant tient au fait que le premier prend en compte les critères prohibés, alors que le second ne les verrait pas. Cette seconde approche est surtout aveugle à sa propre position, généralement Majoritaire, et en particulier aux processus inconscients des *biais cognitifs* que la psychosociologie a largement mis en évidence. Si l'on conçoit la loi comme une norme fonctionnant de la même façon et dans le même sens que les valeurs – ne pas voir ni faire de différences selon des imputations ethnico-raciales -, on aboutit à cette situation de contradiction qui caractérise le modèle républicain : la confusion entre ne pas faire et ne pas voir de différences. « Or, la théorie sociale cognitive nous apprend que, dans une culture où les stéréotypes relatifs à ces catégories sont omniprésents, il *faut* penser aux dites catégories pour *ne pas* faire de la discrimination »[198]. Autrement dit, on peut penser qu'il y a lieu d'utiliser le droit d'abord pour sa fonction de « mise en examen » - au

[197] KRIEGER L. H., « Un problème de catégorie. Stéréotypes et lutte contre les discriminations », intervention au Programme « Egalité des chances », Sciences-Po Paris/French-American Foundation, avril 2008, p.8.
[198] Ibid, p.17.

sens métaphorique et introspectif s'entend : inciter à regarder notre usage des critères pour vérifier que la production est conforme à l'interdit.

I.5.1.5. Réification, dissociation et mise en concurrence des critères

Il y a ici plusieurs autres critiques. D'abord, celle concernant l'usage des critères nommés pour être interdits par le droit. Premier niveau de problème : le droit participe de les réifier. Cela pourrait-il être évitable ? Linguistiquement, oui. Mais une réponse positive nous conduirait probablement à imaginer un droit pur de déterminations sociales. Sur ce plan, le « renforcement » de la loi antidiscriminatoire par l'introduction de nouveaux critères et de nouvelles formulations n'a pas affaibli, mais plutôt confirmé le référent ethniste ou raciste[199] qui travaille de l'intérieur le législateur français. Par exemple, introduisant la formule « vraie ou supposée », appliquée entre autres au critère de « race », le législateur a confirmé une essentialisation déjà présente dans la version précédente[200].

Ensuite, le droit dissocie des critères qui, en pratique, sont très souvent co-agissants. Le reproche a pu être adressé tant au juge qu'à une institution telle que la HALDE : celui d'affecter arbitrairement à une situation un critère, là où elle pourrait être saisie par plusieurs. Cette critique est là encore importante. Ces arbitrages ne sont, il est vrai, pas dépourvus d'enjeux idéologiques[201], avec des effets tant en matière de « concurrence des victimes » que de segmentation/hiérarchisation des luttes. Mais elle mérite d'être étendue à la pratique du droit dans son ensemble, et à la question générale de la qualification des faits, en observant comme une situation donnée est construite pour se faire valoir dans tel ordre de qualification plutôt que tel autre[202]. En outre, on ne saurait adresser au droit cette critique fondée sans se demander dans le même temps ce qu'en fait la sociologie. Un problème proche se pose au

---

[199] Il y a *ethnisme* « lorsque la culture d'alter reste présentée comme un trait contingent, susceptible de modification, même dans le mépris, le dénigrement et la mise à l'écart. » « La distinction entre ethnisme et racisme ne correspond pas à une gradation dans l'hostilité ou le rejet », mais au fait que le racisme se caractérise par une naturalisation, attribuant à « l'autre » une différence définitive. DE RUDDER V., POIRET C., VOURC'H F., *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, PUF, 2000, p.34. Je discuterai ultérieurement de ce point (IV.3.3).

[200] BONNAFOUS S., FIALA P., « Est-ce que dire la race en présuppose l'existence ? », *Mots*, vol. 33, n°1, 1992.

[201] Il n'est qu'à remarquer comment la HALDE communique sur son bilan, en confondant souvent un discours sur l'ampleur de la discrimination avec le compte-rendu de son propre travail de catégorisation. La remarque vaut aussi, cela est connu, pour les statistiques policières sur la « délinquance », etc.

[202] En pratique, la situation se retrouve au niveau de la (dé)judiciarisation de la discrimination. Les avocats ou procureurs préférant souvent requalifier des situations délictuelles autrement qu'en discrimination, pour diverses raisons. J'ai pour ma part contribué à montrer combien problématique est la qualification des faits de racisme dans l'espace scolaire. Cf. DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ?*, op. cit.

niveau de la conceptualisation sociologique de l'articulation entre les catégories, ou de leur opposition autorisant de repousser l'idée de discrimination raciale au motif d'une explication par la classe sociale. Il faut ici constater combien nous manquons d'appareillage conceptuel - mais aussi peut-être d'intérêt ou d'appétence scientifique - pour penser et observer la réalité. A l'exception notable des travaux (d'abord nord-américains[203]) sur l'intersectionalité.

I.5.1.6. Une critique pragmatique : l'inefficacité du droit

Une critique plus générale porte sur la stratégie de lutte contre les discriminations. Les travaux d'ordre évaluatif menés notamment dans des pays anglo-saxons[204] insistent sur les limites d'efficacité du droit dans la lutte contre les inégalités ethnico-raciales. Diverses raisons peuvent participer d'expliquer cette faiblesse du droit : le peu de familiarité avec le droit et la méconnaissance du droit antidiscriminatoire ; l'incapacité des acteurs de la justice à utiliser de façon efficace cet outil juridique ; la difficulté de probation de faits cachés ou éthérés et souvent construits comme tels hors des lieux où ils se produisent ; la déviation des logiques antidiscriminatoires vers une moralisation des plaignants, etc. L'efficacité du droit antidiscriminatoire est d'autant plus sujette à caution qu'il s'agit d'un type particulier d'incrimination *à valeur axiologique*, visant « la reconnaissance de valeurs sociales nouvelles par l'énoncé de sanctions particulières »[205]. Pierre Lascoumes et ses coauteurs distinguent en effet des incriminations ayant « une fonction essentiellement symbolique » (rappel de valeurs fondamentales, dont la proclamation est relativement indifférente à leur degré de mise en œuvre réelle), des incriminations « à valeur axiologique » (telle que le droit antidiscriminatoire) et d'autres encore ayant « une visée pragmatique ou utilitariste » pour lesquelles « le degré d'effectivité devient indissociable de la validité de la norme pénale »[206]. Si l'on suit cette distinction, on peut penser d'une part que la critique en inefficacité peut être liée à une confusion fréquente, qui réduirait le droit à une dimension répressive. Si celle-ci fait assurément partie de la problématique de la discrimination et en représente un enjeu important, ce n'est de loin pas le seul. On peut penser d'autre part que l'inefficacité du droit

---

[203] Pour une synthèse : POIRET C., « Articuler les rapports de sexe, de classe et de "race" », op. cit.

[204] Cf. notamment : LUSTGARTEN L., EDWARDS J., « Racial inequality and the limits of law », in Braham P., Rattansi A., Skellington R. (ed.), *Racism and antiracism. Inequalities, opportunities and policies*, Londres, Sage publications, 1992, pp.270-293.

[205] LASCOUMES P., PONCELA P., LENOËL P., *Au nom de l'ordre. Une histoire politique du code pénal*, Paris, Hachette, 1989, p.12.

[206] Ibid.

tient à des hésitations gouvernementales quant au statut juridique à donner à ce type d'incriminations. On est en effet passé d'une incrimination essentiellement symbolique (un droit antiraciste très répressif mais inappliqué) à une incrimination à valeur axiologique mais dont on voit que l'ordre des pratiques offre une considérable résistance. C'est du point de vue de cette résistance que s'affrontent trois discours : l'un pointant l'inefficacité du droit ; un autre exigeant pour cela un renforcement répressif et pragmatique (mais qui est soumis aux critiques du premier discours) ; un troisième qui propose sous couvert de pragmatisme la dépénalisation de la discrimination[207].

I.5.2. Entre posture sociologique et enjeu théorico-pratique : *faire avec le droit*

Ces critiques sont importantes. Elles indiquent autant de points-aveugles et de points-limites d'une approche *par le droit*. Mais, il faut aussi entendre que l'horizon de cette question et de ces critiques est moins l'élaboration d'un concept sociologiquement adéquat, qu'une conception pertinente et somme toute efficace de la « lutte contre la discrimination ». Il faut en prendre son parti : cette question n'est pas entièrement « purifiable », au sens scientifique du terme. Nous sommes dans un domaine qui est toujours organisé de façon multipolaire, avec à la fois des enjeux d'intelligibilité du social, des enjeux relatifs à la pertinence et l'efficacité de l'action publique, et la question du positionnement sociologique à l'égard de référents normatifs (dont le droit). Accepter cela implique d'assumer la dimension bivalente du concept : à la fois descriptif (d'une réalité sociale) et critique (d'une action publique). Mais dans la circulation entre description et critique, une question est de savoir à quelle norme on se réfère, et ce que l'on fait du droit.

L'action publique de lutte contre les discriminations vise « en premier lieu à faire rentrer le droit dans les mœurs »[208]. En premier lieu, mais pas en dernière instance. L'analyse dernière renvoie au référent axiologique (politique) qui, dans l'ordre sociologique, devient en fait le référent normatif : l'aune à laquelle l'idée de discrimination est référée. On voit ici

---

[207] Outre les propositions du MEDEF plus généralement sur la dépénalisation du droit des affaires, c'est ainsi que peut être interprété ce qui a été présenté comme un « renforcement des compétences de la HALDE ». Cf. RIVE E., « Justice : vers la dépénalisation de la discrimination », in *L'Humanité*, 14 novembre 2005. C'est aussi l'interprétation que fait Serge Slama du constat que « *les victimes [préfèrent] souvent se tourner vers d'autres modes de résolution des conflits* » que la justice pénale. SLAMA S. (dir.), « Les discriminations selon l'origine », *Problèmes politiques et sociaux*, n°966, Paris, La Documentation française, novembre 2009.

[208] DEBENEDETTI M.-C., « Usages socio-politiques du droit de la non-discrimination. Le cas d'une action publique locale de lutte contre les discriminations raciales », intervention aux Journées d'études de l'ISP-CNRS, « Minorités et droit », Jeudi 19 novembre 2009, ENS Cachan.

l'articulation entre ces deux points. La sociologie peut bien critiquer le droit – elle a des raisons de le faire – mais elle peut difficilement échapper à sa contribution à la performation du monde. Le droit peut ainsi être vu comme un *ordre nécessairement présent* – tout en étant pour cette raison criticable, récusable, etc. - *et donc, problématique*. Ce « nécessairement » repose sur un présupposé axiologique, l'acceptation d'un règlement par le droit des activités sociales dans une collectivité donnée. En outre, l'idée de droit nécessairement « présent » (présence et présentement) indique le parti-pris d'un point de vue *situé*. C'est-à-dire un point de vue faisant du droit une ressource mobilisable (un référent juridique présent comme ressource), et une perspective de puissance (à partir d'un rapport de force prenant sens dans le présent). Dans l'idée de « faire avec le droit », j'entends la double dimension de cette expression. Il y a le parti-pris de réfléchir « avec le droit », et pas contre lui ni sans lui. Mais cela implique aussi de « faire avec », dans son sens à la fois pragmatique et situé[209]. Nous sommes alors confronté à la contrainte de la pluralité de logiques, qui rend définitivement impurifiable le concept, et qui vient en conséquence interpeller le travail sociologique (cf. III).

I.5.3. *Faire avec* le droit pour *faire face* à la discrimination : ordre juridique et ressource de pouvoir

Le droit formel ne peut en lui-même être la réponse à la problématique de la discrimination. Ceci, non seulement par ses limites techniques, mais bien plus généralement parce qu'il relève lui-même d'une logique de police, dont témoignent les limites énoncées ci-dessus. Il y a donc lieu de remettre en perspective, dans le point de vue sociologique, un *sens politique* prenant appui sur le droit. Je préciserai pour cela un usage possible du droit. Il serait utile, dans une telle reconstruction, de mobiliser les travaux relatifs au *cause lawyering*, c'est-à-dire à l'usage du droit dans la construction de « causes » politiques[210]. Sans s'inscrire pleinement dans ce mouvement, ni sans s'arrêter longuement sur ces problèmes, il faut faire ici plusieurs remarques, afin d'indiquer un rapport non exclusivement techniciste et formaliste au droit.

---

[209] Ce renoncement à la maîtrise totale ou à la purification définitive peut être vu sur un mode négatif : c'est « l'idée de ce qui nous échappe et qui nous amène à réaliser tous les compromis nécessaires au maintien de l'existant, toutes ces petites trahisons à l'idéalité qui ne sont que le fruit du féroce principe de réalité. » (LE GALL D., MARTIN C., SOULET M.-H., « Faire avec », *Les Cahiers de la Recherche sur le Travail Social*, n°10, 1986). Mais au regard des rapports de domination, *faire avec* indique à l'inverse ces tactiques de réappropriation, de détournement et de résistances à l'intérieur d'un ordre que l'on ne peut modifier dans sa globalité. Cf. DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien*, op. cit. Avec cette seconde perspective, le terme sera considéré ici comme une opportunité d'élaborer une posture sociologique réflexive sur les frontières, et donc disposée à accueillir les circulations et les instabilités.

[210] Pour une discussion générale de cette question, cf. GAÏTI B., ISRAËL L., « Sur l'engagement du droit dans la construction des causes », in *Politix*, vol.16, n°62, 2003, pp.17-30.

1. Plus qu'une utilisation ayant pour perspective la forme juridique, il s'agit d'abord de recourir à des principes *de droit*. Cela a pour première conséquence d'accepter en conscience la participation d'une « croyance fondamentale, celle en l'efficace propre au droit »[211]. A ceci près, que la notion de droit est polysémique et polyphonique, et que cette pluralité de sens et de voix fait partie intégrante des mobilisations politiques de celui-ci. Cependant, comme toute scène utilisée par/dans les rapports de pouvoir, le droit contraint à des règles de représentation des problèmes, à des procédures de formalisation et de régulation, à la confrontation à certains acteurs dominants dans le champ, etc. Toutes choses qui dévient tendanciellement le problème de l'égalité vers d'autres horizons, ou l'entremêlent à d'autres logiques.

2. Dans la figure n°1 (La triple matrice), le droit n'est pas le centre de gravité. Le « centre » est au contraire représenté comme un vide, un écart. Celui-ci est borné et habité par une tension entre plusieurs référents hétérogènes. Il est important de conserver au « centre » cette dimension *conflictuelle*, pour analyser les usages de l'idée de discrimination (comme pour penser l'action). Poser le droit comme l'une seulement des matrices définissant la (lutte contre la) discrimination, quand bien même l'on définit la discrimination d'abord *par lui*, indique que l'on raisonne d'une façon spécifique *avec le droit*. Celui-ci a une position paradoxale : il est le support d'une formulation d'un problème *dans des termes de droit*, sans que cette définition ne se réduise aux seules modalités juridiques.

3. Il en résulte que le droit n'est pas ni le point de départ ni l'horizon, mais le pivot à partir duquel se formule – théoriquement, principiellement et pratiquement - le problème politique de la discrimination. On pourrait envisager, à partir du schéma sur la triple matrice, d'autres pivots : en particulier celui relatif aux catégories cognitives. Mais cela conduit à autre chose. En particulier, cela a été la stratégie antiraciste, visant à changer les catégories pour modifier finalement l'ordre juridique. Or, intensifier le caractère répressif de ce dernier n'a pas réglé le problème, car cela n'a pas pris en compte l'ordre réel des pratiques, et la banalité du référent raciste. Poser le droit comme pivot renverse la focale, en partant de la question des pratiques pour interroger tout à la fois leurs référents normatifs et cognitifs au nom de l'idéal politique.

4. Le droit est mobilisé en second : il intervient pour constater et corriger. Il est une réponse potentielle à des pratiques sociales. Par extension, il peut aussi être mobilisé comme outil de « prévention », à condition de le conserver comme pivot, et ainsi de ne pas « riper » vers d'autres référents normatifs, notamment moraux (comme dans l'intégration…). La

[211] Ibid, p.29.

judiciarisation (i.e. le recours aux tribunaux pour régler les litiges) n'est que secondaire, dans cette approche – si la sanction judiciaire est importante, elle demeure problématique, pour les raisons déjà exposées (I.5.1). Cet usage stratégique du droit a d'autant plus de portée potentielle qu'il se saisit de ce qui est, selon Max Weber, le motif le plus déterminant dans le droit : la représentation que les acteurs sociaux s'en font, et donc le *rapport au droit*[212].

5. En l'occurrence, le droit est avant tout convoqué *avec* et *pour* son pouvoir d'imposer dans une arène donnée une question comme problème – avec le cas échéant ses répercussions systémiques dans d'autres arènes ou sur d'autres scènes. Ce pouvoir résulte de plusieurs choses : le fait que le droit repose sur une croyance qui lui confère une autorité ; en conséquence, dans l'ordre juridico-policier, il affirme sa primauté revendiquée (le droit comme première norme définissant la légitimité des actes) ; enfin, et ce n'est pas le moindre, le droit tire aussi ce pouvoir du fait qu'il est accolé à l'Etat et ses institutions.

6. Ce dernier appui est bien sûr paradoxal. Il permet aux institutions telle que l'école de se présenter comme *intrinsèquement conforme* au droit, et donc d'utiliser la puissance du discours de droit pour dénier des pratiques qui lui seraient contraires. A condition d'être articulée avec la question du pouvoir, la réflexion sur le droit prend ses distances avec l'idéologie juridique, qui tient le droit comme un outil d'Etat[213]. En ce sens, le droit n'est pas seulement un discours *du* pouvoir, mais aussi un discours *de* pouvoir[214]. Cet usage du droit est assez classique en tant qu'usage *minoritaire* – i.e. pour des causes (de) minoritaires. « La revendication minoritaire se présente en effet sous la forme d'une revendication de droits, certes non exclusivement mais constamment »[215]. A ce titre, elle perturbe *a priori* le rapport de technicité sur lequel prétend reposer la monopolisation professionnelle du droit[216].

7. Pour échapper – de manière jamais définitive – à un ressaisissement institutionnel, il faut envisager des formes de mobilité. C'est à cela qu'invite la définition multiréférentielle et donc

---

[212] WEBER M., *Rudolf Stammler et le matérialisme historique*, Québec, Presses universitaires de Laval, 2001. Cité par BETHOUX E., MIAS A., « Faire avec le droit », op. cit.

[213] ROCHER G., « Droit, pouvoir et domination », op. cit.

[214] LOCHAK D., « Le droit, discours de pouvoir », in Conac G., Maisl H., Vaudiaux J. (dir.), *Itinéraire, Etudes en l'honneur de Léo Hamon*, Paris, Economica 1992, pp.429-444.

[215] FENET A., « Ordre juridique et minorités », in Pluriel-Débat/CRISPA, *La France au pluriel ?*, Paris, éd. L'Harmattan, 1984, pp.212-220.

[216] C'est là une des contradictions importantes, dont les conséquences sont concrètes. La problématique de la discrimination participe de transformer le droit en terrain de concurrence entre une multitude d'acteurs intéressés par sa ressource comme pouvoir. Ce que l'on peut alors penser comme une résistance techniciste des professionnels du droit à ce phénomène (avocats, juges, procureurs, associations d'aides aux victimes…), se traduit notamment par la faible *reconnaissance* juridique de la discrimination en pratique. C'est en tout cas une hypothèse qui mériterait d'être travaillée, quant aux résistances spécifiques du monde judiciaire à investir ce problème.

conflictuelle de la discrimination. Sur le plan sociologique, cela invite à être attentif aux effets de déplacement ou au contraire de fixation de la catégorie, dans ses usages : les formes d'institutionnalisation, de monopolisation, de réduction à l'une ou l'autre sphère référentielle, etc. Car ces pratiques de redéfinition participent au final d'une dénégation de la dimension politique du problème[217].

8. Il faut toutefois être attentif aux effets, parfois paradoxaux, de cette stratégie de lutte, qui fait du droit un terrain de la reconnaissance[218]. D'une part, les problèmes tendent à y être assez systématiquement substantivés. Et avec eux, les catégories de désignation, ouvrant la porte à d'autres modèles policiers de gestion par les catégories, comme la « promotion de la diversité » (cf.I.6.1). D'autre part, l'investissement de la *scène juridique* peut conduire l'Etat ou les institutions à un surinvestissement de cette scène en sens opposé, afin de fermer le jeu[219]. L'augmentation de règles juridiques n'équivaut pas en soi à un accroissement des droits, et même au contraire, elle les réduit souvent[220]. Plus largement, comme le notait Alain Fenet, il y a là « une conséquence paradoxale : la réclamation des droits se traduit par une nouvelle avancée de l'Etat dans la société civile »[221], ce qui n'est pas sans risque, en retour.

9. Enfin, l'usage du droit ne peut être un recours inconditionnel à l'ordre juridique. Il y a lieu d'être singulièrement vigilant quant au fonctionnement même de ce dernier. Comme l'a montré Michel Foucault, le droit outrepasse tendanciellement son principe autonome, en incorporant une part morale et psychologique qui colonise de l'intérieur le fonctionnement de la pénalité[222]. Il se trouve toujours doublé, voire remplacé ou annexé par un jugement d'ordre

---

[217] On peut y voir des pratiques de transposition dans un sens politique de l'invitation policière faite par le droit lui-même, lorsqu'il implique les citoyens dans le maintien de l'ordre. (Par exemple : l'obligation de signalement des délits faite aux agents ayant une mission de service public qui, si elle était appliquée modifierait probablement l'état du rapport de force). On voit ici que le droit offre aussi la possibilité d'un retournement politique de l'outil policier, même si cela n'est par définition ni évident ni définitif.

[218] « La mobilisation en faveur du droit unifie l'exigence d'un débat sur les identités collectives vécus par-delà les statuts octroyés (…) Si la question du droit est alors dominante, c'est parce qu'elle porte en substance l'hypothèse d'une construction ambiguë d'un groupe intégré en droit *a minima* et exclu, dans les faits, de la communauté nationale ». MESINI B., « Les "exclus" : minorités de droit ou communautés de fait », in *Strates*, n°9, 1996-97.

[219] C'est ce que l'on a pu observer concernant le champ du droit des étrangers. Cf. ISRAËL L., « Faire émerger le droit des étrangers en le contestant, ou l'histoire paradoxale des premières années du GISTI », in *Politix*, vol.16, n°62, 2003, pp.115-143.

[220] En ce sens, la Loi n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations, présente un caractère régressif (extension des cas exclus de la notion de discrimination, notamment).

[221] FENET A., « Ordre juridique et minorités », op. cit., p.214.

[222] « Sous le nom de crimes et de délits, on juge bien toujours des objets juridiques définis pas le Code, mais on juge en même temps des passions, des instincts, des anomalies, des infirmités, des inadaptations, des effets de milieu ou

psychologique et moral. Ce dont on peut voir des traces dans l'insistance de nombreux locuteurs à présenter la discrimination comme « involontaire » ou « inconsciente » (utilisant pour cela des notions telles que « systémique » ou « indirect » - cf. I.6.3.). En transférant de la sorte le jugement des faits vers les individus, on peut littéralement inverser les logiques du droit. Car la psychologisation des situations conduit *in fine* à une *déresponsabilisation* juridique[223], et à travers elle, à une *dépolitisation*[224] de l'usage du droit.

I.5.4. Démontrer la discrimination ? Le problème du régime de probation

Les travaux sur la discrimination en général montrent que celle-ci n'est qu'exceptionnellement observée *en pratiques*. La discrimination se présente le plus souvent comme *cachée*, soit par stratégie de camouflage, soit par défaut de publicité des actes, soit par une absence expresse de rapprochement entre actes et principes, empêchant leur évaluation. Les raisons supposées de cette soustraction à l'ordre du jugement peuvent être diverses : soustraction à l'ordre juridique, sachant ses actes passibles de poursuites pénales ou civiles ; soustraction à la condamnation éthique ou morale, eu égard aux dimensions axiologiques (valeurs d'égalité) ou idéologiques (tabou du racisme...) ; soustraction au jugement disciplinaire, en particulier en situation de travail, lorsqu'il s'agit de préserver des « marges de manœuvre » face aux modalités d'évaluation/contrôle du travail[225] ; etc. Dans chaque cas, il faut voir que l'articulation spécifique qui constitue la discrimination (articulation entre axiologique, normatif, cognitif et pratique) ne se donne jamais à voir pour elle-même. La discrimination n'apparaît *jamais déjà-articulée* ; sa mise en visibilité suppose donc une activité spécifique d'articulation. Sans quoi il en résulte une non-reconnaissance de la

---

d'hérédité ; on punit des agressions, mais à travers elles des agressivités (…) » FOUCAULT M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, Tel, 1993, p.25.

[223] Dans cette psychologisation, le rôle de l'anormal est déjà donné, le « coupable » est déjà tout désigné, par la discrimination elle-même. Aussi, en recherchant « l'origine » de la discrimination dans les individus, c'est tout logiquement que l'on en vient à dédouaner l'auteur du délit, dans la mesure où « l'origine » est un motif déjà imputé aux discriminés. On se souvient par exemple des propos de Michel Bon, alors directeur général de l'ANPE, qui, confronté à la dénonciation publique de cas de discriminations, justifiait : « Malheureusement, il y a des gens avec lesquels on a du mal à se sentir de plain-pied… les étrangers, et plus la couleur de la peau est foncée et plus on a du mal à se sentir de plain-pied ». In *Le Monde*, 14 janvier 1995.

[224] Par *politisation*, j'entends le fait de constituer un problème de manière à le « soumettre à une mise en question publique ». LEGRAND S., *Les normes chez Foucault*, Paris, PUF, 2007, p.7. Le terme de *dépolitisation* signifie donc, à l'inverse, le mouvement de rétractation, de confiscation ou encore de dessaisissement de la scène publique au profit par exemple d'un traitement en coulisse, d'une monopolisation par l'expertise, d'une individuation du problème, de son retournement dans un « problème du public », etc.

[225] DEJOURS C., *L'évaluation à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*, Paris, INRA éditions, 2003.

discrimination. Celle-ci échappe au regard. Traduit dans le champ scientifique, ce problème a en fait trois dimensions, que je traiterai successivement : 1) celle de la pertinence du lien établi entre un traitement différent et un critère prohibé, autrement dit des conditions de probation de la différence de traitement ; 2) celle de l'interprétation en termes de discrimination ; 3) celle du statut de la preuve.

1) Il est d'usage, dans le champ juridique, de définir la discrimination à partir d'une comparaison, l'inégalité discriminatoire se définissant comme une différence de traitement « à situation comparable ». La sociologie quantitative, avec les approches « toutes choses égales par ailleurs », a elle aussi un raisonnement équivalent. Ce qui fait dire à Marie Duru-Bellat que l'étude de la discrimination impliquerait *a priori* ce type de raisonnement ; mais, chez cette auteure, cela est assimilé aux « modèles multivariés » et à la méthode économétrique des « résidus »[226]. Or, il est abusif de tenir cette forme de comparaison comme le modèle de probation par excellence, notamment en raison du fait que la mise en évidence statistique d'une incidence des catégories ethnico-raciales peut aussi se faire selon la logique de co-variation (ce que montrait déjà E. Durkheim[227]), et pas seulement selon la méthode dite des « résidus » imputant à une variable un effet propre. Or, il y a des raisons de penser que les catégories ethnico-raciales n'agissent souvent pas de façon détachée d'autres (comme le sexe, la classe sociale…) et l'idée d'un effet propre est donc problématique. Plus largement, des promoteurs de la statistique peuvent conférer à celle-ci le pouvoir de « rendre visible l'invisible[228] ». Si la croyance « politique » dans les chiffres confère à la statistique publique le pouvoir de faire reconnaître de nouveaux problèmes publiques, il est clair que du point de vue de la preuve, la statistique ne mesure tout au plus que des effets imputables (ou non) en dernière analyse à la discrimination. Ce qui ne résout que partiellement la question de la preuve d'un phénomène définit par les pratiques, et oblige à inférer le phénomène. Or, « pour qui se soucie de rigueur une telle inférence reste toujours entachée d'une incertitude que l'on ne peut totalement dissiper »[229]. Face à cela, et en l'absence générale d'enregistrement *des procédés de discrimination*, on est contraint à une approximation des liens (ou du rapport, mis en évidence dans la comparaison) qui laisse une part d'autant plus importante à

---

[226] DURU-BELLAT M., *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes,* Paris, PUF, 2002, p.44.

[227] DURKHEIM E., *Le suicide. Etude de sociologie*, Paris, PUF, 1967.

[228] SIMON P., « La mesure des discriminations raciales : l'usage des statistiques dans les politiques publiques »*, in Revue internationale des sciences sociales*, n°183, 2005/1, pp.13-30.

[229] BORGOGNO V., VOLLENWEIDER-ANDRESEN L., « Modéliser la discrimination à l'embauche », in *Cahiers de l'Urmis*, n°10-11, décembre 2006. [En ligne] URL : http://urmis.revues.org/index254.html

l'interprétation. De ce point de vue, une approche empirique peut tout aussi bien approcher la discrimination, à partir d'une méthode d'inférence de liens (plutôt que de « comparaison ») : on peut soutenir l'idée d'une discrimination dès lors que l'on met en évidence une différence de traitement associée à des justifications ethnico-raciales, soit de la pratique elle-même (différenciation), soit de l'ordre global (distribution de statuts).

2) Se combine immédiatement à ce premier point une question d'interprétation. La reconnaissance de la discrimination comme phénomène scientifiquement observé suppose un dispositif de probation globalement accepté, mais celui-ci découle en partie du point de vue adopté, lequel n'est pas *majoritaire*. Ce qui fait que la « preuve » de la discrimination dépend aussi de la capacité à entendre la part de *subjectivité politique* de la question, et notamment, le fait que le point de vue des minorisés peut indiquer un ordre généralement invisible et inaudible du point de vue du Majoritaire. Je reviendrai sur ce point en abordant l'état de la connaissance scientifique sur l'école (II.3). En d'autres termes, la reconnaissance possible de la discrimination suppose une mise à distance du point de vue dominant, et par exemple la « croyance » des sciences sociales dans le schéma intégrationniste[230]. La discrimination est prise dans cette *mésentente*, évoquée par Jacques Rancière[231]. Ou plutôt, *elle fait signe d'une mésentente*. En l'absence de prise en compte de cette dimension, le rapport politique se reproduit dans le champ académique : les travaux sur ces questions sont minorisés et le problème n'est pas vu.

3) Dans ce contexte, la surinterprétation des enjeux de la « preuve » peut aisément conduire à dénier le problème. C'est l'un des sens que l'on peut donner à l'interrogation du directeur de Segpa cité en introduction : *« Pourquoi passer autant de temps [sur l'action contre la discrimination] alors qu'on n'a pas démontré qu'il y a des discriminations à l'école ? »* Cette interpellation renvoie au champ scientifique, ici chargé de « démontrer », mais laisse entendre que l'absence d'une preuve dure autorise de ne pas considérer la problématique. Nous sommes ici face à une épreuve d'autant plus conséquente que la pensée scientifique fait généralement dépendre de la réponse à la question de l'administration de la preuve le statut du

---

[230] Sur la « croyance » dans l'intégration, cf. LAACHER S., *L'institution scolaire et ses miracles*, Paris, La Dispute, 2005. Sur le rapport des sciences sociales à l'idéologie intégrationniste, cf. LORCERIE F., « Les sciences sociales au service de l'identité nationale. Le débat sur l'intégration en France au début des années 1990 », in Martin D.-C. (dir.), *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?*, Presses de la Fnsp, 1992, pp.245-281.

[231] Contrairement au malentendu, « la mésentente n'est pas un conflit entre celui qui dit blanc et celui qui dit noir. Elle est le conflit entre celui qui dit blanc et celui qui dit blanc mais n'entend point la même chose ou n'entend point que l'autre dit la même chose sous le nom de blancheur. » RANCIERE J., *La mésentente*, op. cit., p.12.

propos : savoir ou croyance[232]. Peut-on *démontrer* la discrimination, et en *apporter la preuve* ? Au fond, une question tout à fait similaire se pose en matière juridique. La question peut prêter à confusion, *a fortiori* lorsqu'on traite de la discrimination directe (cas avec lequel je vais raisonner[233]). D'abord parce que la *discrimination* est un *concept* dans une théorie des rapports sociaux de « domination » et non un fait *en soi* ; c'est donc une représentation normative de la réalité sociale appuyée sur une perspective spécifique (I.4) ; la discrimination ne se donne à lire que de façon médiée par un point de vue. Ensuite, pour la série de raisons évoquées ci-dessus, il n'est souvent guère possible d'en avoir une *preuve solide*. Mais l'absence de cette preuve intangible ne réduit pas pour autant la puissance d'une théorie de la discrimination ; « ne pas toujours être en mesure de la garantir [la preuve] ne doit pas être vécu comme un obstacle, car la production de la théorie ne repose pas tant sur le fait que sur la catégorie conceptuelle (ou une propriété conceptuelle de la catégorie) qui en a été tirée »[234]. Or, dès lors que l'on parle de discrimination, on peut confondre deux ordres distincts (deux sens de *fait*) : celui du concept, et celui des pratiques ; or, la pertinence de l'idée de discrimination est justement dans l'articulation qu'elle propose entre ces deux ordres de « faits » qui ne se confondent pas entièrement.

I.5.5. De la preuve formelle aux formes d'articulation : une saisie indirecte de la discrimination

Sans rabattre la démonstration scientifique sur la probation judiciaire, il faut voir ici une nécessaire équivalence de raisonnement. La science, pas plus que le droit, ne révèle une discrimination *en soi*. L'on n'évalue que des reflets ou des échos. Et l'interprétation y est toujours absolument déterminante – j'y reviendrai ; c'est-à-dire que ce qui arbitre en définitive la reconnaissance d'un « fait » (social ou délictuel), tient à une évaluation normative de signes et traces souvent secondes (voire de seconde main). Cela est banal à dire. Mais le rappel de cette banalité a une conséquence essentielle pour notre affaire : c'est que la

---

[232] BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1989.

[233] On peut penser à première vue que la discrimination indirecte pose moins de difficultés dans la mesure où la notion désigne une procédure de vérification centrée sur les effets. D'une certaine façon, cela rend plus aisée la qualification d'un *fait social* qui n'est pas réduit à des pratiques mais à l'enregistrement des effets d'un *ordre social*. A ce niveau, seul le point de vue semble différencier les choix théoriques entre « ségrégation », « inégalités », « discrimination », « racisme institutionnel », etc. La notion de discrimination directe renvoie elle explicitement à un ordre inscrit dans les pratiques ou procédures spécifiques, et met la recherche devant la difficulté de prouver l'ordre des pratiques.

[234] GLASER B. G., STRAUSS A. L., *La découverte de la théorie ancrée*, op. cit., p.111

discrimination ne se laisse saisir qu'*indirectement*, et ceci parfois même dans ses effets[235]. (De là, l'une des raisons d'un renversement analytique : lorsque l'hypothèse d'une discrimination à l'école est acceptée, elle est principalement pensée comme une « discrimination indirecte ».) C'est le sens que l'on peut accorder à la proposition pratique des juristes, lorsqu'ils insistent sur la nécessité d'un *faisceau d'éléments probants* plutôt qu'une preuve formelle, pour faire valoir judiciairement la discrimination[236]. La notion de discrimination est en effet, dans l'approche du droit, moins un type particulier d'actes qu'un principe de vérification de la conformité des actes à une valeur d'égalité au regard de certains critères. Elle est d'abord une méthode d'évaluation de la légitimité des faits[237]. Et la conséquence en est que la distinction entre discrimination « directe » et « indirecte » n'est pas une différence entre deux *formes* ou deux *types* de discrimination, elle n'est même pas, comme le dit Philippe Perrot, « une différence de degré dans la complexité organisationnelle »[238] ; elle est une *distinction de méthode d'évaluation de l'égalité et de la légalité* selon que les critères sont susceptible d'intervenir de façon directe ou médiée.

Puisque la discrimination se caractérise par sa relativité (i.e. par la spécificité de la relation établie entre divers éléments), c'est aux modes d'articulation des éléments qu'il faut accorder de l'intérêt. *A contrario*, si la *démonstration* attendue suppose une saisie directe du problème, elle vient en pratique entériner une situation d'indécidabilité – sauf à adopter une posture de *croyance* dans la discrimination. Mais dans un autre sens, à s'en tenir à une question d'objectivation *comme si* elle n'engageait pas une croyance minimum dans le phénomène, et donc un soubassement normatif, on en arrive à dénier la pertinence de cette problématique.

---

[235] Par exemple, Alain Frickey et ses co-auteurs constatent que, bien qu'ils mentionnent une forte confrontation à l'expérience de la discrimination et plus encore au racisme, les « jeunes d'origine étrangère diplômés de l'enseignement supérieur » qu'ils rencontrent sont peu souvent au chômage. « Comment donc valider l'hypothèse d'une discrimination ?, s'interrogent-ils. C'est ici qu'intervient la question des conséquences de la conscience d'appartenir à un groupe exposé à un risque spécifique de discrimination ». Autrement dit, pour saisir les effets de la discrimination sur les trajectoires, il sont conduits à appréhender moins la *mémoire* de la confrontation à la discrimination que quelque chose de plus indirect encore, comme une combativité supplémentaire qui en résulterait, ou une anticipation de la discrimination en amont des choix, etc. BORGOGNO V., FRICKEY A., PRIMON J.-L., VOLLENWEIDER-ANDRESEN L., « Identification des discriminations dans l'accès à l'emploi des diplômés du supérieur issus de l'immigration », in *Migrations études*, n°124, juillet 2004, p.6.

[236] Ce qui est d'ailleurs une source de méjugement, dans la mesure où « il semble que, dans ce domaine, les juges aient renoncé aux prérogatives de l'intime conviction [sur la base d'un faisceau d'éléments de preuves issues de l'enquête judiciaire] pour exiger une preuve formelle qui, dans la plupart des cas est impossible à rapporter. » GELD, *Le recours au droit dans la lutte contre les discriminations : la question de la preuve*, (Note n°2 du conseil d'orientation), La Documentation française, octobre 2000, p.64.

[237] Je reprends cette idée de l'intervention de Gwenaëlle Calvès au séminaire de l'IREMAM sur « Les discriminations raciales, des concepts à l'action publique », Aix-en-Provence, juin 2007.

[238] PERROT P., « La discrimination systémique dans le système éducatif français », op. cit..

On se retrouve donc dans une impasse. Car l'attente d'une lecture *positive* (positiviste) de la discrimination peut recouvrir un présupposé quant à la visibilité intrinsèque de celle-ci. Et l'exigence implicite d'une visibilité directe de la discrimination justifie en fin de compte l'impossibilité la plus fréquente de l'établir, rabattant la question sur son exception - le cas anecdotique du « flagrant délit ». Or, ici, l'expression de « flagrant délit », empruntée à la sphère policiaro-judiciaire, est significative. Ce qui fait qu'un délit est « flagrant » n'est pas une caractéristique propre aux actes commis, mais le fait que celui-ci soit *immédiatement constaté par un agent dont la qualification l'autorise à la qualifier en droit*.

Une conséquence de ces remarques se donne à entendre au plan méthodologique : plutôt que de rechercher une preuve formelle indiquant une discrimination déjà-constituée, il s'agira d'abord d'être attentif symétriquement aux façons de rendre visible ou invisible certaines dimensions ou certaines significations possibles de l'action. C'est en premier lieu dans l'ordre des justifications des pratiques et des fonctionnements scolaires que l'on cherchera les traces soutenant l'hypothèse d'une discrimination à l'école. Il s'agira notamment d'identifier les procédés de constitution de faits ou d'effacement de traces[239]. L'effacement des traces ne fait bien entendu pas le « coupable », mais elle indique à tout le moins le caractère problématique de la situation. Et c'est cela que l'hypothèse de la discrimination vient mettre en saillance : une interrogation première sur l'ordre des pratiques plus qu'un jugement dernier sur leur vérité juridique ou sociologique.

I.6. La singularité de l'approche antidiscriminatoire de l'égalité

Face à une profusion de notions relatives à l'égalité, souvent posées comme équivalentes dans le débat public, il est nécessaire de positionner la discrimination dans sa singularité, en l'identifiant dans le paysage plus général du débat sur l'égalité. Celui-ci n'est pas propre au débat national.[240] Cette situation, prend un tour spécifique en France, non pas en raison d'une intrinsèque « spécificité française », mais de ressorts idéologiques fortement liés à l'imaginaire « républicain ». L'une des particularités du débat français est peut-être son caractère tardif et difficile comparativement à d'autres situations nationales – ce dont témoignerait la reconnaissance tardive de la discrimination raciale. En parlant de « débat »,

[239] C'est une telle approche que j'ai mise en œuvre dans une recherche sur le racisme à l'école. Cf. DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ?*, op. cit.

[240] CEDIEY E., *Les discriminations. Situation française. Evolutions communautaires européennes*, Premier rapport de cadrage pour la Mission prospective et stratégie d'agglomération du Grand Lyon, juin 2002.

encore faut-il préciser que le terme est souvent inadapté, tant est prégnante une logique de prescription identitaire et de clôture de la discussion dès lors que cela met en jeu la représentation formelle de la « communauté » ethnonationale[241]. La controverse est très généralement organisée sous la forme binaire de l'affrontement, permettant de mettre en opposition le « modèle français » avec d'autres, variables selon les époques et les enjeux. Dans ce contexte, il est significatif de constater que la « prévention/lutte contre les discriminations » ne fait souvent pas l'objet d'une considération en tant que paradigme spécifique : il est comme subsumé par une alternative supérieure entre « intégration » et « diversité ». Je défends ici une conception de l'antidiscrimination en tant que « modèle » spécifique de politique de l'égalité, qui s'écarte et s'oppose en partie à ceux d'intégration et de diversité[242] (I.6.1.). Il faudra voir en conséquence ce qui fait la singularité de l'approche de l'égalité par la problématique de la discrimination, face à d'autres perspectives qui traversent le débat sociologique sur l'école : inégalités et ségrégation (I.6.2.). Enfin, face à des confusions dans le débat public, et face à des usages différenciés dans le champ sociologique, il s'agira ensuite de préciser ce qui distingue (anti-)discrimination et (anti-)racisme (I.6.3.).

I.6.1. Intégration, antidiscrimination, diversité : trois « modèles » politiques antagonistes

On peut distinguer, parmi les formulations actuellement disponibles dans l'espace politique français, trois façons principales de concevoir l'égalité. Ces trois « modèles » se présentent souvent sous la forme de notions-clés : « intégration », « prévention et lutte contre les discriminations », « diversité ». Je les traiterai successivement, avec une attention aux conditions historiques de leur émergence - on trouvera en annexes (n°2) un tableau synoptique comparant systématiquement ces trois « modèles ». Mais au préalable, une précision sémantique s'impose. La notion de modèle utilisée ici est à entendre comme idéaltype, informant et orientant en principe des types différents de pratiques. Si cette présentation a valeur didactique, c'est justement en tant qu'elle « purifie » une réalité toujours plus embrouillée. D'une part, le droit et les politiques publiques françaises, bien loin d'une pureté toute rhétorique concernant « l'unité républicaine », sont de fait le lieu d'un bricolage

[241] DHUME F., « "Communautarisme" : l'imaginaire nationaliste entre catégorisation ethnique et prescription identitaire », in VEI-Diversité, n°150, septembre 2007, pp.85-90.

[242] Cf. NOËL O., *Une sociologie politique* de *et* dans *l'action publique de lutte contre les discriminations*, op. cit.

pour tenir compte d'une réalité mouvante et plurielle[243]. Ensuite, la sociologie politique montre que l'idée de modèle peut être idéologiquement surinterprétée dans le débat public, en réifiant artificiellement des différences entre « modèle français » et « modèle anglo-saxon », notamment. Une telle mise en scène permet d'occulter la production institutionnelle d'ethnicisation et de discrimination[244]. D'un point de vue historique, enfin, ce terme est aussi sujet à caution, car il occulte « la dimension conflictuelle et douloureuse » de l'histoire politique, et « laisse penser à tort que la république aurait eu un projet politique d'insertion des immigrants »[245], ce qui n'a pas de sens avant les années 1970.

1.6.1.1. Le « modèle français d'intégration républicaine », une norme ethnonationale unitariste

Le terme d'intégration a un sens un peu différent en sociologie et dans le champ politique. Les deux usages se rejoignent toutefois, sur deux plans. D'une part, ils reposent sur un présupposé normatif commun, indiqué par l'étymologie : intégrer signifie « rendre complet, achever ». Il y a donc au départ un référent unitariste ou totalisant, tenant le mouvement et l'altérité comme un désordre, et la pluralité comme un problème. D'autre part, le lien entre les dimensions sociologique et politique du concept d'intégration tient à la définition même qu'en donnait Emile Durkheim. Celui-ci a défini l'école comme une institution dont la mission centrale est d'assurer une double intégration : intégration fonctionnelle, à travers une activité de classement et de distribution dans la division du travail, et intégration normative, par la fabrique d'une adhésion aux normes dominantes[246]. Sur le plan politique, c'est dans le contexte d'une focalisation sur le « problème de l'immigration », idée imposée par l'extrême-droite[247], que va être promue à la fin des années 1980 une réponse en termes « d'intégration ».

---

[243] LOCHAK D., « Les minorités et le droit public français : du refus des différences à la gestion des différences », in Fenet A., Soulier G., *Les minorités et leurs droits depuis 1789*, Paris, L'Harmattan, pp.111-184.

[244] DE RUDDER V., « Quelques problèmes épistémologiques liés aux définitions des populations immigrantes et de leur descendance », in Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration, de l'école à l'emploi*, Paris, L'Harmattan, 1997 ; FASSIN E., « L'épouvantail américain : penser la discrimination française », in Vacarme, n°4-5, septembre-novembre 1997, pp.66-68 ; DHUME-SONZOGNI F., *Liberté, égalité, communauté ? L'Etat français contre le « communautarisme »,* Paris, éd. Homnisphères, 2007.

[245] NOIRIEL G., « Petite histoire de l'intégration à la française », in *Manière de voir*, éd. Le Monde diplomatique, mars-avril 2002, pp.30-34.

[246] DURKHEIM E., *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1977.

[247] BONNAFOUS S., *L'immigration prise aux mots*, Paris, éd. Kimé, 1991 ; LAVERGNE C., SIBLOT P., « Les fabriques du sens commun : presse régionale et discours d'exclusions », *Hommes et Migrations*, n°1169, octobre 1993, pp.34-37.

Il s'agit de fabriquer, par volonté étatico-nationale, et avec le soutien d'une partie des sciences sociales, un nouveau « pacte » pour le « vivre ensemble ». Lequel va immédiatement se transformer en une « homogénéisation de populations »[248]. Bien que l'organisation de l'action publique s'en inspire[249], on écarte le terme d'insertion - mot d'ordre socialiste des années 1980. On repousse également celui d'*assimilation*, marqué par l'usage colonial et par l'idée d'acculturation des nouveaux entrants dans la société. C'est ainsi que le Haut conseil à l'intégration, mis en place en 1989[250], va définir son objet comme une perspective équilibrée, fondée sur un « effort réciproque ». D'un côté, on refuse une politique de *reconnaissance* - que l'on associe à une vision « communautaire », « différentialiste », toujours référé à l'image repoussoir du « modèle américain ». De l'autre côté, on valorise un « universalisme français », puisant dans le répertoire des Lumières pour affirmer un compromis ethnonational consensuel face à la pression de l'extrême-droite. Par-delà une polarisation de principe, le Haut conseil à l'intégration lui-même reconnaîtra qu'« une telle opposition [entre modèle français et anglo-saxon] paraît devenir de plus en plus artificielle »[251].

Mais l'idéologie ethnonationaliste maintient la confusion entre l'analyse sociologique du « cycle migratoire »[252] (ce qu'il advient des immigrants qui s'établissent dans l'espace d'un Etat-Nation) et le thème politique de l'identification nationale. Elle fait de l'immigration intrinsèquement « un objet qui fait problème »[253], car il mettrait en péril l'unité de la Nation. L'idée politique d'intégration est ainsi le siège d'un irréductible paradoxe, car elle repose sur une conception de la citoyenneté qui est certes « nationalitaire », mais également « capacitaire »[254], et donc conditionnée par une norme unitariste de « l'être-citoyen ». Norme dont les référents sont implicitement subordonnés à une conception ethnique de la normalité/ citoyenneté. Ainsi, si « intégré » correspond à « achevé », le référent ethniste et unitariste qui traverse la représentation de la société française repousse en même temps la reconnaissance

---

[248] SCHNAPPER D., *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Gallimard, 1991.

[249] « L'intégration » résulte, en pratique, de l'application à la question de l'immigration du référentiel d'insertion, développé dans les politiques publiques françaises depuis les années 1970 aux populations « handicapées ». Aussi, la conception de « l'égalisation » présuppose-t-elle ici l'application d'une lecture handicapologique quant à la *capacité* à être citoyen.

[250] Décret n°89-912 du 19 décembre 1989, portant création d'un Haut Conseil à l'intégration.

[251] http://www.hci.gouv.fr/rubrique.php3?id_rubrique=19#I.

[252] BASTENIER A., DASSETTO F., *Immigration et espace public. La controverse de l'intégration*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1993, pp.234-261.

[253] SAYAD A., *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, De Boeck/Université, 1991, p.15.

[254] LATRAVERSE S., « Les apports du droit et les avancées européennes en matière de lutte contre les discriminations », in *Les cahiers de Profession Banlieue*, mars 2001.

de l'égalité. Le thème de « l'intégration » arrive en effet au moment même où les générations post-immigration, se reconnaissant dans le pays où elles vivent, revendiquent les mêmes droits. Ainsi, « les discours sur l'intégration viennent mettre de la distance là où il y a de la ressemblance. »[255] C'est que la conception intégrationniste, orientée vers la réalisation d'une intégrité du corps politique et social, repose sur un référent normatif institué et fixe. Comme si « être citoyen français » était une norme universelle et anhistorique. Ainsi, la politique d'intégration affiche un objectif de citoyenneté qu'elle ne cesse en même temps de repousser. Pour l'ensemble de la classe politique[256], « l'immigré » (celui qui est perçu comme tel) est l'objet d'une injonction perpétuelle, et d'un soupçon sans cesse réitéré.

1.6.1.2. L'antidiscrimination, un modèle idéal-pragmatique d'inspiration européenne

Le modèle dit de « prévention et de lutte contre les discriminations » a été en partie forgé au niveau européen sur la base de la jurisprudence de la Cour européenne de justice des communautés (CEJC). A partir de quelques « affaires » célèbres (notamment : *Defrenne v. Sabena*, 1976), va émerger le principe d'une utilisation stratégique du droit pour dénoncer les inégalités et faire progresser l'égalité. Cette dernière y est conçue de façon double : d'abord, comme horizon idéal (ce qui rapproche ce modèle du précédent) ; ensuite, comme norme de traitement. De fait, à la différence de « l'intégration », l'explication des inégalités porte cette fois le regard sur les pratiques du Majoritaire, et sur la définition restrictive et exclusive du « Nous » (vs « Eux »). C'est pourquoi le modèle de la « prévention et lutte contre les discriminations » se définit en raison des principes *d'égalité des droits et de traitement*. Dans sa version européenne, ce principe accueille une double interprétation : « la discrimination matérielle consiste à traiter soit de manière différente des situations similaires, soit de manière identique des situations différentes »[257].

Rappelons que, dans ce « modèle », le droit a donc un double statut. Un statut normatif, qui se décline dans un double sens paradoxal : à la fois horizon égalitaire (l'égalité en droit et des droits) et socle normatif encadrant par principe les pratiques (un socle minimum commun de

---

[255] REA A., TRIPIER M., *Sociologie de l'immigration*, La Découverte/Repères, 2008, p.63.

[256] WEIL P., *La France et ses étrangers*, Paris, Folio, 1995.

[257] CJCE, *Italie v Commission*, 13/63, 17 juillet 1963. Double sens entendu, en France, par le Conseil d'Etat, mais qui reste prudent sur son application : Conseil d'Etat, *Sur le principe d'égalité*, Paris, La Documentation française, 1998. Le juge français reconnaît en pratique ce principe, comme on le voit dans le droit du travail : MINE M., ALLEMAND S., *Siffler en travaillant. Les droits de l'Homme au travail : un état des lieux*, Paris, Editions du Cavalier Bleu, 2006.

normes) ; et un statut instrumental, qui lui aussi se dédouble sur un mode paradoxal : outil de conflictualisation des rapports sociaux (pour faire reconnaître l'inégalité) et outil de régulation des conflits sociaux (comme « arbitrage » - entendu au sens non juridique - d'un litige).

1.6.1.3. La diversité, une figure consensuelle entre rhétorique générale et usage néolibéral

Contrairement à l'égalité formelle en droit (intégration) et à l'égalité réelle des droits et de traitement (antidiscrimination), le modèle de la « diversité » renvoie au principe « d'égalité des chances ». Ce vocable n'est pas une notion scientifiquement construite. D'ordre générique, il est destiné à fournir une représentation consensuelle[258] de la société pluraliste. C'est à ce titre qu'il a pu être utilisé dès les années 1980 pour proposer une relecture des enjeux scolaires[259]. Il recycle en apparence ce qu'avait été « l'interculturel » à l'école : une notion ayant servi à organiser, depuis la fin des années 1970, la politique scolaire concernant les enfants « étrangers ». En effet, le thème de la « diversité dans l'égalité », appliqué au champ scolaire, a été une formule consensuelle promue à l'occasion du passage à l'école unique[260]. Cette notion est en fait paradoxale. Car, si elle met en apparence l'accent sur la pluralité, elle ne s'oppose pas avec la pensée unitariste qui structure l'idée « d'intégration », tout au contraire. Comme « l'égalité des chances » dont elle est une déclinaison d'orientation culturelle, cette notion combine un discours d'égalité et de pluralité avec une justification culturelle des inégalités. La pluralité normative n'y est que de principe, en même temps que l'on maintient l'unification comme norme première ou finale[261]. C'est pourquoi ce vocable, plus qu'il n'organise effectivement la pluralité, sert paradoxalement d'abord à recouvrir des pratiques et des difficultés à assumer une approche pluraliste. Il n'est qu'à voir les usages de la devise de l'union européenne : « unis dans la diversité », dont l'évidence est d'autant plus célébrée qu'elle cache des divergences et des inégalités profondes[262].

---

[258] MEURET D., « L'école, l'égalité des chances, la gauche et la droite », in *Cahiers pédagogiques,* n°467, 2008.

[259] Par exemple : DE CERTEAU M., « Économies ethniques : pour une école de la diversité », op.cit.

[260] MOLE F., « "L'égalité dans la diversité" : un mot d'ordre équivoque aux origines de l'école unique », communication au Colloque « Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation », INRP, Lyon, 15-16-17 mai 2006.

[261] Entre les années 1970 et 1980, la reconnaissance de la « diversité » à l'école s'accompagne par exemple de l'intensification d'une exigence concernant la maîtrise de la langue française. Cf. VARRO G., « La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels », op. cit.

[262] ALLEMANN-GHIONDA C., « Célébrer la diversité publiquement tout en cultivant l'inégalité dans son jardin ? », in *Bulletin de l'ARIC*, n°46, novembre 2008 ; GUIRAUDON V., « La diversité en Europe : une évidence ? », in *Raisons politiques*, n°35, 2009/3, pp.67-85.

Sur le plan politique, ce sont au départ les pouvoirs publics qui ont joué un rôle moteur de ce qui va devenir la « promotion de la diversité »[263]. Se diffuse dans les années 1990, notamment, l'idée que l'administration doit « refléter la population ». « Ce n'est que par la suite, note Daniel Sabbagh, que les entreprises – surtout celles ayant un point d'ancrage américain – ont pris le relais, ainsi que les associations de grands dirigeants et les cabinets de conseil en diversité »[264]. L'Etat et les grandes entreprises investissent ensemble ce terme autour de la mise en scène d'un « élitisme ethnique républicain »[265] qui ne dit pas vraiment son nom. C'est pourquoi la mise sur l'agenda de cette formule renouvelée a pris particulièrement appui sur la thématique de l'accès aux grandes écoles[266], et parallèlement de dispositifs extra-scolaires plus proches des entreprises : accès aux stages, « écoles de la deuxième chance »[267]. C'est au nom de « l'excellence de la diversité » que Sciences Po lance en 2001 les conventions ZEP. Dans le champ du travail et de l'emploi, l'idée de « promotion de la diversité » s'impose à partir de 2004, sous l'influence du *think-tank* Institut Montaigne. Soutenue par une partie du patronat français, « la promotion de la diversité », a initialement renvoyé à la question des discriminations ethnico-raciales et à la place des « minorités visibles » dans l'entreprise, avant d'inclure d'autres préoccupations comme le handicap, la parité ou encore la parentalité[268].

L'usage de ce terme dans le champ sociologique se fait à mesure de sa promotion comme nouveau mot d'ordre politique. Outre quelques travaux qui suivent l'actualité institutionnelle des conventions ZEP[269], le terme est utilisé dans un sens général. Il recouvre alors de son flou

---

[263] CALVES G., « "Refléter la diversité de la population française" : naissance et développement d'un objectif flou », in *Revue internationale des sciences sociales*, n°183, 2005, pp.177-186.

[264] SABBAGH D., « Sous couvert de diversité, les entreprises se conforment à des obligations préexistantes », (entretien), Observatoire des inégalités, [En ligne], URL : http://www.inegalites.fr/spip.php?article1188

[265] GEISSER V., « La mise en scène républicaine de l'ethnicité maghrébine. Discours d'Etat, discours d'acteurs », in *VEI-Enjeux*, n°121, 2000, pp.39-52.

[266] SABBAGH D., « Une convergence problématique. Les stratégies de légitimation de la "discrimination positive" dans l'enseignement supérieur aux Etats-Unis et en France », in *Politix*, vol.19, n°73, 2006, pp.211-229.

[267] Avec des positions parfois différentes : BEGAG A., *La République à ciel ouvert*, Rapport au ministre de l'Intérieur, de la sécurité et des libertés locales, 2004 ; BEBEAR C., *Des entreprises aux couleurs de la France. Minorités visibles : relever le défi de l'accès à l'emploi et de l'intégration dans l'entreprise*, Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française, 2004 : FERRY L., *Pour une société de la nouvelle chance. Une approche républicaine de la discrimination positive*, Rapport pour le Conseil d'analyse de la société, Paris, La Documentation française, 2005 ; Institut Montaigne, *Ouvrir les grandes écoles à la diversité*, janvier 2006.

[268] DOYTCHEVA M., « Réinterprétations et usages sélectifs de la diversité dans les politiques des entreprises », in *Raisons politiques*, n°35, 2009, pp.107-123 ; BERENI L., « "Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise". La transformation d'une contrainte juridique en catégorie managériale », in *Raisons politiques*, n°35, 2009, pp.87-106.

[269] BUISSON-FENET H., LANDRIER S., « Être ou pas ? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir. Le cas d'une "prépa ZEP" de province », in *Education et sociétés*, n°21, 2008, pp.67-80 ; OBERTI M., SANSELME F., VOISIN A., « Ce que Sciences-Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalités », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°180, 2009, pp.103-124.

des travaux à la croisée des questions de racisme et de représentation politique des minorités[270]. La notion de diversité peut sembler être un réinvestissement psychosociologique des questions ouvertes par la discrimination. Elle donne lieu à une forme indirecte de reconnaissance de la pluralité qui ne transite pas par la reconnaissance des singularités. Ainsi, ce discours général peut faire l'économie d'une analyse de ce qui empêche la reconnaissance et l'égalité des statuts politiques (notamment les processus de discrimination).

Au-delà d'une apparente congruence thématique résultant du flou de la notion, trois logiques sont à la base de la diffusion de cette notion. D'une part, contrairement à la période qui a suivi la seconde guerre mondiale, le débat n'est pas organisé sous l'égide de la « culture » - dans la suite des travaux de l'Unesco -, mais il est articulé à la question « ethnique ». Ceci, même si, à l'instar de la discrimination, il embarque par la suite d'autres critères[271]. Les nouvelles terminologies du type « issu de la diversité », si elles peuvent faire signal d'une nouvelle représentation pluraliste de la société française, indiquent surtout que le référent ethnique y est à l'œuvre sur le mode majoritaire (« l'ethnique, c'est l'autre »). D'autre part, les promoteurs de cette notion se trouvent à l'autre bout de la diagonale de l'échiquier politique, par rapport au promoteur du « multiculturalisme » ou du « pluralisme » qu'était la Gauche des années 1970-80[272] : la notion de diversité s'est imposée dans les années 2000 sous l'effet d'un lobbying de la Droite néolibérale patronale[273]. Elle est une translation dans la sphère du « management », d'une notion qui a, depuis les années 1990, désigné une approche marketing des produits commerciaux en fonction de la « culture » du marché ciblé. Enfin, dans le même sens que l'égalité des chances[274], la notion de diversité substitue à l'universel égalitaire un élitisme diversitaire. Cette approche « libérale » s'oppose à celle « radicale » qui, elle, a le projet d'infléchir les dimensions structurelles, indirectes et/ou « systémiques » des inégalités

---

[270] Par exemple : WIEVIORKA M., *Rapport sur la diversité*, Robert Laffont, 2008 ; TISSERANT P., WAGNER A.-L. (dir.), « Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires », Rapport final réalisé pour le compte de la Halde, Université Paul Verlaine, Metz, 2008.

[271] Le reproche peut être fait à la « diversité » de ne pas prendre en charge le critère de genre. Cf. par exemple : LAUFER J., « L'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes est-elle soluble dans la diversité ? », in *Travail, genre et sociétés*, n°21, 2009.

[272] Qui reprenait pour partie, et malgré elle, le résultat du lobbying de la « nouvelle droite ». Cf. OLLIER F., *L'idéologie multiculturaliste en France. Entre fascisme et libéralisme*, L'Harmattan, 2004.

[273] NOËL O., DUKIC S., *Etat des lieux des connaissances et réflexion problématique. L'engagement des élus et des collectivités territoriales contre les discriminations*, ISCRA-Méditerranée, septembre 2006.

[274] Cette notion a historiquement été imposée par Philippe Pétain, avec l'intention explicite de congédier l'approche égalitariste de référence révolutionnaire. Cf. LA BORDERIE R., « 60 années d'égalité des chances, 60 années d'inégalité des résultats », in *L'école émancipée*, n°6, 2000 ; BIHR A., PFEFFERKORN R., « L'égalité des chances contre l'égalité », in *Le monde diplomatique*, septembre 2000.

et des discriminations[275] ; elle peut donc être comprise comme faisant « diversion » par rapport à une approche politique de la discrimination[276].

I.6.2. Inégalités, ségrégation, discrimination : trois points de vue sociologiques

Pour clore ce chapitre consacré à la spécification de l'approche des discriminations, il faut encore distinguer celle-ci d'autres notions, souvent considérées comme équivalents fonctionnels : inégalités et ségrégation. Avec l'effet politique de sa diffusion, depuis la fin des années 1990, le terme de discrimination sert parfois à requalifier en apparence des schèmes interprétatifs précédents sans en infléchir le sens. Il ne dessine alors qu'une nouvelle enveloppe, politiquement circonstancielle, permettant de rembrayer des analyses en termes de ségrégation[277], d'intégration[278] voire de *« manque de capital symbolique »* et de stigmatisation[279]. De même, l'idée de discrimination est fréquemment confondue ou absorbée dans une approche en termes d'inégalités, qui a fondé le renouvellement de la sociologie de l'éducation depuis les années 1960. Ces notions sont liées dans le sens où elles renvoient à des facettes différentes d'une même réalité, ou bien à des dimensions imbriquées de réalités complexes. Elles désignent toutes des dimensions et/ou des manières de lire la question des inégalités de situation entre des personnes ou des groupes. Pour autant, ce que l'on met en évidence diffère, selon les notions auxquelles on se réfère, car celles-ci reposent sur des présupposés théoriques sensiblement différents.

---

[275] VOURC'H F., DE RUDDER V., « Positions libérales, positions radicales dans la lutte contre les inégalités racistes », in *Cahiers de l'Urmis* [en ligne], n°10-11, décembre 2006, mis en ligne le 15 décembre 2006, consulté le 21/09/09. [En ligne] URL : http://urmis.revues.org/index243.html.

[276] NOËL O., « Politique de diversité ou politique de diversion ? Du paradigme public de lutte contre les discriminations à sa déqualification juridique », in *Asylon(s),* n°4, mai 2008 [En ligne] URL : http://www.reseau-terra.eu/article764.html.

[277] Par exemple : VAN ZANTEN A., « Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires », in Fassin D., Fassin E. (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, La Découverte, 2006.

[278] Par exemple : FELOUZIS G., PERROTON J., « Intégration et facteur ethnique », in Barreau J.-M. (coord.), *Dictionnaire des inégalités scolaires*, Paris, ESF éditeur, 2007, pp.166-168.

[279] Par exemple : BERTHET T. (dir.), « Discriminations dans les mondes de l'éducation et de la formation : regards croisés », *Relief*, n°17, CEREQ, 2006.

I.6.2.1. L'approche des inégalités

« Concept aux fondements indéterminés »[280], les *inégalités* sont au cœur du débat philosophique moderne. La multiplication des notions en usage et en discussion en est une illustration, indiquant un renouvellement assez intense depuis quelques dizaines d'années : égalité formelle ou abstraite, réelle ou concrète, égalité des droits, des chances, des situations, des résultats, de traitement, etc. En cela, la problématique des discriminations ne fait que prendre sa place dans le concert des propositions théorico-pratiques, puisqu'elle vise à modifier les rapports inégalitaires. Dans la plupart des cas, le débat est sous-tendu par le constat d'un écart plus ou moins grand et plus ou moins directement visible entre la norme théorique et la réalité, ouvrant des questions quant à la légitimité des « inégalités ». Du point de vue sociologique, la notion d'inégalité se présente comme constative. Mais elle repose toujours sur une base normative, soit explicite, soit implicite car liée aux discours politiques (ou pédagogiques, etc.) que la sociologie vient critiquer - comme idéologie ou comme aveuglement des agents. De fait, la référence est souvent celle du discours « républicain », avec une norme oscillant entre l'égalité formelle de droits[281] et un discours méritocratique sur « l'égalité des chances ». Depuis les années 1960, la sociologie de l'éducation s'accorde pour montrer que dans les faits la situation n'est pas conforme aux principes égalitaires.

François Dubet propose de distinguer trois formes d'égalité dans les débats politiques sur l'école. Premièrement, « l'égalité d'accès », qu'il rapproche de la question de la « démocratisation ». Cette conception suppose selon lui une école libératrice et émancipatrice, en considérant que l'égalité sera réalisée si chacun et tous ont un égal accès aux ressources de formation. Deuxièmement, « l'égalité des chances », qui suppose de regarder au sein du système scolaire la possibilité *a priori* pour chacun d'accéder aux niveaux supérieurs de l'enseignement. Cette approche confère à l'école un rôle de neutralisation en son sein des inégalités sociales, impliquant, selon l'auteur qu'elle soit pour cela d'une « neutralité parfaite ». Troisièmement, « l'égalité des résultats », qui, se plaçant « du point de vue des plus faibles et des vaincus du système », chercherait à corriger les écarts avec les autres, en privilégiant de limiter ou de repousser la sélectivité. Si ces trois conceptions se retrouvent

---

[280] KOUBI G., GUGLIELMI G. J., *L'égalité des chances. Analyses, évolutions, perspectives*, Paris, La Découverte, 2000.

[281] En droit public français, la notion d'égalité est ancienne, même si son utilisation n'est pas constante. Si elle est aujourd'hui communément associée au principe de non-discrimination, celui-ci est étranger au droit public français jusqu'au Traité de Rome. JORION B., « Egalité et non-discrimination en droit public français », in Koubi G., Guglielmi G. J., *L'égalité des chances. Analyses, évolutions, perspectives*, Paris, La Découverte, 2000, pp.141-155.

sensiblement dans les débats et orientations politiques, avec des variations selon les époques, deux remarques peuvent être faites. D'abord, F. Dubet prend une option idéologique assez nette, puisqu'il estime que « l'égalité méritocratique des chances est le seul critère de justice possible dans une société démocratique »[282]. Ce qui fait implicitement de l'option néolibérale-concurrentielle entre les individus un donné de la « démocratie »[283]. Ensuite, on peut voir dans cette lecture une explication des inégalités assez systématiquement par « l'extérieur » : que ce soit dans l'accès aux ressources scolaires, dans la neutralisation d'inégalités sociales ou dans leur compensation, l'institution scolaire ne semble varier de place que dans la mesure de sa contribution ou non à la *réduction* des inégalités. Pas à leur *production*. Cette lecture fait de la problématique des inégalités une question close, et tend par conséquent à faire de l'institution le réceptacle de déterminations générales, et à rabattre le sens politique sur la réaction de celle-là à l'égard de celles-ci. Il en découle que la question spécifique de la discrimination, adossée à une approche des catégorisations et du traitement scolaire, n'y a pas sa place.

Ces remarques spécifiques prennent sens dans un prisme plus large, lié à la question sociologique des inégalités. Celle-ci est de fait celle de la mesure et de l'explication des différences constatables de fait. Autrement dit, l'approche en termes d'inégalités cherche des critères de différenciation formant des frontières sociales, et vise à spécifier leur importance respective. C'est ici que les notions de ségrégation ou de discrimination s'en éloignent, car, comme le remarque Eric Maurin à propos de la ségrégation, « les lignes de démarcation de la misère sont infiniment plus spectaculaires que les ruses de l'esquive »[284]. Dit autrement, les processus de discrimination se donnent à lire différemment, de façon parfois plus subtiles ou « indirecte ». Les travaux sur les inégalités cherchent surtout à mettre en évidence des effets structurels (ou macro-) de (re)production de l'ordre social, quelle que soit la théorie explicative. Si l'on oppose canoniquement le modèle de l'action rationnelle, avec la volonté des familles (inspiré des travaux de R. Boudon)[285] au modèle dispositionnel, avec le capital culturel (inspiré des travaux de P. Bourdieu)[286], ces deux séries de travaux sont en fait, par-delà leurs divergences, en collusion profonde : elles expliquent toutes deux la situation

---

[282] DUBET F., « Penser les inégalités scolaires », in Duru-Bellat M., Van Zanten A. (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, 2009, pp.17-34. Citation p.20.

[283] On retrouve chez Marie Duru-Bellat l'idée que la méritocratie serait une « fiction nécessaire ». Cf. DURU-BELLAT M., *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris, Seuil, 2006, p.42.

[284] MAURIN E., *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Seuil/La République des idées, 2004, p.5.

[285] BOUDON R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles,* Paris, Hachette, 1973.

[286] BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

scolaire d'abord par la « demande sociale d'éducation ». Ainsi, les études sur les inégalités dans le système éducatif privilégient systématiquement une approche par les publics scolarisés, au détriment de celles en termes de logiques institutionnelles, comme l'on souligné Jean-Paul Briand et Jean-Michel Chapoulie[287]. Le même constat a été fait plus généralement par Howard Becker, selon qui « (…) les études sur l'éducation se sont souvent concentrées sur la question de savoir pourquoi les élèves n'apprenaient pas ce qu'ils devaient apprendre à l'école. Les chercheurs cherchaient presque systématiquement la réponse du côté des élèves : personnalité, capacités, intelligence et culture de classe étaient, et sont toujours, les facteurs d'explication les plus fréquemment annoncés. Ils ne cherchaient jamais de réponse du côté des professeurs ou de l'organisation de la vie scolaire »[288]. (Ce en quoi les travaux sur la ségrégation ne renouvellent pas nécessairement le champ théorique, dans la mesure où une grande partie d'entre eux prolonge le présupposé d'une adaptation du système scolaire avant tout à la demande sociale – par exemple l'accent mis sur la « fuite » des familles ».)

Une seconde dimension conduit à distinguer discrimination et inégalités : historiquement, la seconde notion a été développée pour penser les différences socio-économiques, dans une lecture inspirée du marxisme, qui explique les rapports sociaux à travers une conception en termes de classes. Dans ce contexte, un concept tel que la discrimination, reposant sur une approche cognitive des catégorisations, a peu sa place - même si le terme a pu être formellement utilisé. En effet, la dominance des catégories de classe (sociale) entend balayer ou subsumer toute autre distinction. Alors que la tendance de la notion de discrimination, au moins dans son usage juridique, est au contraire de tenir pour équivalentes diverses catégorisations stigmatisantes, faisant de « l'origine sociale » une catégorie d'inégalités parmi d'autres. La discrimination est certes fréquemment liée à des inégalités de classe et à des processus d'oppression socio-économiques (ce qui justifierait une approche combinatoire des inégalités). Elle s'en distingue cependant, ou du moins ne s'y laisse pas résumer.

---

[287] BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M., « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », in *Revue Française de sociologie*, n°34, 1993, pp.3-42.

[288] BECKER H. S., *Les ficelles du métier*, op. cit., p.77. Dans son ouvrage sur la pratique sociologique, H. Becker attribue ce « défaut de prise en compte de la totalité des personnes impliquées » à l'engagement du sociologue dans la politique publique et dans la volonté de « transformer le monde » (pp.73-77). Je reviendrai sur ce point (chap. III) dans la mesure où, si la critique de l'oubli de certains points de vue est juste, je ne crois ni que la non-implication dans l'action publique préserve le sociologue de ce problème, ni que l'implication suppose d'adopter le point de vue dominant du commanditaire et donc des institutions. Le problème du point de vue me semble indépassable et l'idée de prendre « en compte la totalité des personnes impliquées » me semble être un horizon inatteignable, sauf situations très circonscrites qui seraient des exceptions.

I.6.2.2. L'approche de la ségrégation

La notion de ségrégation[289] renvoie, quant à elle, à une lecture spatialisée de l'ordre social. Dans ses usages sociologiques, la notion est fortement polysémique, d'autant plus que la question qu'elle soulève – les rapports entre des phénomènes sociaux et des espaces – est assez rarement explicitée et assumée comme telle par les sociologues qui y recourent. En soulignant ce problème, Yves Grafmeyer pointe notamment le fait que la dimension spatiale y est traitée selon les cas comme dimension physique ou métaphorique. Dans la première perspective, il définit la ségrégation comme un « fait social de mise à distance et une séparation physique »[290] A la différence de la notion d'inégalités, *ségrégation* renvoie tout à la fois à un processus et à un état de fait (de même que *discrimination*).

« Une répartition inégale d'une population particulière n'est qu'une condition nécessaire, mais non suffisante, pour définir un phénomène de ségrégation. (…) La notion de ségrégation implique [en outre] des conséquences négatives pour les individus qui sont "cantonnés" à un espace particulier »[291] de la vie sociale. La notion de ségrégation n'est ainsi pas seulement l'application d'une approche spatialisée des différenciations sociales, mais la combinaison de cette approche avec un référent normatif. Celui-ci peut être de l'ordre de la dimension subjective dans l'évaluation d'un état de fait ; on tient alors pour ségrégation une « répartition spatiale non désirée par les gens »[292]. L'analyse sociologique vise alors à objectiver cette répartition spatiale et à expliquer les mécanismes de production de cette réalité qui s'impose de fait à une partie de la population. La norme de référence peut aussi être directement d'ordre politique si l'on accepte l'idée que « la notion de ségrégation doit être en fait associée à l'étude de situations dans le cadre desquelles la séparation et la concentration des groupes sociaux ou ethniques (…) conduisent à une marginalisation sociale, culturelle et économique de leur membre qui contredit les idéaux fondamentaux des sociétés démocratiques »[293].

---

[289] Le terme vient du latin *segregare,* qui signifie initialement « séparer du troupeau », dans l'optique d'une préservation de la vie. Réemployée dans l'ordre social des communautés humaines, la *segregacion* prendra valeur de division de la vie, très tôt selon la catégorie de sexe (notamment au XIVe siècle pour le cas de la femme qui a ses règles). Son sens « racial » n'apparaîtra que vers 1930.

[290] GRAFMEYER Y., « Regard sociologique sur la ségrégation », in Brun J., Rhein C. (dir.), *La ségrégation dans la ville,* Paris, L'Harmattan, 1999, pp.85-117.

[291] FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris, Seuil, 2005, p.22-23.

[292] DUBET F., « La ségrégation scolaire », in Education & Devenir, *Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire* (Actes de la journée d'études du 11 janvier 1999), Hachette éducation/Education & Devenir, 1999, p.84.

[293] VAN ZANTEN A., *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001, p.8.

La sociologie de l'éducation est d'abord préoccupée de savoir s'il y a une part proprement scolaire de la ségrégation ; mais il est significatif que cette part même est abordée au titre des « effets de contexte »[294]. L'idée, soutenue par l'idéologie républicaine de « l'intégration », est au départ que « si l'école constitue un des piliers fondateurs du modèle républicain d'intégration sociale et civique, elle ne peut être séparée du contexte social et environnemental dans lequel elle évolue ; elle ne peut notamment maintenir une séparation absolue avec un espace local en proie à la crise urbaine »[295]. Autrement dit, l'école serait prise dans un mécanisme qui la dépasse, voire elle serait « victime » d'une segmentation des territoires et d'une situation sociale dégradée dans certains d'entre eux. Aussi, cette part « scolaire » est-elle peu analysée en terme de production de l'institution – à quelques exceptions près[296]. Cette situation, généralement vue comme s'imposant à l'institution, serait tout au plus accentuée par la territorialisation des politiques éducatives ou par un défaut de régulation.

Dans tous les cas, le concept de la ségrégation mesure des états pour en déduire des processus, mais soit délaisse, soit tient pour seconde la question des pratiques sociales : ce concept « ne pointe pas en direction des relations sociales dans lesquelles dans lesquelles s'opère la mise à distance »[297]. Lorsque les pratiques sont mobilisées comme facteur explicatif pour interpréter un résultat objectif de distribution spatiale inégale, ce sont surtout celles des familles qui sont regardées. C'est là encore l'effet d'une primauté explicative accordée à la « demande sociale d'éducation ». Ce facteur est alors comme fermé sur lui-même, par une analyse en termes de « choix » (des familles), inspirée de l'individualisme méthodologique. La ségrégation ethnique serait d'abord produite – selon les interprétations – soit par une « fuite » de certains établissements, soit par une « préférence » pour certains segments ; la responsabilité est alors recherchée dans un *« séparatisme social (…) généralisé à l'ensemble des échelles sociales »*[298] mais déterminant au niveau des classes moyennes, ou plutôt dans le rôle essentiel

---

[294] BARTHON C., « Les scolarités des enfants d'immigrés dans l'académie de Versailles : à la recherche des effets de contexte », in *Espace, Populations, Sociétés*, n°2-3, 1996, pp.457-466.

[295] VIPREY M., *L'insertion des jeunes d'origine étrangère*, Paris, Conseil économique et social, 2002, p.28.

[296] VISSAC G., « La ségrégation scolaire à l'œuvre : carte scolaire et dérogation dans les collèges de l'agglomération lyonnaise », in Bertheleu H. (dir.), *Identifications ethniques. Rapports de pouvoir, compromis, territoire*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp.77-95 ; LAFORGUE D., « Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Education Nationale », in *Revue Française de Pédagogie*, n°148, 2004, pp.135-143.

[297] LORCERIE F., « Discrimination », in Barreau J.-M. (coord.), *Dictionnaire des inégalités scolaires*, Paris, ESF éditeur, 2007, p.85.

[298] MAURIN E., *Le ghetto français*, op. cit., p.25.

joué par les classes supérieures dans la fabrique de la ségrégation scolaire[299], et parfois même dans la contribution spécifique des familles selon leur « origine »[300].

Cette focalisation sur un territoire tendanciellement déconnecté des pratiques administratives et professionnelles qui le produisent est d'autant plus paradoxale que l'analyse des processus de ségrégation à l'école montre que celles-ci se prolongent à l'interne des établissements[301]. C'est ici qu'intervient la spécificité de la question de la discrimination, qui cherche à saisir et caractériser des *pratiques sociales* qui produisent et actualisent des inégalités statutaires selon les catégories. Ces pratiques sociales sont alors définies *non pas* en fonction de leurs effets spatialisés (comme dans la ségrégation) *ni* en fonction de leurs effets en termes d'écart à une norme moyenne ou standard (comme pour les inégalités), mais *en fonction des références qu'elles mobilisent*. C'est la manipulation de critères particuliers, leur attribution à des individus ou des groupes, et le traitement (inégalitaire, différentialiste, ségrégatif) des individus en raison de ces critères qui constituent la discrimination. De fait, donc, la problématique de la discrimination se situe à un niveau différent de l'analyse du social : elle combine, du point de vue des pratiques sociales, un niveau tout à la fois général - celui des référentiels et des idéologies – et un niveau très situé – celui des actes de sélection, de tri, de différenciation. Regarder la discrimination comme ensemble d'actes conduit à s'intéresser aux acteurs, sans avoir besoin pour autant de juger moralement leurs pratiques.

I.6.3. (Anti-)racisme et (anti-)discrimination : des points de vue liés mais inversés

Un autre plan doit être précisé, lorsqu'on s'intéresse aux dimensions ethnico-raciales des inégalités : le lien problématique entre racisme et discrimination raciale. Le concept de racisme renvoie en premier lieu à un ordre idéologique de domination qui prend corps dans les rapports de pouvoir et prend pouvoir dans la gestion des corps. De son côté, la discrimination est en premier lieu un ordre de pratiques ou de conduites humaines de distinction inégalitaire recourant à des critères qui « relèvent d'une gamme qui définit en

[299] OBERTI M., *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris, Presses de Science Po, 2007.

[300] MAZELLA S., « Belsunce : des élèves musulmans à l'abri de l'école catholique », in *Annales de la recherche urbaine*, n°75, 1996, pp.79-87 ; GUILLOU A., WADBLED M., *Migrations turques en Bretagne, Rennes, Vannes et Quimper*, Rennes, ODRIS, 2004.

[301] Cf. PAYET J.-P., *L'espace scolaire et la construction des civilités*, thèse de doctorat, Université Lumière Lyon II, 1992 ; ROUSSON H., « Une frontière invisible au collège », in *Les cahiers d'Evry*, Centre Pierre Naville, 2004, pp.35-64.

creux la norme identitaire centrale de ceux qui discriminent »[302]. Ces deux notions sont éminemment liées dans l'histoire, et on peut penser que l'idée de discrimination s'est progressivement détachée de celle du racisme, à partir d'une discontinuité juridique qui renverse l'histoire étatique du racisme[303] : d'un racisme organisé *par ailleurs* (colonisation, etc.) à une discrimination interdite *pour ici*.

1.6.3.1. L'articulation problématique entre racisme et discrimination

Entre racisme et discrimination (ethnico-raciale), les liens sont à première vue assez évidents. Mais leur caractérisation est plus problématique, car elles oscillent entre trois positions théoriques : passages, chevauchements ou subsumption. Ces trois positions sont surtout relatives à la définition et au statut du racisme, ainsi qu'à la discussion de la place de l'idéologie dans le concept. Si l'on s'en tient dans un premier temps à la définition du racisme *par l'idéologie*, les liens entre racisme et discrimination apparaissant dans deux sens. D'abord, dans l'ordre des pratiques. Ces dernières peuvent être une application de l'idéologie raciste ou se référer à cette idéologie ainsi qu'à l'ensemble de ressources cognitives qu'elle fournit (catégories, stéréotypes, préjugés…). Cependant, s'il y a des *discriminations racistes*, cela ne constitue qu'un cas de figure particulier des pratiques discriminatoires.[304] Car le registre des pratiques ne coïncide pas nécessairement avec l'idéologie ou les préjugés, et il n'y a pas forcément de continuité effective entre l'idéologie et les pratiques sociales du racisme, de même que les préjugés n'impliquent pas *en eux-mêmes* des passages à l'acte. Ensuite, il y a également des articulations au plan idéel (idéologique ou théorique). Discrimination raciale et racisme peuvent se légitimer réciproquement. Ceci, soit à travers des pratiques formant une trame d'usages où s'ancre l'idéologie, soit à travers des propositions idéologico-pratiques du type « préférence nationale »[305], défendue par l'extrême-droite française.

---

[302] LORCERIE F., « Discrimination », in Barreau J.-M. (coord.), *Dictionnaire des inégalités scolaires*, op. cit.

[303] SISTACH D., « Archéologie du principe juridique de non-discrimination », in Mouchtouris A., Sistach D. (dir.), *Discrimination et modernité*, Presses universitaires de Perpignan, 2007, pp.63-84.

[304] Olivier Noël distingue quatre configurations concernant la discrimination à l'embauche, selon l'articulation des modalités « s'inscrit dans une logique raciste » ou « non-raciste », et « discrimine à l'embauche » ou « ne discrimine pas à l'embauche ». La « discrimination raciste » concerne alors le cas où « l'intention et la pratique sont "logiquement" combinées ». NOËL O., *Une sociologie politique* de *et* dans *l'action publique de lutte contre les discriminations…* , op. cit., p.138.

[305] La notion de préférence nationale, généralement attribuée à Jean-Yves Le Gallou, a été forgée dans le cadre le Club de l'Horloge. Cf. LE GALLOU J.-Y., *La préférence nationale : réponse à l'immigration*, Paris, Albin Michel, 1985.

Les pratiques sont secondes dans la définition du racisme : c'est le registre de l'ordre idéologique qui *fait* en premier lieu et/ou en dernière analyse le racisme. C'est d'ailleurs ce conduit Pierre-André Taguieff à estimer que « pour caractériser la nature raciste d'un acte, le minimum requis est soit une revendication dudit acte par son auteur, soit la détermination de faits contextuels (verbaux ou non) permettant de qualifier l'intention raciste »[306]. Pour cet auteur, ce serait *l'intentionnalité* (de l'idéologie ou de la portée de l'acte) qui serait le point de repère de l'articulation entre acte et idéologie. Cela est bien sûr discutable car cette approche est singulièrement restrictive ; elle cantonne le racisme au niveau individuel ; et, si elle fournit une grille de lecture qui a le mérite d'être assez aisément mobilisable a priori, celle-ci rend très mal compte de la complexité réelle des situations, souvent fortement embrouillées et largement discutables - même si elles sont rarement discutées, justement[307]. Mais ce qui m'intéresse ici est que le racisme est au fond défini par un certain degré de volition, fût-il qualifié indirectement, dans les effets généraux sur l'ordre social ou les intérêts que les agents en retirent (cela vaut jusque dans la notion de « racisme institutionnel », on le verra).

Véronique De Rudder, Christian Poiret et François Vourc'h défendent, eux, l'idée que la discrimination est nécessairement « raciste » car subsumée au racisme ; selon eux, « toute classification raciale est, par définition, une classification raciste »[308]. Ils justifient cela par une définition du racisme, non pas simplement en tant que « système d'idées qui "oriente" l'action », mais comme « rapport social dont l'idéologie est la "face mentale", ce qui signifie que le racisme régit ou tend à régir un ordre social en même temps qu'il compose une représentation de celui-ci »[309]. On peut entendre et partager la critique à l'égard d'une définition réduisant le racisme à la seule idéologie[310]. Mais refuser cette réduction n'évacue pas le problème de l'articulation entre les registres pratiques et idéels, et aussi entre micro- et macro-[311], sauf à considérer un lien automatique de (re)production de l'ordre global. C'est peut-être la limite de la notion de « rapport social », qui laisse entendre un lien supérieur ou

---

[306] TAGUIEFF P.-A., « L'antiracisme en crise. Eléments d'une critique réformiste », in Wieviorka M. (dir.), *Racisme et modernité*, Paris, La Découverte, 1993, p.381.

[307] DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ?*, op. cit.

[308] DE RUDDER V., POIRET C., VOURC'H F., *L'inégalité raciste*, op. cit., p.35.

[309] Ibid, p.35.

[310] Cette approche d'ordre structuraliste est une limite de la thèse de Colette Guillaumin, qui a pour effet de conférer au racisme un caractère inévitable. Cette proposition n'est acceptable qu'à un certain niveau (très important) de généralité. Le problème, lorsqu'on passe au niveau des pratiques, est leur caractère généralement pluridimensionnel et multiréférentiel.

[311] CORCUFF P., *Les nouvelles sociologies*, op. cit..

final entre les pratiques et les idées. D'autre part, l'acceptation de l'idée de racisme comme « rapport social » n'implique pas en soi de tenir la discrimination pour *nécessairement* raciste. Si les pratiques discriminatoires, même micro-, peuvent participer de la production d'un ordre social raciste, il y a lieu d'accepter que celui-ci est loin d'être totalisant et uniforme. Enfin, rapporter tout élément qui mobilise les catégories raciales à un ordre *en soi raciste* est problématique, car cela replie sur le racisme toute une gamme de pratiques de résistances qui en utiliseraient les catégories et les codes.

A la suite de V. De Rudder, Faïza Guelamine voit dans l'option pour le vocable de « discrimination *racistes* et non *raciales* ou *ethniques* (…) une façon de rompre d'emblée avec l'idée que les races humaines existent en tant que telles, et de rappeler que le racisme et ses manifestations concrètes ne s'appuient pas sur les différences raciales : c'est le racisme qui les crée et non l'inverse »[312]. J'entends, à travers l'argument théorique, la part éthique de cette proposition. Le choix du concept est soutenu par une posture de rupture avec le sens commun dont les effets prolongent la pensée raciste. Cette dimension, d'ordre éthique ou déontologique, m'apparaît légitime et nécessaire ; elle est de toute façon inexpurgeable, face à une catégorie qui pose aux sciences sociales le problème de son impureté radicale[313]. Par sa constitution et son sens même, l'idée de *race* entremêle des registres différents et circule entre eux : science, politique, morale… rendant inopérants les habituels procédés de « purification » scientifique ou les procédures de révocation politique, fussent-elles solennelles[314]. Pour autant, l'argument de la nécessaire rupture avec l'auto-justification raciste explique mal pourquoi il faudrait traiter tout recourt à l'idée de *race* comme étant par définition raciste[315]. Là réside à la fois le sens et en même temps le problème de la catégorie « racisme » : son écrasante montée en généralité à la fois efface la pluralité et dé-situe la critique. Suivant l'invitation de Saskia Sassen, nous gagnerions à creuser dans l'ombre de cette *master category*[316].

---

[312] GUELAMINE F., *Le travail social face au racisme. Contribution à la lutte contre les discriminations*, Rennes, éd. ENSP, 2006, p.12.

[313] DHUME F., « De la *race* comme un *problème*. Les sciences sociales et l'idée de nature », in *Raison présente*, n°174, 2ème trimestre 2010, pp.53-65.

[314] Comme l'a été la procédure de l'UNESCO, qui en 1967, stipulait : « Les experts réunis à Paris (…) ont reconnu que les doctrines racistes sont dénuées de toute base scientifique ». Cité par DE RUDDER V., « Racisme adjectivé », in Pluriel Recherches, *Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, n°6-7, Paris, L'Harmattan, 2000, p.114-121.

[315] BONNAFOUS S., FIALA P., « Est-ce que dire la race en présuppose l'existence ? », op. cit.

[316] SASSEN S., « Digging in the penumbra of master catégories », in *The British Journal of Sociology*, vol.56, Issue 3, 2005, pp.401-403.

L'idée de discrimination se veut privilégier une approche articulant des segments plutôt que considérant la totalité. Parler de discrimination n'a en effet pas prétention à se substituer à d'autres approches, mais à éclairer de façon singulière l'intérieur de ces mécanismes - et aussi les effets de l'ombre portée des catégories maîtresses. Le recours à l'adjectif « racial » plutôt que « raciste » indique le registre catégoriel auquel l'on recourt, sans présupposer le lien que l'on entretient avec l'ordre raciste. Cela nécessite de le préciser, plutôt que de le préjuger. En ce sens, le travail sur la discrimination ethnico-raciale conduit à faire *des liens* et *des passages* possibles et effectifs entre actes, normes et valeurs, entre pratiques, idées et ordre, entre interactions et rapports ou structures l'objet même de l'interrogation.

1.6.3.2. L'opposition relative entre antiracisme et antidiscrimination

Pour Didier Fassin, « la discrimination établit une sorte de *chaînon manquant entre le racisme et l'inégalité*, là où chacune des deux notions a l'autre pour point aveugle »[317]. Dans un autre sens, on peut penser que la notion de discrimination est un passeur entre l'idée de ségrégation (dont une lecture historique la rapproche[318]) et celle d'inégalités. Cet élément de mise en tension est important, car cela indique le statut spécifique de la notion de discrimination : une figure nouvelle émergée par le droit (textes internationaux, au départ) et positionnée très exactement au point de passage et d'articulation entre des référents théoriques et des registres pratiques distincts. On peut toutefois interroger la conception de D. Fassin d'une sorte de continuité théorique (« chainon manquant ») qui n'est pas sans rappeler le vocabulaire des théories de l'évolution. La difficulté de l'exercice théorique de fondation des discriminations tient au fait que chacune de ces notions se réfère implicitement à des ordres normatifs distincts, et donc à des rapports d'évaluation éventuellement différents des pratiques sociales. Poser leur continuité « en chaîne » ramène sur un plan unique des perspectives découlant de référents normatifs hétérogènes. C'est pourquoi il me paraît nécessaire, et en outre fécond, de postuler la différence tant analytique que pratique de ces notions, et de saisir en conséquence celle de discrimination comme passeur : catégorie liée à d'autres, elle ne s'en détache ni ne s'y dissout entièrement. Et de ce fait, elle fonctionne comme une catégorie *tendue*, traversée de plusieurs référents, mais ni détachable ni réductible à l'un ou à l'autre.

---

[317] FASSIN D., « L'invention française de la discrimination », op. cit.

[318] SISTACH D., « Archéologie du principe juridique de non-discrimination », op. cit.

Le tableau suivant synthétise les différentes dimensions de principe et de pratique qui découlent de cette distinction référentielle entre racisme et discrimination.

Figure n°2 : Comparaison des approches antiraciste et antidiscriminatoire

	Discrimination	Racisme
Registre d'entrée	Pratiques, fonctionnement[319]	Représentations, idéologie
Norme régulatrice	Légale	Morale
Principe d'arbitrage de la légitimité	Autorisé/interdit	Bien/mal
Logique d'action	Responsabilisation et adaptation du travail	Culpabilisation et éducation interculturelle
Visée de l'action	Conformation des actes et des pratiques au Droit	Changement des mentalités et/ou maintien du tabou moral
Types d'action	Formation des acteurs, information sur le droit, intégration dans les procédures et les organisations de veilles et contrôles anti-discriminatoires, plaintes et soutien aux discriminés, punition et publicité des délits	Education contre le racisme, sensibilisation aux préjugés, promotion de l'image des groupes minorisés et/ou de l'interculturalité, communion autour des grands principes et stigmatisation des écarts

La distinction entre discrimination et racisme permet ici de prendre la mesure de trois choses :

1) Le sentiment de culpabilité généralement ressenti par les professionnels dès que l'on parle de discrimination (mais cela vaut aussi pour le « racisme institutionnel », je vais y revenir) tient notamment à sa confusion dans le racisme individuel. L'idée est entendue sur le registre moral et culpabilisant de l'*anormalité*[320]. La réaction à cette liaison explique pour partie la difficulté à reconnaître la discrimination (cf. chap II.5).

[319] Par fonctionnement, je fais référence aux formes « indirectes » (en droit) ou « systémique » (en sociologie) de la discrimination. Cette notion sert particulièrement de passeur vers d'autres approches (racisme, ségrégation…). En sens inverse, des approches du racisme telles que le « racisme institutionnel » (I.7) peuvent avoir pour point de départ l'ordre du fonctionnement. Bien que fondés différemment, ces deux approches peuvent donc s'articuler à certaines conditions.

[320] « Le normal [est] précisément ce qui est capable de se conformer à cette norme [posée en préalable] et l'anormal, ce qui n'en est pas capable ». FOUCAULT M., Sécurité, territoire, population », op. cit., p.59. Si la norme proprement dite se distingue donc du *normal*, « ce qui permet aux stratégies de pouvoir de fonctionner,

2) Les normes et les moyens d'action engagés pour réguler le racisme et la discrimination ne sont pas *a priori* équivalents. L'entrée par les idées ou plutôt par les pratiques diverge sur le type de référent mobilisé pour déterminer leur légitimité. Les idées et les valeurs sont, elles, avant tout arbitrées dans le domaine de la morale. Alors que le droit s'occupe en principe des pratiques et s'impose en tant que première norme d'arbitrage de celles-ci, il s'interdit en principe de juger des idées[321] au titre d'une garantie de la liberté d'opinion.
3) En conséquence, les actions antiraciste et antidiscriminatoire ne se confondent pas, et travaillent même tendanciellement en sens inverse. L'antiracisme propose de « changer les mentalités » et de « moraliser » les relations sociales. Il accorde à ce titre une importance toute particulière à l'éducation. L'action antidiscriminatoire vise plutôt la conformation des actes et des pratiques à une norme de droit, avec comme perspective de restaurer un état de droit entendu dans son sens initial de limitation de l'arbitraire du pouvoir.

I.6.3.3. La discrimination : une notion intermédiaire, une approche « par le bas »

Parler de discrimination ethnico-raciale plutôt que de racisme indique que l'on appréhende le phénomène d'abord sous l'angle des *modes de traitement, et des formes de justification institutionnelle* de ceux-ci. L'enjeu est de rendre compte de tensions qui traversent et articulent l'ordre des pratiques/du travail et le fonctionnement plus global des institutions, et pouvant avoir des liens variables avec l'ordre des idées et des principes. Le lien entre ces deux ordres reste à préciser. On observe une inférence assez classique en sociologie de l'éducation quant au passage des idées aux actes ou des attentes (à l'égard des élèves) aux pratiques (des enseignants). Marie Duru-Bellat, par exemple, pose que « pratiques et attentes vont évidemment de pair », en notant que « les enseignants fondent leur attentes sur des critères comme le sexe, l'appartenance sociale ou ethnique »[322]. Mais elle ne travaille pas sur l'effet de la catégorie ethnique, en présupposant que « les inégalités tenant aux appartenances de sexe

---

[c'est] le codage des conduites selon les différentes polarités de l'opposition normal-anormal qui permet d'agir sur ces conduites de manières variées et changeantes selon les enjeux momentanés des luttes. » LEGRAND S., *Les normes chez Foucault*, op. cit., p.12.

[321] Dans une approche policière, l'évolution du droit anti-raciste a voulu atténuer cette dichotomie, en étendant la définition des « actes » au plus près des « idées ». Bien qu'étant fortement répressive, la loi de 1972, qui condamne pour la première fois la discrimination raciale, a été très peu mobilisée. Il est significatif de voir que le législateur français l'a édictée non à partir d'une logique de reconnaissance des minorisés – comme dans le droit anglais ou états-unien -, mais pour conjurer une représentation du racisme toujours rivées à l'image du *« passé vichyste du pays »*. Cf. GUIRAUDON V., « Construire une politique européenne de lutte contre les discriminations : l'histoire de la directive "race" », in *Sociétés Contemporaines,* n°53, 2004, pp.11-32.

[322] DURU-BELLAT M., *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives,* Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, 2003, p.57.

ou d'ethnie (…) relèvent de processus sensiblement différents »[323]. Et en conséquence, elle réduit la portée de ces critères en insistant sur la nécessité de dissocier statistiquement l'effet propre de « l'origine étrangère » de celle « sociale »… Remarquons d'abord dans cet exemple les problèmes d'instabilité catégorielle (le passage d'« ethnie » à « origine étrangère »), qui indique un rapport problématique, et non travaillé, à cette question. Notons ensuite que lorsque des travaux (assez rares) étudient en tant que telle la relation entre représentations et comportements enseignants, l'évidence de leur lien peut être empiriquement contestée[324]. Ensuite, à un niveau plus général, l'inférence d'un lien « évident » entre attentes et pratiques est d'autant plus étrange que, dans le même temps que sont acceptés sans grande discussion les travaux sur les stéréotypes enseignants à l'endroit des élèves et des familles, les travaux sur l'ethnicisation des pratiques sont récusés ou invalidés statistiquement par des chercheurs tels M. Duru-Bellat qui tiennent pour relativement évidents les passages entre l'un et l'autre. Nous avons donc affaire à un problème théorique important.

L'approche de la discrimination est une entrée « par le bas », par les pratiques, par le travail et par les effets d'un fonctionnement. Elle convoque le niveau idéel (idéologie, principes, valeurs) pour interroger le sens et la légitimité de la production. Autrement dit, elle noue la question des interactions sociales à celle des rapports sociaux, par la régularité des pratiques et/ou leur justifications, confirmant et soutenant un ordre social inégalitaire. Le lien entre ces deux niveaux est opéré par le truchement de deux notions intermédiaires qui sont mises au travail l'une à l'égard de l'autre dans une logique évaluative (égalité, légitimité, conformité, justice…). D'un côté, celle de *catégorisation* ; l'approche cognitive et psychosociale en fait un élément intermédiaire entre pratique et idée, qui constitue et justifie les frontières et les distributions de part et d'autre, et autorise en même temps à rapprocher des types de pratiques avec des types de normes. D'un autre côté, la notion de *norme*, intermédiaire entre les valeurs et les pratiques, qui éclaire le sens interne de l'activité (norme réelle) tout en constituant potentiellement une police externe (norme prescrite).

---

[323] Ibid, p.20.

[324] ROUX J.-P., « Les interventions de maîtresses en grande section de maternelle », in *Bulletin de psychologie*, n°318, 1981, pp.52-66. Des études dans d'autres pays indiquent que, dans les classes de niveau, la dimension pédagogique aurait un poids plus important sur la progression que les mécanismes psychosociaux d'attentes ou d'étiquetage des élèves. Cf. PALLAS A., ENTWISLE D., ALEXANDER K., STLUKA M.. « Ability-group-effects : instructional, social or institutional ? », in *Sociology of education*, n°67, 1994, pp.27-46.

I.7. Racisme institutionnel, discrimination systémique ou discrimination en réseau ?

Les différences entre discrimination et racisme semblent d'autant plus ténues que l'on s'intéresse aux effets généraux et institutionnels, touchant à la (re)production de l'ordre social au-delà des pratiques individuelles. C'est d'ailleurs le point de passage, « par le haut », qui fonde la subsumption de l'un dans l'autre. Diverses catégories sociologiques ont été proposées pour saisir ces réalités, selon que l'on adopte la perspective du racisme (« racisme institutionnel », « systémique », etc.) ou de la discrimination (« discrimination systémique », « indirecte », etc.). Ces diverses catégories se croisent, mais il y a lieu de distinguer entre elles, et ce faisant d'évaluer les outils qui serviront le mieux l'analyse proposée ici. Je commencerai par faire le point sur les apports des notions de « racisme institutionnel » et de « racisme systémique » (I.6.1.), avant de voir l'intérêt et les limites théoriques de celle de « discrimination systémique » (I.6.2.). Je me pencherai ensuite sur les ambivalences des usages de cette dernière notion, pour identifier sur quoi bute l'analyse et la représentation du problème (I.6.3.). Je terminerai cette partie par une proposition de notion, qui indiquera en même temps le fil que je souhaite suivre : celle de « discrimination en réseau » (I.6.4).

I.7.1. D'une approche institutionnelle à une approche systémique du racisme

I.7.1.1. De la notion de « racisme institutionnel »…

Forgée par les militants des droits civiques aux Etats-Unis, avec une puissante charge critique, la notion de « racisme institutionnel » vise à étendre la portée de l'analyse du racisme des individus vers des mécanismes structurels de production des inégalités. L'ouvrage de Stokely Carmichael et Charles V. Hamilton, *Black power*[325], a été inaugural d'une approche du racisme comme production structurelle d'organisations et d'institutions. Il est analysé comme résultant notamment de règles, de procédures et de pratiques appliquées de façon routinière ou apparemment neutres par les institutions, fonctionnant donc de façon implicite et non perçue socialement. A un racisme individuel et déclaré (*overt*) s'adjoint un racisme caché (*covert*) qui, bien que « moins manifeste, beaucoup plus subtil, moins identifiable en termes d'individus *spécifiques* commettant des actes »[326], serait plus déterminant encore. Outre

[325] CARMICHAEL S., HAMILTON C.V., *Black Power. The politics of liberation in America*, New York, Vintage books, 1969.

[326] Ibid, p.20.

l'intérêt significatif de ses effets *politiques*, l'un des principaux apports de cette notion a été de mettre en évidence dans le contexte américain que la « suprématie blanche » constitue une norme intégrée imprégnant les décisions les plus banales des institutions, et le fait qu'un égalitarisme formel peut très bien reproduire cette domination. Ce qui rejoint paradoxalement les théories cognitives, psychosociologiques, faisant du racisme une « structure mentale » incorporée aux schèmes culturels des individus[327]. Un second intérêt est de mettre en évidence que l'affaiblissement du racisme scientifique ou que la diffusion du discours antiraciste n'a pas nécessairement d'effet sur la production de l'ordre raciste, puisque celui-ci peut s'accommoder de fait d'une norme formellement égalitaire. Loin d'une focalisation sur la visibilité idéologique du racisme, cette notion place au centre de l'analyse les systèmes de pratiques et de fonctionnement assurant la production et la pérennisation d'une infériorisation d'un groupe racisé.

Cette notion semble donc très proche et congruente avec l'approche systémique des discriminations ethnico-raciales et les processus de frontières ethniques. Valérie Sala-Pala reprend d'ailleurs la notion dans ses travaux sur le logement social en France, la définissant en 2005 comme la « production institutionnelle de frontières ethniques »[328]. On voit ici l'élargissement (heureux) de la notion de racisme, qui reprend à son compte la problématique institutionnelle de l'ethnicité. L'auteure précise et nuance ultérieurement cette approche, en parlant « de racisme institutionnel lorsque, en dehors de toute intention manifeste et directe de nuire à certains groupes ethniques, les institutions ou les acteurs au sein de celles-ci développent des pratiques dont l'effet est d'exclure ou d'infériorisier de tels groupes »[329]. Il apparaît nettement, cette fois, que l'usage de la notion de racisme institutionnel tire sa puissance d'une combinaison de plusieurs registres de qualification : intentionnalité, visibilité, effectivité… Pluralité de registres ici unifiés en les ramenant à la globalité de l'institution (son fonctionnement, les pratiques qu'elle accueille ou suscite, etc.). De sorte que la notion fonctionne en sens inverse des processus qu'elle nomme : elle donne à voir comme résultat évident (d'où son succès) ce qui est le produit extraordinairement complexe d'une pluralité de registres, de processus, d'actions, etc. imbriquées, qui produisent *tendanciellement* un résultat bien que les processus qui y participent, pris individuellement puissent avoir des sens très

---

[327] GULLAUMIN C., *L'idéologie raciste*, op. cit. J'ai écrit « paradoxalement », parce que la notion de racisme institutionnel s'est construite contre une approche individuelle du racisme, que la lecture cognitive ramène sous la forme d'une sorte « d'institution culturelle » du racisme lisible y compris individuellement.

[328] SALA-PALA V., « Le racisme institutionnel dans la politique du logement social », in *Sciences de la société*, n° 65, 2005, pp.87-102.

[329] SALA-PALA V., « « La politique du logement social est-elle raciste ? L'exemple marseillais », in *Faire Savoirs*, n°6, mai 2007, p.28.

différents. C'est à la fois la force critique et une limite de la notion – force et limite que l'on retrouve souvent dans l'usage de la notion de « discrimination systémique » (cf. I.6.1.2).

Plusieurs critiques ont être adressées à cette notion, qui globalement se rejoignent. Les premières portent sur sa charge critique et polémique, et en conséquence son effet politique. Ces critiques recouvrent fréquemment des procédés de dénégation[330], mais elles peuvent aussi pointer certaines utilisations du concept sous-tendu par une conception du « complot », en forçant l'interprétation accusatoire du sens de l'action. Un second registre de critique, plus théorique, tient à « son fonctionnement logique circulaire »[331], dû au fait que la notion englobe à la fois les processus et comportements, et leur résultat en termes de stratification « socio-raciale ». Un troisième registre porte sur son caractère englobant, qui aplanit des différences importantes du point de vue de l'institution, par exemple entre racisme *de* l'institution et racisme *dans* l'institution. En outre, l'opposition possible entre racisme individuel et institutionnel, ou l'effacement du premier dans le second risquerait, selon Michel Wieviorka, de faire croire à un « racisme sans acteur » : « la faiblesse de ce concept (…) est qu'il aboutit, poussé à son terme, à un paradoxe impossible à soutenir. Il implique en effet que l'ensemble de ceux qui dominent sont extérieurs à sa pratique, et en même temps en bénéficient »[332]. Cette critique me semble excessive, et elle conduit l'auteur à adopter parfois une lecture attribuant le racisme à des publics (y compris définis ethniquement)[333]. Il y a pour autant la nécessité de ne pas désarticuler le niveau « institutionnel » et « individuel » du phénomène. Sans cela, « on risque fort, dans un traitement sociologique du racisme institutionnel, de faire abstraction des pratiques sociales individuelles pour ne parler que d'actes et de décisions d'organisations ou d'institutions. Mais il faut bien voir que les discours de ces institutions sont les produits individuels ou collectifs de leurs membres »[334]. L'adjectif « institutionnel » laisse supposer que d'autres formes de racisme non « institutionnelles » existent ; or, si l'on ne peut réduire le racisme à une production « sans acteurs », on ne peut occulter que la part

---

[330] En Grande-Bretagne, la diffusion de cette notion concernant l'institution policière doit principalement au rapport de Sir William Macpherson relatif à « l'affaire Stephen Lawrence ». Neil Davie montre que sa diffusion a fait l'objet d'une réception d'autant plus difficile que l'on est passé du « problème noir » des années 1980 (rapport Scarman suite aux émeutes de Brixton en 1981), reconnaissant tout au plus un racisme individuel mais prolongeant une lecture racisé des populations, à une mise en cause de l'institution policière dans sa globalité. DAVIE N., « Racisme, police et l'affaire Stephen Lawrence », in Prum M., *La peau de l'autre*, Paris, Syllepse, 2001, pp.73-88.

[331] DE RUDDER V., « Racisme adjectivé », in Pluriel Recherches, op. cit., p.118. Dans ce paragraphe, je m'appuie largement sur cette analyse.

[332] WIEVIORKA M., *Le racisme, une introduction*, op. cit., p.30.

[333] C'est particulièrement le cas dans : WIEVIORKA M., *La tentation antisémite*, *Haine des Juifs dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont, 2005.

[334] VAN DIJK T.A., « Le racisme dans le discours des élites », in *Multitudes*, n°23, Hiver 2005-2006, pp.41-52.

institutionnelle – l'Etat-Nation tout particulièrement[335] – est déterminante du processus jusque dans ses formes et sa distribution sociales. Il y a donc lieu, d'une part de rompre avec une lecture *attributive* du phénomène, et d'autre part de revenir à *l'articulation des différents niveaux entre lesquels* le racisme de/dans l'institution se produit.

I.7.1.2. …A une lecture articulée de plusieurs niveaux de production du racisme

C'est pour répondre à cette dernière limite qu'a été proposée la notion de *racisme systémique*, entendue comme « le point de rencontre entre des formes "interactionnelles" et des formes "structurelles" de racisme. Les premières sont constituées des "micro-iniquités" répétitives et corrosives, mais inattaquables juridiquement, les secondes par les règles et procédures de traitement aveuglément inégalitaires, l'une et l'autre étant incorporées aux règles éthiques et socio-culturelles du fonctionnement ordinaire des organisations, des institutions, des Etats »[336]. On voit – à travers la notion de « système » - l'intérêt de combiner plusieurs niveaux d'appréhension, et plusieurs mécanismes concourant à produire un ordre ethnico-racial inégalitaire. C'est à une telle approche que recourt Norman Ginsburg. Il distingue trois types de processus participant de produire des inégalités raciales qui apparaissent finalement manifestes dans l'habitat en Grande-Bretagne.[337] Un « racisme subjectif » (*subjective racism*) ou déclaré (*overt*) mis en œuvre par des individus ; un « racisme institutionnel », entendu comme les processus, souvent locaux mais indirects, « qui ont pour résultat le traitement défavorable des Noirs comparés aux Blancs » ; et enfin, un « racisme structurel » qui renvoie cette fois au niveau macro-, dans des « aspects de processus nationaux et internationaux qui ont un impact indirect mais fondamental sur la situation d'habitat des populations noires »[338]. Il montre que, si le *racisme institutionnel* est le plus significatif dans le champ du logement, les trois niveaux interagissent, le racisme commun (*common sens racism*) soutenant par exemple une structure de pouvoir plus générale et propose en conséquence de déployer le concept de racisme institutionnel en lien avec ceux de racisme subjectif et structurel. Cette idée de l'articulation d'au moins trois niveaux interagissant pour produire des inégalités

---

[335] GALLISSOT R., *Misère de l'antiracisme*, Paris, Arcantère éditions, 1985.

[336] DE RUDDER V., « Racisme adjectivé », in Pluriel Recherches, op. cit., p.120.

[337] GINSBURG N., « Racism and housing. Concepts and reality », in Braham P., Rattansi A., Skellington R. (ed.), *Racism and antiracism. Inequalities, opportunities and policies*, London, Sage publications, 1992, pp.109-132.

[338] Ibid, p.109.

ethnico-raciales peut utilement être reprise dans le champ scolaire. Il restera à la traduire dans la question spécifique de la discrimination, avec son référent juridique.

I.7.2. Apports et limites de la notion de « discrimination systémique »

Le débat sur la discrimination hérite en partie de celui sur le racisme institutionnel, et se le réapproprie parfois directement. Au point que la notion de « racisme institutionnel » a pu être utilisée pour qualifier ni plus ni moins les discriminations ethnico-raciales[339]. La notion de « discrimination systémique » a été diffusée à la fois dans le champ de la recherche sociologique (de façon relative à la diffusion des premiers travaux sur cette question), et dans celui des politiques et de l'action publiques. Il est aujourd'hui fréquent de la rencontrer dans la bouche des acteurs publics, ou dans la littérature administrative, à commencer par les organismes étatiques en charge de conduire ou d'animer l'action publique sur ce plan.[340] Il me semble aujourd'hui nécessaire de revenir sur cette notion, dont le succès paradoxal, la généralité et la malheureuse polysémie me semblent aujourd'hui constituer « un obstacle pour penser le global »[341] et le passage entre l'ordre des pratiques individuelles et celui du fonctionnement institutionnel.

I.7.2.1. De l'intérêt de la notion de « discrimination systémique »…

On sait aujourd'hui, au moins dans le champ de l'emploi et du logement, que la production de discrimination résulte d'un ensemble de pratiques, de processus et de dispositions (objectales, subjectives, procédurales, etc.), engageant – y compris juridiquement -, les acteurs selon des modalités très différentes. L'idée de « système discriminatoire » donne à entendre, de façon convaincante, la dimension collective et le fait que l'acte individuel prend place et sens dans une chaîne d'actions. La notion de « discrimination systémique » met donc pertinemment en évidence le fait que la discrimination s'organise à partir d'un ensemble d'interactions aux niveaux individuel, institutionnel, structurel, et entre eux. C'est le produit d'une combinaison complexe. Ce qui, à un premier niveau, semble reprendre l'idée de « racisme systémique ».

---

[339] Par exemple : ORIOL P., « Le racisme institutionnel ou l'apartheid discret », in *Migrations société*, vol.9, n°49, janvier-février 1997, pp.67-80.

[340] En tant que contributeur de cette histoire, j'ai moi-même participé de la diffusion et de la promotion de cette notion, dès mes premiers travaux sur cette question, dans la seconde moitié des années 1990.

[341] CORCUFF P., « Pour une épistémologie de la fragilité. Plaidoyer en vue de la reconnaissance scientifique des pratiques transfrontalières », in *Revue européenne des sciences sociales*, n°127, décembre 2003, pp.233-244. (« neuvième proposition »).

Cette notion, du moins telle qu'elle a été initialement construite, se différencie toutefois de celle de « racisme systémique », et plus encore de celle de « racisme institutionnel », car elle qualifie non pas seulement un résultat, un ordre globalement discriminatoire, mais le processus même de production de la discrimination. Elle montre que même ce qui est tenu pour un *acte* de discrimination, « une » discrimination en somme (même celles que les sociologues anglo-saxons sur le racisme nomme *overt* ou *subjective*), fait l'objet d'une production où interviennent divers acteurs, mais en outre mobilise un ensemble hétérogène de ressources et de niveaux. La notion de coproduction est de ce point de vue centrale. Une telle approche « systémique » de la discrimination déplace le regard vers la mise en adéquation non pas seulement visible comme production finale jugée rétrospectivement, mais comme production *tendancielle* au long du processus même[342]. Si l'idée de « discrimination systémique » garde un horizon global (« système discriminatoire » et ordre inégalitaire), elle voulait initialement nommer l'organisation ou le *devenir-systémique* de la discrimination[343].

L'élaboration de cette approche a été concrètement rendue possible par un travail empirique parfois conduit « dans l'action publique »[344], permettant de rompre avec des théories sur le *racisme* qui « "flottent" au-dessus des empirismes, parfois très haut »[345]. On peut en effet avoir le sentiment qu'une grande partie des travaux sur le racisme – et peut-être jusqu'à son élaboration comme notion générique - ont été d'autant plus généraux ou éloignés du quotidien (théoriques, historiques, politologiques, et fondés sur des sources publiques – journaux, textes et discours publics notamment…), que l'accès du sociologue aux espaces de sa production située est difficile. Du coup, comme cela a été dit, les notions employées tiennent souvent leur pertinence et leur puissance comme lecture globalisante, représentant des processus complexes sans toujours en rendre compte en pratique. Il en résulte au moins trois problèmes : 1) un foisonnement de notions floues, qui témoignent autant de l'incertitude d'une évaluation que de l'imprécision sociologique : « racisme voilé », « racisme symbolique », etc. ; 2) une prédilection pour penser le racisme à partir d'exemples historiques, lointains et correspondant à des systèmes politiques (nazisme, apartheid, ségrégation…) qui, en bonne logique, « ne

---

[342] Ici, il faut accorder son importance à l'absence d'équivalence entre racisme et discrimination : on parle en général « des » discriminations et « du » racisme, ce qui indique que le second est d'abord tenu pour un phénomène global, quand le premier processus est cantonné à des faits locaux isolables. Je soutiens une lecture systématique de « la » discrimination, couplée à une analyse de type systémique située.

[343] DHUME F., NOËL O., « Discrimination raciale dans l'accès à l'emploi. Un obstacle majeur à l'intégration et une place mineure dans le débat public », in *Journal du Droit des Jeunes*, n°182, février 1999, pp.40-42.

[344] NOËL O., *Une sociologie politique* de *et* dans *l'action publique de lutte contre les discriminations*, op. cit.

[345] LEMAINE G ., « Le rejet de l'"autre" : quelques remarques sur les modèles et les techniques », in Wieviorka M. (dir.), *Racisme et modernité*, Paris, La Découverte, 1993, p.192.

peuvent être tenus, sans examen approfondi, pour paradigmatiques »[346] ; 3) cela conduit à ce que le sociologue s'efface derrière le vécu, dès lors que les phénomènes sont à ce point pris dans les interactions banales que « ce sont les victimes de ces attitudes et comportements qui en sont, à ce jour, les meilleurs sociologues »[347]. Cela ne serait pas si mal, si cela autorisait la parole et la reconnaissance d'une activité sociologique diffuse plus que concentrée dans les mains des spécialistes, et liée à des conditions d'expérience sociale[348] et non seulement à une socialisation académique. Mais force est de constater que la reconnaissance de cette analyse va souvent de pair avec des procédés de minorisation, tenant par exemple pour seule « intuition »[349] ce qui est analyse parfois très perspicaces des acteurs.

L'idée de « discrimination systémique » pointe donc à juste titre vers une analyse à la fois située et complexe. Elle indique la production de discrimination(s) qui, prenant appui sur le fonctionnement institutionnel et s'ancrant dans des contextes de contrainte structurelles ou des déterminations idéologiques de l'action, est *organisée* en système. Mais c'est peut-être ici, sur la question du « système » que la notion bute.

I.7.2.2. …A ses limites théoriques et épistémologiques…

On peut formuler plusieurs remarques concernant la notion de « système ». Premièrement, il y a une limite qui découle paradoxalement de l'intérêt même de la notion au sens entendu ci-dessus : les conditions de faisabilité de l'enquête (je n'y reviens pas). La notion de « système » désigne un fonctionnement global, ce qui est important, mais elle maintient la représentation de « l'ensemble » à un niveau de généralité. A moins d'investir précisément *ce qui fait système*, cette notion risque de n'être qu'une figure rhétorique masquant notre

---

[346] Ibid, p.190.

[347] DE RUDDER V., « Racisme adjectivé », op. cit., p.118.

[348] A. Sayad a été l'un des premiers à souligner chez certains membres des groupes minorisés une lucidité équivalente au regard sociologique, ce qu'il a appelé une « posture d'auto-analyse : la réflexion sur soi constitue dans certaines conditions, la seule réaction de sauvegarde possible. Il est des situations qui, parce qu'elles sont habitées par de très fortes contradictions, imposent pour être comprises qu'on s'interroge à fond. Et c'est, sans doute, parce qu'on sait qu'il n'y a pas à ces situations d'impasse, de solutions instrumentales, "extérieures" (…) et parce qu'on sait aussi qu'il n'est pas possible d'imputer la responsabilité de ces situations à quelque agent bien défini – ce qui exclut jusqu'à l'idée même de révolte -, que le mode d'interrogation qui s'impose en ce cas confine à la recherche de la vérité sociologique ; sauf que la compréhension (…) constitue alors comme la condition de survie et, ici, la condition de la "résurrection" finale ». SAYAD A., « L'émancipation », in Bourdieu P. (dir.), *La misère du monde*, Paris, 1993, pp.859-869 (Cit. pp.860-861).

[349] Un exemple : « les jeunes garçons "d'origine migrante" que les chercheurs rencontrent au cours de leurs investigations ont conscience de cette discrimination (une conscience intuitive, qui s'exprime dans les mots et les formes dont ils disposent) ». CHARLOT B., « Violence à l'école : la dimension "ethnique" du problème », in *VEI-*Enjeux, n°121, 2000, pp.178-189.

incapacité à rendre compte de la production de discrimination. Dans ce cas, il faut convenir la notion de « système » comme une facilité langagière et de raisonnement, une « ficelle » du sociologue, comme dit Howard Becker. L'approche systémique peut être rapproché de cette « ficelle de la machine », qui aborde les problèmes en cherchant à comprendre comment une « machine » produit ce qu'elle produit – ici, comment l'école produit de la discrimination, par exemple ; mais force est de constater que « la plupart des phénomènes sociaux sont reliés de tant de manières différentes à tant de conditions extérieures que nous ne serons peut-être jamais en mesure de concevoir une machine parfaitement adéquate »[350]. Autrement dit, la représentation du « système » pose deux problèmes étroitement liés : d'une part, la clôture du système ; d'autre part, l'articulation « interne » de ce qui *fait système*.

Deuxièmement, et par conséquence, « système » risque bien de n'être qu'un nouveau nom pour la « structure ». Le principe à la base de l'approche *structurale* est celui de la *totalité*[351]. Comme le montrait Jean-Paul Sartre ce principe de totalité appelle le statut ontologique de « *l'en-soi* » ou autrement dit de « l'inerte »[352]. L'approche structurale cherche en effet à saisir le réel à partir des règles de fonctionnement pensées à la façon d'un plan d'ensemble. Que celle-ci soit traitée comme objet réel et réalité empirique ou plutôt comme objet de connaissance construit en tant qu'image cognitive de cette réalité[353], la notion de « structure » accorde une importance majeure à l'inertie ou à l'homéostasie du « système », au maintien de l'ordre global, et aux régularités normées de l'activité sociale. On retrouve ici au fond certaines des critiques faites à la notion de racisme institutionnel. Une bonne partie des usages sociologiques (et plus largement) de la notion de « discrimination systémique » me semble se référer, au moins implicitement, à cette représentation structurale de l'activité sociale (je vais y revenir, cf. I.6.3).

Troisièmement, et plus généralement, il peut y avoir une confusion sur le statut du problème, découlant au fond des limites épistémologiques et théoriques de la notion. Par exemple, on confond trois questions fort différentes : est-ce le « système » qui est discriminatoire, ou la discrimination qui est « systémique », ou enfin le regard sociologique qui *systémise* l'analyse de son objet – i.e. qui s'intéresse aux articulations lui conférant résistance et adaptation

---

[350] BECKER H. S., *Les ficelles du métier*, op. cit., p.80.

[351] LAPASSADE G., LOURAU R., *Clefs pour la sociologie*, Paris, Seghers, 1971, p.47.

[352] SARTRE J.-P., *Critique de la raison dialectique*, Paris, NRF, 1960. Cité in Lapassade G., Lourau R., Ibid., pp.123-124.

[353] LEVI-STRAUSS C., *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958.

globale ? Et à travers cela, considère-t-on la discrimination comme le *produit* indésirable d'un fonctionnement global ou d'un cumul d'actes (ce qui se rapproche de la notion juridique de discrimination indirecte), ou comme l'activité même qui définit rétrospectivement le système comme *arrangements* entre des acteurs ? A l'examen, ces ambiguïtés ne m'apparaissent pas seulement tributaires d'imprécisions ; elles relèvent d'une facilitation excessive que véhicule la notion de « système ». Celle-ci porte en effet, de par son histoire en sociologie, deux prétentions qui aujourd'hui tendent à empêcher une saisie plus fine et plus actualisée du social : des « prétentions théoriques, dans la mise en rapport des différents aspects d'un ensemble social et historique au sein d'un "tout" fonctionnel », d'un côté ; et des « prétentions épistémologiques, par la saisie de toute dimension du social »[354], de l'autre.

Quatrièmement, l'idée de système suppose une relative autonomie. C'est le sens d'une proposition formulée à la fin des années 1990 : « le processus de discrimination à l'emploi devient systémique (il s'institue comme un système avec ses propres valeurs, logiques et pratiques) »[355]. Cette lecture a connu de fait une certaine diffusion[356], y compris dans les politiques publiques, mais avec un renversement de perspective au point que plusieurs auteurs font de la discrimination le *produit* d'un « système » : « on parle de discrimination systémique lorsqu'un système participe à une vision discriminante des fonctions occupées par les hommes et les femmes dans le cas de la discrimination de genre »[357] ; « [les discriminations] sont avant tout "systémiques", c'est-à-dire qu'elles résultent du fonctionnement d'un système aux règles et conventions en apparence neutres (…) »[358] ; etc. Dans le renversement final comme dans la formulation de départ, on peut penser que la discrimination ne forme pas système en soi ; elle n'est justement pas autonome mais s'incorpore dans un ordre (inter-)institutionnel qu'elle confirme, soutient et modifie tout à la fois. Dit autrement, elle « se »[359] coule dans un « système-emploi » (pour prendre cet exemple qu'on connaît le mieux, et pour reprendre malgré tout le terme tel qu'il est couramment utilisé) dans lequel elle joue au moins

---

[354] CORCUFF P., « Pour une épistémologie de la fragilité », op. cit.

[355] DHUME F., NOËL O., « Discrimination raciale dans l'accès à l'emploi. Un obstacle majeur… », op. cit.

[356] On la retrouve quasi au mot près chez d'autres auteurs (qui ne citent pas leurs sources) : « Le processus de discrimination à l'emploi n'en devient pas moins systémique - il s'installe comme un système, avec ses propres valeurs, logiques et pratiques ». VIPREY M., *L'insertion des jeunes d'origine étrangère*, op. cit., p.85.

[357] GARNER-MOYER H., « Apparence physique et GRH : entre choix et discrimination », Observatoire des discriminations, Cahier n°02/04, p.5.

[358] SIMON P., « Discrimination », in *Encyclopédia Universalis* [En ligne] URL : http://ses.ens-lsh.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?CODE_FICHIER=1194544088846&ID_FICHE=897

[359] Il est difficile, dans le langage, de ne pas présupposer une certaine autonomie, dès lors que l'on circonscrit et que l'on identifie un objet. D'où ces formulations problématiques.

deux rôles : elle *facilite* la résolution de tensions liées aux contradictions internes (entre segments du « système », au sein des organisations, au sein des normes du travail, etc.) ; et ce faisant, elle participe de *biaiser* ce « système » en lui imprimant et en y instituant une logique discriminatoire. Elle le fait *fonctionner* en partie autrement. Il y aurait donc lieu de trouver une façon de qualifier ce processus si particulier, qui n'est ni exogène (donc pas parasite), ni entièrement endogène (dont pas institutionnel, au sens strict), ni autonome (donc pas un système en soi).

Cinquièmement – et cela rejoint le point 1 -, la notion de « système » globalise les responsabilités, ce qui est certes l'un des intérêts de la notion, là où l'ordre juridique tend à les individualiser. Or, sans chercher à l'imputer individuellement, il y a lieu de ne pas passer trop vite sur l'articulation des responsabilités et des niveaux de pouvoir des acteurs. Car on peut penser que de la contribution de chacun à la production de discrimination dépend aussi le pouvoir d'infléchir ces logiques. L'interdépendance est un élément fort d'une *approche systémique*. Mais la globalisation des responsabilités peut conduire à un sentiment d'impuissance à l'égard d'un processus regardé comme totalité. De ce point de vue, la notion de « système » permet au sociologue deux opérations liées : 1) Une opération de clôture impliquant un ensemble d'acteurs dans la fabrication de la discrimination ; et ce qui en découle : 2) Une opération de (re)distribution des responsabilités, en désignant un ensemble (distinct ou indistinct) d'acteurs impliqués à des titres divers dans cette production sociale saisie comme globalité. La responsabilité est alors saisie globalement, ce qui conduit à un problème théorique de représentation : soit, « le système » est tenu pour *in fine* responsable ; soit les responsabilités sont redistribuées à ses « parties ». Ce qui veut dire : soit, que l'action des agents est déresponsabilisée, car en quelque sorte « délocalisée »[360] ; soit que la responsabilité est attribuée aux segments ou aux agents – à l'instar du modèle juridique. Or, on peut penser que la contribution à un processus qui dépasse mais entraîne chaque agent dans sa réalisation relève moins d'une responsabilité *propre* qu'elle ne résulte de l'inclusion de chacun dans une *coopération* qui ne se réduit pas à la somme des actions individuelles. L'action de chacun d'entre nous est prise dans un univers (idéologique, institutionnel, historique, etc.) qui *nous agit* au moins autant que *nous l'agissons*. Si notre responsabilité n'en est pas moindre, elle doit cependant être conçue comme tournée vers *ce que nous faisons*

[360] DHUME F., GIRARDAT J., « Contre la discrimination : résister à la "délocalisation". Quelques réflexions tirées de l'expérience d'*alda* », in *Ecarts d'identité* n°112, 2008.

de cet encombrant « héritage »[361]. Aussi, si la notion de « système » cherche à rendre compte d'une production qui dépasse les agents, il me semble qu'elle *situe* mal la façon dont cela *s'articule*, au moins tant qu'elle est tournée la *production du problème*.

I.7.2.3. … En passant par le problème de ses usages

Plus généralement, les usages sociaux – dont, aussi, des usages sociologiques - témoignent d'une instabilité de définition de la « discrimination systémique ». Si la jeunesse et la genèse de la problématique sociologique de la discrimination en France[362] expliquent pour partie que les concepts ne sont pas entièrement stabilisés, force est de constater que la polysémie (qui n'est pas un problème *en soi*) recouvre de lourdes confusions. D'une part, se pose un problème de statut : « discrimination systémique » peut être utilisé parfois pour qualifier une forme de la discrimination ; à ce titre, elle sert parfois à désigner une forme spécifique, ou à l'inverse une propriété générale, étant alors synonyme ni plus ni moins de discrimination[363]. Or, comme on l'a vu, cette notion a d'abord été utilisée comme une façon d'expliquer le *fonctionnement du processus* discriminatoire. Tirant profit de cette première ambiguïté, la notion est efficacement utilisée pour appuyer les plaidoyers pour une approche statistique, « face à ce qui apparaît plus comme un système ou un ordre discriminatoire que comme des cas isolés qu'il conviendrait de sanctionner »[364]. Or, comme je le montrerai concernant les statistiques scolaires, le passage de l'ordre statistique à celui des pratiques et des fonctionnements peut – du moins à ce stade de la recherche – être hasardeux.

Par ailleurs, nombre de discours sociologiques rapprochent la notion de « discrimination systémique » de celle de « discrimination indirecte ». Les cas de différenciation explicites entre ces deux notions sont d'ailleurs rares, et elles sont généralement assimilées ou superposées. Les chercheurs peuvent les utiliser comme si elles étaient substituables, mais

---

[361] BUTLER J., *Le pouvoir des mots. Politique du performatif*, Paris, éd. Amsterdam, 2004.

[362] La notion de « discrimination systémique » ne se réduit pas au débat français. On la retrouve par exemple dans les travaux canadiens, où elle est également une notion juridique. Voir par exemple les jugements de la Cour suprême du Canada, URL : http://csc.lexum.umontreal.ca/fr/1997/1997rcs1-487/1997rcs1-487.html

[363] ARNSPERGER C., « Pauvreté et droits humains : la question de la discrimination économique systémique avec quelques propositions pratiques de réformes », in *Revue internationale des sciences sociales*, n°180, 2004-2, pp.323-333 ; DEWITTE P., « La discrimination "systémique" en questions », in *Hommes & Migrations*, n°1246, 2003, p.1. Ou encore, l'UNESCO qui définit parmi les « problèmes des minorités », « la discrimination systémique (race, couleur, immigrants) ». UNESCO, « Conférence régionale pour l'enseignement des droits de l'homme en Europe », 18-21 septembre 1997, Turku/Àbo, Finlande.

[364] SIMON P., « Le rôle des statistiques dans la transformation du système de discrimination », in *Confluences Méditerranée*, n°48, hiver 2003-2004, pp.25-38.

avec des interprétations opposées : par exemple entre un couplage « discrimination directe » et « systémique »[365], ou plutôt « indirecte » et « systémique »[366]. Le problème est d'abord que l'équivalence faite entre ces notions est rarement explicite. Or, elles ne sont pas du même ordre et elles n'ont pas *a priori* le même référent, ce qui fait que l'imprécision du passage de l'une à l'autre est susceptible de générer un flou qui joue au final contre la puissance du concept de discrimination. Les notions « direct/indirect » sont issues du droit, et elles désignent des *procédés différents d'évaluation* de la discrimination : la première considère l'ordre propre d'un acte ou d'une décision utilisant un critère prohibé (direct) ; la seconde considère l'effet discriminatoire d'une procédure ou d'un fonctionnement qui n'utilise pas en soi de critère prohibé (indirect). Quant à la notion de « systémique », on a vu qu'elle a émergé d'une connexion parfois informelle entre les travaux anglo-saxons sur le « racisme institutionnel » et ceux des premiers travaux sociologiques (en France) sur les discriminations à l'emploi ; elle vise à qualifier (avec des variations) le *caractère inassignable* de la discrimination à certains acteurs pris individuellement (ou plus généralement l'insuffisance d'une définition *subjective* du phénomène).

Le flou n'est propre ni à la situation française, ni à la recherche – on le retrouve constamment dans l'action publique, mais aussi dans le champ juridique. Au Canada, par exemple, cette assimilation prévaut lorsque la Commission ontarienne des droits de la personne affirme que « la discrimination raciale peut atteindre un niveau systémique ou institutionnel lorsqu'elle découle de règles et structures courantes qui n'ont pourtant pas été conçues pour créer une discrimination »[367]. Cette définition rejoint sur bien des plans celle que donne le droit français et européen de la notion de « discrimination indirecte »[368]. Et de fait, leur liaison est établie

---

[365] « Hormis les discriminations directes que nous n'avons pas les moyens de démontrer, *a fortiori* dans le cadre d'un travail statistique, les discriminations systémiques mises en évidence (…), soulignent *in fine* l'impact des parcours différenciés qui caractérisent les populations étudiées ». In SANTELLI E. et alii, *Les cadres d'origine étrangère face aux discriminations. Du constat statistique au vécu biographique*, Synthèse de la recherche, Lyon, Institut des Sciences de l'Homme, mars 2006, p.13 (note de bas de page)].

[366] « Deux types de discrimination sont à l'œuvre : la discrimination indirecte, "qui ne se nomme pas explicitement", comme ici l'établissement de critères d'embauche qui excluent directement une partie de la population. Une autre forme la complète directement. Il s'agit de la discrimination systémique, lorsqu'un système discriminatoire est relayé et pratiqué par une somme d'acteurs, par exemple l'ensemble d'une entreprise. » Ces propos sont prêtées à Philippe Bataille, par MARCHAND G., « Embauche : quand le racisme s'en mêle », in *Sciences humaines*. [En ligne] URL : http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg= fr&id_dossier_web=30

[367] Commission ontarienne des droits de la personne, « Le racisme et la discrimination raciale. Vos droits et vos responsabilités », consulté le 4/12/08 sur http://www.ohrc.on.ca/fr/issues/racisme

[368] Il y a discrimination indirecte lorsqu'une disposition, un critère ou une pratique (une règle ou un usage en vigueur dans une organisation ou une institution), apparemment neutre (c'est-à-dire ne faisant pas référence à un critère prohibé), est susceptible d'entraîner un désavantage particulier pour les personnes répondant à un ou

par l'interprétation juridique[369], sur la base, me semble-t-il, toujours des mêmes confusions. On retrouve dans le champ de la recherche des définitions qui assimilent les deux ordres, juridique et sociologique : « [les discriminations] sont avant tout "systémiques", c'est-à-dire qu'elles résultent du fonctionnement d'un système aux règles et conventions en apparence neutres mais dont les modalités d'action aboutissent à défavoriser de manière significative des personnes en raison de leur appartenance, réelle ou supposée, à des groupes stigmatisés »[370]. L'apparent accord du droit et de la sociologie pour faire se rejoindre les deux notions ne doit pas tromper : cela découle d'un rapprochement consensuel plus que d'une élaboration rigoureuse des conditions de circulation entre les deux univers. Défendant le travail sociologique *avec le droit*, je plaide évidemment pour cette rencontre ; mais pour les mêmes raisons, je pense que cela ne peut pas se faire à n'importe quelles conditions. Et plus encore, il m'apparaît que les conditions actuelles de passage des frontières disciplinaires témoignent d'un relâchement de notre exigence conceptuelle réciproque entre le droit et la sociologie. En effet, la manière de faire jonction entre « discrimination systémique » et « indirecte » tient fréquemment au flou à travers lequel on considère le problème. Le caractère tantôt « voilé », « masqué » ou « caché » (ce qui renvoie à des statuts et à des logiques hétérogènes) prêté à la discrimination rejoint les difficultés de la sociologie à objectiver. Le flou des concepts permet alors de faire comme si cela était lié au phénomène discriminatoire lui-même.

Il en résulte que l'on glisse rapidement vers l'idée de volition ou d'intention, empruntant à des théories psychologico-juridiques de l'action les justifications du caractère non directement saisissable du phénomène. Cela se retrouve dans les usages communs[371] comme scientifiques :

> « La distinction entre discrimination directe et indirecte (…) est à peu près l'équivalent "comportemental" de celle qui sépare racisme ouvert et racisme voilé. La discrimination directe est immédiate et intentionnelle.

---

plusieurs critères, ou bien désavantagerait particulièrement des personnes relevant d'un sexe, par rapport à des personnes de l'autre sexe (à moins que, cette disposition, ce critère ou cette pratique ne soit objectivement justifié par un objectif légitime et que les moyens soient appropriés et nécessaires).

[369] « Le concept de discrimination indirecte peut permettre de saisir l'ensemble du champ de la discrimination, notamment les discriminations systémique (…) ». MINE M., « Les notions de discrimination directe et indirecte », consulté le 4/12/08 sur le site de l'Académie de droit européen (http://www.era.int/web/fr/resources/5_1095_2955_file_fr.4200.pdf).

[370] SIMON P., « Discrimination », in *Encyclopedia universalis*. Op. cit.

[371] Par exemple : « Discrimination systémique : Discrimination qui n'est ni explicite, ni volontaire, ni même consciente ou intentionnelle, mais qui relève le plus souvent d'un système de gestion fondé sur un certain nombre de présupposés. » [« Diversité dans l'entreprise : se former, s'informer – Accompagner les PME face aux discriminations », http://www.defi-pme.fr/dev/rubrique.php3?id_rubrique=6, consulté le 4/12/08. Ce site est géré par l'ORIV] ; ou encore : « La discrimination systémique est un processus plus difficile à appréhender car elle met en jeu un système d'acteurs dans laquelle personne ne manifeste d'intentions discriminatoires, mais le résultat sera de coproduire une situation de discrimination. » [GHEZAL M., « Contribution "discrimination" », 8/09/06, en ligne sur *Zone d'écologie populaire*, URL : http://zonedecologiepopulaire.org/spip.php?article13].

(…) La discrimination indirecte, au contraire, est un traitement formellement égalitaire, mais qui a pour conséquence d'établir, d'accomplir ou d'entériner l'inégalité » Et cette précision des auteurs, en note de bas de page : « On lit aussi quelquefois "discrimination volontaire" versus "involontaire" »[372].

« On peut parler de discriminations directes lorsqu'il y a intention affirmée, volontaire et clairement démontrée, par un ou plusieurs individus, de porter préjudice à des personnes ou des individus (…). Dans ce cas de figure, le traitement discriminatoire est perceptible et sans équivoque. »[373]

Rien que dans ces quelques exemples, on constate qu'il y a un amalgame entre au moins sept registres notionnels, recouvrant presque autant d'approches analytiques distinctes :

1) un registre juridique évaluatif de l'égalité et de la légalité des situations : *direct/indirect* ;

2) un double registre psycho-juridique évaluatif de la motivation et/ou de la responsabilité (pénale) : *intentionnel/non-intentionnel*. En outre, dans la référence juridique, les auteurs parlent soit a) d'intentionnalité de sélectionner selon les critères prohibés ; soit b) d'intentionnalité de nuire à certains groupes.

3) un registre psychologique évaluatif de la conscience : *conscient/non-conscient* ;

4) un registre sensible évaluatif de la perceptibilité du phénomène : *explicite/implicite*[374] *;*

5) un registre socio-juridique évaluatif de la difficulté à objectiver la situation : *clairement démontré/difficile à appréhender ;*

6) un registre socio-politique évaluatif du rapport entre formalisme et égalitarisme des règles : *formellement égalitaire (et : informellement inégalitaire ? formellement inégalitaire ? informellement égalitaire ?)* ;

7) un registre sociologique évaluatif du fonctionnement des processus : *individuel/systémique*. Cette dernière notion qualifie, on l'a vu, plusieurs registres possibles de fonctionnement, selon les auteurs : a) la discrimination comme produit d'une « politique sans sujet » ; b) la discrimination comme produit d'une responsabilité cumulée d'une chaîne d'acteurs ; c) le système comme produit d'une discrimination qui s'autonomiserait dans un cadre donné.

Au regard de cette hétérogénéité, il apparaît que la notion de « discrimination systémique » sert souvent de mot-valise pour désigner sans vraiment qualifier un processus que l'on maîtrise mal, qui se donne à voir de façon seconde ou médiée, et que l'on n'a pas toujours conceptuellement construit. Cela n'invalide pas en soi la pertinence de la notion. Mais, si l'on

---

[372] DE RUDDER V., POIRET C., VOURC'H F., *L'inégalité raciste*, op. cit., pp.43-44.

[373] GUELAMINE F., *Le travail social face au racisme*, op. cit., p.47.

[374] Je parle de « sensible » car, malgré l'apparence d'un critère empruntant au registre langagier (explicite/implicite), il me semble que ce qui est en jeu est plus généralement l'évaluation de la perceptibilité pour l'oreille, l'œil, le corps… Ce critère est en fait très « parlant », car cela suppose, comme dans toute théorie de la perception, que la reconnaissance du phénomène découle d'abord de caractéristiques qui lui seraient propres (et non d'une façon de regarder, d'écouter, etc.). Ce qui correspond, on le verra, à un problème majeur de conception du phénomène discriminatoire, empêchant bien souvent de le reconnaître par défaut de le construire.

rajoute à cela les limites théoriques et épistémologiques précédemment évoquées, on voit l'intérêt qu'il peut y avoir à recourir à une autre notion, susceptible de mieux rendre compte du fonctionnement de la discrimination.

I.7.3. De l'intérêt de penser la *discrimination en réseau*

Pour toutes ces raisons, notamment, il y a aujourd'hui l'enjeu de penser la dimension *articulée et coopérative* des activités et actions sociales, et pas seulement de les saisir dans les formes d'ensemble qui en résultent. La mise en coopération se fonde sur des formes d'articulation qui mobilisent, très largement, des réseaux d'acteurs (humains et non-humains), entendus dans le sens large que lui confèrent les sociologies dites de l'acteur-réseau[375] – j'y reviendrai (IV.3.3). Ici, il est utile de réintégrer une approche sociologique d'inspiration simmelienne qui pose la distinction entre forme et contenu pour s'intéresser à leur articulation[376]. Je pose que c'est à partir d'une telle distinction que la discrimination *comme forme* devient perceptible. C'est à ce degré de généralité (une forme méta-, une *métaphore* au sens propre) qu'il peut sembler que la discrimination « fasse système », donc s'autonomise à l'égard du sens qu'attribuent les individus à leur propre action et/ou à l'égard de leur position mineure dans la production d'ensemble. Cette « autonomie » n'est à mon sens qu'apparente, et j'essaierai de montrer que, bien au contraire, elle fait corps avec des logiques scolaires, en s'articulant aux tensions de référentiel qui traversent le travail et l'action scolaires. Il ne s'agit pour autant pas de lâcher une lecture de la forme d'ensemble au profit d'un contenu, mais de travailler dans le passage de l'un à l'autre, dans la relation entre la forme-discrimination et le contenu-action/cadre de travail. Cela nous permettrait de sortir de l'illusion que la discrimination se trouve *en soi* à un niveau donné du « système », voire au niveau global même de « système » (illusion sur laquelle repose à mon sens bon nombre de discours quantitativistes, justifiant un déni de la discrimination à l'école).

L'idée que l'autonomie de la discrimination n'est qu'apparente indique un « effet d'optique », donc une *représentation du problème* qui résulte d'une façon de regarder et non d'une forme intrinsèque de ce problème. Ce qui signifie deux choses : d'une part, que la discrimination est susceptible de « prendre » des formes diverses – i.e. d'être regardée à travers des dimensions

---

[375] AKRICH M., CALLON M., LATOUR B., *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Les Presses de l'Ecole des Mines, 2006.

[376] SIMMEL G., *Sociologie. Etudes sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF, 1999.

plurielles de l'action ou du fonctionnement de l'institution (et non sous une forme type, en un endroit – par exemple dans *l'accès* aux stages[377]). Ces formes peuvent être supposées d'autant plus diverses qu'elles seraient visibles de façon indirecte, seconde ou médiée. D'autre part, pour la même raison, on peut supposer qu'on n'enregistrera pas en tant que telle une production nommée « discrimination ». On montrera au mieux une *relation* entre la présence de processus de catégorisation ethnico-raciale et des ordres de pratiques élaborant et gérant des frontières, et distribuant inégalement des places, des statuts, des ressources, etc – ces derniers étant enregistrables statistiquement comme différentiels de position, de trajectoires, etc. L'absence d'enregistrement de « discrimination » *en soi* ne signifie pas ni son absence ni une forme discriminatoire spécifiquement « indirecte » ou « systémique », mais indique seulement que l'on n'a pas saisi le lien (i.e. la discrimination comme une articulation), et peut-être aussi qu'on a oublié le caractère *réflexif*[378] que suppose cette approche. Ce qu'une sociologie de *l'action discriminatoire* peut alors faire, c'est tenter de montrer comment ces niveaux s'articulent pour étayer, justifier, ordonner des actes que l'on peut lire au regard d'un référent normatif de droit, comme participant de l'ordre discriminatoire (que les actes soient légalement interdits, ou qu'ils soient légalement autorisés, ou encore infra-légaux ou extra-légaux – cf.I.4.1.1).

Il serait tout compte fait plus juste de parler de *discrimination en réseau*. A ceci près que l'expression « en réseau » n'est pas une propriété de la discrimination (pas davantage que toute autre production). Cette formulation invite à voir la discrimination non pas comme un tout fonctionnel ordonné par une production rationnelle (discriminatoire) en finalité. « Ni visée d'exhaustivité, ni même bouclage intellectuel »[379], cette approche situe l'objet comme un point d'entrée dans une réalité sociale saisissable de multiples manières, car voir la discrimination suppose un point de vue. Cette notion de réseau est expressément floue et ouverte – c'est une autre « ficelle » du sociologue -, car la caractérisation tant des articulations

[377] Cette confusion vient, à mon sens, du fait que le concept de discrimination a été popularisée à partir de travaux (tels que ceux de l'INED) et selon orientation très centrée sur l'emploi – avec l'indicateur du chômage entendu comme non-accès à l'emploi. De là découle une matrice de raisonnement qui donne à lire la discrimination comme un *non-accès* à des droits, ce qui n'est qu'une forme *particulière* de la discrimination, et qui facilite la confusion dans le discours « d'insertion » ou de « diversité » s'écartant d'une logique d'égalité par le droit.

[378] La réflexivité, au sens d'Anthony Giddens, est « l'examen et la révision constants des pratiques sociales, à la lumière des informations nouvelles concernant ces pratiques mêmes, ce qui altère ainsi constitutivement leur caractère ». GIDDENS A., *Les Conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan, 1994.

[379] CORCUFF P., « Pour une épistémologie de la fragilité », op. cit.

que de la clôture du réseau est constitutive du problème[380]. Ces réseaux sont susceptibles de reconfigurations et sont redéployables de façon exponentielle, et sans fin, même si les contraintes, les routines, etc. font qu'un acteur ne sera généralement attentif qu'à une partie seulement des opportunités de liens. Dans les cas critiques, particulièrement, l'on recherche de nouveaux liens, d'autres dimensions possibles du réseaux, d'autres passages possibles pour contourner des obstacles, etc. Cette image permet par exemple de comprendre que, fasse à la dénonciation de la discrimination, l'accusé trouve de multiples alliés pour le soutenir et nier, tandis que l'accusateur peine à en rassembler quelques-uns, et surtout à établir des liens suffisamment solides entre eux pour faire pencher la balance en faveur de sa « preuve ». Les fonctionnements habituels, de même que l'attention habituelle du chercheur (ses représentations, par exemple) conduisent souvent à ne saisir voire n'envisager que certaines parties des réseaux, les plus denses ou les plus instituées, etc. Ce sont ces parties de réseau que l'on peut concevoir comme des *configurations*, au sens d'« ensemble de tensions »[381]. Ramener les configurations à une sélection d'information dans un réseau infiniment plus vaste permet d'abord de ramener la sociologie à quelque modestie, fasse à la prétention à décrire la totalité. Mais cela offre surtout un mode de raisonnement pour penser des changements de configuration à partir non pas d'une lecture interne/externe, mais à partir de déplacements de *centres de gravité* des situations (telle dimension du réseau se renforce, telle extension modifie les circulations possibles et les tensions ; etc.).

On peut donc tenter de saisir la discrimination à l'école : 1) non comme production spécifique (donc isolable) de l'école, mais comme une forme que prend la production de scolarité ; 2) forme de production qui découle de façons particulières d'articuler et de resserrer des réseaux (de normes, de personnes, d'objets, etc.) produisant et justifiant l'action scolaire discriminatoire ; 3) comme modalité relative à des configurations, variables dans le temps et selon les usages des réseaux, et donc non pas comme un *ordre* stable mais comme une *tendance* possible des situations inégalement saillante. Ainsi, on aborderait la discrimination comme *forme-réseau*, c'est-à-dire comme production engageant une pluralité d'acteurs

---

[380] Contrairement à ce que peut laisser penser une sociologie structurale des réseaux sociaux, qui repose sur une définition par les caractéristiques formelles : la forme d'ensemble et la densité des interactions fait signe d'une distribution de pouvoir. LEMIEUX V., OUIMET M., *L'analyse structurale des réseaux sociaux*, Bruxelles, De Boeck, 2004. Cf aussi : DEGENNE A., FORSÉ M., *Les réseaux sociaux*, Paris, Armand Colin, 1994. En faisant dépendre le pouvoir de la densité des liens, la définition formelle et structurale des réseaux minimise l'une des dimensions qui est au principe de la définition de la relation de réseau : une logique de la circulation, un pouvoir de/dans la mobilité.

[381] ELIAS N., *Qu'est-ce que la sociologie ?*, op. cit., p.157.

mobilisant une pluralité de ressources, et qui n'est cependant jamais indépendante d'autres activités, d'autres sens, d'autres normes, qui n'est donc jamais détachable d'une lecture minutieuse des rapports de tension (et de pouvoir, de force) qui organisent les configurations scolaires. Le réseau (de pratiques, etc.) constituant le traitement discriminatoire n'est alors qu'exceptionnellement (voire jamais définitivement) clôt ; ce qui veut dire d'une part qu'il est toujours susceptible d'établir de nouvelles connections et d'embrigader de nouveaux acteurs ; et d'autre part, qu'il n'est jamais définitivement assignable à tel ou tel, car les responsabilités s'enchaînent et s'appuient réciproquement (d'où cette hypothèse qu'un employeur qui veut trier les élèves futurs stagiaires peut embrigader l'enseignant dans la coproduction d'une discrimination). Ce qui clôt le réseau de la discrimination c'est au fond une seule chose : la (les) pratiques et fonctionnement qui l'arrêtent – ce qui serait l'enjeu d'une action publique.

II – ENTRE L'IMPENSE ET L'IMPENSABLE : UN ETAT DE LA RECONNAISSANCE DE LA DISCRIMINATION ETHNICO-RACIALE A L'ECOLE

Il y a lieu de situer ce que l'on va observer dans un cadre historique et politologique, au sens d'une *chronique*[382] de la transformation des politiques publiques. Les catégories sont des constructions historiques, et celle de discrimination est singulièrement récente dans le débat public comme dans la recherche française. Une chronique de ces questions doit donc permettre de comprendre tant les conditions d'émergence d'une problématique, que l'état actuel des débats et des connaissances, mais aussi les enjeux pour l'action publique. Si l'on admet que l'état de la connaissance à un moment donné n'est indépendant ni de *l'épistémè*[383] d'une époque ni de l'état des préoccupations sociopolitiques – ce qui est particulièrement vrai concernant l'école[384] -, il y a lieu de s'intéresser dans le même mouvement à l'état de la *connaissance* scientifique et à celui de la *reconnaissance* (scientifique, sociale et politique) de la question des discriminations. Autrement dit : le degré d'acceptation d'une question en tant qu'hypothèse soutenable. Trois fronts de *reconnaissance* interdépendants constituent ici des conditions d'avancée d'une connaissance : la reconnaissance des discriminations ethnico-raciales dans la société française ; leur reconnaissance plus spécifiquement dans le champ scolaire ; et l'état des avancées ou des controverses dans le champ scientifique.

Je commencerai ici par le champ politique, dans la mesure où il est le point autour et à partir duquel s'organise la reconnaissance y compris scientifique de cette question. En effet, comme je le rappellerai (II.3), le calendrier politique et social et la chronique scientifique sont étroitement liés, au point qu'il apparaît tout à fait artificiel voire arbitraire de séparer radicalement les arènes du débat scientifique, institutionnel et social-politique. Le plan suivant circule donc entre un point de départ concernant l'émergence d'une question politique (II.1), puis l'état de la reconnaissance et de la construction de cette question entre le champ scientifique et le champ institutionnel scolaire. Je traiterai successivement des difficultés générales d'une reconnaissance des questions ethnico-raciales dans le champ scientifique (II.2), avant de faire l'état des connaissances et des débats scientifiques concernant

[382] LATOUR B., *La fabrique du droit. Une ethnographie du Conseil d'Etat*, Paris, La Découverte, 2002.
[383] FOUCAULT M., *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1966.
[384] CHAPOULIE J.-M., « Mutations de l'institution "Education nationale" et inégalités à l'école », op. cit.

l'ethnicisation et la discrimination dans le champ scolaire (II.3). Je m'intéresserai ensuite aux conditions de construction – problématiques – du thème de la discrimination dans l'institution scolaire (II.4), avant de poser quelques jalons d'une réflexion plus générale sur les obstacles à la reconnaissance d'une telle question dans le champ scolaire (II.5). Je terminerai ce chapitre en posant l'hypothèse et les jalons conceptuels d'une analyse de la dénégation de la discrimination ethnico-raciale dans l'école (II.6).

II.1. La difficile émergence d'une « politique de lutte contre les discriminations raciales »[385]

En France, c'est en particulier dans le champ du droit que la notion de discrimination a été construite. Ce n'est pas que la catégorie n'a pas été utilisée avant la fin des années 1980, y compris dans le champ scolaire comme on le verra, mais elle n'a pas fait l'objet d'une élaboration conceptuelle (et/ou juridique) spécifique. La construction dans le champ du droit s'est en outre faite sur un mode assez singulier, puisque celui-ci a été mobilisé comme outil de luttes, parfois qualifiées d'« utilisation stratégique des prétoires »[386]. Ceci, notamment dans le champ de l'immigration en France - mais aussi, au niveau européen, relativement au critère de genre (Cf. I.6.1.2). Ce sont tout particulièrement les travaux de la juriste Danièle Lochak, à la fin des années 1980[387], qui ont entamé l'élaboration d'un cadre juridico-conceptuel soutenant de possibles usages tactiques du droit. L'émergence de cette question s'est également appuyée sur les mobilisations associatives immigrées ou de soutien aux immigrés, notamment au cours des années 1990[388], même si le thème des discriminations ne s'est pas toujours, sur ce terrain,

---

[385] Je reprends ici la synthèse publiée dans : DHUME F., SAGNARD-HADDAOUI N., *Les discriminations raciales à l'emploi. Une synthèse problématique des travaux*, ISCRA-Est, Neuviller-la-Roche, 2006. Deux chronologies un peu différentes existent : NOËL O., DUKIC S., *Etat des lieux de la connaissance et réflexion problématique*, Op.cit., cf. chap.1 ; TANDE A., *La notion de discrimination dans les débats et l'action publics : lecture de quatorze années de littérature grise française, (1992-2005)*, Co-édition IRIS / Programme "Frontières" – ANR / TERRA-Editions., Coll. "Etudes", (http://terra.rezo.net/article698.html), janvier 2008.

[386] DEHOUSSE R., « L'Europe par le droit », in *Critique internationale*, vol.2, n°2, 1999, pp.133-150.

[387] LOCHAK D., « Réflexions sur la notion de discrimination », in *Droit social*, novembre 1988 ; LOCHAK D., « Les minorités et le droit public français. Du refus des différences à la gestion des différences », in Fenet A., Soulier G., *Les minorités et leurs droits depuis 1789*, L'Harmattan, 1989, pp. 111-185. Voir aussi, sur ce plan, la synthèse de : LANQUETIN M.-T., « Lutte contre les discriminations dans l'emploi : panorama juridique européen », in *Informations sociales*, n° 151 2009/1, pp.52-59.

[388] Il faut remarquer le travail pionnier d'une association comme Mosaïques, dans les Yvelines, intervenant auprès des employeurs et des intermédiaires à l'emploi. Cf. GRANGEARD C., *L'emploi des publics issus de l'immigration. Formation des personnels chargés du placement dans les entreprises pour lutter contre les discriminations raciales*, Mosaïques/DPM, 1994. Cf aussi : AEFTI, « Actes du Colloque européen pour le droit à la formation - contre les discriminations dans l'accès à l'emploi du public migrant et peu qualifié », in *Savoir et formation*, Hors série, juin 1996.

émancipé d'une problématique du racisme et/ou de l'intégration. Par exemple, les « Marches pour l'égalité et contre le racisme » de 1983-84 sont sous-tendues par le problème qui n'est pas encore nommé « discrimination », mais elles définissent leur objet sous le référentiel de l'époque (racisme) d'autant plus que, depuis les années 1970, le champ militant a été organisé par la réponse à une série de crimes racistes. Cette entrée par « l'immigration » et le « racisme » va d'autant plus marquer l'approche des discriminations, que c'est au fond *la question politique* de l'époque[389], qui s'est imposée progressivement, et d'abord sur un mode plus suggestif qu'explicite dans la politique publique[390]. L'émergence de cette question est donc doublement borné dans le contexte des années 1990, entre d'une part l'accent sur l'emploi et l'insertion, et d'autre part la focale sur l'immigration et le racisme.

II.1.1. « Lorsque la discrimination se cachait derrière l'intégration »[391]

Les premiers rapports publics à avoir mis en évidence l'existence de discriminations sont issus de la commande d'évaluation de l'insertion ou de l'intégration. L'un des tout premiers à mentionner explicitement le phénomène est celui de Marie-Thérèse Join-Lambert et Michel Lemoine, de l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS), en 1992. Les auteurs soulignent en particulier l'existence d'« une politique d'embauche discriminatoire pratiquée par certaines entreprises » concernant particulièrement « les jeunes d'origine maghrébine, les jeunes d'Afrique noire, ainsi que les jeunes français originaires des DOM-TOM »[392]. Ce rapport reste toutefois exceptionnel – et il ne sera pas publié. Car les travaux de cette époque - et celui-ci n'y échappe pas - sont orientés par le référentiel d'insertion, né dans la période des Trente Glorieuses avec la question de « l'exclusion ». Le problème est donc principalement formulé comme un blocage parmi d'autres, le plus souvent minimisé ou imputé en dernier ressort à l'inadaptation du public - si toutefois la discrimination est seulement suggérée. Le

---

[389] FASSIN D., FASSIN E., *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, La Découverte, 2006

[390] Olivier Noël montre la spécification progressive du « problème des jeunes d'origine immigrée » des politiques d'insertion à celles d'intégration, sur la période 1973-1989. NOËL O., *Une sociologie politique* de *et* dans *l'action publique de lutte contre les discriminations*…, op. cit., pp.149-150.

[391] NOËL O., « Lorsque la discrimination se cachait derrière l'intégration : la lente émergence des discriminations à l'embauche des jeunes issus de familles immigrées », in Boucher M. (dir.), *De l'égalité formelle à l'égalité réelle : la question de l'ethnicité dans les sociétés européennes*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp.395-407.

[392] JOIN-LAMBERT M.-T., LEMOINE M., *Enquête sur l'insertion des jeunes immigrés dans l'entreprise*, Inspection Générale des Affaires Sociales, janvier 1992.

rapport du Haut conseil l'intégration, sorti la même également en 1992[393], en est un exemple typique. Alexandre Tandé, remarque que « si le phénomène [de la discrimination y] est défini clairement, il ne semble pas avoir de réalité concrète, ou en tout cas cela n'apparaît pas dans le rapport »[394] ; les auteurs préférant chercher des justifications qui permettraient d'« expliquer l'émergence et le maintien » d'inégalités de traitement. Il y a, comme le notait Didier Fassin, un « escamotage » de la question, autorisé par un procédé « de relativisation et de justification »[395]. Même scénario dans les travaux de la Direction de la population et des migrations (DPM), du ministère des Affaires sociales ; autant dans les données qu'elle produit ou synthétise[396] que des études qu'elle commande[397], la question reste rivée à l'insertion et la discrimination demeure tel un objet voilé. Une exception relative est une enquête menée dans le Nord, qui soulève le problème en termes de « racisme ambiant [qui] constitue un autre handicap qui peut priver [les jeunes d'origine étrangère] d'emploi ou de lieux de stage, certains employeurs hésitant à les embaucher, notamment pour des postes en contact avec la clientèle »[398]. Mais là aussi, le croisement des thèmes du racisme et de l'insertion autorisent à définir le problème dans une perspective handicapologique et incapacitaire.

La reconnaissance du phénomène chemine en sourdine, mais excessivement lentement, sans remettre en question le référentiel global dominant, et sous le statut doublement ambivalent d'une exceptionnalité morale. Ambivalence, car la question demeure morale et jamais rapportée au droit ; ambivalence aussi car cela est posé comme une exception et non comme une norme de fait ou un ordre social. Le terme imprime toutefois sa marque dans les rapports et discours publics, qui commencent à reconnaître que « les discriminations dont sont victimes notamment les personnes issues de l'immigration constituent un frein sérieux à

---

[393] Haut Conseil à l'Intégration, *La connaissance de l'immigration et de l'intégration*, rapport au Premier ministre, La Documentation Française, décembre 1992.

[394] TANDE A., *La notion de discrimination dans les débats et l'action publics*, op. cit.

[395] FASSIN D., « L'invention française de la discrimination », op. cit., p.406.

[396] BAYADE F., « Présence des étrangers dans les dispositifs de formation et d'emploi en 1993 », *Notes et documents* n°16 DPM, janvier 1995 ; BAYADE F., LABROUSSE A., « L'insertion professionnelle des étrangers - emploi, chômage, dispositifs d'insertion - évolution de 1990 à 1994 », *Notes et documents* n°23 DPM, octobre 1995 ; BAYADE F., « L'insertion professionnelle des étrangers - emploi, chômage, dispositifs d'insertion - évolution de 1992 à 1996 et dispositifs d'insertion en 1995 », *Notes et documents* n°33 DPM, avril 1997.

[397] PAPADOPOULOU D., « La situation au regard de l'insertion professionnelle et l'accès à l'emploi des jeunes d'origine étrangère », *Migrations Études*, juillet-août 1993 ; FRÉAUD A.-M., « L'insertion professionnelle et l'accès à l'emploi des jeunes d'origine étrangère à Cergy-Pontoise », *Migrations Études*, janvier 1993.

[398] OMINOR, « La situation au regard de l'insertion professionnelle et à l'accès à l'emploi des jeunes d'origine étrangère à Roubaix, Tourcoing et Marseille », in *Migrations études*, n°38-39, 1993.

l'intégration. »[399] S'impose ce faisant l'idée que le « modèle français d'intégration » est « en crise », ainsi que le formulait Marceau Long en 1996, alors qu'il présidait le Haut Conseil à l'Intégration : « les indices de l'existence d'une discrimination ethnique à l'embauche constituent sans doute le recul le plus grave du principe d'égalité »[400]. Si la formule est exceptionnellement explicite, pour l'époque, le constat en reste là, sans que soit infléchie la focalisation sur les publics. Tout au contraire, l'idée de « crise de l'intégration » justifie d'accentuer la pression morale sur le public, au moment où du côté de l'école, par exemple, se construit politiquement le « problème du voile » remettant en scène le « grand combat de la laïcité » face à l'islam[401]. Le temps est à une focale sur l'effort attendu de la part des publics, sur son adaptation aux normes, sur sa « manifestation de volonté »[402] d'intégration. Et, en contrepoint, « l'engagement de la société française » se borne à produire des dispositifs de gestion de l'insertion, et à actualiser la normalisation attendue du public. Les entreprises sont, elles, très timidement pointées du doigt, dans un contexte où les politiques publiques en font la nouvelle norme de gestion. De leur côté, les institutions publiques maintiennent un discours moral de surplomb.

L'émergence de la notion de « discrimination se fait ainsi *contre* celle d'insertion/intégration. Ce « contre » est d'abord un « tout contre », puisque les premiers rapports publics en arrivent à formuler la discrimination de façon quasi incidente, à partir d'une commande émanant du référentiel d'intégration. Mais elle devient rapidement une mise en « contradiction » de ce référentiel, à travers la déconstruction empirique de l'idée d'une spécificité du public des « jeunes issus de l'immigration »[403], et le retournement de cette logique vers une interrogation

---

[399] MEKACHERA H., GAEREMYNCK J., *Pour une relance de la politique d'intégration*, délégation à l'intégration, 1996.

[400] LONG M., « Le principe d'égalité et les étrangers », in Conseil d'Etat, *Rapport public 1996. Sur le principe d'égalité*, Paris, La Documentation française, 1997, p.363.

[401] LORCERIE F., « Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ? », in *Revue française de pédagogie*, n°117, 1996, pp.53-85.

[402] On se rappelle que la loi du 22 juillet 1993, dite « Loi Pasqua », a instauré une procédure de « manifestation de volonté » d'acquérir la nationalité française pour les jeunes âgés de 16 à 21 ans, en lieu et place d'une acquisition automatique à l'âge de 18 ans. Cette mesure sera abrogée par la loi du 16 mars 1998. Nous avions montré à l'époque que l'une des principales motivations des jeunes à faire cette démarche tenait à une tactique visant à échapper à l'expérience de la discrimination et du racisme, e la facilitation de leur recherche d'emploi, en même temps qu'ils pressentaient son inefficacité. DHUME F., NOBILLIAUX L., MAFFESSOLI M., *L'acquisition de la nationalité française par la procédure de manifestation de volonté pour les jeunes étrangers âgés de 16 à 21 ans – Etat des lieux en Alsace*, Cahiers de l'Observatoire n°22, Strasbourg, ORIV, 1997.

[403] DUBET F., « Quelques caractéristiques sociologiques des jeunes issus de l'immigration », in *Migrants-Formation,* n°86, septembre 1991 ; FICHET B., « Peut-on parler d'une spécificité propre aux jeunes issus de l'immigration ? », in *Les cahiers du CEMRIC*, n°2, Université Marc Bloch, Strasbourg, printemps 1993 ; GREC,

des pratiques de maintien à distance[404]. On assiste ainsi à une progressive requalification[405], mais qui, face à la persistance et la résistance du « modèle républicain d'intégration », va passer petit à petit d'un renversement de perspective à une rupture de référentiel. De fait, mettre l'accent sur les discriminations conduit à interroger la volonté publique et la responsabilité politique, dans leur refus de reconnaître une égale citoyenneté. Sous couvert de référence sociologique à « l'intégration » - processus d'amenuisement des différenciations minoritaires qui « se fait » – l'on fabrique et l'on justifie de la mise à distance[406].

II.1.2. De la reconnaissance formelle à l'embryon d'une politique

La confrontation de référentiels explique une réception difficile et politiquement problématique de ces premiers travaux : de fait, au cours des années 1990, les études sur les discriminations se sont heurtées au déni et au silence, et souvent aussi à des pressions visant à empêcher leur devenir-public. (Cet enjeu de faire valoir le sens politique des discriminations n'a pas disparu depuis la reconnaissance officielle de l'existence de discriminations raciales en 1998, la dénégation restant un mode structurant de visibilité publique, comme on le verra.) Cette résistance à la *problématisation* de la discrimination n'est pas l'apanage des pouvoirs publics ; elle a lieu aussi sur le plan de la production sociologique. La focale sur l'insertion et l'intégration n'a en fait jamais cessé[407], et l'adhésion normative au « modèle républicain » demeure prégnante, dans les formes d'explication et dans l'ordre du dicible sociologique[408].

Les immigrés face à l'emploi et à la formation - Problèmes spécifiques et droit commun : un faux dilemme ?, Cahier n°12, Paris, novembre 1995.

[404] NOEL O., « Représentations et stratégies d'intégration des jeunes », op.cit. ;

[405] LORCERIE F., « La lutte contre les discriminations ou l'intégration requalifiée », in *VEI Enjeux*, n°121, juin 2000, pp.69-81.

[406] FICHET B., « Intégration ou mise à distance. La construction sociale de l'étranger », in *Revue des Sciences Sociales de la France de l'Est*, 1994, pp.142-145.

[407] Par exemple : BRINBAUM Y., WERQUIN P., « L'insertion professionnelle des jeunes d'origine maghrébine en France : des difficultés spécifiques », Colloque de Rabat, 11 et 12 avril 2003 ; DUPRAY A . MOULLET S., « L'insertion des jeunes d'origine maghrébine en France, Des différences plus marquées dans l'accès à l'emploi qu'en matière salariale », in *Net.doc*, n° 6, CEREQ, 2004 ; LAINE F., OKBA M., « L'insertion des jeunes issus de l'immigration : de l'école au métier », in *Net.doc*, n° 15, CEREQ, 2005.

[408] Dominique Schnapper soutient encore, face aux « émeutes de 2005 » que ce sont « la fermeture du système politique, l'affaiblissement du patriotisme, le laxisme des mœurs, la diffusion d'une culture du refus radical [qui] contribuent à la marginalisation des enfants de migrants, alors même qu'ils partagent désormais les aspirations et les exigences des individus démocratiques. Ce n'est pas le « modèle républicain » d'intégration qui est en cause, mais le non respect de ses normes. » SCHNAPPER D., « L'échec du "modèle républicain" ? Réflexions d'une sociologue », in *Annales. Histoire, sciences sociales*, 2006/4, pp.759-776.

II.1.2.1. Le moment de la reconnaissance gouvernementale

1998 peut être tenue pour une année charnière. La reconnaissance officielle du phénomène par le gouvernement français, par la voix de Martine Aubry, Ministre de l'emploi et de la solidarité, traduit une nouvelle ère. Toutefois, le Conseil des ministres du 21 octobre 1998, qui initie cette reconnaissance, est encore consacré à la « politique d'intégration ». Et c'est le jour même que le Haut conseil à l'intégration sort son rapport sur les discriminations, en le rattachant à la question de l'égalité. Le Groupe de réflexion et d'initiative sur les discriminations (GRID), militant pour l'instauration d'un observatoire des discriminations, formule ainsi la rupture symbolique qui a eu lieu :

> « Cette déclaration de la ministre résonne comme un aveu. Ainsi, le défaut d'intégration ne serait plus attribué aux seuls immigrés, affublés par nombre de discours sociaux de handicaps et autres traits culturels quasi irréductibles. Ainsi, la société d'accueil dans son ensemble doit-elle endosser une responsabilité essentielle du fait du développement des discriminations. »[409]

Ceci dit, le tournant de 1998 a été « préparé ». Au moins trois éléments concourent à ce que la discrimination devienne un problème public inscrit sur l'agenda politique. D'abord, la source principale tient dans une forte incitation et une notable influence européennes. Depuis 1995, la Commission européenne est de plus en plus incitée à faire des propositions sur les questions de racisme et de discrimination[410]. Le *traité d'Amsterdam*, signé le 2 octobre 1997 intègre le principe antidiscriminatoire dans les fondements de la Communauté européenne, et confie au Conseil, sur proposition de la Commission, le rôle de prendre des mesures (article 13). Il existe en outre depuis 1995 une orientation commune des « partenaires sociaux » en faveur de la reconnaissance des discriminations et du racisme dans l'entreprise, à travers la Déclaration de Florence.[411] C'est en particulier dans ce cadre que sont conduites deux recherches, l'une avec la CGT (et une équipe de l'URMIS), et l'autre avec la CFDT (et une équipe du CADIS), sur l'action syndicale en matière de prévention du racisme et des discriminations dans l'entreprise. C'est le second élément soutenant l'émergence politique de cette question. En effet, la publication de ces travaux, et notamment la sortie orchestrée de l'ouvrage de Philippe Bataille, *Le racisme au travail* (1997) va contribuer à justifier que l'Etat se saisisse de cette question, avec une focalisation prioritaire sur les questions d'emploi et de travail. Le troisième

---

[409] (GRID) « Pour un observatoire des discriminations », in *Hommes & Migrations*, n°1219, mai-juin 1999, p.44. Le GRID est une association soutenue par le FAS, qui a réunit des chercheurs, des militants et des institutionnels, qui ont milité en particulier en faveur de l'instauration d'un observatoire des discriminations.

[410] CHOPIN I., « Le Traité d'Amsterdam : enjeux et défis en matière d'égalité de traitement », in *Cultures & Conflits*, n°45, printemps 2002, pp.19-25.

[411] Déclaration sur *la prévention de la discrimination raciale et de la xénophobie et la promotion de l'égalité de traitement sur le lieu de travail* adoptée lors du *Sommet du Dialogue social* à Florence, le 21 octobre 1995.

élément, qui va de pair, est le fait que l'Europe fasse de l'année 1997 son « année européenne contre le racisme ». Le programme de financement communautaire va donner à divers acteurs l'opportunité de travailler[412] ou de communiquer directement sur ces questions, ce qui va concourir à libérer (relativement) une parole et à organiser une visibilité publique du phénomène. De nombreuses revues institutionnelles ou associatives titrent un numéro spécial sur les discriminations[413]. C'est donc ce contexte très européen qui a « fertilisé » la problématique, poussant un Etat français récalcitrant à se saisir finalement et tardivement de la question. L'orientation européenne étant marquée par un autre référentiel politique néolibéral et diversitaire, cela explique en même temps des résistances idéologiques[414].

L'affichage gouvernemental à compter de 1998 a fonctionné comme une autorisation publique de la parole sur le thème de la discrimination. La plupart des institutions publiques se saisissent de la question et commencent à produire des orientations pour une doctrine politique en la matière : sortie du rapport du Haut conseil à l'intégration[415] et de la Commission nationale consultative des droits de l'Homme, toutes deux rattachées aux services du Premier ministre. Le Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles (FAS), qui a largement contribué au financement des travaux dans la phase précédente, voit ce travail rétrospectivement légitimé. Dans la presse aussi, la discrimination devient un thème éditorial quasi obligé, alors qu'avant seuls quelques journalistes nationaux

---

[412] Mes premiers travaux à l'ORIV ont bénéficié de cette subside, dans un contexte où les pouvoirs publics français se refusaient à financer un travail sur cette question. Les chercheurs de l'URMIS ou de l'ISCRA ont témoigné des mêmes difficultés à faire financer un travail sur cette question, comme le rappelle mon collègue Olivier Noël dans *Une sociologie politique* de *et* dans *l'action publique de lutte contre les discriminations*…, op. cit, p.153.

[413] Par exemple : « 1997, année européenne contre le racisme », *Accueillir* (revue du SSAE) n°210, janvier-février 1997 ; « Racisme et xénophobie », *Migrations société*, vol. 9, n°49, janvier-février 1997 ; « Racisme en entreprise », *Syndicalisme Hebdo* n°2636, 20 février 1997 ; « Briser le mur du silence », *CFDT Magazine* n°224, mars 1997 ; etc.

[414] Gwenaële Calvès montre que, au niveau européen, lutte contre les discrimination et promotion de la diversité sont étroitement mêlées. CALVES G., *Renouvellement démographique de la Fonction publique de l'Etat : vers une intégration prioritaire des Français issus de l'immigration ?*, DGAFP, La documentation française, 2005. En effet, et plus généralement, le référentiel politique européen est ambivalent : les notions d'« égalité des chances », « diversité », « intégration » se mêlent de façon indistincte dans le discours politique, en même temps que le champ législatif/juridique a affiné et étendu la notion de discrimination. Cf. par exemple : Conseil de l'Europe, « Projets de formation professionnelle - vers l'égalité des chances des immigrés », Directives pratiques, 1994 ; Conseil de l'Europe, « Le rôle du patronat et des syndicats dans la promotion de l'égalité des chances dans le secteur de l'emploi », Direction des affaires économiques et sociales, 1996 ; Conseil de l'Europe, « Séminaire sur des initiatives d'employeurs pour promouvoir l'emploi et l'intégration des immigrés », Strasbourg, 5-7 novembre 1996.

[415] HCI, *Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité*, Paris, La documentation française, 1998. Notons que ce rapport hésite encore à parler de discrimination et préfère souvent le terme de « ségrégation ».

suivaient cette question en la posant comme un problème public[416]. Cette démultiplication rapide de la parole publique pour imposer le thème va avoir entre autres pour effet de donner le sentiment que la notion de discrimination répond à un effet de mode. C'est le nouveau terme convenu pour qualifier des questions préexistantes. En conséquence, les ressorts problématiques de la discrimination n'ont souvent pas été compris, tant dans l'opinion publique (attachée au référentiel antiraciste) qu'au sein même des services publics concernés – y compris au sein du FAS qui sera pourtant chargé d'accompagner la diffusion de cette nouvelle orientation[417]. Un des effets de la communication spectaculaire de la fin des années 1990 est peut-être d'avoir généré auprès de bon nombre de citoyens et de professionnels le sentiment que la question de la discrimination n'est qu'une « notion paillette » pour reformuler des problèmes déjà connus. Ce sentiment vient souligner l'écart entre d'une part, une logique de communication autour d'un thème politique, et d'autre part, une problématisation (notamment sociologique) complexe et difficile à faire valoir.

II.1.2.2. L'institutionnalisation progressive de la « lutte contre les discriminations »

Par la suite, diverses mesures et dispositifs spécifiques vont être initiés. Si, d'un côté, ils vont constituer progressivement le socle de ce qu'il est convenu d'appeler la « politique publique de lutte contre les discriminations », ils vont d'un autre côté assez rapidement biaiser la question. Sur le plan normatif, sont élaborées, entre autres : la circulaire du 20 octobre 1998 engageant directement le service public de l'emploi ; la circulaire du 2 avril 1999 fixant les orientations et actions prioritaires de l'inspection du travail pour 1999, etc. En 1999, l'Etat incite les "partenaires sociaux" à un engagement formel en matière de lutte contre les discriminations. C'est la *Déclaration de Grenelle sur les discriminations raciales dans le monde du travail*, adoptée par consensus, le mardi 11 mai 1999, par l'Etat et les partenaires sociaux. De là va découler une politique de conventionnement spécifique, via le FAS devenu FASILD en 2001 (Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations), pour faire en sorte que ce problème public soit reconnu dans les différentes institutions, et si possible, soit inscrit dans les programmes de travail. Cela s'accompagne,

[416] Cf. notamment : BERNARD P., « la France ne parvient pas à endiguer les discriminations raciales », *Le Monde*, 18 janvier 1995.

[417] En 2010 encore, certains responsables nationaux reconnaissent, en cercle restreint, que le faible développement de la politique antidiscriminatoire dans le champ éducatif tient notamment à une résistance du service éducation de l'ACSE, qui reste orienté vers « l'intégration » et « l'interculturel ».

progressivement d'une logique de formation, de conventionnement, et la promotion de modèles d'action : développement des formations à l'attention des agents des ANPE, DDTEFP, AFPA, missions locales ; développement du parrainage ; etc. La loi du 16 novembre 2001 marque une étape importante, en particulier dans l'adaptation de l'arsenal juridique (transposition des directives européennes) : aménagement de la charge de la preuve au civil pour l'emploi ; élargissement des compétences de l'Inspection du travail ; etc. Elle est prolongée par la loi dite « de modernisation sociale » (17 janvier 2002) qui étend la question au logement et introduit juridiquement la notion de « harcèlement moral » dans les cas discriminatoires.

Sont mises en place à partir de 1999 les Commissions départementale d'accès à la citoyenneté (CODAC). Ce qui sera complété en 2001 par le dispositif « 114 », numéro vert destiné à recueillir et orienter les signalements de discriminations raciales. Notons cependant, que le référentiel est instable, puisque la question des discriminations est recouverte par celle de la « citoyenneté » - j'y reviendrai. La Loi de 2001 transforme également le FAS en FASILD, affichant explicitement l'objectif de « lutte contre les discriminations ».

Sur le plan de la stratégie de connaissance, on assiste à un déplacement dans le temps. D'une logique de recherche et d'étude, qui avait commencé dès 1997-98, on passe à une hybridation entre recherche et action. Le passage du Groupe d'étude sur les discriminations (GED, en 1999), qui devient GELD (groupe d'étude et de lutte contre les discriminations, en 2001), est indicatif de cette mobilisation de la recherche au service de l'action antidiscriminatoire, à mesure que l'on passe de la compréhension à l'expérimentation. Le FASILD, mais aussi la DPM, et progressivement la Délégation interministérielle à la ville (DIV) notamment, alimentent de leur côté un programme d'études et de recherches, qui sera de plus en plus marqué par l'idée de « capitalisation de bonnes pratiques » (logique que poursuivra la HALDE, à partir de son installation en 2004). C'est ainsi que sont produits des travaux sur les intermédiaires à l'emploi, et sur l'apprentissage[418], puis progressivement sur les champs du logement et autres. Parallèlement à cet investissement d'orientation praxéologique, le FAS (dès 1999) puis le FASILD (2001), mettent en place un dispositif de sensibilisation et de formation des intermédiaires publics et privés de l'emploi, des acteurs de l'entreprise et des syndicats, co-financé par le Fonds social européen (FSE). Ce dispositif s'élargit

[418] Voir sur ce point la synthèse : BOUBAKER N. (coord.), *Construire une politique d'égal accès à l'apprentissage des jeunes issus de familles immigrées. Synthèse des travaux cordonnés par le Fasild, 1999-2002*, FASILD

progressivement, et à partir de 2008, avec l'ACSE, il concerne les champs de l'emploi, du logement, de l'éducation, et aussi des approches transversales (« projets territoriaux », « double discrimination »). Dans la même logique sont mobilisés les fonds européens du programme EQUAL pour initier des expérimentations et développer des outils et stratégies. C'est par exemple le cas du programme ESPERE (Engagement du Service Public de l'Emploi pour Restaurer l'Egalité), ou encore de projets avec des « partenaires » du monde économique et de l'entreprise : Adecco-Adia[419], l'Assemblée permanente des chambres de métiers[420], la FACE ou les programmes ASPECT[421], PRISME… En parallèle, les institutions publiques tentent de valoriser des expérimentations locales, par exemple à travers le guide intitulé « Lutter contre les discriminations raciales sur le marché du travail » (juillet 2000). En 2001, l'ISCRA organise, avec l'appui du FASILD, le premier séminaire national de lutte contre les discriminations, qui réunit chercheurs, acteurs publics et associatifs[422]. Cette phase a généré, dans le temps de sa mise en œuvre et rétrospectivement, une abondante littérature administrative recensant les mesures et les actions (guides, synthèses, notes de présentation, etc.). La communication est également fortement investie, le thème étant inscrit « dans le cadre de la "grande cause nationale" choisie par les pouvoirs publics pour l'année 2002 »[423]. En reprenant ici quelques-unes des mesures et des initiatives significatives, il s'agit seulement de montrer un effet d'accélération et de démultiplication lié à l'institutionnalisation de la question. Mais ce foisonnement apparent ne suffit pas à cacher la fragilité de la politique publique.

II.1.2.3. Une difficulté de conversion du référentiel de l'action publique

Les actions et outils développés montrent cependant, dans leur fonctionnement même, des difficultés à *traduire* la problématique au sein des institutions. Les évaluations qui vont être

---

[419] CORMONT P., COQUELLE C., *Discrimination : Etat des lieux*, COPAS, FAS/ADIA-ADECCO, 2000.

[420] APCM, « Fatou, Julien, Aziz… les couleurs de l'apprentissage. Guide méthodologique de lutte contre les discriminations raciales », (CD-Rom), 2001.

[421] CEDIEY E., « Le projet ASPECT, prototype d'une nouvelle politique de lutte contre les discriminations ? », in *Economie & Humanisme*, n°353, juillet 2000, pp.55-59.

[422] NOËL O. (coord.), *Actes du séminaire national Lutte contre les discriminations sur le marché du travail : de la volonté politique à la mobilisation des acteurs locaux*, du 12 au 14 décembre 2001 à La Grande Motte.

[423]REBZANI M., DURAND-DELVIGNE A., « Politique d'insertion sociale et professionnelle et discriminations des jeunes d'origine non européenne », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/4, 2003, pp.693-710.

faites (des CODAC et du 114, par exemple[424]), montrent des résistances de fait, qui trouvent d'abord leur justification dans la conception de la discrimination, et donc dans le niveau et la nature des transformations rendues nécessaires pour faire de la discrimination un nouveau référentiel. Concernant le traitement local par les CODAC, par exemple, plutôt que de favoriser des régulations avec le droit, on organise tendanciellement « une gestion (…) par la fuite »[425] Pourtant, on fait comme si cela n'était qu'affaire d'organisation, en concluant que « le dispositif n'a pas encore suffisamment répondu aux objectifs qui lui étaient assignés »[426]. On justifie ici une simple « relance »[427], laquelle souligne de fait les difficultés de la mobilisation. C'est au fond la question du statut de la « lutte contre les discriminations » qui est se pose. S'agit-il de promouvoir un nouveau thème d'action ? Ou de prendre acte du fait que la discrimination appelle à reformuler globalement les politiques publiques ?

La reconnaissance publique du phénomène ne coïncide pas avec l'abandon du référentiel intégration/insertion. L'évolution du FAS en FASILD témoigne d'une recherche de combinaison entre deux thèmes, qui sont posés comme deux enjeux d'actions complémentaires mais non contradictoires. En 1999, le rapport de Jean-Michel Belorgey sur les conditions de pertinence d'une autorité indépendante chargée de lutter contre les discriminations, souligne, l'enjeu d'une reformulation globale des politiques publiques. Il suggère - avec d'autres, tels que le GRID - la contradiction entre les deux volets de la rhétorique publique : *« On ne gagne rien à raisonner en termes de lutte contre les discriminations si cela ne signifie pas qu'on déplace l'accent d'une réflexion sur les carences des candidats à l'intégration vers une réflexion sur les raideurs de la société d'accueil. »*[428] Mais, on pouvait douter que les conditions soient réunies pour un tel passage[429].

---

[424] Les problèmes vont de la méconnaissance du dispositif par les publics concernés aux difficultés de fonctionnement interne [GELD, *Bilan de deux années d'activité du dispositif 114–CODAC*, 2002], et surtout la difficulté à passer à une étape judiciaire. GORGEON C., AMAOUCHE M.-D., AUDEBRAND E., BARILERO B., « La mise en œuvre locale du 114. Etude qualitative », in *Migrations études*, n°99, mai-juin 2001. Cf également STASI B., *Vers la haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité : rapport au Premier ministre*, Paris, La Documentation française, 2004.

[425] DHUME F., CEDIEY E., *La discrimination sur le territoire de Saint-Priest*, Montpellier, ISCRA-Méditerranée, mai 2005, p.54.

[426] http://www.social.gouv.fr/htm/pointsur/discrimination/relance114codac.htm

[427] Circ. interministérielle DPM/ACI 2 n° 2001-526 du 30 octobre 2001

[428] BELORGEY J.-M., *Lutter contre les discriminations. Rapport à Madame la Ministre de l'emploi et de la solidarité*, mars 1999.

[429] DHUME F., « Du "Rapport Belorgey" à une véritable politique », in *Journal du Droit des Jeunes*, n°187, septembre 1999, pp.19-21.

Cette hésitation entre deux qualifications indique que se joue à ce moment, au sein de l'Etat, une « lutte discrète » pour la requalification de l'intégration.[430] Sous l'apparence d'un engagement gouvernemental et global, le projet antidiscriminatoire apparaît politiquement d'autant moins rassembleur que ni les partis politiques et leurs leaders, ni les mouvements syndicaux (hormis un discours général sur les droits), n'ont suivi le mouvement[431]. Dès le départ, en 1999, on voit une double initiative de sens opposé : d'un côté, avec Martine Aubry, un programme d'action qui formule le problème en termes de « discriminations » ; de l'autre, avec Jean-Pierre Chevènement et les CODAC, une orientation qui privilégie la « citoyenneté » dans un contexte compris comme une « crise du modèle républicain d'intégration »[432]. Le début des années 2000 va voir s'affirmer une radicalisation de la logique intégrationniste. Par exemple, la présidente du Haut conseil à l'intégration de l'époque, Blandine Kriegel, joue explicitement l'intégration contre la discrimination, en affirmant qu'« une des pistes de principes que le Haut Conseil à l'Intégration a tracée est de ne pas prendre le problème de l'intégration par les problèmes de la discrimination, qui [lui] semblent constituer une impasse » [433]. Un « dilemme français »[434] s'exprime ici, ou plutôt se répète[435], dans une incapacité politique à se saisir de l'opportunité pour rouvrir largement le cadre politique d'un « Nous » sociétal qui ne soit pas exclusif.

Une territorialisation a été initiée avec la création des CODAC (commissions départementales, chargées depuis 2002 de mettre en œuvre des Plans départementaux de lutte contre les discriminations (elle se poursuivra, avec bien des hésitations, au niveau de la HALDE, notamment, après 2005). Celle-ci va être renforcée, avec une ambiguïté majeure dans la construction du problème, par l'inscription, dès 2000, de la lutte contre les discriminations dans la politique de la ville. Si au départ, l'investissement de ce cadre peut sembler faire partie de la mobilisation globale, elle va en fin de compte devenir l'orientation majeure, et aussi à la fin des années 2000 le seul terrain de compétence laissé à l'ex-FASILD,

---

[430] LORCERIE F., « La lutte contre les discriminations ou l'intégration requalifiée », op. cit..

[431] SIMON P., « Comment la lutte contre les discriminations est passée à droite », *Mouvements*, n°52, 2007, pp.153-163.

[432] BERTOSSI C., « Le Code, les Codac et la citoyenneté européenne », in *Hommes & Migrations* n°1219, mai-juin 1999, pp.18-26.

[433] KRIEGEL B. (entretien avec), In *VEI Enjeux* n°135, décembre 2003, p.181.

[434] STREIFF-FENART J., « Un dilemme français : modèle républicain et discriminations ethniques », in *Faire Savoirs*, n°1, 2002, pp.69-76.

[435] On pense à la paradoxale « réponse » aux Marches pour l'égalité du début des années 1980, sous la forme d'une ethnicisation (dans la retraduction sémantique de « Marche des Beurs »), et dans la substitution à la demande d'égalité d'une promotion de la fraternité (le « Touche pas à mon pote » consensuel de SOS Racisme).

devenu ACSE. En effet, l'approche est initialement centrée sur le « marché du travail »[436], à l'instar de l'orientation globale, ainsi que sur une logique d'expérimentation préalable à une diffusion ce qui correspond au mouvement de l'époque. Mais l'entrée par le « territoire » va s'imposer, et être rétrospectivement justifiée : « Aborder la question par les territoires de la politique de la ville, c'est d'abord répondre à la discrimination sur son terrain, car celle-ci est vécue dans la proximité et le quotidien »[437]. De la réponse à la discrimination « là où elle est vécue » à la focalisation sur les territoires stigmatisés, le pas est franchi. Ce qui conjugue deux problèmes : d'une part, celui de la reproduction et de la banalisation des catégories (« quartier sensible ») et des cadres de stigmatisation[438] ; d'autre part, celui de la capacité à mobiliser les institutions à partir de cette entrée, ce qui peut contribuer à « occulter l'immobilisme des grandes institutions nationales »[439]. Au final, la diffusion par la politique de la ville peut prendre la tournure d'une dépolitisation de la « lutte contre les discriminations » et d'un renversement dans une focalisation sur le public.

II.1.3. « Diversité » et « égalité des chances » : la déviation néolibérale et entrepreneuriale du référentiel

Si, dans un premier temps, il semble que les dispositifs et actions publiques mis en œuvre poursuivent les orientations précédentes, en généralisant notamment le recours aux aides européennes (programme EQUAL, par exemple) on constate d'abord qu'un accent de plus en plus fort est mis sur une approche techniciste. En même temps, on voit que l'objectif de « lutte contre les discriminations » se fait moins affiché, plus hésitant, et qu'il minimise de plus en plus la cible « ethnico-raciale » au profit d'une globalisation du problème. Jusque-là, l'inflexion antidiscriminatoire s'était faite sans les entreprises. Ce sont les pouvoirs publics qui ont cherché à entraîner les représentants du monde économique, avec des succès très mitigés. Malgré des engagements formels (Charte de Florence en 1995, Grenelle en 1999), les entreprises ont ignoré l'exhortation, à quelques exceptions près – notamment celles ayant été condamnées, comme Adecco-Adia, cherchant dans la publicité que leur faisaient les pouvoirs

---

[436] DIV, DPM, DGEFP, FAS, « Lutter contre les discriminations raciales sur le marché du travail, contrats de ville du XIIème plan : guide pratique », vol. 1, 2000.

[437] DIV-ACSE-DPM-DGEFP-ANPE-CNML, *Agir contre les discriminations dans les zones urbaines sensibles. L'apport des plans territoriaux de prévention et de lutte contre les discriminations sur le marché du travail* (2001-2006), 2006, p.6.

[438] TISSOT S., *L'Etat et les Quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique*, Paris, Seuil, 2007.

[439] DOYTCHEVA M., « Lutter contre les discriminations en France : un arrimage territorial ? », in ***VEI diversité***, n°155, décembre 2008.

publics à restaurer leur image. « Au-delà des chartes et déclarations formelles, les partenaires sociaux, notamment le patronat, se sont peu impliqués sur ce sujet et le déni reste encore très fort »[440], notaient en 2004 deux responsables nationaux en charge de cette politique publique. Mais, hormis le déni qui se prolongera largement, les rapports sont en train de changer, au moment même où nos deux auteurs écrivent cela.

II.1.3.1. De la "lutte contre les discriminations" à la "promotion de l'égalité des chances"

Il s'amorce, au début des années 2000, une réorientation de la politique publique, dont l'inscription dans la politique de la ville est un signe. Mais bien d'autres signes se déploient, tout particulièrement à compter de 2003. Une reformulation se précise, depuis les inflexions de la politique publique « d'intégration », jusqu'à l'activisme lobbyiste de l'Institut Montaigne (II.1.3.2), en passant par le programme de Nicolas Sarkozy en faveur de la « discrimination positive », affiché dès 2003[441].

Un glissement de sens s'indique avec le Comité interministériel à l'intégration (CII) du 10 avril 2003. Ce CII marque en effet, non seulement un retour « dur » de la logique intégrationniste et républicaniste (avec la mise en place du « Contrat d'accueil et d'intégration », ou la cérémonie d'entrée dans la nationalité française, par exemple), mais également l'annonce d'une nouvelle priorité : *« assurer l'égalité des chances dans l'accès à l'entreprise et la fonction publique »*[442]. Dans le même temps, la lutte contre les discriminations, placée sous l'objectif « Réaffirmer le pacte républicain », est vidée de son sens, puisque sous cet objectif on trouve pour tout programme : la mise en place d'une conférence de consensus sur le logement, la mise en place d'une Cité nationale de l'histoire de l'immigration, et aussi d'une journée de la fraternité. Cette logique sera renforcée par le Plan de cohésion sociale présenté par le Ministre de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale le 30 juin 2004 : *« l'égalité des chances »* devient le *« troisième pilier »* (après l'emploi et le logement), la lutte contre les discriminations n'étant renvoyé qu'au vingtième et dernier programme de ce pilier. Et encore, le contenu est-il instructif d'une révolution paradigmatique interne : le programme prévoit en effet, outre la mise en place de la HALDE,

---

[440] AUBERT P., BOUBAKER N., *La politique de lutte contre les discriminations raciales dans le domaine de l'emploi*, Note n°50, Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion Sociale, DPM, Mai 2004, p.8.

[441] SIMON P., « Comment la lutte contre les discriminations est passée à droite », op. cit.

[442] Au titre de la 2ème priorité du CII, « Faciliter l'insertion sociale et l'accès à l'emploi ». Cf. http://www.archives.premier-ministre.gouv.fr/villepin/acteurs/communiques_4/reunion_comite_interministeriel_integration_55791.html.

de *« rénover les outils juridiques de lutte contre le racisme »*, et de *« promouvoir la diversité dans l'entreprise »*.

Par ailleurs, sous couvert de « *relance de la politique de lutte contre les discriminations* », les CODAC deviennent COPEC (Commission pour la promotion de l'égalité des chances et la citoyenneté). Cela va de pair avec une redéfinition partielle de leur objet, puisque la circulaire du 20 septembre 2004 adressée aux préfets et aux procureurs généraux étend le champ d'intervention à toute forme de discrimination. Le Sénat souligne que *« deux priorités sont assignées aux COPEC : l'insertion professionnelle, avec pour objectif la mobilisation des entreprises et l'identification des éventuelles discriminations ; la lutte contre le racisme et l'antisémitisme »*…[443] Dans la même logique, la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE), autorité administrative indépendante, est finalement créée par la loi du 30 décembre 2004, et a elle aussi compétence sur toutes discriminations. Enfin, le passage du FASILD à l'ANCSEC (Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, rebaptisée commercialement l'ACSE), avec la loi sur l'égalité des chances du 31 mars 2006, signe l'effacement symbolique de la priorité antidiscriminatoire derrière « l'égalité des chances ».

Une facette de cette transformation est donc également le statut donné à l'ethnico-racial. Il bénéficiait au départ d'un statut central, assimilant la question de la discrimination à cette catégorie, puisque la mise en place du numéro vert « 114 » était exclusivement consacré aux « discriminations raciales ». On voit se dessiner à partir de 2003 un accent mis sur « l'égalité hommes/femmes », de plus en plus net au point de supplanter la catégorie ethnico-raciale. Dès le « plan de cohésion sociale », en 2004, la « mixité » et « l'égalité homme/femme » apparaissent dans deux axes distincts. Depuis 2006, notamment, se succèdent divers textes législatifs : loi du 23 mars 2006 relative à l'égalité salariale entre les femmes et les hommes ; projet de loi relatif à la lutte contre les propos discriminatoires à caractère sexiste ou homophobe ; loi du 31 janvier 2007 tendant à promouvoir l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives ; loi du 26 février 2008 facilitant l'égal accès des femmes et des hommes au mandat de conseiller général… Il semble bien que l'on joue un critère contre l'autre.

---

[443] Sénat, Rapport n° 65, Annexe au procès-verbal de la séance du 17 novembre 2004, *Rapport fait au nom de la commission des Lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du Règlement et d'administration générale sur le projet de loi, adopté par l'Assemblée Nationale, portant création de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité*, par M. Jean-René LECERF, Sénateur.

On voit donc à partir de 2003 un brouillage de plus en plus systématique du référentiel, vidant la « lutte contre les discriminations » de sa signification politique initiale, et l'utilisant comme à la façon d'un « cheval de Troie » pour imprimer un nouveau référentiel : l'*égalité des chances*. La question de la discrimination tend à être subsumée dans des formulations d'apparence plus larges (mais en fait puisant à un autre référentiel) qui en réduisent la portée politique et en affaiblissent la puissance pratique. Cette reformulation va de pair avec un déplacement des enjeux du côté de l'entreprise.

II.1.3.2. Une reformulation sous le signe de l'entreprise : la « diversité »

L'essor du paradigme néolibéral faisant de l'entreprise le modèle d'organisation sociale par excellence n'est pas nouveau. Il a fait l'objet d'analyses de Michel Foucault dès les années 1970, par exemple[444]. Il est clairement au cœur de toute politique « d'insertion », qui vise à la normalisation des individus selon les normes de « l'employabilité », et selon le modèle de l'individu-entrepreneur[445]. Comme l'a bien montré le politologue Bruno Jobert, la conversion au référentiel néolibéral en France s'est faite en grande partie par l'intermédiaire des élites de l'administration publique elle-même, au cours des années 1970 et 80[446], et pas d'abord par la pression du patronat ou par une obligation européenne. Du point de vue spécifique de la discrimination, l'arrivée de la Droite au gouvernement correspond à une amplification visible de la référence à l'entreprise. Le discours public est été largement infléchi, pour valoriser la parole de l'entreprise, et/ou pour rapprocher l'orientation des pouvoirs publics du programme du MEDEF – j'y reviendrai concernant spécifiquement les stages, cf. chap. V.

En matière de discrimination, l'infléchissement du référentiel de politique publique découle de la rencontre entre un glissement général vers « l'égalité des chances »[447] évoqué ci-dessus, et une offensive idéologique très nette d'un segment du patronat de la droite néolibérale, sous

---

[444] FOUCAULT M., *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France. 1978-1979*, Paris, Gallimard/ Seuil, 2004.

[445] EBERSOLD S., *La naissance de l'inemployable, ou l'insertion aux risques de l'exclusion*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001.

[446] JOBERT B. (dir.), *Le tournant néolibéral en Europe*, op. cit. ; Cf. aussi BURGI-GOLUB N., « La construction de l'Etat social minimal en Europe », in *Politique européenne*, n°27, 2009, pp.201-232.

[447] On trouve dans la politique publique les traces d'une adhésion à la fois à logique de concurrence néolibérale (cf. I.6.1.3), à celle de valorisation individuelle des « parcours de réussite » (on fait la publicité d'ouvrages, de films ou d'émissions centrés sur des témoignages de « victimes » qui ont « réussi malgré tout » ; expérience individuelle et réussite économique malgré les déterminations sociales : voilà un thème classique de la pensée libérale), et aux théories du capital humain (à titre d'exemple, le « Plan de cohésion sociale » déjà cité s'ouvre sur cette étonnante exergue : « La force d'une nation est dans sa ressource humaine », p.2).

l'égide du *think tank* Institut Montaigne, notamment. Ce double mouvement se traduit entre autres par une véritable offensive en 2004, visible dans une sorte de martèlement discursif en faveur de la « diversité », opéré conjointement dans des rapports publics (commandes ministérielles) et privés (initiative de l'Institut Montaigne). Le rapport commandé par le Premier ministre à Claude Bébéar, *Des entreprises aux couleurs de la France* (novembre 2004), sera effectivement accompagné par ceux de Y. Sabeg et L. Méhaignerie, *Les oubliés de l'égalité des chances* (janvier 2004), celui de L. Blivet, *Ni quotas, ni indifférence : les entreprises et l'égalité positive* (octobre 2004), celui de D. Versini, *Rapport sur la diversité dans la fonction publique* (décembre 2004), celui d'A. Begag, *La République à ciel ouvert*, (décembre 2004), et, plus récemment, ceux d'E. Keslassy, *Ouvrir les grandes écoles à la diversité* (janvier 2006), et *Ouvrir la politique à la diversité* (janvier 2009). Comme le notent Olivier Noël et Suzana Dukic, « la plupart des rapports publics et études [cités (…)] sont déterminés plus par l'étude, même critique, de la mesure de la diversité dans la fonction publique [ou dans l'entreprise, pourrait-on rajouter] que par l'étude d'éventuels systèmes qui pourraient concourir à des formes de discrimination directe ou indirecte dans l'accès à la fonction publique [ou plus généralement à l'emploi] »[448]. Or, « la notion de « diversité » est une notion aux contours flous, que les différents auteurs peinent à définir, sans réemployer le même mot (« diversité nationale », « diversité sociale », « diversité culturelle »). L'emploi du terme « diversité » n'est cependant pas neutre car il s'inscrit clairement dans une politique d'égalité fortement empreinte par une norme d'orientation libérale et vise à restaurer "l'égalité des chances par la mise en place d'actions correctrices à destinations des catégories ou minorités vulnérables". » Lié, donc à un modèle de « discrimination positive », il « exclut de fait toute réflexion sur les conditions de mise en œuvre d'une égalité effective »[449].

2004 est aussi l'année de lancement de la « Charte de la diversité », proposition tirée du rapport de Yazid Sabeg et Laurence Méhaignerie[450], de l'Institut Montaigne. Cette initiative concernant la politique publique se décide, en réalité, entre l'entreprise et l'entreprise[451]. Mais, gérée au départ par l'Institut du mécénat social (IMS-Entreprendre), lui-même émanation de l'Institut Montaigne, la diffusion de cette Charte sera rapidement confiée à la politique

---

[448] NOËL O., DUKIC S., *Etat des lieux des connaissances et réflexion problématique*, op. cit., p.10.

[449] Ibid, p.12.

[450] SABEG Y., MEHAIGNERIE L., *Les oubliés de l'égalité des chances*, Institut Montaigne, 2004.

[451] DOYTCHEVA M., HACHIMI ALAOUI M., « Promouvoir la diversité en entreprise : genèse et ambiguïtés d'une initiative patronale », in *Asylon(s)*, n°08. juillet 2010. [En ligne] URL : http://www.reseau-terra.eu/article943.html

publique : promue par le « plan de cohésion sociale » « comme une base propre à permettre la mobilisation de tous les employeurs »[452], la Charte de la diversité est inclue dans les missions de l'ACSE à partir de 2006 et promue en 2007 par un lien sur le site Internet du Premier ministre. Présentée comme un outil de mobilisation, la Charte est uniquement incitative. En effet, le dossier sur le site du Premier ministre en 2007 - et aujourd'hui, sur le site du Ministère de l'égalité des chances -, s'empresse de rassurer les éventuels signataires : « La charte a-t-elle une valeur contractuelle ? Non, la charte de la diversité a une valeur morale. Elle n'est en aucun cas un contrat ayant une quelconque valeur juridique »[453]. A travers cet outil, la « diversité » joue le « management » contre une logique coercitive par le droit[454] ; et en outre la technicisation (la promotion l'outil faisant désormais le contenu de la politique) joue contre une approche politique de la problématique de la discrimination.

* *

*

A travers cette rapide chronique de l'émergence d'une question politique et de sa déviation, quatre traces de cette histoire sont particulièrement remarquables, qui vont influencer la façon dont la question de la discrimination arrive à l'école : premièrement, une émergence de la question en France par l'ethnico-racial, mais qui sera ensuite banalisée puis minorée ; deuxièmement, la primauté accordée à cette question dans le champ de l'emploi, justifiant une diffusion tardive par exemple dans le champ de l'éducation[455] ; troisièmement, l'importance des résistances à cette problématisation, qui ont conduit à positionner la recherche sociologique longtemps « dans une optique davantage démonstrative qu'explicative »[456] ou compréhensive ; quatrièmement, la relative parenthèse historique de la « politique publique de prévention et de lutte contre les discriminations », prise en tenaille entre deux autres référentiels d'apparence opposée, mais qui vont s'allier : intégration et diversité. On voit ainsi, sur le plan du contexte et du cadre politique, une conséquente difficulté de reconnaissance, qui rejoint en partie la difficulté de la recherche française en sciences sociales à penser la question ethnico-raciale.

---

[452] Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, « Plan de cohésion sociale », 2004, p.42.

[453] NOËL O., « Politique de diversité ou politique de diversion ? » op. cit. Voir aussi http://www.archives.premier-ministre.gouv.fr/villepin/information/les_dossiers_actualites_19/charte_diversite _904/index.html

[454] BERENI L. (2009), « "Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise" », op. cit.

[455] DHUME F., « Ecole et discrimination : une frontière intérieure », op. cit.

[456] GARNER-MOYER H., « Discrimination et emploi : revue de la littérature », in *Documents d'études*, n°69, DARES/Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité, 2003, p.7.

II.2. La question ethnico-raciale : un impensé problématique de la sociologie française

Les sciences sociales françaises ont mis beaucoup de temps avant de prendre en considération des phénomènes que l'on qualifie aujourd'hui comme *discrimination*. En outre, ce qui peut apparaître comme un début de reconnaissance actuelle de ces phénomènes n'est pas dépourvue d'ambiguïtés. Mais il reste à interroger les relations qu'entretiennent la reconnaissance sociologique de cette question et sa reprise en compte politique. Je rappellerai dans un premier temps quelques raisons de la réticence des sciences sociales françaises à se saisir de ces questions (II.2.1). Dans un second temps, il s'agira de reprendre le fil d'une chronique, mais cette fois sur le versant de la production scientifique, en s'intéressant à la constitution de la discrimination comme objet de recherche (II.2.2).

II.2.1. Le contexte français et l'héritage « républicain » : sociologie « française » *vs* « anglo-saxonne » ?

La reconnaissance différentielle de la question ethnico-raciale entre la France et d'autres pays – notamment anglo-saxon, mais pas seulement – est désormais un constat banal. De multiples raisons expliquent la reconnaissance tardive de cette problématisation du social.[457] Parmi celles-ci, soulignons les effets de la tradition jacobine, dans le monde universitaire et dans les sciences sociales, maintenant sous un statut marginal ce qui pouvait apparaître comme l'expression de « particularismes » et comme menace sur l'unité nationale. Le succès, l'indéfinition et plus largement l'impensé manifeste de catégories telles que le « communautarisme » en témoigne[458] ; celle-ci traverse en effet le champ discursif politique et médiatique, mais également universitaire. Ici, l'usuelle proximité des sciences sociales avec la commande publique et les catégories de gestion étatique peut aller de concert avec une tendance à l'adhésion à la perspective ethnonationaliste de l'identité française[459].

Divers obstacles épistémologiques ont également contribué à marginaliser les interrogations et recherches sur l'ethnicité. En particulier, la prégnance du référentiel marxiste dans les

[457] Cf. STREIFF-FENART J., « Les recherches interethniques en France. Le renouveau ? », in *Migrants-Formation*, n°109, juin 1997, pp.48-65.

[458] DHUME F., « L'émergence d'une figure obsessionnelle : comment le "communautarisme" a envahi les discours médiatico-politiques français », in *Asylon(s),* n°8, juillet 2010, (En ligne) URL : http://www.reseau-terra.eu/article945.html.

[459] LORCERIE F., « Les sciences sociales au service de l'identité nationale », op. cit.

sciences sociales des années 1960-70 a autorisé de rabattre cette question sur le schème de la domination, à la fois englobant et organisé par la théorie des classes sociales. La classe sociale a ainsi éclipsé la race, mais aussi le sexe. Rares sont ici les sociologues qui, à l'instar de Saïd Bouamama[460], opéreront avec réflexivité le déplacement d'une lecture classiste à une prise en compte et une réévaluation en conséquence des dimensions ethnico-raciales des questions politiques et sociales.

En repoussant la banalité pratique de rapports fondés sur les catégories ethnico-raciales, et en ne la tenant par exemple que comme une idéologie raciste du passé ou comme résultante d'un « modèle communautariste » étranger, la sociologie n'a fait que reprendre à son compte un prisme idéologique qui fait d'une norme idéale de citoyenneté une logique performative. Ainsi, l'idée de discrimination ethnico-raciale a longtemps été occultée par un référentiel centré sur deux aspects combinés du schéma républicain : d'un côté, la responsabilité de l'*immigration* de s'acculturer et de se conformer à la société française (intégrationnisme) ; de l'autre la stigmatisation d'un *racisme*, pourtant de plus en plus banalisé (républicanisme).[461] Le schème ethnonationaliste et/ou « républicain » qui caractérise la topique française se retrouve ainsi dans une grande partie des travaux des sciences sociales. Celles-ci sont donc fréquemment en position sinon de contribuer directement à performer l'idéal intégrationniste, du moins de le maintenir comme horizon idéal de représentation politique. Ce qui est accentué par le fait que, si la notion « d'intégration » est rejetée par une grande part des minorisés, le rapport aux catégorisations ethnico-raciales ne fait pas l'objet, en France, d'une forte activité politique de déconstruction et de réinterprétation. « Dans ces conditions d'absence d'expression politique venant des minorités, les sciences sociales se retrouvent en situation d'interprètes des expériences et, par là, des projets des minorisés. On comprend dès lors que dans les pays où les lobbies minoritaires existent peu, au premier rang desquels figure la

---

[460] « La relecture de mes textes souligne une évolution de ma pensée qui reflète les mutations et débats qui ont touché classes et quartiers populaires. Les premiers restent encore fortement "classistes" au sens d'une approche essentialiste des classes sociales sous-estimant les discriminations racistes et leur fonction économique, politique et idéologique. Les textes ultérieurs tentent de s'orienter vers ce système d'oppression et d'exploitation spécifique à base de classe et de race d'une part et comme mode de gestion des rapports de classes et de gestion segmentée et ethnique du marché du travail et des autres "biens rares" d'autre part ». BOUAMAMA S., *Les classes et quartiers populaires : Paupérisation, ethnicisation et discrimination*, Paris, Editions du Cygne, 2009, p.7.

[461] Comme en réaction, il est significatif de voir que la question des discriminations a en grande partie émergé, en France, par le prisme sociologique couplant immigration et racisme (cf. les travaux de l'URMIS et du CADIS, notamment). L'autre grande source d'émergence est liée aux politiques d'insertion et d'intégration (cf. les travaux de l'ISCRA, de l'IRES, des « observatoires de l'intégration »…).

France[462], les débats sur les catégorisations scientifiques et la mise en forme des résultats des observations prennent une dimension passionnelle. »[463]

La conception d'une *ethnicisation des rapports sociaux* a pour cela été occultée du champ français, et ce n'est que récemment - et avec toujours de fortes résistances et aussi diverses ambiguïtés -, que la sociologie française s'est saisie de la notion d'*ethnicité* pour penser l'actualité des rapports sociaux. En témoigne le fait que, à l'exception de quelques travaux pionniers, c'est surtout après 2005 que les termes de « discrimination » ou de « ségrégation ethnique » vont s'affirmer avec quelque assurance[464]. C'est en fait l'interprétation politique des « émeutes de 2005 » qui a rétrospectivement donné crédit à cette idée[465], la sociologie semblant souvent découvrir à cette occasion l'existence de ce que Patrick Simon nomme une « question de la deuxième génération »[466]. Il a fallu, reconnaît François Dubet dans la réédition de 2008 de son ouvrage *La galère*, « une bonne dose d'aveuglement pour ne pas voir cette inflexion et continuer à affirmer que la France républicaine ne pourrait rien connaître qui rappelle les émeutes des quartiers noirs américains et que tout n'était qu'une affaire de chômage et de niveau de vie »[467]. Mais là encore, la référence est américaine…

II.2.2. De quelques effets de ces difficultés de reconnaissance

Ces conditions d'émergence, avec des réticences d'ordre idéologique, a encore des effets dans la façon dont la sociologie se saisit (ou non) aujourd'hui de la question des discriminations à

---

[462] Sophie Body-Gendrot s'interroge : « pourquoi ces "minorités" joueraient-elles de leur identité ethnique, alors que le système politique n'est pas réceptif au *lobbying* ethnique ? » : BODY-GENDROT S., « L'universalisme français à l'épreuve des discriminations », in *Hommes & Migrations*, n°1245, septembre-octobre 2003, p.22. Le débat mérite toutefois d'être ouvert. Esther Benbassa, par exemple, soutient l'idée d'un lobbying juif, à travers l'activité du CRIF : BENBASSA E., « Le CRIF, vrai lobby et faux pouvoir », *Libération,* 17 février 2010 ; Véronique De Rudder et François Vourc'h évoquent « des organisations militantes, voire des lobbies » soutenant l'émergence de « statistiques ethniques » : DE RUDDER V., VOURC'H F., « Quelles statistiques pour quelle lutte contre les discriminations ? », 2007. [En ligne] URL : http://www.liens-socio.org/article.php3?id_article=2265

[463] MARTINIELLO M., SIMON P., « Les enjeux de la catégorisation », op. cit.

[464] Cf. DHUME F., DUKIC S., CHAUVEL S., PERROT P., *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon « l'origine »*, Paris, La Documentation française, 2011.

[465] La référence est explicite chez : OBERTI M., *L'école dans la ville*, op. cit. ; CASTEL R., *La discrimination négative. Citoyens ou indigènes ?* Paris, Seuil/La République des idées, 2007. Robert Castel exprime ailleurs : « J'ai regretté d'avoir auparavant beaucoup étudié le travail, mais d'avoir sous-estimé la question de l'immigration et de la discrimination ethnique ». CASTEL R., BOUCHER M., « Le travail social au risque de la pacification sociale ? », in *ASH*, 9 octobre 2009, n°2627, p.40.

[466] SIMON P., « La question de la seconde génération en France : mobilité sociale et discrimination », in Potvin M., Eid P., Venel N. (dir.), *La seconde génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*, éd. Athéna, 2007, pp.39-70.

[467] DUBET F. *La galère : jeunes en survie*, Paris, Points, (1987) 2008, p.10.

l'école. Un premier effet tient à ce que la référence dominante aux questions d'ethnicité demeure le « monde anglo-saxon »[468] De façon nette, jusque vers fin des années 1990, les références mobilisées ont été principalement tirées de la sociologie nord-américaine et britannique, comme en témoigne le désormais classique *Théories de l'ethnicité* de Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fénart.[469] Cette référence « américaine », notamment, n'est pas étrangère à la réception problématique des travaux, au motif de la « différence culturelle » entre le contexte français et étasunien. Dominique Schnapper, par exemple, a récusé la pertinence de l'appareil conceptuel des « race and ethnic studies » au prétexte que cela ne peut s'appliquer au cas français en raison des différences nationales.[470] Si l'attention aux conditions de transfert de concepts et de cadres théoriques d'un univers culturel à l'autre est sans aucun doute un élément important, il apparaît toutefois dans ce cas : d'une part une confusion entre le registre conceptuel et le registre des pratiques politiques, et d'autre part une surinterprétation de l'ensemble à l'aune du prisme étatico-nationale.

Un autre exemple, tiré du *Dictionnaire de l'éducation*[471] éclaire cette ambiguïté. L'item « discrimination » n'y apparaît pas. Celui de « discrimination positive », lui, y figure ; mais il est rédigé par un spécialiste de cette question aux Etats-Unis, Daniel Sabbagh. Si la notion de discrimination apparaît dans l'index, c'est pour être renvoyée, d'une part, aux processus cognitifs (« cognition sociale »), d'autre part, à la thématique du « multiculturalisme »[472], et enfin, à une reformulation en termes de « stigmatisation (effets de la) ». Cela est un indice du statut symbolique de cette question, écartelée (et non articulée) entre les trois matrices constitutive du concept de discrimination : premièrement, une approche psychosociologique et cognitiviste *sans référent normatif*, qui renvoie à la question des apprentissages (discrimination visuelle, etc.) et aux processus généraux de différenciation et de catégorisation du monde social ; deuxièmement, une approche politique *détachée du principe d'égalité*, et renvoyée à des thématiques implicitement considérée comme exogènes au contexte français (multiculturalisme, discrimination positive aux Etats-Unis) ; troisièmement, si elle est abordée

[468] Cette expression est elle-même significative ; on fait comme s'il s'agissait d'un monde *en soi*, c'est-à-dire unifié et cohérent, d'une part, et différent ou étranger au « vieux monde » européen.

[469] POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., *Théories de l'ethnicité*, op. cit.

[470] SCHNAPPER D., *La France de l'intégration*, op. cit.

[471] VAN ZANTEN A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, « Quadrige », 2008.

[472] Elle-même tenue pour une particularité anglo-saxonne. Cf. DOYTCHEVA M., *Le multiculturalisme*, Paris, La Découverte (coll. « Repères »), 2005.

comme processus de traitement différentiel, c'est là encore *sans référence normative de droit*, pour être repliée sur une problématisation classique en sciences sociales : la stigmatisation.

Une autre conséquence des conditions de réception de la problématique de l'ethnicité est une interprétation marquée du sceau du thème de la menace sur un imaginaire « normal » - c'est-à-dire, sinon national, au moins « social » (pour la sociologie). Par exemple, la diffusion progressive des thèses montrant l'ethnicisation des relations scolaires fait souvent l'objet d'interprétations critiques ou inquiètes dénonçant « la tendance de l'école à transformer des problèmes sociaux et scolaires en problèmes ethniques »[473]. Comme si l'ethnicisation était nécessairement un *biais* dont l'acceptation détournerait du « vrai » motif : le « social ». La même critique se retrouve à l'égard de la recherche, qui, en s'intéressant à « l'origine », entérinerait, entend-on parfois, le passage « de la question sociale à la question raciale ». S'il est clair qu'il y a lieu d'observer des *passages* d'une catégorie dans une autre, ce mécanisme est pourtant banal. Aussi la crainte que cela suscite dès lors que nous sommes en présence de catégories ethnico-raciales repose, me semble-t-il, sur un problème de « matrice » cognitive, ou autrement dit d'un rapport problématique aux catégories ethnico-raciales. Celles-ci semblent entendues, au fond et malgré tout, comme *substantielles*[474]. Ce qui a pour conséquence, premièrement, que l'usage des catégories, en dépit des guillemets et des ruses langagières, tient malgré tout l'ethnique comme une propriété des publics minorisés. Les sciences sociales sont ainsi organisées par une croyance *primordialiste*[475] produisant ce « thème sociologique fondamental : la nature d'un individu, que nous lui imputons et qu'il s'attribue, est engendrée par la nature de ses affiliations »[476]. Dans le même sens (critique), Hélène Bertheleu remarque que les usages sociologiques de « l'ethnicisation » peuvent avoir tendance à tenir ce phénomène pour un donné contextuel, participant d'un tableau clinique de ce qui serait l'anomie contemporaine.[477] Le sociologue tend à adopter, sans réflexivité, le regard du Majoritaire, ce que l'on peut à la fois comprendre et critiquer. La seconde

---

[473] PERROTON J. « Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire », in *L'année sociologique*, vol.50, n°2, pp.437-467 Voir aussi : SANSELME F., « L'ethnicisation des rapports sociaux à l'école. Ethnographie d'un lycée de banlieue », in *Sociétés contemporaines*, n°76, 2009, pp.121-147.

[474] On parle par exemple « des immigrés et des citoyens français issus de l'immigration qui ont la maladresse d'être Maghrébins ou Noirs », reportant, bien qu'avec une touche ironique pour atténuer l'effet, le poids de la catégorie sur l'être des publics. FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., « La ségrégation ethnique au collège », in *Islam de France, Islams d'Europe*, Paris, L'Harmattan, 2005, p.36.

[475] POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., *Théories de l'ethnicité,* op. cit.

[476] GOFFMAN E., *Stigmate*, op. cit., p.135.

[477] BERTHELEU H., « Sens et usages de "l'ethnicisation". Le regard majoritaire sur les rapports sociaux ethniques », in *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 23, n°2, 2007, pp.7-28.

conséquence, liée, est que la substantialisation de la catégorisation ethnique a pour symétrique celle de la catégorie qui soutient la sociologie : le « social »[478]. L'ethnique semble donc en grande partie continuer à être tenue pour une *anomalie*, révélant ainsi *a contrario* l'un des soubassements normatifs de la sociologie. Ce qui n'a pas été sans influence sur les conditions de constitution de la discrimination en tant qu'objet de recherche.

II.2.3. La constitution de la discrimination comme objet sociologique dans les années 1990

La notion de discrimination n'a été appropriée par la sociologie en France que progressivement, à travers les travaux de quelques auteurs, puis quelques équipes, au départ très ciblées. Celles-ci vont constituer la trame de légitimation – scientifique, mais aussi politique - de ce qui deviendra, après une dizaine d'années, un « problème public ». Il y a une histoire en partie parallèle et en partie intersectionnelle entre la reconnaissance politique et celle scientifique. Il est clair, en tous cas, que la sociologie française de la discrimination a largement participé d'une construction *politique* de la question. Toutefois, les travaux inauguraux, s'ils ont servi à l'élaboration d'un problème public, resteront de diffusion souvent limitée, d'autant qu'ils seront souvent effacés, par la suite, des bibliographies produites par les institutions publiques[479], avec la construction d'un marché d'expertise de la « lutte contre les discriminations » présentant à bien des égards des ambiguïtés structurelles[480].

Il est tout à fait remarquable de constater que la notion de discrimination est mobilisée parmi les premières fois pour qualifier des pratiques et des expériences scolaires (notamment). Le terme est en effet utilisé formellement dès 1978, par Jean-Pierre Zirotti, dans une recherche sur l'orientation scolaire en collège des élèves « immigrés » : il conclut à « un processus d'orientation différentiel et discriminatoire[481] ». En 1990, il l'utilise encore à propos de

---

[478] DHUME F., « De la *race* comme un *problème*. Les sciences sociales et l'idée de nature », in *Raison présente*, n°174, 2ème trimestre 2010, pp.53-65. Sur la substantialisation plus générale du « social » par les sciences sociales. Cf. LATOUR B., *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2006.

[479] J'ai eu l'occasion de présenter les premières élaborations de cette proposition lors d'une intervention au séminaire de l'URMIS : « La constitution du marché de la "lutte contre les discriminations" : une ambiguïté structurelle ? », 10 décembre 2007. Dans la revue de littérature réalisée à la demande de la HALDE et de l'ACSE, déjà citée, nous avons pu constater cet effet d'écrasement de l'histoire par l'actualité bibliographique. Cf. DHUME F., DUKIC S., CHAUVEL S., PERROT P., *Orientation scolaire et discrimination,* op. cit.

[480] DHUME F., « De la discrimination du marché au marché de la discrimination. Les fausses évidences de la "lutte contre les discriminations" », in *Mouvements* n°49, janvier-février 2007.

[481] ZIROTTI J.-P., « Une enquête sur l'orientation scolaire des adolescents immigrés », in *Migrants-Formation*, n°29-30, 1978, pp.77-82.

l'expérience, faite par des jeunes d'un quartier de Nice, d'une « discrimination professorale » qualifiée d'« exceptionnelle » en comparaison du racisme policier local[482]. En 1991, Jean Galap soutient l'hypothèse que l'expérience des « Noirs » en matière de discrimination tend à influencer leurs stratégies de réussite ou d'échec scolaire.[483] L'idée de discrimination est aussi mobilisée en 1992 par Jean-Paul Payet, pour qualifier des pratiques organisant une « ségrégation interne » : « au-delà des choix affirmés publiquement, s'opère un travail de discrimination, sous les apparences de l'universalité et de l'équité, comme le relève aussi bien la manière dont sont répartis les élèves selon leur sexe et leur origine nationale dans les différentes classes, que la façon dont se déroulent les rencontres "face à face" entre les acteurs scolaires et les familles.[484] » Le sociologue critique de ce point de vue l'approche culturaliste, lui reprochant une « critique limitée » de l'ethnocentrisme des contenus scolaires, là où il y aurait l'enjeu de « décrire des pratiques ordinaires de discrimination ». Il ne faut toutefois pas se laisser abuser par le formalisme linguistique, même si l'usage du terme a, dans le contexte, valeur de symbole. D'une part, le sens donné à ce terme peut sensiblement différer selon les époques, et par exemple, il revêt un sens très « culturel » dans les premiers travaux de J.-P. Zirotti[485]. Chez J. Galap, le discours est en partie imprégné d'une lecture intégrationniste typique de l'époque, même s'il analyse l'émergence d'une ethnicité dans un contexte de discriminations. D'autre part, on peut se demander en quelle mesure les références antérieures à 1998 n'ont pas une part d'anachronisme dans le champ scientifique, dans la mesure où le terme de discrimination, n'étant pas consacré dans l'espace *politique*, sera généralement ignoré des éventuelles reprises et citations ultérieures de ces travaux.

---

[482] ZIROTTI J.-P., « Quand le racisme fait sens. Ou la construction du remarquable par des jeunes Maghrébins d'un quartier populaire », in *Peuples méditerranéens*, n°51, avril-juin 1990, pp.69-82.

[483] GALAP J., « Phénotypes et discrimination des Noirs en France : question de méthode », in *Intercultures* n°14, 1991, pp.21-35. Le terme de discrimination est explicite, chez lui, mais il n'analyse leurs effets qu'au travail, dans le logement, dans le choix du conjoint, et non à l'école. On a donc affaire à une simple hypothèse, ce qui est toutefois exceptionnel pour l'époque ; cela témoigne bien d'un point de départ entre militantisme et science, avec une mobilisation autour de la question des Antillais en métropole.

[484] PAYET J.-P., « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire et territorialisée », in *Revue française de pédagogie*, n°101, oct.-nov.-déc. 1992, p.60.

[485] D'emblée, il définit le public comme *« fils ou filles d'immigrés, étrangers, culturellement différents »*, et reprendra tout le long de la recherche la critique concernant l'inadaptation de l'école aux « différences culturelles » des élèves. NOVI M., ZIROTTI J.-P. et alii, *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés*, Nice, IDERIC, 1979 (Cit. t.1, p.3). L'auteur s'écartera ultérieurement de cette lecture, pour une approche plus nettement constructiviste de l'ethnicité. Cf. par exemple : ZIROTTI J.-P., « De l'expérience de la discrimination à la délégitimation. Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation », in *Cahiers de l'Urmis*, n°10-11, 2006. [En ligne]. URL : http://urmis.revues .org /document249.html.

C'est toutefois principalement à partir du domaine de l'emploi, du travail et de l'insertion professionnelle que l'idée de discrimination va s'imposer (même si plusieurs travaux recourent assez tôt à cette analyse concernant le logement). Les premières recherches formulant le constat et/ou l'hypothèse statistiquement soutenue de la discrimination, datent, au moins du tout début des années 1990. Michèle Tribalat, Patrick Simon et alii, dans l'exploitation des données de l'étude MGIS (mobilité géographique et insertion sociale) réalisée en 1992 par l'INED et l'INSEE[486], vont avancer l'hypothèse de « pratiques discriminatoires dans l'accès au logement, mais aussi sur le marché du travail [qui] font partie des contraintes avec lesquelles les immigrés doivent composer », pour expliquer en particulier la position spécifique des jeunes d'origine algérienne. Olivier Noël, de son côté, met à jour, dès 1992, l'expérience de discriminations des jeunes d'un quartier stigmatisé[487], avant de rendre visible, dans une mission locale, « l'existence d'un système de codage des offres d'apprentissage (21 offres sur 31 spécifiant vouloir "un européen", "pas de 31" qui correspond à la case étranger de l'ANPE ou encore "BBR" signifiant "Bleu, Blanc, Rouge" en référence au drapeau national et aux fêtes de l'extrême-droite) qui organisait l'exclusion des jeunes issus de l'immigration[488] ». Sous la plume du psycho-anthropologue Jean Galap, déjà cité, cette question prend la forme d'une interrogation méthodologique sur la prise en compte d'une problématique de la discrimination au motif du phénotype des « Noirs », ce qui est inédit.

Sur la période 1995-1998, divers travaux vont être publiés, dans le champ de l'emploi et du travail. Ils s'appuient sur des enquêtes plus systématiques, ayant désormais pour objet spécifique la « discrimination » et/ou le « racisme » dans le monde du travail, dans l'insertion professionnelle et dans l'accès à l'emploi. Ils vont progressivement solidifier l'idée que les discriminations sont un fait structurant du marché du travail et du fonctionnement de l'entreprise, et donc un phénomène intégré au fonctionnement. Les premières formulations d'une conception systémique de la discrimination vont être élaborées, et l'on va commencer à en dessiner à la fois l'ampleur et les mécanismes de production. On peut citer en particulier, et

---

[486] TRIBALAT M. (dir), *Enquête Mobilité Géographique et Insertion Sociale*, INED, 1992.

[487] NOËL O, *Représentations et stratégies d'intégration des jeunes du quartier de la Paillade à Montpellier*, Rapport n°1, OPiiLR, Montpellier, 1992. OPIILR : Observatoire de la précarité, de l'insertion et de l'intégration en Languedoc-Roussillon. Ces données seront confirmées par d'autres auteurs dans la région parisienne : GRANGEARD C., « La tête de l'emploi », in *Hommes & Migrations*, n°1187, 1995, pp.23-24 ; puis en Alsace ; BARTHELME F., « La discrimination à l'emploi », in *Hommes et Migrations*, n°1209, septembre-octobre 1997, pp.60-68 ; DHUME F./ORIV *Les discriminations raciales dans l'accès à l'emploi des jeunes en Alsace*, op. cit.

[488] NOËL O., « La face cachée de l'intégration : les discriminations institutionnelles à l'embauche des jeunes issus de familles immigrées », in *VEI enjeux*, n°121, juin 2000, p. 106-116.

par ordre chronologique, les recherches de Véronique De Rudder, Maryse Tripier, Christian Poiret et François Vourc'h (1994 ; 1995)[489] de l'Unité de recherche Migrations et sociétés du CNRS (URMIS), Michèle Tribalat et Patrick Simon (1995 ; 1996)[490] de l'Institut national d'études démographiques (INED) ; Philippe Bataille, Claire Schiff (1997)[491] et une équipe du Centre d'analyse et d'intervention sociologique (CADIS, CNRS-EHESS) ; Olivier Noël (1997)[492] à l'Institut social et coopératif de recherche appliquée (ISCRA) ; Fabrice Dhume (1997) et Murielle Maffessolli (1998)[493] à l'Observatoire régional de l'intégration et de la ville (ORIV) ; Mouna Viprey et Luc Deroche (1998) de l'Institut de recherche en économie sociale (IRES)[494]. Mais il faut noter qu'une partie des travaux peine à se détacher du référentiel d'insertion ou de celui du racisme[495]. Plus généralement, cette chronique rappelle que la constitution de la question sociologique est en large partie tributaire de rapports de force dans l'arène politique, lesquels ont en grande partie déterminé le statut actuel de cette question : recours aux financements européens (et dans une moindre mesure au soutien de la direction Emploi-Formation du FAS à la fin des années 1990) ; approche prioritaire par l'emploi ; détachement progressif (et inégal) à l'égard des questions d'intégration et d'insertion… Il nous faut voir maintenant en quelle mesure et de quelle manière le champ de la sociologie de l'école (ou autour d'elle) s'est emparé de cette problématique.

II.3. Etat de la recherche sur l'ethnicité et la discrimination à l'école

La littérature sociologique spécifiquement sur la catégorisation ethnico-raciale à l'école, et plus encore sur les discriminations est singulièrement peu développée et surtout très tardive (autour des années 2000, surtout). Elle semble toutefois croître assez rapidement. Les raisons

---

[489] DE RUDDER V., POIRET C., VOURC'H F., *La prévention du racisme dans l'entreprise en France*, URMIS, 1994 ; DE RUDDER V., TRIPIER M., et VOURC'H F., *La prévention du racisme dans l'entreprise en France*, URMIS-CNRS, 1995.

[490] TRIBALAT M., *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte, 1995.

[491] BATAILLE P., *Le racisme au travail*, Paris, La Découverte, 1997.

[492] NOËL O., *Jeunes issus de familles immigrées, accès à l'entreprise et processus de discrimination*, Notes et Études n°1 de l'ISCRA, Montpellier, Décembre1997.

[493] DHUME F./ORIV, *Les discriminations raciales dans l'accès à l'emploi des jeunes en Alsace*, op. cit. ; MAFFESSOLLI M./ORIV, *Accès à l'emploi et canaux d'entrée sur le marché du travail des populations immigrées et d'origine étrangère*, Les Cahiers de l'Observatoire n°27, Strasbourg, 1998.

[494] VIPREY M., DEROCHE L., *Conditions d'accès à l'entreprise des jeunes étrangers ou d'origine étrangère : nature des résistances*, IRES, 1998.

[495] Cf. par exemple la thèse de : VIPREY M., *Modèles différenciés de mobilisation de la main-d'œuvre étrangère par les firmes*, Université Paris 1, 1997. Concernant le racisme, c'est le cas de façon sensible dans l'approche de l'URMIS et du CADIS (pour des raisons probablement différentes).

déjà évoquées concernant les freins de la sociologie française semblent ici accrues, mais aussi quelque peu spécifiques ; d'un côté, la *croyance* dans le rôle intégrationniste de l'école[496] est d'autant plus forte qu'elle trouve ses fondations déjà dans les travaux d'E. Durkheim sur l'éducation ; de l'autre, l'émergence de la question a été largement empêchée par la dominance massive de certaines approches théoriques et certains présupposés épistémologiques qui demeurent prégnants et structurant du champ.

II.3.1. Une focalisation ethnicisante sur le public : la « scolarisation des enfants d'immigrés »

Comme le montre Smaïn Laacher, jusqu'avant la seconde guerre mondiale environ, *« la* question des élèves étrangers à l'école ne se pose pas (…) : elle est inexistante chez les uns (mouvement ouvrier) et tout à fait secondaire chez les autres »[497] : parlementaires, enseignants, chercheurs, hommes d'Eglise. Dans la première moitié du vingtième siècle, le débat public avait en effet été focalisé autour de « la "nature" de classe de l'école publique (laïque/confessionnelle ; bourgeoise/prolétaire) et (…) les conditions politiques d'appropriation du savoir dispensé par l'institution "bourgeoise" »[498]. La consécration scientifique de la question des « inégalités de classe », avec la sociologie critique des années 1960, liée à la transformation du système scolaire, a eu un effet paradoxal : d'un côté, elle a permis la constitution d'un domaine de recherche autour des inégalités produites par l'école, qui va au bout du compte rendre possible la question de la discrimination ; de l'autre elle a freiné l'émergence d'une interrogation concernant les catégories ethnico-raciales et de sexe-genre (notamment), en bloquant les compteurs sur la classe sociale. La recherche sur les inégalités ethniques a été freinée et minorisée, mais pas entièrement empêchée, puisqu'on voit apparaître dès les années 1970 une autre perspective qui interroge, à partir d'une approche *cognitive*, le rapport de l'école à ces publics – notamment (mais pas seulement) les recherches déjà citées de M. Novi et J.-P. Zirotti, qui se fixent pour objectif d'analyser « les attitudes et les comportements de l'institution scolaire à [l']égard [du public "étranger"] »[499].

---

[496] LAACHER S., *L'institution scolaire et ses miracles*, op. cit.

[497] Ibid, p.21.

[498] Ibid.

[499] NOVI M., ZIROTTI J.-P. et alii, *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés*, Nice, IDERIC, 1979, t.1, p.3.

Un champ de recherche se constitue sous l'étiquette générale de « scolarisation des enfants d'immigrés », appellation reprise, avec ses ambiguïtés ethnicisantes, de l'institution scolaire. Ambiguïtés ethnicisantes, car les textes institutionnels opèrent des glissements et amalgames indiquant en réalité une approche ethnique du problème[500] ; mais aussi parce que la catégorie même de « scolarisation » conduit à une définition spéciale et spécieuse de la réalité imputant à certains groupes (étrangers, tziganes, handicapés…) un statut toujours sujet à caution. Comme l'écrivait Zaihia Zeroulou, « les approches de la scolarisation des enfants d'immigrés sont plus centrées sur l'immigration sur tous ses aspects que sur le traitement différentiel par l'école de l'hétérogénéité de ses publics comme s'il y avait un lien de causalité entre l'appartenance des enfants à des familles immigrées et l'échec scolaire. Celui-ci serait inhérent à leurs origines ethniques »[501]. Mais cela va plus loin encore car, si l'idée de « scolarité » renvoie au déroulement d'une carrière scolaire, celle de « scolarisation » renvoie au fond à l'entrée dans l'école et à ses conditions supposées anormales (comme la « déscolarisation » suppose une sortie anormale). C'est-à-dire que, concernant spécifiquement certaines catégories prédéfinies de publics, on le ramène toujours aux conditions de son *accès* à l'école et de l'incorporation par lui des *normes* scolaires. « Scolarisation » suppose un régime anormal dans le rapport à l'école de certains publics, comme s'ils étaient toujours maintenus au seuil et cantonnés à la frontière externe. Et de fait, l'analyse des dispositifs spécifiques concernant par exemple les enfants « nouvellement arrivés en France » montre une extra-territorialité frontalière, une sorte de « zone d'attente » qui peut être assimilée à une « scolarisation par la stigmatisation », selon l'expression de Fanny Vayssière[502]. Cette catégorie semble s'affaiblir à la fin des années 1990, avec plusieurs critiques[503], sans pour

[500] HENRY-LORCERIE F., « L'universalisme en cause ? », op. cit. ; LORCERIE F., « Scolarisation des enfants d'immigrés. Etat des lieux et état des questions en France », in *Confluences Méditerranée*, n°14, 1995, pp.27-66 ; VARRO G., « La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels », op. cit. ; VARRO G., « Les futurs maitres face à l'immigration. Le piège d'un "habitus discursif" », in *Mots*, n°60, 1999, pp.30-42.

[501] ZEROULOU Z., « L'école et les enfants d'immigrés : quel traitement ? », in Lorreyte B. (dir.), *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1993, p.142.

[502] VAYSSIERE F., « Les classes d'initiation : une scolarisation par la stigmatisation ? », in *Les cahiers d'Evry*, Centre Pierre Naville, 2004, pp.85-112. Cf aussi : SCHIFF C. et alii, « Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire », in FASILD, *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Paris, La documentation française, 2004, pp.135-277.

[503] LORCERIE F., « La "scolarisation des enfants de migrants" : fausses questions et vrais problèmes », in Dewitte P. (dir.) Immigration et intégration, l'état des savoirs, Paris, La Découverte, 1999, pp. 212-221 ; SICOT F., « La mal-scolarisation des enfants de migrants », in *VEI-Enjeux*, n°132, 2003, pp.160-173.

autant jamais disparaître entièrement[504] - elle sera de plus réinvestie sous son apparent opposé, la « déscolarisation », imposée par un programme de recherche au début des années 2000[505].

II.3.2. De l'organisation du champ de recherche à la controverse sur l'hypothèse d'une discrimination

La constitution du champ de recherche s'établit quasiment dès le départ, dans les années 1970, autour de plusieurs gammes de travaux. De sorte que le champ apparaît relativement cloisonné. Ce qui complique et fragilise une logique de synthèse, obligée de supposer cumulables (ou opposables) des savoirs construits à partir de points de vue radicalement différents sur le social, et surtout sur l'ethnico-racial. Il ne s'agit pas ici de refaire cette chronique[506], mais d'indiquer simplement que le champ même de recherche est pris, quasi entièrement, dans cet héritage problématique. La lecture chronique permet de comprendre sur quoi repose l'axe majeur de la controverse relative à l'hypothèse de la discrimination : un problème de *paradigmes* conduisant ou non à « voir » certaines dimensions de la réalité sociale. Des présupposés théoriques et épistémologiques très différents conduisent à une ligne d'opposition nette qui est souvent présentée comme duale : travaux statistiques *vs* travaux empiriques. Cette explication, si elle est commode, est caricaturale et tout compte fait fausse. Du moins n'explique-t-elle rien. On verra que l'opposition ne tient pas en soi à la méthode (aujourd'hui, certains travaux statistiques soutiennent l'idée de *discrimination* dans l'orientation scolaire), mais principalement à des *interprétations*, rendues plus ou moins envisageables selon le paradigme auquel on recourt, ce « choix » étant lui-même soutenu par des arguments (ou des impensés) d'ordre en large partie idéologique, comme on l'a vu.

Quoiqu'il en soit, le champ est organisé d'abord par une opposition axiale, complétée de deux gammes périphériques qui participent à la controverse tout en développant une dimension propre d'analyse. 1) D'un côté, une gamme majoritaire de travaux, principalement sociologiques, socio-démographiques ou économiques, apparue dès la fin des années 1960[507],

---

[504] On la trouve encore en 2000, sous la plume d'auteurs travaillant au ministère de l'Education nationale : LAZARIDIS M., « La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques », in *VEI-Enjeux*, n°121, 2000, pp.198-208.

[505] Cf. DRAY D., OEUVRARD F., « Un programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation », in *VEI-Enjeux*, n°122, 2000, pp.63-73.

[506] DHUME F., DUKIC S., CHAUVEL S., PERROT P., *Orientation scolaire et discrimination*, op. cit.

[507] Pour les premiers travaux : CLERC P., GIRARD A., « Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième », in *Population*, vol.19, n°5, 1964, pp.829-872 ; LAMBIOTTE-FEKKAR B., « Le problème de l'adaptation scolaire des enfants algériens de la région parisienne », in *Enfance*, n°4, 1966, pp.129-136 ;

s'intéressant aux positions et performances du public (« immigré ») et à son rapport à l'école. S'appuyant sur des enquêtes principalement statistiques, elle dénie tendanciellement toute inégalité de traitement relative à la variable ethnico-raciale, et par là montre l'absence globale de spécificité du public. Cette gamme va s'enrichir, à partir des années 1980 de quelques travaux sur les familles et leur « mobilisation » en faveur de la « réussite ». 2) A l'autre pôle, une gamme *minoritaire* de travaux, apparue dès le milieu des années 1970[508], s'intéresse à l'action de l'école et enregistre la manifestation de stéréotypes, des biais de jugement, d'ethnicisation, etc., interpellant le fonctionnement de l'Ecole et les interactions dans/autour d'elle. Etant articulée à une approche souvent cognitive, elle est plus composite du point de vue disciplinaire, au croisement entre la psychologie, la psychosociologie, la sociologie, mais parfois aussi la socio-démographie. Longtemps marginalisée, et cherchant souvent à accréditer le point de vue des dominés, cette gamme est qualifiée *minoritaire* et participe, dans les rapports de pouvoir au sein du champ, de ce que Michel Foucault appelle des « savoirs assujettis »[509]. 3) Une troisième gamme apparaît plus tardivement, au milieu des années 1980 et surtout après 1990. Prenant appui sur la territorialisation des politiques scolaires, elle va s'intéresser aux inscriptions spatiales des différences et des inégalités (ségrégation, etc.). Elle alimente (et est alimentée par) les deux gammes majoritaire et minoritaire, selon le point de vue à travers lequel elle est appréhendée, et c'est pourquoi elle peut être qualifiée de gamme *intermédiaire*. 4) Une quatrième et dernière gamme peut être qualifiée de *périphérique*, car elle se maintient avec une étonnante constance comme en orbite des mutations du champ, et malgré les critiques et/ou l'abandon d'un soutien institutionnel. D'inspiration psychologique et pour partie ethno-psychiatrique, elle s'intéresse aux psychopathologies de la migration et/ou à la psychologie de « l'adaptation » des migrants.

DESCLOITRES R., FAYARD D., *L'apprentissage social des écoliers algériens à Aix-en-Provence*, Aix-en-Provence, Centre des sciences humaines appliquées, 1970.

[508] Pour les premiers travaux : AMIGUES R., BONNIOL J.-J., CAVERNI J.-P., « Les comportements d'évaluation dans les systèmes éducatifs. Influence d'une catégorisation ethnique sur la notation de productions scolaires », in *International journal of psychology,* 10, n°2, 1975, pp.135-145 ; ZIMMERMANN D., « Un langage non-verbal : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers », in *Revue française de pédagogie*, n°44, 1978, pp.46-70 ; PINELL P., ZAFIROPOULOS M., « La médicalisation de l'échec scolaire », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, n°1, 1978, pp.23-49 ; NOVI M., ZIROTTI J.-P., *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés*, op. cit.

[509] Soit ces « savoirs historiques des luttes », à la fois « blocs de savoirs historiques qui étaient présents et masqués à l'intérieur des ensembles fonctionnels et systématiques » et « série de savoirs qui se trouvaient disqualifiés comme savoirs (…) hiérarchiquement inférieurs, savoirs en dessous du niveau de la connaissance ou de la scientificité requises ». FOUCAULT M., *« Il faut défendre la société »*, op. cit., pp.8-9.

Apparue dès les années 1970[510], elle trouve un élargissement dans l'épisode (en fait, la parenthèse) de la valorisation institutionnelle de « l'interculturel ». Elle intéresse à ce titre divers professionnels, notamment autour des CEFISEM[511], qui trouvent là un modèle explicatif psycho-culturaliste assez proche de leurs préoccupations et de leur regard sur le problème : entre différences ethnico-culturelles du public et inadaptation de l'école. Si, après avoir été quantitativement dominants dans la production littéraire[512], les travaux sur la culture et l'interculturel s'affaiblissent, avec l'abandon de cette approche par le ministère de l'Education nationale à la fin des années 1980, cette gamme de travaux poursuit son propos un peu comme si de rien n'était, semblant défier le temps par sa constance. Ses arguments sont mobilisés par la gamme majoritaire pour soutenir l'idée de différences « culturelles » expliquant un « échec » (puis une « réussite ») du public « immigré » ; mais certains de ces travaux soutiennent plutôt la thèse de la « discrimination »[513] ou du moins accusent l'institution scolaire d'ethnocentrisme et d'inadaptation aux différences des enfants[514].

On voit dans ce découpage que l'hypothèse de la discrimination n'est *a priori* pas soutenue de « n'importe où » dans cette configuration. Elle dépend en premier lieu d'une perspective de recherche qui s'intéresse à l'action de l'école, son rôle dans la fabrication des trajectoires des publics, ce qui correspond principalement à la gamme n°2. Elle fait alors écho, parfois faiblement et tardivement, à une littérature militante (syndicale, associative[515]) qui avait avant l'heure pointé vers la question de la discrimination, bien que généralement sous d'autres vocables. Si la gamme n°3, avec la ségrégation, contribue à soutenir cette série de questions, c'est dans la mesure où elle s'intéresse à l'effet proprement scolaire de la ségrégation et aux

---

[510] Pour les premiers travaux : DABENE M., GRANGE P., « Aspects psychologiques des classes d'initiation pour enfants étrangers », in *Orientations*, n°47, 1973, pp.73-85 ; MARTINS D., « L'isolement pédagogique et social des étudiants étrangers et leurs échecs scolaires », in *Revue française de pédagogie*, n°26, 1974, pp.18-22.

[511] Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants, créés en 1975.

[512] La bibliographie établie par Simone Nassé et Mireille Tièche en 1989 compte près de 250 références portant sur les thèmes de « culture », de « différence », « d'interculturel » et de « langue », soit ¼ de leur corpus. In Liauzu C., Henry-Lorcerie F. (dir.), *Immigration et école : la pluralité culturelle. Etat des questions,* dossiers *documentaires, essai bibliographique, 1975-1988*. Travaux et documents de l'IREMAM, Aix-en-Provence, n°7, 1989.

[513] Une exemple explicite : CHOMENTOWSKI M., *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*, Paris, L'Harmattan, 1999. Je mets ce terme ici entre guillemets, car je montrerai ultérieurement les ambiguïtés que recèle son usage, et plus largement un problème de définition du concept notamment chez cette auteure.

[514] Jean-Paul Payet suggère que ces approches ont eu « pour fonction (ou au moins pour effet), en portant une critique limitée contre l'école, de protéger celle-ci d'une critique plus vive, qui mettrait en cause non plus seulement des principes abstraits, mais des présupposés largement partagés de la pratique. S'il est toléré, et parfois de bon ton, de taxer les contenus scolaires d'ethnocentrisme, il devient indécent de décrire des pratiques ordinaires de discrimination » PAYET J.-P., « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue », op. cit.

[515] Par exemple : MUZARD P., « Les immigrés et l'école », *Les Autres*, n°6, Grenoble ADATE, 1981.

responsabilités institutionnelles dans ce processus (ce qui n'est de loin pas le plus fréquent). Enfin, la gamme n°4 a un rapport très ambigu à cette question, car elle repose sur une définition souvent substantialiste des différences du public, ce qui la rapproche pour partie de la gamme n°1 (quand bien même elle dénonce éventuellement la « discrimination »). Elle contribue malgré elle à l'ethnicisation.

Au-delà donc, du formalisme linguistique, il faudra s'intéresser (II.3.6) aux définitions et conceptions de la « discrimination », pour faire la part des « faux-amis ». Avant cela, je m'attacherai à brosser, très succinctement, un état des connaissances quant aux effets de la catégorisation ethnico-raciale dans l'école. Compte tenu de l'organisation du champ et de la dominance massive des travaux statistiques, je reprendrai malgré tout l'opposition apparente entre statistique et empirique, en traitant successivement ces données. Mais ceci, uniquement pour mieux mettre en évidence que l'approche statistique n'empêche pas en soi l'hypothèse de la discrimination. Pour ce faire, je reprendrai un fil chronique pour cette partie (II.3.3), afin de mieux faire ressortir à quel moment et dans quelles conditions l'hypothèse d'inégalités selon « l'origine » voire de discrimination apparaît comme raisonnablement soutenable. J'adopterai ensuite une lecture organisée par les types d'effets enregistrés en matière de catégorie ethnico-raciale dans l'institution scolaire (II.3.4). Eu égard à son statut particulier dans le champ (moins investi par le champ scientifique et que par l'expertise, et faisant apparemment moins problème comme question politique), et eu égard au fait qu'il s'agit plus spécifiquement de mon objet principal, je traiterai séparément la question spécifique des travaux sur la discrimination en stage (II.3.5).

II.3.3. Les travaux statistiques et leur rapport problématique à la catégorisation ethnico-raciale

Si généralement « l'échec scolaire » est constitué comme un phénomène paradoxal[516], celui attribué aux « enfants d'immigrés » dans les années 1970 et 1980 apparaît au fond comme « normal », eu égard aux représentations psycho-culturalistes ou handicapologiques du public. Ainsi, l'idée « d'échec » et ses variantes (« inadaptation », « problèmes scolaires », etc.)

[516] ISAMBERT-JAMATI V., « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in Plaisance E. (dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Editions du CNRS, 1985, pp.155-163.
Ce paragraphe reprend en condensé notre revue de littérature déjà citée sur les inégalités selon « l'origine » dans l'orientation scolaire. L'analyse doit ici beaucoup à Philippe Perrot, que je remercie.

apparaît comme un motif non seulement dominant, mais consensuel jusqu'au milieu des années 1980. En affinant la comparaison « à classe sociale identique »[517], Serge Boulot et Danielle Boyzon-Fradet débouchent sur une critique très efficace de l'idée de spécificité culturelle[518], en montrant somme toute une position équivalente des élèves « français » et « étrangers »[519]. A la suite de leurs travaux, l'idée s'impose dans la sociologie et la psychologie qu'il faut « changer d'approche »[520]. Les sociologues vont alors littéralement retourner la perspective, s'intéressant à la « réussite » scolaire des enfants de migrants, puis à leur surréussite « toutes choses égales par ailleurs ». Soit un effet « d'origine » inversé, faisant parfois même de la migration « une chance contre l'échec scolaire »[521]. L'idée d'une meilleure réussite va s'imposer dans les années 1990 avec les travaux statistiques de Louis-André Vallet et Jean-Paul Caille, au ministère de l'Education nationale. Mais cette réussite est présentée comme « paradoxale », ce qui ne change pas le statut d'exception du public « immigré » : il est passé de la catégorie « échec normal » à celle de « réussite surprenante »[522]. Il est ainsi tenu, par une partie dominante de la sociologie de l'école, dans un statut ambigu : public supposé singulier - la catégorie en témoigne -, cette singularité est en même temps déniée et l'on fait comme si « l'origine immigrée » ne faisait qu'accentuer le constat établi pour « l'origine sociale ». Cela est illustré par les travaux qui, considérant l'échec scolaire en général, traitent en particulier de la situation des élèves « de banlieue », avec cet implicite *bien entendu* que la catégorie ethnique n'est pas affichée, mais transite de façon détournée, par exemple par les règles d'anonymisation des publics enquêtés (« il est peu probable que nous baptisions Djemila une élève qui s'appelle Anne-Aymone », explique par exemple

---

[517] Contrairement à une idée reçue, cette approche organise déjà les premiers travaux de l'INED de 1964. Si le développement des modèles économétriques vingt ans plus tard autorise de croiser plus de variables, cela ne change pas la matrice analytique, qui reste, elle, étonnamment constante sur les 45 ans de travaux statistiques relatifs à cette question des « enfants d'immigrés » à l'école.

[518] BOULOT S., BOYZON-FRADET D., « L'échec scolaire des enfants d'immigrés. Un problème mal posé », in *Les Temps modernes*, n° spécial 452-453-454, 1984, pp.18-31.

[519] Dans leur désir de combattre « une lecture hâtive des données chiffrées et (…) leur interprétation idéologique », ces auteurs vont jusqu'à minorer la concentration des élèves « étrangers » dans les classes spéciales, préférant insister sur la « régression relative » de ce phénomène, tout en notant que « l'inégalité d'orientation entre Français et étrangers en classe spéciale est toujours importante (2 fois plus) ». BOYZON-FRADET D., BOULOT S., « La section d'éducation spécialisée : miroir grossissant des inégalités », in *Migrants-Formation*, n°89, 1993, pp.18-31.

[520] MANIGAND A., « La problématique de l'enfant d'origine étrangère : nécessité de changer d'approche », in *Revue française de pédagogie*, n°104, 1993, pp.41-53 ; DEVAUX J.-M., « Les immigrés à l'école », in *Communication et langages*, n°85, 1990, pp.19-29.

[521] LAURENS J.-P., « La migration : une chance contre l'échec scolaire ? », in *Hommes & Migrations*, n°1185, 1995, pp.19-25.

[522] Selon l'expression de ZEROULOU Z., « L'école et les enfants d'immigrés : quel traitement ? », op. cit., p.143.

l'équipe ESCOL[523]). Jeu de cache-cache, donc, qui ne cache rien d'autre que les ressorts de la catégorisation, et participe indirectement de l'ethnicisation d'un problème.

Au milieu des années 1980, les travaux de Zaihia Zeroulou[524] sont le point de départ de recherches sur les « réussites paradoxales ». En comparant deux groupes au profil opposé[525] dans la trajectoire sociale, la sociologue montre que le projet migratoire est investi différemment, et au sein de celui-ci, que la mobilisation familiale en faveur de la réussite scolaire des enfants peut expliquer une meilleure performance. Ce constat établi notamment pour les filles, sera ultérieurement confirmé et étendu à l'analyse des parcours de réussite et de mobilité sociale[526]. La notoriété du travail de Z. Zeroulou sera largement liée à l'idée qu'elle aurait mis en évidence un espace de causalités qui ne serait pas réductible à celui construit par les travaux de Bourdieu et Passeron[527]. Sa thèse fournit un point d'appui à celle développée par Vallet et Caille dix ans plus tard, en servant d'explication à la « légère surréussite » qu'ils enregistrent statistiquement. Aussi voit-on s'imposer un attelage argumentaire dominant, avec ce couplage de références repris en boucle dans la littérature, et qui explique en partie la « force »[528] de la première gamme de travaux centrée sur la performance des publics : certain(e)s élèves « d'origine » réussiraient mieux parce que les familles investiraient plus dans la réussite scolaire. L'école est soit maintenue à l'écart des explications, soit dédouanée de la critique qui ciblait antérieurement son inadaptation aux (besoins des) publics « immigrés ». Ce tour de passe-passe permet d'affirmer ni plus ni moins

---

[523] CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, p.42.

[524] ZEROULOU Z., « Mobilisation familiale et réussite scolaire », in *Revue européenne des migrations internationales*, vol.1, n°2, 1985, pp.107-116 ; ZEROULOU Z., « La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation », in *Revue française de sociologie*, n°88, 1988, pp.447-470.

[525] Comme le note J.-P. Zirotti, le portrait du groupe « témoin » est particulièrement sombre, défini exclusivement par ses « manques », ce qui rapprocherait l'auteure du paradigme culturaliste [ZIROTTI J.-P., « Constitution d'un domaine de recherche : la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés (ETI) », in *Babylone*, n°6-7, 1989, pp.210-254]. Du moins, le « paradoxe » est-il peut-être que l'approche misérabiliste concernant un groupe rehausse l'exceptionnalité de réussite des autres.

[526] HASSINI M., *L'école : une chance pour les filles de parents maghrébins*, Paris, L'Harmattan, 1997 ; SANTELLI E., *La mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2001 ; DELCROIX C., « La complexité des rapports intergénérationnels dans les familles ouvrières originaires du Maghreb. L'exemple de la diagonale des générations », in *Temporalités*, n°2, 2004, pp.44-59.

[527] Logique explicite chez : LAHIRE B., « Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire », in *L'éducation prisonnère de la forme scolaire ?,* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, pp.73-106 ; DE VILLERS J., « La reproduction impossible. Entreprendre des études universitaires lorsqu'on est descendante d'immigrés maghrébins en Belgique », in *Education et sociétés,* vol.2, n°12, 2003, pp.111-123

[528] Force paradoxale, car Z. Zeroulou inscrit son travail dans la filiation d'A. Sayad, concevant la migration comme double processus. Or, dans les utilisations ultérieures, ce cadre théorique est oublié et la thèse est réduite à une fonction instrumentale : on ne retient que la « mobilisation familiale » *ici et maintenant* autour de la réussite.

que « l'école intègre et ne discrimine pas »[529], et réduit l'idée de discrimination scolaire aux rang des vulgaires « faits divers et [de] l'indignation »[530].

Les conclusions de Vallet et Caille vont être affinées au cours du temps, notamment pour répondre aux critiques relatives à ce qui, au-delà d'une question de méthode, sert d'argument d'autorité pour évacuer l'idée de discrimination : « *le* toutes choses égales par ailleurs »[531]. Ces critiques sont d'ordre général[532] ou plus spécifiquement centrées sur l'oubli des contextes de scolarisation[533]. La prise en compte de ces remarques ne changera pas les conclusions. Paradoxalement peut-être, alors que cette étude du ministère pouvait prétendre mettre tout le monde d'accord, avec la confirmation relative de ces tendances[534], elle ne clora pas le débat. « Loin de refermer le dossier, [ces travaux] l'ont ouvert plus grand que jamais »[535]. L'étude permet certes de balayer les théories essentialistes concernant les capacités ou incapacités

---

[529] RICHARD J.-L., « L'école intègre et ne discrimine pas », 1999. [En ligne] URL : http://census.web.ined.fr/debat/Contributions/Mars-1999/listcensus163j.html

[530] « Bien que des textes mettent en évidence les discriminations et parfois même le racisme dont sont victimes les enfants d'immigrés à l'école au moment des décisions d'orientation où tout se passe comme si certaines filières n'étaient pas faites pour eux. Là encore, le fait divers et l'indignation tiennent lieu de preuve et comme on sait que les enfants de travailleurs immigrés nés en France réussissent comme leurs camarades français de même origine sociale (…), il faudrait en déduire, après avoir dénombré cette somme d'obstacles et d'épreuves spécifiques, que ces élèves sont particulièrement doués et travailleurs pour réussir "aussi bien" dans une école qui ajoute la discrimination ethnique à la discrimination sociale. » DUBET F., *Immigrations : qu'en savons-nous ?*, op. cit., p.51.

[531] « L'analyse statistique permet de préciser qu'une telle différence ne doit pas être interprétée sans précaution comme la preuve d'une discrimination générale » insistent-ils [VALLET L.-A., CAILLE J.-P., « La scolarité des enfants d'immigrés », in Van Zanten A. (dir), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000, pp.293-301]. Pour Marie Duru-Bellat, l'étude de la discrimination impliquerait *a priori* ce type de raisonnement « toutes choses gales par ailleurs », dans la mesure où l'idée même de discrimination suppose qu'on mette en exergue le critère illégitime pris en considération face aux autres critères [DURU-BELLAT M., *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes,* Paris, PUF, 2002, p.44]. En fait, cet argument d'autorité est fondé sur une ambiguïté permettant de justifier la dominance de l'approche économétrique : il y a non pas un mais plusieurs modes d'administration de la preuve, comme le montrait déjà Emile Durkheim. DURKHEIM E., *Les règles de la méthode sociologique,* Paris, PUF, 1937, chap.VI.

[532] HERAN F., « L'école, les élèves et les parents », in *Economie et statistiques*, n°293, 1996, pp.107-124 ; ZIROTTI J.-P., « Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité : la constitution des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration », in Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1997, pp.233-244 ; PAYET J.-P., « Violence à l'école et ethnicité. Les raisons "pratiques" d'un amalgame », in *VEI*-Enjeux, n°121, 2000, pp.190-200.

[533] CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E., « La (non) réussite scolaire des "immigrés". Où sont les différences ? », in *Migrants-Formation*, n°81, 1990, pp.25-33 ; TICHIT L., « Le "Toutes choses égales par ailleurs" en question. Ou l'occultation des enjeux du marché scolaire local », in *VEI*-Enjeux, n°127, 2001, pp.25-34.

[534] Par exemple : CIBOIS P.. « La Bonne volonté scolaire. Expliquer la carrière scolaire d'élèves issus de l'immigration », in Blanchard P., Ribémont T. (dir.), *Méthodes et outils des sciences sociales. Innovation et renouvellement*, Paris, L'Harmattan, 2002, pp.111-126 ; BRINBAUM Y., KIEFFER A., « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », in *Education et formations*, n°72, 2005, pp.53-75 ; NAKHILI N., « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », in *Education et formations*, n°72, 2005, pp.155-167.

[535] LORCERIE F., « Ecole et appartenances ethniques. Que dit la recherche ? », Aix-en-Provence, MEN, PIREF, 2004, p.15.

supposées des « immigrés ». Mais, non seulement elle va conduire à déplacer le débat sur le lien entre motivation et réussite scolaire (ce qui fait rentrer par la fenêtre la question des pratiques de l'institution scolaire en matière de « démotivation », que l'on avait révoqué par la grande porte), mais en outre, la répétition et la redondance de l'analyse va avoir pour effet inverse de susciter un sentiment de saturation qui va alimenter la critique. Ces deux dimensions sont résumées par la remarque d'Alain Léger :

> « Est-il réellement nécessaire de continuer à ériger cette absence de liaisons significatives en objet de recherches ? Questions d'autant plus importantes, nous semble-t-il, que la principale source des écarts de réussite scolaire est peut-être à chercher dans les pratiques d'orientation et d'évaluation, dans les préjugés et les modèles sociaux dominants qui dévalorisent certains et valorisent d'autres, donc du côté des maîtres et des structures scolaires et non du seul côté des élèves. »[536]

Dans ces années 1990, les travaux statistiques vont d'autre part donner lieu à une critique des catégories utilisées pour appréhender les différenciations, à la fois pour leur imprécision et pour les préjugés qu'elles recèlent[537]. Cette dimension s'ouvre plus largement sur la polémique dite des « statistiques ethniques ». Sans s'arrêter sur cet épisode – durable et/ou à répétition –, on peut remarquer que cela donne lieu à des travaux affinant les catégories par groupes « nationaux » ou « continentaux » (en fait, généralement ethniques). Ces approches sont largement influencées par l'enquête à grande échelle de l'INED (MGIS), sous la direction de Michèle Tribalat[538]. De nouvelles figures collectives émergent (Portugais) et d'autres, beaucoup plus anciennes dans le débat, retrouvent une légitimité (Algériens, Maghrébins), occupant la scène du débat sociologique.

Un exemple de ces groupes ethniques de la sociologie est ici particulièrement intéressant pour notre propos. En France, le stéréotype du « bon élève asiatique » est considéré de longue date comme confirmé par la statistique, qui annonce une « réussite à la hauteur de la légende »[539]. L'enregistrement d'un effet de la variable ethnique a conduit certains auteurs à se pencher sur

---

[536] LEGER A., « Usage des statistiques de la DEP concernant les enfants de migrants », in Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1997, p.59. J.-P. Payet observe « une logique de recyclage des références », « une même thèse (…) [étant] ainsi répétée à l'infini, au point qu'elle accèderait presque au statut idéal de loi sociologique ». PAYET J.-P., « La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France », in *Revue française de pédagogie*, n°117, 1996, pp.87-149.

[537] Entre autres, sur des registres assez différents : STREIFF-FENART J., « Les recherches interethniques en France », op. cit. ; SIMON P., « Identité minoritaire et école », in *Agora Débats/jeunesse*, n°32, 2003, pp.41-53.

[538] Cela existe bien antérieurement dans des travaux plus micro-. Par exemple, l'enquête dirigée par J.-P. Zirotti de 1979 distinguait déjà de tels groupes. Ce qui amènera l'auteur à s'intéresser à la figure sociologique des « jeunes Maghrébins ». ZIROTTI J.-P., « Jeunes Maghrébins. Un groupe sociologiquement pertinent ? », in *Cahiers du CERCOM*, n°6, 1991, pp.185-197.

[539] TRIBALAT M., *Faire France*, op. cit., p.114.

cette singularité, notamment concernant la performance en mathématiques.[540] Mais, reprenant les travaux états-uniens, Hee Yean Cho et ses co-auteures proposent une interprétation du phénomène centrée sur le public, et recourant à des schèmes culturels : d'une part, une « affinité culturelle » avec la discipline, découlant de la structure des langues sino-tibétaines, favoriserait la numération ; d'autre part, les familles d'Asie du Sud-Est tiendrait moins le déficit de résultat dans cette discipline pour un problème d'intelligence, de sorte que les injonctions au travail seraient plus systématiques[541]. L.-A. Vallet et J.-P. Caille, en 1996, ont également observé des parcours distinguant positivement cette catégorie d'élèves. Mais avec une lecture diachronique des tableaux ainsi qu'une comparaison carrière/performance, ils invitent, chose tout à fait inhabituelle, à une lecture tournée non pas vers le public mais vers l'école. Ils concluent en effet que :

> « les jeunes asiatiques n'ont pas connu des parcours au collège nettement meilleurs que ceux des jeunes Maghrébins de mêmes caractéristiques ; ils n'obtenaient pas non plus des performances plus élevées en début de 6e ; ils avaient par contre moins souvent redoublé dans l'école élémentaire française et avaient moins fréquemment été orientés dans l'enseignement spécial, un peu comme si, davantage que ces élèves eux-mêmes, c'était le regard que l'institution scolaire porte sur eux était différent. »[542]

Autrement dit, il semble que les élèves « asiatiques » profitent au sein de l'école française d'un préjugé favorable, déjà mis en évidence par plusieurs enquêtes[543]. Qu'advient-il alors, des préjugés négatifs concernant d'autres catégories d'élèves, à commencer par ceux désignés comme « maghrébins » ?

A la fin des années 2000, comme en écho lointain avec ce doute semé (mais immédiatement enterré), apparaît une inflexion dans l'interprétation des données statistiques. Par exemple, Yaël Brinbaum[544] observe que, s'il y a bien un avantage global des « familles immigrées », notamment « maghrébines », dans l'orientation vers la seconde générale et technologique, cela semble se retourner dans le palier de première. D'autre part, elle attire plus généralement

---

[540] CHO H. Y., WEIL-BARAIS A., HOEL J., « D'où vient la supériorité des enfants coréens en mathématique ? » in *Carrefour de l'éducation*, n°26, 2008, pp.185-200.

[541] Hypothèse fort intéressante, si on la rapproche *a contrario* du modèle scolaire qui présuppose des inégalités d'intelligence. Ce qui explique probablement la difficulté de l'école à s'inscrire dans un schéma politiquement égalitariste. En effet, si l'on suit Jacques Rancière, la possibilité de l'égalité politique nécessite de postuler l'égalité des intelligences. RANCIERE J., *Le maître ignorant*, op. cit.

[542] VALLET L.-A., CAILLE J.-P., « Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration », in *Economie et statistique*, n°293, p.151.

[543] TANH, « Le mythe du bon élève asiatique », in *Migrants formation* n°62, 1985, pp.1-3 ; LE HUU KHOA, *Asiatiques en France. Les expériences d'intégration locale*, Paris, L'Harmattan, 1995 ; SIMON-BAROUH I., « Le stéréotype du bon élève "asiatique". Enfants de Cambodgiens, Chinois, "Hmongs", Japonais, "Laos", Vietnamiens et enfants eurasiens au collège et au lycée à Rennes », in *Migrants-formation*, n°101, 1995, pp.18-45.

[544] BRINBAUM Y., KIEFFER A., « La scolarité des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat. Différences et polarisation des parcours », in *Population*, vol.3, n°64, 2009, pp.561-610.

l'attention sur l'importance des sorties sans diplômes pour les jeunes « maghrébins », ainsi que sur un taux d'échec aux examens « très inquiétant »[545]. Celui-ci pourrait être imputé aux diplômes professionnels qui, n'étant pas ajusté aux aspirations des familles « maghrébines », ont induit un rapport négatif à la formation. De son côté, Hector Cebolla Boado, s'attache à corriger les effets de « censure statistique » du modèle régressif utilisé par Vallet et Caille, et montre que, tout compte fait, « les élèves immigrés ne progressent pas plus vite que les élèves français si l'on tient compte de leur niveau initial en 6e »[546]. Ce qui fragilise considérablement la thèse antérieure. Il va aussi mettre en évidence, en matière de sélectivité, que « plus l'appréciation du niveau scolaire portée par les enseignants au début du collège est favorable, plus l'élève est susceptible de faire encore partie du panel trois ans plus tard ».[547] Il montre ainsi un effet prédictif de la réussite scolaire qui peut être interprété de plusieurs façons, mais dont la mise en saillance appelle à ouvrir l'interrogation sur les pratiques d'orientation. Enfin, en 2009 sorte une étude, sous la direction de Liliane Bonnal, qui va littéralement renverser l'interprétation, en soutenant l'idée d'une discrimination dans l'orientation scolaire[548]. En recourant eux aussi à une approche économétrique et aux données de la DEPP (panels 1995 et 1997), les auteurs recherchent dans « la part non expliquée » de leurs modèles les traces de la discrimination selon « l'origine ethnique ». Ils montrent une situation non univoque, parce que certaines données semblent à première vue être plus favorables ou contraire moins favorables selon « l'origine », et de plus variables selon les sous-groupes. Autrement dit, ils enregistrent des différences tantôt analysables comme de la discrimination et tantôt comme de la « discrimination positive », montrant en tout cas qu'à plusieurs niveaux, les critères ethnico-raciaux semblent actifs dans l'orientation, la notation ou encore le redoublement.

L'originalité de cette dernière recherche tient d'abord à un effet symbolique dans l'histoire du champ : face à la dominance de la statistique d'Etat qui invalide généralement l'hypothèse de la discrimination, ces auteurs utilisant les même sources et recourant également à un modèle économétrique soutiennent une hypothèse inverse. Au-delà de la symbolique, il faut remarquer que l'interprétation en termes de discrimination vient sinon se substituer du moins concurrencer le modèle interprétatif de la « mobilisation familiale ».

---

[545] Ibid, p.584.

[546] BOADO H. C., « Les enfants d'immigrés progressent-ils plus vite à l'école ? Le cas français », in *Population*, Vol. 63, n°4, 2008, pp.747-765.

[547] Ibid, p.755.

[548] BONNAL L. (dir.), ALET E., BOUHMADI R., FAVARD P., et alii. *Accès à la propriété, orientation scolaire et inégalités de revenus : une analyse des discriminations*, Toulouse, GREMAQ, 2009.

« On pourrait, disent en effet les auteurs, expliquer [ces différences] par le fait que les enfants de famille immigrée, vivant dans milieux sociaux plutôt défavorisés, voient en l'école un moyen de mobilité sociale. Une autre explication possible pourrait être liée aux comportements des établissements en termes de politique de redoublement à l'égard des enfants de famille immigrée. »[549]

* *

*

On voit que la statistique scolaire ne répond pas en soi à la question des discriminations, et tend plutôt à disqualifier cette question. A moins d'accepter un effet d'autorité pour tenter d'invalider les mises en questions de l'institution scolaire, il faut reconnaître que, au moins en l'état, elle ne règle pas le problème. Toutefois, loin d'opposer la statistique à l'empirique, il y a lieu de les faire travailler ensemble pour s'intéresser non pas seulement au public, mais également à la production de l'institution.

II.3.4. Ce que nous savons de la catégorisation et de la discrimination ethnico-raciale à l'école[550]

II.3.4.1. L'ethnicisation des territoires scolaires

Dans le contexte de la politique des années 1980 s'affirme, dans la recherche sur l'école, « la conviction que le sort des élèves est désormais lié aux caractéristiques différentielles des configurations scolaires locales »[551]. La mise en place des Zones d'éducation prioritaire (ZEP), ainsi que la territorialisation et l'articulation locale de la politique formation-emploi autour du triptyque établissement/bassin/filières[552], modifient singulièrement le paysage organisationnel. Et avec lui l'ethnicisation de l'ordre scolaire, car, comme le remarquait Jean-Paul Payet, « si la reconstruction du lien social en éducation s'effectue aujourd'hui sur une

---

[549] Ibid, p.49.

[550] Cette question a fait l'objet, si l'on prend en compte le thème de la « scolarisation des enfants d'immigrés », d'une dizaine de synthèse en quelque quarante années de travaux. Citons les principales : ZIROTTI J.-P., « Constitution d'un domaine de recherche », op. cit. ; PERROTTI A., *La situation socio-éducative des enfants de migrants*, Paris, UNESCO, 1989 ; LORCERIE F., « Scolarisation des enfants d'immigrés. Etat des lieux et état des questions en France », in *Confluences Méditerranée*, n°14, 1995, pp.27-66 ; PAYET J.-P., « La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France », op. cit. ; CARDONNA-DUREAULT M.-F., « La sociologie des enfants de migrants à l'école, une synthèse des publications françaises parues entre 1980 et 1996 », in *Carrefours de l'éducation*, n°2, 1996, pp.118-143 ; NAVES M.-C., *Les discriminations raciales à l'école*, Paris, ADRI/RAXEN, 2002 ; PAYET J.-P., « Ecole et immigration. Un bilan des travaux (1996-2002), un programme de recherche », in *VEI*, n°135, 2003, pp.103-122 ; LORCERIE F., « Ecole et appartenances ethniques », op. cit. ; DHUME F., DUKIC S., CHAUVEL S., PERROT P., *Orientation scolaire et discrimination*, op. cit.

[551] BEN AYED C., BROCCHOLICHI S., « Les inégalités sociospatiales d'accès aux savoirs », in Duru-Bellat M., Van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, 2009, pp.115-116.

[552] Collectif, « Le lycée professionnel au cœur de la relation territoire-entreprise », in *Les cahiers d'Education & Devenir* n°1, 2003, pp.12-14.

base locale, elle place au centre, particulièrement dans les quartiers “défavorisés”, la question de l’ethnicité »[553].

La définition même des territoires met en jeu des critères ethniques[554]. Pour définir les ZEP, on a mobilisé des « indicateurs “déjà disponibles dans chaque secteur scolaire” (…). En 1970, la présence d’enfants étrangers avait été considérée comme un indice de manques et de besoins individuels (de ces élèves). En 1981, elle devient l’indicateur officiel des besoins de toute la collectivité. »[555] Alors qu’elle était destinée à élargir l’approche des problèmes, en prenant pour objet « l’échec scolaire », cette politique a renforcé, au final, l’amalgame entre « échec scolaire » et « origines (étrangères) », notamment dans les représentations sociales. Cependant, le caractère significatif des ZEP ne doit pas faire oublier que « le décalage entre le principe directeur d’égalité/équité et la réalité n’est pas cantonné à l’éducation prioritaire, c’est une caractéristique du système scolaire français »[556] dans sa globalité. Ni contestée dans son principe ni assumée dans une volonté d’égalitarisme, la politique des ZEP a connu trois « relances », qui ont au fur et à mesure infléchi le sens initial. La liaison avec la politique de la ville, notamment, a renforcé l’effet de stigmatisation, instaurant alors un cercle vicieux de la labellisation. Dans ce contexte, il n’est pas étonnant que cette gestion territoriale ethnicisée soit le point de départ d’une nouvelle stratégie de « discrimination positive » (prépa Science po, etc.), élitiste et inégalitaire[557], à partir de 2004.

La correspondance entre une ségrégation urbaine et une concentration scolaire des populations « d’origine étrangère » fait dire à certains auteurs, à propos de la région parisienne, qu’il y a une « base objective de l’ethnicisation des problèmes scolaires et de la ghettoïsation de nombreux établissements (…) [dans la mesure où] depuis environ vingt ans, la proportion d’enfants d’origine étrangère a considérablement augmenté dans les catégories

---

[553] PAYET J.-P., « La connivence et le soupçon. Le dialogue école-famille à l'épreuve de l'ethnicité », in *Migrants-Formation*, n°89, 1992, pp.82-97. Voir aussi les remarques de : CHARLOT B., « Violence à l'école », op. cit.

[554] MOREL S., *Ecole, territoire et identités. Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan, 2002. La circulaire du 1er juillet 1981, dans ses annexes techniques, propose de retenir le critère de « la part des élèves étrangers ou non francophones par rapport au nombre total d’élèves (hors spécial) » et « plus précisément (…) le pourcentage de classes élémentaires ayant plus de 30% d’étrangers ou non francophones [ainsi que] le pourcentage global d’élèves étrangers ou non francophones dans les collèges et les SES. » MEN, Circulaire n°81-238 du 1er juillet 1981.

[555] VARRO G., « La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels », op. cit., p.56.

[556] LORCERIE F., « L’évolution de la politique d’éducation prioritaire. La difficulté de juger », intervention aux « Journées nationales OZP », 16 mai 2009.

[557] OBERTI M., SANSELME F., VOISIN A., « Ce que Sciences-Po fait aux lycéens et à leurs parents », op. cit.

sociales défavorisées »[558]. Mais, loin de ne faire qu'enregistrer la ségrégation urbaine, l'école participe de produire ce phénomène. Catherine Barthon met ainsi en évidence la relation structurelle entre la division sociale des territoires et la hiérarchisation de l'espace éducatif, conduisant à la relégation d'une majorité des enfants d'immigrés dans les établissements les moins attractifs. Il en résulte une « forte homogénéité sociale, voire ethnique des élèves, [et une] offre scolaire qui peut sembler plus calibrée pour la gestion de l'échec scolaire que pour susciter des carrières d'excellence »[559]. Les territoires et les établissements s'adaptent et se spécialisent en quelque sorte, en fonction du public. Ce qui conduit à différencier de façon importante y compris le contenu de l'action scolaire, le niveau d'exigence[560], et les formes relationnelles au sein des établissements.

Cette différenciation de « l'offre » a pour conséquence de contraindre sensiblement la « demande ».[561] Dans ce mécanisme, l'image ethnique de certains établissements accentue alors les effets négatifs du « marché scolaire »[562], et l'on observe des stratégies de contournement de la carte scolaire, des « fuites » et autres « évitement » de certains établissements.[563] Sylvie Mazella, à travers une enquête dans deux écoles primaires du quartier de Belsunce, au centre de Marseille, montre que face à la « sur-stigmatisation » sociale et ethnique de l'école publique classée en ZEP, des familles y compris « musulmanes » partent vers le privé catholique, avec en retour un effet de spécification de l'école publique dans l'accueil des populations les plus stigmatisées.[564]

Toutefois, si les choix de certaines familles participent de la (re)production des ségrégations scolaires, les pratiques institutionnelles et administratives locales jouent un rôle décisif. Georges Vissac met ainsi en évidence que si les procédures ont pour but que les

---

[558] MEURET D., BROCCHOLICHI S., DURU-BELLAT M., *Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets*, Cahiers de l'IREDU, n°62, 2001, p.191.

[559] BARTHON C., « Enfants d'immigrés au collège : intégration ou ségrégation scolaire ? », in Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1997, p.96.

[560] FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., *L'apartheid scolaire*, op. cit., p.57.

[561] FRANCOIS J.-C., POUPEAU F., « Le social et le spatial. Quelques perspectives critiques sur l'analyse de la ségrégation scolaire », in *Espace Populations Sociétés*, n°3, 2005, pp.367-384.

[562] La notion de « marché » est souvent utilisée pour parler des pratiques des familles, comme si là encore c'était la « demande sociale » qui faisait la politique de l'institution. Ce vocabulaire relatif au « marché » et aux « stratégies » des familles alimente de la sorte un discours qui tient à distance la responsabilité de l'institution scolaire (et plus largement des politiques publiques) dans la production et la gestion des inégalités.

[563] TRIPIER M., LEGER A., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986 ; BROCCHOLICHI S., « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », in *Sociétés contemporaines*, n°21, 1995, pp.15-27 ; VAN ZANTEN A., *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001 ; MAURIN E., *Le ghetto français*, op. cit. ; OBERTI M., *L'école dans la ville*, op. cit.

[564] MAZELLA S., « Belsunce : des élèves musulmans à l'abri de l'école catholique », op. cit.

établissements ne puissent pas choisir leurs élèves, celles-ci sont loin d'être transparentes et toutes les familles ne sont pas à égalité devant ces démarches.[565] En outre, il apparaît que les décisions des personnels de l'administration intermédiaire peuvent avoir un effet ségrégatif propre[566]. Si la carte scolaire est aujourd'hui un outil de régulation - ce qui n'a pas toujours été le cas[567] -, au point que son « assouplissement » actuel peut être tenue pour une dérégulation, on sait peu de choses sur la façon dont sa construction même participe de l'ethnicisation. On dispose toutefois de quelques indices, puisqu'on sait que la distribution de l'enseignement professionnel, par exemple, suit une géographie particulière, non seulement liée à l'histoire économique des territoires, mais aussi à la distribution « sociale » des publics[568]. Il semble en aller de même pour les Classes d'intégration scolaire, selon Hervé Benoît, qui observe une « très nette concentration dans les quartiers populaires, notamment dans les zones d'éducation prioritaires, tandis qu'elles sont peu nombreuses en centre ville »[569]. Il semble que la définition même de la carte scolaire puisse soutenir une gestion ethnique, dans la mesure où l'on a pu remarquer, dans une enquête sur Montbéliard, que « l'enjeu des cartes scolaires traverse nettement le débat sur les jeunes issus de l'immigration. Avec la déperdition de 400 élèves [en 2000], les nécessités de redistribution de territoires de compétence exacerbent des conflits latents. Certains collèges ne désirent pas "mélanger" les populations, quand d'autres sont condamnés à rentrer un peu plus dans le registre du ghetto. »[570] La carte scolaire peut alors être détournée de ses fonctions au service d'une stratégie « exclusiviste »[571], en particulier dans les petites communes.

---

[565] VISSAC G., « La ségrégation scolaire à l'œuvre : carte scolaire et dérogation dans les collèges de l'agglomération lyonnaise », in Bertheleu H. (dir.), *Identifications ethniques. Rapports de pouvoir, compromis, territoire*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp.77-95.

[566] LAFORGUE D., « Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Education Nationale », op. cit.

[567] Georges Vissac rappelle que la création de la carte scolaire au début des années 1960 n'est pas liée à la question de la mixité sociale : il s'agit de répartir les élèves d'un point de vue quantitatif au moment de la massification scolaire, en équilibrant tout particulièrement les espaces urbains et ruraux. VISSAC G., « La ségrégation scolaire à l'œuvre », op. cit.

[568] Ce qui est appelé par euphémisme des « effets de territoire ». GRELET Y., « Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes », in *Bref* n°228, CEREQ, 2006.

[569] BENOIT H., « Inégalités sociales et traitement ségrégatif de la difficulté scolaire : histoire ou actualité ? », in *La nouvelle revue de l'AIS*, n°31, 2005, p.95.

[570] DHUME F., VOLPONI A.-F., MOULIADE R., NOËL O., *Les discriminations dans le pays de Montbéliard*, op. cit.

[571] CHARMES E., « Carte scolaire et "clubbisation" des petites communes périurbaines », in *Sociétés contemporaines*, n°67, 2007, pp.67-94.

II.3.4.2. L'ethnicisation des normes et de l'ordre scolaire

Dans un contexte accru de concurrence entre établissements, « l'origine » des élèves apparaît comme l'un des critères décisifs, dans la mesure où il correspond à l'un de ceux auquel les acteurs sont attentifs, pour juger de la qualité des établissements. Cela suscite diverses pratiques de gestion ethnique au sein des établissements, utilisant par exemple le projet d'établissement ou encore le règlement intérieur comme signal d'une sélectivité de fait.[572] Jean-Paul Payet a montré que les établissements peuvent organiser une ségrégation interne, pour « répondre » en quelque sorte à la pression de l'image externe. Mais ils le font avec une double contrainte d'image : « la double nécessité de l'affichage suffisant de ces logiques de division des élèves et du maintien de l'illusion de l'école égalitaire. (…) Puisque la discrimination ethnique est "impensable" dans l'école, alors elle peut d'autant plus, sous des formes euphémisées, dispersées, implicites, se maintenir »[573]. Il met en évidence que, dans le processus de « fabrication des classes », les chefs d'établissement prennent en compte à la fois le sexe, « l'origine ethnique » et le niveau scolaire. Si les deux premiers critères vise à minimiser les risques de mécontentement des familles et des enseignants, ainsi qu'à contenir le désordre scolaire, cela a pour effet de polariser les publics en séparant tendanciellement les filles nées de parents français et les garçons nés de parents maghrébins. « Ces micro-ségrégations semblent particulièrement toucher les garçons appartenant à des groupes immigrés stigmatisés dans la société française (Maghrébins, Africains, Turcs, Antillais) ».[574] Les stratégies parfois ethnicisées ou sexisées de gestion des classes participent d'un signal lancé aux familles et aux élèves ; on fait comme s'« il en [allait] du "bon" élève comme d'une "espèce en danger" qu'il convient de protéger »[575].

Plusieurs études démontrent la place importante des catégories ethnico-raciales dans le regard et le jugement professoral sur les publics. A la fin des années 1970, Daniel Zimmermann montre une polarisation et une nette hiérarchisation de la « connivence affective » des

---

[572] ZIROTTI J.-P. et alii, *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés. Les mécanismes institutionnalisés de la domination : processus objectifs et effets subjectifs*, Nice, IDERIC, 1984 ; DHUME F., SAGNARD-HADDAOUI N., *La discrimination de l'école à l'entreprise*, op. cit.

[573] PAYET J.-P., « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue », op. cit. Voir aussi : ZOÏA G., VISIER L., « Emigrer en France à l'âge du collège », in FASILD, *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Paris, La Documentation française, 2004, pp.11-132.

[574] PAYET J.-P., « La catégorie ethnique dans l'espace relationnel des collèges de banlieue : entre censure et soulignement », in Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1997, pp.207-218.

[575] BARTHON C., « La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville », in Re*vue européenne des migrations internationale*s, vol.14, n°1, 1998, p.99.

enseignants avec leurs élèves, selon le statut social et aussi « immigré » qui leur est imputé. Les jugements négatifs ou indifférents s'avérant toujours plus élevés pour les enfants d'immigrés que pour les autres, l'auteur conclut à une « effective ségrégation », qu'il assimile à un « ghetto non-verbal »[576]. Une telle hiérarchisation se retrouve dans l'ordre des représentations[577], et elle influence le jugement sur les élèves. Une recherche en psychologie expérimentale a fait apparaître le rôle important des attentes différenciées des enseignants à l'égard des élèves selon leur « origine sociale et culturelle », ainsi que l'appréhension différente de la performance scolaire et de ses explications selon la catégorisation ethnique[578]. Ces catégorisations participent donc manifestement de la conception de « l'élève idéal »[579], et informent en conséquence les pratiques scolaires de jugement, soutenant et alimentant « un discours évaluatif souterrain »[580]. La catégorisation ethnico-raciale et peut-être la discrimination interviennent aussi, bien que nous en sachions assez peu de choses, dans le regard sur les professionnels, entre professionnels, ou dans la gestion ethnicisée des tâches et de leur distribution[581]. De même que l'on sait assez peu de choses de la façon dont les professionnels vivent la discrimination et le fait de la (co-)produire[582]. L'effet de la catégorisation ethnico-raciale se retrouve également, à des degrés variables et souvent de façon combinée avec d'autres critères (classe, sexe…), dans les pratiques de notation et d'orientation scolaire[583] – « les vœux des élèves immigrés [étant] plus souvent refusés par les

---

[576] ZIMMERMANN D., « Un langage non-verbal : les processus d'attraction-répulsion », op. cit., p.58.

[577] DURAND J.-C., « Les élèves d'origine asiatique, maghrébine et tsigane vus par le maître », in *Intercultures*, n°14, 1991, pp.37-47 ; ZOÏA G., « La "culture" de l'immigré et l'école », in *VEI* Diversité, n°148, 2007, pp.107-113 ; AKKARI A., « Représentations, pratiques pédagogiques et traitement de la différence socioculturelle dans le système scolaire », in Perregaux C. et alii (dir.), *L'interculturation des savoirs : entre pratiques et théories*, Paris, L'Harmattan, 2008, pp.51-68.

[578] CHRYSSOCHOOU X., PICARD M., PRONINE M., « Explications de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève », in *Psychologie et Education*, n°32, 1998, pp.43-59.

[579] BECKER H.S., « Social class variations in the teacher-pupils relationship », in *Journal of educational sociology*, vol.25, n°8, 1952, pp.451-465.

[580] Selon le terme de HAMEL C., « Les interactions entre le sexe, la race et l'origine sociale et les représentations des rapports avec le personnel enseignant », in *Recherches féministes* 11, n°1, 1998, pp.61-81.

[581] BERNARD P., « Profs issus de l'immigration », *Hommes et Migrations,* n°1146, 1991, pp.187-188 ; BÉRARD S., *Les Hussards « noirs » de la Ve République*, mémoire de DEA, Université Paris VII, 2002 ; POIRET C., « Discriminations au travail : L'Éducation nationale, une entreprise comme les autres ? », in *VEI*-Enjeux, n°135, 2003, pp.149-163.

[582] FRANCHI V., « Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicisé », in *VEI-Diversité*, n°137, 2004, pp.22-31.

[583] NOVI M., ZIROTTI J-P. et alii, *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés*, op. cit. ; BRESSOUX P.. *Evaluation et orientation*, Rapport pour le Haut Conseil de l'Education, Grenoble, Université P. Mendès-France, 2006 ; BONNAL L. et alii, *Accès à la propriété, orientation scolaire et inégalités de revenus*, op. cit. ; PERROT P., « La discrimination systémique dans le système éducatif français », op. cit.

conseils de classe »[584], par exemple. En matière d'orientation, diverses enquêtes, déjà depuis la fin des années 1970[585], ont souligné le phénomène des « orientations forcées » qui, se rajoutant plus largement aux « frustrations » découlant d'un système sélectif, génèrent un fort ressentiment des jeunes à l'encontre de l'école. Le segment du lycée professionnel est ici particulièrement concerné. Enfin, il faut noter également la sur-orientation en classes spéciales des élèves « d'origine immigrée », qui là aussi constitue un point constant de critique à l'égard du système scolaire depuis les années 1970[586]. Alain Léger, dans une étude sur les cycles aménagés, y observe « une discrimination sensible en fonction de la nationalité : (…) on ne voit guère au nom de quelle nécessité objective pourrait se justifier l'envoi dans ces structures d'une plus forte proportion d'étrangers de "niveau" bon ou excellent »[587]. Une grande partie des classes spéciales – au-delà du flou de ce terme – sont liées aux catégories de « l'enfance inadaptée », avec une histoire traversée de justifications racistes (le milieu ouvrier se voyant imputer « des insuffisances physiques ou mentales d'origine biologique »[588]), prenant appui sur les théories du Quotient intellectuel[589].

Ici, l'amalgame ou la porosité catégorielle entre « origine » et « inadaptation » peut parfois correspondre une stratégie institutionnelle de gestion de l'« ethnique ». Les modes de gestion concernant les élèves dits « nouvellement arrivés en France » peuvent parfois tendre vers une telle « mise en marge »[590], sous l'effet cette fois de pratiques des établissements.[591] Plus

---

[584] DURU-BELLAT M., PERRETIER E., *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée*, Dijon, IREDU, 2007.

[585] CHAZALET, A. et alii, *Etude relative à la deuxième génération d'immigrants dans la région Rhône-Alpes, Lyon*, Groupe de sociologie urbaine, Université de Lyon II, 1977 ; SANTELLI E. et alii, *Les cadres d'origine étrangère face aux discriminations*, op. cit. ; PERRIN E., *Jeunes maghrébins de France. La place refusée*, Paris, L'Harmattan, 2008.

[586] PINELL P., ZAFIROPOULOS M., « La médicalisation de l'échec scolaire », op. cit. ; MASSARI M., « La scolarisation des enfants tunisiens en France », in *Les cahiers du CERES*, n°6, 1987, pp.125-147 ; DEBARBIEUX E., « Violence et (dés)orientation », in *Migrants-Formation*, n°89, 1992, pp.58-65 ; GRIMALDI C., *Accueillir les élèves étrangers*, Paris, L'Harmattan, 1998 ; ZAFFRAN J., « Entrer en Segpa et en sortir ou la question des inégalités transposées », in *Emploi-Formation*, n°109, 2010, pp.85-97.

[587] LEGER A., « Usage des statistiques de la DEP concernant les enfants de migrants », op. cit., p.59.

[588] Pour exemples : ZAZZO R., *Des enfants de 6 à 12 ans*, Paris, PUF, 1969 ; EYSENCK H. J., *L'inégalité de l'homme*, Paris, Copernic, 1977.

[589] Outils que l'on sait depuis son élaboration par Binet générer des résultats inégalitaires selon les classes sociales. Cf. LAUTREY J., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1980.

[590] BRILLAUD A., *La mise en marge scolaire : enfants d'ouvriers en sections d'éducation spécialisée. Contribution à une sociologie de la mobilisation scolaire*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Nantes, 1987 ; NICOLET M., « Processus en jeu dans la mise en marge scolaire et sociale des élèves migrants », in Rosenberg S. et alii, *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires*, Rapport final, Berne, CDIP, 2003, pp.34-44.

[591] ZOÏA G., VISIER L., « Emigrer en France à l'âge du collège », op. cit.

largement, le recours aux classes spéciales a à voir avec les stigmates attachés à certaines catégories d'élèves, car, comme le note Eric Debarbieux, c'est « un comportement dangereux qui est relégué »[592]. Mais selon les catégories construites par l'institution, cela peut être plus systématique, la scolarisation par les « classes spéciales » pouvant relever d'un choix délibéré de l'institution. Jean Cotin rappelle en effet que, face à l'afflux d'enfants « du voyage » dans les écoles - suite à la liaison entre allocations familiales et contrôle de l'obligation scolaire, en 1966 -, « les membres de l'institution se tournèrent vers ceux qui semblent les plus aptes à traiter la marginalité, c'est-à-dire vers les structures de l'enfance inadaptée »[593]. Par ailleurs, dans une recherche sur la déscolarisation des élèves tsiganes, Driss Bachiri propose une lecture systémique de leur traitement par l'institution scolaire. Il souligne une logique de

> « confinement d'un groupe ethnique particulier dans des "entités scolaires" marginalisées. (…) La scolarisation de ces enfants est caractérisée par le passage dans une succession de "niches ethniques" (création d'une école primaire "ghetto" et d'une "structure spéciale" appelée la "7ème" uniquement pour enfants tsiganes, [SEGPA] à dominante tsigane), c'est-à-dire des entités scolaires qui accueillent uniquement des enfants de cette origine ethnique, depuis l'école primaire jusqu'à leur sortie du système scolaire »[594]

De la mise « fond de la classe » - selon cette frontière intérieure à l'espace pédagogique qui détermine à la fois le statut scolaire et l'attention portée aux élèves - aux formes différenciées de sollicitation des élèves selon la classe sociale ou encore le sexe[595], les inégalités transitent également par des micro-processus interactionnels et des micro-procédés de gestion ethnique de la situation. Dans la gestion de l'ordre scolaire, l'ethnicisation des relations peut être interprétée comme une façon de reprendre du pouvoir dans la régulation des situations.[596]

---

[592] DEBARBIEUX E., « Violence et (dés)orientation », op. cit., p.62.

[593] COTIN J., « Les structures d'accueil », in *Etudes Tsiganes*, n° spécial, n°4, pp.28-30. La situation a partiellement changé, selon Alain Cotonnec ; mais l'objectif fixé dans les années 1980 pour sortir de cette situation est d'une ambivalence fort significative : priorité est donnée aux « structures les moins spécialisées possibles ». COTONNEC A., CHARTIER A.-M., « Les avatars d'une rencontre. "Ils nous mettent au fond des classes" : parole préliminaire sur l'école », in *Etudes Tsiganes*, n°4, 1984, pp.9-14.

[594] BACHIRI D., « Alternatives à la fabrication des apartheids ethniques : déscolarisation et discriminations dans les "niches ethniques" », in *Relief*, CEREQ, 2006, p.64.

[595] CRESAS, « Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité », in *Recherche pédagogique*, n°68, INRDP, 1974 ; ACHERAR L., *Filles et garçons à l'école maternelle*, Montpellier, DRDF/ Académie de Montpellier, 2003.

[596] RINAUDO C., « L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire », op. cit.

II.3.4.3. De l'ethnicisation des frontières aux identifications ethniques

La hiérarchisation ethnique (donc en partie morale) des publics, dans les représentations, influe également sur les interactions des agents scolaires avec les familles[597]. Les critiques morales concernant l'adaptation des familles aux normes et codes scolaires, ainsi que les difficultés des enseignants à faire partager leurs logiques, peuvent être transférées dans la catégorisation ethnique. En déplaçant ainsi les difficultés scolaires de civilité dans un « choc des civilisations », s'opère une « ethnicisation de la clôture scolaire ». Les professionnels imputent à « l'extérieur » ce qui leur pose problème à « l'intérieur », et l'école se construit alors en opposition avec « un quartier dangereux et des parents nocifs »[598]. Dans ce schéma, les principes prêtés à l'institution (laïcité, culture…), qui participent de définir le cadre scolaire, peuvent jouer à contre-emploi à l'égard de l'ethnicisation : plutôt que favoriser une ouverture et une régulation, ils peuvent justifier une rigidification de la clôture scolaire et une disqualification du public selon son « origine ».

Les préjugés et stéréotypes, d'une part, et l'ordre des relations entre l'école et les publics ex-colonisés d'autre part, a un arrière-plan historique dans l'expérience (et ou le trauma) colonial. Certains auteurs voient en effet un lien étroit entre « histoire sociale des groupes et rapport au savoir scolaire des individus »[599]. D'autres auteurs, s'inspirant des recherches du sociologue américain John Ogbu[600], soutiennent l'hypothèse, d'une influence de « l'héritage colonial et postcolonial » sur la façon dont l'école traite les jeunes « maghrébins », et sur la forme de réaction d'une partie de ce public par la « déviance »[601]. La gestion ethnique de l'ordre scolaire a en tout cas des effets à la fois sur la conflictualité au sein des établissements, sur les inégalités au sein du système scolaire, et sur la dimension identitaire des élèves. Eric

---

[597] PAYET J.-P., « Ce que disent les mauvais élèves. Civilités, incivilités dans les collèges de banlieue », in *Annales de la recherche urbaine*, n°54, 1992, pp.84-93 ; PAYET J.-P., *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1995 ; POIRET C., « La construction de l'altérité à l'école de la République », in *VEI Enjeux*, n°121, 2000, pp.148-177 ; ZEPHIR S., *Différentes modalités de l'expérience minoritaire dans l'espace urbain d'une zone d'éducation prioritaire*, Thèse de doctorat de sociologie, Nice, Université de Nice-Sophia Antipolis, 2007 ; PERROTON J., « Les ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires. L'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation », in *VEI-*Enjeux, n°121, 2000, pp.130-147.

[598] LORCERIE F., « L'effet "outsider" », op. cit.

[599] BELHANDOUZ H., « Minorités culturelles, rapport au savoir dans l'école française et impact de l'héritage colonial. Le cas des jeunes adultes originaires des anciennes possessions françaises en situation de raccrochage au diplôme d'accès aux études universitaires », in *VEI* Enjeux, n°129, 2002, p.119.

[600] OGBU J., « Les frontières culturelles et les enfants de minorités », in *Revue française de pédagogie*, n°101, 1992, pp.9-26.

[601] AKKARI A., « Les jeunes d'origine maghrébine en France : les limites de l'intégration par l'école », in *Esprit critique*, n°8, 2001 ; REMY J., « La dette en trop ». in *Revue du MAUSS*, n°28, 2006, pp.257-272.

Debarbieux et Laurence Tichit montrent par exemple que la composition ethnique des classes contribue à une « blessure » ethnique des élèves qui accroît la violence et accentue les écarts sociaux.[602] La statistique enregistre pour sa part des variations dans le sentiment d'injustice selon les groupes ethniques[603]. Variations que les chercheurs interprètent d'abord en recourant à des modèles de socialisation différents (en tenant implicitement l'ethnique pour une propriété des individus) ou des rapports différents à l'égard de l'école et du travail[604]. La recherche, en psychologie comme en sociologie, enregistre toutefois de longue date un lien inverse, qui va de pair avec une approche cognitiviste et constructiviste de l'ethnicité. L'expérience répétée du racisme, de la discrimination et de l'ethnicisation modifie le rapport à l'école. Les « origines » sont alors convoquées pour soutenir diverses formes réactionnelles à la stigmatisation, entre « sauver la face » ou « retourner le stigmate »[605], ou plus largement, résister à l'effet destructeur de cette catégorisation.[606]

Au moins trois modes réactionnels ethnicisés sont analysés, qui dépendent en partie du statut scolaire et des types de ressources mobilisables dans cet espace : 1) une réaction sous la forme d'un désengagement, d'un « décrochage »[607], voire une identification à des formes de « déviance » à partir d'un processus de dévalorisation de soi[608]. 2) A l'inverse, une mobilisation individuelle (par exemple des filles) en faveur de la réussite scolaire, A l'inverse d'un défaitisme, l'ethnicité peut dans ce cas apparaître comme la mobilisation d'une ressource

---

[602] DEBARBIEUX E., TICHIT L., « Ethnicité, punitions et effet classe : une étude de cas », in *Migrants-formation*, n°109, 1997, pp.138-154.

[603] PAYET J.-P., SICOT F., « Expérience collégienne et origine "ethnique". La civilité et la justice scolaire du point de vue des élèves étrangers ou issus de l'immigration », in *Migrants-Formation*, n°109, 1996, 155-168 ; DURU-BELLAT M., PERRETIER E., *L'orientation dans le système éducatif français*, op cit. ; DEBARBIEUX E., « Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques », in *Déviance et Société*, n°28, 2004, pp.317-333.

[604] DUBET F., MARTUCELLI D., *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996 ; CAILLET V., « Sentiment d'injustice et violence scolaire », in *Spirales - Revue de Recherches en Éducation*, n°37, 2007, pp.63-71 ; LANNEGRAND-WILLEMS L. « Sentiment de justice et orientation : croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°33/2, 2004, pp.249-269.

[605] DANNEQUIN C., « Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés », in *Mots,* vol.60, n°1, 1999, pp.76-92.

[606] FRANCHI V.. « Ethnicisation des rapports entre élèves : Une approche identitaire », in *VEI-Enjeux*, Hors série n°6, 2002, pp.25-40.

[607] MUNOZ M.-C., « Comment ils voient l'école », in *Migrants-Formation*, n°29-30, 1978, pp.92-96 ; GALAP J., « Phénotypes et discrimination des Noirs en France : question de méthode », op. cit. ; BOUTRY-AVEZOU V., SABATIER C., BRISSET C., « Bien-être, adaptation sociale et discrimination à l'école : Perception des adolescents issus de l'immigration », in *Revue francophone du stress et du trauma*, n°3, 2007, pp.205-216.

[608] MALEWSKA-PEYRE H., « L'expérience du racisme et de la xénophobie chez les jeunes immigrés », in *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*, Paris, La Documentation française, 1982 ; DEBARBIEUX E., « violence et (dés)orientation », op. cit.

pour contrecarrer en partie l'influence du déterminisme social ou de la stigmatisation ethnique[609]. 3) L'identification ethnique peut conduire à une « revendication identitaire et réactionnelle » qui se fait sur un mode collectif et affirmatif (contestation, etc.). Pour Ruth Akers-Porrini et Jean-Pierre Zirotti, les élèves « maghrébins » peuvent ainsi mener collectivement « une sorte de combat contre les catégorisations scolaires »[610], notamment à l'occasion des moments d'orientation, afin de maintenir un niveau d'aspiration élevé malgré des verdicts scolaires souvent défavorables. Les auteurs accordent selon les cas une importance déterminante à l'école dans ce processus (pour Payet ou Debarbieux, par exemple) ou le pose comme le fruit plus général d'une expérience sociale ou d'un trauma colonial (pour Zirotti ou Akkari, notamment).

Plus généralement, la confrontation à l'ethnicisation produit de l'identification ethnique, qui, à défaut d'être régulée, affecte l'ensemble du rapport à l'école, et plus largement des relations sociales : « les clivages ethniques (…) ont tendance à se renforcer en s'appuyant du reste sur des mécanismes scolaires (sélection) ».[611] C'est à ce titre que Nathalie Kapko observe que le recours à l'islam chez les jeunes prend sens, non pas en fonction d'une communauté substantielle, mais dans les trajectoires d'accès aux places et positions sociales. Pour cette auteure, la « relégation scolaire » influence significativement l'ethnicité et la religiosité. « La stigmatisation scolaire et la perception que les jeunes ont de leur position à l'école sont centrales dans la mise en place des modes d'investissements religieux »[612]. La réinvention « d'origines » offre ainsi un recours possible pour faire face à la contradiction entre une position scolaire souvent déclassée et une ambition sociale fondée sur une soif de

---

[609] CHAZALET, A. et alii, *Etude relative à la deuxième génération d'immigrants*, op. cit. ; HASSINI M., *L'école : une chance pour les filles de parents maghrébins*, op. cit. ; VALLET L.-A., CAILLE J.-P., « Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration », in *Education et formations*, n°40, 1995 ; ROUX S., DAVAILLON A., « Les processus d'orientation en fin de troisième. Observation des comportements des acteurs et analyse des causalités », in *Education et formations*, n°60, 2001, 41-53 ; ENEL F., DELESALLE C., « Rôle et impact des représentations dans l'orientation et l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration », in *Migration études* n°113, Paris, ADRI, 2003.

[610] AKERS-PORRINI R., ZIROTTI J.-P., « Elèves "français" et "maghrébins". Un rapport différent à l'orientation scolaire », in *Migrants-Formation*, n°89, 1992, pp.45-57 ; ZEPHIR S., *Différentes modalités de l'expérience minoritaire*, op. cit.

[611] QUIMINAL C. et alii, « Les jeunes filles d'origine africaine en France : parcours scolaires, accès au travail et destin social », in *Migration études*, n°78, Paris, ADRI, 1997 ; AMIN A., « L'intégration des jeunes français issus de l'immigration. Le cas des jeunes issus de l'immigration arabo-musulmane et turque : Maghreb, Moyen-Orient et Turquie », in *Connexions*, n°83, 2005, pp.131-147 ; AMIN A., POUSSIN M., MARTINEZ F., « Le rôle du sentiment d'exclusion et des perceptions de la société dans le processus d'identification chez les jeunes français issus de l'immigration », in *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°80, 2008, pp.21-32.

[612] KAPKO N., « Relégation scolaire et recherche de requalification par l'islam. Monographie des religiosités juvéniles dans une ville française moyenne », in *Sociétés contemporaines*, n°59-60, 2005, p.143.

reconnaissance. Mais ce recours s'exprime fréquemment sur une autre scène que celle de la réussite scolaire, jouant d'une inversion des normes scolaires ou de « formes spécifiquement transgressives des règles scolaires »[613]. L'école trouvant ici en retour la justification de ses propres mécanismes d'exclusion.

* *

*

Y a-t-il lieu de parler de discrimination ethnico-raciale à l'école ? Certains auteurs le font explicitement. Bien entendu, tout ce qui a été évoqué dans cette rapide synthèse n'est pas nécessairement discrimination. De surcroît, on va voir que le nom de « discrimination » peut être investi de sens différents par certains auteurs qui y recourent. Mais il y a là dans cette histoire un filet de voix qui soutient, avec intermittence, et souvent depuis une position minorisée dans le champ, mais néanmoins avec un certain poids cumulé, l'hypothèse de la discrimination ethnico-raciale à l'école. C'est cette voix qu'il s'agit d'entendre, pour explorer les moments, les formes, les niveaux et les raisons pour lesquelles l'école produit une inégalité de traitement selon la catégorisation ethnico-raciale.

II.3.5. Une tardive et problématique (re)connaissance de la discrimination en stages

La question de la discrimination ethnico-raciale (mais aussi sexuelle[614]) aux stages apparaît avec quelques travaux pionniers, principalement des rapports publics, entre 1999 et 2000. Dans une étude réalisée sur le pays de Montbéliard, nous avons relevé de nombreuses demandes discriminatoires lors des recherches de placement en stages d'élèves du « dispositif de formation intégré »[615] d'un collège. Dans les documents recueillis, sur un panel de 201 entreprises du bassin sollicitées pour des stages, « 42 mentions discriminatoires directes apparaissent, formulées par 40 employeurs différents. Cela signifie que dans l'échantillon,

---

[613] DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ?*, op. cit., p.197.

[614] Dans leur étude par questionnaire auprès d'étudiants en gestion sur la discrimination sexuelle en stages, Sophie Landrieux-Kartochian et Chloé Guillot-Soulez montrent que les étudiantes connaissent un différentiel de traitement à l'égard de leurs homologues masculins sur plusieurs plans : plus longue durée de recherche pour trouver un stage, plus fort taux de réponse négative, concentration dans certains secteurs d'activités, moindres indemnités de stages. Elles avancent des explications complémentaires : une moindre négociation des conditions de stage par les filles que les garçons ; un réseau relationnel différent, et une moindre aide des filles par leurs familles. LANDRIEUX-KARTOCHIAN S., GUILLOT-SOULEZ C. (2005), « Les stages, une des formes de la discrimination sexuelle dans le monde du travail ? », *Les cahiers du CERGORS*, Université Paris I-Panthéon-Sorbonne, n°3.

[615] Géré par la mission insertion de l'Education nationale, le dispositif de formation intégré vise à accompagner des jeunes sortis du système scolaire sans orientation, dans une démarche de formation et de stages en entreprises. L'analyse, ici, porte sur des indications relevées lors des contacts avec des entreprises effectués entre 1996 et 2000.

20% des employeurs expriment ouvertement par téléphone des critères discriminatoires »[616]. 6/10 des cas explicites concernent le critère « d'origine » (et 3/10 le critère de sexe, 1/20 le public des « jeunes de SEGPA). Ce relevé n'étant toutefois pas exhaustif, et d'autres formes indirectes de sélection n'étant pas prises en compte (demandes de « présentation par les parents », etc.), ces données sous-estiment très certainement la discrimination.

De tels phénomènes ont été confirmés, quasiment dans le même temps, par un rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), se fondant sur une enquête du secrétariat d'Etat à l'enseignement professionnel. L'IGEN a estimé que la discrimination touchait entre 30% et 50% des élèves d'origine étrangère lors des recherches de stage. Le rapport ne sera pas diffusé, mais son contenu sera relayé par quelques quotidiens nationaux.[617] L'effet de ce rapport est pourtant sensible, puisque l'Etat va renforcer le cadre normatif : circulaire ministérielle incitant les enseignants à la vigilance[618], et introduction dans la loi du 16 novembre 2001 de la pénalisation des discriminations dans les stages. Mais au début 2000, aucune commande publique ni recherche spécifique ne vient approfondir cette question ; les études du ministère de l'Education nationale qui évoquent le problème ne le font que par allusion. En prenant pour objet les « difficultés d'accès aux stages », ces études minorent le thème[619] voire ne prononcent pas même le nom de « discrimination ». Elles l'insèrent dans de longues listes de « freins » évoqués par les enseignants, donnant priorité à l'inadaptation supposée des élèves et aux contraintes des entreprises. Exemple :

> « Les autres raisons évoquées par les enseignants révèlent que les entreprises ne jouent pas toujours le jeu de la citoyenneté : leur origine ethnique ou la consonance de leur nom sembleraient les raisons pour lesquelles des élèves ont des difficultés à trouver des entreprises. Ce constat rejoint celui de l'Inspection Générale de l'Education Nationale dans sa note sur "La discrimination raciale dont sont sujets les élèves dans le cadre des périodes de formation en entreprise" (mai 2000). »[620]

---

[616] DHUME F., VOLPONI A.-F., MOULIADE R., NOËL O., *Les discriminations dans le Pays de Montbéliard,* op. cit.

[617] Cf. notamment : GUIBERT N., «L'Inspection Générale de l'Education Nationale révèle une discrimination dans l'accès aux stages», *Le Monde*, 2 juin 2000 ; ROTMAN C., « Bac pro : les patrons préfèrent les stagiaires bleu blanc rouge. Le racisme reconnu par le Ministère de l'Education , *Libération*, lundi 5 juin 2000.

[618] MEN, Circulaire n°2000-095 du 26-6-2000, « Encadrement des périodes de formation en entreprise ».

[619] Cela est parfois volontaire, dans la méthode : au motif de « *ne pas influencer* les répondants en insistant sur le seul thème des discriminations », *« le questionnaire a été intitulé "Difficultés à l'accès au stage" pour ne pas insister d'emblée sur les mécanismes discriminatoires »*. FARVAQUE N., *Difficultés d'accès et discriminations dans l'accès aux stages. Le ressenti des lycéens de l'enseignement professionnel, le point de vue des enseignants et des employeurs*, Lille, ORSEU/ Programme EQUAL-TRANSFERT, 2008.

[620] BRAXMEYER N., GENTIL R., « Les spécificités de l'enseignement professionnel : les périodes de formation en milieu professionnelle et le contrôle en cours de formation », in *Les Dossiers éducation et formation*, n°146, 2002, p.27.

On voit en outre, dans cet extrait – unique mention dans un rapport de 112 pages -, que l'on se borne à rappeler l'étude de l'IGEN, comme si tout était dit dans le *« constat »* brut. Cette tendance – avec les mêmes procédés narratifs marginalisant le thème[621] - se poursuit dans la plupart des rapports publics des années suivantes. Par exemple, la discrimination y est réduite à des « comportements peu appropriés » trouvant en partie leur justification dans le fait qu'il s'agit d'un public « adolescent »[622]. Par ailleurs, en se cantonnant à enregistrer les discours enseignants sur les « problèmes de placement », certaines études réduisent le problème des discriminations aux outils et aux modèles permettant de « traiter » sans avoir à ouvrir la question[623]. Ainsi, en déconnectant finalement le problème de la compréhension de son fonctionnement et de ses mécanismes, on se concentre sur la réponse à « la demande : "comment réagir ?" »[624]. Dans d'autres cas, l'analyse est affaiblie par un défaut de stabilité et de maîtrise du référent en matière de discrimination et d'ethnicisation : confusions entre racisme, discrimination, sélection, etc., ou encore entre traitement inégalitaire, injures, préjugés, etc.[625]. Tout cela concourt à une émergence biaisée et imprécise de la problématique, qui n'est pas sans lien avec la façon dont l'action publique s'en saisira.

Du côté de la sociologie, la reconnaissance de la question est également entravée par une hésitation à nommer. Le sociologue Aziz Jellab, à la marge de sa *Sociologie des lycées professionnels*, indique le problème mais parle d'une « frilosité » des enseignants les conduisant à entériner les demandes discriminatoires, « en en faisant un élément explicatif des pratiques différenciées dans la gestion de la carrière scolaire et professionnelle de leur

---

[621] DHUME F., « L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique », in *Migrations-Société*, vol.22, n°131, septembre-octobre 2010, pp.171-184.

[622] Le rapport Fauroux pose, comme par principe, la question de l'accès aux stages des « jeunes issus de l'immigration » sur le mode du « handicap » : « Pour les jeunes issus de l'immigration, sur-représentés dans les filières d'enseignement professionnel, ce premier accès au monde du travail est l'occasion de mesurer ce qui les en sépare. Il n'est pas besoin de revenir sur les différentes situations de handicap mais d'insister sur deux points : les comportements peu appropriés sont d'autant plus fréquents que les stagiaires sont adolescents, la discrimination joue de la même façon pour les stages que pour les recrutements ». FAUROUX R., *La lutte contre les discriminations ethniques dans le domaine de l'emploi*, Paris, Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, 2005.

[623] RIVARD T., THALINEAU A. et alii, *Etude sur les difficultés d'accès des jeunes scolaires et universitaires aux stages en entreprises*, LERFAS, Rapport pour le SGAR-Préfecture de la région Centre et du Loiret, 2006.

[624] GIP FCIP/Equal (Alsace), « Discrimination et accès aux stages et périodes de formation en entreprise. Analyse des besoins », 2004.

[625] GAUCCI A., VITEAU J., *Comment se rencontrent les discriminations dans l'école ? Rapport final du diagnostic réalisé en Haute-Normandie dans des collèges et lycées de Forges-les-Eaux, du Havre & du Val de Reuil*, Programme EQUAL-LUCIDE, 2007.

public. »[626]. Nous sommes loin des formulations en termes de *coproduction*, pourtant sensiblement diffusées dans le domaine de l'emploi[627]. Plusieurs études conduites dans le cadre de programmes européens Equal ont toutefois directement contribué à objectiver et analyser le phénomène[628]. Plutôt que de les présenter ici de façon détaillée, je les mobiliserai au cours de l'analyse.

II.3.6. La discrimination dans la sociologie de l'école : entre paradoxe sectoriel et incertitude conceptuelle

II.3.6.1. Un double paradoxe

Nous sommes en face d'un double paradoxe, du point de vue de la recherche. Le premier vient de ce que la formulation explicite de l'idée de « discrimination ethnique » appliquée à l'école apparaît très tôt, environ une dizaine d'années après les premiers travaux sur la « scolarisation des enfants d'immigrés ». Mais, cette problématique spécifique n'étant pas constituée dans les champs scientifique et politique français, cette formulation semble rétrospectivement anachronique, alors qu'elle aurait pu en théorie ouvrir plus largement un champ d'exploration. Il en va encore en partie de même au début des années 1990, lorsque l'idée est reprise dans les travaux de J.-P. Payet. Mais force est de constater que, si les travaux de cet auteur ont été largement cités, l'idée de discrimination, elle, n'est pas reprise, et l'on se contente d'une qualification générale d'un éventuel « effet de l'origine » dans la fabrication des divisions scolaires. La focalisation sur la « variable » semble faire en partie oublier l'hypothèse théorique. Catherine Barthon, qui discute les thèses de Payet sur la composition des classes, repousse explicitement l'idée de discrimination, qu'elle associe à l'apartheid sud-africain[629]… (cf. II.3.5.2.). Le mot fait peur et est surchargé d'un rapport idéologique. Aussi l'enjeu de reconnaissance d'une problématique de la *discrimination* à l'école reste-t-il presque entier, jusqu'au milieu des années 2000.

---

[626] JELLAB A., *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008, p.20.

[627] NOËL O., « Intermédiaires sociaux et entreprises : des coproducteurs de discrimination ? », op. cit.

[628] CERRATO-DEBENEDETTI M.-C., YIGIT E., *L'expérience de la discrimination ethnique à l'accès au stage de filières professionnelles*, Villeurbanne, EQUAL-PAVIE, 2005 ; DHUME F., SAGNARD-HADDAOUI N., *La discrimination de l'école à l'entreprise*. op cit, (Programme EQUAL-TALENT) ; FARVAQUE N., *Difficultés d'accès et discriminations dans l'accès aux stages*, op. cit.

[629] BARTHON C., « Enfants d'immigrés au collège : intégration ou ségrégation scolaire ? », op. cit.

Le second paradoxe concerne plus généralement les travaux sur l'ethnicité. Françoise Lorcerie suggère en effet que l'école est « le secteur de l'action publique où les travaux qualitatifs sur les processus ethniques sont les plus abondants, les plus approfondis, et ce, paradoxalement, en l'absence de statistiques précises à l'échelle nationale »[630] On a vu, en effet, que la littérature s'accumule et a d'ores et déjà ouvert de nombreuses dimensions de la question, même si le cadre d'ensemble reste pour partie à construire[631]. L'école a sur ce plan été investie de façon sensiblement plus importante que d'autres secteurs de l'action publique (justice, police, etc.). Et ce développement est en effet fortement qualitatif, en comparaison avec le champ du travail et de l'emploi – ce dernier ayant d'abord été interrogé du point de vue statistique, et proportionnellement nettement moins par des travaux qualitatifs. Mais cela ne doit pas cacher le fait que beaucoup reste à construire, à savoir, à vérifier. Et que la question proprement dite de la discrimination reste sujette à caution. Le paradoxe est là : une masse de travaux qualitatifs soutient une thèse que la statistique ignore ou occulte le plus souvent.

II.3.6.2. Du problème de concept au déni du problème

La notion de « discrimination » a deux sens distincts, lorsqu'elle apparaît dans les travaux sur l'école : un usage dans le sens de *discriminant*, connoté statistiquement (incidence propre d'une variable), et un usage dans le sens de *discriminatoire*, avec une connotation normative d'ordre socio-juridique et politique. Or, on observe des passages de l'un à l'autre, avec la conclusion assez fréquente des travaux statistiques que l'absence de caractère *discriminant* d'une variable (sens 1) équivaut à l'absence de *discrimination* (sens 2). Inversement, l'usage du terme peut jouer du passage entre les deux sens[632]. Leur assimilation pose problème, dans la mesure où cela conduit à une confusion plus générale entre différenciation et discrimination. Si la variable ethnico-raciale peut caractériser un groupe subissant une position défavorable (moindre « réussite » scolaire, orientation plus fréquente vers le lycée professionnel, etc.), cela ne signifie pas que cette situation résulte de discrimination ou soit en elle-même qualifiable comme telle. Inversement, l'absence d'enregistrement statistique d'une

---

[630] LORCERIE F., « Le paradigme de l'ethnicité. Développements en France et perspectives » in *Faire Savoirs*, n°6, 2007, pp.15-23.

[631] Il a été largement initié par : LORCERIE F., *L'école et le défi ethnique*, op. cit.

[632] Pour exemple : « L'ethnicité constitue un discriminant actif de la communication école-famille, en ce qu'elle influe sur la fabrication d'un cadre relationnel plus rigide, plus distant, donc moins favorable aux parents immigrés. » PAYET J.-P., « La connivence et le soupçon », op. cit.

position plus défavorable ne permet en rien d'affirmer qu'il n'y a pas eu discrimination. Toute sélection ou différence n'est pas en soi discriminatoire.

Concernant les usages de « discrimination » au sens 2, dans les travaux sur l'école, le référent n'est pas toujours explicite, et lorsqu'il l'est, c'est assez rarement le droit. L'occultation du référent de droit a généralement pour effet de situer le problème soit dans un registre strictement cognitif (on ne parle alors pas d'action), soit dans un registre normatif moral (et non légal). De sorte que la source de légitimité d'une telle pratique peut être située du côté de la « demande sociale » (ce ne serait pas vraiment de la discrimination dans la mesure où c'est une demande d'autrui : clients, collègues, etc.). Lorsque la notion est cantonnée dans un registre cognitif, cela ne signifie pas pour autant qu'on la tienne comme une catégorie générique, dans une perspective psychosociologique. Une normativité morale intervient implicitement, tenant la discrimination pour « négative », mais en la référant au registre des perceptions et des mentalités. Certains auteurs parlent ainsi de « vocabulaire discriminatoire »[633] ou encore de « critère de perception discriminant »[634], sans jamais s'attacher à qualifier les pratiques et le fonctionnement de l'institution scolaire. La confusion plus généralement entretenue avec le racisme peut laisser penser que « discrimination » est principalement un terme « à la mode », servant un procédé d'euphémisation : « un racisme, plus élégamment nommé discrimination »[635]. L'absence de construction conceptuelle de la notion de discrimination conduit à requalifier des schèmes interprétatifs précédents sans en infléchir le sens. Le thème semble autoriser de rembrayer des analyses en termes de ségrégation[636], ou encore de « manque de capital symbolique » et de stigmatisation[637].

La discrimination est comparée avec d'autres concepts – inégalités, ségrégation – plus souvent que référée à un *point de vue* et à une *normativité* spécifiques. En l'absence de recours *explicite* au droit, ou en l'absence de maîtrise du point de vue du droit (au-delà d'une simple définition juridique)[638], il semble néanmoins que l'on puisse raisonner avec ses

---

[633] CHOMENTOWSKI M., *L'échec scolaire des enfants de migrants*, op. cit., p.158.

[634] BARTHON C., « Enfants d'immigrés au collège : intégration ou ségrégation scolaire ? », op. cit., p.103.

[635] CHOMENTOWSKI M., *L'échec scolaire des enfants de migrants*, op. cit., p.126.

[636] VAN ZANTEN A., « Une discrimination banalisée ? », op. cit.

[637] BERTHET T. (dir.), « Discriminations dans les mondes de l'éducation et de la formation », op. cit. Cette absence de définition et de conceptualisation spécifique conduisant à conclure à *« la complexité des mécanismes discriminatoires, les ambiguïtés des dispositifs de lutte contre la discrimination et la polysémie de ce terme »* (p.6).

[638] La référence est parfois explicite, mais cela n'empêche pas les confusions. On trouve par exemple très souvent l'idée est que c'est la loi du 16 novembre 2001 qui a pour la première fois interdit la discrimination raciale, alors qu'elle est explicitement interdite en droit français depuis 1972 ; on trouve fréquemment l'idée que la

catégories, mais selon des interprétations assez libres. En particulier, on trouve dans la littérature l'idée que la discrimination est un phénomène intentionnel, immédiatement manifeste, « ouvert » ou encore systématique :

> « La discrimination désigne une opération de séparation *volontaire* d'un groupe de personnes en fonction d'un attribut spécifique en vue de lui appliquer un traitement inférieur ou d'entraver son accès à différents biens, services, espaces, statuts ou droits. »[639]
>
> « (…) si des différenciations opèrent en vertu de la variable ethnique, l'analyse ne permet ni d'en établir le caractère *systématique*, ni d'en préjuger un effet *ouvertement* discriminatoire »[640]
>
> « [L'auteur proposant de voir la ségrégation comme une approche intermédiaire entre inégalités et discrimination, avant de préciser :] La grille de lecture fondée sur les inégalités consiste à voir ces positions inégales comme le résultat de processus objectifs *non intentionnels*. C'est donc le caractère *délibéré, et perçu comme tel*, qui permet de parler de discriminations. »[641]

Il semble, au fond, que l'on entende l'idée de discrimination comme un *ordre politique délibérément organisé*. On retrouve cela dans la comparaison avec la notion de « ségrégation », que certains chercheurs assimilent manifestement au « modèle américain » ou à l'Afrique du sud de l'apartheid – selon une référence d'ordre politico-idéologique[642]. La référence à *l'avant et ailleurs* pour se représenter le problème[643] indique que l'on attribue à l'idée de discrimination un caractère *intentionnellement* et *institutionnellement organisé :*

> « Appréhender la question des scolarités des élèves issus de l'immigration sous l'angle de cette problématique [de ségrégation] ne revient pas à accréditer la thèse d'une discrimination "raciale" organisée, à l'instar des modèles américains et sud-africains. »[644]

Plus généralement, la comparaison avec des exemples lointains peut être compris comme un effet de la croyance dans le « modèle républicain », qui tient la discrimination pour un phénomène dysfonctionnel et par principe exogène à l'ordre scolaire. Ce que l'on retrouve dans le fait qu'*a contrario*, la question de la discrimination raciale à l'école peut être traitée comme un exemple caractérisant normalement le monde « anglo-saxon » (j'ai déjà évoqué le

---

discrimination suppose « l'intentionnalité de nuire », alors que d'une part la preuve de l'intentionnalité n'est requise qu'au pénal, et d'autre part c'est moins l'intention de nuire que celle de sélectionner selon des critères prohibés qu'il s'agit de prouver… Etc.

[639] BEN AYED C., « Discriminations : l'éducation un espace à haut risque ? », in *Le sociographe*, n°34, janvier 2011. Souligné par moi.

[640] PAYET J.-P., « La connivence et le soupçon », op. cit., pp.83-84. Souligné par moi.

[641] OBERTI, *L'école dans la ville*, op. cit., p.254. Souligné par moi.

[642] Comme le remarque Eric Fassin, « l'Amérique est une figure du discours politique français » dont la référence « sert trop souvent à interdire toute réflexion sur les sujets minoritaires. » FASSIN E., « Notre oncle d'Amérique (Eric Fassin) », in *Vacarme*, 2000. [En ligne] URL : http://www.vacarme.eu.org/article31.html.

[643] Sur ce plan, la littérature scientifique ne se distingue pas *en soi* des *a-priori* que l'on observe chez les enseignants, quant il s'agit de se représenter et d'enseigner ce qu'est le racisme ; l'effet est de contenir l'hypothèse même de sa possibilité à un lieu extérieur et à un passé dépassé. Cf. DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ?*, op. cit.

[644] BARTHON C., « Enfants d'immigrés au collège : intégration ou ségrégation scolaire ? », op. cit., p.97.

traitement réservé à cette notion dans le *Dictionnaire de l'éducation*[645]). La définition sociologique d'une école « intégratrice » depuis E. Durkheim peut épouser une croyance dans la « nature républicaine » de l'institution scolaire, même si les sciences sociales ont depuis longtemps mis en question l'imagerie du « sanctuaire ». Dans ce régime argumentaire, la discrimination est considérée comme un objet impropre à qualifier les rapports scolaires.

On trouve dans la littérature au moins deux formes argumentaires (parfois combinées), qui soutiennent cette conception normative de l'école. Premier registre argumentaire : la discrimination n'existerait pas à l'école, car elle serait exogène à la norme scolaire, et *a contrario* rattachée au monde de l'entreprise. La rencontre de la discrimination par l'école serait donc liée au développement des stages et autres relations avec le monde de l'emploi. Les inégalités ethnico-raciales dans l'école ne seraient ainsi tout au plus que le reflet d'un monde de l'emploi très discriminatoire. Dit autrement, si les inégalités ethnico-raciales dans le champ de l'emploi sont spontanément tenues pour *discriminatoires*, elles sont traitées dans le champ scolaire comme de « simples » inégalités, l'idée de discrimination étant éventuellement renvoyée au « sentiment » subjectif des élèves :

> « (…) les difficultés rencontrées fréquemment par les jeunes d'origine maghrébine durant leur scolarité débouchent sur des orientations non souhaitées vers le professionnel, qu'ils vivent comme une injustice. Ces désillusions, voire ces frustrations sont amplifiées par la discrimination à leur égard qu'ils rencontrent souvent au moment de l'entrée sur le marché du travail »[646]
>
> « Le système scolaire ne serait donc pas discriminant vis-à-vis des populations étrangères ou immigrées, contrairement au marché de l'emploi. A l'école, ces enfants sont victimes des mêmes inégalités que les autres enfants des catégories populaires. »[647]
>
> « La véritable question serait de savoir quelle place leur est réservée, à eux et à leurs parents, à l'extérieur de l'école. »[648]

Deuxième forme : contrairement à d'autres univers professionnels et institutionnels qui sélectionnent à l'entrée, l'effet des catégories ethnico-raciales dans l'école ne serait pas en dernière analyse réellement de la discrimination. Autrement dit, le différentiel de réussite ne prendrait que l'apparence de la discrimination.

> « Ce n'est pas à proprement parler de la discrimination, parce que l'école n'exclut pas ces enfants à l'entrée et qu'elle ne les expulse pas non plus sur des critères explicitement ethniques (…) Cette logique est extérieure à l'école, mais elle la pénètre profondément et elle conditionne largement la réussite ou l'échec des élèves qu'elle prend en charge (…). S'il n'y a pas, du moins en règle générale, de discrimination ethnique au sein du système scolaire, le facteur ethno-racial joue néanmoins comme un handicap décisif par rapport à

---

[645] VAN ZANTEN A., *Dictionnaire de l'éducation*, op. cit.

[646] DURU-BELLAT M., PERRETIER E., *L'orientation dans le système éducatif français*, op. cit., pp.46-47.

[647] Observatoire des inégalités, « Les élèves étrangers à la peine », 31 janvier 2005. [En ligne] URL : http://www.inegalites.org/article.php3?i d_article=309.

[648] CHOMENTOWSKI M., *L'échec scolaire des enfants de migrants*, op. cit., p.125.

la réussite scolaire. »[649]

Ces quelques exemples montrent que, même parmi les auteurs qui se penchent sur les inégalités ethnico-raciale dans l'école, l'approche même de la catégorie de discrimination peut exclure son caractère opératoire pour l'analyse. Si le sens 2 du terme discrimination se diffuse, il apparaît néanmoins un problème *d'élaboration* de la catégorie, qui participe plus largement d'un problème de *réception* – si ce n'est peut-être aussi d'une problématique de la dénégation – je vais y revenir (II.6).

II.4. L'influence de l'imaginaire scolaire sur la non-reconnaissance de la discrimination

On a vu jusqu'à maintenant que la reconnaissance de la discrimination touche aux représentations idéales (ou idéologiques) de l'école. Cette dimension de la réalité[650], participe de faire écran à une réflexivité de la pratique, en même temps qu'elle la rend partiellement possible, en lui fournissant des *cadres d'interprétation*. Mais tout cadre d'interprétation a ses angles morts, ses points aveugles ou ses cônes d'ombres. Je suppose que la discrimination en fait partie. En effet, comme je le montrerai, les acteurs de l'école se réfèrent de façon explicite à des grands principes politiques pour justifier de maintenir à distance ce problème. Pour exemple, citons par anticipation cette inspectrice de l'Education nationale, qui affirme :

> « Moi, je ne peux que faire référence aux objectifs de la République… qui est euh… de donner aux élèves… toutes les chances de réussite, euh… et euh… bien évidemment, dans… ce cadre-là, la discrimination n'a pas lieu d'être… » (Inspectrice de l'Education nationale, ancienne enseignante de français en lycée, Alsace)

Il faudra, dans l'enquête et dans l'analyse, être attentif aux formes et aux modes de convocation de ces références, qui ont visiblement le pouvoir (magique ?) de faire disparaître le *lieu* où la discrimination pourrait avoir prise, de telle façon que cette question n'ait pas *lieu d'être*. L'une des interrogations axiale qui traverse la problématique de la discrimination est évidemment de savoir quels liens ces « objectifs » ont avec l'ordre des pratiques. Pour outiller

---

[649] CASTEL R., *La discrimination négative*, op. cit., p.51. Et l'auteur de renvoyer au « vieux schéma dégagé dès les années 1960 par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, mais qui n'a jamais été aussi actuel qu'aujourd'hui » (pp.51-52). Il est intéressant de voir que Robert Castel titre de façon dissymétrique sur la « discrimination policière et judiciaire » (p.42), « la discrimination dans le rapport à l'emploi » (p.46) mais seulement sur « le blocage scolaire » (p.49). Remarquons en outre que dans son chapitre sur la discrimination judiciaire, il cite un article pour soutenir son propos [JOBARD F., « Police, justice et discriminations raciales », in Fassin D., Fassin E., *De la question sociale à la question raciale ?*, Paris, La Découverte, 2006.], article qui se trouve précisément contester que les inégalités observées *a priori* soient assimilables à de la discrimination. On voit donc que les confusions ne sont pas propres au champ scolaire.

[650] « Les formulations théoriques de la réalité, qu'elles soient scientifiques ou philosophiques ou même mythologiques, n'épuisent pas ce qui est "réel" aux yeux des membres d'une société ». BERGER P., LUCKMANN T., *La construction sociale de la réalité*, op. cit., p.20.

l'observation et l'analyse du problème de « reconnaissance » de la discrimination ethnico-raciale, il s'agit dans ce chapitre de ramener dans la discussion quelques éléments concernant ce que j'appellerai de façon générique *l'imaginaire scolaire*.

L'institution scolaire met de façon rituelle en exergue les principes et valeurs censés la fonder. Si l'on s'accorde sur l'idée qu'il y a une « efficacité symbolique des rites d'institutions ; c'est-à-dire le pouvoir (…) d'agir sur le réel en agissant sur la représentation du réel »[651], ce pouvoir de conformation n'est pas total ; il permet du jeu. L'institution fournit un ordre de représentation qui sert à la fois de cadre de contrainte normative et de ressource cognitive. Je veux ici soutenir l'idée que l'imaginaire scolaire joue un rôle complexe : il permet de projeter du sens pour les pratiques et il permet de se reconnaître dans un cadre, mais en même temps il biaise la représentation des pratiques réelles et il peut participer de produire et de justifier l'ethnicisation ou la discrimination. Le travail sur la discrimination ne peut donc faire l'impasse sur cette dimension *cognitive idéale* de l'ordre scolaire, qui fonde et *justifie*[652] les frontières et la distribution des statuts/des places, au sens le plus général : ce qui est de l'école ou plutôt de l'entreprise ; ce qui est autorisé dans l'école ou ce qui relève de « la rue » ; ce qui est culture ou sauvagerie ; ce qui est élève ou enseignant ; ce qui est matière générale ou professionnelle ; etc. Car en autorisant de révoquer par principe l'idée de discrimination (de la conjurer ?), cet imaginaire et les activités qui le mobilisent et l'actualisent se présentent comme un obstacle à la diffusion d'un projet de connaissance. Mais dans le même mouvement, ils représentent aussi un indice pour l'enquête ; leur compréhension peut servir un tel projet de connaissance. Ainsi, le *rapport à la question de la discrimination* peut aider à comprendre les modes de gestion des frontières en tant qu'activité « de séparation, de classification et de nettoyage »[653] .

---

[651] BOURDIEU P., *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982, p.124.

[652] BOLTANSKI L., THEVENOT L., *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

[653] DOUGLAS M., *De la souillure*, op. cit., p.21. Mary Douglas rattache cette lecture à une approche structurale, donnant des éléments spécifiques un sens au regard de l'ensemble social. Mais, d'une part, elle s'oppose à une définition rigide et intemporelle de la structure, pour ouvrir à ce qui pourrait être une hypothèse constructiviste. D'autre part, cette hypothèse structurale n'est ici pas nécessaire, si l'on retient du mouvement opéré par l'auteure la *relation* qu'elle établit entre les éléments. Je réutilise donc assez librement ses analyses.

II.4.1. L'Ecole et l'ethnique, une relation déniée : référence républicaine et ethnonationalisme

En raison de son affiliation au projet politique de « la plus longue des Républiques »[654], dont elle est l'une des institutions-clés, l'école est généralement présentée comme un « monde » spécifique, un « lieu à part[655] », par principe abstrait des passions et débats idéologiques qui traversent et façonnent *l'espace public*[656] du débat politique. Bien entendu, l'institution a connu de considérables évolutions depuis plus d'un siècle, qui ont affecté l'imaginaire scolaire. Mais il me semble indubitable que la situation contemporaine hérite et prolonge une construction intellectuelle et affectuelle qui fonctionne comme cadre pour une projection des valeurs attribuées à l'Ecole. Située du côté de la Raison, du Savoir et de la Culture, l'Ecole est tenue pour l'opposé des croyances organisant les religions, de la « nature » organisant le thème du « racial », etc. Cadre censé établir et faire éprouver un lien de l'individu avec l'Etat-Nation, l'Ecole se présente, dans l'imaginaire politique, comme un lieu de transition qui doit à la fois dompter et réorienter les passions (politiques, individuelles, etc.) vers l'Etat-Nation[657]. Elle est ici une institution majeure dans la psychogénèse d'un « processus de civilisation » au sein duquel « chaque individu doit parcourir pour son propre compte en abrégé le processus de civilisation que la société a parcouru dans son ensemble »[658]. Ce qui se retraduit dans l'ordre scolaire par une attention toute *disciplinaire*[659] à une figure centrale, on le verra : la question des « comportements » des élèves.

La neutralisation apparente des « passions républicaines » qui a semblé caractériser une époque plus récente, une fois passée l'*institution* d'un attachement affectif à l'Etat-Nation, a laissé place à une forme présentée comme elle-même plus civilisée : la « passion universaliste, intérieure mais rayonnante, des Lumières »[660] qui se justifie dans une opposition aux figures fantasmées de l'ethnique (« communautarisme », etc.), par définition « étranger ».

---

[654] MOLLIER J.-Y., GEORGE J., *La plus longue des Républiques. 1870-1940*, Paris, Fayard, 1994.

[655] DEMUYNCK C., *La rue dans l'école ? Connaître, prévenir et maîtriser l'intrusion de la violence dans les établissements scolaires*, rapport à M. Jean-Pierre Raffarin, Premier ministre, 2004, p.5.

[656] HABERMAS J., *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Paris, Payot, 1997.

[657] Avec la Troisième République, « les directives officielles diffusées par voie de circulaires à tous les instituteurs précisent que dorénavant les petits Français doivent être "secoués d'un frisson d'orgueil, d'enthousiasme et de reconnaissance pour nos ancêtres de 89 ou de 93". » NOIRIEL G., *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIXe – XXe siècle). Discours publics, humiliations privées*, Paris, Fayard, 2007, p.87.

[658] ELIAS N., *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973, p.278.

[659] FOUCAULT M., *Surveiller et punir*, op. cit.

[660] DHUME F., « L'émergence d'une figure obsessionnelle… », op. cit.

Cette paradoxale *institution des passions* explique que l'école apparaisse toujours comme un lieu qui cristallise les débats.[661] La question de l'égalité à l'école est d'une certaine façon prise dans ces enjeux affectifs ; elle prolonge inévitablement une croyance dans l'école, dans son « programme institutionnel »[662]. Ce n'est donc pas un hasard si l'on assiste aujourd'hui, au moment où se rouvre la question des Etats-Nations (avec le néolibéralisme, la communautarisation européenne, la mondialisation…) et se où réarme l'ethnonationalisme, au retour d'une « politique des émotions »[663] qui transite en grande partie par la mise en scène d'une communion dans et autour de l'institution scolaire et de ses symboles. Et/ou une communion contre ses antithèses : contre le racisme et l'antisémitisme, etc. Il y a lieu de voir ici une source de la réaction à l'idée de discrimination de/dans l'école.

Il n'y a pourtant aucune neutralité de *l'institution*, et moins encore de l'institution *scolaire*. C'est de façon sous-jacente une logique d'opposition ethnique qui organise généralement le débat, en raison de l'ethnicisation même de la figure de l'Ecole, comme vecteur d'adhésion à « l'identité nationale »[664]. Cette opposition sépare par une frontière idéalement dure et nette une série de figures qui fonctionnent par couple asymétriques : Raison/passion, Société/communautés, Civilisation/archaïsme, Citoyen/indigènes… Comme toute figure ethnicisée, ce Grand Partage est en même temps un principe normatif et hiérarchique de distribution. Comme le notait Jeanne Favret-Saada, « cette opposition est asymétrique : le meilleur côté, celui qui compte dès que l'on parle de choses sérieuses (de sociétés comme de sciences sociales), c'est celui de l'institution »[665]. D'*Un* côté, Majeur, Majuscule et Unitaire, la rigueur et l'ordre de l'Institution ; de l'*autre*, mineure, minuscule, la multitude « anarchique » des passions communautaires. Ou encore, d'un côté, l'idéaltype sécurisant, discipliné et

---

[661] CHAPOULIE J.-M., « Mutations de l'institution "Education nationale" et inégalités à l'école », op. cit.

[662] François Dubet entend par ce terme « le processus social qui transforme des valeurs et des principes en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé », et donc l'articulation instituée de valeurs/principes débouchant sur des vocations/professions ayant pour but une socialisation/autonomisation. DUBET F., *Le déclin des institutions*, op. cit., p.24.

[663] FASSIN E., « Guy Môcquet et le théâtre politique des émotions », in *Mouvements*. [En ligne] URL : http://www.mouvements.info/spip.php?article186, consulté le 27 août 2008.

[664] Cela est bien connu, par exemple concernant la fabrication et la diffusion dans les manuels et les programmes scolaires d'une « identité nationale » ethniquement conçue. CITRON S., *Le mythe national. L'Histoire de France en question*, Paris, Les Editions Ouvrières, 1989 ; LEGRIS P., « L'identité nationale au travers des programmes d'histoire en France », in Dessajan S., Hossard N., Ramos E. (dir.), *« Immigration et identité nationale ». Une altérité revisitée*, Paris, L'Harmattan, 2009, pp.59-73.

[665] FAVRET-SAADA J., « Weber, les émotions et la religion », in *Terrain* n°22, mars 1994, pp.93-108.

rationnel de l'administration – tenue par un Max Weber comme un idéal d'efficacité[666], et de l'autre la figure fantasmatique, incontrôlable et menaçante de la foule désordonnée. L'institution scolaire, référée de façon hybride tant aux disciplines de la Science qu'à la discipline de l'Etat, trouve son unité dans l'opposition à des figures tenues pour radicalement exogènes et antithétiques, incarnant *a contrario* la « subjectivité » pathétique prêtées aux « communautés ethniques ». L'ethnique y est par définition objet de soupçon, accusé par avance de « divisions », de « préjugés », d'« archaïsme », de « problèmes », de « désordre », etc. Ce qui montre, au passage, la *croyance* dans le caractère essentiel de l'ethnique, découlant de la *croyance* dans le caractère intrinsèquement moral et neutre de l'institution scolaire (cet *oubli de l'institution*). L'ethnique apparaît ainsi comme une figure absolument antithétique de l'Ecole.

II.4.2. L'ethnique comme figure exogène et antithétique de l'Ecole, ou la fabrique de l'altérité

Régulièrement, les discours posent comme entendu que les mutations sociopolitiques et les transformations institutionnelles de l'école auraient rendu celle-ci plus « perméable » à des influences extérieures. L'idée de perméabilité sous-entend à la fois l'existence d'une frontière et sa porosité à l'égard de phénomènes exogènes importés. Dans beaucoup de ces discours, y compris sociologiques, l'idée implicite de frontière est moins traitée comme une production d'altérité que comme une ligne *essentielle* de démarcation. La frontière est ainsi justifiée, que l'on soutienne son maintien ou son renforcement, ou que l'on déplore sa porosité supposée nouvelle. Cela est particulièrement net dans la littérature sociologique, concernant les phénomènes de racisme ou de violence à l'école, et plus largement à propos de ce qu'il est convenu d'appeler les « problèmes sociaux[667] ».

> « La montée du racisme est un phénomène social extrinsèque à l'Ecole, mais dont celle-ci a toutefois toutes les raisons de ne pas se désintéresser. »[668]
>
> « La massification scolaire et les transformations structurelles de l'école l'ont rendue perméable aux enjeux

---

[666] La critique néolibérale de l'Etat ferait presque oublier que Max Weber faisait de la bureaucratie le système le plus efficace et le plus rationnel, dans la mesure où : « définie indépendamment des qualités et défauts des exécutants, une décision prise au sommet sera appliquée par la base sans haine, ni passion et sans qu'il soit nécessaire de renégocier à chaque fois la décision ». WEBER M., *Économie et Société*, Presses Pocket, 1995.

[667] DUBET F., DURU-BELLAT M. « Les problèmes sociaux entrent dans l'école », in Carra C., Faggianelli D. (dir.) *Ecole et violences*, « Problèmes politiques et sociaux » n°881, Paris, La documentation française, 2002.

[668] TAPERNOUX P., *Les enseignants face aux racismes*, Paris, Anthropos, 1997, p.37. Toute l'analyse de Patrick Tapernoux est organisée par cette logique. L'auteur distingue « trois formes de racisme » auxquelles l'enseignant serait « confronté » : le « racisme ambiant » Celui des élèves est décrite sous la figure « des perturbateurs »

sociaux externes et donc au développement du racisme extérieur et à cette montée des affirmations culturelles. »[669]

« Les cultures et les galères juvéniles tenues aux portes de l'école sont entrées dans les établissements populaires avec leurs bandes, leurs violences, leur agressivité, parfois leurs délinquances.[670] »

Des sociologues recourent ainsi à l'explication selon laquelle la massification scolaire et l'immigration familiale ont amené dans l'école un public nouveau et moins pré-disposé à se fondre dans les codes scolaires. Mais cette (re)présentation ne vaut que du *point de vue de l'école et de ses agents*. Point de vue Majoritaire, donc, repris à leur compte par ces chercheurs. Le point de vue majoritaire conduit à superposer et assimiler l'ordre normatif et la géographie, pour produire cette étrange équation : ce qui serait opposé à l'idéal normatif de l'école est considéré comme géographiquement exogène. Il faut bien voir, alors, que la conception faisant de l'ethnique une réalité intrinsèquement exogène à l'école correspond à une remise en scène « sociologique » du mythe national.

Cette lecture est pourtant triplement biaisée. Premièrement, du point de vue historique, la présence dans l'école « d'élèves étrangers » est bien antérieure à la massification scolaire.[671] Mais l'institution n'a commencé à *voir* ces enfants (à les regarder comme étrangers, en fait) qu'à partir du moment où a été redessinée une politique nationale et européenne visant à renforcer les frontières à l'égard des pays du Sud, et en conséquence à refabriquer du lien entre ces enfants et « leur pays d'origine » (ELCO, etc.), « alors qu'on était encore pour une paire d'années en période faste au point de vue économique »[672]. Par conséquent, du point de vue politique, ce n'est pas l'arrivée de publics, et donc pas la « demande sociale », qui est à l'origine d'un changement de politique, mais bien le choix géopolitique de réinvestir les frontières. Le jeu sur les frontières de l'Ecole (qui y est étranger, qui doit maintenir « *sa* langue et culture d'origine », etc.), en écho avec une stratégie politique, a pris sens avec l'interprétation de la massification comme invasion d'un public non désiré (et en conséquence qualifié d'inadapté). On a donc établi une liaison entre immigration (question de frontières extérieures) et école (question de normalisation intérieure), à travers l'invention du

---

[669] PERROTON J., « D'un lycée professionnel à l'autre », in Lorcerie F., *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, ESF/INRP, 2003, p.125. Je souligne.

[670] DUBET F., « Le racisme et l'école en France », in Wieviorka M. (dir.), *Racisme et modernité*, Paris, La Découverte, 1993, p.302. Je souligne.

[671] CUBY B., *L'école primaire et les enfants étrangers dans l'entre-deux guerres*, mémoire de maîtrise, Université Paris I-Panthéon Sorbonne, 1988. Voir aussi la Journée d'études de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration, « Accueil et formations des enfants étrangers en France, de la fin du XIXème siècle au début de la seconde Guerre Mondiale, 7 mai 2010.

[672] HENRY-LORCERIE F., « L'intégration scolaire des jeunes d'origine immigrée en France », in Lorreyte B. (dir.), *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris, CIEMI Harmattan, 1993, p.96.

« problème de l'immigration ». Troisièmement, en analysant le processus comme irruption dans l'école de phénomène exogènes (une « invasion » en somme), on accrédite une double idée de distance intrinsèque entre l'école et ses publics. D'une part, les publics en général sont définis par leur extériorité à l'école selon un schéma instrumental du « service public » (faut-il donc imaginer que la forme « pure » serait une école sans publics ?[673]) ; d'autres part, *certains publics* sont par définition tenus pour spécifiquement « éloignés » de la norme scolaire de civilité - ce qui est cette fois une théorie intermédiaire avec l'idée d'un éloignement civilisationnel, fort en usage dans l'école[674].

Cette mise en opposition radicale, à partir de la stigmatisation de *certains* publics censés incarner la contre-norme scolaire, tend à rigidifier les frontières et à disposer la situation comme un affrontement : l'on recourt alors à une théorie de la « guerre des normes ». Ce qui conduit certains sociologues à définir la « violence » à l'école ni plus ni moins comme toute situation impliquant le refus du discours enseignant[675]. Comme le note Eric Debarbieux, « le discours de la décadence prend parfois un tour nationalitaire »[676] . Si l'on prend l'exemple du racisme, l'imaginaire scolaire tient ses manifestations comme étant le produit, soit directement d'un *public* de l'école qui n'y a pas sa place, soit indirectement du milieu d'où provient ce public (« rural profond », ZEP…) - selon une théorie d'inspiration hygiéniste[677].

> « Lorsque l'Ecole, héritière de Jules Ferry, leur assure [aux "enfants d'immigrés"] que l'égalité des droits et des devoirs est un bien partagé par tous dans l'établissement, force est de constater que la vie urbaine

[673] Il est frappant de voir que l'émergence de la notion de « communauté éducative », si elle a cherché à rompre avec cette définition de l'école, la prolonge paradoxalement. Ceci, à la fois d'un point de vue théorique, puisqu'on ne modifie pas la définition de l'école, mais on la fait entrer dans un découpage plus large (éducation), et du point de vue pratique, puisqu'on peut banalement observer les résistances à cette « ouverture ».

[674] Le terme est équivoque, mais suppose toujours la distance. Il signifie en un sens interculturel l'existence d'une pluralité, lorsque l'institution définit les élèves « issus de l'immigration » comme un « témoignage vivant de leur civilisation » [MEN, Note interne du 8 octobre 1984]. Il signifie une hiérarchie selon une théorie évolutionniste, dans l'opposition entre Civilisation et Barbarie, lorsque les enseignants jugent l'adaptation scolaire des familles. Selon C. Poiret, en effet, « c'est bien en fonction de leurs capacités à se soumettre aux normes véhiculées par l'institution scolaire que le degré d'évolution des familles africaines est évalué ». POIRET C., « La construction de l'altérité à l'école de la République », op. cit.

[675] On parle ainsi des « moments de violence – étant entendu que celle-ci commence par le refus d'écouter l'enseignant (en termes de travail comme de comportement) et va jusqu'à une confrontation presque physique (…) ». PEYRAT S., OZBOLT B., *La guerre des normes. Enquête au cœur des collèges de cités difficiles*, Paris, L'Harmattan, 2007, p.9.

[676] DEBARBIEUX E., « Le professeur et le sauvageon. Violence à l'école, incivilités et postmodernité », in *Revue Française de Pédagogie*, n°123, 1998, pp.7-19.

[677] Il faut noter que cette théorie faisant de l'ethnique ou du racisme l'expression d'une non-civilisation est suffisamment générale pour s'appliquer tantôt au milieu « urbain » et tantôt au milieu « rural », en conférant à l'école, toujours et par définition, la fonction de norme de référence. Cf. DHUME-SONZOGNI F., « La géographie idéologique des phénomènes », in *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ?*, op. cit., pp.231-232.

contredit radicalement cette noble assertion. »[678]

Implicitement, on attribue donc au phénomène une triple caractéristique : il serait extérieur à l'ordre scolaire, nouveau, et menaçant. Ce qui fait de ce discours « une simple variation sur le thème majeur de la banlieue et des jeunes des générations issues de l'immigration »[679]. Mais pour que cette représentation tienne, on construit l'opposition sur une asymétrie : d'un côté, une école définie par une norme idéale ; de l'autre, une réalité réduite à la contre-norme. Deux figures idéologiques s'opposent donc, dans ce schéma, pour servir un discours de la menace qui, à travers même l'opposition étranger/national, parle d'une menace du réel sur un idéal. Mais un « réel » en fait imaginé - celui des « communautés imaginées »[680] qui définissent à la fois la Nation et les « communautés ethniques ». A ceci près que ces dernières sont par principe tenues pour moins « pures » ou moins idéales, ce qui justifie qu'on leur attribue la place du « réel » et la forme du « brut ». En un mot : la forme de « la rue ».

II.4.3. La « rue » contre l'Ecole : un réinvestissement ethnique et policier de la clôture scolaire

Un exemple de cette conception de l'affrontement entre l'Ecole et « la rue » est le rapport au premier ministre du sénateur UMP de Seine-Saint-Denis, Christian Demuynck, intitulé : *La rue dans l'école ?*. Le caractère typique et en l'espèce particulièrement net des schèmes explicatifs de ce rapport incite à s'arrêter sur cet exemple. L'auteur se propose de « rechercher et d'analyser l'ensemble des formes que prend l'entrée de violences extérieures dans l'enceinte des établissements »[681]. Citons un large extrait de la « problématisation » :

> « Etudier la violence scolaire sous l'angle demandé nécessite en premier lieu de s'appliquer à déterminer la relation entretenue par l'école avec son environnement. [1] Cet environnement doit être également défini. S'agit-il des abords immédiats des établissements scolaires ou de l'environnement au sens plus large, incluant la relation de l'école au quartier ? Géographiquement, nous entendrons cet environnement au sens le plus large, incluant le quartier, et par voie de conséquence l'ensemble des acteurs qui y sont associés. Autre relation à évaluer : l'entrée de la violence extérieure dans l'enceinte de l'établissement. Il nous faut aborder cette question sous une double perspective : déterminer d'une part les frontières de l'école et [2] d'autre part ce qui peut être ou non considéré comme violence extérieure. (…) Est-elle un produit de l'école, et dans ce cas nous la qualifierons d'endogène, ou résulte t'elle de l'intrusion dans l'établissement d'une violence venue de l'extérieur, et dans ce cas nous la qualifierons d'exogène ? (…) (2a) Nous considérerons dans l'étude qui va suivre, la violence extérieure au sens large, regroupant toutes les violences autres que celles strictement produites par "l'institution Education Nationale". (2b) Et ces dernières sont rares. Il existe bien sûr une violence institutionnelle. Elle peut s'exercer de l'enseignant à l'élève, notamment à travers une

[678] TAPERNOUX P., *Les enseignants face aux racismes*, op. cit., p.71.

[679] PAYET J.-P., « Ce que disent les mauvais élèves », *Annales de la Recherche urbaine*, n°54, 1992, pp.84-93.

[680] ANDERSON B., *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte /Poche, 2006.

[681] DEMUYNCK C., *La rue dans l'école ?*, op. cit., p.4.

> notation ou une évaluation (2c) vécue comme une injustice ou encore par des réactions incomprises, [3] sortant des codes parfois construits à l'aune de la fréquentation des rues de la cité, incompatibles parce qu'incompris avec les codes de l'enseignant (en général issu de couches socio-professionnelles moyennes). [4] Soulignons d'ailleurs que la violence prend aujourd'hui une courbe bien particulière. En effet, le phénomène de "bande" se développe d'une manière très inquiétante et pose de grandes difficultés en terme de réponse pénale. (…) [5] L'école produit donc aussi sa propre violence, comme le font d'ailleurs toutes les institutions. La grande majorité est cependant exogène et trouve souvent son origine dans le quartier. La violence est avant tout importée, et l'extérieur se reporte sur l'intérieur. »[682]

Ce long extrait de l'introduction montre que, dès les premières pages du rapport, la « démonstration » est faite (le terme reviendra régulièrement, indiquant le souci d'emprunter à la forme de rationalisation scientifique du récit[683]). En guise de « démonstration », on assiste à un enchaînement qui conduit à clôturer la pseudo-équation : « quartier » = « violence » = « menace de l'extérieur sur l'école ». On comprend qu'en réalité, cela se passe de démonstration et de toute enquête, puisque la résolution est déjà soldée dès le rayon de la « méthode ». De façon significative, et classique, l'approche procède par déplacements successifs et liaisons implicites sous couvert d'un raisonnement rationnel :

[1] La géographie rejoint l'imaginaire normatif, par le truchement d'une notion hybride qui opère le passage entre ces deux registres : le « quartier »[684]. Celui-ci étant d'emblée défini comme « environnement au sens plus large », l'auteur se sent autorisé à généraliser, de l'école-établissement à l'Ecole-institution, en glissant subrepticement : de « l'établissement » à « l'institution », de « l'environnement au sens large » à celui « au sens *le plus* large », du « quartier » à « l'extérieur ».

[2] La définition de la frontière et des propriétés respectives de l'intérieur et de l'extérieur est établie sur un mode triplement asymétrique. (2a) Une asymétrie hiérarchique, avec l'opposition entre « l'institution Education Nationale » et le reste (soit implicitement entre l'Homogène, l'Unitaire et la Majuscule, d'un côté, et l'hétérogène multiple et les minuscules, de l'autre). (2b) Une asymétrie quantitative, la « violence institutionnelle » étant d'emblée

---

[682] Ibid, pp.4-6. La numérotation est de mon fait, pour faciliter la scansion de l'analyse ci-dessous.

[683] Clémence Aubane note justement que ce document sert une « stratégie de pouvoir » et que « l'efficacité scientifique n'est, par contre, pas la préoccupation de ce type de rapport ». AUBANE C., « Evaluer permet-il d'agir ? L'exemple de la violence », in *Sciences humaines*, n°153, 2004, pp.45-47.

[684] Sylvie Tissot a souligné, dans son travail sur la genèse de la notion de « quartier sensible », la façon dont cette catégorie hybride permet le passage de la politique de la ville d'une gestion territoriale à une gestion ethnicisée. TISSOT S., *L'Etat et les Quartiers*, op. cit. Cette notion permet ainsi tout à la fois de prendre en compte le tabou français sur les « communautés » et « d'atteindre, sans les nommer expressément et, surtout, sans les désigner exclusivement, des groupes qui, aux Etats-Unis, seraient sans aucun doute appréhendés comme des minorités ethniques ou raciales. » CALVES G., « Les politiques françaises de discrimination positive : trois spécificités », in *Pouvoirs*, n°111, 2004. Voir également : DOYTCHEVA M., *Une discrimination positive à la française. Ethnicité et politique de la ville*, Paris, La Découverte, 2007.

posée comme négligeable. (2c) Une asymétrie qualitative, puisque la violence institutionnelle est définie comme forme subjective (« vécue comme une injustice », « réactions incomprises ») contrairement aux violences « extérieures », ce qui est facilité par des exemples de « violence institutionnelle » ayant ici un sens de pure rhétorique (« notation », « évaluation »).

[3] L'ensemble des violences est imputé en fin de compte à l'extérieur : de façon statutaire pour les « violences exogènes » ; et de façon indirecte pour la « violence endogène ». Celle-ci est en effet présentée comme le produit de l'incompréhension résultant de « codes parfois construits à l'aune de la fréquentation des rues de la cité ». La « violence endogène » n'est en fait ni endogène (elle est liée à la frontière, et plus précisément au passage en contrebande d'un imaginaire et de codes qui n'ont rien à y faire) ni violente, tout compte fait. Et finalement, l'effet même de frontière ne serait que la résultante d'une perturbation des codes, ceux « exogènes » étant « incompatibles parce qu'incompris ». Derrière cette formule alambiquée, je comprends que l'incapacité de comprendre les codes de l'autre les rendraient incompatibles (?), ce qui est précisé/justifié par un argument de classe sociale : d'un côté un public (on suppose que c'est « l'élève ») défini uniquement « à l'aune de la fréquentation des rues de la cité » ; de l'autre « l'enseignant (en général issu de couches socio-professionnelles moyennes) ».

[4] Le problème est donc rabattu sur une question implicitement « juvénilisée » et ethnicisée de la violence, par la mise en scène, en point d'orgue, du « vrai problème », entendu sous un angle à la fois moral et sécuritaire (« courbe bien particulière »[685], « inquiétante », « réponse pénale »…) : les « bandes » (le terme apparaissant 9 fois dans le rapport).

[5] L'ensemble de l'équation est résumé en fin d'extrait, de façon à permettre un court-circuit évacuant la figure de la violence institutionnelle et focalisant sur l'élément dominant qui donne lieu au titre du rapport : la rue menace l'Ecole.

Dans la suite du texte, l'implicite ethnico-racial devient un motif plus insistant, à l'occasion de la « description » de « faits »[686], donnant des « bandes » le visage du « communautarisme »

[685] Dans la conception foucaldienne de la sécurité, rappelons que la statistique joue un rôle déterminant de construction des problèmes et de disposition des rapports de pouvoir engagés dans la situation.

[686] En guise de « description », il s'agit en fait d'un florilège des poncifs en la matière, que l'on retrouve dans l'articulation scolaire entre « racisme, antisémitisme et "communautarisme" ».

(6 occurrences) des « affrontements (entre communautés) » (4 mentions) et autre « sexisme culturel » :

> « Comme nous l'avons démontré, tous les facteurs sont présents dans les quartiers difficiles pour que les violences liées à la délinquance urbaine, aux conflits entre bandes ou encore à la résurgence des communautarismes en tout genre, se répercutent dans l'enceinte des établissements scolaires. (…) ces bandes ont tendance à s'approprier le collège, dont les locaux et les abords deviennent un enjeu de lutte dans une perspective de démarcation territoriale propre à ce type de regroupement. Sous un autre angle, les événements extérieurs, qu'il s'agisse de l'actualité internationale ou de manifestations sportives (on pensera ici au match de football France/Algérie), ont également des répercussions dans les établissements. Ces dernières peuvent prendre la forme d'affrontements entre communautés, comme dans le cas des élèves de confession juive et musulmane (la recrudescence des actes à caractère antisémite prenant souvent la forme d'injures, de propos racistes du type "il faut les faire griller"), mais peuvent aussi avoir des répercussions d'une autre nature, comme le sexisme qui s'exerce à l'encontre de certaines filles de confession musulmane, soumises à des règles culturelles qui les rabaissent. »[687]

Chose significative, la notion « d'ethnique » est quasiment absente du rapport (1 occurrence). L'auteur se borne à utiliser les signaux codés d'un amalgame, en recourant tout particulièrement à la notion de « culture ». Celle-ci y est parfois décrite par la part de population étrangère dans l'établissement, et est alors tenue pour l'un des facteurs de « rupture multiple » (p.20). Mais elle est le plus souvent synonyme d'une violence essentielle des publics (« sexisme qui s'exerce à l'encontre de certaines filles de confession musulmane, soumises à des règles culturelles qui les rabaissent », p.23 ; « domination masculine culturelle », p.24) ou d'un problème d'instruction des parents.[688] Les implicites étant suffisamment partagés, cela permet au narrateur de rester en retrait dans la nomination catégorielle, en préservant dans la forme un discours de « refus de l'ethnicité ». L'apparition du terme se fait par sociologue interposé (on cite E. Debarbieux), mais le propos est dévié pour être retourné sur/contre les minorisés eux-mêmes : ils auraient une « vision ethnicisée du monde propice au développement de la délinquance juvénile » Le mot est ainsi subtilement rabattu sur la chose : « l'ethnique, c'est l'autre », jusque dans le langage qui le nomme. Cette stratégie du « recouvrement » d'un mot par d'autres reconduit « un code métonymique officiel pour désigner des problèmes dont on ne doit pas parler publiquement de façon directe »[689] tout en en faisant le motif même du problème public.

Cette prose me semble particulièrement illustrative, d'une part du fait que la frontière est construite dans le discours même qui prétend l'observer ; et d'autre part qu'elle repose d'un

---

[687] DEMUYNCK C., *La rue dans l'école ?*, op. cit., p.23.

[688] On présente l'action associative « d'instruire les parents étrangers ou d'origine étrangère au niveau culturel et linguistique notamment (…) [comme positif car cela « contribue »] à diminuer la fracture qui sépare la culture de l'établissement des cultures familiales ». Ibid, p.42.

[689] LORCERIE F., MOREL S., « Une politique introuvable. La scolarisation des enfants d'immigrés », in Lorcerie F., (dir.), *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, Paris, INRP/ESF éditeur, 2003, p.223.

bout à l'autre sur une ethnicisation des normes et des codes - en même temps qu'elle tente de rejeter sur les publics la responsabilité de ce procédé, sous la forme d'une propriété ethnique supposer menacer intrinsèquement l'ordre scolaire. A travers ce réinvestissement ethnique de la clôture scolaire, on défend un durcissement, non seulement de l'ordre scolaire (sécurisation, autorité, etc.), mais bien plus généralement un durcissement des rapports sociaux de pouvoir. S'y amalgame la préservation d'un ordre et la justification d'un tri, dont l'école n'est qu'un rouage, bien que particulièrement important car dépositaire en dernière instance d'une « instruction » entendue comme « civilisation ».[690] Il me semble qu'on peut soutenir l'idée que dans cette affaire, le schéma dépasse l'école, et que celle-ci est notamment instrumentalisée en tant que figure *symbolique* d'un ordre social plus général. L'investissement ethnique de la clôture scolaire devrait ainsi être réinterprété dans un schéma plus général, où le conflit résultant de l'opposition « rue »/« Ecole » a une fonction mimétique d'une critique politique : en assouplissant la clôture scolaire, on aurait d'une certaine façon cédé au pouvoir « de la rue ». La figure de la « cité » pénétrant l'Ecole serait alors tenue pour un renversement de l'ordre de la Cité toute entière, menaçant l'ordre du pouvoir lui-même. Au nom de l'idéal (mais en fait, d'un ordre du pouvoir), il s'agit alors ni plus ni moins de « protéger l'école de la vie »[691], sous prétexte de la préserver « de la rue ».

* *

*

On retrouvera ce thème de façon très directe dans le rapport entre l'école et l'entreprise. Car cette question de la frontière qui passerait symboliquement entre « la vie » et « l'école », clôturant l'école sur elle-même, semble s'opposer au mot d'ordre d'une ouverture de l'école sur l'entreprise. On ne peut en effet qu'être frappé du fait que la prétention à protéger l'école de « la vie » trouve apparemment sa figure inversée dans le discours totalisant et colonisant

---

[690] « Cela fait des années qu'on croît bien faire en ouvrant l'école sur l'extérieur. La rue y est entrée, avec son lot de désagréments. Si la rue peut enrichir l'expérience, seule l'école donne une véritable instruction. » DAHOMAY J., « Le cynisme des chiens », *Libération*, 17 décembre 2008, p.36.

[691] Lors d'un débat sur l'école, faisant suite à la projection du film de B. Tavernier « Ca commence aujourd'hui », le 7/11/02, sur France 3 Alsace, l'inspecteur d'académie du Bas-Rhin affirmait que *« la vie surgit dans l'école ; l'école ne protège pas de la vie »*. Les termes traduisent en creux l'impossible idéal du monde scolaire : la « protection ». Dans le même sens, lors d'un colloque sur la discrimination à l'école à Nice, le 16/12/08, l'adjoint au Maire aux affaires scolaires affirmait : *« La discrimination ne disparaîtra pas, car c'est la vie. A l'école, elle doit disparaître, elle doit s'atténuer, mais dans la vie, elle ne disparaîtra pas. »* Outre une essentialisation de la discrimination, ce propos témoigne là aussi d'une opposition entre la vie et l'artificialité protectrice prêtée à l'école.

du patronat : « l'entreprise c'est la vie, la vie c'est l'entreprise ».[692] Pour le MEDEF qui en a fait son mot d'ordre, cette idée fonctionne comme un signal de l'intéressement de l'entreprise à la détermination de questions notamment sociales, parmi lesquelles la « diversité » est un motif constant. Loin d'une clôture, c'est le mot d'ordre d'une offensive quasi militaire. Aussi, tant la conception d'une clôture de l'école que sa propension à ethniciser les problèmes, les publics et les frontières, semblent participer de repousser et de renverser l'enjeu d'une reconnaissance de la discrimination dans son opposé : la stigmatisation ethnique de certains publics.

II.5. L'institution scolaire et la discrimination ethnico-raciale : l'impossible reconnaissance ?

Dans l'Education nationale, « l'égalité des chances » est la figure dominante de la rhétorique sur l'égalité. Elle peut-être envisagée comme une réponse politique cherchant à stabiliser le dilemme qui traverse l'école, entre d'une part une exigence d'égalité dans la transmission d'un fond culturel commun, et d'autre part une exigence d'individualisation pédagogique. Et dans un lien réversible, garantir de ces deux points assurerait « l'égalité des chances ». Du moins le Conseil supérieur de l'éducation indique-t-il, dans un avis du 4 mars 1999, que « l'égalité des chances doit entrer dans les faits, grâce à des programmes bien construits et à l'aide diversifiée apportée aux élèves »[693]. Cette approche est liée à une conception restrictive de l'égalité corrigeant à la marge des inégalités pensées comme naturelles. Car, comme le note Philippe Perrenoud, « dans les sociétés où prédomine encore l'idéologie du don, l'égalité des chances semble suffisante. »[694] Comment, dans ce cadre, l'introduction de l'idée de « lutte contre les discrimination » fait-elle sens pour l'école ?

---

[692] Discours de Jean-Paul Mauduy et Francis Lacroix-Dubarry ouvrant l'Assemblée générale 2007 du MEDEF. Consulté le 13/01/08 sur http://www.medef.fr/main/core.php?pag_id=105174. Le mot d'ordre « l'entreprise, c'est la vie » est celui de Laurence Parisot à son arrivée à la direction du MEDEF le 5 juillet 2006. Dans le cadre de l'Assemblée générale du 17/01/06, placé sous le slogan « l'entreprise c'est la vie », on valorise diverses initiatives, d'une opération « mixité » de la fédération du bâtiment pour le recrutement de femmes, à l'action « Nos quartiers ont du talent », en passant par la création d'une crèche, mais aussi la « semaine école-entreprise ». Cf. l'article « l'entreprise c'est la vie », consulté le 13/01/08, URL : http://www.medef.fr/main/core.php?pag_id=44883

[693] Cité par : CALICCHIO V., MABILON-BONFILS B., *Le conseil de classe est-il un lieu politique ? Pour une analyse des rapports de pouvoir dans l'institution scolaire*, Paris, L'Harmattan, 2004, p.40.

[694] PERRENOUD P., « L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence ». [En ligne] URL : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_ main/php_ 2005/2005_16.html consulté le 26 mars 2008

II.5.1. Le temps de la « non-lutte » contre les discriminations

Lors de l'émergence de la politique nationale contre la discrimination, la mise en place des Commissions départementales d'accès à la citoyenneté (CODAC) en 1999 cite l'institution scolaire au même titre que les autres services : l'Inspecteur d'académie (IA) est invité « à siéger en tant que de besoin ».[695] La « relance du dispositif »[696], deux ans plus tard, souligne que l'école n'était pas au rendez-vous ; on confie aux IA une vice-présidence des CODAC, « afin de favoriser une mobilisation accrue des services de l'éducation nationale en matière de citoyenneté ». « Citoyenneté » et pas « non-discrimination ». Cette nouvelle tentative d'implication va se traduire par la reprise du thème dans une circulaire de rentrée[697], pour la première fois en 2002. Mais, significativement, cela ne concerne que les lycées professionnels. En outre, l'objectif affiché de la « relance » est « de renforcer la lutte contre les discriminations et l'accès de tous les élèves à la citoyenneté » ; celui des CODAC « d'aider les jeunes issus de l'immigration à s'insérer plus facilement dans l'emploi et la vie sociale. » Cette articulation - ciblage d'un groupe/citoyenneté de tous - indique que l'on présuppose la non-citoyenneté des « jeunes issus de l'immigration », et que ce serait là le problème. Le texte met donc en continuité le nouvel objectif avec une approche intégrationniste, sans en infléchir les logiques[698]. On rabat le problème sur un « handicap » socioculturel du public, présumé pas assez citoyen et toujours « à insérer »[699]. Appliqué aux seuls lycées professionnels, le thème de la discrimination apparaît comme une simple scansion dans une longue histoire d'ethnicisation du public « issu de l'immigration » par l'institution scolaire.

L'école se présente comme le relais d'une politique nationale qui ne la concerne pas en tant que telle (on ne nomme que les domaines de *« l'emploi et de la vie sociale »*), sauf peut-être au titre d'actions spécifiques définies par un public-problème. La circulaire de 2002 ne conçoit le rôle du ministère que pour :

> « l'articulation de l'action de la CODAC avec les autres dispositifs publics de proximité, tel que le programme "NouvelleS ChanceS" ; [ainsi que] les actions d'information sur le dispositif 114-CODAC auprès des jeunes en formation initiale dans les établissements où certains élèves rencontrent des difficultés d'accès aux stages ou à l'emploi. »[700]

---

[695] Ministère de l'intérieur, Circ. n°9900013C du 18 janvier 1999.

[696] Circ. interministérielle DPM/ACI 2 n° 2001-526 du 30 octobre 2001.

[697] MEN, Circ. n° 2002-077 du 11 avril 2002, DESCO.

[698] LORCERIE F., « La lutte contre les discriminations ou l'intégration requalifiée », op. cit.

[699] NOËL O., « Emergence d'une catégorie à insérer : la jeunesse », in *Hommes & Migrations,* n°1196, 1996, pp.6-10.

[700] MEN, Circ. n° 2002-077 du 11 avril 2002, DESCO.

La sélection des établissements concernés redouble la focalisation sur un public-stigmate, renforçant une logique d'ethnicisation. L'école est une fois de plus présentée dans le « bon rôle » : celui d'une aide particulière aux publics jugés les plus éloignés de la norme, dans une logique d'« égalité des chances ». En effet, et de façon bien étrange, c'est au titre de *« l'égalité des chances par une éducation à la santé renforcée »* que la *« lutte contre les discriminations »* est évoquée dans la circulaire de rentrée de 2007.[701] Incluse dans une liste d'objectifs juxtaposés, la discrimination ne fait l'objet d'aucune problématisation. Un double défaut institutionnel caractérise cette époque : défaut d'*autorisation* à agir contre la discrimination et défaut d'*empêchement* des « logiques ethniques » qui travaillent à l'intérieur de l'école.[702]

II.5.2. Déviation du problème public, ethnicisation du public-problème

La donne change-t-elle après cette date ? La circulaire de rentrée de 2008[703] apparaît symboliquement inaugurale, parce que de façon inédite elle définit comme objectif général et prioritaire le fait de « lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations, notamment l'homophobie ». Mais cet objectif n'apparaît qu'en 9ème place dans une liste de « dix grandes orientations prioritaires », aussi diverses que « généraliser l'accompagnement éducatif », « clarifier les objectifs de l'école primaire », etc. Aucun point de vue structurant n'organise ce florilège qui apparaît sans « centre de gravité » politique. L'absence de hiérarchisation et l'effet de cumul, à la façon du « tout prioritaire », se rajoute au fait que la prescription est surtout incitative. On se réfère à des actions laissées à l'initiative du « local », dont la valorisation par l'institution est incertaine. En outre, aucun référentiel clair ne se dégage en matière de conception de l'égalité, si ce n'est l'absence de la logique égalitariste[704]. Si près de la moitié des items de la liste se réfère au moins implicitement à cette idée, on assiste à une juxtaposition de notions diverses (équité, égale dignité, égalité des chances). On va jusqu'à justifier « l'assouplissement de la carte scolaire » par l'« égalité des chances », ce

---

[701] MEN-DGESCO, Circ. n°2007-011 du 9 janvier 2007.

[702] LORCERIE F., « La non-lutte contre les discriminations dans l'école française », in *Hommes & Migrations* n°1246, 2003, p.6-16.

[703] MEN-DGESCO, Circ. n°2008-042 du 4 avril 2008. On trouvera en annexes des extraits des deux principales circulaires concernées (rentrées 2008 et 2009).

[704] Ce qui rejoint une évolution générale : « l'éradication de l'inégalité ne représente plus l'objectif normatif, mais c'est plutôt l'atteinte à la dignité ou la prévention du mépris, la "dignité" ou le "respect", et non plus la "répartition équitable des biens" ou "l'égalité matérielle" qui constituent ses catégories centrales. » HONNETH A., « Reconnaissance et justice », in *Le passant ordinaire* n°38, janvier-février 2002.

qui montre le statut instrumental de cette notion… Le discours antidiscriminatoire est donc assorti d'un brouillage sur le sens de l'égalité, ce qui fait douter de sa validité en tant qu'objectif effectif. Mais le chapitre consacré au thème de la discrimination illustre davantage encore les confusions et ambiguïtés :

> « L'école doit offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société. Sa mission est donc aussi de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, de permettre une prise de conscience des discriminations, de faire disparaître les préjugés, de changer les mentalités et les pratiques. Au sein des établissements, une importance particulière devra être accordée aux actions visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne : violences racistes et antisémites, violences envers les filles, violences à caractère sexuel, notamment l'homophobie. »

Du point de vue des référentiels d'action publique, c'est un grand fourre-tout : on mélange les paradigmes divergents ou opposés de « l'intégration », « l'égalité des chances » et la « lutte contre les discriminations » (cf. I.6.1). Concernant l'objet de l'action, on navigue entre « violence », « préjugés », « mentalités », « conscience », « pratiques », etc. Deux options analytiques sont envisageables : soit on considère cela du point de vue de l'hétérogénéité, en concluant à la pluralité mal maîtrisée des objectifs poursuivis ; soit on analyse cela comme le signe d'une diversité paradoxalement unifiée dans le nom de « discrimination », et l'on conclut au détournement de sens de cette dernière notion. S'il y a des raisons de voir un déficit de maîtrise du concept de discrimination, au regard de confusions générales dans les politiques publiques, cela ne rend compte ni de la façon de raisonner qui sous-tend ce texte, ni de l'effet d'ordonnancement de l'action publique. Ce qui peut apparaître comme confus a du sens, rapporté aux référentiels qui organisent plus généralement l'action de l'école.

En effet, en prétendant « lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations, notamment l'homophobie », le texte assimile la discrimination à deux thèmes d'ordre différent, mais significatifs du point de vue de la norme scolaire. D'une part, la question de la violence, le texte insistant sur « les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité des personnes », et déclinant diverses « violences » qualifiées par leur cible présumée (sexe, race…). D'autre part, la question de l'homophobie, qui renvoie cette fois à une lecture en termes d'idéologie raciste. On trouve alors l'idée de « changer les mentalités » et la notion de « préjugés », classiquement associées à ce thème, dans une approche psychosociologique. Or, ces deux approches divergent de celle de « lutte contre les discriminations », qui, elle, se réfère au droit et interroge les normes du travail et de l'institution[705]. De plus, l'un et l'autre

[705] POIRET C., « Discriminations au travail : L'Éducation nationale, une entreprise comme les autres ? », op. cit.

thèmes ciblent les élèves, avec ceci de particulier que les notions de « violence scolaire »[706] et de « racisme à l'école »[707], font référence à un « problème des banlieues » ethnicisé.

II.5.3. Une réponse opportuniste à des pressions « extérieures »

Il faut rajouter à cela un enjeu contextuel, dont témoigne l'association entre « discrimination » et « homophobie ». Cela répond à un calendrier politique plus large, puisque l'année 2008 voit la reconnaissance par la France - par la voix de la secrétaire d'État aux Droits de l'Homme et aux Affaires étrangères, Rama Yade - de la journée mondiale contre l'homophobie. A cette occasion, des associations LGBTI (Lesbiennes-Gays-Bi-Trans-Intersexes) ont intensifié leur pression sur le ministère, pour une reconnaissance du problème en milieu scolaire. Si l'on rajoute à cela une pression croissante des organismes publics chargés de la discrimination – la HALDE ayant par exemple décrété prioritaire son action dans le champ éducatif -, on voit que la mise sur l'agenda institutionnel correspond à un bricolage visant à répondre simultanément à une pluralité de demandes. L'instabilité politique et normative du texte tient donc au fait que l'objet n'est pas au fond la lutte contre la discrimination, mais la réponse à ces demandes diverses, dont l'hétérogénéité est subsumée par leur provenance commune du point de vue de l'institution : des demandes *extérieures*. L'apparence de promotion du thème masque une stratégie quasi défensive de l'institution. Ce faisant, la « reconnaissance » du nouveau thème ne modifie en rien la ligne politique, puisqu'il est abordé avec des référents déjà disponibles (violence, racisme, égalité des chances), qui détournent toute mise en question de l'institution vers une focalisation sur un public stigmatisé.

La circulaire de rentrée 2009[708], si elle confirme l'objectif, renforce aussi la logique de traitement. « Lutter contre la violence et les discriminations » prend place au sein des « 15 priorités » de l'année, mais cette fois dans la rubrique des « nouveaux risques [entrainés par les « mutations sociales »] (violence, discriminations, risques sanitaires) contre lesquels l'École doit protéger les élèves ». Le thème est immédiatement identifié à « la montée des incivilités, parfois au sein même de l'institution ». Et face à ce « risque », l'école déploie un discours combatif : armée de ses « nouveaux programmes » - ainsi justifiés -, elle compte repousser le problème grâce aux « acquis fondamentaux de la scolarité obligatoire [parmi

---

[706] DEBARBIEUX E., « Violence et ethnicité dans l'école française », in *Revue européenne de migrations internationales*, vol.14, n°1, 1998, pp.77–91.

[707] DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ?*, op. cit.

[708] MEN-DGESCO, Circ. n°2009-068 du 20 mai 2009.

lesquels] la maîtrise de compétences civiques et sociales (connaissance des symboles de la République, connaissance et pratique du droit et des règles de la vie collective, comportements respectueux d'autrui) ». Pour assurer la force de cet engagement, le ministère pousse à la « création » de droit : « les règlements intérieurs doivent impérativement mentionner le refus de toutes les formes de discrimination et les nommer clairement ». Inscrire dans les règlements intérieurs ce qui s'impose en principe par la loi (y compris pénale) ne fait qu'accentuer la déviation du problème sur les élèves. La discrimination étant rabattue sur un problème d'éducation d'une jeunesse incivile, l'école ressort grandie par la hauteur de sa morale et l'intransigeance de son refus de la barbarie :

> « L'École est un lieu où s'affirme l'égale dignité de tous les êtres humains : la communauté éducative doit faire preuve de la plus grande vigilance et de la plus grande fermeté à l'égard de toutes les formes de racisme, d'antisémitisme, d'homophobie et de sexisme. Tout propos, tout comportement qui réduit l'autre à une appartenance religieuse ou ethnique, à une orientation sexuelle, à une apparence physique, appelle une réponse qui, selon les cas, relève des champs pédagogique, disciplinaire, pénal ou de plusieurs d'entre eux. »

La discrimination a certes fait son apparition officielle sur l'agenda scolaire. La HALDE et le ministère de l'Education nationale ont mis en ligne un modèle de *e-learning* intitulé « Promotion de l'égalité dans l'éducation »[709] ; l'Ecole supérieure de l'Education nationale (ESEN) a signé avec la HALDE une convention en 2008[710], et a organisé le 17 décembre 2008 une « sensibilisation » (une demi-journée) ; l'institution scolaire va dédier à cette question une mission ministérielle « parité et lutte contre les discriminations » (été 2009) et mettre en place un groupe de travail interne chargé d'élaborer des propositions[711] ; le ministère, pour la première fois en 2010, présente sur son site Internet l'objectif « lutte contre les discriminations », avec la liste d'actions suivantes :

> **« Campagne d'affichage contre l'homophobie**
> Lancée dans les lycées, la campagne d'affichage "Parler de sa différence" sensibilise la communauté éducative à la lutte contre l'homophobie. Une "carte mémo" diffusée aux lycéens, une brochure, "Homophobie : savoir et réagir", proposée par Sida info service et un dispositif d'écoute téléphonique, "Ligne Azur" (0810 20 30 40), s'inscrivent dans cette action.
>
> **1er séminaire national sur la lutte contre les discriminations**
> Le 7 octobre, le séminaire" Lutter contre les discriminations : la diversité à l'école" destiné aux cadres de l'Éducation est organisé en partenariat avec le ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire, l'Agence nationale pour la cohésion sociale et pour l'égalité des chances (Acsé) et la Haute autorité de lutte contre les discriminations (Halde). Il doit permettre d'impulser

[709] Une analyse reste à faire de cet outil, tant dans la conception pédagogique que dans l'approche de la discrimination… Cf. www.halde.fr/elearning/

[710] ESEN/HALDE, « Convention de partenariat FP 2008/5 ».

[711] J'ai été invité à participer à ce groupe de travail sous le titre « d'universitaire », avant de m'en retirer à l'issue de la première réunion : l'enjeu était en effet explicitement de promouvoir ce thème comme contrepoint d'une réforme des lycées qui s'annonçait délicate. Il s'agissait ainsi de mettre en avant une dimension « sociale », et de mobiliser pour ce faire les élèves via les Conseils de la vie lycéenne (CVL), pour donner le change à un agenda tourné avant tout vers l'organisationnel et vers la réduction de personnels…

des actions au niveau des académies.

Journées filles-garçons

Cinq journées interrégionales sont organisées pour favoriser la mutualisation d'expériences locales en matière de lutte contre les violences sexistes. Elles s'inscrivent dans le cadre de la convention interministérielle relative à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes au sein du système éducatif.

Un outil pour les enseignants

Une brochure intitulée "Lutter contre les discriminations", destinée aux équipes éducatives, est en cours de finalisation. Elle précisera la notion de discrimination et recommandera des actions dans les établissements. Elle sera publiée à la fin de l'année 2009. »[712]

Cette affichage publicitaire permet à d'aucuns d'affirmer que « l'école prévient la discrimination ethnique et raciale ».[713] Mais premièrement, la sémantique témoigne d'évidentes confusions de référentiel, le problème étant (pour l'homophobie) rabattu sur la « différence », etc. Il est à ce titre instructif de savoir que la nouvelle « mission lutte contre les discriminations » existait en 2003 sous l'intitulé : « Cellule nationale de prévention des dérives communautaristes ». Au delà d'un changement de signifiant bienvenu, on peut s'interroger sur la réalité d'un changement d'inflexion politique. Deuxièmement, l'accent est mis surtout sur « l'homophobie » et le « sexisme », ce qui est une façon très claire de ne pas mettre en exergue la dimension ethnico-raciale et ainsi de prolonger l'occultation du problème. Le module de sensibilisation dispensé à l'Ecole supérieure de l'Education nationale (ESEN) en est caricatural[714]. Troisièmement, aucun moyen financier n'est mis derrière cet objectif, ni concernant la « mission », ni plus généralement pour le « catalogue » d'actions. Celui-ci, soit ne fait que reprendre des actions préexistantes remise en scène sous un nouvel intitulé (actions d'ailleurs le plus souvent organisées par des associations), soit se cantonne à une opération de communication. Bref, si la « lutte contre les discriminations » se voit nouvellement affichée, c'est en réalité pour donner le change à des pressions « extérieures », et pour être aussitôt déviée vers une logique d'*implication*[715] des élèves dans une logique rebattue de *communion*, à la fois moralisante et ethnicisante. Cette stratégie autorise une

---

[712] http://www.education.gouv.fr/cid48749/rentree-scolaire-2009.html#Lutte%20contre%20les%20discriminations. Consulté le 31/07/10.

[713] MANGEL G., « L'école prévient la discrimination ethnique et raciale », in Ferry V., Galloro P.-D., *De la discrimination dite « ethnique et raciale »*, Paris, L'Harmattan, 2009, pp.249-255.

[714] Il est d'abord centré sur une approche des « discriminations dans l'histoire », ne nommant des exemples de discriminations ethnico-raciale qu'en remontant au Concile du Latran (1215), à la fondation de l'African National Congress (ANC, Afrique du Sud, 1912) ou à la marche contre les discriminations raciales de Washington (discours de Martin Luther King, 1963), mais ne cite que deux cas concernant l'école : « Deux élèves se présentent pour un stage dans une menuiserie. L'entreprise prend le garçon car une fille ne sait pas bricoler. Discrimination basée sur un stéréotype » et « Pierre est homosexuel. Il est l'objet de moqueries. Il est victime de discriminations. Il peut saisir la HALDE ». Cf. le powerpoint de synthèse, téléchargeable sur : http://www.esen.education.fr/fileadmin /user_upload/Modules/Formations/ressources/08NDEN0380/pres_discriminations.pdf

[715] NICOLAS-LE STRAT P., *L'implication : une nouvelle base de l'intervention sociale*, op. cit.

remise en selle du discours « républicain », faisant des grands combats moraux le point d'ancrage d'une stratégie binaire : l'appel toujours plus pressant à la communion nationale se double d'une logique sécuritaire toujours renforcée. Comme si de rien n'était, l'institution peut donc afficher le passage à une « reconnaissance » qui ne lui coûte que peu d'efforts, et qui ne la prédispose en rien à un travail introspectif pour comprendre ce que sont et comment se font les discriminations à l'école. Sous couvert de reconnaissance, c'est en fait une dénégation qui se donne à voir. Ce qui confère à la question de la discrimination un statut fort problématique, que je nommerai : une question *limite-autorisée*[716].

II.6. Pour une problématique sociologique de la dénégation

Dans le contexte scolaire en particulier, travailler sur la discrimination ou sur les pratiques de gestion des statuts ethnico-raciaux conduit en premier lieu à constater la tendance massive à l'occultation de ces questions. Elles se présentent (sont présentées) comme absence : « ici, il n'y a pas de discrimination ». Ces problèmes peuvent être volontairement retirés de l'espace public, et ainsi comme « privatisés » ou dissimulés par les institutions pour les rendre indiscutables[717]. Cette primauté d'un déni ou d'une dénégation doit être prise d'autant plus au sérieux qu'elle constitue le visage en creux de la problématique, et que ce faisant elle justifie l'inaction publique de l'institution scolaire. D'où l'intérêt d'accorder à ces processus de dénégation la primauté qui est leur dans l'ordre des discours – dès lors que l'idée de la discrimination apparaît -, et d'essayer de comprendre le sens de ce phénomène en tant que production institutionnelle et professionnelle. Posons d'abord quelques repères sur le sens et le contexte initial d'usage de la notion de dénégation (II.6.1), avant de préciser le cadre d'un emploi sociologique (II.6.2), puis de voir la manière dont cette notion peut outiller la recherche sur la discrimination à l'école (II.6.3).

---

[716] *Limite-autorisée*, dans le sens d'un accord à la limite entre autorisation et non-autorisation, donc un accord précaire susceptible de revirement à n'importe quel moment, car la tolérance au faire est suspendue aux effets du faire. Ce qui fonctionne par conséquent comme signal, généralement implicite, de l'attente d'un haut degré d'auto-censure dans le faire. Une façon de maintenir cette question à la frontière de l'institution.

[717] Bernard Charlot notait que « la question de la discrimination ethnique à l'école est restée jusqu'ici un tabou politique – au point que certains de ces travaux, financés sur argent public, ont été et restent placés sous embargo par leurs commanditaires... ». CHARLOT B., « Violence à l'école : la dimension "ethnique" du problème », in *VEI-Enjeux*, n°121, 2000, p.182. Rappelons que le rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale consacré aux discriminations en stages n'est pas rendu public. Seuls l'un ou l'autres articles de presse font publiquement trace de cet épisode. J'ai par ailleurs moi-même fait l'expérience de cette stratégie de privatisation du savoir, avec l'opposition à plusieurs reprises de l'institution à la publication de travaux.

II.6.1. Déni et dénégation : un référent psychanalytique

En parlant de déni et de dénégation, on fait référence à des processus inconscients. Implicitement, on se situe dans le registre de l'emprunt aux théories psychanalytiques. Ces termes qualifient des processus psychiques par lesquels la réalité est niée *en tant que réalité*. Soit celle-ci est située à un niveau d'impossibilité de représentation et de qualification, et donc de reconnaissance ; c'est le *déni*. Le déni « n'efface (…) pas la représentation indésirable : il en rend la signification impossible. »[718] Ce mécanisme psychique organise l'occultation complète de certaines informations, ou le refoulement des idées et des formes relatives à la discrimination, rendant le phénomène proprement *insu* et *irreprésentable* (ou *intraduisible*[719] dans l'ordre du réel). Avec la « reconnaissance » formelle de la discrimination ethnico-raciale par l'Etat français, et la diffusion de discours publics sur ce thème, Didier Fassin estime que cette forme d'occultation est aujourd'hui moins fréquente ou moins radicale. La parole d'Etat a globalement modifié le statut de la discrimination, en agissant sur sa constitution comme problème public, et donc en changeant le statut de représentabilité du phénomène. *Grosso modo*, on ne peut plus dire que « cela n'existe pas ». Il reste à savoir s'il en va de même pour l'institution scolaire, dont on a vu le caractère tardif et problématique de la « reconnaissance ».

Pour autant, admettre l'existence d'un problème ne signifie pas qu'on le reconnaisse « pour ce qu'il est », ni qu'on le reconnaisse lorsqu'il fait signe. La réalité peut être atténuée, masquée, déviée, et son sens peut être comme retourné ou inversé, afin *d'empêcher le ressenti d'une culpabilité* ; c'est la *dénégation*. Cette fois, le problème est, *dans le même mouvement*, affirmé *et* récusé ; il est nommé mais annulé en tant que problème. Nous avons alors affaire à un mouvement et un ensemble de pratiques qui tout à la fois *représentent* le problème, et en effacent la *présence*[720] ou la *déproblématisent*. Si le déni rend absurde l'action (pour celui qui dénie le réel), la dénégation rend improbable l'émergence d'une action antidiscriminatoire

---

[718] FASSIN D., « Du déni à la dénégation. Psychologie politique de la représentation des discriminations », in Fassin D., Fassin E. (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, La Découverte, 2006, p.136.

[719] Le refoulement, dans le langage freudien, peut être compris comme un « défaut de traduction » [Lettre de S. Freud à W.Fliess, le 6 décembre 1896.] Cette proposition est faussement simple, tant la question de la traduction est métaphorique. Il y a par contre lieu de prendre cette expression pour ce qu'elle implique de « matériel » : il s'agit d'opérations engageant le langage.

[720] Les termes de *présence* ou de *représentation* doivent être entendus dans leur polysémie : il y a dissociation à la fois dans le temps (convoqué comme idée au *présent* mais renvoyé au passé ou au non-advenu), dans la disponibilité (nommé comme *présence* potentielle mais traité comme absence effective), et dans l'ordre des idées (*représenté* comme virtualité mais non comme factualité).

effective et pertinente, car elle empêche la reconnaissance de la réalité autrement que du point de vue Majoritaire. En invalidant le statut de « réalité » d'un phénomène (déni) ou de la dimension problématique de celui-ci (dénégation), on modifie activement les conditions de l'action (ou de la réaction) sur la discrimination, en annulant ou en minorant leur potentialité, leur sens, et leur intérêt même.

Le sentiment de culpabilité à l'égard de la discrimination provient d'une double confusion : entre le racisme – objet tabou - et la discrimination, d'une part ; et entre la représentation morale du problème et l'ordre institutionnel, d'autre part. L'agent qui serait reconnu comme discriminant, mais aussi celui qui dirait la discrimination romprait un accord tacite sur lequel repose à la fois l'institution et le « corps professionnel », entendu comme la collectivité organisée des agents dont le travail fait au quotidien l'institution. La culpabilité, comme sentiment, est l'expression individuelle de cette tension psychique qui engage le professionnel dans le maintien de l'ordre institutionnel et collectif, alors que cela contredit des normes de morale individuelle (éthique), professionnelle (déontologique), institutionnelles (principes), ou encore des règles de la Cité politique (lois). Deux sources de culpabilité s'affrontent : celle de ne pas faire un travail conforme à ses valeurs, générant de la souffrance professionnelle[721] ; celle de « trahir » l'ordre collectif et institutionnel en dévoilant que la réalité n'est pas conforme aux idéaux affichés. Ici, la dénégation intervient pour atténuer cet affrontement et éviter les deux modes de la culpabilité en suspendant ou en atténuant la portée de l'objet-problème (la discrimination en l'occurrence). La dénégation participe ainsi de mécanismes de défense psychique, sous la forme d'un évitement des situations, ou sous la forme d'une suspension de leur qualification, dès lors que cela expose à la culpabilité. Elle est un outil et une forme de ce que la psychodynamique du travail appelle une « idéologie défensive »[722]. Ce processus pratique soutient une sorte d'« alliance inconsciente »[723] qui fait lien pour le corps

[721] NOËL O., « Injonction institutionnelle paradoxale et souffrance professionnelle », in *VEI-Diversité*, n°137, juin 2004, pp.116-122.

[722] Une idéologie défensive est un dispositif psychique, généralement collectif, qui vise à occulter et mettre à distance une anxiété découlant des contradictions au sein de l'économie psychosomatique du travail (lorsque les désirs sont perturbés par l'organisation du travail, notamment). Cette idéologie sert à faire face à un risque réel pour les travailleurs, qui se donne à voir sous la forme d'une peur ; peur masquée ou mise à distance par l'idéologie défensive, mais au prix de sacrifices. Elle exige la participation de tout le groupe, ce qui fait que les perturbateurs sont exclus. Elle remplace les défenses individuelles intra-psychiques, ce qui explique les difficultés à résister isolément. La forme spécifique d'une idéologie défensive dépend enfin de la nature de l'anxiété et du groupe d'élaboration. DEJOURS C., *Travail, usure mentale*, Paris, Bayard, 2000.

[723] KAËS R., « Alliances inconscientes et interdits de penser », in *Rhizomes* n°31, Dossier « Reconnaître les discriminations, dépasser le déni », juillet 2008, pp.8-9.

professionnel, et prolonge de fait un rapport de pouvoir, un ordre de domination, à la fois au sein du collectif et de l'institution, et dans le rapport entre dedans et dehors.

II.6.2. Un problème de « reconnaissance » au carrefour du psychique, du moral, du politique et du pratique

Dans l'idée de dénégation, dans son sens de « psychologie politique »[724], il y a trois niveaux de problèmes entrecroisés : 1) un problème *politique et moral* : la « reconnaissance » officielle d'une question ne coïncide pas avec la « reconnaissance » de son statut problématique, et entre autres avec le problème de « reconnaissance »[725] des minorisés qu'il soulève ; 2) un problème *pratique et politique* : la connaissance générale de la discrimination et l'acceptation de sa « reconnaissance » comme problème public ne coïncident pas ni avec la capacité ni avec la « volonté » de la « reconnaître » ou de la voir lorsqu'elle se présente ; 3) un problème *moral et pratique* : la « reconnaissance » individuelle du problème *politique* ne coïncide pas avec la possibilité d'y répondre individuellement. De sorte que sa « reconnaissance » effective expose tant au sentiment d'impuissance, au ressenti d'une culpabilité, qu'à des procédés de culpabilisation ou de stigmatisation de la « différence honteuse »[726] par l'institution ou par le corps professionnel. Le risque est notamment que, celui qui est « initié » à l'expérience de la discrimination (à sa violence, sa signification, etc.), soit traité comme un stigmatisé et à son tour discriminé.

Face à ces problèmes – qui logent d'une certaine façon au carrefour indiqué par la polysémie du terme « reconnaissance » - la dénégation permet de gérer relativement une contradiction au sein de chacun de ces trois niveaux et entre eux. Elle conduit en pratique à s'en sortir par le recours à une figure langagière paradoxale, un « oui, mais non » : « oui, cela *est*, mais en fait non, cela *n'est pas* ». On peut de la sorte exprimer publiquement l'adhésion à un principe de « lutte contre la discrimination », en étant intimement persuadé de contribuer activement à

---

[724] FASSIN D., « Du déni à la dénégation. Psychologie politique de la représentation des discriminations », op. cit.

[725] On voit ici plusieurs sens de la notion de « reconnaissance », qui ne correspondent qu'approximativement aux trois modalités identifiées par Jean-Paul Payet et Alain Battegay (une reconnaissance par l'Etat ; une reconnaissance par la redéfinition de l'action des institutions à l'égard des publics ; une reconnaissance « ordinaire » dans les relations sociales. [PAYET J.-P., BATTEGAY A., « La reconnaissance, un concept de philosophie politique à l'épreuve des sciences sociales », in Payet J.-P., Battegay A. (dir.), *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2008, pp.23-42.] J'utilise le terme entre guillemets pour indiquer ce flou.

[726] GOFFMAN E., *Stigmate*, op. cit.

cette opération, tout en occultant concrètement le problème et en évitant donc, consciemment ou non (peu importe), d'avoir à agir effectivement sur lui.

En ce sens, l'emprunt sociologique de l'idée de dénégation cherche à saisir *le processus et les procédés par lesquels s'organise et se justifie l'inaction publique*. En s'intéressant à cette dimension de la question, il s'agit de rendre visible des processus actifs et des opérations concrètes qui contribuent à rendre invisible la discrimination, participant de « l'installation d'une configuration d'occultation collective »[727] du phénomène. Car, de même que « l'oubli [dans notre récit de l'histoire nationale] n'est pas une interruption accidentelle du processus de remémoration mais bien un phénomène actif de déformation de la mémoire collective »[728], la dénégation est un processus actif d'occultation d'une part du réel. Elle conduit, à travers de micro-activités, notamment de langage et de parole, à faire taire - par injonction au silence ou par imposition charismatique[729] -, et à voiler *ce qu'il faut ne pas voir parce que sa visibilité effective rendrait intenable le récit de l'institution sur elle-même*. En niant la réalité d'une fabrication et d'un usage des statuts ethnico-raciaux, notamment discriminatoire, les agents de l'école, quel que soit leur niveau d'action, participent de prolonger l'imaginaire scolaire et de continuer à faire *comme si* l'institution était ce qu'elle disait être (égalitaire, laïque, etc.). En ce sens, la dénégation fait partie des opérations concrètes du *travailler*[730]. Elle cherche, par l'occultation de certaines dimensions de la réalité, à rendre concrètement praticable et intellectuellement soutenable un cadre et une représentation de l'institution, alors qu'elle est en réalité traversée de contradictions et organisée par des injonctions paradoxales ou par une insoutenable violence du quotidien. Mais cela se fait au prix d'une réduction de la réalité, d'une forme de dé-situation, et donc d'une réduction de la puissance d'action.[731]

---

[727] NOËL O., « Les jeunes de la "deuxième génération" à l'épreuve des pratiques discriminatoires du petit patronat français », in Poitvin M., Eyd P., Venel N. (dir.), *La seconde génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*, Montréal, éd. Athéna, 2007, p.71-85.

[728] MABILON-BONFILS B., SAADOUN L., « Du cas d'école au sentiment d'abandon : la laïcité comme déni du Politique », in Mabilon-Bonfils B. (dir.), *Violences scolaires et culture(s)*, Paris, L'Harmattan, 2005, p.88.

[729] « L'une des ressources du pouvoir dans les relations interindividuelles passe par la rhétorique et l'art oratoire, gardiens du pouvoir qui travaillent à mettre en résonance voix du pouvoir et pouvoir de la voix ». CALICCHIO V., MABILON-BONFILS B., *Le conseil de classe est-il un lieu politique ?*, op. cit., p.32.

[730] DEJOURS C., *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil, 1998.

[731] Du moins si l'on accepte l'idée que « le degré le plus bas de la puissance d'agir se tient, paradoxalement, dans l'une et l'autre des sphères du déni (du monde et d'autrui) ». ISRAËL N., « Les figures du déni », in *Les cahiers de l'Ecole*, Université Nanterre-Paris X, n°2, avril 2005, p.97.

II.6.3. La dénégation comme analyseur d'une *problématique* de la discrimination

Les procédés de dénégation représentant pour l'institution scolaire et ses agents une façon de « gérer » la situation - une gestion par le tabou, par l'effacement, par la minimisation, par le silence... – ils témoignent en retour, et en creux, de l'importance de la question ethnico-raciale, si ce n'est dans les pratiques au moins pour l'imaginaire scolaire. C'est en ce sens j'ai pu parler *d'inaction publique* face à la discrimination. « Le terme d'*inaction publique* ne signifie pas l'absence totale d'actes - pratiques et discours, car elle n'est pas absence d'action, mais travail *actif* de configuration de l'ordre social pour faire *comme si* l'on agissait tout en déniant l'ordre du problème. Le terme qualifie donc une logique interne d'empêchement général à agir, qui résulte moins d'une absence d'action que d'une *ambivalence fondamentale* à l'égard de cette question »[732].

Dans la perspective sociologique proposée ici, la dénégation peut être entendue comme une activité d'une police de l'imaginaire institutionnel, police de la pensée et du langage, cherchant à rendre impensable la discrimination *ici et maintenant*. Elle organise des opérations de maintien de l'ordre d'un imaginaire soutenant un ordre de pouvoir et le faisant passer pour non problématique (un non-pouvoir ou un pouvoir naturel, en quelque sorte). Cette police participe de « réaliser » l'imaginaire axiologique et normatif de l'institution en « déréalisant » *a contrario* des dimensions situationnelles susceptibles de le mettre en crise. Dit plus simplement, la dénégation participerait de procédés de gestion des contradictions de l'institution, contradictions saisissables du point de vue du *travail* des agents (du *travailler*, selon la psychodynamique du travail). Elle intervient potentiellement sur un double mode : d'une part l'autocensure ; d'autre part la projection vers l'extérieur du problème, et par exemple l'imputation à *alter*, dont l'ethnicisation peut être une forme[733]. Cette police légitime et produit une rigidification des frontières (pour empêcher le passage de certains informations notamment). Elle participe à la fois de souder l'*in-group* autour de la représentation de l'institution et de ses limites, mais en isolant en même temps les professionnels dans leur savoir du fonctionnement réel de l'institution. D'où une tension reportée au niveau des individus au travail, des travailleurs. Si la limitation du dicible, du visible et du montrable fait l'objet de formes instituées de « mensonge »[734] (pensons à l'usage du « secret professionnel »,

---

[732] DHUME F., « L'école face à la discrimination ethnoraciale », op. cit.

[733] FRANCHI V., « Pratique de discrimination et vécu de la violence des professionnels… » op. cit., pp.22-31.

[734] C'est en ces termes moraux qu'est présenté ce phénomène (« barrière de l'hypocrisie », « obligation du mensonge »), par un guide destiné à préparer les futurs stagiaires, et qui en conséquence l'invite à suivre cette « loi

de « l'obligation de discrétion » ou du « devoir de réserve », par exemple), la dénégation en serait une forme non-instituée, ce qui rend plus difficile sa « reconnaissance » et son partage.

La dénégation n'est pas réductible à une « illusion »[735], à une « fausse » représentation. Ses mécanismes parlent d'un mouvement (de la pensée, de la parole, de la représentation, du travail…) qui excède l'objet dont il est question. Les réactions des acteurs à l'idée de discrimination « ne relèvent pas, ou pas seulement, de la résistance au dévoilement ; elles permettent, à condition de les prendre au sérieux, d'apercevoir certains fragments du réel éliminés »[736], et notamment de rendre visible à la fois l'ordre du pouvoir, la façon dont il tient (à travers un réseau de micro-pratiques engageant chacun, notamment) et les *raisons* (éventuellement légitimes) que les uns et les autres ont de maintenir cet ordre. Je suppose donc que ce que l'on cache, c'est moins l'objet *pour lui-même* que pour les effets possibles qu'entraineraient sa reconnaissance. C'est une logique d'anti-reconnaissance. Ce qu'il s'agirait d'occulter, c'est ce que *signifie* la discrimination, et tout particulièrement sa signification dans l'ordre politique pour l'institution – i.e. l'ordre du pouvoir. A l'inverse, la pleine reconnaissance prendrait valeur de rupture dans l'ordre de l'institution, dans l'ordre de son pouvoir. C'est en ce sens que je suppose que la dénégation *signifie paradoxalement (en creux) une mésentente*[737]. Elle serait l'opération de « couverture » de la discrimination, au sens goffmanien, visant à maintenir caché pour maintenir fermé le principe réel de partition et de distribution qui organise la communauté, et qui de fait en exclut certains ou les maintient dans des positions dégradés ou disqualifiées.

* *

*

J'ai tenté de montrer dans ce chapitre que l'ouverture de la question de la discrimination ethnico-raciale à l'école n'est pas chose aisée. Trois problèmes de « reconnaissance » se conjuguent pour repousser cette hypothèse : comme question *politique* ; comme question

---

du milieu » : VILETTE M., *Guide du stage en entreprise. De la recherche du stage à la rédaction du mémoire*, Paris, La Découverte, 1999, pp.142-147.

[735] L'analyse de la dénégation n'a pas à fonctionner en tant que *jugement de valeur*, créditant l'analyse sociologique à la mesure de la disqualification du point de vue de ceux qui la dénient. Le terme de dénégation n'est pas pour moi une figure de « l'illusion » invoquée par Pierre Bourdieu pour tenir à distance ce qui ne correspond pas au modèle d'analyse produit.

[736] DE SINGLY F., « La sociologie, forme particulière de conscience », in Lahire B. (dir.), *A quoi sert la sociologie ?*, Paris, La Découverte, 2002, p.23. L'auteur parle des « lecteurs », en invitant à s'intéresser à la réception des travaux sociologiques. Mais il me semble que son propos peut être étendu.

[737] RANCIERE J., *La mésentente*, op. cit.

scolaire ; et aussi comme question scientifique. Cette recherche s'expose probablement à beaucoup d'incompréhension, voire de dénégation. Ceci pour deux raisons conjuguées. D'une part, cette problématique ouvre un fil encore relativement peu construit, quoique des travaux sur l'ethnicité commencent à s'accumuler. Mais au sein même de ces travaux, l'idée de discrimination a un statut variable, voire peut être considérée comme une non-question pour l'école. D'autre part, cette question touche à des ordres de pouvoir, et cela explique des réticences, des résistances, dont de la dénégation. Il me faut donc avancer avec prudence et par tâtonnement, avec pour point de départ *l'intuition* que cette formulation peut être à la fois heuristique et opérationnalisable en pratique, et avec pour point d'appui un attelage théorique certes un peu hétéroclite, mais que j'espère pas trop bancal. Il s'agira donc d'explorer dans l'institution scolaire, et aussi dans le cadre particulier des stages, à la fois le rapport à la *question* de la discrimination (avec l'hypothèse de la dénégation) et le rapport à la *production* de discrimination. Le troisième chapitre explicitera ma posture sociologique et le cadre méthodologique de cette recherche.

III – UNE *SOCIOLOGIE PUBLIQUE*, ENTRE COMPREHENSION CRITIQUE ET CONTRIBUTION ANALYTIQUE

Cette recherche repose sur divers travaux d'enquêtes et d'interventions sociologiques, donc menés en large partie dans le cadre même de l'action publique, et souvent dans une relation de commande publique. Au regard du principe canonique d'autonomie du champ scientifique, le choix de travailler, comme sociologue, *dans* la commande publique, peut sembler être une situation paroxystique des tensions qui organisent le projet de sociologiser le monde. Mon parti-pris est d'accepter le principe de la rencontre et la coopération entre un projet sociologique de connaissance et un projet politique de transformation, sous des conditions qu'il s'agit ici de préciser. Au-delà d'un choix de *posture professionnelle* du sociologue, cette rencontre me paraît inévitable au regard de la question traitée et d'une approche intéressée à une *sociologie politique* ; de surcroît le projet historique de la sociologie ne me semble pas être d'éviter cette rencontre, mais de veiller aux conditions auxquelles le référent scientifique n'est pas subordonné à l'idéologie et/ou réduit aux seules contraintes de l'action. Il n'est qu'à se rappeler cette fameuse formule d'Emile Durkheim, indiquant à la fois sa distance à l'égard d'un travail uniquement « spéculatif » et sa conception d'une séparation entre problèmes théoriques et pratiques, dictée par un *souci de méthode* et non tenue comme opposition diamétrale entre science et politique[738]. Max Weber, connu pour son souci de distinguer entre professions et vocations scientifique et politique, estimait pour sa part que, dès lors que des questions touchent aux « conceptions du monde », il est légitime de les mettre au travail « dans les rues, dans les Eglises, ou ailleurs encore dans l'espace public (…) »[739]. On peut *prendre au mot* cette dernière proposition, qui donne sens à l'idée d'une *sociologie publique*.

Je traiterai, dans ce chapitre clôturant la première partie, d'abord des choix et contraintes épistémologiques de cette démarche, en resituant de façon générale l'idée de *sociologie publique* dans le champ disciplinaire (III.1). En précisant l'usage spécifique que je fais de cette notion, je tenterai de restituer de façon réflexive ma propre manière d'envisager et

[738] « Nous estimerions que nos recherches ne méritent pas une heure de peine si elles ne devaient avoir qu'un intérêt spéculatif. Si nous séparons avec soin les problèmes théoriques des problèmes pratiques, ce n'est pas pour négliger ces derniers : c'est, au contraire, pour mieux les résoudre. » DURKHEIM E., *De la division du travail social*, op. cit. (« Préface de la première édition », 1897).

[739] Cité par COLLIOT-THELENE C., « Préface », in Weber M., *Le savant et le politique*, Paris, La Découverte/ Poche, 2003, p.30.

d'habiter le projet de la sociologie (III.2). Je reviendrai ensuite sur le statut spécifique de la question de la discrimination dans les politiques publiques et dans l'institution scolaire pour indiquer que cela a des raisons d'affecter la pratique sociologique, en soulevant des questions de nature éthique et déontologique (III.3). Je m'attacherai ensuite à préciser les orientations méthodologiques (III.4) : d'une part, le choix (relatif) pour une pluralité de terrains et des méthodes ; d'autre part, les tactiques de construction de terrains d'enquête, dans un contexte de faible reconnaissance de ma problématique ; et également les méthodes mises en œuvre pour construire mon matériau. Je terminerai par une vue synthétique des terrains d'enquête (III.5) et par quelques remarques sur les règles d'écriture (III.6).

III.1. Une perspective et une posture de *sociologie publique*

III.1.1. La notion de *sociologies publiques* (M. Burawoy)

Mon approche prend place dans la gamme des *sociologies publiques*, selon la proposition de Michael Burawoy. Par cette notion, le sociologue nord-américain veut prendre en compte non seulement les fondations historiques de la sociologie, qui « est née avec la société civile et meurt avec la société civile »[740], mais également le développement pluraliste de la discipline, qui se pratique aujourd'hui en partie hors des sphères académiques, selon des axes ou positions parfois conflictuels au sein du champ. Les sociologies publiques désignent des formes et pratiques qui se différencient du « projet dominant » par leur visée d'enrichissement du débat public politique sur les enjeux de société, en « infusant » la recherche et les théories sociologiques dans les institutions ou dans les arènes du débat public. Cette appellation recouvre un vaste panel d'activités et/ou de positions sociales (professionnelles) ; elle accueille également des types de pratiques fort diversifiées. Il faudra préciser la façon dont j'entends la mettre en œuvre, mais indiquons que la généralité de cette notion traduit une différenciation à l'égard de trois autres grands courants ou positions dans le champ, que sont : la sociologie universitaire, la sociologie critique et la sociologie appliquée. Je vais y revenir (III.1.2). Le sociologue distingue sous cet intitulé générique au moins deux perspectives : l'une, qu'il nomme « traditionnelle », « lance des débats à l'intérieur des publics, ou entre des

[740] BURAWOY M., « Public sociologies : contradictions, dilemmas, and possibilities », in *Social forces*, 82(4), juin 2004, pp.1615-1616.

publics, mais (…) n'y participe pas nécessairement »[741]. Cette approche peut prendre le relais de positions académique ou critique, en injectant dans le débat des savoirs ou des théories déjà-constituées, en écho à une longue tradition de « l'intellectuel ». Un autre versant, qualifié d'« organique », suppose l'implication du sociologue dans un champ de pratique tiers, généralement caractérisé par une situation de rapport de force. Au sein de cette situation, il contribue à « outiller » un groupe en même temps qu'il élabore, lui, un point de vue sociologique, travaillant ainsi « au plus près d'un contre-public qui est visible, dense, actif, local, et souvent en opposition au courant dominant »[742]. C'est dans cette seconde approche que prend place ma propre dynamique de recherche publique ; c'est cette approche « organique » que je vais maintenant préciser et discuter en lui réservant le terme de *sociologie publique*. Mais avant cela, précisons ce qui est entendu par « public ».

III.1.2. Remarques sur la notion de « public »

Cette notion peut faire l'objet de difficultés de réception, dans le contexte français, et surtout au niveau des institutions d'Etat, qui ont tendance à désigner par la des *populations à gérer*[743]. Ce faisant, l'on tend à voir dans les « publics » des groupes déjà-donnés, fixes et homogènes, définis par leur (inter)dépendance à l'institution. Eu égard à sa banalité dans le champ étudié, j'utiliserai à certains moments ce terme dans ce sens commun, pour qualifier les élèves et les familles du point de vue de l'institution. Mais, pour la sociologie publique, ce terme prend une autre valeur : il ne s'agit pas de « penser aux publics comme (à des formes) toujours-déjà là (*fixed*), mais comme (à des formes) en flux, des flux mouvants que nous pouvons contribuer à créer et à transformer »[744]. En parlant de sociologie publique, je ferai donc également référence à ce second sens.

Toutefois, même si des publics (au sens 2) se constituent - travail de constitution auquel peut de fait participer la sociologie -, force est de constater qu'ils ont souvent pour base des groupes déjà-constitués, parfois par l'activité institutionnelle (sens 1), et parfois par auto-affirmation – par exemple, ceux que Walter Lippman nomme, dans une perspective

[741] BURAWOY M., « Pour la sociologie publique », in *Socio-logos*, n°1, [En ligne], mis en ligne le 21 avril 2006. URL : http://socio-logos.revues.org/document11.html. Consulté le 15/09/08.
[742] Ibid.
[743] FOUCAULT M., *Sécurité, territoire, population*, op. cit.
[744] BURAWOY M., « Pour la sociologie publique », op. cit.

pragmatiste, des « activistes »[745]. L'idée de sociologie *publique* engage ainsi trois niveaux d'acception de ce terme. Premièrement, la démarche consiste à « amener la sociologie à entrer en conversation avec des publics, c'est-à-dire des gens qui sont eux-mêmes engagés dans des conversations »[746]. La sociologie se caractérise alors par sa mise en socialisation et en coopération (III.2.2). Le terme de « public » prend également un second niveau de sens : celui de *rendre publics* des problèmes. Ici, la sociologie publique participe de modifier le statut des certains problèmes, soutenant des acteurs « pour transformer leurs difficultés et problèmes privés en questions publiques, en questions de société »[747]. La sociologisation participe alors d'une *politisation* et d'une conflictualisation (III.2.3), au sens de changer l'ordre de ce qui est tenu pour socialement problématique. Elle peut concourir à l'affirmation de nouvelles voix ou de points de vue minorisés, et à l'émergence « par le bas » de nouveaux problèmes publics[748]. Une troisième dimension est en jeu : rendre public le savoir et sa construction, afin, idéalement, qu'il ne soit *ni privatif ni privatisé*. Ni privatif, au sens où le prélèvement qu'opère le scientifique (habituellement pour ramener du « matériau » dans son laboratoire et le soumettre à la question) soulève le problème d'une restitution aux acteurs et au débat afin de ne pas être prédation. Ni privatisé dans le sens où la production publique de savoir, qui plus est avec de l'argent public (fût-ce dans un cadre de marché) doit idéalement (démocratiquement) servir et répondre à un principe de publicité. Le fait de faire une sociologie en « plein air » engagée dans des processus décisionnels complexes[749] y participe, mais ce n'est pas une condition suffisante pour écarter le risque de prédation et de privatisation ; la question se pose sans cesse d'organiser des scènes de restitution-discussion, ou pour ainsi dire d'organiser des formes de « transfert de propriété » vers le commun.

III.1.3. La singularité de la sociologie publique : division du travail ou différence de *posture ?*

Pour M. Burawoy, la différence entre sociologies publiques, universitaires, critiques et appliquées semble renvoyer à une cohabitation (généralement hiérarchisée et éventuellement

---

[745] Soit ces publics spécialisés, intéressés à la modification d'une situation et désireux d'augmenter leur pouvoir d'infléchissement de celle-ci. LIPPMAN W., *Le public fantôme*, Paris, Démopolis, 2008.

[746] BURAWOY M., « Pour la sociologie publique », op. cit.

[747] Ibid.

[748] NOËL O., *Jeunesses en voie de désaffiliation. Une sociologique politique de/dans l'action publique*, Paris, L'Harmattan, 2004.

[749] CALLON M., LASCOUMES P., BARTHE Y., *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001.

conflictuelle) dans l'ordre de la division du travail sociologique. Cette prise en compte de la division du travail est importante, car s'y jouent des enjeux de pouvoir, de reconnaissance et de légitimité au regard de la norme académique. Mais je voudrais ici insister sur une autre dimension : si l'on raisonne du point de vue de la pratique, du *travail de recherche* sociologique, les différences de types de sociologie peuvent être appréhendées à partir de la notion de *posture professionnelle*. Cette notion cherche à articuler les ordres pratique et axiologique, renvoyant au fait de « définir l'action en fidélité relative à des valeurs, c'est-à-dire, ni une fidélité totale et idéologique, qui est en pratique intenable ; ni une infidélité qui ferait du travail un non-sens et qui relèverait d'une imposture professionnelle »[750]. La notion de *posture*, avec sa référence au corps (une façon de se tenir), se distingue de la position, laquelle renvoie aux coordonnées spatiales ou sociales ; la posture suppose une assise et une épaisseur liées à la subjectivation et à l'incorporation, avec donc une définition plus composite de la façon d'*être au travail*. Contrairement à un usage courant, le terme ne renvoie pas à une position rigide et formelle (comme dans « être en mauvaise posture ») ; il signifie au contraire un référent axiologique qui « ancre » et incorpore la position dans le registre du *praticable*. Avec cette notion, il s'agit de sortir d'une opposition entre idéalisme et réalisme, pour réfléchir aux façons dont le travail ou l'action engagent pragmatiquement des ressources axiologiques pour « tenir » le sens, asseoir une *fidélité relative* à des valeurs ou un projet – i.e. recomposée en situation. La posture sociologique indique une assise en tension, jamais détachée des tiraillements entre un idéal scientifique de théorie « dure » et une composition pragmatique dans une réalité irréductiblement souple et foisonnante.

Les quatre types distingués par M. Burawoy sont liés à autant de postures-types, que l'on peut situer les unes par rapport aux autres, et d'abord selon la *pureté* de la position. D'un côté, les sociologies académiques et critiques se définissent selon une logique de *purification* des faits[751] très poussée : le « pur savoir » de la sociologie académique ; la « radicalité » de position de la sociologie critique ; voire la « pureté éthique » et le « désintéressement » politique prêtée au sociologue en raison de « l'autonomie » de champ[752]. Les sociologies

---

[750] DHUME F., *Du travail social au travail ensemble*, Paris, éd. ASH, 2010, p.157.

[751] Cette idée de production scientifique comme construction d'une réalité décomposée, purifiée et durcie est empruntée à l'anthropologue Bruno Latour. Cf. notamment LATOUR B., *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte/Poche, 2005.

[752] BOURDIEU P., « Pour un corporatisme de l'universel », (Post-scriptum in) *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992. Il oppose une « politique de la pureté » comme « antithèse parfaite de la raison d'Etat ». Voir sur ce point les remarques de : SINTOMER Y., « Le corporatisme de l'Universel et la cité », in *Actuel Marx* n°20, 1996/2, pp.91-104.

appliquée et publique, quant à elles, se caractérisent plus sensiblement par un *bricolage* parfois assimilé à une « manipulation brouillonne »[753], ou plus généralement par un relativisme ou un compromis inhérent à leur présence dans la réalité sociale. A cette polarisation se superpose une autre distinction, selon les « publics » auxquels s'adresse le sociologue. Alors que les sociologies académiques et critiques se destinent d'abord au débat dans le champ académique, les sociologies publiques et appliquées informent en premier lieu une discussion extra-universitaire - débat public et/ou information du commanditaire[754]. La sociologie publique se distingue à mon sens de la sociologie appliquée dans sa généralité. Elle se veut être au carrefour entre une approche critique et une approche appliquée, et en cela elle reformule l'idée de science appliquée à partir des enjeux politiques autour du savoir. C'est pourquoi je parlerai parfois plutôt de sociologie *impliquée*, dont l'horizon et le type de rationalité[755] se veulent hybride, en quelque sorte idéal-pragmatique, entre l'applicabilité finale du savoir, et un intérêt pour les dimensions axiologiques qui sont en jeu dans des situations sociales définies à l'aune des luttes politiques.

Les sociologies publiques (comme celles critiques ou appliquées) représentent à leur manière des extensions, des réinterprétations et/ou des torsions du modèle académique vers d'autres champs ou d'autres horizons. Elles prennent appui sur le projet scientifique, de telle façon que « la sociologie savante n'est pas l'ennemi des deux autres sociologies, mais la condition sine qua non de leur existence ; c'est elle qui leur confère à la fois légitimité et expertise »[756]. A cet égard, la hiérarchisation selon la « pureté » scientifique me semble d'autant moins pertinente qu'elle correspond essentiellement à une position de pouvoir - la domination du modèle académique. Plutôt que de raisonner en termes de Science, il me semble plus fécond de se pencher sur l'activité de *recherche* (ou « pratiques scientifiques »)[757]. Plutôt que de rembrayer

---

[753] VIENNE P., *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2003, p.189. Je rejoins la proposition de Philippe Vienne, de reconnaître le caractère fructueux du « bricolage », qui n'est pas en soi moins scientifique même bien qu'étant plus éloigné du modèle canonique des « sciences dures ». On peut entendre, toutefois, que cette logique trouve probablement la résolution de contradictions dans un recours plus ou moins maîtrisé ou conscient à des références idéologiques : BOURRICAULT F., *Le bricolage idéologique. Essai sur les intellectuels et les passions démocratiques*, Paris, PUF, 1992.

[754] Cela n'empêche pas qu'elles puissent « rejouer » leur travail sous d'autres formes, dans d'autres temps et d'autres arènes : thèse (comme c'est ici le cas), colloques, publications dans des revues académiques, etc. Là encore, il y a lieu de ne pas simplement opposer des types de sociologie, mais reconnaître l'éventuelle circulation entre différentes postures.

[755] WEBER M., *Le protestantisme et l'esprit du capitalisme*, Paris, Champ/Flammarion, 2000.

[756] BURAWOY M., « Pour la sociologie publique », op. cit.

[757] La philosophe Isabelle Stengers propose de dissocier les « pratiques scientifiques » de la figure réifiée de « la Science », figure du mythe rationaliste issu du Grand Partage. STENGERS I., *Sciences et pouvoirs. Faut-il en*

une critique (ou une réflexivité académique) désormais banale quant aux limites voire aux illusions de la *doxa* d'une « coupure épistémologique », en insistant sur « les valeurs [qui] sous-tendent bon nombre de raisonnements sociologiques »[758], sur la « part axiologique inéliminable »[759] ou sur cet impensé métaphysique de la sociologie[760], il me paraît plus fécond de déplacer la question vers les *pratiques et postures sociologiques*, qui sont certainement les plus différenciantes. Car, d'une part, la dimension axiologique n'est pas réductible à un résidu ou une erreur de raisonnement ; il y a lieu de voir « la composante axiologique tout à la fois comme un obstacle (intérieur) à la connaissance sociologique et comme un point d'appui, voire un carburant de la dynamique de la découverte scientifique »[761]. D'autre part, la recherche est faite d'inévitables bricolages et aménagements, dont même la réflexivité ne rend que très partiellement compte (et sous la forme paradoxale de leur rationalisation). Les sociologies publiques comme appliquées, en menant la recherche en « plein air », ne font d'une certaine manière que rendre visible la part de bricolage de la sociologie comme activité sociale[762], et c'est probablement par cette exposition qu'elles sont les plus critiquables du point de vue académique.

On peut voir la sociologie publique dans sa différenciation avec les autres postures types. Elle s'écarte d'un académisme tenant le monde social pour un objet à surplomber ; prenant le parti *d'habiter le monde social* avec les autres acteurs, de le penser, le comprendre et le mettre en mouvement avec eux, une telle sociologie travaille, de l'intérieur de situations, à des « mises en rapport »[763]. Elle refuse un « désintéressement des conséquences pratiques »[764], une

---

avoir peur ?, Bruxelles, Labor, 1997, pp.12-13. Cf aussi LATOUR B., *Le métier de chercheur : regard d'un anthropologue*, Paris, éd. INRA, 1995. Il s'agit aussi, ce faisant, de reconnaître que la pratique scientifique relève de la « passion » plus que du « passe-temps » [selon l'expression de BERGER P. L., *Comprendre la sociologie*, Paris, éditions du Centurion, 1973, pp.42-43]. La reconnaissance de cette dimension est importante, du point de vue de ses conséquences sur une question telle que l'objectivité, à tort imputée à « l'esprit scientifique ». Celle-ci n'a en effet « pas trait à une attitude des scientifiques, qui sont aussi passionnés, ambitieux, monomaniaques que quiconque. Elle traduit les épreuves qu'un "fait" doit subir avant (…) de faire référence pour la communauté qu'il concerne. » STENGERS I., *Sciences et pouvoirs*, op. cit., p.44.

[758] SINGLY F. de, « La sociologie, forme particulière de conscience », op. cit., p.15.

[759] CORCUFF P., « Pour une épistémologie de la fragilité », op. cit.

[760] BOLTANSKI L., THEVENOT L., *De la justification*, op. cit. Impensé parfois qualifié de nihiliste, ou du moins revendiqué comme tel par certains, cf. SIMON P.-J., *Eloge de la sociologie ou la fécondité du néant*, Paris, PUF, 2001.

[761] CORCUFF P., « Pour une épistémologie de la fragilité », op. cit.

[762] LE GALL D., MARTIN C., *Pas de social sans bricolage*, éditions CRTS, 1985.

[763] GUATTARI F., *Les trois écologies*, Paris, Galilée, 1989. Félix Guattari propose de voir dans le nom d'*écosophie* un processus général « d'entrer en rapport », comme mode de réarticulation éthico-politique de ce que le marché et la marchandisation séparent continuellement. De ce point de vue, l'activité sociologique est elle aussi prise et concernée par le monde qu'elle habite, et qu'elle contribue à rendre habitable (ou non).

« curiosité sans autre souci que la connaissance »[765] ou des « préoccupations (…) essentiellement de nature théorique »[766]. Elle ne rejette pas pour autant la perspective théorique, car elle n'est pas orientée vers la seule dimension instrumentale de l'analyse appliquée ou clinique mais est bien entendu intéressée par la montée en généralité. Elle s'intéresse non seulement au caractère praticable de la théorie, à l'instar de la sociologie appliquée, mais aussi à sa *puissance* cognitive, sociale et politique : sa capacité à nommer, à saisir, à reformuler, à réarticuler le monde social (ce qu'elle partage avec la sociologie critique[767]). Elle refuse aussi pour cela une position seulement critique, et son horizon parfois triste, sans pour autant récuser la dynamique critique et son intéressement aux problématiques du pouvoir et de la domination. En ce sens, la sociologie publique ici défendue cherche à réarticuler à sa façon les dimensions théorique, critique et pratique, à partir d'un point de vue qui est aussi un (de ses) mode(s) d'être : celui de la discussion. Pour ce faire, elle travaille tout particulièrement les cadres et les ressorts cognitifs, en tant qu'ils sont au point de passage, de traduction et d'articulation du sens - entre ce que l'on s'autorise ou non à penser, à dire et à faire. Elle se préoccupe tout particulièrement des capacités de nouer une relation réciproque qui englobe deux niveaux : une relation entre l'information *sur* le monde social (production de connaissance) et l'information *du* monde social (usage des savoirs), et une relation entre l'activité de socialisation de l'information (sociologisation du regard) et celle de diffusion du savoir sociologique (circulation des savoirs). L'horizon est celui d'une transformation du monde social et des façons de l'habiter ; le *savoir* est alors moins un objet de transmission ou une propriété du savant qu'un processus de construction de pouvoir sur le monde social, un médium qui *donne à penser les situations*. Si l'on accepte cette approche, il reste à voir que le

---

[764] Selon Durkheim, le sociologue, « (…) en tant qu'il se livre à l'investigation scientifique, (…) se désintéresse des conséquences pratiques. Il dit ce qui est ; il constate ce que sont les choses et il s'en tient là ». DURKHEIM E., *Education et sociologie*, op. cit., p.71.

[765] ARON R., in Veblen T., *Théorie de la classe de loisir*, Paris, Gallimard, Tel, 1978, p.XXIII, cité par LAHIRE B. (dir.), *A quoi sert la sociologie ?*, Paris, La Découverte, 2002, p.8.

[766] BERGER P. L., *Comprendre la sociologie*, op. cit., p.33.

[767] Si je souscris à cette proposition normative distinguant le travail sociologique (critique) par son rôle de « décrire la logique des luttes à propos des mots » [BOURDIEU P., *Choses dites*, Paris, éd. de Minuit, 1987, p.71], je pense aussi qu'il faut prendre acte de la pleine et active participation du sociologue à ce travail sur/dans les mots du pouvoir. Comme le disait M. Foucault, « on ne peut pas savoir sans transformer ». Il n'y a pas, de ce point de vue qu'est le langage, d'extériorité possible, sauf à pratiquer une sociologie asymétrique. C'est une telle asymétrie, fort peu réflexive sur ce plan, qui a été au cœur de la portée politique de la théorie de la reproduction sociale par l'école - comme le souligne, dans un retour réflexif ultérieur, François de Singly : alors que, d'une part, on cherche dans l'école les fonctions externes qui la font participer d'une reproduction sociale, en minorant les fonctions internes (pédagogique, etc.), on applique à la sociologie un raisonnement inverse, en minorant les fonctions externes au profit d'une logique interne, fondant « l'autonomie du champ scientifique ». SINGLY F. de, « La sociologie, forme particulière de conscience », op. cit., p.16.

ressort axiologique réside dans une posture d'implication (III.2), et que l'un des ressorts pratiques s'exprime dans une logique de conflictualisation (III.1.4).

III.2. Entre engagement et distanciation, une posture d'*implication* et de *coopération*

Si la construction de la posture académique a transité par l'institutionnalisation de la sociologie[768], on peut voir en retour le déplacement vers l'extra-institutionnel et vers une posture d'*engagement* sociologique comme le fruit d'une époque[769]. La redécouverte récente d'une « sociologie de l'intervention »[770] et d'une sociologie *dans* l'action[771] (et/ou d'une psychosociologie clinique), héritage pas toujours assumé de la recherche-action ou de l'analyse institutionnelle[772], vient rouvrir le rapport problématique entre engagement et distanciation. Il est clair cependant que les lignes de distinction imprimées par l'approche académique restent non seulement structurantes, mais marquées, marginalisant les sociologies travaillant *dans la relation* de commande publique, en les renvoyant au statut subalterne de « l'expertise », elle-même prise entre disqualification et objet d'étude[773]. Il est tout aussi clair que les approches dites « d'intervention » ne sont pas toutes équivalentes et que leur liens avec la recherche ne sont ni constantes ni toujours explicites[774]. Elles se distribuent selon des positions et des logiques diverses[775]. Pour ma part, je soutiendrai une perspective de sociologie publique organisée par une posture d'*implication*, et privilégiant le mode de la *coopération*.

---

[768] BERTHELOT J.-M., *La construction de la sociologie*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 2001. Pour remarque, un tel mouvement d'institutionnalisation transforme potentiellement la posture en position.

[769] SIMON P.-J., *Eloge de la sociologie*, op. cit.

[770] HERREROS G. *Pour une sociologie d'intervention*, Ramonville-Sainte-Agne, Erès, 2002 ; VRANCKEN D., KUTY O. (dir.), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001.

[771] FELDER D., *Sociologues dans l'action. La pratique professionnelle de l'intervention*, Paris, L'Harmattan, 2007.

[772] Pour quelques traces, parmi une littérature importante : LOURAU R., *L'analyse institutionnelle*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970 ; HESS R. *La sociologie d'intervention*, Paris, PUF, Paris, 1981 ; BARBIER R., *La recherche-action*, Paris, Anthropos, 1996.

[773] TREPOS J.-Y., *La sociologie de l'expertise*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1996.

[774] ARDOINO J., « D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entretenues par la pratique d'intervention », in *Recherche-action et formation*, n°18, 1989.

[775] Selon le caractère instrumental ou méthodique de l'intervention (par ex. dans « l'intervention sociologique » d'inspiration tourainienne) ; selon le degré de reconnaissance d'une professionnalité spécifique de l'intervention et d'une place singulière du sociologue dans ce domaine ; selon que celle-ci repose sur une logique de séparation ou au contraire de coopération entre le sociologue et les autres acteurs publics ou encore selon le temps et la place de l'activité sociologique (dans la durée de l'intervention ou seulement dans la phase de « diagnostic »…).

III.2.1. Une sociologie impliquée

L'implication signifie une participation à la situation au titre d'un concernement à l'égard des enjeux de celle-ci. Participation, au sens où la contribution à un projet dans un cadre donné n'est qu'une dimension de l'activité sociologique ; l'implication prend sens comme une position en tension, dedans-dehors. Cela se traduit en réalité dans des niveaux multiples du rapport sociologique (rapport à l'objet, aux publics, aux institutions…), et dans la forte polysémie voire ambivalence du terme d'implication[776]. Celle-ci est une position tierce (mais pas pour autant stable), entre engagement et distanciation, fondée sur l'idée que le sociologue « n'est pas obligé de choisir entre un engagement qui risque de l'aveugler et un désintérêt approchant le mépris »[777]. Elle reconnaît un intéressement à l'objet, à la situation, et participe du désir de transformation[778] de la réalité sociale ; elle reconnaît aussi des soubassements axiologiques à la sociologie, comme le rappelle M. Burawoy, se référent à Max Weber[779] ; et elle trouve dans « l'intervention » la double occasion de constituer un singulier terrain de recherche et un espace expérimental de transformation.

De fait, la sociologie publique travaille sur des objets et dans des configurations qui sont pris dans les rapports de pouvoir ou qui sont significatifs de ceux-ci. « Le pouvoir peut prendre des formes diverses ; sa marque ici, ce à quoi on le reconnaît, c'est le fait de se permettre de choisir ce qu'il entend et ce à quoi il reste sourd »[780]. En matière de discrimination, cela est particulièrement significatif, dans un contexte où la politique publique privilégie d'autres référentiels cognitifs et normatifs (I.6.1.1), où cette question vient interroger les inégalités produites par les institutions, et où l'analyse systémique de la production de discrimination vient ouvrir les « boîtes noires » des pratiques professionnelles et des rapports de travail. C'est une question exposée, au mieux considérée comme « sensible » si toutefois elle est considérée - c'est là une marque du pouvoir -, ce qui n'est pas sans conséquence sur la façon de faire de la sociologie (III.3.1). Le sociologue travaillant dans cette configuration étant pris dans ces rapports, il importe évidemment de déployer une réflexivité relative à cette

---

[776] ARDOINO J., « Polysémie de l'implication », in *Pour*, n°88. 1983.

[777] VAN ZANTEN A., *L'école de la périphérie*, op. cit., p.24.

[778] A l'usage instrumental de l'idée de changement dans les organisations, je préfère celle de transformation, qui suppose un caractère structurel et complexe. Cf. ELIAS N., *Engagement et distanciation*, op. cit.

[779] « Like Weber, I believe that without value commitments, there can be no sociology », BURAWOY M., « Public sociologies : contradictions, dilemmas and possibilities », op. cit., p.1606.

[780] STENGERS I., *Sciences et pouvoirs*, op. cit., p.29.

implication[781]. Une telle réflexivité n'est pas de nature différente de celle des autres acteurs dans leur rapport à l'objet ou aux institutions, puisqu'il s'agit par exemple de s'interroger sur la place des catégories mises en jeu dans la discrimination, sur la position du sociologue à l'égard des rapports de domination ou d'égalité. En quelle mesure la sociologie est-elle implicitement ethnicisée, ou sexuée ? Quelle est le rapport entre la position de pouvoir de celui qui est *du côté du savoir* et les conceptions sociologiques de l'égalité, ou les justifications des pratiques méthodologiques conférant aux « acteurs » tel ou tel statut ?

III.2.2. Une sociologie coopérante et contributive

La coopération ne fournit pas une réponse *en soi* aux questions précédentes ; mais elle est une option quant à leur statut déterminant et crucial, d'une part, et quant à la recherche d'une praticabilité concrète de ces problèmes, d'autre part. La coopération est entendue comme un processus de co-réalisation, co-décision et co-responsabilité à l'égard d'un projet, ce qui engage par principe une perspective égalitariste médiée par l'objet du travail[782]. Autrement dit, bien qu'il ne soit pas *a priori* engagé au même titre ni sur les mêmes activités que d'autres, le sociologue public accepte de travailler dans un espace de parole et d'analyse tenu par des *règles communes* de travail, donc fixées en principe d'un *commun accord* à partir d'un *objet commun*. Il y amène sa contribution. Si les positions et les rôles sont différents, cela ne suppose pas qu'ils le soient hiérarchiquement (le savoir sociologique n'étant pas en soi supérieur aux savoirs d'expériences, etc.), et en cela il s'agit de refuser et récuser la position de « l'expert » (du sachant ou du savant). Dans une perspective de recherche, le sociologue est d'abord un *travailleur du savoir* qui emmène dans la situation ses outils (ou ses armes), participant de la configurer pour rendre possible ses logiques de travail – sans, en principe, que celles-ci n'écrasent d'autres logiques. Bien sûr, lorsqu'on travaille dans la commande publique, ou plus généralement dans n'importe quel cadre institutionnel, cette approche égalitariste est non seulement loin d'être déjà-présente, mais elle est également loin d'être

[781] Le parti-pris du sociologue qui sous-tend cette implication n'est pas nécessairement au bénéfice direct de tel ou tel groupe (ce qui serait une position *militante*), dans la mesure où le sociologue est intéressé à *comprendre, à savoir et à en discuter*, ce qui n'est congruent avec les stratégies politiques d'un groupe (ou avec la demande d'une institution, etc.) que jusqu'à un certain point. Si cette approche sociologique peut se combiner avec une prise de parti aux côtés des « dominés », qui traverse la sociologie critique (ou l'histoire, etc.), cela n'est pas une condition *en soi* de la sociologie publique. En ce sens, « la sociologie publique n'a pas en soi de valence normative, si ce n'est l'engagement au dialogue autour de questions soulevées par et au sein de la sociologie ». BURAWOY M., « Pour la sociologie publique », op. cit.

[782] DHUME-SONZOGNI F., *La coopération dans l'action publique*, op. cit.

légitime *a priori*. La sociologie publique participe de la construire, donc de transformer les modes d'habitation des situations – même si cela peut n'être que temporaire. Bien sûr, l'égalité dont on parle n'est pas donnée ; elle est un postulat qui fonde la possibilité d'en produire[783] ; elle est une fiction avec laquelle le collectif peut se réguler et chercher à réguler les rapports qu'il entretient avec d'autres instances. Bien sûr, la coopération n'est elle-même par exempte de rapports de pouvoir, et le sociologue peut très bien imposer son point de vue, son langage, sa propre rationalisation et son intentionnalité (ou celle d'autrui). Il s'agit donc d'être attentif aux *effets d'imposition*, qui, usant de la légitimité dominante et élitiste du « savant » ou de « l'expert », transforme les autres positions en subalternes ou mineures, participant d'une « construction sociale des inférieurs conceptuels »[784].

Ici, la fiction égalitariste autorise de rechercher et élaborer des *équivalences* possibles dans l'implication à l'égard d'un objet, d'un groupe, d'une institution, etc. La coopération pose en effet que les objets qui sont au départ peuvent être « également » ceux du chercheur et d'autres acteurs, même si les uns et les autres peuvent les aborder diversement et en attendre des réponses différentes. Comme toute rencontre, la coopération procède par médiation, transite par des objets[785] ; ceux-ci fournissant l'alibi et le support d'une *égalité relative* (à la situation). Cela devient un *objet commun* à la condition de transformer le *thème*[786] initial en questions suffisamment ouvertes[787]. En effet, c'est un paradoxe de la commande ou de la demande : elle emprunte des mots qui désignent les problèmes en même temps qu'ils les cachent ; l'objet initial n'est souvent qu'un *intérêt homonyme* – i.e. un même mot couvrant et masquant une pluralité d'intérêts. Par exemple, sous l'intitulé « discrimination » existent potentiellement de profonds désaccords sur les façons de définir et de circonscrire l'objet ; et que dans ces jeux de cache-cache logent des procédés de réduction ou de dénégation, comme

---

[783] RANCIERE J., *Le maître ignorant*, op. cit.

[784] DARRE J.-P., *La production de connaissance pour l'action. (Arguments contre le racisme de l'intelligence)*, Paris, MSH/INRA, 1999.

[785] Comme le disait en substance G. Deleuze, on ne rencontre pas des personnes mais des objets. [BOUTANG P.-A., *Abécédaire de Gilles Deleuze*, Paris, éd. Montparnasse, 2004]. L'espace dans lequel prend place la sociologie publique autorise et accueille (doit pouvoir le faire) des médiations différentes, dans la mesure où les attendus de la recherche sociologique ou de la pratique ne se confondent pas.

[786] Un *thème* désigne une catégorie d'action publique recouvrant des questions sans les problématiser. J'entends par *problème public* une relation entre un mot et un ordre interprétatif donnant sens à l'action publique.

[787] Une question fréquente qui s'adresse au sociologue public tenu pour « expert » est : « comment faire ? ». Cette question peut être dite fermée, dans le sens où elle présuppose une définition et un rapport à l'objet, réduisant l'apport possible à une dimension technique-instrumentale. Quand je parle de question suffisamment ouverte, je veux dire qu'il est nécessaire de démonter et rouvrir de telles constructions (de telles demandes) pour embrayer une question quant aux soubassements de ce raisonnement/de cet attendu, et ouvrir ainsi l'éventail des ancrages possibles pour une pluralité de points de vue.

on le verra pour l'école (cf. en particulier : IV.1 et IV.5). L'accord de coopération possible se noue à partir d'une fissure dans les mots, dans la demande ; il naît de la réintroduction du doute, de la suspension des savoirs, du questionnement des définitions implicites, etc. Non pas refus des savoirs préexistants, mais mise en tension, et redistribution au titre d'hypothèse ou de points de vue. Ici, on le voit, le sociologue intervient déjà au stade de l'appel d'offre, en soulevant des problèmes d'épistémologie quant aux conditions de la validité d'un objet, de méthode de construction du raisonnement… C'est-à-dire que l'enclenchement possible d'un dispositif coopératif prend sa source très en amont, dans l'appréhension même de la demande, dans la disposition de la réponse initiant un dispositif de recherche.

Il y a alors un intéressement réciproque possible entre chercheurs et agents scolaires, qui peut devenir implication mutuelle (et « processus d'éducation mutuelle »[788]) sur un projet à condition d'en construire le cadre et l'objet[789]. Dans cette configuration, la logique du savoir et de la pratique s'affectent réciproquement, d'abord car, comme le dit Michel Foucault, « vous ne pouvez pas savoir sans transformer »[790]. L'analyse sociologique et l'enquête sociale « participe[nt] activement de la dynamique de structuration du monde social »[791] et réciproquement. En outre, le rapport de coopération permet de tordre relativement l'habituelle rapport de commande (hiérarchique) placée sous le signe d'une alliance des élites – l'alliance du pouvoir et du savoir pour « mieux » (?) gouverner ; l'alliance des décideurs et des experts pour représenter, réfléchir et orienter l'action publique. Refuser cette logique asymétrique et accepter une position de coopération donne un tour singulier au savoir sociologique et à son usage dans les interactions ; il est mobilisé comme « un savoir en transaction »[792], et par exemple comme une contribution au décodage et à l'agencement de la pluralité des points de vue, à la fabrication des équivalences (ou des conditions de circulation) entre eux, pour rendre compte et/ou organiser la conflictualisation des points de vue autour d'un objet. Cette perspective coopérative postule la « [nécessité d'une] interfécondation entre le savoir

---

[788] BURAWOY M., « Pour la sociologie publique », op. cit.

[789] Sans entrer dans les détails, indiquons que ni l'objet ni le cadre ne sont construits une fois pour toutes ; une analyse des interactions au sein de tels groupes montre que les normes, les règles, les implicites, les valeurs, les objectifs, les mémoires du projet, etc. – tous éléments concourant à définir objet et cadre - sont régulièrement remis en jeu, actualisés, modifiés ; c'est ce mouvement qui est constitutif à proprement parler de la coopération. DHUME-SONZOGNI F., *La coopération dans l'action publique*, op. cit.

[790] FOUCAULT M., in *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris, Gallimard, Quarto, 2001, p.472.

[791] QUERE L., « Pour un calme examen des faits de société », in Lahire B. (dir.), *A quoi sert la sociologie ?*, Paris, La Découverte, 2002, p.88.

[792] NICOLAS-LE STRAT P., *La relation de consultance. Une sociologie des activités d'étude et de conseil*, Paris, L'Harmattan, 2003, p.56.

conceptuel et la connaissance empirique »[793], et pour cela prend le parti de refuser ce réductionnisme qui voudrait que la sociologie parle l'entièreté de la situation[794] et monopolise la parole.

III.2.3. Une sociologie conflictuelle, à l'articulation entre compréhension et critique

Sans entrer ici dans le détail des pratiques et des tactiques qui font l'atelier et la praxis du sociologue, rappelons que l'un des mouvements de la démarche repose sur un principe de *publicité* – qui est au cœur de la définition d'une sociologie publique. Suivant la métaphore théâtrale, il s'agit de remettre en jeu autant que possible dans des espaces publics (des scènes constituées comme telles) ce qui se décide habituellement dans les coulisses : tout ce qui fait qu'un comité de pilotage ne « pilote » en réalité pas grand chose mais est un lieu de représentation des décisions déjà prises ; tout ce qui se dit en « off » du micro du sociologue et qui est nié dans le quotidien alors que cette part d'ombre ne cesse d'organiser le réel du travail ; tout ce qui se commande de rapports publics finissant « dans les tiroirs », etc. La question de la publicité, y compris dans ses références libérales, bourgeoises et démocratiques[795], oblige à constituer des scènes de discussion publique, non pas seulement pour organiser une « seconde vie » du savoir constitué, mais pour simplement *avoir lieu*. Or, rendre public et discutable ce qui est habituellement traité dans les coulisses, et travailler à la constitution de nouveaux publics et/ou de nouveaux problèmes là où la logique de *police* tend à maintenir l'ordre dans les limites d'un décompte déjà-donné des parts et des voix (I.3.3), participe logiquement de générer du conflit. En cela, la sociologie publique est éminemment conflictuelle.

La conflictualisation est un mouvement et un effet lié à l'émergence de problème et de voix nouvelles transformant potentiellement l'ordre des situations. Mais elle peut également être un élément du dispositif sociologique. Dans un *rapport d'opportunité* (cf. III.4.2), le conflit est un support potentiel de la méthode où, en transformant la configuration d'une situation, il produit de la visibilité nouvelle, de l'information et du « matériau » pour l'analyse

---

[793] LEGRAND M., « L'expertise du sociologue : engagement et accompagnement du changement », in Legrand M., Vrancken D., *L'expertise du sociologue*, Paris, L'Harmattan, 2004, p.106.

[794] Il y a en effet dans la prétention des sciences modernes à expliquer le monde toujours la tentation d'un glissement de la désignation singulière (« ceci est cela ») à une généralisation réductrice (« ceci n'est que cela »). STENGERS I., *L'invention des sciences modernes*, Paris, La Découverte, 1993.

[795] HABERMAS J., *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Paris, Payot, 1997.

sociologique. L'approche conflictuelle engage une dimension épistémologique et théorique, dans la mesure, d'abord, où elle recourt « immanquablement à une perspective interactionnelle »[796] et/ou systémique, sans pour autant rabattre nécessairement toute l'analyse sur cela ; cette approche permet en effet à la fois de rendre compte du jeu de la pluralité des points de vue en présence dans la situation, mais elle offre aussi une dimension *praticable*, un potentiel tactique pour les acteurs qui veulent transformer la situation. Aussi l'implication dans des processus d'ordre politique (faire reconnaître tel problème, faire émerger telle voix) est-elle susceptible de contribuer à saisir d'autres dimensions des processus sociaux, ou de s'attacher à des objets et des perspectives participant de renouveler la connaissance. L'histoire de l'émergence de la question des discriminations en France, et dans le champ scolaire en est significative (cf. II). Comme le notait F. de Singly, « les espoirs, les craintes, les luttes portant sur le présent constituent certainement un défaut par rapport à l'idéal de neutralité, mais pas forcément un écran déformant. Ils peuvent au contraire être créateurs de problèmes originaux, être vecteurs de modes inédits de lucidité »[797].

L'approche critique de l'intérieur se distingue de la sociologie critique, en ce qu'elle construit une mise en question des politiques publiques sur ce qu'elles produisent à partir des lieux de leur production. Cette intériorité – toujours relative (cf. ci-après, III.2.4) – permet de nouer la dimension critique avec la perspective de transformation - que la sociologie critique détache au contraire. « On croit souvent, souligne en effet Bruno Latour, que critiquer revient à s'extraire du chaos ambiant pour le saisir enfin de l'extérieur et en grand, grâce à l'appui que nous donnerait un principe indiscutable, puis à revenir sur la situation de départ pour la modifier d'un coup radicalement »[798]. Pour cette raison, la séparation qu'opère la sociologie critique génère souvent plus d'impuissance que de capacité à agir[799] ; elle rend d'autant plus difficile le « retour » vers le registre pratique que la montée en généralité se fait dans une purification extra-situationnelle, donc sur des bases difficilement commensurables avec le nécessaire bricolage des pratiques sociales. Une sociologie publique participe au contraire de constituer des *situations critiques* autour d'objets formulés en tant que *problèmes communs*. Cette position perd certes en intensité critique ou en montée théorique, mais elle permet une

[796] NICOLAS-LE STRAT P., *La relation de consultance*, op. cit., p.56.

[797] DE SINGLY F., « La sociologie, forme particulière de conscience », op. cit., p.19.

[798] LATOUR B., « Préface », in Lippman W., *Le public fantôme*, Paris, Démopolis, 2008, p.24.

[799] Ce qui s'est traduit par exemple en matière scolaire, dans un reproche adressé à l'ouvrage de Pierre Naville sur l'orientation ou aux travaux de Pierre Bourdieu sur la reproduction, dont le « déterminisme » aurait « démobilisé » les enseignants.

circulation entre connaissance sociologique et pratique sociale, dans la mesure où la situation offre un même point d'ancrage, si l'on admet que « toute connaissance est localisation »[800], et que toute pratique transformatrice part de la situation. Une telle posture suppose un geste de retournement par rapport à la sociologie critique : le sens de la critique n'est donc pas *en premier lieu* d'atteindre une cible, mais d'abord de *formuler* la crise, ouvrir une fissure qui appelle à rechercher, à agir, en altérisant la situation - ce que le poète métaphorise comme « esthétique de la turbulence »[801]. C'est-à-dire de pointer le potentiel critique d'une situation, de la mettre en mot comme hypothèse de travail sociologique et comme espace-frontière pour des pratiques (de luttes, de projets de transformation, etc.). Ce n'est que secondairement que les rôles se distribuent, car en premier lieu « ce sont les *situations* qui sont critiques, par les gens… »[802]. Dans ces situations de crises, le rôle de la sociologie est double : d'une part, aider à constituer la crise (à l'ouvrir comme telle), à la nommer et à en dessiner des frontières et des passages, des extensions et des réseaux (dans une perspective systémique). D'autre part, une « fonction d'accompagnement »[803] des publics eux-mêmes impliqués dans ces situations et désireux d'en modifier le cours, qui fait partie intégrante du travail sociologique dès lors que l'on touche à la vie des individus et des organisations dans lesquels ils évoluent (cf. la remarque de M. Weber citée en ouverture du III).

III.2.4. Une sociologie dedans-dehors : circulations, terrains, frontières

Si la sociologie, et la science en général, reposent sur le présupposé d'une abstraction et d'une « extériorité » à l'égard du monde, la sociologie publique infléchit ce postulat. L'idée de sociologie « de l'intérieur », utilisée jusque-là, fait signe de cette inflexion, car il n'est au sens strict pas plus d'intériorité en soi que d'extériorité en soi. La sociologie publique n'oppose pas à la radicalité du discours sur l'idéal de neutralité axiologique et d'autonomie du champ une radicalité inverse ; elle invite plutôt à voir le caractère éminemment *relatif* de ces positions - à opter pour un relationnisme (G. Simmel) ou un relativisme (B. Latour). Ce faisant, elle est

---

[800] LOURAU R., *Implication transduction*, Paris, éd. Anthropos/Economica, 1997, p.5.

[801] « La pensée de l'Autre, c'est la générosité morale qui m'inclinerait à accepter le principe d'altérité (…). Mais la pensée de l'Autre peut m'habiter sans qu'elle me bouge sur mon erre, sans qu'elle "m'écarte", sans qu'elle me change en moi-même. C'est un principe éthique, auquel il me suffirait de ne pas contrevenir. L'Autre de la pensée est ce bougement même. Là, il me faut agir. C'est le moment où je change ma pensée, sans en abdiquer l'apport. Je change et j'échange. Il s'agit d'une esthétique de la turbulence, dont l'éthique qui lui correspond n'est pas donnée d'avance. » GLISSANT E., *Poétique de la Relation. Poétique III*, Paris, Gallimard, 1990, p.169.

[802] CORCUFF P., « Pour une épistémologie de la fragilité », op. cit.

[803] DE SINGLY F., « La sociologie, forme particulière de conscience », op. cit., p.32.

invitation à habiter cet instable entre-deux. Relative, l'intériorité l'est au sens propre ; elle n'a de sens que rapportée à une extériorité, et donc, en relation à un principe de clôture. Autrement dit, l'intériorité et l'extériorité sont symétriques et ont au fond exactement le même point de départ : des frontières. Le statut de la sociologie publique au regard de l'académisme conduit au même raisonnement, symétrique. De telle sorte que faire de la sociologie publique, c'est en réalité circuler entre des institutions et espaces sociaux, tenter d'articuler des référents hétérogènes et passer frontières et douanes avec des valises chargées de productions de contrebande. C'est cette « perspective transfrontalière » indiquée par Philippe Corcuff[804]. Il y a bien sûr un certain risque dans tout cela, un inconfort qui est un coût physique et psychique, une précarité (quelquefois aussi financière), une tension spécifique de ce type de travailleur frontalier, qui est à peu près sûr d'une chose, où qu'il soit : c'est de n'être jamais complètement à sa place. Inversement, ce travail dedans-dehors apprend (et oblige à le faire) une mobilité intensive – qui est caractéristique de la position de l'*étranger*[805]. Mon intérêt pour les frontières n'est donc pas seulement le « choix » d'un objet parmi d'autres, mais aussi une élaboration réflexive fondée sur une expérience de la situation du passage et du jeu (sociologie, tactique et pratique) du dedans-dehors. La *circulation* entre engagement et distanciation, théorisée par Norbert Elias[806], est ici l'unique modalité possible d'une prise de distance qui ne soit pas retrait de la situation ; c'est le mode d'être de l'implication. Mais cette dimension axiologique n'est qu'une part d'un processus plus général de circulation, c'est-à-dire d'un travail qui ne cesse de passer d'une position à une autre, qui prend des appuis (théoriques, pratiques, tactiques) dans différents lieux pour tracer son chemin de point en point, en réseau. Un travail préoccupé moins d'une pureté du point de vue de l'institution (sociologique ou étatique ou…) que d'une praticabilité du passage, afin que celui-ci tienne la route simultanément au plan des normes sociologiques et au plan des possibilités pratiques.

La recherche « en intériorité » (relative) doit investir des lieux qui ne sont pas *a priori* les siens, qui ne sont pas non plus destinés à devenir sa « propriété », et qui ne se réduisent pas

---

[804] CORCUFF P., « Pour une épistémologie de la fragilité », op. cit.

[805] Georg Simmel fait de la *mobilité* la « caractéristique spécifique » de l'étranger, entraînant « cette synthèse de proximité et de distance qui constitue la position formelle de l'étranger » et lui conférant « l'attitude spécifique de l'*objectivité* », « semblable à l'objectivité de l'observation théorique ». SIMMEL G., « Digressions sur l'étranger », in Joseph I., Grafmeyer Y. (trad. et prés.), *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Paris, éd. Champs, 2004, pp.53-59. Cit. pp.55-56.

[806] ELIAS N., *Engagement et distanciation*, Paris, Agora/Pocket, 1998.

non plus à un « terrain » au sens des sciences sociales. La métaphore adéquate serait un peu entre le terrain de camping et le squat, selon la précarité des circonstances et selon les usages tactiques de localisation de la recherche. « Terrain » est donc un concept multiréférentiel pour la sociologie publique : à la fois lieu de prélèvement de « matériau », dans une logique de recherche ; à la fois lieu temporaire d'habitation et de travail, dans une logique de commande publique ; à la fois espace institué et borné (avec ses codes, ses règles, ses usages), dans une approche interactionnelle ; à la fois lieu des grandes manœuvres du pouvoir et des tactiques des dominés, dans une perspective de conflit. L'adaptation et la mobilité exigées transforment la science sociale en une sorte de *sociologie tout-terrain*, qui doit construire des procédures adaptées et variables de recueil de matériau, de protocole de recherche, etc. Comme on le sait, les contraintes de temps réduit, le cadre partiellement borné, l'orientation des thématiques, etc. (im)posées par la commande publique[807] rendent plus précaire et difficile la logique propre (autonome) de la recherche, sans toutefois jamais l'empêcher entièrement. Un espace de jeu existe toujours. Mais ces contraintes modifie l'espace-temps de la recherche, car alors « le lieu et le temps de la recherche et le lieu et le temps de son application ne font qu'un »[808].

En conséquence, une telle pratique sociologique dedans-dehors, mais se formulant à partir de « l'intérieur » de l'action publique, vit au rythme des tensions épistémologiques que pose l'articulation entre un projet de recherche et un projet de transformation. La tension est accentuée par un problème de « clôture de la description » scientifique, « dès lors que le chercheur ne peut plus adosser la validité de ses affirmations à une extériorité radicale »[809]. L'une des façons de s'en sortir est de sociologiser ces tensions, de faire une *sociologie des tensions* attentive aux conflits, aux contradictions, aux injonctions paradoxales, à la multiréférentialité des situations, etc. Pluralité tous azimuts qui est à la fois une extraordinaire contrainte (produisant sa part de « schizophrénie ») et une ressource pour des tactiques de mobilité, de réseau, de mise en crise, etc. Il y a lieu en effet d'avoir une lecture dialectique de cette situation si la sociologie, loin de se couler simplement dans le cadre qui la convoque, participe dans sa présence même de reconfigurer les lieux et les places. Cette sociologie « est pleinement chez elle, partout et nulle part, dès lors qu'elle instaure les conditions (politiques,

---

[807] Il ne faudrait ni surévaluer ni sous-évaluer ces contraintes ; par ailleurs, nombre d'entre elles se posent aussi pour la recherche académique, même si c'est dans des proportion ou dans des termes un peu différents.

[808] NICOLAS-LE STRAT P., « Une recherche en tout lieu », in *Mutations des activités artistiques et intellectuelles*, Paris, L'Harmattan, 2000, p.121.

[809] BOLTANSKI L., THEVENOT L., *De la justification*, op. cit., p.25.

éthiques, épistémologiques) de sa présence »[810]. C'est en refusant de se laisser assigner une place définitive par la demande (la commande) - et non en refusant d'habiter tout lieu qu'elle ne maîtrise pas - que la sociologie *produit* une autonomie qui est en même temps toujours relative, ou interactionnelle.

III.3. Travailler une « question sensible » : la sociologie et les affects

La question de la discrimination ethnico-raciale est de celles qui interpellent singulièrement le rapport de la sociologie à la politique Elle prend place au point nodal d'un imaginaire politique et institutionnel que la sociologie participe de construire et de légitimer (« l'intégration », la « nation »…), dans le même temps qu'elle peut le déconstruire et le critiquer. La difficulté de reconnaissance de la discrimination a à voir avec cette liaison entre politique et connaissance, entre savoir et pouvoir. Pour le dire avec les mots de René Lourau, nous sommes dans des questions « contre-sociologiques »[811], touchant aux compartimentages émanant d'effets d'institution.

III.3.1. La discrimination sous statut scolaire : une « question sensible »

Ce qui est appelé dans l'école « questions sensibles », ou dans l'enseignement « questions vives » ou « QSV »[812] - étonnante traduction française de la notion de « controversial issues » -, est significatif de difficultés pour l'institution et pour ses agents à assumer certaines questions faisant *controverse* ou *conflit*. La rencontre discrimination/école en fait à l'évidence partie. Ce terme de « sensible », avec sa polysémie[813], signifie d'une part, au niveau institutionnel, que la question est tenue pour déborder le sens habituellement recevable, et pour constituer une fissure possible dans la clôture des problèmes et dans leur maîtrise par l'institution. Une telle question entraîne pour cette raison un « particularisme des modes de

[810] NICOLAS-LE STRAT P., « Une recherche en tout lieu », op. cit., p.123.

[811] Cf. LAMIHI A., MONCEAU G., *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*, Paris, Syllepses, 2002.

[812] Pour « questions socialement vives ». Cf. CAVET A., « L'enseignement des "questions vives" : lien vivant, lien vital, entre école et société ? », in *La lettre d'information*, n°27, Lyon, INRP, Service de veille scientifique, mai 2007.

[813] « Entre direction et mouvement, impression et émotion, opinion et sentiment, valeur et force », « l'épithète *sensible* articule conception et réception du *sens* dans les discours de pouvoir », note Geneviève Koubi à propos du droit. KOUBI G., « L'épithète "sensible", anicroche juridique », in CURAPP, *Questions sensibles*, Paris, PUF, 1998, pp.17-38.

traitement politique »[814], ou plutôt un régime policier d'exception – dont la dénégation ferait partie (IV.6). Une des façons les plus évidentes de gérer ces tensions, ce dont le terme de « question sensible » témoigne, c'est de projeter le problème sur les questions elles-mêmes, faisant de la « sensibilité » non pas une difficulté de l'institution à considérer certains problèmes, mais une propriété intrinsèque et substantielle de ceux-ci. Cela permet de justifier le régime d'exception aux frontières : mise en quarantaine ou procédure spécifiques de traitement pour éviter la contamination, etc.

D'autre part, et en conséquence, sur le plan professionnel, aborder dans l'institution des questions ayant ce statut engage inévitablement les agents sur un mode *sensible*, au sens des affects. Travailler en classe des questions à partir d'un objectif éducatif « sensible », au sens où il vise à « toucher les élèves », suppose une implication pédagogique qui *affecte* les enseignants[815] - les « touche », les expose, voire les transforme[816]. Dans le même sens, l'approche de questions tenues pour institutionnellement risquées engage les professionnels sur des terrains bien inconfortables où ils sont fortement exposés. A cet égard, l'approche de la discrimination et de sa dénégation met en lumière de façon anticipée une conséquence pratique : il est inévitable que la (ré)ouverture de ces questions ait pour effet de (r)animer des passions, de (ré)activer des peurs, de faire éprouver éventuellement une culpabilité ; en un mot, de (re)générer du conflit - psychique, interactionnel, et potentiellement politique. Toutefois, si cela est un effet de l'ouverture de ces questions, ce n'est pas le fait de parler de la discrimination qui *fait* la culpabilité. Chercher à *rendre visible et dicible* le phénomène ne fait qu'activer un dispositif de culpabilisation qui loge dans les relations habituelles de pouvoir au travail. Ce qui soulève, pour les professionnels, d'importantes questions de *légitimité*, donc de justification institutionnelle du pouvoir d'agir.

---

[814] CHEVALLIER J., « Qu'est-ce qu'une question sensible ? », in CURAPP, *Questions sensibles*, Paris, PUF, 1998, p.12.

[815] DHUME F., « Travailler le racisme en classe. Du discours à la parole », in *Cahiers pédagogiques*, n°477, décembre 2009, pp.11-13.

[816] C'est d'ailleurs le thème d'un mémoire universitaire d'une des coordinatrices impliquées dans le projet de l'Académie de Lorraine. BOULY-DELCROIX C., « Peut-on lutter contre les discriminations et rester soi-même ? Expérience d'un groupe de recherche-action de lutte contre les discriminations au sein de l'Education Nationale », Mémoire de Master CPDT, Université de Metz, 2007.

III.3.2. Socialiser et sociologiser les affects : une réflexivité sensible

Que fait le sociologue de cette part morale et sensible ? La démarche sociologique est ici confrontée à une double interrogation morale. D'une part, sur le plan déontologique, quel est l'effet pour les personnes concernées de l'enquête sociologique, d'autant que l'on touche à des questions à forte charge et à fort potentiel affectif, moral et légal ? D'autre part, quelle est la contribution de la sociologie à la « lutte contre les discriminations », dans la mesure où le développement d'un savoir participe de fait (et au minimum) de jouer sur le statut d'une question politique ?

La *sociologie publique*, dès lors qu'elle se préoccupe de façon réflexive de ce qu'elle fait – au double sens du terme : pratiques et effets –, ne peut pas ignorer ni ses compromis avec les institutions (ce qui est une critique classique du point de vue de la *pureté* scientifique), ni le contexte subjectif et impliqué de cette intervention aux prises avec des imaginaires sociopolitiques. Par exemple, dès lors qu'on touche aux questions du pouvoir de faire des acteurs, on a des chances de rencontrer des peurs inspirées du « Léviathan », figure métaphorique du pouvoir autorisant, bien qu'il ne soit composé de rien d'autre que de la multitude des acteurs et des réseaux de leurs coopérations[817]. En l'occurrence, on ne saurait comprendre la participation aux processus discriminatoires des travailleurs de l'Etat (pour ce qui est de l'Ecole) sans accorder sa place à la subjectivité du travail, et à ses justifications, donc aux *manières de voir*. Car « le *Léviathan* n'est (…) pas un monstre biologique (…). C'est un monstre peut-être mais optique, une chose mentale, un point de vue. »[818] Or, travailler sur la discrimination engage une importante part cognitive ; cela met en jeu directement les points de vue (II). En outre, dès lors qu'on touche à l'école et à son imaginaire, on rencontre des réactions qui vont de l'incompréhension à l'agressivité (pour les agents) et de la minimisation des analyses aux violences (au niveau des institutions), dont le statut de « scientifique » ne protège bien entendu pas, bien qu'il soit valorisé par l'institution scolaire[819]. Il est nécessaire de poser *a priori* que « parler de racisme [ou de discrimination dans l'école] peut paraître

---

[817] Michel Callon et Bruno Latour remarquent en effet que « pour Hobbes (…) il n'y a pas de différence de niveau ou de taille entre les microacteurs et le Léviathan, *qui ne résulte d'une transaction.* » CALLON B., LATOUR B., « Le grand Léviathan s'apprivoise-t-il ? », in Akrich M., Callon M., Latour B., *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Les Presses de l'Ecole des Mines, 2006, p.12.

[818] LATOUR B., « Voir le pouvoir. L'image composite de l'Abbé Nicéron », in *TechnologyReview*, n°7, juin-juillet 2008, p.89.

[819] Ce statut de « scientifique » est aussi, pour l'institution, une façon de maintenir le chercheur comme « en orbite », à bonne distance du lieu de l'action ; le plus intéressant est que cela se fait habituellement de concert entre l'institution et le chercheur, cet arrangement évitant aux deux partis de questionner comment sont articulés les pratiques et les savoirs. On aura compris que la sociologie publique explore une autre posture.

surprenant voire choquant »[820], mais il y a lieu de ne pas réduire cela à un simple constat ou à un fait sociologique ; il s'agit de le prolonger dans la question de ce que l'on *fait* de ces réactions. Car, d'une part le sociologue y est exposé et sa possibilité même de faire son travail dépend d'une certaine acceptabilité des thèses qu'il défend ; et d'autre part, il engage avec lui tous les agents qui partagent le processus d'analyse.

L'une des tactiques bien connues des agents, face aux prétentions du savoir, est de renvoyer les chercheurs « dans les cordes », vers leur « tour d'ivoire » ou vers une position d'extériorité à l'égard du réel du travail : *« vous ne pouvez pas comprendre… », « on voit que vous n'enseignez pas ! », « vous qui n'êtes pas dans le métier, je vais vous dire… »*, entend-on régulièrement. Jeu de pouvoir avec les frontières du savoir, donc. Plutôt que de jouer symétriquement sur le registre des effets de pouvoir du savoir, ou d'une position d'autorité du sociologue, un pas de côté est nécessaire. Il me semble tout à la fois plus pertinent, plus efficace, et aussi plus moral (plus respectueux de mes interlocuteurs) de faire de ces questions mêmes des objets du travail. Ceci pour trois raisons. Premièrement, au plan éthique, travailler sur les questions d'égalité me semble appeler une réflexivité sur les statuts des interactants dans la situation d'intervention sociologique ; l'extériorité du chercheur ou la supériorité du savant sont des positions de pouvoir qu'il me semble nécessaire de remettre en jeu - y compris dans les termes, qui distinguent classiquement les « acteurs » du « sociologue », comme si ce dernier n'était pas *également acteur*. Deuxièmement, au plan de la connaissance, on ne saurait comprendre le fonctionnement de la discrimination sans être attentif à la part morale et affective du travail : peurs considérables, rapports moraux avec le public ou les collègues, souffrance au travail, implication professionnelle, etc. Troisièmement, au plan de la pratique, prendre du pouvoir sur les processus discriminatoires suppose en large partie de développer une réflexivité *morale* prenant appui sur le droit pour questionner les *rapports* professionnels et institutionnels à la catégorisation ethnico-raciale ainsi que les enjeux des frontières ethniques de l'institution et du travail en son sein. Il y a donc une homologie ou une équivalence entre le travail sociologique et d'autres situations et types de travail, équivalence qui fournit une base pour une coopération possible.

[820] FAVRE-PERROTON J., « Racisme et école », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.27, n°2, 1998, pp.271-288.

III.4. Méthodes mises en œuvre et construction des « terrains »

Tant l'approche en termes de sociologie publique que les caractéristiques de mon objet de recherche – la discrimination à l'école –, m'ont incité à partir d'une intuition quant à l'existence de processus discriminatoires dans l'école, et quant à la pertinence théorique de cette approche pour renouveler le regard sur la réalité scolaire. En effet, d'une part, les quelques travaux qui ont explicitement nommé une « discrimination » ethnico-raciale à l'école l'ont fait dans un contexte où ce concept n'était pas encore élaboré comme il peut l'être aujourd'hui, ce qui oblige à une certaine prudence quant au risque d'un anachronisme et/ou d'une surinterprétation de la réalité. D'autre part, on a vu que les analyses dominantes, appuyées sur une méthode économétrique, tendent à invalider la pertinence de cette hypothèse. Une démarche sensiblement inductive sous-tend donc ce travail, m'incitant à construire des terrains divers et à mettre en œuvre plusieurs méthodes.

III.4.1. L'option pour une pluralité de méthodes et de terrains

Pour Bernard Lahire, « le fait d'utiliser des matériaux hétérogènes, disparates du point de vue de l'intuition sensible, ne se justifie scientifiquement que dans la mesure où, par construction théorique de l'objet, on est amené à voir des invariances dans des variations, à homogénéiser l'hétérogène, à percevoir une identité profonde dans des différences apparentes »[821]. En ce sens, le choix d'une pluralité de terrains, avec les variations inévitables de conditions d'enquête, permet de montrer des récurrences à travers l'hétérogénéité des situations, et ainsi de pouvoir monter en généralité à partir d'équivalences entre des situations différentes. Toutefois, à l'encontre de la restriction formulée par B. Lahire, deux autres dimensions soutiennent le recours à des méthodes diverses et à des matériaux hétérogènes. Premièrement, une dimension épistémologique : l'enjeu de saisir par divers endroits une question qui relie des niveaux hétérogènes de la réalité, pour observer une réalité sociale définie selon une *logique substantive*[822]. En suivant le fil de l'action, du travail, de l'organisation, il s'agit d'éclairer, par « touches », une réalité structurée en réseaux interdépendants, pour en construire une analyse capable de circuler entre plusieurs entrées. Cela participe d'une logique d'*observation du changement social*, qui suppose « une vue large, presque exhaustive des

[821] LAHIRE B., *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008, p.74.

[822] Soit relative à « un domaine d'enquête sociologique particulier ou empirique ». GLASER B. G., STRAUSS A. L., *La découverte de la théorie ancrée*, op. cit., p.123. Les auteurs parlent de théorie substantive (vs formelle).

mutations sociales »[823]. Le regard sociologique est alors intéressé à formuler des équivalences et des articulations, pour appréhender une réalité par *composition*, et restituer ainsi une réalité complexe – souvent paradoxale voire contradictoire - de façon non totalisante ni entièrement unifiante. Cela a pour effet de gagner en extensivité, mais dans le même temps de perdre en intensivité, ce qui est une limite évidente de cette approche « en réseau ». Elle dresse un tableau en indiquant des intersections importantes ou des objets pouvant servir d'analyseur, plus qu'elle ne fournit une théorie systématique d'une dimension spécifique du réel. Cette approche vise une mobilité, tant sociologique que sociale, en cherchant à « embrancher » des registres et des dimensions multiples, en combinant des référents théoriques divers, pour représenter autant que possible la réalité de façon à la fois intelligible *et* sensible. Deuxièmement, une dimension pragmatique justifie cette approche : travaillant dans l'action publique, avec des collectifs hétérogènes d'acteurs, le systématisme n'est pas toujours envisageable : ceci, d'une part parce que les pratiques, les contextes, etc. diffèrent sensiblement, et d'autre part parce que les conditions de l'enquête dépendent de l'acceptabilité du regard sociologique, donc de la qualité des *accords* établis, qui sont souvent très variables d'un acteur ou d'une institution à l'autre (selon les professionnels, les établissements ou les académies).

III.4.2. Construire un terrain : un accord fondé sur un rapport d'opportunité

La sociologie publique, comme les autres mais plus que d'autres, est tributaire des *rapports d'opportunités* qu'elle co-construit[824]. « Un rapport d'opportunité (…) n'est pas, pour nous, un opportunisme mais une relation dynamique (tactique) entretenue avec une situation dans l'optique de prendre en compte les enseignements qu'elle réserve, les perspectives qu'elle esquisse... »[825]. Bien que dans l'institution scolaire la centralisation hiérarchique reste une référence forte, la distribution réelle du pouvoir impose de nouer des accords *locaux*[826] pour

---

[823] ARBORIO A.-M., FOURNIER P., *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris, Nathan, 1999.

[824] Il faut se départir d'une conception uniquement marchande du champ de la commande publique ; si celle-ci transite généralement par des marchés publics et des appels d'offre, ceux-ci mêmes résultent d'une construction de la demande sociale à laquelle la sociologie participe – qu'elle le veuille ou non, qu'elle le reconnaisse ou non. Dans certains cas qui servent ici de matériau, le cadre de l'accord est mixte – à la fois marché public, sollicitation spécifique et coproduction de l'émergence du projet – j'y reviendrai.

[825] NICOLAS-LE STRAT P., « D'après Foucault », 2008. [En ligne] URL : http://www.le-commun.fr/index.php?page=d-apres-foucault, consulté le 10/11/08.

[826] Surtout avec les transformations des principes axiologiques et normatifs, ainsi que des modalités organisationnelles du système scolaire, qui déplacent le centre de gravité vers le local. Cf. DEROUET J.-L., *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié, 1992.

que l'enquête soit possible, ou plutôt de nouer des accords articulant une logique hiérarchique (une autorisation de l'institution) et une volonté locale (un intéressement d'acteurs et de collectifs). En outre, travaillant sur une question qui interroge les pratiques professionnelles et l'ordre interne du fonctionnement institutionnel, appelant ainsi à ouvrir les « boîtes noires » des pratiques et des fonctionnements, cela ne peut se faire sans une alliance et une certaine complicité avec les acteurs concernés – pour des raisons pratiques d'accès à des informations, et également pour des raisons déontologiques (ne pas faire effraction à l'égard d'équilibres professionnels et personnels fragiles). Enfin, compte-tenu du caractère *limite-autorisé* de l'objet « discrimination » – son statut entre déni et dénégation -, il est clair que la possibilité même d'une enquête est fortement tributaire d'accords circonstanciés.

Même dans un cadre juridique instrumental tel qu'un marché public, la faisabilité du travail suppose un engagement dans un rapport social d'intéressement des acteurs publics à la compréhension, et réciproquement d'intéressement du chercheur à l'action. Les accords construits avec les institutions et leurs acteurs reposent donc sur un *intéressement réciproque et/ou mutuel* (selon les cas), dont il s'agit de partager (socialisation et adhésion) un cadre conventionnel, des principes axiologiques, une organisation pratique, etc. – toutes choses entendues dans l'idée d'établir des *accords*. De l'extension et de l'intensivité de ces accords dépendent les capacités symétriques : 1) du chercheur à accéder à des dimensions cachées ou internes (boîtes noires, etc.) de l'expérience et du fonctionnement d'une institution, et 2) des autres acteurs à s'engager dans un travail tout à la fois critique, analytique et pratique qui parte du réel du travail (et non du discours de l'institution sur elle-même ou de l'imaginaire institutionnel). Ceci dit, il faut garder à l'esprit que ces accords ne sont jamais établis une fois pour toutes et d'emblée. S'ils prennent appui sur un cadre formel initial[827], ces accords sont régulièrement reconvoqués, réévalués, actualisés, au fur-et-à-mesure de l'intéressement et de l'implication des acteurs. Ils sont également déclinés selon les différents niveaux d'acteurs impliqués dans le processus, ce qui ouvre de nouvelles circulations possibles (entre territoires, entre niveaux hiérarchico-fonctionnels, etc.). Enfin, ces accords sont évolutifs, car au départ, le sociologue est *convoqué en fonction de rôles, de statuts et de places déjà distribués* (« savant », « expert », « formateur », « consultant », etc.) qu'il s'agit de ne pas refuser (la possibilité d'entrée en dépend) sans s'y limiter (la possibilité de recherche et d'action en dépendent). Le

[827] D'où l'importance de travailler ce premier niveau d'accord, qui sert de bornage juridique minimal en cas de litige (réponse à l'appel d'offre, termes de la convention, etc.).

sociologue doit habiter des rôles et des places qu'il ne peut faire évoluer qu'en les endossant, mais en même temps qu'il ne peut faire réellement évoluer qu'à la condition d'indiquer d'emblée les enjeux de cette évolution, et d'en faire partager chemin faisant le bienfondé. Aussi l'interaction autour du processus de savoir est-elle une transaction, au cours de laquelle l'implication des uns et des autres se déplace au sein d'un rapport global dont les termes sont pour une part fixés au préalable.

Dans les différents « terrains » qui soutiennent cette recherche, le travail sociologique combine et/ou oscille entre trois positions, composant un dispositif alternatif, mais le plus souvent hybride : la première position, l'*enquête*, consiste à mener des investigations et des entretiens spécifiques au sein de l'institution, et suppose pour cela de s'y faire tolérer afin de pouvoir accéder à certains interlocuteurs et/ou sources d'information ; la deuxième position, de *recherche-action*, consiste à construire avec un groupe un espace coopératif de travail au sein duquel chacun va ramener du « matériau » (situations-problèmes, observations, documents, etc.), et contribuer au collectif à la fois comme informateur, comme discutant et comme co-analyste ; la troisième position, d'*observation participante*, consiste dans une présence dans les lieux de l'action ou du travail, permettant à la fois d'enregistrer des informations, d'éprouver des situations, et de contribuer à influencer leur trajectoire. Ces trois positions peuvent être des faces différentes du travail, qui communiquent entre elles et se soutiennent mutuellement. Cela est particulièrement net – parce qu'institué – dans le travail conduit dans les régions Lorraine et Rhône-Alpes (cf. III.5) : une enquête préalable favorise l'intéressement d'acteurs à s'impliquer dans un groupe de recherche-action, ce qui génère des accès à des strates d'informations inédites qui, simultanément, permettent une poursuite de l'enquête et autorisent une logique d'expérimentation. Je reviendrai sur l'intérêt et les limites de ces positions, avec la présentation des méthodes et techniques de recueil de données.

III.4.3. Présentation des différentes méthodes de recueil de données

Dans cette enquête au long cours, divers « terrains » ont chacun été construits à travers des méthodes d'investigation ou des formes de travail spécifiques, selon la singularité des contextes et le cadre des projets (cf. III.5). Du point de vue des méthodes mises en œuvre, on peut néanmoins tirer quelques logiques transversales voire communes, qui témoignent à la fois d'une diversité d'options et – à travers elle - de principes généraux qui sous-tendent l'approche de la réalité sociale mise en œuvre pour ma démarche de recherche.

III.4.3.1. Des enquêtes par entretiens semi-directifs

Les données sont d'abord issues de plusieurs enquêtes, dont l'une, en Lorraine, est spécifiquement consacrée aux problématiques de discrimination en stage ; elle constituera pour cette raison le matériau central de mon analyse. Deux autres études menées en Alsace, portent plus largement sur les questions de discrimination (pas uniquement à l'école) et du racisme dans le champ scolaire (dont les stages). Ces séries d'entretiens semi-directifs permettent de recueillir un matériau à la fois *par réaction* (adaptation de l'interlocuteur à l'induction dans l'interaction) et *par association* (enchaînements des propos pour habiter l'espace d'une question relativement ouverte). Ce type de procédé est adapté à l'objet, dans la mesure où, s'agissant d'appréhender la place des catégories ethnico-raciales dans le travail et l'ordre scolaire, et de rapprocher des pratiques de leurs justifications par les acteurs, la parole est l'un des principaux vecteurs des *faits* recherchés. L'entretien articule une dimension *modale*[828] – i.e. tendant à traduire le rapport subjectif des individus à l'objet – et une orientation vers les *pratiques* – avec un questionnement des façons de faire, de la temporalité, des stratégies, des instruments utilisés, etc. Cette technique est adaptée à une recherche de type compréhensif, c'est-à-dire qui s'intéresse aux rationalités de l'action depuis le point de vue de l'acteur, en tant que « comportement compréhensible »[829]. S'agissant d'« articuler une sociologie qui objective et une sociologie qui rend compte de la production du sens, c'est-à-dire le registre intersubjectif »[830], l'entretien permet autant à l'enquêteur qu'aux interviewés d'établir ces liens, de les construire et de les signifier à travers la relation de parole et d'écoute sociologique. Ces entretiens combinent donc divers statuts de l'acte de parler (et de focales d'écoute) : *discours* sur un objet, depuis une position donnée, et pris dans l'interaction d'entretien ; *parole* subjectivée de l'expérience du travailler dans l'école (ou l'entreprise) ; *langage* qui met en forme le monde et « marque les coordonnées de ma vie en société et remplit cette vie d'objets chargés de sens »[831]. Par ailleurs, en tant que « processus exploratoire »[832], l'entretien est également adapté à une démarche itérative, comme

---

[828] Sur cette distinction, je me réfère à : BLANCHET A., GOTMAN A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Armand Colin, 2010, pp.29-33.

[829] WEBER M., « Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive » (1913), in *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, 1965. [En ligne] URL : http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_science/essais_theorie_science.html

[830] TANGUY L., *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF, 1991, p.17.

[831] BERGER P., LUCKMANN T., *La construction sociale de la réalité*, op. cit., p.35.

[832] BECKER H. S., *Les ficelles du métier*, op. cit.

intervention sociologique parallèle à la constitution d'un collectif de recherche dans la perspective d'une sociologie publique (méthode utilisée notamment en région Lorraine).

L'approche compréhensive, face à des questions tenues pour « sensibles » (III.3) appelle une posture spécifique d'*écoute sensible* : moins neutralité axiologique que « neutralité bienveillante »[833], ici entendue comme *une suspension du jugement moral autorisant la parole*. Cette autorisation n'est pas une fin en soi - il ne s'agit pas de suggérer la légitimité de la discrimination ; elle est par contre une condition d'émergence de cette problématique. L'idée de « suspension » indique que la part morale n'est pas entièrement absente ; elle demeure un référent implicite, mais référent que l'enquêteur prend soin de repousser (non de révoquer), parfois explicitement, pour en proposer d'autres, pour signifier que l'acte ne se réduit ni ne se dissout dans une lecture morale, et que l'entretien ne vise pas l'évaluation et moins encore le contrôle. Il est important de garder à l'esprit que l'objet « discrimination » n'a de sens qu'en rapport à une normativité et à un jugement (de référent politique et juridique), mais qui est tendanciellement vécu moralement, comme une *faute* ou une *mauvaise action* dans les rapports de travail. Cela conduit nombre d'acteurs à éprouver, et parfois à expliciter, une culpabilité face à des cas de discrimination (co)produits, et à développer des stratégies discursives de justification ou de dénégation. La parole sur ces questions est ici utilisée comme un médium dans la production d'un objet – dans la mesure où le langage est « un médiateur de la formation des objets[834] » - et aussi dans la production d'un savoir sociologique (comme d'une expertise professionnelle) sur cet objet. En provoquant la parole des professionnels à la fois sur leur *position* et sur le *vécu des situations*, et en rapportant celles-ci à la question de la discrimination avec sa *valence axiologique et normative*, il s'agit d'inviter à l'ouverture d'un espace de parole au sein duquel le sens du travail et le fonctionnement institutionnel peuvent être interrogés, parlés, distanciés voire critiqués de l'intérieur (III.2.3). Le rapprochement de ces diverses dimensions – positions, vécu, valeurs/normes –, tant à travers l'objet d'enquête que de la méthode, ouvre à une approche des écarts, des tensions, des conflits, des controverses, et des façons de les vivre et de les gérer – soit ce que j'ai appelé une sociologie du *travailler*.

---

[833] ROGERS C. R.. « The non directive method as a technic for social research », in *American journal of sociology*, 50-4, 1945, pp.279-283 ; BARBIER R., *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos, 1997.

[834] CASSIRER E., *Essais sur le langage*, Paris, éditions de Minuit, 1969, p.45. Cité par QUERE L., « Présentation », op. cit.

Pour ces raisons, les entretiens ont été conduits sur un mode à la fois assez libre (très interactif), mais avec une trame minimale prenant en charge, plutôt que des questions, des zones de passage articulées de telle manière qu'elles appellent un cheminement réflexif dans le thème. Les entretiens ont en effet été conçus en quatre étapes : 1) l'opportunité d'un discours sur l'objet « discrimination », permettant une première strate de discours de *représentations sociales*[835] relatives au thème. Placée en introduction, cette dimension fait généralement appel à une logique de représentation institutionnelle ou du corps professionnel, de façon d'autant plus forte que le cadre institutionnel et le mode d'accès indirect aux professionnels (cf ci-après) peut jouer comme signal pour un tel rôle. Pour cette raison, cette entrée suscite souvent des discours de déni et de dénégation (IV.5). Est-ce un artefact de l'enquête ? La réitération régulière de ces discours au cours des entretiens (mais avec des variations argumentaires et justificatives), leur répétition dans les espaces collectifs institués de travail, et leur observation dans des réunions publiques (cf. III.4.3.2) indiquent que nous avons là au contraire un rapport *dur et récurrent* de cette problématique. La dénégation est d'une certaine façon l'entrée dans la question[836], elle indique le statut institué de cet objet, et à ce titre apparaît comme un analyseur pour une problématique de/dans l'institution (II.6.3). 2) Une deuxième étape des entretiens est généralement la recherche de situations illustratives du thème de l'entretien, invitant à parler d'*autres rapports à l'objet*, et à introduire ainsi une possible distance à l'égard du référent institutionnel du discours, à diversifier les référents positionnels. Bien entendu, cela ne « fonctionne » pas toujours, et l'on sait par exemple que les représentants institutionnels sont rôdés au maintien d'une unité formelle, axiale, du discours (dans ce cas, on dépasse peu le premier niveau d'entretien, sauf « accidents », qui sont souvent très significatifs). Néanmoins, cela permet fréquemment d'ouvrir l'espace référentiel, de circuler entre des positions, voire de les rapporter l'une à l'autre et de les conflictualiser. Cela permet par exemple de mettre le discours de déni/dénégation à l'épreuve des situations, conduisant soit à le relativiser (le donner à voir comme dénégation), soit à le reformuler en adaptant les justifications à la résistance des faits (et/ou de l'enquêteur). 3) Troisièmement, et à condition que l'étape précédente ait généré des récits de situation, l'entretien propose d'en choisir l'une ou l'autre pour entrer dans une description plus

[835] JODELET D., « Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie », in Moscovici S. (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984, p. 357-378.

[836] J'ai pu noter empiriquement qu'elle joue un rôle souvent très important dans la constitution des groupes de travail, en établissant un premier niveau d'entente, qui est appelé ensuite à se fissurer au fur et à mesure que le groupe avance dans sa recherche, conflictualise l'objet, et approfondit la coopération.

minutieuse et chronologique des pratiques - avec des questions du type : *« dans ce cas, qu'est-ce qui a été fait ? comment a-t-on réagi ? »*[837]. 4) Dans une dernière partie de l'entretien, je prends en général le parti de ressaisir divers éléments évoqués antérieurement dans l'échange, afin de les confronter. Il s'agit d'inciter à ouvrir plus systématiquement une réflexivité, introduisant du doute, de la critique possible, et/ou mettant en saillance les contradictions éventuelles. Mon objectif est double : d'une part restituer « à chaud » de premiers éléments d'analyse (qui peuvent être des analyses stables ou seulement des hypothèses voire des questions encore ouvertes), faire signe de ce qui accroche le regard sociologique, et proposer de le reprendre, de s'y reconnaître ou de le contredire, de le nuancer, etc. ; d'autre part, de vérifier le niveau de confiance atteint au cours du processus d'entretien, et par là embrayer éventuellement sur l'intéressement de mes interlocuteurs à poursuivre un travail d'élucidation sociologique (soit dans un groupe de recherche-action, soit par des dispositifs d'observation au sein de l'institution, soit comme relais pour d'autres entretiens, etc.). Ce retour réflexif et « élucidant »[838] peut ainsi impliquer les acteurs dans une logique de *mise en question*, à condition de ne pas forcer leurs systèmes défensifs ; l'enjeu est ici d'ouvrir la situation sans rompre l'accord propre à l'entretien, ni user du pouvoir de savoir dans une situation d'inégale exposition -, et de ne pas non plus les dessaisir de leur propre responsabilité de s'impliquer ou non dans une démarche susceptible de les entraîner au-delà d'un simple entretien.

III.4.3.2. La sélection des personnes interviewées

Les entretiens ont été le plus souvent individuels. Dans un certain nombre de cas, des entretiens collectifs ont été menés lors d'une phase seconde de l'enquête, pour soumettre certains thèmes à une *discussion professionnelle*. Si la majorité des entretiens concerne des agents de l'institution scolaire, en raison d'une question délibérément orientée vers l'école et son fonctionnement, des élèves, des parents d'élèves, des chef/fe/s d'entreprise ou tuteurs/trices (dans le secteur privé et dans le public) voire des représentant/e/s du patronat ont également été sollicités concernant spécifiquement les stages. Au sein de l'institution scolaire, les différents niveaux fonctionnels et hiérarchiques ont été sollicités : au sein des

[837] Le choix de l'impersonnalisation (« on ») vise simultanément à globaliser pour atténuer la charge personnelle, et à inviter à entendre dans cette question la possibilité que divers acteurs soient intervenus, dont l'entretien devra rechercher les parts, les rôles et les référents respectifs (pour inciter là encore à ouvrir le point de vue initial qui tend à unifier la réaction du corps professionnel ou de l'institution).

[838] GLADY M., « Destination(s) de la connaissance dans l'entretien de recherche : l'inégale appropriation des offres de sens », in *Langage et sociétés*, n°123, 2008, pp.53-72.

établissements scolaires (enseignant/e/s, conseiller/e/s principaux/les d'éducation, chef/fe/s de travaux, chef/fe/s d'établissements, secrétaires…), et au niveau des services académiques (conseiller/e/s d'orientation-psychologue, responsables de Mission générale d'insertion, inspecteurs/trices, inspecteurs/trices d'académie, etc.)… Pour l'école, le choix qui a prévalu a été celui d'une représentation d'une diversité de positions le long d'une « chaîne » de responsabilités au sein de l'organisation, et d'autre part la représentation d'une large diversité de statuts au sein de l'institution. Du côté des entreprises, sur la question spécifique des stages, en Lorraine, le choix a été fait de représenter une diversité de tuteurs/trices et/ou de chef/fe/s d'entreprise : dans divers bassins (plus ou moins industrialisés, de façon plus ou moins ancienne, etc.), une diversité d'entreprises ; dans différents secteurs d'activité correspondant aux filières de formation des établissements (commerce, carrières de la mode, mécanique, etc.) ; selon des statuts juridiques distincts – publics ou parapublics (hôpital, mairie, organisme HLM municipal…), associatif et privé ; selon des critères de taille ou des gammes d'entreprises (de la boulangerie à l'hypermarché, par exemple, dans le commerce alimentaire). Le choix a été effectué au sein des listes d'entreprises identifiées par des établissements scolaire – ce qui évacue d'emblée les entreprises avec lesquelles l'école ne travaille pas ou qui ne prennent pas de stagiaires. Il s'agissait en effet de privilégier l'articulation école-entreprise, et pas en tant que telle la pratique discriminatoire des entreprises. Du côté des élèves, le choix s'est opéré d'abord selon les filières de formation (en tenant compte, outre d'une pluralité, des hiérarchies sociales entre elles : sélectivité, etc.) et ensuite d'une sélection prenant en compte les critères de sexe et de patronyme (selon leur caractère présumé *stigmatisable* ou non).

Au total : 166 personnes ont été interviewées dans la première enquête en Lorraine (environ la moitié en entretiens individuels et 18 groupes de travail sur 5 bassins), dont environ ½ professionnels de l'école, 1/3 d'élèves et 1/6 de chefs d'entreprises ; et 111 personnes au sein de l'école ont été interviewées dans les deux enquêtes en Alsace, en général individuellement, dans et autour d'une douzaine d'établissements scolaires (collèges et lycées), dont environ 3/5 de professionnels de l'institution scolaire, 1/3 d'élèves, et 1/10 d'entretiens périphériques (services publics de l'emploi, patronat, associations, parents d'élèves).

La sélection des personnes sollicitées pour des entretiens fait intervenir le fait que ce travail de recherche prend place dans l'institution scolaire (et quelquefois dans un cadre

interinstitutionnel). Si l'institution est intéressée par la connaissance, et généralement (co-)commanditaire de la démarche[839], cela joue d'une façon spécifique pour les entretiens (si l'on compare avec les groupes de recherche-action, cf. III.4.3.3). L'institution imprime en effet sa marque en imposant ses catégories de raisonnement, à travers une triple logique : une logique de représentation hiérarchique (*« il faut voir d'abord les chefs d'établissement » ; « pour les écoles, il faut que vous voyez avec l'inspecteur »*, etc.) ; une logique de représentation fonctionnelle (*« ce serait intéressant que vous voyez les différents métiers : des profs, mais aussi la vie scolaire, et l'administration »*), sectorielle (différentes filières, différents niveaux) ou selon les disciplines enseignées (général ou technique, etc.) ; et enfin une logique de représentation territoriale (de l'entrée par les bassins, comme dans l'enquête en Lorraine, au choix d'établissements en « quartiers sensibles » ou en « zone rurale » dans une enquête sur le racisme à l'école en Alsace, selon la « géographie imaginaire » prêtée au phénomène[840]).

Le « choix » autonome de la méthode sociologique est donc à l'évidence très contraint par le cadre de la démarche, introduisant un biais institutionnel qui impose une norme de « représentativité » administrative. Mais, ce biais d'enquête permet *a contrario* de formuler des hypothèses sur les logiques de l'institution. Celle-ci accorde manifestement à la parole d'entretien une fonction de représentation institutionnelle, impliquant un contrôle vertical, (alors que les groupes de travail sont considérés comme un projet optionnel, prenant place dans la série des « priorités » de principe – selon les circulaires de rentrée notamment - dont les établissements ont « l'autonomie » de choisir si et comment ils s'y impliquent – III.4.3.3). Il semble donc que le problème est traité selon deux logiques distinctes et qui ne se rencontrent pas : d'une part, celle du *discours de principe* engageant la face de l'institution et faisant en conséquence l'objet de commande/de contrôle de représentation ; d'autre part, celle de la *parole problématique*, qui est laissée au libre-engagement des (chefs d') établissements selon la logique d'*« une réponse locale aux besoins locaux »* (Inspectrice d'académie ajointe, région Rhône-Alpes, 2009). Ainsi, les biais induits par la codétermination institutionnelle de la méthode d'enquête peuvent être regardés en tant que production institutionnelle d'un ordre au sein duquel l'école distribue et attribue les « problèmes ». Le biais se fait informateur. Il conduit par exemple à constater que les questions de « discrimination » (ou ses équivalents du

[839] Dans chacun des projets considérés, l'institution scolaire ne s'est jamais engagée seule et de sa propre initiative. Soit elle le fait au même titre que d'autres services de l'Etat (régions Rhône-Alpes, PACA, Alsace), soit elle a été directement sollicitée pour un montage plus général accordant à l'école une place spécifique (régions Lorraine, Rhône-Alpes).

[840] DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ?*, op. cit.

point de vue de l'ordre scolaire : « racisme », « communautarisme », etc.) font l'objet d'une approche ethnicisée, dans lequel le signe (« l'ethnique ») *fait* le problème. Il conduit aussi à constater que les choix des entreprises vers lesquels les établissements orientent le chercheur – pour des entretiens sur la discrimination en stage - sont avant tout celles avec lesquels ils ont construit des relations les plus proches, voire avec lesquelles ils se retrouvent sur des principes. Cela semble indiquer là encore une topographie de la question de la discrimination, définie comme « problème » et donc attribué aux entreprises avec lesquelles la relation fait problème (et inversement : les entreprises avec qui la relation est jugée favorable sont exclus soit de l'hypothèse de la discrimination, soit du caractère problématique prêté au phénomène). Ainsi, une cheffe des travaux (Lorraine, 2006), oriente l'enquêteur vers des *« entreprises partenaires signataires du contrat ville »,* associées à la commune qui *« travaille sur le projet de lutte contre les discriminations, et qui a signé un contrat de partenariat avec toutes ces entreprises-là »*. Outre la manifeste confusion entre discrimination et diversité, cela semble indiquer que les entreprises sont choisies en lien avec des enjeux d'image de l'établissement et des principes de consensus local (« partenaires »), dont la « charte de la diversité » n'est qu'une illustration et un instrument parmi d'autres. On entrevoit ici que l'enjeu de placement des élèves prend le pas sur le traitement de la discrimination[841]. On peut donc voir là une préfiguration des enjeux de consensus local autour du thème du « rapprochement école-entreprise » (chap. V). Un biais évident, si l'on suit ce raisonnement, est d'être écarté d'emblée des entreprises supposées (ou connues pour) discriminer, ce qui – si l'on acceptait le choix sans l'interroger – pourrait donner au thème de la discrimination un caractère artificiel si ce n'est fantomatique.

---

[841] *« L'intérêt [de ce choix], c'est que… ce sont des entreprises qui ont une capacité… enfin, qui sont sensibilisées au problème de… de la discrimination, puisqu'ils ont signé un partenariat avec la ville, et… qui seraient susceptibles de prendre… enfin de commencer par lutter contre ça, en prenant des élèves stagiaires, quoi… En prenant des élèves. »* (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006) A ce titre, le lien avec la collectivité est un lien instrumental pour l'établissement, qui distingue bien les « partenariats avec la ville » des « partenariats avec l'établissement » : *« [Telle autre entreprise qui n'apparaît pas dans la catégorie des « partenaires »] bon, ils ont signé un contrat de partenariat avec la ville d'Epinal, mais pas avec nous ; enfin nous, on travaille pas avec eux, ils nous prennent jamais d'élèves en stage. »* Mais ce lien n'est pas seulement instrumental ; il est aussi institutionnalisé, et relève à ce titre d'une forme d'obligation. L'organisation des politiques publiques à travers des « dispositifs » tels que les Plan de lutte contre les discriminations influence, en effet, les modes relationnels, au moins en organisant des obligations de représentations institutionnelles, qui engagent aussi des routines dans le travail de catégorisation. Ainsi, dans cet exemple, le choix des entreprises signataires d'une « Charte de la diversité » avec la commune concernée est-il finalement considéré comme un non-choix, car cela devient une catégorie automatique sur le thème de la discrimination ; La cheffe des travaux finissant par dire : *« c'est pas moi qui choisis, puisque c'est celles qui sont engagées avec la ville »*.

III.4.3.3. Interventions sociologiques et collectifs de recherche-action

La légitimation progressive – bien que très relative - du thème de la « lutte contre les discriminations » a conduit plusieurs équipes ou collectifs à se mettre en recherche sur ces questions, générant une demande/une opportunité d'intervention sociologique. Plusieurs des terrains de cette recherche relèvent de cette logique. Contrairement à la logique d'enquête, mise en œuvre avec un certain systématisme en Lorraine et en Alsace, ces terrains sont souvent plus circonscrits ; en outre, les formes du travail de sociologie publique s'adaptent pour privilégier une logique d'intervention de type collectifs de travail et/ou de recherche-action. Les terrains ici retenus se caractérisent par la mobilisation, soit d'équipes de certains établissements (en région lyonnaise : deux collèges et deux lycées), soit de dynamiques interinstitutionnelles mobilisant l'Education nationale parmi d'autres secteurs (en région PACA, mais aussi dans l'enquête dans le Nord de l'Alsace). Ces situations d'intervention présentent des biais spécifiques, et notamment le fait que : à l'inverse des entretiens, on l'a vu, la tendance de l'institution est de décréter le « volontariat » pour de tels projets, laissant le choix de l'implication aux établissements et, au sein de ceux-ci, aux professionnels. Néanmoins, on constate toujours que les établissements et/ou les professionnels sollicités sont aussi pré-identifiés par l'institution selon des logiques de représentation identiques à celles concernant les entretiens (III.4.3.2). Il en découle que les observations conduites et les dynamiques d'action produites sont orientées par le fait que la question de la discrimination connaît d'emblée un certain degré de légitimation. L'information recueillie est donc clairement pré-sélectionnée en ce sens, par la logique de l'institution, qui cherche à donner une image consensuelle et acceptable d'elle-même : celle d'une reconnaissance équilibrée des problèmes, sous-entendu, *« cela existe, bien sûr, il y a toujours des problèmes, mais il ne faut pas en faire un fromage »* (Chef d'établissement, PACA, 2008). Ce biais ne doit toutefois pas être surévalué ou mésinterprété : en réalité, les confusions de référentiel et la méconnaissance générale de la problématique de la discrimination relativisent fortement cet effet, par une sorte de *malentendu* à peu près systématique autour de ces questions, ce qui fait que les discours institutionnels en témoignent (sous des formes spécifiques) bien plus qu'ils ne lui font écran. Pour le dire ainsi, la sélection fait on n'a pas affaire à n'importe qui au sein de l'institution ni à n'importe quel type de discours, mais ceux-ci n'en sont pas moins organisés par des formes équivalentes de dénégation (en fait, on échappe surtout aux discours de *déni* - cf.II.6.1).

Je mobiliserai donc certaines des données recueillies[842] dans ces expériences à titre complémentaire, et ceci dans deux sens. 1) La construction progressive de mon objet – au sens de la théorie ancrée - m'a amené d'abord à être attentif à la primauté de processus de dénégation, indicatifs d'une problématique de la reconnaissance de phénomènes discriminatoires au sein du champ scolaire. Cette problématique pose la question du statut de la question de la discrimination, mais aussi sa portée pour/dans l'institution. Travailler avec les professionnels qui semblent au premier abord enclins à la reconnaissance du phénomène permet notamment de comprendre que la dimension *affinitaire* à l'égard de cette question ne règle pas le problème de sa reconnaissance ; des points aveugles ou l'effet de certains référentiels, tout à fait comparables aux données recueillies par une méthode plus extensive, s'y donnent à lire. Cette observation permet de monter en généralité théorique quant au statut problématique de la discrimination à l'école. 2) Un second intérêt de ces groupes de recherche-action pour la production de connaissance sociologique est le rôle d'*informateur spécialisé* de ces professionnels. Ceux-ci détiennent des connaissances de l'intérieur du travail : ils sont observateurs des interactions et des enjeux en salle des professeurs ou dans les conseils de discipline et plus généralement dans les lieux très clos de l'institution ; ils connaissent les tactiques et les ruses du travail, permettant de déjouer concrètement les logiques de contrôle de l'institution (par exemple sur les procédés par lesquels ont infléchit le classement des élèves pour leur affectation en dépit d'une procédure d'orientation apparemment neutralisée par l'informatisation), etc. Or, ces éléments sont exceptionnellement mis à jour par des logiques « externes » que sont les entretiens, et y compris parfois par les observations *in situ*. Ces groupes de recherche-action permettent en outre de travailler à partir de situations-problèmes ou d'« incidents »[843] qui, sélectionnés par les professionnels eux-mêmes, sont indicatifs des logiques à l'œuvre dans le travail par le truchement de la sélection elle-même. L'intérêt de ces collectifs de travail et groupes de recherche-action est donc de lever le voile sur des situations problématiques et sur des micro-pratiques propre au *travailler* dans l'institution, et d'en conduire l'analyse *avec les professionnels*. De telle manière qu'on ne fracture pas les protections professionnelles et qu'on ne dépossède pas les travailleurs de leur pouvoir et de leur expertise, mais qu'on permet au contraire leur réinvestissement dans l'agir.

---

[842] J'utilise les notes prises dans une sorte de « carnet de bord » propre à chaque projet ; j'utilise également le cas échéant les compte-rendus, documents ou supports (vidéo, DVD) produits par/avec ces groupes de travail.

[843] ECKMANN M., SEBELEDI D., BOUHADOUZA VON LANTHEN V., WICHT L., *L'incident raciste au quotidien. Représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*, Genève, IES éditions, 2009.

III.4.3.4. Des observations participantes au sein de dispositifs institutionnels

La fréquentation prolongée des dispositifs d'action publique et les liens développés avec des réseaux d'acteurs dans plusieurs régions m'ont permis de me retrouver régulièrement en situation d'observation participante, à divers niveaux de la vie institutionnelle, et dans divers espaces de travail institutionnels ou interinstitutionnels (entre l'école et d'autres acteurs, du champ de l'emploi, des collectivités, etc.). « L'observation *in situ* des phénomènes étudiés (…) est en affinité avec une sociologie qui met au centre de son programme d'étude (…) des actions collectives et des processus sociaux qui peuvent être en partie appréhendés à travers des interactions directes, et dont le sens vécu par les agents n'est ni donné d'avance ni susceptible d'être négligé[844] ». Ainsi, l'implication du sociologue offre-t-elle l'opportunité d'accéder à des situations singulières dans lesquelles se jouent une part des interactions, dans lesquels se jouent des situations de travail, des enjeux d'action, etc. Cela ne signifie pas que l'observation donne accès à une part plus « vraie » de la réalité, et il faut se départir d'un « empirisme naïf qui supposerait que le réel se "donne" à voir[845] ». Celui-ci est construit dans une interaction dans laquelle est pris le sociologue, et qu'il participe d'influencer. L'observation donne en fait accès à de telles situations d'interaction. De ce point de vue, je préfère ici la notion d'« observation participante » à celle généralement admise d'« observation directe », d'une part en raison du fait d'une implication caractéristique d'une sociologie publique, mais en outre parce que cela rend mieux compte du caractère en réalité médié du recueil sociologique, fût-il *in situ*. La posture de la sociologie publique conduit à fournir au sociologue un statut et un rôle de participant, généralement associé à « l'expertise », avec des jeux de dénomination qui témoignent d'une tentative de contrôle par les interlocuteurs des places et des limites posées au regard sociologique[846].

---

[844] CHAPOULIE J.-M., « Everett C. Hugues et le développement du travail de terrain en sociologie », in *Revue française de sociologie*, n°4, 1984, p.587. L'auteur insiste sur le fait que la notion « d'interactions » ne se limite pas aux relations de face-à-face, mais aussi par exemple aux concurrences entre groupes n'ayant aucun contacts.

[845] ARBORIO A.-M., FOURNIER P., *L'enquête et ses méthodes*, op. cit., pp.8-9. Mais ils posent néanmoins que « le caractère direct de l'observation se manifeste dans le fait que le recueil des faits et les hypothèses sur les rapports entre les faits (…) sont établis sans autre instrument que le chercheur lui-même » ; ce qui n'est gère tenable, car on ne peut occulter le fait que, même en situation d'implication, le chercheur ne cesse généralement de recourir à divers instruments, notamment d'enregistrement (audio, visuel, écriture, etc.), qui prennent leur part dans la dynamique des interactions.

[846] Par exemple, dans l'enquête en Lorraine, la dénomination qui m'a été affectée a oscillé entre quatre registres, caractéristiques des statuts envisageables et des procédés d'assignations de place propres aux divers commanditaires et participants de ce travail : du côté de l'ACSE, l'attribut professionnel de « consultant » et celui institutionnel de « cabinet » pour situer l'ISCRA ; du côté de l'Education nationale, l'attribut professionnel d'« universitaire » et la dénomination institutionnelle de « laboratoire » ; du côté des participants au groupe de travail, enfin, l'alternance entre une qualification de « formateur » (bien que le groupe n'ait eu de cesse

L'observation est ici mobilisée de façon complémentaire et non principale, la démarche adoptée n'étant pas de nature ethnographique, par exemple. Elle permet de compléter un arsenal varié de techniques d'enquête au service d'un ancrage de la construction sociologique. L'observation de situations de travail – au sein de l'institution, en interinstitutionnel, ou dans des cadres externes d'exception (formations, séminaires…) – donne accès à certains enjeux du fonctionnement de l'institution scolaire et des rapports qui s'y réfèrent. Cela permet d'affiner certaines données, ou de prolonger certaines hypothèses en produisant un matériau spécifique à certaines séries de questions identifiées chemin faisant. Par exemple, l'enquête en Lorraine m'a conduit à être attentif au statut de l'information sur le projet, et plus spécifiquement sur les procédés d'auto-censure existant au niveau même des professionnels ou des dispositifs pourtant dédiés en principe au changement des pratiques. Dans ce contexte, j'ai pu voir de prime abord des comptes-rendus de réunions (sur le projet) caractérisés par une *neutralisation* : le compte-rendu reprenait en substance l'ordre du jour indépendamment de ce qui s'était dit et joué dans la réunion, en y ajoutant la liste des présents/excusés ; en outre certains termes comme celui de « discrimination » était le plus souvent absent des écrits – alors que c'était en principe l'objet du travail. L'observation des réunions a permis de voir quel était le contenu réel du travail – en-deçà ou au-delà de la prescription -, et en conséquence d'interroger l'enjeu professionnel et institutionnel de cette activité de neutralisation, et les choix de sélection des informations portées à connaissance. Cela a également permis de mettre en évidence comment un projet académique se construisait sur une logique de *huis-clos*, à la fois permet aux professionnels de développer un sentiment d'entre-soi rassurant, mais les enferme dans un rôle de « spécialiste » très exposé aux stratégies de gestion institutionnelles du problème ; cela conduit au final les agents non seulement à entériner mais à anticiper l'invisibilisation et l'inaction publiques face à la discrimination. Cela a permis dans un second temps de travailler sur cette problématique du dicible et du visible dans l'institution[847], sur les enjeux relatifs à ces procédés d'effacement de traces et d'organisation de l'inaction publique.

d'exprimer l'inadéquation du concept de « formation » pour qualifier son expérience) et celle de « sociologue ». La pluralité des étiquettes témoigne d'une pluralité de logiques d'assignation et de contrôle, mais dont l'absence de recouvrement complet permet une certaine mobilité.

[847] Cette question est devenu temporairement un objet de travail, puis – dans une logique d'action – elle a fait l'objet d'une communication à travers le « journal » d'information du projet, signalant une réappropriation par les acteurs du projet de la question du seuil d'autorisation de la parole dans l'institution.

La plupart des observations ont été conduites sur des temps collectifs de travail – et non sur l'activité individuelle des agents -, à partir de l'hypothèse d'une construction collective, et en réseau, de la discrimination. Il s'agissait d'observer particulièrement au sein des interactions les échanges verbaux, avec les catégorisations et les justifications mobilisées, ainsi que les rapport de pouvoir autour de la définition du problème et de son statut. Quatre types de situations observées peuvent être distingués, en fonction de leur objet, de leur cadre organisationnel et de la place du sociologue. 1) L'observation participante, au titre de sociologue intervenant, de réunions internes à l'institution scolaire, telles que des réunions de bassin entre chefs d'établissement, des réunions de groupes académiques sur la question des stages en entreprise, etc. (Lorraine, PACA, Rhône-Alpes, et y compris au sein du ministère de l'Education nationale). Ces temps m'ont permis notamment d'observer les stratégies internes et les interactions à travers lesquelles les professionnels construisent et gèrent des problèmes. 2) L'observation de réunions publiques (donc centrées sur des enjeux de communication externe), à titre de chercheur spécialisé sur ces questions : séminaires, colloques, rencontres écoles-entreprises, etc., organisées par l'institution scolaire et/ou les autorités publiques sur la discrimination et/ou la problématique des stages (Lorraine, PACA, Rhône-Alpes). Ces temps m'ont permis d'appréhender des effets de mise en scène et des stratégies de contrôle de l'image de l'institution en relation avec le problème public. 3) Des observations participantes à titre d'intervenant spécialisé dans des formations syndicales, d'équipes au sein d'établissements, ou de formations académiques et/ou interinstitutionnelles sur la discrimination (Lorraine, Alsace, Rhône-Alpes, PACA). Ici, je me suis attaché particulièrement à enregistrer les discours et en leur sein les procédés de dénégation de la discrimination. 4) L'observation directe, au titre de chercheur, d'interventions dans des classes ou auprès de groupes d'élèves, lors d'actions antidiscriminatoires menées par des associations complémentaires de l'école publique, telles que la Ligue de l'enseignement, Léo Lagrange, ou des associations locales pour l'accès aux droits… (Lorraine, Alsace). Cette dernière dimension a permis de compléter le travail sur l'action interne face à la discrimination, en observant la forme et le sens pédagogique de séquences de travail, et les interactions qui les entourent entre l'école et ses « partenaires ».

III.4.3.5. Objets et traces documentaires

La perspective articulant sociologie publique et sociologie du travailler m'a conduit à accorder de l'importance aux objets, aux outils, aux normes, etc. qui structurent les situation

professionnelles au sein de l'école. Sans pour autant travailler spécifiquement sur la problématique des objets dans le travail, j'ai recherché les traces matérielles, notamment documentaires et écrites, des différents registres référentiels organisant le travail : axiologique, normatif, cognitif et instrumental. Cette recherche mobilise donc diverses séries de traces relatives aux questions traitées ici – discrimination, ethnicité, stage, rapports école-entreprise… - : textes normatifs (lois, décrets, guides…), discours ministériels et références axiologiques, rapports publics, documents contractuels et d'organisation des stages (conventions, règlements, consignes,…), outils de gestion du placement et du suivi des stages, outils pédagogiques et d'évaluation, dossiers scolaires, réalisations d'élèves. Le traitement de ces traces visent surtout à mettre en saillance les tensions, écarts et contradictions de logiques entre les niveaux axiologique, normatif, cognitif, instrumental et pratique. Ils visent également à identifier les niveaux et les formes d'inscription des catégories ethnico-raciales et le statut accordé à la question de la discrimination dans l'ordre de l'institution.

III.4.3.6. La recherche bibliographique

La bibliographie sédimente à la fois un parcours de recherche et une tentative d'articulation de plusieurs objets, approches voire disciplines. L'une des dimensions concerne des écrits théoriques, épistémologiques, méthodologiques, pour asseoir une sociologie publique au croisement d'une sociologie politique, d'une sociologie du travailler, d'une sociologie cognitive de l'ethnicité, du racisme et de la discrimination, articulée aux questions de pouvoir et d'institution. Une seconde dimension concerne plus spécifiquement l'école et le champ scolaire, à la fois dans ses transformations – en lien avec les politiques de l'emploi et du travail, et de la problématique des stages -, et dans la problématique des inégalités et de l'ethnicisation. Bien que privilégiant l'entrée disciplinaire de la sociologie, la bibliographie accueille d'autres travaux et points de vue, issus des disciplines philosophique, juridique, historienne, politologique ou encore psychanalytique.

III.5. Présentation synoptique des différents terrains d'enquête

La recherche repose, je l'ai dit, sur du matériau accumulé à travers plusieurs terrains d'enquête et/ou d'intervention sociologique, principalement au sein de cinq régions : Lorraine, Alsace, Rhône-Alpes et Provence-Alpes-Côte d'Azur. La présentation par région donne une unité rétrospective mais qui joue un rôle différent selon les terrains. L'entrée

régionale (académique) est organisatrice du projet en Lorraine et dans l'une des enquêtes alsaciennes ; elle n'est par contre qu'une indication géographique globale dans les autres cas. Dans ces derniers, l'entrée a été soit un sous-territoire administratif (seconde enquête en Alsace, deux projets en région Rhône-Alpes), soit une entrée par établissement (Rhône-Alpes), soit une entrée interinstitutionnelle (PACA). Rappelons que cet ensemble de matériau n'est pas organisé comme une enquête globale déclinée en différents territoires, mais comme une enquête systématique centrale (en Lorraine) complétée de diverses explorations complémentaires conduites entre 2004 et 2010, avec la construction de diverses opportunités de recherche et d'intervention (III.4.2). Le tableau suivant reprend succinctement les caractéristiques des terrains et enquêtes dans chacune des régions concernées.

Figure n°3 : Tableau synoptique des différents terrains d'enquête

Région d'enquête	**Lorraine**	**Alsace**	**Rhône-Alpes**	**Provence-Alpes-Côte d'Azur**
Période	2006-2008	2004-2005 et 2007	2007-2010	2007-2009
Méthode	Enquête par entretiens : env. 160 entretiens[848] Observations participantes Recueil de traces documentaires 1 groupe de recherche-action	Deux enquêtes par entretiens : 1) sur le racisme à l'école[849] (env. 110 entretiens) 2) sur la discrimination dans un arrondissement[850] (env. 40 entretiens) Observations participantes Recueil de traces documentaires	Observations participantes 2 groupes interinstitutionnels ; 7 groupes de travail intra-établissements (3 lycées, 4 collèges) Recueil de traces documentaires	Entretiens exploratoires Observations participantes 2 groupes de travail
Niveau d'enquête	Niveau académique (13	1) Niveau académique (10	8 établissements	Niveau académique

[848] DHUME F., SAGNARD-HADDAOUI N., *La discrimination de l'école à l'entreprise*, op. cit.

[849] DHUME F., *Les acteurs locaux face à la discrimination : les logiques d'une inaction publique*, op. cit.

[850] DHUME F., *Racisme, antisémitisme et "communautarisme". Manifestations publiques et significations sociales à l'école*, Neuviller, ISCRA, 2006.

/ d'inter-vention	établissements dans 5 bassins)	établissements) 2) Niveau bassin (administration, 2 établissements, acteurs périphér.)		

III.6. Les règles d'écriture et de publicité

Pour terminer ce chapitre méthodologique, précisons quelques règles d'écriture. Le choix a été fait d'anonymiser le plus possible la restitution des propos, et la présentation de certaines situations observées, afin de ne pas exposer les acteurs concernés, dans un contexte où la reconnaissance de cette problématique demeure un problème, et/ou le contrôle de la parole reste prégnant. Pour faciliter le repérage des positions, ainsi que pour identifier la source d'enquête, sont généralement précisés la « provenance » des propos, de la façon suivante : métier/statut – avec une indication sexuée[851] du titre - secteur d'activité, type d'établissement (ou d'administration), région d'enquête (éventuellement précisions sur les bassins ou les établissements), année. Par exemple (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006).

Les matériaux recueillis lors des interventions sociologiques sont utilisés avec l'accord des groupes et des professionnels concernés. Ils sont également anonymisés.

[851] J'utilise ici le terme de sexe dans le sens du double statut de l'état civil.

SECONDE PARTIE : UNE ANALYSE DE L'ETHNICISATION ET DE LA DISCRIMINATION ETHNICO-RACIALE DANS LA GESTION DES FRONTIERES SCOLAIRES

IV – L'ECOLE, ENTRE BANALITE DE L'ETHNICISATION ET DENEGATION DE LA DISCRIMINATION ETHNICO-RACIALE

Comme on l'a vu (chap. II), les difficultés de reconnaissance politique de la discrimination par l'institution scolaire tiennent pour une part à une diffusion du référentiel d'abord dans le champ de l'emploi. Elles tiennent aussi à une focale particulière, limitant la question à la relation spécifique « d'accès à… » (l'éducation), en référence aux textes constitutionnels et à la logique d'« égalité des chances », dominant dans l'espace scolaire[852]. Elles tiennent en outre à l'imaginaire scolaire et à la croyance dans le caractère intrinsèquement « républicain » (donc laïc, égalitaire…) de l'école. Ce qui fait que les problèmes de discrimination sont en quelque sorte « laissés à la porte » de l'école, ou tenus pour y entrer en contrebande. Cela explique que la reconnaissance du thème de la discrimination ethnico-raciale, lorsqu'elle a lieu, se fait sous la forme d'une projection vers l'extérieur : on en fait un problème de civilité importé par les élèves, et c'est alors un contenu du curriculum ou un durcissement des règles disciplinaires au nom du *« vivre ensemble »*[853] ; on en fait une question de l'entreprise, et c'est alors le thème des stages. La réponse est donc tournée vers la normalisation interne et vers l'investissement du rapport école-entreprise (cf. chap. V). Mais dans tous les cas, l'approche de la question est rivée à l'identification d'un public-cible d'élèves altérisés. Le fait même que la discrimination soit pensée comme telle, indique la *disponibilité* et l'*effectivité* des ressources ethnico-raciales de jugement dans l'espace scolaire.

---

[852] Le préambule de la Constitution de 1946, dans son alinéa 13, indique que « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat. » La question du point de vue de l'éducation est pensée, dans ce texte, selon le principe de l'égalité des chances. L'éducation - l'instruction et la formation professionnelle - sont conçues comme des ressources, dont il s'agirait seulement d'assurer un accès équivalent. Il en découle l'idée que l'organisation étatique assurant gratuité et laïcité suffirait à faire de l'enseignement public un espace égalitaire.

[853] C'est encore ce que semble annoncer le ministère de l'Education nationale, suite au rapport du groupe de travail de la DGESCO qui traite, sous couvert de « discriminations », des *« stéréotypes »* sexistes et des *« violences parfois justifiées par des "convictions culturelles ou politico-religieuses" »*. In « Les discriminations se banalisent à l'école, selon un rapport confidentiel », *Le Monde.fr*, 17/08/10.

La discrimination ethnico-raciale dans les stages n'est qu'une facette du problème à l'école, et une facette singulière, mais dont l'investissement est significatif de par son statut particulier d'externalité relative, *entre l'école et l'entreprise*. Avant de se consacrer à cette dimension spécifique du problème, il faut ici s'arrêter sur la banalité et la pluralité des formes d'ethnicisation voire de discrimination dans l'école, ou du moins dans la relation de l'institution et de ses agents aux élèves[854]. Ceci, pour ne pas entériner la croyance dans le caractère exogène et/ou mineur de ces mécanismes, mais également pour mieux comprendre le statut de cette question : *entre banalisation et dénégation*. Les entretiens et les observations, notamment, mettent en évidence ce processus à double face : l'ethnicisation est un motif récurrent (banal), mais qui est banalisé (rendu non problématique) et ainsi dénié. Il s'agit dans ce chapitre d'analyser la façon dont la question est présentée. Après quelques constats généraux sur le sens implicite de l'ethnicisation à l'école (IV.1), je m'attacherai à distinguer entre plusieurs figures d'ethnicisation des frontières scolaires correspondant à plusieurs régimes d'investissement de ces frontières (IV.2). On verra ensuite que ces différents régimes composent en temps normal une configuration complexe, susceptible de glisser vers un régime d'exception selon un investissement idéologique raciste (IV.3). Il s'agira ensuite de s'intéresser au statut spécifique de la discrimination ethnico-raciale. Je montrerai dans un premier temps quelques-uns des ressorts moraux de cette question, entre tabou, peur et culpabilité (IV.4) avant de m'intéresser plus particulièrement aux procédés de la dénégation. Il s'agira dans un premier temps de caractériser son fonctionnement, en identifiant les principaux schémas types d'argumentaire dénégationniste à l'école (IV.5). Dans un second temps, je mettrai en regard les procédés discursifs qui produisent la dénégation, leurs effets de renversement de la culpabilité dans une ethnicisation accusatoire du public, et les significations de la dénégation du point de vue de la gestion des frontières et de l'ordre scolaires (IV.6).

IV.1. Les implicites du raisonnement ethnique à l'école

Anne Barrère et Danilo Martucelli écrivent que « l'école possède une double spécificité : pour elle, de manière plus accentuée que dans d'autres institutions sociales, l'ethnicisation des relations sociales est toujours une tentation virtuelle [comme façon de résoudre des

[854] Me concentrant sur cette dimension, je laisse volontairement de côté la question des familles, mais également celle des identifications des professionnels.

contradictions], mais pour elle, et également de façon plus ferme que dans d'autres institutions sociales, l'ethnicisation réelle des relations scolaires apparaît comme un interdit rarement bafoué, tant cette transgression défait l'espace symbolique propre à l'école. »[855] A les suivre, le poids de l'imaginaire scolaire (ainsi que je l'ai qualifié) préserverait en réalité les agents de la « tentation » d'ethniciser… Cette hypothèse, fondé elle-même sur une hypothèse comparative qui resterait à étayer, me semble témoigner d'une croyance des sociologues dans l'imaginaire scolaire, lui conférant une efficacité intrinsèque d'empêchement. S'il y a lieu de penser que l'imaginaire scolaire a une « efficacité symbolique », comme le disait P. Bourdieu, il n'est pas assuré, loin de là, qu'il fonctionne comme limitation réelle de l'ethnicisation. Il va falloir observer comment il intervient dans le rapport de l'école et de ses agents à ces questions ; mais on peut d'ores et déjà montrer que « l'ethnicisation réelle » n'est pas « un interdit rarement bafoué », mais que c'est au contraire une modalité relativement banale des rapports scolaires. Avant de voir les formes spécifiques de l'ethnicisation, il faut ici préciser quelques éléments généraux concernant le rapport à l'ethnique au sein de l'école.

IV.1.1. Le sous-entendu ethnico-racial de la notion de discrimination

Les débuts de réunions autour du thème de la discrimination sont souvent l'espace de petits échanges codés entre les participants, procédés à travers lesquels les normes sont re-partagées et attestées. Ce processus banal de ritualisation des interactions[856] fournit des indications quant au statut du thème de travail (la discrimination). On remarque d'abord des discours mobilisant souvent préférentiellement le registre implicite, et se référant aux « publics ».

> « On en a, ici, de ce type d'individus » (Chef d'établissement, LP/CFA/LEGT/DAIP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « On accueille de nombreuses personnes du public qui nous intéresse ce matin. » (Elu municipal chargé de l'Education, Rhône-Alpes, 2007)

Mais de quel « type d'individus » parle-t-on ? Le thème de la discrimination en général - même sans autre précision - fonctionne comme un embrayeur pour parler d'un *« problème de race »*, selon les mots d'une CPE. Cela peut se faire par la négative, sous la forme d'un déni du problème, et jusqu'à la disparition des termes « ethnique » ou « racial » : *« Il n'y a pas que la discrimination… enfin, euh… c'est aussi pour le handicap, et tout, hein… »* ; *« je suppose que c'est le racisme… mais y pas qu'ça, hein, ya pas qu'ça… »* L'élargissement spontané à

---

[855] BARRERE A., MARTUCELLI D., « L'école à l'épreuve de l'ethnicité », in *Annales de la recherche urbaine*, n°75, 1996, p.58.

[856] GOFFMAN E., *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit, 1974.

d'autres catégories n'est bien souvent qu'une porte ouverte à une fuite de la catégorie-problème de « race ». On préfère aborder la question sous l'angle du « sexe » ou du « handicap ». Ces dernières catégories apparaissent de fait moins problématiques, notamment parce que, s'agissant de catégories validées par l'Etat et mises en œuvre dans la gestion institutionnelle, elles présentent un caractère d'évidence et de naturalité caractéristique des outils de gestion du quotidien.

IV.1.2. Combinaison et circulation : les jeux d'une catégorie dans/contre l'autre

La catégorie ethnico-raciale ne se présente que rarement seule, détachée et autonome. Elle est généralement combinée avec d'autres, telles que le genre et/ou la classe sociale. Cela autorise diverses circulations, combinaisons, assimiliations ou opérations discursives de subsumption, et notamment de nombreux fonctionnements sous-entendus – que l'on retrouve dans la littérature sociologique (II.3.3). La combinaison[857] des catégories ethnico-raciales et de genre rend particulièrement saillante la question des « problèmes », et conduit par exemple à la stigmatisation du « garçon arabe »[858] ou à la sexuation de la figure de la République, face au voile ou au thème du « communautarisme »[859]. L'adjonction de la catégorie de sexe rend visiblement moins compliquée la discussion et l'expression des mérites comparés attribués à Nous et Eux, dans la mesure où le sexe (comme la classe sociale) participent de déterminer le sentiment de proximité et d'identification aux élèves[860] : on peut se sentir plus ou moins proche d'Eux selon la combinaison des imputations de classe-race-sexe (notamment). Tout se passe ici comme si la banalité de la catégorie sexuelle atténuait la dangerosité ou le tabou de celle raciale. La première fonctionne dans ces cas comme *embrayeur* d'un jugement ethnico-racial :

> « On a plus de filles, ben parce que comme c'est des… des professions euh… plutôt euh… pour les femmes, hein… forcément, hein. On a quelques garçons euh… étrangers, hein euh… (…) on a plus de filles. Je pense que c'est pour ça qu'on a pas trop, trop de soucis… qu'il y a pas trop de problèmes. » (Conseillère

---

[857] Plus que d'intersectionalité, je préfère parler de mode combinatoire et/ou circulatoire. L'intersectionalité, que j'ai précédemment évoquée, correspond à une façon spécifique de concevoir le jeu croisé des catégories, à partir du point de vue de ceux qui sont à l'intersection de ces divers axes de coordonnées sociales de la domination. L'idée de combinatoire permet de prendre en charge également des usages professionnels du jeu de ces catégories, et donc d'adopter également d'autres points de vue pour monter en généralité dans l'analyse.

[858] GUENIF-SOUILAMAS N., « Des nouveaux ennemis intimes : le garçon arabe et la fille beurette », in Guénif-Souilamas N., Macé E., *Les féministes et le garçon arabe*, La Tour d'Aigues, éditions de l'Aube, 2004, pp.59-96.

[859] LORCERIE F. (dir.), *La politisation du voile en France, en Europe et dans le monde arabe*, Paris, L'Harmattan, 2005 ; DHUME-SONZOGNI F., Liberté, égalité, communauté ?, op. cit.

[860] HAMEL C., « Les interactions entre le sexe, la race et l'origine sociale… », op. cit. ; Sur la classe sociale : ZIMMERMANN D., « Un langage non-verbal : les processus d'attraction-répulsion … », op. cit.

principale d'éducation, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

« Moi je trouve que c'est plus les jeunes filles qui… qui se manifestent avec des comportements euh… Et c'est souvent des jeunes filles qui sont maghrébines… pas toutes, mais euh… souvent elles se comportent… de manière irrespectueuse. » (Enseignante, Logistique, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)[861]

« Le petit Français moyen est plus calme, en règle générale, que les petits Maghrébins. Surtout les filles, qui sont exubérantes. Ça correspond pas au critère du bon élève. Mais maintenant, ça a aussi déteint sur les petits Français, les gens issus de l'immigration. » (Conseillère principale d'éducation, LP, Alsace, 2005)

La combinaison des catégories permet de se dédouaner d'une accusation de racisme. En ne parlant négativement que des « garçons maghrébins » (ou des « filles irrespectueuses » ou « exubérantes »), les agents de l'école ont le sentiment de ne pas être dans un registre raciste (ni sexiste), dans la mesure où ils ne parlent pas de ce qui est la référence sous-jacente : quelque chose comme la « race des Maghrébins » dans son ensemble. L'interaction des catégories va de pair avec une segmentation des jugements qui semble atténuer la portée raciste (i.e. vécue comme telle) des propos, et fournit ainsi un système efficace de légitimation sociale des argumentaires racistes. Tout particulièrement, l'opposition filles/garçons permet de distinguer, au sein de la catégorie ethnico-raciale, deux comportements censément opposés, cette polarisation interne lui conférant une forme de relativité : elle n'est plus totalisante, et peut être présentée comme seulement *relativement déterminante*, ce qui la rend manifestement d'usage moins problématique. Le recours à la combinaison intervient alors comme stratégie d'affaiblissement de la charge morale de la catégorie, autorisant en retour des jugements sans nuances :

« Beaucoup de filles immigrées donnent satisfaction (…) [Au contraire] j'ai de la méfiance envers les garçons [du fait de leur indiscipline] Rien que les ordres, il va vouloir faire des choses à sa façon et pas comme le chef l'exige. » (Enseignant, Mécanique auto, LP, Lorraine, Bassin 1)

Plus encore, cela autorise un retournement de l'accusation de racisme/sexisme, qui devient alors un élément du discrédit des publics : la discrimination viendrait des élèves.

« La discrimination, qu'on rencontre le plus souvent aujourd'hui, enfin moi que j'ai rencontré cette année, c'est plutôt dans le sens contraire c'est-à-dire avec des élèves d'origine immigrée qui… jouent de… de ce statut pour poser problème aux enseignants… en particulier de sexe féminin… De jouer sur leur culture pour… expliquer à l'enseignante qu'elle a rien à leur dire, etc. On a rencontré des élèves cette année qui ont dit qu'ils avaient des droits… » (Enseignante, Lettres-Histoire, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

IV.1.3. La dimension problématique de l'ethnico-racial

Si le « sexe » et le « handicap », notamment, sont présents de façon non problématique à travers des outils, des dispositifs, des statistiques, etc., il n'en va de toute évidence pas de

[861] Dans cet extrait, l'enseignante parle d'élèves qui ne sont pas dans les classes où elle enseigne, et cette différence même accentue la part ethnique du jugement. En effet, dans ses classes, dit-elle *a contrario*, *« il y'a peu de filles ; voilà, ce sont trois jeunes filles qui sont… qui sont issues de… de Lorraine… Je n'ai pas de… même dans les autres sections… »*

même pour les catégories ethnico-raciales, qui semblent indéfectiblement rivées à l'idée de problème. Cette dernière idée implique simultanément trois niveaux de sens : le risque inhérent à l'usage d'une catégorie incertaine et moralement disqualifiée (je risque d'avoir des problèmes) ; l'effet de stigmatisation de cette catégorie (la population ethnicisée est présentée comme un problème) ; les conséquences pratiques de la présence de cette catégorie dans les situations (sa gestion concrète pose des problèmes). Le premier sens tient à la dimension de tabou, sur laquelle je reviendrai (IV.5). Les deux derniers sens sont, eux, liés à des régimes particuliers de définition des enjeux, et correspondent à deux figures spécifiques d'ethnicisation (IV.2).

Les sous-entendus concernant la population associée à la discrimination témoignent d'une référence partagée de l'ordre du stigmate.

> « [Entre les agents de l'Education nationale et ceux de la politique de la ville, dans une formation] On cible les mêmes publics. Que ce soit les élèves ou les gens au chômage ou qui ont des problèmes sociaux ou familiaux. » (Responsable Segpa, Collège, PACA, 2008)

> « [Entre les agents de l'Education nationale et ceux des Assedic, dans une formation syndicale] On va pouvoir travailler avec des gens d'un autre secteur d'activité, et faire le lien entre l'entreprise et l'école ; on a le même public, nous en amont, pour la formation, et vous après, quand ils sont au chômage. » (Enseignant Biologie, Représentant syndical, Lycée général, Lorraine, 2007)

Le thème de la discrimination semble fréquemment jouer comme embrayeur de cette référence partagée : il autorise à situer les propos sur le plan de la stigmatisation[862]. Le statut conféré au public est donc à la fois celui de minorisé et celui d'objet (deux faces de l'assujettissement). Dans les deux derniers discours, les liens établis sont significatifs d'une lecture dégradée de ce public, qui est « évidemment » associé au chômage, aux problèmes sociaux et familiaux… Il est d'abord défini sur un mode déficitaire ou incapacitaire, typique d'une lecture handicapologique[863], qui le situe au carrefour de trois sources de « handicaps » : un problème social (pauvreté, etc.), un problème ethnique (« communautarisme », etc.), et un stigmate racial, ainsi que le suggère le discours suivant.

> « Nous sommes confrontés aux élèves les plus en difficulté. Nous sommes confrontés au problèmes du handicap, à des problèmes communautaires, voire à la discrimination à l'embauche. En plus, pour les enfants d'origine non francophone, c'est pas simple au quotidien par rapport à tous ces problèmes. » (Responsable de Segpa, Collège, Région PACA, 2008).

---

[862] Tout se passe comme si ce thème résumait à lui seul la trame implicite du motif ethnique, et pouvait libérer, du coup, dans l'interaction d'entretien, une expression habituellement tue ou réservée. Mais cet effet d'autorisation ne semble pas pour autant lever tout l'effet de jugement, comme en témoigne la forme de la parole, qui peut être tantôt sur le mode de la confidence, et tantôt sur le registre de l'agressivité. Le thème, traversé par le tabou et la violence, suscite tendanciellement culpabilité et/ou agressivité.

[863] Lecture qui rétroprojette sur les élèves une construction théorique et constitue de la sorte des « faits » qu'elle prétend pourtant décrire objectivement. Cf. CHARLOT B., *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 2002, chap. II.

L'imputation d'un statut dégradé au public autorise en conséquence une plainte des agents de l'école. Ceux-ci se présentent comme chargés d'un lourd passif qui les empêche au fond de faire leur travail. Cette plainte des enseignants (notamment) mêle deux motifs : ils travaillent dans un environnement dégradé, et ils exercent un métier difficile, l'un et l'autre étant à la fois représentés, confirmés et renforcé par *ce* public qui représente une antithèse de l'idéal scolaire. De cette façon, le statut enseignant se donne à lire relativement à ce public : entre victime d'une dégradation (du public et des conditions de travail) et héros/hérauts des valeurs de la République. Une figure contemporaine, *triste*[864], des « hussards de la République », en somme, désormais moins chargés de civiliser les sauvages que de protéger la civilisation contre les Barbares[865]. Ces caractéristiques imputées aux élèves peuvent toutefois êtres regardées plus « positivement », à l'aune d'une approche culturaliste ; c'est alors pour mettre en lumière la bienveillance de l'institution, dont l'égalitarisme républicain transforme les différences en « richesse », ce qui ferait disparaître la « discrimination » :

> « J'ai l'impression qu'on gère tous les jours la discrimination, par le fait de conduire la laïcité, le fait de prendre quotidiennement les élèves dans leur richesse et leur globalité (…) C'est l'Ecole de la Troisième République, c'est tous les mêmes… » (Enseignante, Anglais, Collège, Rhône-Alpes, 2009)

On voit ici un discours de justification, une forme de dénégation du problème, qui prend sens lorsque l'on revient de la figure scolaire de la Civilisation (vs le Barbare) vers celle de la culture (vs le sauvage).

IV.1.4. L'ethnique, c'est l'autre et l'ailleurs

L'asymétrie de raisonnement qui soutient la catégorisation ethnico-raciale a déjà été soulignée au plan général (I.1.3), aussi n'est-il pas nécessaire de longuement s'y attarder. Indiquons cependant que cela se retrouve à la façon d'une évidence qui détermine l'usage stigmatique de la catégorie. Tant dans le rapport de l'école à la question de l'ethnicité[866], que plus globalement dans les transformations de la représentation politique de l'altérité[867],

---

[864] Si l'on admet de voir le contemporain sous le signe des « passions tristes ». Cf. BENASAYAG M., SCHMITT G., *Les passions tristes. Souffrance psychique et crise sociale*, Paris, La Découverte/Poche, 2006.

[865] « Le barbare, à la différence du sauvage, ne repose pas sur un fond de nature auquel il appartient. Il ne surgit que sur un fond de civilisation, contre lequel il vient se heurter. Il n'entre pas dans l'histoire en fondant une société, mais en pénétrant, en incendiant et en détruisant une civilisation. » FOUCAULT M., « Il faut défendre la société », op. cit., p.174.

[866] PAYET J.-P., « "L'ethnicité, c'est les autres". Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés », in *VEI-Enjeux*, Hors-série, n°6, 2002, pp.55-64.

[867] FOURNEL J.-L, ZANCARINI J.-C., « Ethnie/ethnique ou "L'ethnique c'est les autres" », in *Cités*, n°2, 2000, pp.189-198.

« l'ethnique, c'est les autres ». Du moins n'est-ce pas n'importe quels « autres », dans la mesure où ce statut global accueille des gradations statutaires subalternes fondées sur des variations d'intensité de l'altérisation. Dans la construction politique des représentations sociales, sont aujourd'hui tout particulièrement distingués les « Européens » des « vrais étrangers »[868], ce qui se retrouve dans les représentations des agents scolaires :

> « Les origines, à T. ça va, puisque c'est… On va dire, c'est une ville qui est assez… chanceuse… par rapport à d'autres régions françaises, on va dire. (…) Bon, y'a les étrangers qui viennent d'Afrique, par exemple et y'en a aussi qui viennent de Düsseldorf. » (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

> « On a quelques garçons euh… étrangers, hein euh… hors communauté européenne, hein… » (Conseillère principale d'éducation, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

La catégorie opère parfois comme une *altérisation circulaire*, c'est-à-dire qu'elle forme une boucle entre l'imputation de la catégorie ethnique comme propriété d'un Eux, et l'imputation d'une altérité intrinsèque à la catégorie elle-même. Cette boucle explique en partie une crainte concernant la manipulation de la catégorie, dans la mesure où on suppose non pas qu'elle *désigne* et *produit* (selon le point de vue constructiviste d'une catégorie auto-créatrice), mais qu'elle *désigne* en *incarnant* le problème, ce qui essentialise la catégorie. De telle sorte que le refus de parler de discrimination peut trouver sa justification dans l'idée qu'*« en parler, c'est déjà en faire »*, comme le dit une enseignante. On retrouve un phénomène équivalent à celui observé à propos du racisme, où « racisme n'est plus le nom de l'acte qui transgresse la censure, mais il devient le nom à censurer lui-même. Comme si, parler du racisme, en prononcer simplement le nom, constituait *en soi* l'offense »[869]. L'altérisation circulaire referme donc la catégorie sur sa fonction de stigmate, et la « piège » d'une certaine façon, concentrant le problème comme *un effet du nom en soi*.

L'altérisation se retrouve également dans ce que l'on peut appeler une « géographie idéologique des phénomènes »[870], avec cependant un régime de fonctionnement distinct. Ici, l'ethnicisation des territoires sert plus classiquement de principe différenciateur : « notre » secteur est défini comme plus normal que d'autres. Deux variantes de cet argumentaire se retrouvent dans les entretiens. D'une part, les territoires géographiques figurant l'étrangeté servent de contre-point dans une hiérarchie d'intensité du problème, qui coïncide à une hiérarchie morale des territoires :

> « Bon, ici à E., je ne pense pas, mais p't'être que dans des villes comme Paris ou Lyon où… vous avez peut-

---

[868] En 2005, le ministre de la Culture, Renaud Donnedieu de Vabres, affirmait qu'*« un Allemand n'est pas un étranger, c'est un Européen »* (sur France Culture, le 21/11/05)

[869] DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ?*, op. cit.,p.238.

[870] Ibid, pp.231-231.

être plus de communautés ethniques, euh… » (Enseignante, Secrétariat, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

« Lorsqu'on a des problèmes de comportement, ça va jamais bien loin… C'est souvent une petite insulte ou des choses comme ça… Alors, quand on voit à la télé ce qui se passe en région parisienne, c'est différent… » (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

La représentation de l'ordre scolaire (interne) s'articule avec une conception des frontières du territoire, pour faire du « problème ethnique » une propriété exogène. Chacun trouve donc dans « son » territoire, à des niveaux très variables selon la situation (l'établissement, le quartier, la ville, le bassin, la région, le pays…), le principe *justificatif* d'une comparaison permettant de relativiser son expérience au regard d'une dramatisation de figures alternes. Le territoire devient ainsi un principe *explicatif* de l'expérience, qui soutient la légitimité des frontières. Et cette ethnicisation des territoires fournit un cadre partagé entre les différents acteurs locaux, notamment entre l'école et l'entreprise. Il en découle que les réputations des établissements trouvent pour partie leurs ressources dans la présentation des territoires, et dans les liens établis entre les établissements et leurs zones d'implantation.

D'autre part, dans la question plus spécifique de la discrimination aux stages, la « géographie » du phénomène est représentée par des oppositions qui dédouanent de la critique un secteur - généralement celui d'où parlent les enseignants :

« J'ai un peu du mal à penser qu'il y a quand même des discriminations… qui existent, parce que euh… Mon mari il est aussi dans l'industriel [même secteur professionnel que les formations du LP], il a un BTS électrotechnique… il travaille à Arcelor, et euh… Ils voient beaucoup de jeunes du CFA qui sont en stage, (…) qui ont des Bac Pro en alternance et euh… J'pense pas, y'a pas que des discriminations… raciales, etc. dans ces formations… La discrimination va peut-être se faire au début à l'entrée, puisqu'il y a, je crois, des examens, il faut passer des tests au CFA, contrairement à nous, hein… Où nous finalement, si on est en dernier vœu… ou pas de vœu du tout et que… on a des places à remplir, ben c'est ce qui se passe, hein. » (Enseignant, Lettres-histoire, LP)

« [La discrimination, c'est] peut-être plus dans les petites entreprises… Je dirais… (…) Mais, je dirais dans les grandes entreprises de toute façon… à partir du moment où le CV il y a le diplôme qu'il faut ou euh… ils répondent correctement aux entretiens, et que tout se passe… Il y a aucune raison que ça se passe mal, quoi enfin… j'ai pas l'impression qu'il y a vraiment une discrimination. Je pense que le milieu industriel est peut-être moins fermé d'ailleurs que les autres… à ce niveau-là. » (Enseignante, Lettres, LP)

Milieu industriel contre emplois de service ; ou à l'inverse, services à la personne contre secteur de la vente ; grandes entreprises contre petites, etc. D'entretien en entretien se dessinent des cartographies contradictoires, brouillées, superposées, qui témoignent d'un double enjeu : d'une part, préserver une image positive du secteur d'activité dans lequel on est, telle une condition de croyance minimum nécessaire pour faire son travail ; d'autre part, justifier de la distance à la discrimination par la désignation d'une frontière au sein de l'espace du travail. La construction ethnique des territoires et des champs d'activité, ainsi que de leurs frontières, et le positionnement des établissements et des professionnels à leur égard, est donc un élément stratégique dans la gestion scolaire du problème.

IV.2. Plusieurs figures d'ethnicisation des frontières scolaires

L'ethnique est une catégorie multiréférentielle et fortement polyvalente. Elle correspond à des usages variés, pouvant aller du discours raciste à la classification culturelle, ou de la distinction identitaire à la stigmatisation. C'est cette multiplicité que je vais ici à préciser, en montrant que l'idée générique d'ethnicisation des frontières recouvre plusieurs régimes d'ethnicisation, liés à plusieurs figures de l'ethnique. Sans prétendre à l'exhaustivité, on peut noter la présence dans les discours et les pratiques d'au moins quatre figures d'ethnicisation des élèves et des familles : l'une relative à *l'immigration*, une autre relative au *culturel*, une troisième se référant de la *civilisation*, et une quatrième relative à la *gestion* de la « reconnaissance ». Ces quatre figures sont distinctes par leurs référents, et par le régime de fonctionnement des frontières scolaires. Disons aussi d'emblée qu'elles sont en même temps étroitement liées par un réseau composé de catégories de transitions et de formes générales de raisonnement, permettant des passages de l'une à l'autre ou diverses combinaisons.

IV.2.1. La figure de l'immigration : problème et protection

IV.2.1.1. Une négativité placée sous le signe du problème

L'immigration est spontanément rattachée à l'idée de « problèmes ». Ceci, en particulier par le truchement du thème des « banlieues », et à sa chaîne de signifiants péjoratifs.

> « Bien sûr, on sait très bien, tous, qu'à F… il y a… des quartiers qui sont difficiles… Où il y a des Maghrébins, où il y a beaucoup de problèmes euh… de drogue et autres et… Enfin, tous les problèmes dont on peut parler… » (Coordinatrice CFA, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

> « [Dans la commune] il y a un très fort taux de populations immigrées, mais [dans l'établissement] c'est dilué dans la masse, donc ça se ressent moins. [Ici] ça dépasserait à peine les 10% ; quand j'étais à K [autre ville du bassin] aussi, là, c'était plutôt de l'ordre de 30%. » (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Il est fréquent d'entendre catégoriser les établissements et leur environnement à partir d'une telle lecture ethnique. Comme le signale le thème du « pourcentage » et le motif de la « dilution dans la masse », le regard est marqué par l'idéologie du seuil statistique de population-problème, idée raciste légitimée par des travaux « scientifiques » des années 1970[871]. Plus spécifiquement, la figure du « Maghrébin » et celle de l'« Immigré » se

[871] MacMASTER N., « The "seuil de tolérance" : the uses of a "scientific" racist concept », in Silverman M (éd.), *Race, discourse and power in France*, Avebury, Worcester, Billing & sons, 1991, pp.14-28 ; STROOBANTS M., « Actualité du biologisme dans l'interprétation des faits sociaux. La notion de "seuil de tolérance" », in *Critique régionale*, n°10-11, 1984, pp.22-68.

confondent souvent, dans les discours. Ces populations sont présentées tendanciellement comme responsables des problèmes :

> « Le plus souvent, ces élèves sont à l'origine des problèmes » (Enseignante, Lettres-Histoire, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « On a dix fois plus de problèmes avec eux qu'avec les autres (…) [des] phénomènes de groupes, originaires des mêmes quartiers (…) qu'ils reconstituent quelque part (…) ils reconstituent dans la cour la vie du quartier… spontanément à l'entrée du CDI comme si c'était une cage d'immeuble. » (Chef d'établissement, LP/CFA/LEGT/DAIP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « On va dire que la population maghrébine dans notre lycée elle est de 10 à 20%, imaginons… 20%, 20%... Mais si je prends les personnes qui posent problème, et là c'est un Arabe qui vous parle, (rire)… si je prends la proportion de personnes qui posent problème sur euh… sur 100 il y en a 50 ; 50% qui posent problème sont d'origine… maghrébine. Ça, c'est un fait, c'est un fait. » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)
>
> « Quand je dis immigration, je vois plutôt le Nord de l'Afrique… J' veux dire… un jeune… y'a pas de problème quoi… C'est vraiment typé arabe, quoi… C'est là qu'il y a des problèmes, ben… paradoxalement c'est aussi eux, bien qu'ils aient des familles nombreuses… c'est eux qui ont moins de relation dans le monde du travail. » (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Dans un glissement vers le registre racial, ils sont présentés comme une incarnation du thème : *« C'est eux qui sont le problème ! »* dit par exemple un proviseur. La catégorie « Maghrébin » est intrinsèquement définie par l'adjonction d'attributs péjoratifs portant sur le registre des pratiques sociales, de telle sorte que le public ethnicisé se confond dans des pratiques stéréotypées.[872] La catégorie « maghrébin » fonctionne ici non comme imputation systématique en fonction de « l'origine » supposée, mais comme catégorie de tri imputant aux figures déviantes une identité ethnique dont tous ne sont pas automatiquement redevables. Sont « maghrébins » ceux qui posent problème. On retrouve ici un phénomène observé ailleurs quant à la catégorie des « gitans », qui est employée pour désigner « l'ethnique-problème » et non pour parler généralement des « origines » présumées.[873] La catégorie de « problème » opère toutefois une généralisation supplémentaire, en évitant de caractériser le type de pratiques, sauf à les subsumer d'emblée à une péjoration, ce qui autorise un jugement dépréciatif général relatif à la présence du public à l'école. L'équation peut alors fonctionner à double sens, la notion de « problème » opérant comme attribut symbolisant une population ethniquement définie. Un soupçon pèse dès lors sur les comportements de « cette » population

---

[872] « Maghrébin est un faux ami. Ce mot ne vaut que par ce qu'il sous-entend et non par ce qu'il prétend dire. (…) L'usage de "maghrébin" révèle l'ambivalence d'une nomination homogénéisante qui rend licite le refus de l'autre, surtout si sa proximité physique et culturelle en fait un semblable. » GUENIF N., *Des « beurettes » aux descendantes d'immigrants nord-africains*, Paris, Grasset/Le Monde, 2000.

[873] RINAUDO C., « L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire », op. cit. L'auteur remarque que la mise en relation des catégories sert à les classer selon une échelle normative ; dans le collège étudié, « face aux "Gitans" qui représentent une menace pour l'ordre scolaire, les "Maghrébins" constituent la catégorie modale, celle qui fixe les repères, qui sert de base à la comparaison des comportements déviants et à l'adoption d'une conduite appropriée » (p.36).

en général ; et la confirmation du soupçon, dans l'interprétation des expériences, vient rétrospectivement « objectiver » le jugement ethniste ou raciste.

> « Enq : Vous pensez que le fait que les filles soient plus nombreuses atténue les risques, c'est bien cela… ?
> CPE : Je pense, oui ; à mon sens, hein ; parce que j'ai déjà travaillé dans un établissement où il y avait euh… 60% de… d'immigrés euh… c'étaient des garçons, euh… y'avait beaucoup, beaucoup plus de problèmes.
> Enq : Problèmes ? C'est-à-dire ?
> CPE : Problèmes de comportement… Vous voyez, voyez pourquoi… pourquoi, je vais vous dire… "dérapage", parce que voyez, c'est… et c'est vrai parce que moi je l'ai constaté ; j'ai travaillé dans plusieurs établissements… Il y a beaucoup plus de problèmes quand vous travaillez dans un établissement où il y a une population étrangère. » (CPE, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « Y a pas de préjugés. (…) Je vous dis franchement, on a des surprises en entreprise (…) 90% des stagiaires issus de familles immigrées, 80% font des bêtises » (Enseignant, Mécanique auto, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

IV.2.1.2. Un régime de frontière lié au principe de protection

Si l'on raisonne maintenant en termes de frontières, le thème de l'immigration fonctionne en référence au principe de *protection* : la clôture doit protéger le dedans du dehors, protéger ceux qui sont dedans à l'égard de ceux qui sont dehors. Le travail policier se concentre alors pour éviter les débordements imputables à des « personnes étrangères au service ». Cette idée de protection fonctionne avec un imaginaire à double face, lié à un double discours policier, faisant de la France d'un côté un pays d'asile, et de l'autre un pays menacé par « l'immigration non choisie ». Transféré à l'école, ce double discours a une face négative bien connue, l'immigration comme « problème ». Cette face sombre est celle qui impute à un ordre extérieur, métaphoriquement étranger, le fait de faire désordre lorsqu'il est « importé » et « imposé ». La frontière scolaire est alors calquée sur l'ordre policier, national et/ou européen, qui dépersonnalise et globalise le phénomène : *l'immigration* fait *problème*. Ce discours a aussi une face positive, celle de l'école accueillante, qui abrite et protège des enfants immigrés, et se substitue à la famille en reprenant à son compte un principe d'autorité *familialiste*[874] (*« c'est un peu une grande famille »*). On la retrouve – quoique de façon peu fréquente dans le cadre des entretiens -, dans les discours d'enseignants qui se réfèrent à un principe de « résistance », dans le Réseau éducation sans frontière (RESF), par exemple.

Ce principe de frontière protectrice repose sur une asymétrie de raisonnement : d'un côté, positif, le phénomène est expliqué par une initiative de l'école, tenue pour institution protectrice ; de l'autre, négatif, le phénomène est expliqué comme s'imposant de lui-même à une école qui le subit, le phénomène apparaissant comme proprement *autonome* (donc avec sa

[874] MENDEL G., *Une histoire de l'autorité*, Paris, La Découverte, 2001. Gérard Mendel qualifie de familialiste une conception de la société organisée par une représentation parentale de l'autorité.

propre norme). Là où la face positive de la protection correspond à une extension de la norme scolaire (dans les affaires plus générales de la politique) s'appuyant sur la clôture, la face négative correspond à une régression de la norme scolaire se crispant sur la clôture. C'est ici que prend appui le discours policier sur les « problèmes de comportement » :

> « [Le comportement attendu] Ça n'est pas naturel chez eux, ça n'est pas leur environnement… » (Enseignant, Mécanique auto, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

IV.2.2. La figure de la culture : distance et différenciation

IV.2.2.1. Une négativité placée sous le signe de la distance

La catégorie « culture » est généralement employée de façon totalisante[875], et les stéréotypes et préjugés culturalistes sont très présents dans les discours à l'école. Dans un contexte défini autour d'une relation de savoir, ces stéréotypes sont par exemple visibles dans l'amalgame entre « nom d'origine étrangère » et défaut de compétence linguistique.

> « Y'a beaucoup de nom d'origine étrangère en tout cas et quelques élèves, donc euh… qui maîtrisent pas la langue, notamment euh… » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006).

Le caractère de préjugé apparaît lorsque l'enseignant conclut qu'il ne peut pas être plus précis *« parce [qu'il] n'intervient pas sur beaucoup de classes »,* et qu'il n'est pas confronté à de telles situations. Les compétences et les attitudes des élèves sont rattachées, et donc en partie jugées à l'aune des stéréotypes ethnico-raciaux :

> « Ma petite turque-là, elle est très, très douée en fleuristerie, par contre, par contre euh… elle ne sait pas écrire français euh… malgré tout ce qu'on peut faire pour elle ; par contre, sa patronne est très contente d'elle… pour rien au monde elle s'en séparerait…[876] et pourtant c'est quelqu'un qui… qui a beaucoup de difficultés à se séparer de sa famille, hein… euh… Elle est accompagnée pour venir à l'école… Elle prend pas le bus, hein… Vous savez comment ça se passe un peu avec les Turcs, hein… Ben, c'est très, très, très famille… très, très pratiquants euh… La gamine… elle euh… Le foulard, elle le met quand elle va dehors… » (Coordinatrice CFA, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « Ils sont assez impulsifs, ils sont… ils sont… Ouais… le relationnel avec les clients, voyez… (…), des fois… des fois on prendrait plus euh… justement à cause de la discrimination… on prendrait plus des pincettes, entre guillemets, et de gants que sur un… sur une autre personne. Ils se sentent tout de suite agressés… ils pensent tout de suite que… euh… c'est des propos racial, des choses comme ça… Tout de suite…(…) [Cela vient] du contexte familial, ils ont une autre culture aussi !… Personnellement, ça vient plus de la famille… Ils sont éduqués dans le sens… Les parents conditionnent à la violence. (…) C'est la coutume, c'est

---

[875] « Pour l'analyse en termes d'ethnicité, "culture" est d'abord une catégorie totalisante qui doit être prise comme objet, en tant qu'elle est impliquée dans les processus de catégorisation ethnique : dans "culture d'origine", "culture musulmane", "culture française", "reconnaissance des cultures", etc., le mot "culture" est la plupart du temps une euphémisation de l'ethnique. » LORCERIE F., *L'école et le défi ethnique*, op. cit., p.14. Cf. aussi GUILLAUMIN C., « Quelques considérations sur le terme "culture" », in Fourier M., Vermès G., *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, L'Harmattan, 1994 (vol.3), pp. 159-166.

[876] La même enseignante évoquait précédemment dans l'entretien : *« C'est une évidence, si… s'ils n'ont pas, la maîtrise de la langue par exemple… c'est un frein [à l'embauche] »*, montrant de fait le caractère relatif de la norme d'insertion.

la religion, toutes ces choses là. » (Enseignant, Mécanique auto, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

A travers ce processus d'ethnicisation qui impute des attitudes et des compétences spécifiques aux minorisés, on fait comme si l'étrangeté trouvait sa source en elle-même – par le truchement de l'éducation et de la transmission familiale. Cette source familiale/culturelle supposée, définie comme extérieure à l'école et reliée à elle sous le prisme de ce qu'il est convenu d'appeler un « malentendu »[877], contribue à inscrire le motif de l'ethnique comme une tension irrémédiable, une distance irrépressible, une altérité intrinsèque ; et de ce fait une source d'explication des dissonances normatives.

IV.2.2.2. Un régime de frontière lié au principe de différenciation

La définition de l'école par la Culture est ici le référent qui organise la frontière, pour différencier et sélectionner les manifestations « culturelles » qui sont légitimes à l'école (et plus largement, dans la Nation). La situation est généralement celle d'une tolérance à l'égard des « autres cultures », dans la stricte mesure où celles-ci ne posent pas de « problèmes », et s'inscrivent simplement comme une trame de fond permettant aux agents de voir la situation comme une ouverture non problématique et d'avoir d'eux-mêmes une image positive de « tolérance ». La catégorisation ethnique signifie alors un ordre scolaire pacifié, où la différenciation interne a un statut valorisant pour l'école, et où la fréquentation des Eux est vécue positivement :

> « J'aime bien aussi le contact qu'on a avec les jeunes ici, etc. On a beaucoup de jeunes issus de l'immigration… Mais… je sais pas, c'est pas… c'est pas un problème. » (Enseignante, Lettres-histoire, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

> « J'ai encore des souvenirs d'élèves turques euh… qui m'avaient invité chez elles, qui m'ont fait boire un café, que j'oublierai jamais de ma vie, quelque chose de merveilleux ; j'ai été reçu par les parents de façon splendide, enfin… Et j'en garde un souvenir merveilleux. J'ai un fils qui a (…) donc un copain… qui est maghrébin, il s'appelle Karim, et qui est un gamin génial… Moi, je n'y pense pas… parce que il y a des gens biens partout et il y a des imbéciles partout… Aussi bien dans les populations européennes, hein… » (Enseignante, Secrétariat, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

Dans ce dernier discours, le regard ethnique sur les élèves, dont l'emphase cherche à compenser une image généralement péjorative, est recouvert par un propos qui affirme juger individuellement : « il y a des imbéciles partout ». L'ordre est pourtant celui d'une collection d'exemples réunis par le statut ethnique (« des élèves turques », etc.). Le versant positif de cette question fonctionne comme un effet miroir : on fait de la valorisation de l'altérité

---

[877] ZEHRAOUI, A., « Les relations entre familles d'origine étrangère et institution scolaire. Attentes et malentendus », *VEI Enjeux*, n°114, septembre 1998 ; DUBET F. (dir.), *Les relations écoles-familles : le malentendu*, Paris, Textuel, 1997 ; CLAES M., COMEAU J., « L'école et la famille : deux mondes ? », in *Lien social et Politiques – RIAC*, n°35, pp.75-85, 1996.

culturelle une dimension qui rendrait palpable en retour l'universalité laïque de l'institution scolaire ; l'école comme lieu de tolérance des cultures, de mise en scène de la diversité. Chaque établissement, et singulièrement en ZEP, fait ainsi le compte de « ses » nationalités, et cite les plus « exotiques », tel un palmarès du plus large tour du monde en restant « chez soi ». Savoir qu'il y a dans l'établissement des *« petits Afghans »*, *« ça nous fait voyager »*, dit par exemple une CPE. On reconnaît là bien sûr l'empreinte d'un discours interculturel.

La définition de la frontière à partir de cette figure de la différence culturelle soutient une distribution ethnique des rôles et statuts qui peut aller jusqu'au fait que les élèves soient explicitement invités ou incités à être au sein de l'école les « représentants de leur culture ». Et l'on déplore éventuellement que cela ne soit pas le cas, en incitant des élèves à endosser la casaque ethnique, à jouer « l'originaire », à *« être fier de leur culture »* :

> « Ce qui est malheureux, c'est qu'ils ne connaissent pas grand-chose de leur pays. On est obligé de leur demander de travailler sur leur pays… Il faudrait leur parler de leur pays d'origine, et leur apprendre leur pays d'origine. » (Conseillère principale d'éducation, LP, Alsace, 2005)

L'autre face, négative, de cette frontière articulée à la différence culturelle, se voit dans le soupçon et la critique d'une opposition entre culture familial et culture scolaire – ligne d'opposition largement étayée par la sociologie de l'éducation depuis au moins les années 1960. La frontière ethnicise cette fois les référents normatifs de la culture scolaire en même temps qu'elle renvoie les écarts à la norme à une mauvaise culture. Ici, la question de l'égalité dans les rapports homme/femme prennent particulièrement sens :

> « C'est une question de culture, les garçons parlent aux filles comme des chiens… » (Enseignante, Français, Collège, Rhône-Alpes, 2008)

> « C'est un problème de culture hein, c'est aussi un problème de culture, j'veux dire… Bon moi, en plus, je peux parler en tant que femme, hein ; moi, j'veux dire euh… Là, quand je travaillais dans ces établissements, il y avait beaucoup de garçons… ils admettaient pas mon autorité féminine… Mais ça c'était dû à quoi ? A leur culture, à leurs pratiques euh… » (Conseillère principale d'éducation, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Les catégories de l'altérité culturelle sont ainsi ambivalentes, positive ou négative, comme on le voit pour un autre thème clé de ce régime de frontière : la maîtrise de la langue. Il peut servir à soutenir l'identification à une école accueillante, attentive à la différence… qui traitera les élèves selon leurs « besoins » (thème typique du discours interculturel) en développant des modèles pédagogiques du « français langue étrangère », etc.[878] Il peut servir à l'inverse à disqualifier et à renvoyer à un ordre extérieur incommensurable à l'école, en

[878] Plusieurs institutions ont été consacrées historiquement à cet objectif, tels le BELC (Bureau d'enseignement pour la langue et la civilisation), et le Centre d'étude du français élémentaire - devenu par la suite CREDIF (Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français) -, dont la création après la seconde guerre mondiale découle de la rencontre entre une incitation de l'UNESCO à faciliter l'éducation de masse et une orientation de l'Etat français visant à établir une didactique du français pour sa diffusion à l'étranger.

minorisant les « cultures » alternes et tenant leur présence pour un résidu ou une résistance à l'assimilation. Ce thème peut justifier une crispation normalisatrice et un rapport de force avec les familles, dans lequel l'école se sent légitimée par le discours intégrationniste comme dépositaire de la seule culture légitime. On se sent alors autorisé à prendre appui sur la frontière pour aller juger de la différence jusque dans l'espace familial :

> « A l'école maternelle, les parents ont été convoqué au motif que leur enfant ne parlait pas en classe. La première réaction de l'enseignante, ça a été de leur demander "Est-ce que vous parlez français à la maison ?" » (Association de parents d'élèves, Rhône-Alpes, 2007)
>
> « A quoi ça sert qu'elles [les mères d'élèves turcs] soient allé à l'école ? Elles ont appris à parler français, mais elles parlent turc à la maison. On s'est beaucoup focalisé sur la laïcité, mais on n'a jamais eu autant de communautarisme… » (Enseignante, Collège, Rhône-Alpes, 2008)

IV.2.3. La figure de la civilisation : menace et ségrégation/restauration

IV.2.3.1. Une négativité placée sous le signe de la menace

Un proviseur ouvre l'entretien en évoquant *« ce type d'individus »*, et explique sa faible part dans son établissement (*« ici : 5% »*) par une tendance générale : elle ne serait *« pas nombreuse en industriel, mais plus en tertiaire »*. Pourquoi le tertiaire ? C'est ici que les préjugés racistes et les présupposés du discours se donnent à voir : l'explication recourt au classique argument du « sens du commerce », mais mis en perspective d'une façon singulière. Notre interlocuteur illustre en effet son propos en prenant *« l'exemple du vendeur de shit »* pour expliquer ce qu'il croit être une prédisposition à la vente… L'exemple est significatif, du point de vue des préjugés racistes collant à l'image du « Maghrébin » depuis au moins la figure du « marchand de tapis » : naturel vendeur, commerce de rue, relation à l'argent, habitude de l'arnaque, pratiques délictuelles, etc. Bref, tout un faisceau de thèmes se nouent dans cette seule image, ouvrant en outre à une liaison seconde et implicite avec l'imaginaire dominant de la « banlieue », des « réseaux », des « bandes » : le « deal » comme point d'intersection de toutes ces figures fantasmatiques.

Dans ce registre argumentaire également, la liaison avec le thème des « banlieues » est explicite, mais cela se fait sur le thème de l'invasion et donc de la menace :

> « En montant là-haut [« le quartier »], je me suis dit : "on n'est plus en France, on est en territoire conquis par les Musulmans (…) Mais où sont nos références civilisationnelles, et je ne suis pas raciste, hein, mais il n'y a plus de référence républicaine. » (Documentaliste, Collège, Lorraine, Bassin 5, 2006)
>
> « On peut rien dire [face aux « bêtises » des élèves, soutenues par les parents]. On n'est plus chez soi » (Enseignant, Mécanique auto, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Le schème de l'invasion se distingue de la figure du problème d'immigration en même temps qu'il le prolonge dans celle de la civilisation. L'idée de menace civilisationnelle transite par le

motif religieux (« Musulman »), qui prend en l'occurrence une valeur raciale bien plus que culturelle. L'ensemble du discours du proviseur ci-dessus est teinté de mépris et d'une franche hostilité à l'égard de ce que sont supposé être ces publics (et, ce faisant, d'une agressivité à l'égard du chercheur qui « remue » ces questions). Quant au discours du documentaliste ou de l'enseignant, il sont moins sur le mode de l'agressivité que d'une déploration, faisant écho à un mal-être professionnel et le symbolisant dans une figure « dramatique » : la Civilisation menacée par la Barbarie, renversement de l'impuissance enseignante à civiliser les élèves. Cette figure est racialisée. Un chef des travaux confie par exemple : *« On n'en a pas trop encore, nous, des Africains, mais des Maghrébins on en a. »* L'image du surnuméraire (« pas trop ») fait passerelle entre la racisation et la figure de l'immigration, avec la rhétorique du « seuil statistique ». Mais ici, la mise en rapport des Africains et des Maghrébins n'est pas sans suggérer cet « espèce de cheminement sur ce qui ressemble fort à une échelle de l'évolution »[879]. Transposition du Barbare inassimilable. Entre invasion et conquête, entre Occident et Islam, on rejoue en langage contemporain la mémoire des Croisades, à travers le thème du « choc des civilisations », doublée de la figure coloniale entre mépris racial et peur de la dégénérescence de la Civilisation.

Ce degré de saillance des critères et de la frontière raciale s'avère moins fréquent dans les entretiens que les deux figures précédentes. Néanmoins, la visibilité de certaines remarques explicitement racistes peut convaincre certains enseignants d'une affiliation ou au moins d'une proximité de certains de leurs collègues avec l'idéologie d'extrême-droite.

> « Je suis persuadé… et je le vois pas… Mais je suis persuadé, je le vois pas mais je suis persuadé que… dans notre… dans notre profession… d'enseignant… dans les lycées professionnels, il doit y avoir un fort taux… un fort taux… pas de gens qui votent Le Pen, je ne pense pas, mais un fort taux d'enseignants qui sont réticents à la population étrangère... » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

> « Je suis frappée par la bêtise dans la salle des profs. Quand on voit les comportements des enseignants, je ne vois pas comment apprendre l'ouverture aux enfants. Il y a des profs qui viennent du milieu de l'entreprise, il y a un racisme, on le voit dans les bulletins de notes, les mauvaises remarques sont pour les élèves étrangers. » (Enseignante, représentante syndicale, Lycée technique, Lorraine, 2007)

Les références aux figures de l'extrême-droite sont rarement explicites dans les entretiens[880], on le comprend aisément. Mais il ne faut pas ici occulter que ce renvoi à un « extrême » de l'échiquier politique sert aussi, dans l'argumentaire enseignant, à figurer et à situer la source du problème à l'extérieur de l'Ecole ; l'enseignante ci-dessus l'impute d'ailleurs à *« des profs*

---

[879] POIRET C., « La construction de l'altérité à l'école de la République », op. cit., p.155.

[880] Un enseignant affirme, après l'interruption de l'enregistrement : *« Quand on parle de Le Pen, ils croient qu'on tient des propos racial », « C'est eux qui font des propos racial par rapport à nous ; on les a beaucoup protégés. »* (Enseignant, Mécanique auto, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006) Il est intéressant de voir que le thème de la protection sert ici de contrepoint pour justifier une autre réponse : la réaction.

qui viennent du milieu de l'entreprise ». On recourt alors à l'imaginaire scolaire pour substituer à la frontière réelle, poreuse, une frontière imaginaire, qui maintient l'Ecole comme une référence pure. L'ethnico-racial joue un rôle singulier de contre-point à la référence de « l'Ecole républicaine ». De ce fait, cela apparaît comme un point particulier de crispation, qui excède largement l'adhésion consciente au racisme.

> « A l'interne de l'établissement… … je pense qu'il y en a… de la part des enseignants… de quelques enseignants… Je ne sais pas s'il fait de la discrimination, mais… en tout cas, il fait… un humour… qui n'est pas, euh… accessible… aux élèves… Il faut du deuxième ou du troisième degré… alors il dit qu'il plaisante, mais je pense que les élèves ne comprennent pas… C'est du style, euh… les plaisanteries… *"Attends, mais on n'est pas au souk, ici, comme chez toi…"* Je pense que foncièrement, il veut pas faire [de mal] mais… ça a une résonance chez les élèves… C'est constamment… à longueur de journée… des rappels… à l'origine, euh… à l'ethnie, euh… voilà… *"Ah, mais ici c'est pas comme ça"*. Constante, pesante, je pense, pour les élèves…. Même si ça peut s'expliquer parfois, pour relater un certain nombre de choses, hein. Mais quand c'est redondant, toutes les heures, tout le temps… » (Proviseur-adjoint, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)
>
> « Après, on le sent… sournoisement, chez certains, dans la notation. Surtout quand on fait un conseil de classe et qu'on a un panel d'une douzaine d'enseignants, et qu'on voit qu'une notation mise ne reflète pas… sur l'ensemble des disciplines, les évaluations dans l'ensemble des disciplines… » (Proviseur-adjoint, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

IV.2.2.3. Un régime de frontière lié aux principes de restauration ou de ségrégation

Cette figure ne se décline pas en positif/négatif, car l'idée de menace n'offre pas une telle alternative. On est dans le registre de la négativité totale, qui se comprend comme une radicalisation des deux figures précédentes, un point de non-alternative, souvent vécu comme un point de non-retour. Il y a par contre deux faces de réaction ; l'une que l'on peut dire dépressive (que l'on voit dans le discours du Documentaliste cité précédemment), et l'autre répressive (qui serait plus marquée dans le discours du Chef d'établissement cité en premier). A la face dépressive correspondrait la logique de la ségrégation, de la quarantaine, pour éviter la contamination ; à celle répressive correspondrait une logique de reconquête ou de restauration, que cherche à promouvoir la rhétorique désormais banale des « territoires perdus de la République »[881]. Ce thème traduit en lui-même la double face : perdu et/ou reconquis.

Au sein même de l'école, la moindre prégnance de ce registre argumentaire va de pair avec le fait que l'on observe moins souvent des stratégies policières de restauration de l'ordre. Il y a

[881] Cette idée a été popularisée par un ouvrage catastrophe, dont le bandeau commercial de la seconde édition vante : *« Le livre qui a fait basculer le débat sur la laïcité à l'école »*. BRENNER E. (dir.), *Les territoires perdus de la République. Antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, Paris, éd. Mille et une nuits, 2004. Emmanuel Brenner est un pseudonyme de l'historien Georges Bensoussan. Cet ouvrage, comme le note F. Lorcerie, participe de « "sexualiser" la menace musulmane, dans le sens de sa féminisation », en associant l'idée de la progression du foulard dans les établissements à celle de la montée d'un antisémitisme. Cf. LORCERIE F. (dir.), *La politisation du voile*, op. cit., p.103.

toutefois des cas, dans des situations mettant en jeu le racisme (ou la violence)[882] justifiant par exemple pour les acteurs scolaires de recourir à la Gendarmerie ou la Police nationale. Celle-ci pénètre alors les frontières institutionnelles pour y restaurer un « ordre républicain », soit le niveau de frontière de l'Etat dans sa généralité de « puissance publique ». J'ai montré ailleurs que la figure du « communautarisme » sert à justifier le passage d'un ordre scolaire de gestion de l'ethnique et du racisme à une logique de la Raison d'Etat, qui confisque la situation au nom du maintien d'une frontière générale étatico-nationale[883]. Sur le versant de la ségrégation, on trouve également des déclinaisons pratiques au niveau des établissements, comme le montre l'exemple suivant. Dans une commune du Sud de la France, deux établissements distincts – un lycée d'enseignement général et technologique, et un lycée professionnel – sont implantés de part et d'autre d'un grillage. La population des deux établissements est nettement différenciée, du moins dans les propos des professionnels du LEGT : l'autre lycée, c'est *« le lycée des Arabes »*. Cette frontière matérielle réussit mal, en pratique à contenir leurs populations respectives ; ce d'autant que la circulation entre les deux établissements est rendue nécessaire par l'unique cantine, et par l'internat, gérés par le LEGT. Il faut donc accueillir, malgré les réticences, la population indésirable. Mais pour s'assurer que leur présence restera limitée, pour contenir le risque de leur dissémination, certains ont imaginé canaliser la circulation, en limitant le passage du grillage jusqu'à la cantine par un couloir grillagé ; las, ils n'ont pas eu gain de cause. A défaut, la communauté des adultes garde de fait un œil, identifiant « au premier coup d'œil » les « étrangers » par le fait que *« ceux qui foutent le bordel ce sont ceux "du LP]. »*

IV.2.4. La figure de gestion de la « reconnaissance » : injonction contradictoire et neutralisation

IV.2.4.2. Une négativité placée sous le signe de la contradiction

L'idée de « problème » a un autre sens, comme on l'a vu (IV.1.3), qui ne se dissout dans aucune autre des trois figures précédentes : l'ethnique peut se présenter à l'école sous la forme

[882] On trouve aussi des cas qui s'apparentent à cela, mais qui ne sont pas au premier plan liés à la dimension d'ethnicisation, mais plutôt à des rapports de force du travail, avec les professionnels et les syndicats au sein d'établissements. Dans de tels cas, on ne recourt pas à la force extérieure, mais l'administration peut envoyer au sein de l'établissement un Principal ou un Proviseur réputé pour sa « poigne » et chargé de restaurer l'ordre hiérarchique de l'institution.

[883] DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ?*, op. cit., chap..1 ; Voir aussi : GUENIF N., « De l'usage politique du communautarisme », in *Mouvements*, n°38, mars-avril 2005, pp.68-69.

d'une catégorie identitaire qui « pose un problème » du point de vue de la gestion. La charge politique de l'affirmation ou de la revendication identitaire peut alors être réduite au problème de « comptabilité » des places, d'un point de vue gestionnaire. A écouter les agents de l'école, c'est d'ailleurs leur problème principal avec cette question « ethnique », qu'ils requalifient souvent comme « discrimination » :

> « Par rapport au comportement de discrimination des élèves, on ne parle pas assez de cette discrimination entre eux, les garçons envers les filles, les insultes raciales… » (Enseignante, Musique, Collège, Rhône-Alpes, 2008)
>
> « Qu'est-ce qu'on fait par rapport à la réaction de nos gamins, le racisme anti-blanc ; on se retrouve confronté à une situation à l'envers quand ils sont majoritaires » (Enseignant, représentant syndical, Collège, Lorraine, 2007)
>
> « Notre problème, c'est comment faire face à des enfants pour les faire devenir des élèves. On parle toujours des Eux et des Nous dans l'institution scolaire. » (Coordinateur PEL, Région PACA, 2007)
>
> « On est dans le milieu rural ; c'est pas tant les profs par rapport aux élèves, bon ça on le voit aussi, mais l'inverse : les élèves par rapport aux profs, par rapport aux ATSEM. On voudrait enrayer ça du point de vue éducatif » (Enseignant, représentant syndical, Collège, Lorraine, 2007)

C'est la forme de l'ethnico-racial qu'ils « voient » d'autant plus spontanément qu'elle semble à première vue s'imposer à eux et les décontenancer[884]. Ce rapport à la catégorie n'est en même temps pas sans lien avec les trois figures précédentes, dans la mesure où les professionnels ne sont pas neutres dans cette affaire ; ils participent activement de catégoriser ce qu'ils pensent se présenter comme tel. Le fait qu'ils la voient sans difficulté et qu'ils la traitent comme un problème s'imposant à eux suppose, en effet, qu'ils tiennent l'ethnico-racial une fois encore comme un attribut *primordial* des élèves ou des familles, et donc qui franchit la clôture externe de l'école pour venir s'y jouer en toute illégitimité. Ce sentiment d'une illégitimité d'un phénomène doublé d'un non-choix quant au fait de l'affronter a, particulièrement pour des professionnels qui définissent les situations en référence à la « laïcité », une répercussion intense sur le sentiment de difficulté à gérer certaines situations.

> « - Ens 1 : J'avais fait des quiches à la volaille pour respecter…
> - Ens 2 : Il faut éviter la quiche, tu fais des tartes aux pommes
> - Ens 1 : Je sais plus comment faire
> - Ens 3 : On est dans une école laïque, tu n'as pas à prendre ça en considération. » (Trois enseignantes, Collège, Rhône-Alpes, 2009)

Les difficultés des professionnels sont d'autant plus grandes qu'ils sont pris dans une injonction contradictoire, les conduisant à « ne plus savoir comment faire ». Ils sont écartelés entre une injonction à la prise en compte des publics et un refus institutionnel de

[884] ALAMARTINE F., « Des faits ? Quels faits ? A propos de "manifestations ethniques" dans un LP parisien », in Lorcerie F., *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*, Paris, INRP/ESF éditions, 2003, pp.101-114.

reconnaissance[885] ; et entre la croyance dans le fait que l'ethnico-racial est et doit rester extérieur à l'école, et le pragmatisme nécessaire pour résoudre soute situation complexe. Leur lecture primordialiste de l'ethnico-racial les empêche d'aborder la question avec la réflexivité suffisante pour *comprendre* les demandes qui leur sont adressées. D'où, ce renvoi vers l'institution *« on n'est pas formé sur cette question de minorités », « on sait pas comment répondre à ces résistances [des familles à la norme "laïque" scolaire] »*.

Le discours institutionnel sur la « laïcité », lorsqu'il est lié au référent ethnonationaliste, radicalise cette situation. Il justifie des logiques d'affrontement, de ségrégation ou de discrimination, et plus largement des usages racistes de ce thème, qui sous couvert d'enjeux de gestion remettent en scène une logique d'affrontement « interreligieux » :

> « Par rapport à euh… c'est con hein ce que je vais vous dire, mais par rapport à la demi-pension, nous on fait un menu spécial musulman, voilà. Et donc là, par rapport à ça, on a juste un… un *a priori* par rapport à ça ; mais, je veux dire, sinon, ça se passe très bien. On se dit qu'on est dans une école laïque et y'a pas de raison que nous, en tant que catholique, on aurait pas du poisson tous les vendredis, et que les musulmans, ben… on leur fait des menus spéciaux. Voilà, c'est tout ; j'veux dire, c'est le seul gros souci que moi je vois dans cet établissement par rapport à… à un problème de race, on va dire, voilà… voilà. » (Conseillère principale d'éducation, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

IV.2.4.2. Un régime de frontière lié au principe instrumental de neutralisation gestionnaire

La logique de gestion – qui est une forme de police – transforme la demande politique de *reconnaissance* en une question de gestion de places. Pour ce faire, elle prétend *neutraliser* les catégories ethniques, en les fixant comme des modalités de comptabilité des places. Dans cette figure, il n'y a pas d'alternative positive ou négative. La gestion se présente comme neutre. Mais on a vu qu'en réalité, elle génère des effets profondément négatifs sur les professionnels, dans la mesure où elle ne repose pas sur un compromis politique, mais sur une occultation du rapport politique, et donc qu'elle rigidifie les contradictions morales et éthiques plutôt qu'elle ne les résout. Cette cristallisation des contradictions les accentue donc en même temps qu'elle les nie, ce qui génère une considérable souffrance au travail[886] et un sentiment de « schizophrénie » exprimés par cette CPE :

> « Moi, j'ai recruté une femme en lui disant : "obligation d'enlever le voile !" Je suis capable de dire tout et son contraire, pour arriver à ce qu'ils mangent [de la viande non-hallal] ou fassent ce qui est normal. Moi, je suis mal… » (Conseillère principale d'éducation, LP, Rhône-Alpes, 2009)

---

[885] Au sens de TAYLOR C., *Multiculturalisme, Différence et démocratie*, Paris, Aubier, 1994.

[886] FRANCHI V., « Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels », op. cit. ; GAIGNARD L., « Les figures psychopathologiques de la culpabilité objective », in Dejours C., *Conjurer la violence. Travail, violence et santé*, Paris, Payot, 2007, pp.151-171.

Le discours de gestion occulte cette réalité et ne montre qu'une approche instrumentale des catégories ethnico-raciales, en les tenant comme si elles étaient non problématiques. On en fait alors des outils de gestion banalisés : dans le recrutement, la composition des classes, la gestion des interactions, l'anticipation des problèmes, etc.

> « J'ai des assistants d'éducation, volontairement on a pris des Maghrébins, une jeune Noire... » (Chef d'établissement, Collège, Alsace, 2005)
>
> « Nous avons un gros souci avec les Turcs, de ne pas bien savoir d'où ils viennent en Turquie… Et du coup, des fois on se plante… » (Cheffe d'établissement, Collège, Rhône-Alpes, 2009)
>
> « J'essaie de saupoudrer mes petits Français, pour pas qu'ils soient tous ensemble… surtout ceux qui sont des villages. » (Conseillère principale d'éducation, LP, Alsace, 2005)
>
> « Un Turc il est comme ça. Moi je dis Turc parce que je pense vraiment que les garçons turcs sont les plus durs. Oui. Les plus coriaces. Quand on va voir les dossiers de nos futurs élèves, on regarde beaucoup les noms quand même. (Enseignante, Lettres, LP, Alsace, 2005)

On entend dans ces exemples que la gestion ethnique engage bien souvent des préjugés et stéréotypes, générant des pratiques qui peuvent aller de l'ethnicisation des tâches à la discrimination ou la ségrégation. Signe que les différentes figures de la frontière ne sont pas séparées en soi, et signe aussi de la possibilité de constructions complexes dans lesquelles ces diverses figures se soutiennent mutuellement. Mais cette dimension problématique des catégories peut sembler disparaître dans un traitement qui institutionnalise la différenciation ethnique, comme cela peut être le cas dans la gestion de la restauration solaire :

> « Au niveau de la restauration scolaire, on met tous les enfants "sans porc" ensemble » (Directeur d'un service Education, Commune, Rhône-Alpes, 2007)
>
> « Dans l'organisation de la cantine scolaire, comme il y a des menus (…) [sans-porc avec un service à table], comme il y a trois salles, on met les "sans-porc" dans la même salle. Et il y a des horaires pour les "sans-porc". » (Chargé de mission politique de la ville, Rhône-Alpes, 2009)
>
> « Chez nous [dans l'école de mon enfant] c'est les "enfants-étiquettes". C'est avec ou sans étiquette, selon que tu manges [du porc]. Et les services sont organisés comme ça [on sépare les enfants]. Quand tu vas les voir, on te dit : "c'est bien plus simple, tu te rends pas compte". » (Mère d'élève, Rhône-Alpes, 2009)

On voit que ces formes de gestion ont pour effet, au sens propre comme figuré, *d'étiqueter* l'ethnique, et de l'inscrire dans l'ordre banalisé de la gestion des statuts du public. L'usage de la catégorie se fait donc sur un mode équivalent à celui fréquemment utilisé pour gérer le « sexe » ou le « handicap », comme le montre cet exemple :

> « - CPE : Quand on organise les exams, comme les handicapés ont droit à un tiers-temps en plus, on rassemble tous les "tiers-temps" dans la même salle. C'est pour se faciliter les choses, comme il faut des enseignants pour surveiller…
> - Ens : Oui, en fait, on met tous les handicapés dans une même salle ! » (CPE et enseignante, LP, Rhône-Alpes, 2009)

Ce dernier échange rend explicite[887] la façon dont la production d'une catégorisation et d'une frontière organisationnelle génère et/ou généralise une catégorisation du public d'ordre discriminatoire. S'il ne s'agit pas toujours de discrimination, ce type de pratiques instaure et institutionnalise une frontière ethnicisée (ou autre) interne à l'ordre scolaire, transformant la question politique des demandes de reconnaissance en *régimes de traitement à part*. On institutionnalise alors un ordre scolaire ethnicisé, au titre de la « diversité ».

Au regard de cette analyse, on peut penser que c'est dans l'ordre de la gestion – et non celui des valeurs – que réside la condition pratique pour que l'école puisse se représenter comme *neutre* à l'égard des critères discriminatoires tout en ethnicisant. En effet, de tels arrangements du travail ne déproblématisent la catégorie qu'à condition d'occulter d'autres référents normatifs (légal, moral…). Dès lors que ceux-ci sont réintroduits (cf. l'échange entre enseignants sur la laïcité) la situation est *reproblématisée*, et le mode de gestion est alors mis en crise au nom d'autres principes de justice. L'action publique antidiscriminatoire prend sens ici, dans la réintroduction d'un référent de droit qui a pour effet de *rouvrir* les catégories de gestion, de mettre en crise (et en critique), à partir d'une interrogation des référents de l'action et de leurs effets. Elle prend sens comme logique contre-gestionnaire, ce qui explique aussi les difficultés de sa réception et sa fragilité comme concept pour la représentation « politique ».

IV.3. Les modes d'articulation entre les divers régimes d'ethnicisation

IV.3.1. Comparaison des régimes d'ethnicisation des frontières scolaires

On peut résumer l'analyse précédente à travers le tableau suivant, qui dispose les quatre figures identifiées selon plusieurs axes. Je distingue dans un premier temps deux grandes modalités d'usage des frontières : un usage défensif et un usage offensif ; et également deux grandes modalités de traitement de l'ethnique, selon que cela est regardé comme une question de distance ou sur le mode du problème. Le croisement de ces deux premiers axes permet de situer les unes par rapport aux autres les quatre figures.

[887] Le propos de l'enseignante souligne la correspondance entre les catégories, déconstruisant de la sorte ce que la conseillère d'éducation avait construit comme édifice justificatif en masquant la catégorie-problème.

Figure n°4 : Quatre régimes d'ethnicisation des frontières scolaires

	Une logique de traitement d'une distance	**Une logique de traitement d'un problème**
Une logique de préservation (usage défensif des frontières)	Régime de la frontière : ségrégation / restauration *Négativité : menace* ***Figure de la civilisation***	Régime de la frontière : protection de / protection contre *Négativité : problème* ***Figure de l'immigration***
Une logique de normalisation (usage offensif des frontières)	Régime de la frontière : intégration / différenciation *Négativité : distance* ***Figure de la culture***	Régime de la frontière : neutralisation gestionnaire *Négativité : contradictions* ***Figure de la gestion***

On entrevoit ici un lien net entre la façon dont la clôture externe fonctionne et le système interne de distribution des places et de maintien de l'ordre. A partir de là, on peut voir des couplages de figures, en diagonale, mais qui fonctionnent selon des modes différents. Les figures de l'immigration et de la culture fonctionnent ensemble, comme un socle argumentaire *banalisant* l'ethnicisation en l'intégrant dans la *norme scolaire*. L'autre transversale, qui relie la figure de la gestion à celle de la civilisation, va en *radicalisant* le principe d'ethnicisation de la clôture, en passant de l'*ordre* scolaire à celui étatico-national – où s'entremêlent une étatisation de l'Ecole et une scolarisation de l'ordre public.

IV.3.2. Trois régimes composant la normalité et un régime d'exception

IV.3.2.1. Deux régimes normaux : une ethnicisation banalisée mais ambivalente

Les figures de l'immigration et de la culture apparaissent les plus banales dans l'espace scolaire ; elles constituent d'une certaine façon le socle et la trame des pratiques et des justifications usuelles d'ethnicisation. Ce sont elles qui soutiennent le plus généralement *un rapport ambivalent à l'altérité*, oscillant entre rejet et protection, entre intégration et différenciation, entre valorisation et disqualification, selon des principes de polarités distincts mais qui peuvent se rejoindre. Ces deux régimes de fonctionnement (auxquels se rajoute à certaine condition la gestion – je vais y revenir) caractérisent ce que je nommerai une

ethnicisation *normale*, dans un double sens : d'une part, ses modalités apparaissent communément non problématiques du point de vue scolaire ; d'autre part, l'ethnicisation prend appui sur la clôture externe pour investir les normes (internes) scolaires. Ces régimes d'ethnicisation des frontières sont dont *normaux* dans le sens où ils trouvent - toujours relativement et non sans ambivalence - à être intégrés banalement dans le fonctionnement normatif de l'école, sans que cela remette en cause de façon globale et donc évidente le principe d'une égale scolarisation de tous. Cela permet que le discours niant la discrimination soit tout simplement tenable.

Ce qui différencie les régimes de frontières identifiés aux figures de la culture et de l'immigration est leur usage inversé de la clôture externe de l'école : sur un mode défensif concernant l'immigration (la frontière préserve une norme ethnonationale) et sur un mode offensif concernant la culture (la frontière promeut, elle est le point d'appui d'une extension de la normalisation ethnonationale). Du point de vue des logiques argumentaires, on observe toutefois d'incessants passages entre ces deux régimes de frontières, et parfois aussi une étroite articulation entre eux, au point que l'on a souvent une sorte de conglomérat de justifications, entre culture et immigration. Certaines catégories sont typiques de ces articulations : le thème du *comportement*, et celui des *familles*, notamment. Divers travaux sociologiques ont montré l'intensification de l'ethnicisation à ces deux points (cf. II.3.4). Ces catégories sont organisées de telle façon qu'elles offrent une grande mobilité argumentaire, et que leur usage a pour effet de resserrer le réseau des justifications, intensifiant la charge argumentative jusqu'à rendre justifiable le traitement discriminatoire – j'y reviendrai au chap.VI. Indiquons seulement ici comment fonctionne cette mise en réseau, avec l'exemple du thème du *comportement*. Celui-ci ramène toutes questions à un enjeu de normalisation des élèves et/ou des familles, en cherchant des explications tantôt dans la « culture » (et la distance) et tantôt dans le « statut » migratoire (et l'ordre du problème). La mise en lien de ces deux régimes de frontières dans le thème du « comportement » autorise un montage argumentaire classique dans la gestion de l'ordre scolaire : l'intensification de la normalisation interne est susceptible de céder le pas au rejet en cas d'échec d'une *prise disciplinaire* sur les élèves. Le conseil de discipline et l'exclusion représentent à la fois le summum de l'intensité policière de chacune de ces figures, et le point de leur articulation le plus patent : le moment où le régime de frontière s'inverse. Car l'exclusion suppose en principe une décision du conseil de discipline. C'est la fonction de ce lieu, véritable poste-

frontière, de décider dans quel sens la frontière doit fonctionner. Mais en réalité, des arrangements avec la loi peuvent conduire à des « démissions » organisées :

> « [On lui a dit] "on veut plus vous voir", alors il s'est rendu chez nous [dans le lycée professionnel présent sur le secteur]. On l'a renvoyé en lui disant : "ils n'ont pas le droit"… Nous, on n'est quand même pas la poubelle des déchets non triés. » (Conseillère principale d'éducation, LP, Rhône-Alpes, 2009)[888]

Deux remarques doivent ici être faites. D'une part, il faut y insister, l'ethnicisation demeure largement ambivalente, et il est fréquent de voir que les jugements et les pratiques des agents peuvent dans le même temps leur poser des cas de conscience. De même, les passages par exemple de la valorisation interculturelle à la stigmatisation de la non-intégration peuvent se retrouver dans le même discours. L'usage de l'ethnicisation oscille entre un caractère problématique et un caractère d'évidence, et entre des rapports tantôt positifs tantôt négatifs. D'autre part, si ce n'est certains registres de justification spécifiques, nous sommes ici dans des régimes de frontières qui ne sont pas propres à l'ethnicisation. Ils organisent bien plus généralement l'activité policière de l'école (i.e. de maintien de l'ordre), comme le montre l'exemple du conseil de discipline. Ce qui signifie que l'ethnicisation à l'école ne rompt bien souvent pas avec des modalités plus habituelles de fonctionnement, et se « coule » relativement dans un fonctionnement général. C'est pour cela que je parle d'ethnicisation *normale*. L'ethnicisation peut disparaître derrière ou dans d'autres catégories (sexe, classe sociale, sexualité, notamment) auxquelles elle est toujours étroitement liée par effet de combinaison (IV.1.2). Cela permet d'expliquer en partie ce paradoxe, relevé précédemment (II.3.6.1) : les travaux statistiques sur les mécanismes scolaires généraux n'enregistrent souvent pas d'effet propre de l'ethnicisation qui ne soit pas rabattable sur d'autres catégories, alors que l'observation empirique montre la banalité des processus d'ethnicisation, mais couplés avec d'autres catégories. Cela peut aussi permettre de comprendre pourquoi l'occultation statistique ne vaut que jusqu'à un certain point ; les positions scolaires de certains groupes ethnicisés, d'une part, et d'autre part des points singuliers de passage d'une situation à l'autre sont susceptibles de laisser des traces statistiques analysables en termes de

[888] On voit dans cet exemple, qui rend explicite la correspondance entre l'ordre et la pureté, que le droit (« ils n'ont pas le droit ») est lui-même un procédé de purification et un principe de stabilisation des frontières, donc un argument *policier*. Il est significatif de voir que le droit est invoqué non comme limite première, mais au contraire comme recours face à la menace d'une *pollution* (« nous, on n'est pas la poubelle des déchets non triés »). L'enjeu premier, dans ce propos, n'est en effet pas que les règles de droit soient respectées en général et *a fortiori* dans le cas d'espèce ; le droit est ici un argument de recours permettant de maintenir une frontière qui repose en fin de compte sur la distinction des établissements à l'égard des facteurs de *pollution* – c'est-à-dire ici le public jugé indésirable. D'où l'importance déterminante du « tri », qui fait ou non des établissements des « poubelles », lieu de l'impur et ce qui va de pair - c'est explicite, ici - lieu de l'informe, du non-trié. Sur la liaison entre frontières, ordres, tri et pollution, je me réfère bien sûr à : DOUGLAS M., *De la souillure*, op. cit.

discrimination objective, on l'a vu (II.3.3). L'explication est à mon sens dans le changement de régimes de frontières : l'enregistrement de la discrimination se fait lorsqu'on passe d'un régime normal (où elle disparaît tendanciellement à l'échelle macro-, car l'ethnicisation se fond dans l'activité habituelle de police) à un régime d'exception dans lequel le classement ethnique devient un mode institutionnalisé de gestion. Si ces derniers cas sont moins fréquents, non seulement ils existent, mais en outre ils sont loin de résumer la pluralité des espaces et des formes de la discrimination.

IV.3.2.2. Un régime problématique, car dérogatoire : la neutralisation gestionnaire de l'ethnique

Une troisième figure participe de composer le réseau normal de l'ethnicisation scolaire ; elle repose sur la condition d'une certaine « reconnaissance » institutionnelle de la légitimité de statuts ethniques (tolérance encouragée pour les fêtes religieuses ou l'alimentation ; mais bruyamment refusée pour le « voile »). La gestion vise, je l'ai dit, la neutralisation des catégories, pour un usage institutionnel banalisé. Contrairement aux deux régimes précédents, l'ambivalence ne réside pas dans la circulation entre face positive et négative ou entre la figure de la culture et celle de l'immigration ; l'ambivalence tient ici au fait que ce régime est plus que les deux autres soumis à caution. Car c'est un *régime dérogatoire*, dans le contexte idéologique français de « l'indifférence aux différences ». D'où le fait que les tensions et contradictions sont maximales du point de vue des travailleurs, en même temps que, dans l'affichage extérieur, le régime de gestion permet à l'Education nationale de présenter une figure neutre, comme s'il n'y avait pas de problème. Les compromis visibles que tente d'imposer le ministère se solde en pratique par des tensions exacerbées. Tout se joue en dedans, dans l'expérience du travailler.

La dénonciation générale des normes du travail, mettant en crise l'injonction contradictoire de l'institution n'est pas fréquente – même si la plainte semble être une modalité banale de l'expression enseignante. Car face à l'injonction contradictoire, la souffrance professionnelle est plus souvent retournée contre les publics, sous la forme d'une accusation de « non-intégration », de « communautarisme », etc. On leur reproche d'exiger une reconnaissance : *« Il y a même des élèves qui m'ont dit qu'ils avaient des droits ! »*, s'insurge par exemple une enseignante, dans un groupe de travail (Rhône-Alpes, 2009). Certains cas sont cependant susceptibles de jouer ces contradictions à l'externe, en mobilisant les familles (ou plus

largement) pour rechercher des régulations supérieures ou extérieures, lorsque les agents de l'institution se refusent à les entendre. Dans les cas rencontrés, ce sont principalement les *erreurs d'attribution de statut*, qui rendent très saillante la logique de traitement ethnique différentiel qui s'y joue. Par exemple, un père d'élève (Rhône-Alpes 2007) me raconte : son fils est inscrit à la cantine de l'école primaire. Bien que ses parents aient rempli une fiche en début d'année spécifiant qu'il *« mange de tout »*, il se voit imputer un menu spécial : *« non, tu ne peux pas prendre ça, toi tu ne manges pas de porc »*. Bien que l'enfant conteste, en disant qu'il en mange à la maison, les agents de la cantine persistent. Ce qui suscite l'intervention du père pour dénoncer cette situation, intervention qui nourrit en retour l'idée que le père, par ailleurs délégué des parents d'élèves, *« est un râleur »*.

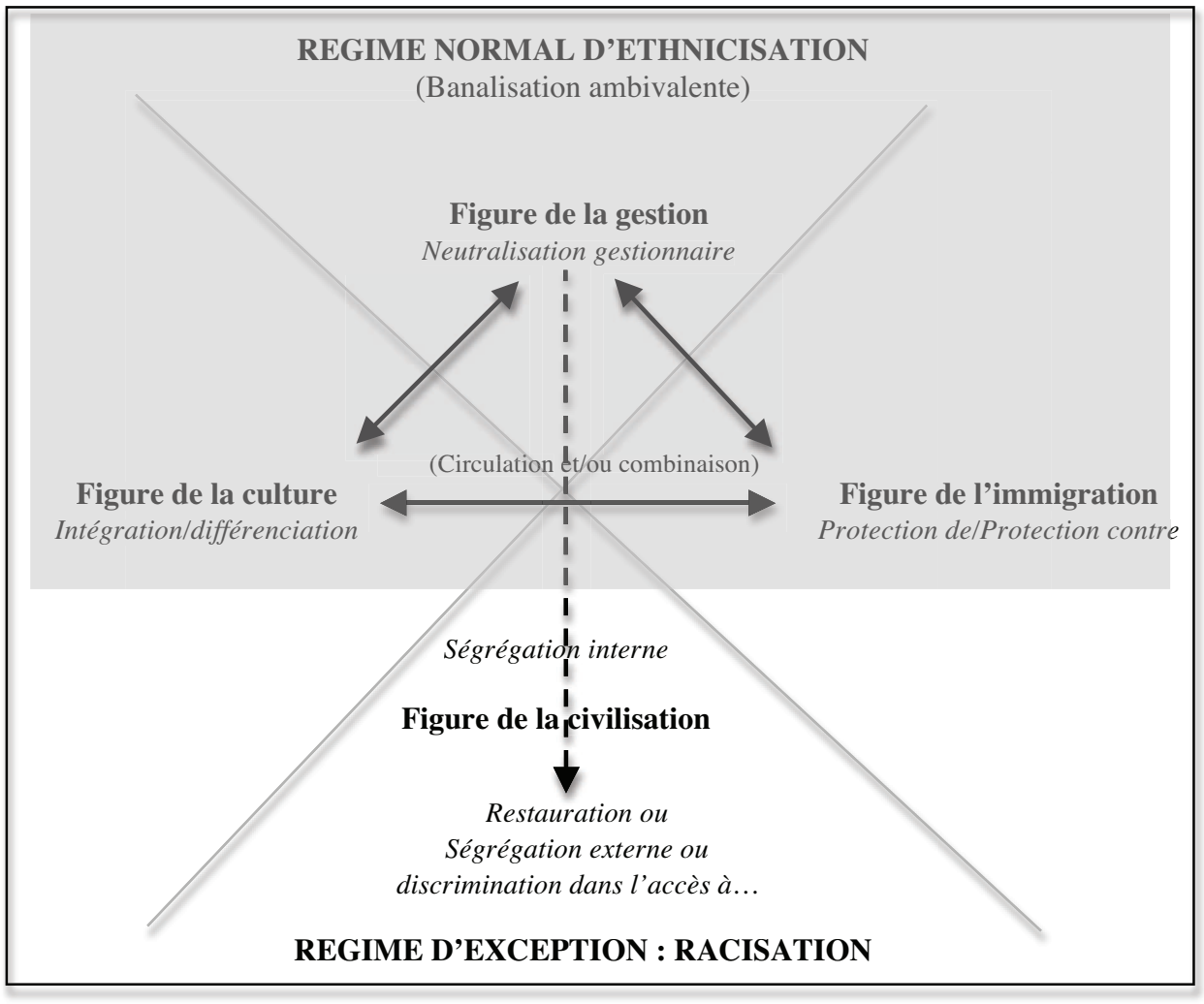
IV.3.2.3. La figure de la civilisation : un régime d'exception

Les figures de la gestion et de la civilisation correspondent toutes deux à des modes institutionnalisés de traitement ethnique. Mais, si elles fonctionnent en vis-à-vis, c'est dans une inversion radicale, car le changement de statut de l'ethnique génère une rupture dès lors que l'on quitte la neutralisation gestionnaire : l'ethnique devient une figure toute-extérieure. Ce régime est exceptionnel aux deux sens du terme : plutôt rare, il est aussi un régime de l'exception policière, un régime qui excède l'ordre normal des frontières. On peut parfois voir, à partir du régime de gestion, et avec l'appui des deux autres – les trois se combinant -, une institutionnalisation de l'ethnicisation qui se dégrade vers ce type de régime, selon les statuts ethniques des publics. Le schéma suivant resitue les quatre figures, selon les lignes de tension qui les articulent et fondent le passage éventuel (d'où le pointillé) vers un régime d'exception. La zone grisée symbolise d'une part la face voilée de cette ethnicisation normale, et d'autre part le fait que nous sommes ici dans le « gris », incertain et impur du quotidien. En regard, le régime d'exception apparaît plus transparent, plus explicite, et c'est souvent à cette figure nettement racisée que la sociologie de l'éducation se réfère pour dénier qu'il y ait une discrimination ethnico-raciale à l'école, hormis quelques « exceptions » racistes.

La figure de la civilisation renvoie le public à des références absolument antithétiques à l'ordre scolaire, en lui imputant un statut racisé. En présentant de la sorte le public sous l'angle de la menace, face à laquelle le référent même de l'institution risque de disparaître, on autorise le passage d'un régime normal à un régime d'exception. Cela a une conséquence importante du point de vue de l'activité de police : celle-ci s'intensifie en durcissant la clôture extérieure (ségrégation), jusqu'à éventuellement passer d'un régime policier à un régime

militaire. Je veux dire par là que l'on peut envisager le passage d'un régime de maintien de l'ordre (dont la forme ultime et limite est la ségrégation) à une logique de l'affrontement pour sauvegarder ou restaurer un ordre, pour défendre ou reconquérir un territoire (les « territoires perdus de la République »). Il est assez clair que ce mode exceptionnel existe d'abord et principalement dans les discours, et très souvent dans les discours extérieurs, « sur » l'école. Mais des pratiques et des organisations se justifient aussi de ce régime d'ethnicisation.

Figure n°5 : De la combinaison de régimes normaux d'ethnicisation à un régime d'exception



De la gestion ethnique à la question « civilisationnelle », il y a une double rupture : on passe du problème à gérer à la distance à instaurer (ségrégation) ou restaurer (expulsion, reconquête) ; et on passe ce faisant d'un usage offensif ou normalisateur de la frontière à un usage défensif de préservation de l'ordre institutionnel. C'est à partir de ce renversement

qu'on peut à mon sens expliquer les positions hybrides de dispositifs de « scolarisation » dévolus à certains publics définis par une altérité radicale et intrinsèque. Un exemple typique concerne les Roms, qui sont maintenus à l'école dans ce que Driss Bachiri appelle des « niches ethniques », et dans un régime tendant vers la ségrégation (qu'il nomme « apartheid ethnique »)[889]. La tolérance dont ils font l'objet est précaire, et elle donne lieu à un mode de gestion particulier qui est tendanciellement le maintien à la frontière, dans des « classes spéciales ». Comme leur nom l'indique, on est ici déjà dans un régime d'exception, caractérisé par une haute surveillance, une intense normalisation, une plus faible exigence « culturelle » (scolaire) et une tolérance conditionnelle[890].

* *
*

Comme toute typologie et schématisation, la présentation ci-dessus force inévitablement des traits, épure, gomme les nuances, aplanit les subtilités. Cette « création illusoire »[891] restitue en conséquence moins la réalité qu'elle ne vise : 1) à proposer une interprétation de la pluralité de modes d'ethnicisation des frontières scolaires ; 2) à proposer une explication de la difficulté à saisir depuis le niveau macro- l'amplitude et l'ampleur des processus d'ethnicisation (et éventuellement de discrimination) dans l'école ; 3) à porter le regard sur les modalités de circulation d'une figure à une autre, sur le passage d'un régime de frontière dans un autre, ou encore sur les manières dont peuvent s'articuler plusieurs figures d'ethnicisation. C'est ce troisième enjeu qu'il s'agit maintenant de préciser, par un retour théorique sur la question de l'articulation.

IV.3.3. Retour théorique : un fonctionnement en réseau de la catégorisation ethnico-raciale ?

S'il est d'usage de distinguer au sein de la catégorisation ethnico-raciale une dichotomie ethnique/racial, fondée sur la distinction plus générale entre référent de culture *vs* de nature, la question de la discrimination ne peut être affectée ni strictement à un pôle ni à l'autre. Elle

---

[889] BACHIRI D., « Alternatives à la fabrication des apartheids ethniques », op. cit.

[890] On se rappelle que ce régime est historiquement le mode premier à travers lequel l'institution scolaire gère les populations identifiées à « l'étranger ». Si les « classes spéciales » sont en principe des lieux destinés à la transition vers la gestion normalisée, on sait qu'elles tendent à être maintenues comme des espaces d'extra-territorialité, de maintien de ces publics dans l'espace à *haute surveillance* de la frontière. (En effet, du point de vue foucaldien de la discipline et de la sécurité, on peut voir le faible effectif de ces classes et leur statut dans l'école comme une augmentation de l'activité policière de prise de contrôle sur les individus.)

[891] ADAM M., *Les schémas, un langage transdisciplinaire*, Paris, L'Harmattan, 2003, p.83.

trace plusieurs chemins entre eux. (D'où mon choix de globaliser, dans l'expression « ethnico-racial ».) La distinction entre les deux a cependant du sens, et je l'ai utilisée dans le schéma précédent (Figure n°5) pour indiquer que le régime d'exception suppose un changement statutaire du public. Mais en pratique, il n'est pas toujours simple de distinguer les deux, tant les logiques s'entremêlent. La distinction entre ethnisme et racisme[892] me semble de ce point de vue intellectuellement soutenable, mais pratiquement peu opératoire. Ces entremêlements comme les changements éventuels de référent méritent qu'on y regarde de plus près.

Penser l'ethnicisation ou la discrimination à partir de la polarisation nature/culture peut conduire à l'idée que la circulation entre un registre argumentaire et un autre se fait selon un axe unique, un *continuum* des usages catégoriels du culturel au biologique[893]. A travers cette idée, Christian Poiret a raison de souligner l'ambiguïté et les passages possibles d'un registre à un autre (qu'il observe dans la relation des enseignants aux familles africaines). Mais si l'on prend les quatre figures identifiées précédemment, on s'aperçoit que chacune d'elle peut mêler ou accepter des déclinaisons relativistes ou essentialistes. La polarité nature/culture ne rend pas suffisamment compte de cela, car elle traverse potentiellement tous ces registres argumentaires. Plutôt qu'un continuum, il me semble donc plus pertinent d'y voir la manifestation d'un fonctionnement *en réseau* des catégories ethnico-raciales[894].

L'idée de réseau de référents insiste sur leur hétérogénéité, sans que celle-ci n'empêche leur liaison. Un réseau est composé *par la circulation* entre des éléments qu'il relie, et donc est *défini*, au sens fort, par la mobilité. Celle-ci est d'autant plus extensive que les points de « nouage » ne supposent ni un ancrage en profondeur, ni une cohérence forte, et moins encore un statut équivalent (ou une « nature » égale). Un argumentaire en réseau peut se suffire de ponts métaphoriques. La *sociologie de la traduction* (ou de l'acteur-réseau[895]) insiste sur le fait que la force d'un énoncé, la stabilité d'une pratique, ou encore la solidité d'un système de pouvoir dépendent de leur capacité à « embrigader » une multitude d'acteurs dans un réseau

---

[892] DE RUDDER V., POIRET C., VOURC'H F., *L'inégalité raciste*, op. cit.

[893] « L'idée d'un continuum permet de rendre compte du fait que les discours individuels sont marqués par l'ambiguïté et qu'ils recèlent des passages constants de l'un à l'autre de ces registres ». POIRET C., « La construction de l'altérité à l'école de la République », op. cit., p.153.

[894] DHUME F., « De la *race* comme un *problème* », op. cit.

[895] CALLON M., « Sociologie de l'acteur réseau », in Akrich M., Callon M., Latour B., *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Les Presses de l'Ecole des Mines, 2006, pp.267-276.

« sociotechnique »[896] constituant un collectif hybride, c'est-à-dire composé à la fois d'humains et de non-humains[897]. Ce réseau et ce collectif sont d'autant plus forts qu'il sont paradoxalement fragiles : il ne tiennent pas à une intégration forte, mais à une capacité de mobilisation étendue d'alliés hétérogènes et en conséquence une multiplication des points de nouage et des formes d'utilisation des « actants » l'un par l'autre, composant ainsi une trame dense mais souple[898]. Cela s'applique très bien à l'idéologie raciste qui fait « feu de tout bois », et dont le caractère syncrétique a été abondamment souligné[899]. Si l'on accepte cette idée, il en résulte que le passage d'une catégorie à une autre ne découle pas nécessairement d'une gradation (de l'intensité morale ou de l'essentialisation, etc.) au sein d'un système de référents, mais plus généralement de la circulation ou de la combinaison d'un référent à un autre à partir de *points de passage*, qui ont comme point commun un mode de raisonnement très général. Celui-ci me semble être en fait le mécanisme d'*imputation* à autrui d'un problème. Cette notion tire sa généralité du fait qu'elle repose sur un mécanisme psychologique basique appelé « erreur fondamentale d'attribution »[900]. Avec cette notion, le psychologue Lee Ross a cherché à qualifier un phénomène majeur de distorsion dans l'attribution des responsabilités. Cette notion a largement été appliquée au champ scolaire, permettant de montrer par exemple comment « l'échec scolaire » est attribué aux qualités intrinsèques des élèves, alors que la réussite est plutôt expliquée en recourant à l'action des enseignants[901].

La forme réseau, empruntant les connections au sein de l'imaginaire ethnico-racial permet de circuler d'un registre à l'autre et/ou de les combiner - sans pour autant que cela soit nécessairement le cas. Autant la circulation ne nécessite pas de préciser les articulations, autant l'usage d'un référent unique se fait sans avoir à distinguer explicitement les autres

---

[896] CALLON M., « Eléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », in *L'année sociologique*, n° spécial, 36, pp.169-208.

[897] LATOUR B., *Nous n'avons jamais été moderne*, op. cit.

[898] Cela rejoint l'idée d'interdépendances et de tensions composant une configuration chez Norbert Elias.

[899] « Le syncrétisme est l'un des traits centraux du racisme (…) *La pensée raciste ne se présente jamais comme analytique*, le déroulement des processus n'est pas étudié, la loi n'y est pas recherchée. Elle procède par juxtaposition et justification. Le réel est doté d'un sens avant d'être décrit et toute description est ordonnée à ce sens. Revêtue du caractère de l'évidence, elle échappe à la démonstration, celle-ci ne se présentant qu'en tant qu'illustration d'un fait déjà certain. » GUILLAUMIN C., *L'idéologie raciste*, op. cit., p.39, note 1.

[900] ROSS L., « The intuitive psychologist and his shortcomings : Distorsions in the attribution process », in Berkowitz L. (dir.), *Advances in expérimental social psychology*, New York, NY Academic Press, 1977.

[901] Cf. DESCHAMPS J.-C., LORENZI-CIOLDI F., MEYER G., *L'échec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élèves ? Approche psychosociologique de la division sociale à l'école*, Lausanne, Favre, 1982 ; GOSLING P., *Qui est responsable de l'échec scolaire ? Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*, Paris, PUF, 1992 ; HOUSSAYE J., *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2001.

registres, de sorte qu'ils restent toujours disponibles pour le sous-entendu, l'implicite ou l'association opérée par le seul locuteur. Autrement dit, l'usage d'un registre de discours non racisant n'évite pas que ce discours puisse être remis en circulation ou étayer une logique de racisation. A partir de là, on va voir comment fonctionne la dénégation de la discrimination. Mais, avant cela, je m'arrêterai sur le statut moral de cette question.

IV.4. Objet caché, tabou et culpabilité : une question scellée par un rapport moral

Il est courant de dire que la discrimination est masquée ou cachée, d'abord pour échapper à la sanction. Cela n'est pas faux ; on observe, y compris au sein de l'école, des pratiques visant à effacer les traces des règles que l'on sait être discriminatoires. L'exemple suivant montre des consignes données par un IEN de l'académie d'Orléans relativement à la gestion du « voile », et qui prône une discrimination… discrète :

> « Vis-à-vis des parents : la loi [sur le « voile »] ne les concerne pas, la seule restriction est de pouvoir reconnaître la personne afin de ne pas confier un enfant à une inconnue. Pour les conseils d'école : comme le parent est là en tant que tel, pas d'interdit, par contre dès qu'il a un rôle d'éducateur, donc une mission de service public il « tombe » sous le coup du code de la fonction publique. Le mieux est d'éviter que cela ne se produise, donc ne pas accepter un parent avec signe ostensible dans une action éducative, mais avec discrétion car sinon il peut y avoir attaque de la décision en vertu d'une atteinte à la non-discrimination »[902]

La consigne est donc clairement discriminatoire, au mépris de la loi ainsi que des engagements du ministère de l'Education nationale à la faire respecter[903], et cela se fait manifestement en pleine conscience de discriminer. Le principe du « pas vu pas pris » autorise un jeu avec les règles (en l'occurrence, la loi). Toutefois, ce n'est pas là le cas le plus fréquent, et du moins est-il rare de trouver des traces aussi explicites. Par ailleurs, le caractère caché de la discrimination ethnico-raciale tient souvent moins au risque légal qu'à un ensemble de pratiques d'*effacement de traces* qui se justifient entre autres par une dimension morale : la discrimination ethnico-raciale est frappée du sceau du tabou.

---

[902] « Présentation de la position institutionnelle par M. Vernhes, IEN circonscription de Gien », Formation de formateurs : les sujets sensibles à l'école primaire : le fait religieux [En ligne, sur le site de l'IUFM d'Orléans] URL : www.orleans-tours.iufm.fr/ressources/le_fait_religieux.pdf, consulté le 30/10/08.

[903] « Suite à cette délibération, le ministre de l'Éducation nationale a confirmé que le choix des parents, auxquels il est proposé d'accompagner les sorties scolaires, doit se faire sans aucune discrimination et a demandé aux recteurs de veiller à ce que les règlements types départementaux et les règlements intérieurs des écoles ne comportent pas de clauses discriminatoires. » HALDE, « Délibération n° 2007-117 du 14 mai 2007 », in *Rapport annuel 2007*, Paris, La Documentation française, 2008, p.46.

IV.4.1. Juger de la discrimination : une question d'honnêteté ?

La parole sur la discrimination, de même que sa dénégation, se placent sous le sceau de l'honnêteté : *« Honnêtement, moi j'en vois pas trop » ; « Euh… discrimination, j'pense… j'vais dire… j'vais être honnête, j'pense qu'il y en a » ; « J'vais vous dire, j'suis honnête, hein… c'est vrai qu'on a quelques soucis [avec la discrimination]. »* Ce qui signifie des discours à la fois en référence à une moralité, et en différence d'une tentation (malhonnête ?) à taire et à cacher.

> « J'pense que… j'pense que… ,… (sourire gêné) tout le monde n'est pas assez honnête pour en parler, j'pense… J'pense que c'est des sujets qui fâchent… ou je pense que les gens ont toujours peur qu'on les taxe de racistes ou euh… Donc, c'est pas… Je pense que…, … C'est un sujet qui est pas euh… qui est pas abordé. » (Conseillère principale d'éducation, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Le fait que l'honnêteté qualifie symétriquement la reconnaissance et la dénégation indique que l'enjeu de cacher n'est pas d'abord lié au risque juridique – qui est en outre fort peu effectif. Cela a plutôt à voir avec l'existence d'un « mensonge institué », sur lequel je reviendrai en fin de chapitre. La question de la discrimination touche d'un bout à l'autre à un espace de l'envers, du caché, depuis le nom du tabou (*la race*), jusqu'à la boîte noire des pratiques professionnelles, en passant par la dissimulation des illégalités et l'oblitération des consciences (occultation, refoulement). Aussi, l'entretien sociologique prend-il parfois la tournure de la confidence, de la parole d'exception, et parfois aussi de la repentance : on *« avoue »*, on *« reconnaît »*, comme à mi-chemin entre la cour de justice et le confessionnal. Cela tient certes pour partie à la position *d'étranger* du sociologue, qui fait de lui un réceptacle possible « des révélations et des confessions les plus surprenantes, (…) des secrets que l'on cache précieusement à ses propres intimes »[904], donc la présence peut donc induire le registre de la confession comme « auto-dévoilement ». Mais par là même, cela indique le statut de ces questions dans l'institution, et le rapport chargé d'affects et de morale que les professionnels entretiennent avec elles.

IV.4.2. Parler de la discrimination : une question qui fait peur

La reconnaissance de la discrimination en général fait problème, cela a été dit ; mais à l'école, il n'est tout simplement pas envisageable d'en reconnaître l'existence *nue*. Tout au plus peut-on accepter sa présence à la condition qu'elle soit accidentelle : comme sous l'effet d'un impératif moral, il faut que cela « échappe », que cela « fuse » ; si cela devait se produire, c'est forcément « inconsciemment » et « involontairement ».

---

[904] SIMMEL G., « Digressions sur l'étranger », op. cit., pp.55-56.

« Je… je vois plutôt dans ce sens là… des choses qui pourraient fuser et qui sont un petit peu involontaire, hein, euh… involontaires ou pas volontaires, conscientes ou pas conscientes, je pense que… je pense que ça a du échapper à plusieurs personnes. » (Conseillère principale d'éducation, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Le tabou pesant sur les catégories ethnico-raciales fonctionne comme une pression de normalisation des discours ; elle oblige les professionnels à être attentifs à leurs propos, à faire expressément montre d'une précaution oratoire, à poser avec force les limites de recevabilité de leurs propos en veillant par avance aux risques de surinterprétation. En présence du sociologue, particulièrement, cela se manifeste par exemple par l'expression d'une incompétence à manipuler les catégories, en raison d'une méconnaissance de leurs distinctions « objectives » (de référence ethnologique, en fait).

« Je pensais à un élève [« issu de l'immigration »], mais… je ne me suis pas permis de dire son nom car… je ne connais pas son origine. » (Enseignante, Logistique, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

« Ben, en particulier, y'a deux élèves : un d'origine turque et un d'origine maghrébine, alors je saurais pas vous dire si c'est un Algérien ou… » (Enseignante, Lettre, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)[905]

En parler suscite la peur. Une peur de transgresser des codes en ne les maîtrisant pas suffisamment, et en conséquence d'agresser ou d'être agressé. D'une part, car, comme l'a souligné David Lepoutre, les adultes sont moins familiers ou du moins plus complexés avec l'usage des catégories ethnico-raciales que les adolescents qu'ils ont en face d'eux : « La spontanéité et l'immédiateté de la conscience et de la reconnaissance adolescentes de l'ethnicité, (…) contraste nettement avec les formes d'euphémisation langagière et de dénégation des adultes des classes moyennes et dominantes, qui sont au contraire gênés aux entournures quand ils se trouvent amenés à désigner ou à identifier quelqu'un par son ethnicité ou sa couleur de peau »[906]. D'autre part, l'ouverture de cette question est représentée comme un risque considérable, un terrain miné n'offrant aucune garantie quant à une intercompréhension. S'engager sur un terrain dont les codes, les normes et les référents sont mouvants ou incertains entraîne le risque de devoir « se justifier », « rendre des comptes », d'être « accusé ».

« C'est vrai que c'est certainement un peu tabou… Parce qu'on a peur de dire les choses euh… On a peur d'avoir euh… des comptes à rendre euh… On n'ose pas euh… On a peur d'être tout de suite montré du doigt, quoi… » (Coordinatrice CFA, Lorraine, Bassin 1, 2006)

« A force d'avoir peur de faire des discriminations, on se justifie 15.000 fois (…) moi, je ne veux pas me justifier. » (Conseillère principale d'éducation, LP, Rhône-Alpes, 2009)

---

[905] Ce discours de prudence veut en même temps témoigner que cette information n'est pas recherchée par l'enseignante, et qu'elle serait introduite par l'attendu du sociologue. Cette tactique langagière témoigne alors d'une compétence dans ce type d'interaction, où l'incertitude importante qui pèse sur les codes et leur référent se double d'une contrainte forte sur le type de catégorie en jeu. Laisser le sociologue embrayer lui-même, c'est à la fois ne pas trop s'exposer au jugement sociologique, et engager l'interlocuteur à dévoiler lui-même le référent attendu.

[906] LEPOUTRE D., « "Les reunois i'mangent du mafé". Tensions interethniques et acculturation dans une jeunesse de banlieue », in *Migrants formation*, n°109, juin 1997, pp.168-183.

« Dès qu'on aborde ce sujet, on se sent agressés. On a avec eux le comportement qu'on a avec les autres ; on ne veut pas être accusé, donc on ne veut pas en parler. » (Enseignant, Mécanique auto, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Ceux qui s'y aventurent, au sein des équipes, sont soumis à une pression ; ils sont accusés de rompre les normes, d'être « militants »[907]. Telle une épée de Damoclès, il y a le risque de l'accusation majeure de trahir l'unité du corps professionnel, et de perdre vis-à-vis de ses pairs un statut professionnel et la légitimité qui va avec. Il peut en découler une culpabilité spécifique, c'est de trahir ses valeurs en n'intervenant pas face au racisme des collègues :

« Il y a une certaine lâcheté. J'essaie d'être vigilante par rapport aux élèves, mais j'ai des collègues qui me disent : "tu sais bien qu'ils ont la culture du mensonge". Alors on va éviter les collègues, parce qu'on connaît leur discours, et puis j'en ai mare d'avoir l'étiquette anti-raciste… » (Enseignante, représentante syndicale, Lycée général, Lorraine, 2007)

La charge morale et accusatoire du terme de « discrimination » semble tellement forte que les agents privilégient le plus souvent une autre dénomination :

« Nous avons décidé de remplacer le terme "lutte contre les discriminations" par le terme de "souci de l'autre". D'une part, c'est plus général, et aussi c'est plus positif. » (Chargé de mission Dispositif relais, Rectorat, PACA, 2008)

« Il faudrait peut-être l'emballer… [avec un affichage plus attractif que le terme de discrimination]. Il faudrait peut-être le présenter comme "égalité des chances", parce que ça c'est une valeur pour l'Education nationale, le ministère communique sur "égalité des chances". » (Inspectrice responsable de l'orientation, Rhône-Alpes, 2009)

Mais comme on l'a vu, le changement de dénomination signifie aussi bien souvent un changement de référent, ce qui fait de cette stratégie pragmatique un fréquent et puissant vecteur de dénégation. Changer de nom, c'est changer « l'identité » du problème ; c'est également chercher à éviter les conflits cognitifs qui sont pourtant au cœur d'une action sur les problèmes de catégorisation ethnico-raciale (et qu'indiquent bien les contradictions internes à la figure de la *gestion* ethnique, cf.IV.2.4).

IV.4.3. Une peur-écran : éviter d'être exposé à une ethnicisation symétrique

L'une des dimensions de la peur à l'égard de la question de la discrimination et de l'ethnicisation tient à la crainte d'être pris et exposé dans des rapports de racisation. C'est ici une crainte propre à la position de Majoritaire : celle de perdre son statut dominant qui lui permet de se faire valoir comme neutre. Un exemple nous en est donné dans le cadre du projet académique en Lorraine : une séance de travail a lieu avec un chef d'établissement suite à des propos tenus lors d'une réunion dans laquelle il avait soulevé – d'une façon ambiguë - le

[907] Cela vaut aussi pour le sociologue, dès lors qu'il reconnaît la part nécessairement politique de cette question, et donc de sa posture sociologique.

thème de l'ethnicisation de certaines filières. Il s'agissait d'élucider le sens de ses propos et d'essayer de mettre à jour d'éventuels processus de discrimination, en proposant à ce chef d'établissement le cas échéant d'intégrer le projet pour travailler collectivement sur ces questions. En ouvrant plus explicitement la question, la réunion a fait ressortir l'expression de peurs exprimées par le chef d'établissement, mais qu'il tendait à imputer à ses collègues[908].

> « [Le chef d'établissement] évoque des **peurs** liées à une ethnicisation très forte dans son établissement :
> - peur de la différence lorsque les enseignants entrent dans des classes où il n'y a que des jeunes d'origine étrangère ;
> - peur que les jeunes reproduisent dans le hall du lycée les cages d'escalier des immeubles ;
> - peur des affrontements ethniques : des blancs quittent des classes composées en très large majorité par des jeunes d'origine étrangère
> - gros pb de vie scolaire (cite plusieurs incidents avec des élèves qui par exemple jouent aux terroristes dans les couloirs du lycée avec des cagoules sur la tête)
> - peur que l'évolution démographique importante des populations d'origine maghrébine les fassent entrer dans tous les établissements, même les établissements d'élite de [la grande ville voisine] et que l'on se retrouve partout dans la même situation que son établissement »

On voit dans cet exemple une série de *peurs*[909] qui mettent toutes en scène, sans la nommer explicitement, une forme méta- qui est la « peur de l'invasion », et qui signifierait une perte du statut majoritaire. Face à cette situation qui se dégrade, face à l'isolement de cet établissement et de l'équipe, qui sert manifestement de « soupape ethnique » dans un système fonctionnant sous la pression de concurrence ethnicisée des établissements, le proviseur tente de construire des « digues ethniques », pouvant parfois prendre la forme de discrimination :

> « refus de servir du casher à la cantine (…) ne veut pas que des activités associées à un certain public (banlieue d'origine maghrébine…) comme le hip-hop ou la cuisine "…" (…) entrent dans le lycée, refus que le lycée soit associé aux quartiers périphériques qui sont marqués socialement et ethniquement ».

Ne pas ouvrir la question de la discrimination ethnico-raciale (et préférer, comme dans ce cas, renforcer, durcir et ethniciser les frontières), c'est au fond refuser de se voir engagé/engager dans des rapports globalement ethnicisés ou racisés. On peut parler de *peur-écran*, dans le double sens où elle se pose comme obstacle à l'ouverture d'une question, et où elle substitue au problème une représentation superficielle de la situation. La peur conduit à *fantasmer* le nom de discrimination (ou d'ethnicisation), c'est-à-dire, au sens de la psychologie, à projeter la peur sur l'objet lui-même, à le charger de ce qui fait peur. On transforme alors le problème par une mise en scène particulière qui en tord le sens et le déproblématise. Ce qui permet,

---

[908] Cette réunion s'est tenue en 2008, et a fait l'objet d'un compte-rendu officiel du projet, que je cite ici. Le compte-rendu reprend les propos avec leurs catégories, dans un souci de rendre visible et dicible cette parole ; il n'évite pas, en cela, une légitimation de ces catégories, bien qu'il prenne soin de commenter *« rem[arque] : les clichés que les médias véhiculent sont très forts présents : la domination des filles les cages d'escalier… »* et qu'il propose une analyse.

[909] Il faut voir dans le partage d'une sémantique entre le compte-rendu et cette thèse probablement un des effets de l'intervention sociologique, qui consiste en la diffusion de concepts, de grilles d'analyse, de codes… que l'on retrouve ensuite dans l'action et dans les discours des acteurs publics.

dans un second temps, d'attribuer l'objet aux minorisés, qui se voient accusés non seulement d'être la source du problème, mais en outre de le manipuler, et donc d'être à la source de la culpabilité. Afin d'éviter une telle exposition dans un conflit risquant de révéler et symétriser les statuts ethnico-raciaux, les membres du groupe Majoritaire peuvent recourir à des intermédiaires ethnicisés qui prendront en charge à leur place les rapports conflictuels avec les minorisés. L'ethnicisation des tâches et la gestion ethnique du recrutement dans l'école trouvent ici l'une de leurs sources majeures :

> « On a recruté des assistants d'éducation, qui sont très bien, deux Maghrébins, ils sont comme des Grands frères. (…) Et ils font des études supérieures. C'est un bon exemple pour nos gamins. (…) Et puis, quand il y a un problème, c'est plus facile pour eux de faire comprendre… Ca évite que ça prenne des proportions… » (Conseiller principal d'éducation, Collège, Rhône-Alpes, 2008)

> « Je pense pas que ce soit une ambiance [raciste ?]… qui est vraiment ressentie, ici… En plus, on a souhaité, avec [le proviseur], de par le recrutement des assistants d'éducation dans l'établissement… alors il se trouve qu'il y a une part de hasard, parce que c'est des gens hyper compétents, et puis qui fonctionnent très bien… Alors les trois garçons, en assistant d'éducation, que l'on a… alors c'est trois garçons, déjà… des cités, de différentes cités [des environs], qui sont d'origine étrangère, mais qui sont des étudiants, maîtrise, DESS, voilà… mais qui sont très respectés des élèves, parce que un vient de la cité F, l'autre de la cité B., le troisième de la cité V., donc il y a une identification… du groupe, en fait… mais en plus, ce sont des gens qui ont réussi… (…) C'est bien, parce que, ça peut contrebalancer, auprès des élèves, euh… une image… Ils ont en face d'eux quelqu'un… qui non seulement est de la même origine qu'eux, mais qui a réussi, et en plus, veut réussir, et est complètement intégré… Donc il représente, euh… je dirais… oui, la normalité, hein… (…) Il faut l'avouer, là, ce sont des alliés, pour nous, très importants, parce que… quand ils véhiculent le même discours que nous, forcément, ça a une portée qui est dénuée de… de toute arrière-pensée. Parce que quand nous nous rappelons les règles, et tout… là on a, justement, de la discrimination à l'envers… c'est : "vous me dites ça, parce que je suis marocain"… Quand c'est un assistant d'éducation qui le dit,… ça pose pas problème, c'est des rapports normaux… c'est pris comme ça doit être pris. » (Proviseur-adjoint, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

Ces propos fonctionnent comme des réseaux souterrains, des chaînes argumentaires complexes dont l'articulation est suggérée plutôt qu'explicitement réalisée. Si l'on interprète le propos en réintroduisant les articulations effacées ou distendues, cela donne en substance : 1) il n'y a pas de racisme [car] nous avons recruté des jeunes « des cités » ; 2) ce sont des jeunes « des cités » (ou des « Maghrébins) [mais] ils « sont très bien », « hyper compétents », « ont fait des études supérieures » ; 3) nous les avons recruté volontairement sur ce critère (« souhaité ») [mais] « il y a une part de hasard » [celle de trouver parmi les gens compétents des « jeunes des cités »…] ; 4) nous les avons recruté [pour] « contrebalancer une image » - image double : à la fois celle de pairs minorisés qui réussissent, et celle de Majoritaires qui ne sont pas racistes. Aussi, par ce procédé, on fait « d'une pierre deux coups » : on se protège de l'accusation de racisme à la fois en montrant que l'on recrute des minorisés, et en conférant à ceux-ci un rôle d'écran. Les minorisés « alliés » forment en effet un écran physique là où la peur que les propos ne soient pas « pris comme ça doit être pris » forme un écran psychologique à la confrontation *symétrique* aux rapports d'ethnicisation. Ces catégories de

publics sont donc clairement embauchées pour gérer la frontière et les contacts, pour prendre en charge les situations de risque de pollution (dont l'accusation de racisme serait une forme seconde). Ainsi sont paradoxalement maintenus à distance *et* reliés des arguments qui, rapprochés montrent une gestion ethnique si ce n'est raciste de la situation et des frontières scolaires, ayant pour motif le maintien à distance d'une « racisation en retour », et ayant pour forme un maintien à distance du public.

IV.5. De quelques schémas types de dénégation de la discrimination

Il s'agit ici de se pencher sur les procédés de dénégation, pour voir la façon dont ce processus fonctionne, et pour ouvrir l'interprétation du lien entre dénégation, discrimination et ordre scolaire. Si l'on considère en effet la dénégation comme une forme de l'activité de police entre gestion des frontières et maintien de l'ordre imaginaire de l'école, nous avons visiblement ici affaire à l'une des pratiques les plus banales de gestion de l'ordre face au problème de la discrimination : ne pas la reconnaître. Les pratiques dénégationnistes prennent des formes discursives de *justification* et de *distorsion*, qui conduisent toutes à *déproblématiser* la discrimination à l'école. Sans nécessairement d'exhaustivité, je commencerai par identifier les formes de la dénégation selon le procédé d'invalidation du problème qu'elle emploient. Cinq schémas types apparaissent. Ce travail classificatoire est toutefois périlleux, dans la mesure où ces différentes formes sont très souvent liées. L'exercice de classement se justifie pourtant par deux raisons. Premièrement, rendre compte de l'amplitude, et parfois du degré de subtilité (parfois non), et au final de la complexité des ressorts argumentatifs de la dénégation. Deuxièmement, inviter à ouvrir ce travail, qui gagnerait à s'enrichir de comparaisons, pour voir en quelle mesure les formes de dénégation sont équivalentes selon les secteurs d'activité[910]. Je traiterai successivement de diverses formes identifiées, classées non par fréquence ou importance, mais selon une gradation du refus de l'idée de discrimination à sa justification.

[910] Mon expérience empirique dans divers secteurs d'activité (la police, le logement, le travail social, etc.) me conduit à penser que des modes argumentaires spécifiques peuvent exister selon les métiers ou les contextes d'action, car ils prennent appui sur le rapport au métier (le corps professionnel, par exemple) et les cadres d'expérience du travail. Cela viendrait appuyer le constat relatif à l'importance de l'implicite : si les arguments dénégationnistes fonctionnent, c'est parce qu'ils parlent en même temps du travail et de ses normes réelles – lesquels diffèrent d'un univers professionnel à un autre.

IV.5.1. De la grandeur de l'Ecole à l'externalisation du problème

Un premier registre argumentaire met en opposition deux *ordres de réalité* - celui du phénomène et celui du milieu dans lequel il prend place, afin d'inverser le rapport de *réalisme*. L'idée est que la « loi du milieu » exclut le phénomène en question. Autrement dit, les principes ordonnant l'imaginaire scolaire seraient d'un réalisme supérieur excluant par principe (donc en eux-mêmes) certains phénomènes tels que la discrimination. Ce raisonnement tautologique essentialise les principes et les confond dans l'ordre réel de l'institution, de sorte qu'ils apparaissent plus réalistes que les phénomènes qui leurs sont en principe antithétiques[911]. Ces pratiques discursives, maintenant la question au niveau de l'imaginaire scolaire pour dénier la réalité, renvoient au motif déjà analysé de la représentation de l'ethnicité (II.4) : le problème est extériorisé, du côté de l'entreprise, du secteur privé, ou d'autres métiers…

> « La discrimination, c'est l'entreprise. Il n'y a pas de discrimination à l'école, on considère tout le monde pareil. » (Proviseur LP) [912]
>
> « Il n'y a pas de discrimination dans les carrières sanitaires et sociales. (…) J'ai pas le sentiment qu'ils sont confrontés à de la discrimination, (…) le milieu soignant est un milieu tolérant, je crois. Dans le milieu sanitaire, on a cette grande tolérance, mais il faut être propre » (Enseignante CSS, LP).
>
> « Il y a des différences de secteur. Peut-être que c'est les patrons… je dirais pas que les patrons d'électro sont plus intelligents que les garagistes… Mais c'est plus primaire [chez les garagistes] » (Enseignant, Electrotechnique, KP)
>
> « Je pense que le milieu industriel est peut-être moins fermé d'ailleurs que les autres… à ce niveau-là. » (Enseignante, Lettres, LP-
>
> « [Pour l'orientation scolaire] la neutralité de la gestion est possible ici, alors que dans les établissements privés ce type de gestion informatique est inexistant et donc l'anonymat des candidats impossible. » (Proviseur, LP)

Comme on l'a vu pour l'ethnique en général (IV.1.4), la frontière peut aussi être celle du territoire géographique, mais avec l'implicite d'une définition ethnique et d'un usage métaphorique des territoires. Si la discrimination existe ailleurs et pas ici, c'est parce que « l'ailleurs » est l'antithèse ethnique de la normalité scolaire d'« ici » :

> « Si j'étais à F. [commune voisine, référence locale de la « banlieue »], ou si j'étais dans un lycée où les… des jeunes gens sont des… ou de la mixité d'origine, comme euh… je sais pas… à Paris, à Lyon, à Marseille… J'aurais certainement une façon d'aborder la chose différente… Moi, mon quotidien, c'est pas traiter les problèmes de discrimination ou de racisme ou autre… […] S'il y a des choses pour améliorer les problèmes de discrimination s'il y en a, c'est bien les traiter là où il y en a. Moi, j'en ai pas… » (Coordinatrice CFA)

---

[911] C'est l'un de ces mécanismes qui participent et soutiennent la « hiérarchie de crédibilité » [BECKER H., *Les ficelles du métier*, op. cit.] existant en faveur de l'institution.

[912] Dans ce paragraphe, je ne retiendrai que les statuts professionnels des locuteurs et le type d'établissement, pour simplifier. Le territoire de provenance n'a que peu d'effets sur le type d'arguments, sauf dans le cas d'arguments spécifiques liés à la « géographie idéologique » déjà évoquée (IV.1.4). Les statuts sont par contre intéressants, si on les rapporte à la position des professionnels dans l'ordre de la gestion des problèmes de l'institution.

La frontière antidiscriminatoire se confond ainsi dans la clôture de l'institution, dans la mesure où l'ordre interne serait composé à la fois de valeurs de l'administration républicaine, de qualités morales de ses agents, et de normes et procédures techniques. Le réalisme de cet ensemble bien ordonné exclurait par principe la *question* même de la discrimination :

> « L'école se veut par définition dans la mixité et contre la discrimination. Par définition, nous étant dans un service administratif, on ne se pose même pas la question. » (Responsable de la division de l'organisation scolaire, Inspection académique).
>
> « Aujourd'hui avec la procédure informatisée qui est mise en place, les résultats [scolaires] ils sont ce qu'ils sont, donc cette discrimination elle n'existe pas. Elle peut exister après, dans le discours des parents, mais pas au sein de l'école, manifestement. (…) Les résultats sont objectifs. Donc si l'affectation se fait là-dessus, les élèves sont affectés dans tel ou tel établissement. Le système d'affectation, lui, ne… C'est un système qui permet d'éviter, lui, toute discrimination. » (Conseiller d'orientation psychologue, CIO)
>
> « [Avec] la gestion informatique mise en place depuis 2 ans, il n'y a plus moyen d'opérer une sélection, un choix des élèves en fonction des dossiers. » (Chef d'établissement, LP)
>
> « En général quand on est enseignant, on aime les élèves, sinon on fait pas ce métier-là, donc.. » (Chef des travaux, LP)

A suivre ces propos, la position des élèves serait intrinsèquement égalitaire, car tendue entre les deux faces de l'Ecole : d'un côté, la mécanique dépersonnalisée et froide de l'orientation ; de l'autre, la chaleur bienveillante de « l'amour » enseignant à l'égard des élèves. D'un côté la sanction objective et automatique de l'outil institutionnel, selon un modèle informatique qui, traduisant strictement des performances en places, produirait l'égalité de traitement ; de l'autre, la relation humaine, qualité propre du métier, qui produirait une égalité de considération. Ainsi borné, l'ordre scolaire exclurait – dans tous les sens du terme – la discrimination. Inversement, cette extériorité du phénomène justifierait de ne pas parler de discrimination concernant l'école :

> « C'est pas le problème de l'école, c'est notre problème de société. Il ne s'agit pas de culpabiliser l'Education nationale » (Principal, Collège)
>
> « Je pense qu'englober l'école là-dedans [dans l'idée de discrimination], c'est un tort, parce que… parce que l'école a vraiment pour mission de favoriser la réussite de tous… ça c'est sa mission, maintenant après… Est-ce qu'elle arrive à le faire ?... Elle arrivera plus ou moins bien, c'est vrai, faut pas le nier, mais c'est quand même… l'école est quand même là pour ça… Mais identifier une institution à quelque chose qui… qui contraint, qui… qui doit enfermer… qui veut… écarter, c'est… c'est vraiment dommage. » (CPE, LP)

On fait comme si parler de discrimination à l'école reportait indument sur celle-ci une question dont elle ne peut *par principe* pas être responsable. La dénégation est une activité de police du langage et de la pensée, visant ici explicitement à préserver l'imaginaire scolaire.

IV.5.2. De la petitesse du problème à la minorisation du public

Une seconde forme de dénégation part de la reconnaissance du phénomène mais le minore. On joue sur la petitesse du problème face à d'autres phénomènes et d'autres ordres de grandeur[913]. Cela peut emprunter au moins trois registres : une minimisation quantitative, avec par exemple l'argument que les « vrais » cas sont exceptionnels ; une minimisation des conséquences, avec l'idée que ce n'est pas un gros problème :

> « Alors moi j'ai pas l'impression qu'ils ont de… ou je suis peut-être très naïve, hein… Mais j'ai pas vraiment l'impression qu'il y ait une discrimination. » (Enseignante Lettres, LP)
>
> « La discrimination, moi, j'en vois pas trop… Hein, … moi, j'en vois pas du tout d'ailleurs… moi, j'ai pas… Au sein de l'établissement, bon j'veux dire… » (Conseillère principale d'éducation, LP)
>
> « Souvent ça reste, euh… Je vais pas dire marginal, mais bon… C'est pas des choses bien méchantes. (…) Ca ne relève pas des cours d'Assise… » (Enseignant Vente, LT)

La marginalité quantitative et la faiblesse des conséquences justifient alors un troisième registre de minimisation, dans l'ordre du travail : réduite à un thème comme un autre et parmi d'autres dans un agenda surchargé, voire moins problématique qu'un autre, on en vient à traiter la discrimination comme un non-problème :

> « Le problème ne se pose pas [ou] il se traite sinon à la marge (…) je ne sens pas la nécessité d'en parler. Le vrai sujet, c'est le mérite en France, il faut arrêter l'auto-flagellation. La seule discrimination à laquelle je crois, c'est la discrimination du mérite. Il faut arrêter de chercher un responsable à tout. » (Proviseur, LP)[914]
>
> « Franchement, c'est pas ma priorité. C'est un problème parmi beaucoup d'autres » (Principale, Collège)

Cette minimisation peut également prendre la forme d'un requalification explicite du problème pour atténuer la charge culpabilisante, et requalifier la réalité dans un sens moralement acceptable. Le mot est alors présenté comme une hyperbole, exagérant une question de justice considérée comme souvent plus banale :

> « Discrimination, c'est un mot dur » (Conseiller d'orientation psychologue).
>
> « Et puis on dira pas le mot discrimination… [long silence]… Là ce qui me vient, c'est, on va mettre "injustice", on va dire que c'est du "racisme", "c'est pas normal"… » (Enseignant)

Dans ce cas, soit sa gravité est déniée parce qu'on récuse la qualité de délit des actes et qu'on révoque la référence légale ; soit, à l'inverse, on charge ce terme d'une connotation morale en le confondant dans l'idée de racisme. Les procédés de minimisation ne sont toutefois pas nécessairement condensés en une formule. Ce type de discours se déploie dans le temps, et se donne à lire dans la trame du raisonnement ; c'est parfois l'évolution de la qualification de la

---

[913] BOLTANSKI L., THEVENOT L., *De la justification, op. cit.*

[914] Le thème de l'effort n'est pas sans lien avec celui de l'ethnique, pour ce chef d'établissement, qui précise spontanément à la fin de l'entretien dans lequel il n'a eu de cesse d'insister sur *« l'effort et le mérite »* : *« mon grand-père était espagnol et mon arrière-grand-père était yougoslave, alors je sais ce que c'est… »*

discrimination au fil de l'entretien qui rend compte d'une telle opération. Par exemple, un enseignant qui aborde le thème en soulignant la récurrence et l'importance du constat :

> « Bon, c'est clair qu'un élève euh… un élève d'origine maghrébine… peut parfois avoir du mal à trouver un stage, ça c'est clair… ça je l'ai observé tout le temps… effectivement, on constate quand même qu'il y a beaucoup plus de difficultés pour ces élèves-là… à trouver des stages »

… terminera l'entretien par une sorte de résumé de ce qu'il faut retenir du problème :

> « Voilà, et ça se passe très bien et… moi, pour moi ça reste marginal… moi, je… je le sens pas comme euh… vraiment un gros fardeau… ces problèmes-là sont pas… énormes, ça arrive à la marge »

Entre temps, il aura mis en équivalence le comportement de *« l'élève qui va se retrancher derrière ça »* et le succès de son propre travail de placement pour compenser la discrimination ; il aura mis en regard *« des tuteurs d'origine maghrébine, qui sont aussi… qui sont insérés, qui se sont fait leur place, quoi »* et *« des élèves qui se plaignent »*. On voit ici un procédé de mise en opposition d'un problème finalement *minimisé* dans ses conséquences matérielles (placement, insertion) et rejeté comme *petitesse morale* du point de vue de ses conséquences subjectives pour les élèves. C'est en fin de compte le problème lui-même qui est réduit, au fur et à mesure que se déplace le centre de gravité du propos, et que le réseau argumentaire se densifie dans le sens de la dénégation. Comme on le voit, la réduction du problème passe par la réévaluation de ceux qui le subissent : ne pas se cacher derrière signifie ne faire grandir le problème pour y masquer sa petitesse ; et la mise en équivalence entre tuteurs « d'origine maghrébin » et « élèves qui se plaignent » fonctionne comme un signal normalisateur : ceux qui s'en sortent sont ceux qui se taisent et ne se prennent pas pour plus grand que ce qu'ils sont. La minimisation du problème de la discrimination parle donc le langage des rapports sociaux de minorisation.

IV.5.3. Du recadrage extensif de la notion à la banalisation du problème

Une troisième forme de dénégation passe par la torsion imposée au terme de discrimination lui-même. Plutôt que de le récuser ou de le minimiser, comme dans les stratégies discursives précédentes, sa portée est réévaluée à la hausse, vers sa généralité. En élargissant la focale de telle manière que le terme perd son référent normatif, l'idée de « discrimination » abandonne sa portée accusatoire dans une banalisation de la sélection. Il s'agit là d'une forme de « recadrage »[915] changeant l'interprétation de la situation en même temps que l'on change l'extension du concept. Cette opération permet alors de prendre position dans le champ de

[915] GOFFMAN E., *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les éditions de Minuit, 1991.

parole – en répondant positivement au sociologue -, en discutant du statut du phénomène, et en hiérarchisant les problèmes de telle manière que l'inégalité de traitement soit effacée derrière des problèmes plus généraux de sélection.

> « La première discrimination, c'est la valeur que la société donne au travail. La première inégalité c'est par rapport à la valeur du travail. Les personnes rencontrées dans mon bureau, quelle que soit la couleur, le sexe… elles ont le courage d'accepter tout ce qu'on veut leur donner, mais on ne leur donne pas [de travail]. » (Responsable de Segpa, Collège).

> « C'est vrai qu'il y a la discrimination de niveau aussi, parce que entre le choix… Euh… c'est beaucoup plus difficile de placer une CAP qu'un Bac Pro… » (Enseignante, Vente, LP)

Cette généralisation de la notion ouvre à trois types d'usage. Le premier type d'usage définit la sélectivité au regard du thème de l'adaptation des élèves. Il se peut que l'on mette l'accent sur un défaut « objectif » d'intégration des élèves, ou plutôt sur l'expérience « subjective » dévalorisante du travail ; mais dans tous les cas on justifie la sélectivité par la distance entre les élèves et la norme du travail.

> « Cette attitude discriminatoire… est liée à autre chose… à un autre regard sur l'élève, euh… regard estimatif de… ses potentialités à s'intégrer » (Inspectrice de l'Education nationale)

> « Des discriminations auxquelles j'assiste, moi, c'est des élèves qui vont être mal dans leur stage du fait de leurs difficultés, parce qu'ils sont très faibles, un gros problème de compréhension. On va leur faire faire des tâches, peut-être pour eux humiliantes, on les met dans un coin et puis voilà… » (Enseignant)

Le deuxième type d'usage occulte tout simplement l'interdit pesant sur la sélectivité, ou le minore au nom de la liberté d'entreprise. On se réfère cette fois à un usage générique du terme de discrimination, proche du sens étymologique de *discriminare* (faire une distinction).

> « Y'a la liberté du professionnel de choisir quand même… le stagiaire sur certains critères… Oui, comme si il dit : "Ben, moi je préfère quelqu'un de qualifié, plus responsable parce que je veux le mettre en autonomie"… » (Cheffe des travaux, LP)

Remarquons cependant que dans ces deux premiers cas, mes interlocuteurs mettent en scène la sélectivité de l'entreprise (sur le thème du stage) et se gardent de mettre l'accent sur les catégories-problèmes de l'ethnico-racial. La sélectivité générale est justifiée au regard de catégories non problématiques, effaçant de la sorte le caractère de problème de la discrimination. Le troisième type d'usage met, lui, l'accent sur les usages de ces catégories-problèmes au sein de l'école, mais c'est pour imputer le caractère négatif aux élèves, en élargissant cette fois la définition au-delà du cadre juridique.

> « [de la discrimination] Oui, bien sûr, parce qu'il y a quand même… on rencontre aussi des problèmes. La discrimination, qu'on rencontre le plus souvent aujourd'hui, enfin moi que j'ai rencontrés cette année, c'est plutôt dans le sens contraire c'est-à-dire avec des élèves d'origine immigrée qui… jouent de… de ce statut pour poser problème aux enseignants… en particulier de sexe féminin… De jouer sur leur culture pour… expliquer à l'enseignante qu'elle a rien à leur dire, etc. » (Enseignante, Lettres-Histoire, LP)

Ces opérations de recadrage permettent de redessiner l'enjeu, d'une part en banalisant le problème dans la relation avec les employeurs, et d'autre part en requalifiant le problème avec le public. Ce jeu double avec les frontières permet donc de déproblématiser l'idée de

discrimination au niveau du rapport école/entreprise, en le transférant sur le rapport entre l'école et son public, dont une partie se voit imputer la source du problème au sein de l'école.

IV.5.4. D'une incertitude objective à une imputation de « subjectivité »

Une quatrième forme de dénégation prend, elle, pleinement acte et sens du terme de discrimination, et reconnaît même sa prégnance. Mais elle joue d'une suspension de la qualification des problèmes. La question de la discrimination ouvre en effet une incertitude dans le jugement des situations, car les faits ne se présentent jamais déjà-construits et la situation n'apparaît qu'exceptionnellement sous des formes réunissant tous les paramètres permettant de la tenir pour évidente (cas jugés *« flagrants »* ou *« clairs »*). Cette incertitude réclame une objectivation, avec le droit pour première référence. Or, dans ce procédé de dénégation, la norme de droit n'est pas mobilisée et le jugement se déploie sans elle. La suspension de la norme de droit a pour effet premier de prolonger l'incertitude en empêchant l'objectivation. Le phénomène ne « peut » être qualifié. Il en résulte que tout ne serait que « subjectivité éthérée », face à laquelle les agents invoquent un principe de prudence du jugement, d'autant qu'ils réfèrent l'ordre du problème à la nature des idées et motivations soutenant les actes, donc à une face généralement non explicite du problème :

> « On n'est pas dans la tête des gens (…) J'pense que… on peut pas le décoder, donc… Soit, c'est du ressenti et on va faire une interprétation ; on est dans le subjectif là. » (Enseignante, Vente, LP)

> « Le problème c'est… sur quels critères, réellement, on peut… on peut juger, parce que… Est-ce que le sujet… On n'était pas présent lors de la présentation … Est-ce que la présentation physique était euh… sur des points d'égalité ... (…) Là, ça serait, on va dire… On est dans le préjugé à dire que… bon, ça serait la couleur de peau qu'il l'arrêterait… (…) C'est vrai que c'est délicat pour nous… Oui, parce qu'on n'a pas de preuve… Autrement, c'est euh… c'est de la calomnie, hein… Parce qu'on n'a pas de preuve. » (Enseignante, Comptabilité, LP)

Il y a en l'espèce une suspension de la qualification des problèmes. Dans cette incertitude expressément prolongée, on mobilise des registres d'explication qui sont à mi-chemin entre l'indécision (l'incompréhension) et l'imputation indirecte (i.e. non entièrement assumée) de responsabilité. Par exemple, à l'instar des raisonnements qui expliquent l'état ou l'évolution du système scolaire par la demande, on explique les positions différentielles des élèves selon « l'origine » dans les filières par la volition.

> « Je ne sais pas quel est le pourcentage d'élèves maghrébin dans l'établissement, mais… on en a quand même, hein. (…) On va en retrouver, par exemple, beaucoup en couture… En pâtisserie, en hôtellerie… Je ne sais pas ; c'est que ça n'attire pas sans doute les élèves. Mais je ne sais pas pourquoi les élèves euh… d'origine maghrébine ne se dirigent pas vers ce genres de sections » (Cheffe des travaux, LP)

Si ce point d'arrêt et de suspension de la qualification est essentiel pour comprendre l'impossibilité dans laquelle se mettent les professionnels d'agir contre les discriminations – il

faudra y revenir -, ce procédé de dénégation ne s'arrête pas là. Partant, l'argument va être renversé pour imputer le caractère subjectif de la situation à ceux-là même qui évoquent la discrimination. Aussi, d'un défaut d'objectivation des faits on fait un défaut de subjectivisation des individus. L'argument de discrimination est tenu pour simple « ressenti » résultant au fond d'une incompréhension des élèves à l'égard de ce qu'ils vivent :

> « Ils ont un sentiment d'incompréhension, de… de relégation, de discrimination… peut-être par rapport à… un certain nombre de choses et qu'ils englobent l'école là-dedans aussi, C'est possible… Parce que… ben justement parce que c'est compliqué et que euh… et que quand on a ce sentiment que… je crois de… de pas bien comprendre comment ça fonctionne, on a le sentiment d'être mis à l'écart. » (Conseiller principal d'éducation, LP)

On peut alors traiter l'émergence du thème de la discrimination comme le résultat d'un excès de « subjectivité éthérée », finalement tenu pour le signe d'un défaut de « sens des réalités ». C'est alors que surgit l'argument de la « victimisation », qui scelle le retournement de responsabilité. Celui-ci apparaît dans l'usage inversé du terme, puisque que l'on fait de la « victimisation » un attribut des minorisés, là où ce terme désigne initialement la « fabrication d'une victime » par une action sur lui qui l'enferme dans un statut pathétique de victime[916].

> « [Il y en a qui vont] tomber dans un phénomène de victimisation » (Conseiller principal d'éducation, LP)
>
> « Après, le petit Maghrébin, il va nous dire : "C'est parce que je suis un Arabe qu'on m'a pas pris", le petit Italien va nous dire que… je sais pas pourquoi, le petit Français d'origine euh… va nous trouver une autre excuse et c'est… Bon, ils ont toujours des excuses pour tout. » (Enseignante Comptabilité, LP)
>
> « A mon avis, ça c'est une excuse très… Très souvent c'est… (…) Honnêtement, je… vraiment dans du concret… la discrimination est souvent évoquée par les élèves, mais euh… nous on… ce qu'on vit au quotidien c'est plus la discrimination au sens où c'est un peu une excuse souvent, pour euh… « Ah ! J'suis un Arabe, c'est pour ça qu'on me dit ça. » (…) Dans leur vie quotidienne, honnêtement… je ne crois qu'ils… [en subissent] Ils ne nous donnent pas d'exemples où ils ont vraiment vécus. » (Cheffe des travaux, LP)

Le thème de la discrimination ethnique devient alors une simple variante de la rhétorique sur l'incompétence globale des élèves. Parfois aussi, cela n'est pas exempt de sous-entendus sur une "perversité" morale, si l'on entend dans les propos précédents l'opposition entre l'honnêteté du professionnel et la fabulation ou mensonge de l'élève – thème que l'on va retrouver.

IV.5.5. D'une pragmatique humilité à la justification de l'humiliation

La dénégation peut également prendre la forme d'une justification de la discrimination. Celle-ci est alors réintégrée dans la série des expériences qui participent de la socialisation des publics. Pour ne pas apparaître comme pure violence, elle est d'abord requalifiée et atténuée,

---

[916] Erving Goffman note ainsi que la « tendance à la "victimisation" (…) provient de ce que la personne stigmatisée se trouve *exposée à toutes sortes de* charlatans qui viennent lui vendre des remèdes (…) [contre ses "tares"]. Mais, qu'il s'agisse de techniques efficaces ou de tromperies, la quête, bien souvent secrète, *qu'elles entraînent*, montre de façon particulièrement évidente jusqu'où les personnes stigmatisées sont prêtes à aller, et par suite la tristesse d'*une situation qui les conduit* à de telles extrémités ». GOFFMAN E., *Stigmate*, op. cit., p.20. (Je souligne).

selon une théorie de « l'expérience malheureuse » : la discrimination serait une réaction des employeurs, si ce n'est légitime du moins compréhensible, à des difficultés rencontrées antérieurement dans l'accueil des publics ethnicisés.

> « J'ai pas vraiment l'impression qu'il y ait une discrimination ; peut-être plus dans les petites entreprises… Je dirais… il suffirait d'une euh… d'une expérience malheureuse, voyez ? » (Enseignante, Lettres-Histoire, LP)

> « Ens : Je veux pas donner une excuse à toute personne mais y'en a qui ont leur raison aussi, hein.
> Enq : C'est-à-dire ?
> Ens : Euh… Ben, euh… je sais pas, peut-être il a peut-être été agressé une fois par euh… quelqu'un… ou verbalement ou … ou autre et puis donc il a gardé une opinion négative et puis voilà, et puis ça reste et puis bon donc euh… tout le monde est dans le même sac, on va dire. » (Enseignante, Vente, LP)

Nous avons là affaire à une théorie très usuelle de justification du racisme, qui renvoie la responsabilité *in fine* aux publics : le rejet dont ils font l'objet ne serait qu'une réaction à l'agression dont ils seraient auteurs et qu'ils représenteraient. Cette théorie trouve aisément ses prolongements dans le rapport de normalisation scolaire, où le public est renvoyé à des problèmes de comportements incivils, qui trouveraient pour certains leur source dans un défaut d'intégration et/ou dans leur « culture ». On leur reproche tout particulièrement un défaut d'humilité et de déférence : ils se prendraient pour plus grands qu'ils ne sont. La lecture sous-jacente de la discrimination est celle de professionnels qui n'y céderaient que de façon réactionnelle, comme si le comportement de l'employeur ou de l'enseignant n'était que l'empreinte d'une action extérieure. La discrimination trouverait alors son principe (et sa justification), soit dans la provocation que constituent certains publics,

> « J'pense que c'est l'élève aussi qui… qui détermine aussi le comportement de… de son enseignant, aussi, en quelque sorte… Maintenant, discrimination volontairement, euh… Pfff… Ben, j'peux pas vous dire euh… Je… je… Vu, comme ça… Voilà, directement, j'ai pas vu. » (Enseignante, LP)

soit dans l'incompétence intrinsèque de certaines « origines » :

> « Le problème c'est que nous [en Vente] on joue quand même la vitrine, on est la vitrine ; le commercial, c'est l'interface entre le client et l'enseigne, et donc euh… c'est évident que pour eux c'est un moyen, quand même, de… de communiquer leur image de marque ; donc c'est… le langage, l'attitude et je pense que… la discrimination, elle est beaucoup plus éducative et sociale, et c'est sur ça maintenant que… Alors après… c'est évident qu'il y a des… on va dire des origines qui favorisent peut-être plus facilement euh… l'accession à certaines compétences, mais j'pense… qu'elle est beaucoup plus sur les savoir-être et c'est sur… là-dessus qu'on a des difficultés euh… dans l'expression, l'attitude et la gestuelle euh… » (Enseignante, LP)

Selon cette théorie, si la discrimination découle d'une réaction à l'inadaptation des publics, d'une part ce n'est pas vraiment une discrimination mais une simple expérience qui bien que difficile est justifiée pour les élèves, et d'autre part cette expérience participe d'une socialisation d'autant plus utilement que les publics auraient besoin de « limites ». De fait, elle est réduite par certains enseignants à une expérience (positive) de dressage des élèves :

> « J'vais dire que quelque part… ça forge aussi le caractère. » (Enseignant, LT)

> « [Accepter les critères discriminatoires, ça peut être] pour le protéger ; on n'est pas contre le fait que les élèves soient secoués quand ils sont en stage, au contraire ça peut leur faire que du bien. » (Enseignant, LP)

* *
*

La pluralité des formes de dénégation indique que la discrimination prend place dans un réseau complexe de justifications de l'ordre scolaire. Selon les registres en jeu, elle peut être absolument déniée ou sensiblement tolérée, mais toujours à condition d'une torsion du sens du phénomène. Cette torsion repose d'abord sur la nécessité de préserver l'ordre scolaire et son imaginaire de justice et d'égalité comme référence constante en dernier ressort. D'où cet apparent paradoxe : c'est au fond au nom de l'égalité de l'Ecole que la discrimination peut se trouver justifiée[917]. L'Ecole demeure la référence majeure en termes de grandeur, à l'égard de laquelle soit sont minimisés le phénomène et son sens, soit sont minorisés les publics. Ainsi, que la discrimination soit ou non reconnue, son *principe* demeure toujours extérieur, et le rôle imputé à la clôture scolaire reste sensiblement équivalent. L'activité de police qu'est la dénégation joue donc sur la préservation de l'imaginaire par une relative stabilité de la clôture symbolique, même si la limite physique est, elle, franchie. De sorte que la discrimination est représentée éventuellement dans un écart entre les principes (référents constants) et la réalité, mais écart dont l'origine demeure extérieure conformément aux principes. Ce qui change alors, ce n'est pas la porosité intrinsèque de la frontière, mais le problème que constituerait la *présence* au sein de l'école de publics identifiés à la discrimination ; c'est-à-dire au fond, de publics qui ne devraient pas être là. Ainsi se trouvent justifiées dans le même mouvement la présence de la discrimination et une sorte d'irresponsabilité scolaire à son égard.

IV.6. Un procédé de retournement de l'accusation pour prolonger un mensonge institué

La dénégation est un discours contraint par une fondamentale ambivalence. Il s'agit en effet, dans un même mouvement, de reconnaître, de prolonger et de récuser un phénomène touchant à l'ordre scolaire. Ce qui suppose de recourir à des *pratiques subtiles* de recatégorisation, pour passer sans en avoir l'air et parfois sans s'en rendre compte de la « reconnaissance » à la disqualification sans lâcher pour autant le *motif* de la dénégation : la protection de l'imaginaire scolaire. Il s'agit dans un premier temps de voir comment *tiennent* de tels

[917] Christian Rinaudo avait déjà souligné que l'ethnicisation du public peut se faire au principe d'une réalisation de l'idéal scolaire de considération égale de tous. Cf. RINAUDO C., « L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire », op. cit.

discours, au regard de quelle rationalité et par quels procédés discursifs ou argumentatifs cet improbable ensemble s'impose comme s'il était cohérent. On verra dans un premier temps que la dénégation fonctionne par opérations de recatégorisation, qui transfèrent un ordre de réalité dans un autre (IV.6.1). En s'attardant plus longuement sur le discours de dénégation, on observera ensuite les procédés discursifs qui opèrent en pratique de tels renversement (IV.6.2) avant de proposer une interprétation plus générale de la dénégation comme enjeux de gestion des frontières et de l'ordre scolaire (IV.6.3).

IV.6.1. Un double mouvement de redistribution des statuts

Les diverses formes de dénégation identifiées précédemment se laissent saisir ensemble, à un certain degré de généralité, comme opérations de recatégorisation. Par-delà les différences d'arguments, et celles de positions du thème de la discrimination (extérieure ou intérieure, générale ou spécifique…), on assiste en effet à un même mouvement d'ensemble. J'appelle *opération de recatégorisation* les actes discursifs qui interviennent sur la présentation des situations discriminatoires pour en infléchir les modalités de définition, et partant pour redistribuer les statuts des acteurs concernés par ce phénomène. Ces opérations agissent alternativement ou simultanément sur deux niveaux possibles : le statut de l'objet, et le statut des agents concernés. Avec ce qui en résulte : une action globale sur la relation entre ces deux niveaux, autorisant de modifier les schémas explicatifs et justificatifs de la réalité. Pour définir et reconnaître la discrimination, on a vu qu'il faut en effet :

1) Classer l'objet/l'acte en le qualifiant dans l'ordre du droit, au regard de l'usage de critères par principe prohibés pour une opération de sélection. Dans la dénégation, chacun de ces termes définitoires peut être l'objet d'une requalification ou d'une disqualification, aboutissant au final à invalider la définition générale de discrimination, et donc à recatégoriser les faits comme non-discriminatoires.

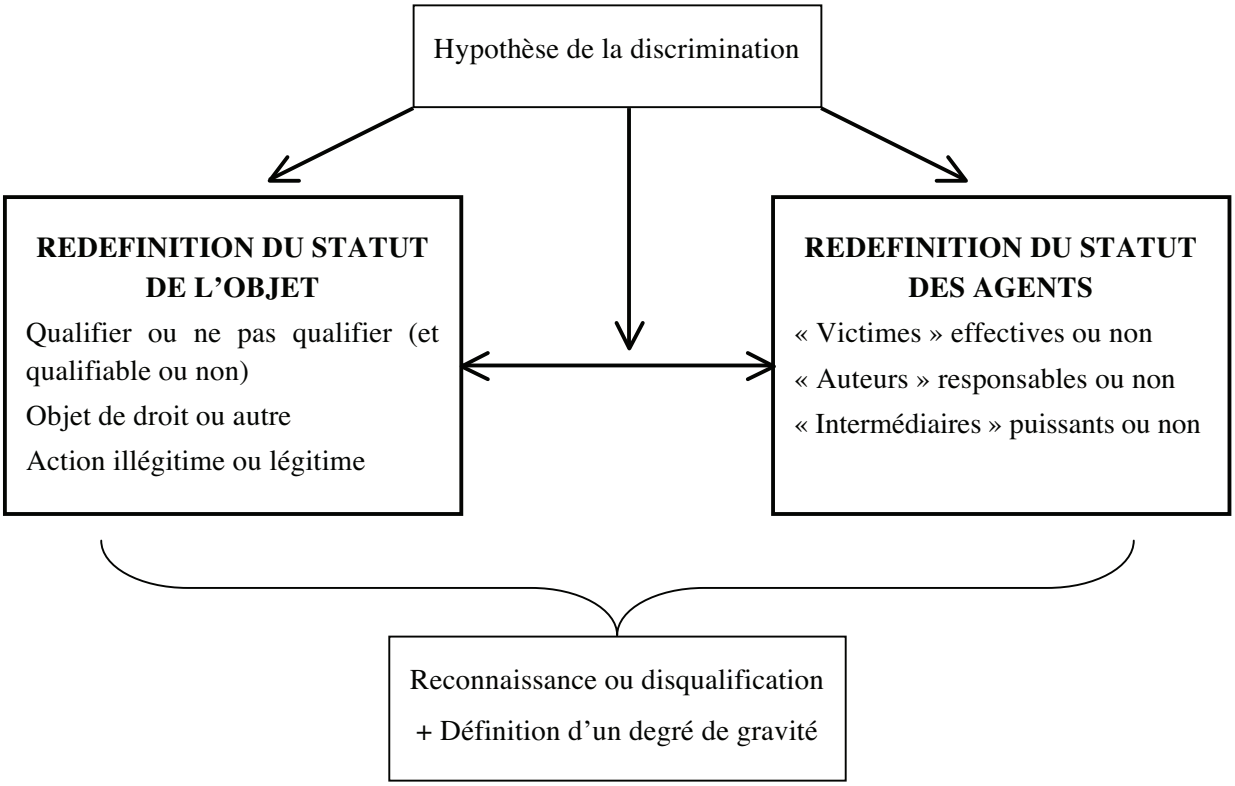
2) Classer les agents intervenant dans ces actes, pour les constituer par exemple (si l'on prend l'ordre du droit) en « victimes », « auteurs », « complices » ou agents « ayant une obligation de signalement », etc. Là aussi, toute modification de ces statuts concernant l'un ou l'autre ou l'ensemble de ces agents a pour effet de dénier le statut de discrimination, et donc de soutenir une recatégorisation.

La manipulation des statuts de l'objet et/ou des agents a une double conséquence : dans l'ordre de la qualification du problème (reconnaissance *versus* disqualification), et

concomitamment dans l'ordre de gravité/de risque attribué au phénomène. Il en découle un statut pour l'action, déterminant tant le type d'action que sa forme, sa cible, son intensité, et distribuant ce faisant les responsabilités d'agir.

On peut représenter le mouvement général de la dénégation, en tant qu'opérations de recatégorisation, par le schéma n°5, ci-dessous.

Figure n°6 : La dénégation comme procédé de redistribution statutaire



On verra en matière de discrimination dans les stages comment sont catégorisés les problèmes et comment est évaluée leur gravité (chap. VI).

IV.6.2. Un retournement de l'hypothèse de discrimination dans la disqualification ethnique du public

L'échange suivant, entre une enseignante et l'enquêteur, illustre la façon dont la dénégation transite par une recatégorisation progressive des faits et des agents. Cela va être rendu visible par la résistance de l'enquêteur à la disqualification de la question de la discrimination. Alors que celle-ci est d'emblée présentée par l'enseignante comme « une excuse », l'enquêteur va

volontairement mettre en doute cette logique en invitant à en chercher d'autres possibles. Pour ce faire, il oppose à « l'avis » de l'enseignante la question du « vécu » des élèves (en reprenant le schéma d'opposition enseignant/élèves sur lequel s'appuie l'interlocutrice, dans l'entretien). Cette résistance va obliger celle-ci à reconstruire son propos pour le solidifier.

> « Ens : A *mon* avis, [la discrimination] ça c'est une excuse très… Très souvent c'est… "Oh !…"…
>
> Enq : [se référant à des situations évoquées précédemment] Et sans que ce soit une excuse, sur des choses qu'ils auraient vécues ?
>
> Ens : On en a pas trop… **Honnêtement**, *je*… **vraiment** dans du concret… la discrimination est souvent évoquée par *les élèves*, mais euh… *nous* on… ce qu'*on* vit au quotidien c'est plus la discrimination au sens où : "Ah ! Ben *vous* dites ça, mais *j'*suis…". C'est un peu une **excuse** souvent, pour euh… "Ah ! *J'*suis un Arabe, c'est pour ça qu'*on me* dit ça." *Nous*, on entend ça de la part de *certains*. Après *entre eux, ils* vont en **jouer**, donc ça… ça fait partie de *leur* **humour** etc. Dans *leur* vie quotidienne, **honnêtement**… *je* **ne crois** qu'*ils*… (… ?) *Ils* ne *nous* donnent pas d'exemples où *ils* ont **vraiment** vécus.
>
> Enq : Peut-être, tout simplement, qu'ils ne vous communiquent pas ces choses-là ?
>
> Ens : Si… oui, oui ; par exemple s'il y a des problèmes en entreprise euh… **Bon** *moi* j'ai pas d'exemple précis, mais ils le disent si il y a un problème euh… de racisme ou… Mais euh… par exemple, je sais que pendant très longtemps on avait des élèves qui *nous* disaient : "Oui, *on* va pas à Sollac ou Arcelor parce qu'*ils* prennent pas d'Arabes", souvent ils *nous disaient* ça **et en fait**, ça fait des années qu'*on les* place à Arcelor euh… sans problème, donc… finalement, **je pense pas** qu'il y ait de problèmes.
>
> Enq : Peut-être qu'ils avaient connaissance de pratiques discriminatoires à l'égard d'aînés, c'est possible ça ?
>
> Ens : ***J'pense surtout*** que c'est parce qu'*ils* avaient pas envie d'y aller… c'est souvent un peu ça, **hein**. *Nous*, *on* voit beaucoup de *jeunes* qui sont… **Vous savez** le système scolaire… *moi* c'que je *leur* dis depuis… 6 ans [d'expérience dans cet établissement], c'est que… *on leur* donne beaucoup, beaucoup de chances, beaucoup de choses ; *on leur* apporte beaucoup de choses, et que souvent euh… *ils* prennent pas ce qu'*on leur* donne, quoi… c'est-à-dire que… Soit *ils* veulent plus, soit *ils* profitent pas des opportunités et… *ils* ont pas trop envie de bosser ; c'est **vraiment**… On en revient **toujours** au même… *ça* n'a rien à voir avec les problèmes de discrimination, c'est : "*J'ai* pas envie de travailler… moi *je* trouverai **tous les moyens** pour pas bosser et trouver…" Et dire : "qu'*on m'*a pas fait bosser, et qu'*on*… qu'on veut pas *me* faire bosser." » (Enseignante, Lettres-histoire, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Si l'on s'intéresse aux procédés narratifs (plus qu'aux arguments), on voit que l'enseignante construit son propos en mobilisant simultanément au moins trois registres pour tenter d'invalider la qualification de discrimination et recatégoriser le problème/le public : moralisation (en gras), subjectivation (en italique), description (souligné).

1) **Un référent moral servant à soutenir sa crédibilité**. La résistance de l'enquêteur oblige son interlocutrice, on le comprend dans une logique d'interaction, à renforcer sa *face*[918] en apportant des gages de moralité. D'où l'insistance, dans la première étape du discours, sur l'honnêteté et la vérité, thèmes qui s'effaceront relativement avec la stabilisation de l'argumentation. Mais ces thèmes, vérité/honnêteté, vont auparavant servir de passage vers une opposition de qualités morales des sujets : « vraiment » va en effet d'abord qualifier le point de vue de l'enseignante, avant de servir, *a contrario*, à mettre en doute la vérité du

[918] Soit cette « valeur sociale positive qu'une personne revendique ». GOFFMAN E., *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit, 1974, p.9.

discours des élèves (ces derniers étant renvoyés à : « excuse », « jouer », « humour »). La posture discursive morale demeure dans l'ensemble de cet extrait, sous la forme d'une relativisation du point de vue ; l'enseignante qualifie en effet toujours son analyse sous le signe de l'interprétation : « à mon avis », « je pense », « je crois ». Cette relativité de l'affirmation a pour effet, paradoxalement, de la renforcer, dans un contexte où elle permet d'échapper à une disqualification pour « mauvaise foi », par exemple. Mais cette posture a pour effet également de faciliter la connexion entre le thème de la moralité et la logique de subjectivation des points de vue, car le doute raisonnable apparaît comme le propre du sujet enseignant là où la fausse certitude est le propre des élèves (non encore objectivés comme sujets).

2) **Une logique de subjectivation des points de vue distribuant des places**. Le discours met en scène plusieurs sujets, et repose sur une structure d'opposition de points de vue, entre l'enseignante et les élèves. Mais cette opposition se double d'un déplacement dans l'ordre de la subjectivation : si le discours s'ouvre sur l'expérience singulière (« je », « mon »…), il va embrayer sur une référence collective (« nous », « on »). La collectivisation du sujet enseignant va de pair avec un changement dans l'ordre du référent du discours, puisqu'on passe de la situation professionnelle (opposition : « je » *vs* « les élèves ») à une situation permettant de réintroduire dans l'ordre professionnel un référent ethnique. Ainsi s'affirme une dualité « nous » *vs* « eux » qui adjoint à l'opposition horizontale un référent vertical, une hiérarchie implicite. Cette hiérarchie apparaît avec l'ordre des qualités morales affectées à l'un et l'autre sujets collectifs.

3) **Une logique descriptive permettant de requalifier l'objet**. La qualification initiale d'« excuse » étant mise en question (mais pour autant pas refusée) dans l'interaction avec le chercheur, l'enseignante va puiser des ressources dans une opposition réalisme/ idéalisme. Dans le premier mouvement, elle va insister sur le « concret », le « quotidien », en recourant donc au langage de l'expérience pour situer son propos dans l'ordre du factuel, de la précision (« par exemple », « on entend », « c'est-à-dire »…). Inversement, le « souvent » est attribué aux élèves, mais à ce stade, on se garde de généraliser (c'est le fait de « certains »). Dans un second mouvement, l'usage de ces termes se renverse, à partir du passage du « pas d'exemple » (de discrimination) à « par exemple » (un faux argument). « Souvent » devient alors le motif qui qualifie la mauvaise foi censée masquer un défaut de volition qui « leur » est imputé (« pas envie », « veulent plus », « profitent pas »).

Le retournement catégoriel – mouvement de la dénégation - est ici rendu d'autant plus visible que c'est le même lexique qui va être utilisé, mais avec une inversion du sens au cours du récit, en même temps qu'il va être affecté non plus à l'enseignante mais aux élèves. Par exemple, dans le premier paragraphe, l'*« honnêteté »* de l'enseignante s'appuie sur son expérience *« au quotidien »*, mais elle va ensuite servir à dénier l'expérience de la discrimination *« dans la vie quotidienne »* des élèves. L'opposition sur la question de l'expérience est donc connectée à un jugement de moralité qui apparaît, au bout du compte, comme un motif chargé d'évidence : *« On en revient toujours au même… »*. La nécessité initiale de renforcer la face, au-delà et à travers le rituel de l'interaction d'entretien, est aussi une condition de nécessité pour maintenir le jugement initial et pour retourner le risque d'un jugement en « mauvaise foi » sur les élèves. C'est cela qui va finalement justifier la sentence sans appel : *« ça n'a rien à voir avec les problèmes de discrimination, c'est : "J'ai pas envie de travailler… moi je trouverai tous les moyens pour pas bosser…" »*

La recatégorisation aboutit tendanciellement à une même gamme d'interprétation, qui travaille à front renversé de la reconnaissance de la discrimination. La dénégation est donc moins un déni de la réalité qu'une *distorsion* de celle-ci, permettant de renverser l'interprétation des phénomènes pour retourner généralement sur les publics stigmatisés ce qui est vécu comme une accusation. Aussi le refus tendanciel de voir la discrimination s'accompagne-t-il parfois de justifications qui embraient les logiques d'ethnicisation :

> « Quand vous avez 24 places, si par exemple, on vous demande 50 entrées, c'est sûr qu'on va prendre les meilleurs dossiers, hein… Je dis bien les meilleurs dossiers… C'est pas sélectionné en fonction du nom, hein… Voilà, hein… J'veux dire euh… Y'a pas de discrimination, en fonction du nom. (…) [« il y en a qui ont éventuellement des problèmes personnels », « et puis il y a aussi un problème de niveau »] c'est p't'être aussi un problème dans la famille… Elles ont p't'être des familles, peut-être, je ne sais pas… qui sont pauvres, hein… (…) Puis, n'oubliez pas que ce sont des familles, dans lesquelles, il y a beaucoup d'enfants ; lorsque dans les familles de type européen vous avez 2 enfants, souvent dans les familles de type maghrébin, ben vous en avez 5, 6. … » (Enseignante, Secrétariat, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

La justification par l'ethnicisation du public n'est pas paradoxale. C'est un indice supplémentaire que *l'évaluation des faits cède le pas à la dénégation*, et que celle-ci repose en partie sur un substrat ethnicisé du regard scolaire. Ce regard empêche de *voir* ce qu'il impute. On comprend *a contrario* l'enjeu pour une action publique antidiscriminatoire de réintroduire de la distance réflexive sur les activités cognitives des agents de l'école (et autres).

IV.6.3. Sauver la face de l'institution, ou l'enjeu professionnel de préserver l'imaginaire scolaire

Le renversement de perspective et la recatégorisation sur le statut d'un objet/d'un agent procède d'un nouage singulier et très efficace d'une pluralité de registres argumentaires. La force de ces pratiques discursives ne tient pas en soi à la nature des arguments avancés : car ceux-ci ne sont pas spécifiques à la pratique de dénégation, ni d'ailleurs à la question de la discrimination. La subtilité argumentaire tient à des formes élaborées voire sophistiquées de raisonnement, dont le décodage suppose de pénétrer les représentations professionnelles. Les arguments de sens commun ou spécifiquement scolaires se mêlent, en prenant appui sur une connaissance professionnelle, technique, normative, partagée au sein du corps professionnel. (ce qui fait que l'on retrouve des schémas typiques, comme ceux évoqués en IV.5) Contrairement à une analyse courante qui veut que le syncrétisme du discours raciste trouve sa source l'amalgame de référents irrationnels[919], une analyse de l'argumentation dénégationniste montre que l'ethnicisation ou la racisation suit une nette rationalisation argumentative.

Prenons un exemple, avec de longs extraits d'un entretien avec Mme S., Inspectrice de l'Education nationale et ancienne enseignante de français en lycée, réalisé à l'occasion de l'étude sur la discrimination dans un arrondissement du Nord de l'Alsace (2007).

> [L'entretien débute ; l'enquêteur rappelle le contexte et l'objet de l'étude : la discrimination dans ce territoire, puis invite Mme S. à s'exprimer sur *la façon dont elle voit cette question.*]
>
> « Donc, moi, je ne peux que faire **référence aux objectifs de la République**…[920] qui est euh… de donner aux élèves… toutes les chances de réussite, euh… et euh… bien évidemment, dans… ce cadre-là, **la discrimination n'a pas lieu d'être**… puisque… les élèves sont considérés comme… des personnes, … des personnes en progrès, … capables de progresser, surtout, et euh… euh… **nous formons nos… personnels** à porter un regard positif… **sur tout élève, quel que soit… son niveau** intellectuel, … son niveau social,… euh… ou bien euh… son… ses… C'est son… **son niveau, point de vue comportemental, quoi**, je veux dire euh… Donc, il n'y a… à fort… à… à première vue… et euh… il n'y a pas… de jugement… de valeur… porté… sur un enfant… **Ça, c'est un des principes**… FON-DA-MEN-TAL DE NO-TRE MISSION… D'EN-SEI-GNEMENT ET D'E-DU-CATION…[elle martèle avec son doigt sur le bureau en même temps qu'elle scande] dévolue… à l'école de la République… (…)
>
> Un **enfant différent** au point de vue comportemental, au point de vue couleur, au point de vue… bon… euh… niveau social, ce que… c'que je disais… euh… ce que je disais précédemment ; donc… nous… nous avons des… **des critères objectifs… d'observation**… euh… qui,… à mon sens,… nous donnent, quand même, une idée sur le fonctionnement euh… relationnel dans… dans la… dans une… relation

---

[919] « Le caractère syncrétique du racisme est d'autant plus la règle que la pensée raciste n'est jamais embarrassée par ses contradictions internes, qu'elle n'a pas pour souci d'articuler de façon rationnelle ou cohérente les différents éléments dont elle procède. » WIEVIORKA M., *Le racisme, une introduction*, op. cit., p.47.

[920] Pour la lecture : « … » indique un silence ou une suspension ici souvent dus à des hésitations sur le choix des mots. « (…) » indique une coupure dans l'entretien pour limiter les redondances. Les extraits retenus sont dans l'ordre chronologique, mais s'étalent sur toute la première partie (non-directive) de l'entretien (environ vingt minutes). En gras, je souligne les arguments clés.

éducative, le **fonctionnement relationnel du groupe élèves et de l'enseignant**,… hein… Bon… Compte tenu, de **mon expérience**… ça fait plus de 10 ans… que je vais… dans les… dans les classes… Je n'ai… **jamais… constaté… de faits… patents**… de discrimination… en ma présence… (…) **Au contraire**,… lorsqu'il y aurait des… cas… J'ai vu des cas, euh… qui… ont été observés… euh… de façon tout à fait positive, en… matière… d'accueil de… la… *différence* (…) Vous savez que nous avons…euh… **une loi**… qui… euh… qui fait obligation… à l'école… d'accepter… tous les enfants… différents… dont les besoins… sont… particuliers… Donc,… le législateur… a fait en sorte que… cette différence… présentée par les enfants… ne soit pas l'objet d'une discrimination, mais soit… de l'ordre de… l'acceptation… hein, euh…(…) Donc,… euh… vous voyez que… le législateur…a… euh… prévu… cette euh… **intégration des enfants, à besoins particuliers**, dans les classes, mais… la **tâche… éducative… de… l'enseignant… reste… première**… Euh… C'est une… cette tâche… est liée… à… **l'éducation… du citoyen**… que nous devons… former… dans les écoles… et, on retrouve là… un autre **fondement de l'école de la République**… qui forme… des… CI-TOYENS… ouverts… à toutes formes… de différences. (…)

L'école fait en sorte… que l'élève… **tire… profit lui-même** de ce qu'elle lui donne. C'est la raison pour laquelle… **il ne peut pas y avoir de discrimination**… à l'école ; c'est intolérable… comme il est intolérable, bien évidemment, de… qu'il y ait des discriminations dans les entreprises… et… dans… euh… chez les bailleurs de fonds et… et… dans la société ; c'est intolérable. Mais… disons que…les… les éléments en jeu… dans l'entreprise… sont… beaucoup plus… sont beaucoup moins clairs… qu'à l'école. **A l'école, c'est clair**, c'est l'enfant… qui… doit… bénéficier de… ces euh… euh… de l'investissement qu'on fait pour lui, et lui seul… Alors, **l'entreprise, c'est pas tout à fait parei**l… Le patron investit dans l'ouvrier, mais… il attend une réponse… Le bailleur loue un appartement, mais il attend que… son bien ne soit pas… détruit. (…) [Suit une longue présentation des **rôles théoriques des professionnels**, sous le jour de leur fidélité à l'institution] Je vous parlais… des directeurs, … je vous parlais des psychologues scolaires, des conseillers pédagogiques, de l'inspecteur, j'veux dire euh… y'en a des garde-fous dans l'Education nationale, hein ! Les parents d'élèves qui sont là et qui… euh… quelques fois nous… nous alertent. Bon. Donc, disons que… le… **le système Education national… produit des défenses… contre les discriminations**… Au… sein… même… du système, nous avons nos propres défenses, …nous avons nos propres… jalons, nos propres critères, hein ; bon. J'veux dire, attendez !... euh… **Nous fonctionnons quand même sur des valeurs**, hein. (…)

Maintenant, euh… **pour avoir travaillé** aussi euh… à un niveau lycée euh… je peux vous dire que certains… enfants, enfin **certains adolescents n'ont qu'une vue très partielle** et euh… **très subjective** de… euh… pour… pour déterminer leur projet personnel… je veux dire euh… quelqu'un qui a des difficultés à l'écrit euh… voudra être pilote de ligne, parce que c'est euh… pour le jeune **un fantasme**, euh… il ne… Vous savez… les… les faire entrer euh… dans le principe de réalité, c'est… tout une… tout un **travail**… euh… que les enseignants… doivent faire, mais qui est **très… difficile pour les enseignants** parce que… où s'arrête… la limite… à ne pas dépasser ? Où se trouve la limite à ne pas dépasser ? **La limite** euh… entre euh… la… **l'action éducative de la famille**, ce qui est… des prérogatives familiales, du père, de la mère et… et euh… ce qui est euh… du fait de l'école… Pas évident. Parce que… euh… dans certains… dans certains cas,… l'école… doit jouer… pas mal de rôles… **il n'est pas question que l'école se substitue à la famille. Bon. Ça c'est le principe… général, bon. Mais, vous avez des familles**… euh… qui sont dans l'incapacité… de… euh… d'éduquer de façon responsable… leurs enfants… pour des raisons X que je n'ai pas à… à juger, mais euh… j'veux dire euh… C'est dur d'être parent ; y'a-t-il une école de parent ? **Est-ce qu'on a aidé ces… ces parents d'origine étrangère**… euh… à… ? Est-ce qu'on les a aidés à éduquer… à… à intégrer le… les principes républicains… de l'école républicaine ? Ils n'en savent rien. (…) »

Si l'on se penche cette fois sur l'argumentation, cet extrait montre une construction en plusieurs étapes (distinguées en paragraphes), et un raisonnement qui opère quatre boucles au sein d'un vaste mouvement de renversement argumentaire. Je parle de boucles dans le sens où le discours est organisé par une scansion qui nous ramène à la figure qui est au point de départ : les valeurs morales de l'école républicaine.

Première boucle : le principe est posé comme élément premier et dernier, qui s'impose et se confirme : *« je ne peux que faire référence aux objectifs de la République »*. (Au passage, notons que l'explicitation de ce principe renvoie à l'égalité des chances.) Si l'on arrive à faire tenir ce principe, l'ordre est sauf, car alors *« la discrimination n'a pas lieu d'être »*. Il faut prendre au mot cette métaphore géographique : le lieu où la discrimination pourrait être, autrement dit le siège du problème, ce sont les principes. C'est ici le noyau symbolique que l'activité de police du langage se *doit* de préserver pour que l'institution ne perde pas la face. A partir de là, le schéma argumentaire général se déroule très vite – il sera repris et précisé dans les paragraphes suivants.

> Principe républicain ⇒ Formation des agents ⇒ (égalité de considération comme « personne ») quel que soit le niveau de l'élève ⇒ (niveau = comportement) ⇒ « à première vue pas de jugement » ⇒ Principe républicain

Deuxième boucle (plus loin dans l'entretien) : le point de départ est cette fois la figure jusque-là implicite de « la différence », entendue comme propriété de l'enfant. Elle est définie par des catégories-problèmes - comportement, couleur, niveau social – dont le lien n'est pas précisé, mais dont la présentation sérielle laisse entendre leur équivalence *comme problème* pour l'institution et *comme handicap* pour l'enfant. Ces catégories-problèmes sont en effet toutes rapportées au référent sous-entendu du « handicap », qui déplace l'enjeu de justification vers la question différence des enfants / pratiques d'égalité des chances. Le discours est d'abord au niveau du rapport théorique (1), avant de changer de niveau pour soutenir l'idée de conformité de la pratique à la théorie (2), avec un argument d'*expérience* (le visible « en ma présence »), puis retour au niveau théorique (1) de la prescription légale des pratiques permettant de boucler à nouveau sur les principes.

> Niveau 1 : Enfant différent ⇒ critères objectifs d'observation du fonctionnement relationnel du groupe d'élèves et avec l'enseignant ⇒…
>
> > Niveau 2 : mon expérience ⇒ jamais constaté ⇒ au contraire ⇒…
>
> Niveau 1 : Loi ⇒ intégration des enfants à besoins particuliers ⇒ tâche de l'enseignant = éducation des citoyens ⇒ principe républicain

Troisième boucle, qui articule cette fois les principes de fonctionnement avec les principes moraux. Les principes de fonctionnement évoqués sont de deux ordres, le rapport de l'école aux élèves et celui des agents à l'institution. D'un côté, *un rapport de don - « l'école fait en sorte que… mais l'élève tire profit lui-même »*. Ce rapport exclurait la discrimination, par un principe circulaire ou tautologique (*« il ne peut pas y avoir de discrimination à l'école »* parce que *« c'est intolérable »* qu'il y en ait) car au fond les élèves sont responsables de ce qu'ils (ap)prennent (on passe d'*apprendre* à *prendre*, ce qui ouvre une opposition potentielle entre le

don de l'école et la prédation de l'élève). L'argument massue est la comparaison avec l'entreprise : là où le *« bénéfice »* de l'école est pour les élèves, c'est moins *« clair »* pour l'entreprise ou le bailleur[921]. D'un autre côté, *un rapport de fidélité* des agents à l'institution et sa hiérarchie, se confondant dans l'adhésion aux valeurs, les agents étant alors présentés comme *« garde-fous »* ou *« défenses contre la discrimination »* du *« système Education nationale »*. Si l'on raisonne du point de vue de l'institution, les deux réseaux argumentaires se connectent : les *« valeurs »* républicaines (principes moraux) et l'ordre hiérarchique (principe de fonctionnement), convergent vers une représentation *supérieure* à la fois institutionnelle et morale[922].

> Principe de fonctionnement (l'école fait en sorte et l'élève tire profit) ⇒ Il ne peut pas y avoir de discrimination ⇒ à l'école c'est clair contrairement à l'entreprise ⇒ les professionnels sont conformes à ce que l'institution en attend ⇒ le système empêche la discrimination ⇒ Principe républicain

La quatrième boucle repart de l'expérience d'enseignante invoquée par Mme S. pour justifier de son discours comme d'un savoir. Cela lui permet de présenter les discours des élèves (sous-entendu sur la discrimination) comme découlant d' *« une vue très partielle »*, *« très subjective »* - et même du *« fantasme »* ainsi qu'elle juge des projets professionnels peu réalistes. Ce défaut de *« principe de réalité »* des élèves est présenté comme une difficulté du *« travail »* des enseignants, cette question des difficultés faisant passerelle pour terminer sur le rapport aux familles, notamment l'incompétence de celles *« d'origine étrangère »* qui ne sauraient pas *« éduquer »* et n'auraient pas *« intégré les principes républicains »*.

> Par expérience ⇒ (la discrimination comme) « subjectivité » et fantasme des élèves, défaut de réalité ⇒ un travail très difficile pour les enseignants ⇒ les limites distinguent en principe la part respective de l'action scolaire et celle des familles ⇒ mais en réalité il y a un flou lié à l'incapacité des familles ⇒ problème d'intégration des familles étrangères/distance aux valeurs de l'école républicaine

Revenons à l'ensemble de cet extrait. Ces quatre boucles successives montrent une progression non linéaire au cours de l'entretien, dessinant le réseau argumentaire suivant. **1) Une logique de défense**. Après avoir posé les principes et mis en avant les règles et moyens que l'institution se donne (normes, outils d'observation objectifs, formation) ; après avoir dénié toute différence de traitement et mis au contraire l'accent sur l'accueil des différences (expérience d'enseignante, observation d'IEN, principe de fidélité et valeurs républicaines à

---

[921] Notons que l'attendu de l'entreprise ou du bailleurs est présenté d'une bien étrange manière… comme attente normative à l'égard du comportement – *« pas détruire »*… On verra que ce thème du comportement fait passerelle avec la façon de (se) représenter les attentes de l'entreprise par rapport aux stages.

[922] Dont on imagine qu'elle peut relier un vaste réseau de thèmes organisant les discours étatico-nationaux : « l'intérêt supérieur de la Nation », la « force de l'Etat », la « grandeur morale de la République », la « rationalité de la hiérarchie administrative », etc.

l'appui) ; après avoir comparé l'école à l'entreprise (mettant en exergue des valeurs scolaires, une logique de don, un bénéfice pour les élèves)… **2) Qui se retourne dans une logique d'accusation**. On insiste sur les défauts des élèves (ils ne savent pas toujours prendre ce qu'on leur donne[923], ils n'ont qu'une vue partielle et subjective, voire prennent leurs fantasmes pour la réalité) et on compare l'école (qui en principe sait s'en tenir aux limites) à l'incompétence des familles, surtout étrangères (incapacité à éduquer, défaut d'intégration). Ces deux faces sont organisées tout au long du propos par une mise en opposition terme à terme : au don de l'école répond le doute sur la capacité de l'élève à *« tirer profit lui-même de ce qu'on lui donne »* ; à l'objectivité des méthodes d'observation répond la « subjectivité éthérée » des élèves ; aux valeurs « claires » de l'école répond une entreprise nettement « moins claire » ; à la différence de l'enfant répond la non-différenciation de l'école ; au respect des limites par l'école (sauf pour aller au-delà de ses obligations) répond l'incapacité d'éduquer des familles ; aux accusations de discrimination répondent, non seulement des observations du corps d'inspection, mais surtout l'incompétence morale et éducative des familles immigrées…

Dans ce discours, un réseau dense et varié d'arguments se déploie (valeurs, expérience, normes, outils, principes de fonctionnement, comparaisons…) pour tisser progressivement cette mise en opposition qui autorise, à mesure que le réseau s'étend et que les liens se resserrent, de renverser l'accusation. L'enjeu est manifestement d'étayer la figure symbolique de l'école, et de conjurer le risque de sa dégradation. Ce qui fait la force du discours de dénégation ne tient pas à son caractère fantasmatique, détaché du réel, et irrationnel, bien au contraire. Il tient d'abord à deux caractéristiques du « tissage » argumentaire et narratif. Premièrement, l'exceptionnelle densité des nœuds qui relient divers niveaux argumentaires (chaque boucle montre de telles liaisons), permettant une formidable mobilité (l'argumentaire dénégationniste peut se déployer n'importe où et à partir de n'importe quel point). En second, la force de ces procédés de dénégation tient à leur fonction et leur fonctionnalité. On peut penser que ces procédés visant à soutenir et protéger l'imaginaire scolaire prennent sens à deux niveaux du rapport des professionnels à l'Ecole : non seulement dans une subordination, où la fidélité à l'institution repose sur la culpabilité au travail (II.6), mais également dans la

[923] Cela est tout juste suggéré dans son propos ; mais c'est un thème récurrent de plainte des enseignants, qui mettent en regard leur responsabilité de donner et l'irresponsabilité des élèves qui ne savent pas saisir les opportunités pour construire leur projet. (par exemple, IV.6.2).

nécessité minimale d'une croyance dans le métier. Le travail pourrait-il continuer si l'on cessait de croire globalement dans l'égalité scolaire ? Et si oui, à quelle condition ?[924]

IV.6.4. Le *mensonge institué* contre la *profanation* de l'imaginaire scolaire

Il y a lieu de comprendre la dénégation en relation avec l'imaginaire scolaire, qui supporte la croyance dans l'institution et dans le métier, et qui fournit pour cela les ressorts de la puissance symbolique des rapports scolaires. C'est visiblement là que réside l'enjeu de protection – de protection *de l'école* (mais également de l'imaginaire de l'école protectrice). Il faut aussi comprendre la dénégation dans le cadre de l'entretien sociologique, ou plus largement des interactions qui obligent les agents de l'école à faire face à une question dont la présence dans l'espace scolaire est tenue moins pour incongrue que pour éminemment dangereuse. En interrogeant les professionnels de l'école sur la discrimination, l'enquête sociologique participe de mettre en œuvre une mise à l'épreuve des frontières et de l'ordre, voire une déstabilisation de ceux-ci. Ce n'est pas ici un biais sociologique, mais une épreuve pour le Majoritaire qui prend place et sens dans la perspective d'une sociologie publique.

La dénégation est de ces fonctions de police en cas d'accident, qui évitent la suspension du flux normal, de l'ordre routinier : « circulez, il n'y a rien à voir ». *Show must go on*. Il s'agit d'empêcher de s'arrêter sur ce qui se produit en réalité, et de maintenir ainsi constant le lien entre l'ordre usuel de la production et l'imaginaire scolaire ; ne pas interroger l'évidence de leur lien, et donc leur éventuelle discordance à partir de « l'accident » - i.e. le raté qui rend plausible l'hypothèse de la discrimination. Eviter en quelque sorte que l'accident ne fasse événement[925]. Il s'agit d'empêcher une brèche possible dans les limites du dicible, du pensable, du représentable, et une fuite possible de l'ordre à travers cette brèche. Reconnaître la discrimination comme production scolaire obligerait en effet à reconsidérer le lien de l'école à son idéal, et d'entériner une désacralisation au moment même où l'on reconvoque avec ardeur la rhétorique républicaine. D'où l'enjeu de la taire, d'effacer ses traces, d'évacuer son spectre ; ou, à défaut de pouvoir nier, d'oblitérer le nom de discrimination pour le désactiver, voire de retourner l'exigence morale d'une « lutte contre les discriminations » de

[924] La question se pose alors, du point de vue de l'action, de la façon d'agir efficacement sur ces mécanismes cognitifs. Mais l'action publique antidiscriminatoire doit également se poser la question morale de ce que l'on fait de ces croyances nécessaires (du point de vue du travail), et de la façon dont on peut les mettre au mouvement, les rouvrir et les interroger, sans faire porter aux professionnels la violence et la déréalisation de l'institution.

[925] ZARIFIAN P., *Le travail et l'événement*, Paris, L'Harmattan, 1995.

telle sorte qu'elle vienne soutenir (et non fragiliser) le dispositif disciplinaire. Le risque, vu par les enseignants, est celui de rompre l'imaginaire sur lequel repose la mobilisation possible des élèves (et des familles), de saborder la représentation idéale de l'école à partir duquel elle peut tenir son discours sans souci du lien avec les faits.

La dénégation repose ainsi sur un « mensonge institué »[926]. A savoir une description de la production scolaire à partir des résultats et d'un horizon positif, idéal, en occultant tant les activités de production et leur nécessaire impureté que les situations qui relèvent du défaut ou de l'échec. En déniant la « vérité » de la discrimination et son hypothèse même, les enseignants essaient donc de maintenir à la fois une croyance minimale dans l'idéal de leur métier, et une position de pouvoir sur les élèves :

> « (…) si je leur dis la vérité ils vont tout casser ! (…) Ça pousserait n'importe qui à se révolter ! De comprendre qu'on a parqué les gens à des endroits bien précis… y'a un film qu'est sorti là [Le plafond de verre], je vais pas les emmener le voir, sinon ils vont tout casser ! (…) Parce que, ils vont plus vouloir venir à l'école s'ils le voient, ils vont me dire : "Mais ça sert à quoi ?", c'est terrible ! On peut pas tout leur dire, faut leur laisser croire que… je leur dis pas que pour eux, même avec un Bac, un BTS, ça va être plus dur que pour les autres… Enfin je leur dis un peu, mais je leur dis pas à quel point ! Sinon ça ne sert plus à rien, ils vont arrêter… mais en ce moment, là, c'est terrible et puis ce film-là, c'est… [la voix s'étrangle, l'enseignante a les larmes aux yeux]… je comprends qu'elle l'ait fait mais en même temps je suis pas sûre que ce soit une bonne chose parce que… Moi, pour l'instant, je suis plutôt en train de leur dire : "Battez-vous à l'école, vous allez réussir votre vie", s'il faut derrière que je mette : virgule, "mais sachez bien que…" C'est quoi le taux de chômage des jeunes issus de l'immigration aujourd'hui en France, entre 18 et 25 ans ? 60% ? (Silence) Je préfère pas leur dire. Quitte à être un peu lâche, ça je leur dirais pas. (…) De leur dire à quel point ça va être dur… je veux pas non plus qu'ils aillent se pendre à 15 ans, quoi. (…) Je pense qu'ils sont encore assez motivés. Après, où ça va les mener ? c'est ça le problème. (…) Je pense pas qu'ils se heurtent énormément à la discrimination. Peut-être quand il y a un contrôle de police et voilà, et encore, nous on dédramatise parce qu'on leur explique qu'après tout c'est aussi pour les protéger eux et que ce n'est pas eux qui sont visés, c'est les dealers »… (Enseignante, Histoire-géographie, Collège, Alsace, 2005)

Face aux élèves qui se plaignent de discrimination, l'asymétrie du rapport de pouvoir autorise les enseignants à traiter l'idée de discrimination par la minimisation du phénomène et de ses conséquences, en essayant de se (et les) convaincre que c'est « pour leur bien ». (Qu'ils y croient ou non, peu importe. Mais il est intéressant de noter que les enseignants font mine de croire que les élèves sont dupes, ce qui semble être une condition de maintien de la croyance dans une inégalité de clairvoyance et de savoir-faire du jugement. (L'enseignant étant du côté du savoir, il sait ce que les élèves ne savent pas – et qu'au mieux ils pressentent[927] ; et étant du côté du pouvoir disciplinaire, il sait juger objectivement, contrairement à des élèves dont la « subjectivité éthérée » témoigne qu'il sont encore en partie à produire comme sujets.) Si cela ne suffit pas, les enseignants ont avec eux le pouvoir disciplinaire de traiter l'insistance

[926] DEJOURS C., *Souffrance en France*, op. cit., p.87.

[927] Comme je l'ai indiqué ci-avant (I.7.2.2), les sociologues peuvent recourir au même argument d'autorité, en maintenant le savoir d'expérience comme une simple « intuition ».

comme une « récalcitrance » ou une « immaturité », comme le signe d'un décalage ou d'une inadaptation *de l'élève*, allant de l'incompréhension à la paranoïa[928], en passant par la la mauvaise foi, ou encore la *« culture du mensonge »*, comme le disait un enseignant. Le thème est alors géré selon l'ordre asymétrique Majoritaire qui fait des raisons des adultes le principe de la Raison de l'Institution (et réciproquement).

Dans l'interaction d'enquête, le rapport de pouvoir n'est pas le même, et cela peut contraindre à d'autres justifications ou d'autres stratégies de dénégation.[929] C'est ici qu'intervient tout particulièrement le thème des « valeurs de l'école », thème auquel le sociologue pourrait adhérer, dans la mesure où il partage une croyance dans l'école. Dans l'imaginaire scolaire, l'école est rattachée au sacré. Elle est cependant présentée moins directement comme sacrée en soi que comme *consacrée*, c'est-à-dire, selon cette métaphore tiré du droit romain, *sortie des choses de la sphère du droit humain* pour être rattachée au domaine des Dieux. La notion de « sanctuaire », appliquée à l'école, en est l'une des expressions la plus significative. Le sanctuaire, c'est l'espace le plus saint d'un temple (à l'origine, le Saint des Saints du temple de Jérusalem), et pour cette raison interdit aux profanes. C'est par extension métaphorique le lieu à protéger d'attaques extérieures, la question de la menace étant intrinsèquement liée au thème du sacré[930]. Cette qualification, appliquée à l'école, a refait son apparition en 1993, comme réponse symbolique aux questions de « violence à l'école » puis concernant « l'affaire du voile », au moment du ministère Bayrou[931] Elle est assez typique du retour du schème ethnonationaliste dans le discours « politiques » sur l'école :

> « Il faut sanctuariser l'école, c'est indéniable »[932]

---

[928] STREIFF-FENART J., « L'attribution de paranoïa comme délégitimation de la parole des minoritaires : l'exemple d'une entreprise de transports publics », in *Cahiers de l'Urmis*, n°10-11, 2006. [En ligne] URL : http://urmis.revues.org/index257.html.

[929] Ces difficultés et incertitudes de l'entretien sociologique sont parfois rendues visibles, sous la forme d'une justification, comme lorsque cette enseignante explique, après la fin officielle de l'entretien : *« Au départ, on s'est posé la question : à savoir de quelle discrimination on allait parler ; et c'est donc la première chose à laquelle on a pensé, c'était la discrimination, le racisme que pouvaient rencontrer les élèves ; euh… ceci dit, y'a pas que ça, y'a pas que ça… Mais, c'est vrai que… étant donné qu'on n'est pas réellement confronté à ce genre de problème… On s'est dit… bon, on va répondre aux questions, même si on pense ne pas avoir beaucoup de problèmes de ce type à relater. »* (Enseignante, Vente, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

[930] « Le propre du sacré est d'être à la fois menaçant et menacé, et d'appeler tout bon "citoyen" à défendre sa cause. La symbolique de l'univers ainsi partagée et les classifications naturelles incarnent les principes d'autorité et de coordination. » DOUGLAS M., *Comment pensent les institutions*, op. cit., p.44.

[931] FLORIN M., « L'école "sanctuaire" depuis 1993... », *Le Progrès.fr*, 20/04/10. URL : http://www.leprogres.fr/fr/france-monde/article/3019442/L-ecole-sanctuaire-depuis1993.html&usg=AFQjCNHbPbpB3FdQLEwEuDW_xjZf34qK9w

[932] HOSPITAL M., « L'école, sanctuaire ou forteresse ? », *Le Monde.fr*, 01/03/10. Michel Hospital est retraité de l'enseignement. S'il critique le passage du policier au militaire, il entérine cependant la nécessité d'une sacralité.

> « Bien sûr, il faut sanctuariser l'école pour en faire un espace protégé, **modèle de civilisation et de civilité**, précisément, en dehors des incivilités de la société ambiante. Sanctuariser l'école ce n'est pas l'enfermer sur elle-même, c'est la *fermer à la société réelle* pour *l'ouvrir à et l'installer dans l'idéal républicain.* »[933]

> « L'école doit-elle être un sanctuaire ou ouverte sur l'extérieur ? Le choix se porte sur l'école sanctuaire, (…). "L'école sanctuaire" correspond au modèle des collèges ou des lycées construits sous la Troisième République (…) Elle ne doit pas se couper de l'extérieur mais s'en protéger, éviter la pénétration de valeurs négatives : prosélytisme religieux, influence du pouvoir économique, argent, publicité, média, politique… »[934]

Cette notion s'impose surtout comme un discours paradoxalement extérieur, *sur l'école* plutôt que de l'école. Du moins ne retrouve-t-on pas dans les entretiens ce vocabulaire, même si la logique de *protection* de/par l'école est – on l'a vu concernant l'ethnicisation -, une figure amplement partagée entre le dedans et le dehors de l'institution scolaire. Ce discours vise moins à conserver un état qu'à *restaurer* un mythe, à accaparer la symbolique scolaire et annexer l'espace scolaire à une politique sécuritaire.[935] C'est pourquoi il ouvre sur la figure ethnicisée de la civilisation, et donc il est un appel à un régime d'exception, à faire de l'école toute entière un régime d'exception.

En tant que produit tenu pour spécifiquement exogène (d'une part attribué aux élèves - qui le ramèneraient de l'extérieur ou le provoqueraient -, et d'autre part tenu pour écart *en-soi* à l'imaginaire scolaire), la discrimination ethnico-raciale apparaît comme un objet qui fracture la « double extraterritorialité »[936] supposée de l'école républicaine. En ne se limitant pas à l'ordre indiqué par l'imaginaire scolaire, en transgressant la frontière symbolique qui pose au sein de l'espace consacré la question de la présence jugée profane, l'hypothèse de la discrimination semble jouer comme acte de *profanation* : c'est-à-dire, toujours selon la métaphore du droit romain, la « restitution au libre usage des hommes ». « La profanation est le contre-dispositif qui restitue à l'usage commun ce que le sacrifice avait séparé et divisé. »[937] L'élaboration symbolique de l'institution scolaire comme espace consacré conduit donc à voir – si l'on prend cette symbolique au sérieux, ou *au mot* – que les procédés de dénégation

---

[933] PERRET M., *L'école républicaine. Ce qu'elle est devenue, ce qu'elle devrait être*, non daté. [En ligne] URL : http://sites.google.com/site/ecolerepublicaine/troisieme-partie-l-ecole-republicaine-un-modele-a-refonder/chapitr e-iii---6-de-l-ecole-sanctuaire#sdfootnote5sym. Souligné par l'auteure. Marie Perret est responsable du secteur « Ecole » de l'Union des familles laïques (UFAL).

[934] Site du Débat national sur l'Ecole, Débat du 13 décembre 2003, « Question n°1 : Quelles sont les valeurs de l'école républicaine et comment faire en sorte que la Société les reconnaissent ? » [En ligne] URL : www.debatnational.education.fr/.../b8686_debat_synthese.pdf

[935] KOUBI G., « Sécuriser l'école ou scolariser la sécurité ? », in *Droit cri-TIC*, 24/10/09. [En ligne] URL : http://koubi.fr/spip.php?article336

[936] DE QUEIROZ J.-M., « Universalisme laïque et anti-pédagogisme », in *VEI-Enjeux*, n°127, décembre 2001, pp.195-202.

[937] AGAMBEN G., *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, éd. Rivages poche, « Petite bibliothèque », 2007, p.40. Cette restitution à l'espace public est à mon sens inhérente à une perspective de sociologie publique, qui pose plutôt comme problème la confiscation de certaines questions.

s'inscrivent dans cet horizon, reliant la relativisation du problème à la restauration d'une division censée assurer la pureté de la représentation de l'Ecole (au prix - c'est le sacrifice- d'une suspension de l'espace public).

Reconnaître la discrimination serait comme entériner la profanation, accepter une *dégradation*, au double sens du terme, perdre un grade et perdre une qualité. En d'autres termes, on peut penser que la discrimination ethnico-raciale est tenue tendanciellement à l'école comme une forme de *souillure*[938], car la présence de cet objet impropre pose manifestement le problème de la désacralisation de l'école. C'est pourquoi, les procédés de dénégation pourraient être compris comme des rituels de purification. C'est pourquoi, aussi, la manipulation des catégories ethnico-raciales apparaît si « sale », si impropre, si culpabilisante pour les professionnels, car elle signe le « mensonge » sur lequel repose en pratique l'institution scolaire. Et c'est pourquoi enfin, l'ethnicisation prend si souvent le relais de la dénégation : on renverse le risque d'une profanation de la propriété de la Communauté dans une mise en scène de l'impropreté intrinsèque « des communautés »[939]. L'indignité du public devient alors objet de l'indignation.

[938] DOUGLAS M., *De la souillure*, op. cit.

[939] DHUME F., « Commun, communauté(s), "commnautarisme" », op. cit.

V - L'ORGANISATION DES STAGES ET LA GESTION DES FRONTIERES ENTRE L'ECOLE ET L'ENTREPRISE

L'objet de cette recherche s'inscrit dans un mouvement, entamé voici plusieurs dizaines d'années, de transformation profonde de l'institution scolaire, et de modification des rapports de force entre l'Etat, l'Ecole et le Patronat[940]. Les frontières se déplacent avec la transformation des rapports de pouvoir. L'accroissement systématique du recours aux stages dans la formation fait singulièrement partie de ce mouvement. Aussi la question de la discrimination dans ce segment de formation peut-elle être prise comme l'une des formes paradigmatiques de la question plus générale de l'ethnicisation des frontières scolaires (et celles de l'entreprise), et avec elle de l'ethnicisation de l'ordre tant scolaire qu'entrepreneurial. Il s'agit dans ce chapitre de s'intéresser aux conceptions, aux modalités d'organisation et aux pratiques de gestion des stages, afin de comprendre comment se développent généralement les rapports entre l'école et l'entreprise et dans quelle configuration la discrimination prend place. Je circulerai entre les dimensions idéologiques, prescriptives, organisationnelles et pratiques, en cherchant à mettre en tension ces différents ordres de la réalité, et en montrant comme ils se raccordent l'un à l'autre pour fonctionner dans un ensemble composite appelé « stages ». Le « stage » est en effet tout à la fois un « concept politique », un outil idéologique dans le rapport école-entreprise, un outil pédagogique de l'alternance, un segment singulier dans un dispositif de formation, ou encore un espace d'expérience pour les enseignants, les tuteurs, les élèves, etc. Sans chercher à saisir exhaustivement ces dimensions, il s'agit ici d'identifier leurs principales articulations, dans la mesure où l'on peut penser que les discriminations (comme leur dénégation) prennent « accroche » et sens à ces niveaux.

Je m'attacherai dans un premier temps (V.1) à définir la notion de « stage », et à préciser le sens qu'elle prend, en particulier pour l'institution scolaire, dans le mouvement historique indiqué ci-dessus. Je m'attacherai ensuite à montrer que la figure du stage, et plus généralement le discours sur le « rapprochement école-entreprise » doivent être compris comme éléments stratégiques dans un rapport de pouvoir du modèle entrepreneurial à l'école, et plus globalement dans les politiques publiques (V.2). Cette stratégie de pouvoir s'applique tout particulièrement à la problématique de la discrimination, qui, pour être déniée dans

[940] MOREAU G. (dir.), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002.

l'école, apparaît paradoxalement comme une question typique de l'ordre du rapport entre école et entreprise (V.3). Mais avec la logique néolibérale promouvant le modèle de l'entreprise comme réponse aux problèmes sociaux, la problématique de la discrimination est radicalement renversée, et que cela fournit à la relation école-entreprise une plateforme d'alliance ethnicisée. Dans un quatrième temps, je m'attacherai à la gestion de la relation école-entreprise du point de vue des établissements scolaires, en montrant à la fois l'écart les liens entre la prescription et les pratiques réelles (V.4). Si les attentes et projections à l'égard de la relation école-entreprise sont de fait souvent déçues en pratique, cette déception est réinvestie sous la forme d'une pression en normalisation sur les élèves. Je montrerai donc comment les frontières entre l'école et l'entreprise sont investies, et comment sont organisées des pratiques de police visant à assurer le contrôle de l'école hors l'école (V.5). En analysant plus particulièrement les modalités de placement en stage, je montrerai les enjeux d'une normalisation et d'une sélection des élèves, dans un mouvement de transfert de responsabilité de professionnels et de l'institution à leur public (V.6). Je terminerai par une analyse du statut paradoxal conféré aux élèves dans cette configuration inégalitaire, statut qui est à la fois le produit et la condition d'arrangements entre l'école et l'entreprise, au détriment d'une logique conflictuelle du compromis que supposerait une pédagogie de l'alternance (V.7).

V.1. La définition et le sens des « stages » dans l'institution scolaire

V.1.1. L'émergence d'un nouveau mode de management de la transition école-entreprise

Sans refaire en détail l'histoire de l'enseignement technique et professionnel, secteur dans lequel émerge le principe des stages, indiquons que l'apparition et la diffusion de cette notion prend place dans un mouvement de balancier de l'histoire de l'éducation. Le retour de l'entreprise au cœur des questions de formation, la diffusion du modèle de l'alternance comme « alternative au Tout-école »[941], et, pour ce qui nous concerne ici, la généralisation des dispositifs de stage, tout cela invite à penser que la concentration de la formation dans le giron scolaire n'aura a été finalement qu'une sorte de parenthèse[942]. Jusqu'à la seconde guerre mondiale environ, la formation des ouvriers était largement organisée localement, de façon

[941] GEAY A., *L'Ecole de l'Alternance*, Paris, L'Harmattan, 1998.

[942] BRUCY G., TROGER V., « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? », in *Revue française de pédagogie*, n°131, avril-mai-juin 2000, pp.9-21.

non unifiée, entre les communes, le patronat, et autres initiatives privées ; elle tendait de fait vers une logique d'alternance. Ce n'est que progressivement que s'impose la « scolarisation des apprentissages »[943]. Celle-ci a été un choix explicite du régime de Vichy, à la fois face à l'échec d'une logique d'alternance inspirée de l'expérience allemande[944], pour des raisons d'urgence économique[945], et aussi en raison d'une nette option idéologique. Sur ce dernier plan, tant l'extrême-droite que les catholiques traditionnalistes « voyai[en]t dans la formation professionnelle le moyen d'un encadrement idéologique de la jeunesse ouvrière »[946]. Cette logique d'inscription dans le système scolaire - à la fois étatisation, scolarisation et unification - va se poursuivre et se renforcer après 1945, faisant l'objet d'un assez large consensus autour de « l'idée que le progrès social passait par l'extension de la scolarisation »[947]. La réforme dite Berthoin, en 1959, a mis un terme à l'autonomie de l'enseignement technique, en intégrant les Centres d'apprentissage dans le système des Collèges d'enseignement technique. Ces derniers deviendront Lycée d'enseignement professionnel (LEP) en 1980, en parallèle d'une conversion des cours complémentaires de l'enseignement primaire supérieur en Collèges d'enseignement général (CEG). Faisant ainsi passer tout l'enseignement technique sous le giron de l'Education nationale, cette réforme a sensiblement modifié la configuration. Elle aurait « en quelque sorte cassé la dynamique qui avait depuis la Libération nourri l'identité de cet ordre d'enseignement. (…) Les tentatives récentes de redorer le blason de l'enseignement technique, notamment par la recréation éphémère d'un secrétariat d'Etat [en 1984, puis un ministère délégué à l'enseignement professionnel en 2000], ne semble pas avoir permis de rattraper ce déficit d'image »[948].

C'est à partir de cet aboutissement d'une logique de scolarisation (qui s'est en réalité étendue bien au-delà de l'institution scolaire), finissant de rompre avec le compromis d'une époque, que le mouvement même va progressivement être inversé : le thème de la relation école-entreprise va connaître un essor communicationnel considérable, avec l'organisation

---

[943] PROST A., *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, tome IV : L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*, Paris, Perrin, 2004, pp.625-668.

[944] C'est ce qu'il est convenu d'appeler « l'échec de la loi Astier » (1919) qui avait créé les « cours professionnels », sur le modèle de l'alternance, pour tous les jeunes de moins de 18 ans travaillant dans le commerce et dans l'industrie, avec pour horizon une formation professionnelle diplômante (CAP).

[945] En septembre 1939, trois semaines après la déclaration de guerre, sont instaurés les « Centres de Formation Professionnelle en temps de guerre ».

[946] PELPEL P., TROGER V., *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, L'Harmattan, 2001, p.77.

[947] Ibid, p.87.

[948] Ibid, p.241.

progressive d'une « alternance sous statut scolaire ». Dans le même temps, le patronat va réinvestir dans la promotion de l'apprentissage, qui va s'institutionnaliser jusqu'à faire « de l'ombre au lycée professionnel »[949]. Plus globalement encore, le monopole scolaire va être critiqué au nom même de ses échecs et ses limites, donnant lieu à un retour en force du champ du travail et de l'emploi, y compris dans le jeu de concurrence interministérielle[950], par le truchement du thème de « l'insertion ». Le rapport de Bertrand Schwartz en 1981, qui inaugure la généralisation du thème de l'insertion (avec les « missions locales d'insertion »)[951] est significativement adossé à une critique de l'école, déjà formulée quelques années auparavant : son caractère inégalitaire et le fait qu'elle soit « coupée de la vie », justifie la proposition d'un « projet pour demain : l'alternance »[952]… A suivre Christian Baudelot, la transformation de cet ordre de formation, à l'occasion de son intégration dans le système scolaire, l'aura finalement fragilisé plus que renforcé. Ce qui se retourne contre l'institution scolaire en donnant prise à une critique et une sensible offensive entrepreneuriale[953].

Les critiques sur la distance entre la formation et le monde du travail, liée tant au « tournant néolibéral » qu'au retrait du monde patronal des dispositifs de la formation professionnelle à mesure de leur scolarisation, vont susciter la mise en place en 1979 des « Séquences éducatives dans l'entreprise ». Initié sous le ministère Beullac[954], ce dispositif volontaire est le point de départ du développement de l'alternance dans les formations scolaires, et notamment des stages. Ce mouvement est poursuivi et accentué avec l'arrivée de la Gauche au pouvoir. La création en 1985 du baccalauréat professionnel (ministère Chevènement) en est significative,

---

[949] MOREAU G., *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute, 2003, p.41.

[950] TANGUY L., « Historique des relations entre l'Etat et les milieux professionnels dans l'enseignement technique », in Zay D., Gonnin-Bolo A., *Etablissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs*, INRP, 1995, pp.56-60.

[951] SCHWARTZ B., *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, Rapport au Premier ministre*, Paris, La Documentation française, 1981.

[952] SCHWARTZ B., *Une autre école*, Paris, Flammarion, 1977.

[953] « En perdant ce ciment identitaire [un « ensemble cohérent de valeurs et de pratiques » ayant « constitué le fonds identitaire commun de l'enseignement technique »] en se diversifiant, en se dissolvant peu ou prou dans l'ensemble du système, la formation professionnelle initiale d'Etat devient aussi beaucoup plus fragile, beaucoup plus vulnérable pour affronter le bras de fer permanent avec (…) l'entreprise et le patronat, qui, lui, n'a jamais cessé de vouloir imposer sa vision de la formation professionnelle initiale ». BAUDELOT C., « L'enseignement professionnel en mouvement », in Moreau G. (dir.), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002, p.20. Cette analyse force probablement en partie la réalité historique, si l'on considère que « les organisations professionnelles patronales ont été les agents de la construction d'un mode de formation professionnelle scolaire » à un moment où le système scolaire n'était pas aussi centralisé. TANGUY L., « Historique des relations entre l'Etat et les milieux professionnels… », op. cit., p.59.

[954] Christian Beullac, haut fonctionnaire et ancien « capitaine d'industrie » (Renault), a été successivement ministre du travail (1976-1978) puis de l'éducation nationale (1978-1981), donc sous la présidence de V. Giscard d'Estaing.

car elle fait de façon inédite des « périodes de formation en entreprise » un élément évalué pour l'obtention du diplôme. La loi d'orientation de 1989 entérine ce mouvement, en posant que :

> « La scolarité peut comporter, à l'initiative des établissements scolaires et sous leur responsabilité, des périodes de formation dans des entreprises, des associations, des administrations ou des collectivités territoriales en France ou à l'étranger. Ces périodes sont conçues en fonction de l'enseignement organisé par l'établissement qui dispense la formation. Elles sont obligatoires dans les enseignements conduisant à un diplôme technologique ou professionnel. »[955]

Cette logique a été systématisée, au point qu'« actuellement, le dispositif des stages en entreprise, l'alternance sous statut scolaire, est une caractéristique commune à tous les diplômes professionnels »[956]. Plus encore, elle s'est étendue au collège, depuis la proposition du Secrétaire d'Etat à l'Enseignement Technique en 1989 de « classes de découverte de l'entreprise »[957] - donnant le change aux « classes nature », elles semblent indiquer un renversement significatif de « l'hygiénisme », car désormais, « le travail, c'est la santé ». Cette logique se prolonge dans l'actuelle « DP6 » (module de 6 heures de découverte de l'entreprise en classe de 3ème)[958]. En outre, elle est désormais intégrée comme un élément structurel du processus d'orientation[959], et de façon plus organisée encore dans les dispositifs de réorientation (« stages passerelles »).

L'idée de « stage en entreprise » a également investi la formation des enseignants. Initialement organisés sous la forme de congés formation pour les enseignants désireux de faire l'expérience de l'entreprise, depuis les années 1970, les stages sont aujourd'hui inclus de façon obligatoire dans le cursus des enseignants de matières technologiques et professionnelles[960]. Et l'on voit émerger des propositions, par exemple à l'Assemblée nationale, visant à « rendre obligatoires les stages en entreprise pour les enseignants, afin

---

[955] Loi d'orientation sur l'éducation, n° 89-486 du 10 juillet 1989, article 7.

[956] AZEMA C., *Favoriser la réussite de tous*, Conseil économique et social, Paris, La Documentation française, 2002, p.99.

[957] PELPEL P., *Les stages de formation*, Paris, Bordas, 1989, p.X.

[958] Ce module, est *« proposé à des élèves volontaires prêts à se remobiliser autour d'un projet de formation dans les voies professionnelle, générale ou technologique »*. MEN-DESCO, Arrêté du 14 février 2005, « Enseignement du module de découverte professionnelle (six heures hebdomadaires) en classe de troisième ».

[959] *« Les visites d'information procèdent du souhait d'ouverture du système éducatif sur l'environnement technologi que, économique et professionnel, notamment dans le cadre de l'éducation à l'orientation »*. MEN-DESCO, Circ. n°2003-134 du 8/09/03, « Modalités d'accueil en milieu professionnel d'élèves mineurs de moins de seize ans ».

[960] Le dispositif initial a semble-t-il été détourné (pour préparer des concours, notamment) ; il a été relancé par le ministre délégué à l'enseignement professionnel Jean-Luc Mélenchon. Le dispositif obligatoire est, au début des années 2000, d'une durée de 20 à 40 jours selon les spécialités et les IUFM. Sur la discussion de ce dispositif (entre autres), voir le rapport de : BORNANCIN M., (dir.) *La formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en deuxième année d'IUFM*, Rapport de mission remis à Jack Lang, ministre de l'Education nationale, MEN, janvier 2001.

qu'ils ne vivent plus dans une sphère entièrement séparée de l'économie »[961]. On assiste donc à une interpénétration de plus en plus forte et systématique entre formation et emploi, entre éducation et insertion, entre école et entreprise. Le vécu dans l'entreprise semble être devenu la norme sur laquelle doit s'aligner l'enseignement, et comme sa finalité ultime ou du moins principale. Cela signale que l'entreprise est désormais devenue le modèle de référence dans la réponse aux problèmes sociaux (V.2.2).

V.1.2. « Stages », PFE ou PFMP : une distinction technique signe d'une mutation néolibérale

Le développement des stages s'est fait sans que les procédures de gestion qui en découlent ne soient toujours très clairement identifiées. Ou plutôt, cela s'est fait avec des écarts importants entre le cadre prescrit et les pratiques effectives. C'est en particulier ce qui a poussé le ministère de l'Education nationale, au milieu des années 1990, à tenter de clarifier les statuts et les procédures, à travers un « Guide des formations en entreprise ». Ce document commence par définir les intitulés et les statuts, variables selon le type de formation :

> « Ces périodes en entreprise portent le nom de **stages**, ou de **séquences éducatives en entreprise**, ou de **périodes de formation en entreprise**, ou de **périodes de formation en milieu professionnel** en fonction de leurs objectifs, de leur prise en compte ou non à l'examen, de la nature des diplômes ».[962]

La différenciation entre ces intitulés dépend du niveau de qualification (V, IV ou III), du type de diplôme préparé (CAP ou BEP, par exemple au niveau V), mais aussi des filières :

> « Selon les secteurs professionnels, les BEP et les CAP peuvent être soit en stage, soit en PFE (…) soit en SEE (…). Cette coexistence de situations s'explique par l'histoire de la mise en place de l'alternance sous statut scolaire au niveau V. »[963]

La notion de « stage » est un nom générique. Si le terme est, de fait, en usage dans le langage courant, il ne correspond pas toujours à la dénomination officielle. Précisons donc cette dernière, non pas en la tenant pour la source ou au contraire le reflet des normes qui structurent l'action[964], mais dans la mesure où cette prescription indique un ordre de principe qui permet de cerner le statut des « stages » du point de vue de l'institution. La multiplication

---

[961] DEPREZ L., in Assemblée Nationale, Commission des affaires culturelles, familiales et sociales, Compte-rendu n°70, mercredi 5 juillet 2006, séance de 14h45.

[962] MEN, Direction des lycées et des collèges, « Guide des formations en entreprise pour les élèves et les étudiants préparant un diplôme professionnel du CAP au BTS », novembre 1996, p.9. (En gras dans le texte.)

[963] Ibid.

[964] Car en la matière, on peut penser que « le droit sert davantage à habiliter l'administration à agir en lui donnant autorité et légitimité, qu'il ne la contraint. » LASCOUMES P., LE GALES P., *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin, 2007, p.36.

de l'outil à tous les niveaux de la scolarité a conduit l'Education nationale à distinguer différentes appellations correspondant en principe à des fonctions différentes (entre découverte, observation et application) et à un statut distinct au sein des curricula : les PFE et PFMP participent de la validation des diplômes, contrairement à des modules de découverte ou d'observation (par exemple 3ème DP6). Le but officiellement distinct des « stages » et des « périodes de formation » est en principe relativement clair pour l'école : cela dépend du niveau et du type de diplôme préparé. Une circulaire de 2000 précise en effet que :

> « les périodes de formation en entreprise ont été conçues principalement pour faciliter l'acquisition ou la validation de certains savoirs et savoir-faire définis dans les référentiels de certification des diplômes, qui ne sont pleinement mis en œuvre que dans le cadre d'activités exercées dans le milieu professionnel. Lorsque les périodes en entreprise ne font pas l'objet d'une évaluation certificative, il s'agit de stages, dont les objectifs principaux sont la découverte en milieu professionnel et/ou la mise en application d'acquis de la formation en établissement. »[965]

Le tableau suivant[966] récapitule cette distinction :

Figure n°7 : L'orientation officielle du contenu des stages

Stage	- obligatoires, mais - non évalués à l'examen	- Découverte du monde de l'entreprise - Application dans le milieu de production des connaissances acquises au lycée.
Période de Formation en entreprise (PFE) Période de Formation en Milieu Professionnel (PFMP)	- obligatoires et - évalués à l'examen	- Acquisition de certaines compétences professionnelles définies dans le diplôme qui ne peuvent être obtenues qu'au contact de la réalité professionnelle.

Selon le diplôme préparé, cette expérience engage en principe plus ou moins d'application pratique dans l'entreprise des savoirs présumés acquis en contexte scolaire. Et inversement, il est attendu par l'Education nationale un investissement plus ou moins important des entreprises, selon que l'on en escompte des apprentissages contextuels ou pratiques, et un apprentissage expérientiel (les « trucs du métier », des savoirs non enseignés à l'école…) ou plutôt une mise en application en contexte « réel ». Le nom générique cache donc une gradation fonctionnelle et statutaire, qui va de la découverte de l'organisation et de l'activité de l'entreprise à des acquisitions de compétences non travaillées à l'école, en passant par des expériences d'application en « grandeur réelle ». Avec la scolarisation des diplômes, c'est le

[965] MEN-DESCO, Circulaire n°2000-095 du 26 juin 2000, « Encadrement des périodes en entreprise : formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées ».

[966] Ce tableau est tiré du site http://www2.educnet.education.fr/ecogest/, Consulté le 12/01/08.

caractère scolairement validé ou non du « stage » et le type d'évaluation qui fixe, en quelque sorte par rétroaction, le contenu attendu : réalisation et soutenance d'un projet (dans le cas d'une évaluation par un jury mixte, école et entreprise) ; observation appuyée d'une exigence de compte-rendu de stage (en cas de non-évaluation à l'examen) ; etc. Autrement dit, ce sont les « référentiels » de formation qui déterminent le type de « stage » et sa fonction attendue dans le processus de formation.

Il faut toutefois réintégrer ces distinctions fonctionnelles dans le mouvement historique de diffusion du paradigme de l'insertion. La nouvelle configuration du rapport école-entreprises a généré de nouvelles appellations organisationnelles qui correspondent en fait à un quadruple déplacement : 1) le passage du volontariat à l'obligation, avec la diffusion depuis le niveau CAP vers le niveau baccalauréat[967] (cette systématisation et cette obligation se retrouvant également dans la formation des enseignants) ; 2) la remontée très en amont de l'expérience de l'entreprise dans la scolarité, dès le collège aujourd'hui (sans compter les visites d'entreprises ou autres formes, qui peuvent commencer en maternelle) ; 3) la diffusion progressive de ce principe d'un ordre spécifique de formation (technique et professionnelle) à un principe général d'insertion (diffusion dans les dispositifs de réorientation, de traitement de la déscolarisation, dans les formations universitaires, sans compter les dispositifs proprement dit d'insertion) ; 4) une hiérarchisation des diplômes, accélérée avec la mise en place du Bac pro et la dégradation des diplômes historiques de formation des ouvriers (CAP tout particulièrement). La différenciation des types de stages et de leurs intitulés reprend et prolonge cette hiérarchie. En effet, comme l'indique un décret de 1996, pour faire face à

> « tous les problèmes d'accueil en entreprise posés par cette généralisation, il a été décidé de réserver la PFE aux CAP et de donner aux BEP (plus orientés vers la poursuite d'études) le choix entre un stage non validé (ou) une PFE validée, selon la spécialité du secteur professionnel. »[968]

La stabilisation des distinctions formelles des intitulés, traduit donc notamment une néolibéralisation de la formation scolaire, générant la recherche d'un nouveau « compromis ». Ce compromis est en l'état environ celui-ci : le maintien de la formation dans l'ordre scolaire s'accompagne d'un affaiblissement des frontières, avec une intensification des circulations entre l'école et l'entreprise, non seulement des élèves, mais également des enseignants ou des professionnels du monde du travail. On verra (V.4 à V.6) que cela s'accompagne d'une

[967] MAUGER G., « Les politiques d'insertion », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.136, n°1, 2001, pp.5-14.

[968] MEN-DESCO, Décret n°96-732 du 14 août 1996, publié au JO du 22 août 1996.

circulation de normes qui transforment l'ordre scolaire (non sans résistances) pour imprimer de plus en plus fortement et précocement la marque entrepreneuriale.

V.1.3. Des définitions institutionnelles à l'intérêt de la notion générique de *stage*

Afin de ne pas effacer, dans la catégorisation des types de stages, la mémoire du mouvement historique qui a initié leur démultiplication, je garderai la notion générique de « stage ». Dans l'approche des questions de discrimination, particulièrement, il s'agit d'indiquer que je regarde *a priori* de façon équivalente ces espaces-temps dédiés à des traductions cognitives et normatives entre les « mondes » scolaires et de l'entreprise. En effet, on peut d'une part douter que le fonctionnement de la discrimination soit particulièrement calqué sur les découpages administratifs de l'Education nationale, même si l'on peut penser qu'il l'habite d'une façon spécifique. Le cloisonnement administratif entre les thématiques de l'action publique (discrimination « à l'emploi », « au logement », etc.) ne correspond pas à la forme en réseau de la discrimination, et moins encore à l'expérience répétitive qu'en font les discriminés.[969] Il n'y a par ailleurs pas de raison *a priori* de penser que la discrimination n'interviendrait pas dans des stages de découverte, par exemple en collège, et qu'elle serait uniquement présente dans les « périodes de formation » considérées comme plus « proches de l'emploi ». Cette hypothèse, fréquemment formulée par les professionnels de l'école, doit au moins être mise à l'épreuve. On peut également douter que la catégorisation administrative épouse totalement des variations propres à la discrimination. Ceci, même s'il faut être attentif au fait que la rencontre des deux logiques produit des effets singuliers : par exemple, le fait que les PFMP « comptent pour le diplôme » accentue très probablement certaines dimensions tactiques des discriminés pour tenter de contrer les effets de la discrimination. Là où un évitement des stages peut être imaginé dans une logique de découverte – malgré le caractère obligatoire -, cela n'est plus le cas dans ses stages proprement dit d'alternance. Sauf à ce que l'évitement soit intégré dans les parcours en amont, les élèves optant pour des cursus qui ne les exposeraient pas à cette contrainte, ce que l'on voit de façon nette dans l'apprentissage[970].

---

[969] DHUME F., SAGNARD-HADDAOUI N., *Les discriminations raciales à l'emploi. Une synthèse problématique des travaux*, ISCRA-Est, Neuviller-la-Roche, 2006, introduction.

[970] HENRY-DALMASSO M, *L'accès du jeune étranger au contrat d'apprentissage*, Mémoire de DESS, Paris, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, 1997 ; NOEL O., *Recherche-action sur l'accès à l'apprentissage des jeunes issus de l'immigration dans le département des Pyrénées Orientales*, Montpellier, ISCRA, 2000.

Un dernier argument plaide pour préférer la notion généraliste de « stage » aux catégories administratives. Cet argument découle des précédents : le flou de la notion invite à reconstruire une catégorisation à partir de la problématique de la discrimination, et non selon les segmentations et les effets de frontières institutionnels. Sur ce plan, l'insistance d'acteurs de l'Education nationale à essayer d'imposer la catégorisation administrative en lieu et place d'une notion floue peut avoir partie liée avec la dénégation de la discrimination. Force est en effet de constater que les objections formelles de la part de certains acteurs de l'administration scolaire, jouant du pouvoir de catégorisation et d'imposition normative de l'institution, ont partie liée à des stratégies de disqualification d'une critique :

> « Il y a un amalgame entre tous les stages mis en place. Il faut bien distinguer entre les séquences de découverte du monde de l'entreprise, à distinguer des périodes de formation en entreprise, qui sont des stages obligatoires pour valider un diplôme. Et je dois vous dire que ces stages ont des référentiels qui sont établi, et que ces référentiels sont suivis » (Chargé de mission Partenariat, Rectorat, PACA, 2008)

En opposant l'ordre administratif à la critique, on tente d'inverser le rapport entre normes réelles et prescrites : on suggère d'une part une méconnaissance du réel (en fait, de la prescription), pour nier un ordre tenu pour théorique (en fait, réel) et faire ainsi de la discrimination une hypothèse théorique – un fantasme du chercheur. Ce renversement normatif cherche à disqualifier l'idée de discrimination au nom des principes et du pouvoir prescriptif de l'institution. Face à ces logiques de dénégation et ces stratégies visant à faire taire la critique, il y a lieu de privilégier une approche catégorielle souple au départ, pour essayer sinon d'échapper, du moins de gagner en mobilité face au pouvoir normatif de l'institution scolaire. Ce faisant, l'enjeu est, entre science et politique, de réintroduire du jeu dans une problématique soumise à une puissante stratégie de contrôle de la parole publique.

V.2. Le stage, outil stratégique dans le « rapprochement » entre l'école et l'entreprise

Si l'on considère le développement général de l'insertion et la mise en ordre des politiques publiques sous l'impératif de l'emploi, la question du « stage » signale une transformation profonde des équilibres des politiques publiques[971]. Rien moins que neutre, ce thème est au

[971] Cette transformation, ainsi que les liens entre formation scolaire et professionnelle, entre école et entreprise, ont abondamment été travaillés du point de vue de la question de l'alternance. Pour une synthèse : ROMANI C., *Alternance(s). Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger*, Notes emploi formation, CEREQ, 2004. Sans entrer plus avant dans ce domaine, je me concentre ici sur la problématique de gestion de l'ordre, des normes et des frontières de l'école, résultat de la circulation des élèves, d'une part, et de la pression néolibérale en faveur du modèle entrepreneurial, d'autre part.

contraire un espace d'observation d'une redéfinition des politiques sociales par l'insertion, dans laquelle l'école est conduite à jouer un rôle majeur. Plus spécifiquement, ce thème est un point d'observation des relations de pouvoir et des frontières entre l'école et l'entreprise. C'est un espace de lecture des reconfigurations de l'interdépendance des champs scolaire et entrepreneurial autour du triptyque formation-orientation-insertion. En effet, la redéfinition des politiques scolaires à partir du territoire modifie le rapport aux frontières, notamment car la « reconfiguration "par le bas" (…) contribue en premier lieu à une remise en cause de la clôture scolaire instituée par l'école républicaine »[972]. Le thème du rapprochement école-entreprise est un signe typique de ce mouvement, qui cherche à atténuer un effet de clôture, et ce faisant met la focale sur les problèmes de frontières.

V.2.1. Un contexte général consensuel, le « rapprochement école-entreprise »

Au niveau le plus général, le développement des stages prend place dans une logique de *« renforcement de la coopération [du ministère de l'Education nationale] avec le monde professionnel »*[973]. Le mot d'ordre en est ce fameux « rapprochement école-entreprise ». Cette formule, qui prend un sens quasi moral dans un contexte de déploration de la « fragilisation du lien social »[974], témoigne à la fois de la critique sur la « distance » de l'école à l'entreprise, et d'une inflexion nette de la politique publique en la matière. Qui dit « rapprochement » dit surtout déplacement du centre de gravité, de l'école vers l'entreprise, comme en témoigne la communication étatique : sous l'intitulé *« partenariats école-entreprise »*, le site Internet du gouvernement annonce quatre objectifs, dont trois au titre *« des priorités de la réforme de la filière professionnelle au lycée »* : *« faire connaître le monde professionnel »*, *« valoriser les formations à caractère professionnel »* (i.e. dans le système scolaire) et *« renforcer les relations avec le monde économique »*[975]. Le quatrième est plus général, mais très significatif de la visée normative : *« donner aux jeunes l'envie d'entreprendre »*[976]. Tous ces objectifs concernent donc une diffusion au sein de l'école de la norme entrepreneuriale.

---

[972] BEN AYED C., « Entre universalisme et développement local. L'émergence d'une nouvelle école en France ? », in *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°46, décembre 2007, p.30.

[973] Accord-cadre de partenariat entre le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le mouvement des entreprises de France (Medef), 19 juillet 2004.

[974] On peut voir une homologie entre la promotion du « lien social » et celle du « lien professionnel » qu'est le « partenariat ». Cf. DHUME F., « L'ère du "partenariat" ou l'idéologie du consensus », in *Le détour*, éd. Histoire & Anthropologie, n°1, 1er semestre 2003, pp.195-203.

[975] http://www.gouvernement.fr/gouvernement/les-partenariats-ecole-entreprise, consulté le 24/08/10.

[976] http://www.gouvernement.fr/gouvernement/donner-aux-jeunes-l-envie-d-entreprendre, consulté le 24/08/10.

Cette logique générale semble peu faire l'objet de critiques, autour et au sein de l'école, hormis des critiques très générales sur la « marchandisation »[977]. Ceci, d'abord parce qu'elle ne semble en première lecture qu'un avatar de ce « lieu commun » qu'est l'exigence d'une « ouverture de l'école ». Ce thème est en effet fortement rassembleur - des militants pédagogiques aux gestionnaires de la formation ou encore aux défenseurs du néolibéralisme[978] - et il a en large partie justifié l'émergence de la territorialisation et la naissance des ZEP[979]. Si des critiques se font entendre, dans l'école, c'est notamment au plan pragmatique des contraintes d'organisation découlant de la masse des stagiaires à placer ; ou au plan normatif, quant aux contraintes du cadre règlementaire et/ou à la sélectivité des employeurs et à leurs logiques de recrutement. On dessine de la sorte un problème qui a principalement deux faces, s'articulant ainsi du point de vue de l'école : de la difficulté à placer (face à la masse des stagiaires et au fait que toutes les entreprises n'en prennent pas) découlent quelques problèmes de qualité des stages (l'école serait contrainte de tolérer le fait que certaines entreprises ne « jouent pas le jeu »). Du point de vue des représentants de l'entreprise, le MEDEF tout du moins, le raisonnement est le suivant : si l'on admet que certaines entreprises *« ne jouent pas le jeu »*, soit en raison de la médiocre qualité des stages (« stages-café-photocopie »…), soit du fait que toutes n'auraient pas bien compris l'enjeu, cela resterait marginal car il est d'un intérêt supérieur de s'impliquer dans la formation des futurs salariés. Du point de vue des représentants politiques, enfin, les stages représentent une forme qui semble idéale, à la fois dans un nouvel équilibre entre patronat et pouvoirs publics et dans la conception d'une juste formation des élèves - qui ne remette pas outre mesure en cause la primauté scolaire de la formation. Sur le « fond », donc, un large consensus prévaut pour estimer, d'une part, que *« la généralisation des stages (…) a représenté un formidable progrès »*[980]. D'autre part, *« un certain consensus [semble aussi exister] à propos d'un constat : il y a des stages abusifs qui se substituent à de vrais emplois »*[981].

---

[977] Notamment : JOSHUA S., *Une autre école est possible*, Paris, Textuel, 2003 ; LAVAL C., *L'Ecole n'est pas une entreprise, Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte, 2003.

[978] DEROUET-BRESSON M.-C., « Les cent fruits d'un marronnier. Eléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école », in *Education et Sociétés*, n°13, 2004/1, pp.141-159.

[979] BOUVEAU P., « L'école à l'ère des ZEP ou la mutation du débat scolaire », in *Les annales de la recherche urbaine*, n°75, mars 1996, p.38.

[980] Les termes sont de la sénatrice de Moselle, la socialiste Gisèle Printz, parlant ici des stages dans l'enseignement supérieur. Cf. « Proposition de loi visant à organiser le recours aux stages », URL : http://www.senateurs-socialistes.fr/article/articleview/4731/1/184.

[981] C'est cette fois le sénateur socialiste de Paris, Jean Dessessard, qui parle (Ibid).

Ces deux motifs du consensus relatif aux stages ne s'opposent pas, malgré l'apparence : ils reviennent l'un et l'autre à situer l'enjeu du côté de l'entreprise. Que ce soit positivement (l'intérêt des stages) ou négativement (les entreprises ne jouent pas le jeu), voilà posées les bornes du débat qui s'est joué sur la scène médiatico-politique en 2005-2006 (autour du collectif Génération précaire, notamment). La question « politique » des stages semble en fait se résumer dans leur « nécessité » idéale, qui postule sans plus de discussion le caractère éminemment formatif de l'entreprise. Aussi, pour le MEDEF, s'il faut

> « développer les stages, [c'est parce que] nous savons bien qu'il s'agit d'une expérience permettant de renforcer la formation des étudiants et de faciliter leur insertion professionnelle »[982].

Face aux critiques, les stratégies des représentations patronales toutes fédérations confondues s'entendent pour reconnaître mais minimiser l'affaire : *« Si des abus existent, ils sont extrêmement minoritaires »* (MEDEF) ; *« les situations abusives dénoncées sont principalement le fait d'une minorité de grandes entreprises »* (CGPME) ; etc. Au-delà du caractère classique de l'argument visant à « dégonfler » le problème, cette focalisation sur les mauvais exemples et sur l'ampleur du phénomène masque l'ordre du raisonnement : cela a pour effet de renforcer la croyance dans le bienfait intrinsèque des stages et dans l'évidence de la relation école-entreprise. Le stage joue ainsi comme révélateur d'un mouvement de fond, reliant historiquement sans grande discontinuité la Droite et la Gauche depuis les années 1970, dans une stratégie de mise en équivalence de l'école et de l'entreprise. Par mise en équivalence, j'entends une façon de trouver une continuation possible entre deux univers, sans préjugement de leurs positions respectives (ou de la façon de faire continuité). Mais le type de mise en équivalence qui s'impose transparaît toutefois rapidement, car cette logique du rapprochement puise son principe même dans l'imposition du référentiel entrepreneurial.

V.2.2. Le stage, outil typique d'une réponse néolibérale aux « problèmes sociaux »

Le stage et l'alternance sont la figure clé d'un mécanisme plus général qui place l'entreprise comme centre gravitationnel des politiques publiques. Le débat va ainsi bien au-delà du seul rôle « formateur » de l'entreprise. La rhétorique sur l'alternance permet en effet de positionner l'entreprise comme un opérateur majeur de la résolution des problèmes des politiques publiques, et en premier lieu « l'échec scolaire ». Cela n'est pas nouveau, puisque la « lutte contre l'abandon de l'école sans qualification » constituait déjà l'une des

[982] MEDEF, « Interview de Laurence Danon, présidente de la Commission Nouvelles Générations », consulté le 13/01/09, URL : www.medef.fr/main/core.php?pag_id=50791.

justifications principales des premières expérimentations des stages, sous le ministère Beullac en 1979[983]. Trente ans plus tard, ce thème trouve une prolongation dans son rattachement au nouveau thème de la « diversité » et de « l'égalité des chances ». En effet, le Commissaire à la diversité, Yazid Sabeg, issu du lobby patronal qu'est l'Institut Montaigne, affirme-t-il vouloir

> « rendre effectif (…) une obligation légale de 5% de salariés en formation en alternance dans les entreprises de plus de 50 salariés (…). Les jeunes doivent s'intégrer dans le monde du travail progressivement, avant même leur sortie du système scolaire (…). Cette proposition structurelle permettra de traiter en cinq ans la question des jeunes qui sortent du système scolaire sans qualification. C'est comme ça qu'on transformera en profondeur les quartiers. »[984]

Dans le même registre, une *« Charte d'engagement des entreprises au service de l'égalité des chances dans l'éducation »* affirme, en préambule, que :

> « Pour tenter d'apporter une réponse adaptée aux difficultés majeures que rencontrent les jeunes les plus défavorisés dans l'éducation, l'orientation et l'insertion professionnelle, diverses initiatives fondées sur la relation école ou université et entreprise voient le jour. (…) cette volonté s'appuie sur l'idée que chaque jeune doit être mis en relation avec l'environnement professionnel. »[985]

La justification de l'alternance n'est donc pas ici liée à un principe pédagogique, mais à une démarche « politique » (en fait policière et normalisatrice) qui définit la « valeur travail » et l'entreprise comme la seule réponse crédible à des problèmes sociaux. Cela rejoint la logique des jeunes UMP, qui proposent de rendre obligatoires les stages, afin *« d'encourager le travail, [par] des mesures qui se veulent être une solution pérenne aux problèmes récurrents de l'orientation et de l'insertion professionnelle des jeunes »*[986]. La proposition du « Commissaire à la diversité » rejoint également celle de la sénatrice UMP Gisèle Gautier, représentant la Délégation aux droits des femmes du Sénat, de *« généraliser les stages en entreprise pour les enseignants »* et *« rendre obligatoire les stages des collégiens en entreprise »* afin de favoriser *« l'insertion professionnelle des femmes dans des métiers traditionnellement masculins »*[987]. Ces quelques exemples illustrent un usage instrumental de

---

[983] « Déclaration de M. Christian Beullac, ministre de l'éducation, sur les stages en entreprise pour les élèves des LEP et pour les enseignants », Paris, 29 mai 1979.

[984] In *Libération*, 18 mars 2009, p.4.

[985] « Charte d'engagement des entreprises au service de l'égalité des chances dans l'éducation », signée par le ministère de l'Education nationale le 13 décembre 2006.

[986] SCHALK E., « L'emploi et les jeunes », Consulté le 8/08/10 sur le site des jeunes de l'UMP du Bas-Rhin, URL : http://www.jump67.com/Politique-nationale/lemploi-et-les-jeunes-une-rencontre-des-plus-enrichissante-avec-le-secretaire-detat-a-lemploi-laurent-wauquiez.html. On trouve également cette proposition dans des comptes-rendus des « Etats généraux de l'Industrie » en Franche-Comté, dans ceux émanant de la Direction de Jeunesse et sports du Haut-Rhin face aux problèmes d'emploi des jeunes… Et aussi, pour ce qui concerne les formations universitaires, dans des évaluations de l'AERES (agence de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur), dans les propositions du Haut conseil de l'éducation (HCE), etc.

[987] GAUTIER G./Délégation au droit des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes, *« Orientation et insertion professionnelle : vers un rééquilibrage entre femmes et hommes dans tous les métiers »*, in *Rapport d'activité 2007-2008*, Rapport du Sénat, n°404, 2008.

la question des stages, qui dévie sensiblement par rapport au sens socio-pédagogique naguère investi dans l'alternance (dans les années 1980, tout du moins). Ces propositions sont donc à lire comme une réponse technique (avec d'autres) aux projets de « diversité » et de « mixité » : elles ne renvoient pas au principe *politique* d'une égalité, mais semblent plutôt rattachées au diagnostic d'une sorte de « crise morale de la socialisation » lue à travers « l'écart entre l'école et l'entreprise ». La proposition d'assurer la continuité école-entreprise semble ainsi être une réponse à l'idée d'assurer une stabilité de la « valeur travail », en intégrant la norme entrepreneuriale dès l'amont dans l'école. Dans ce contexte, l'alternance devrait assurer une continuité idéalement totale, permettant « *l'intégration dans le monde du travail avant même la sortie du système scolaire* ». L'enjeu politique majeur, à travers cette logique de « rapprochement de l'école et de l'entreprise », semble donc bien de *« réconcilier la France avec l'entreprise »*[988] pour faire de cette dernière tout à la fois le centre de gravité et l'horizon de la politique publique.

V.2.3. Un outil stratégique dans la bataille normative entre l'entreprise et l'école

Au-delà d'une rhétorique sur l'intérêt commun de l'école et de l'entreprise, la question du stage est largement stratégique pour le patronat, d'une façon différente en tout cas de l'enjeu que représente ce thème pour l'école. Le MEDEF en fait explicitement l'un de ses terrains d'action privilégié[989]. Dans une bataille des normes, le stage est utilisé de deux façons. D'une part, il sert à promouvoir une approche individualiste de la formation et de l'insertion, sur le modèle de « l'auto-formation ». Le MEDEF communique sur ce thème :

> « Quel que soit votre parcours scolaire ou universitaire, il [le stage] est fortement recommandé : faut-il insister sur les vertus de ce que l'on apprend et découvre par soi-même ? »[990]

---

[988] C'est le discours du président Nicolas Sarkozy, qui estime avoir *« été élu pour réconcilier la France avec l'entreprise et l'usine »*. In *Libération*, 18 mars 2009, p.13.

[989] Ce positionnement offensif du MEDEF vise entre outre à contrecarrer par l'attaque les critiques concernant les abus de stage. Il faut ici noter que les autres syndicats patronaux n'ont pas la même position. Si, outre le MEDEF, l'UPA, la CGPME et l'UNAPL sont finalement signataires de la « Charte des stages étudiants en entreprises » du 26 avril 2006, seul le MEDEF s'est saisi « politiquement » de cette question. La CGPME, par exemple, ne se positionne de toute évidence pas sur ce terrain ; elle se dédouane de cette question en renvoyant l'accusation d'abus (et donc, au final, le concernement par la problématique du stage) vers les « grandes entreprises ». Elle affirme que *« les situations abusives dénoncées sont principalement le fait d'une minorité de grandes entreprises qui ont un volant continu de stagiaires »* et décrète que *« toute charte de bonne conduite éventuelle [est] a priori inutile dans les TPE/PME »*. (Cf. le communiqué : « Situation des stagiaires. Position de la CGPME », consulté le 13/01/09, URL : http://www.cgpme.org/social.php?social_id=196.)

[990] MEDEF, « Le stage : passage obligé et parfois… privilégié », 01/07/05, consulté le 13/01/09, URL : http://www.medef.fr/main/core.php?pag_id=833

D'autre part, au-delà de la seule formation des élèves, il s'agit de « sensibiliser », plus profondément encore, les relais que peuvent être les enseignants. Sur ce plan, le Haut conseil de l'éducation a fixé un cahier des charges pour le cursus applicable à partir de la rentrée 2007 aux IUFM, qui prévoit pour tous les étudiants concernés un stage d'au moins trois semaines en entreprise. Dans d'autres champs stratégiques aussi, on constate une offensive similaire du patronat[991]. L'instauration en 2000 d'une « semaine Ecole-Entreprise »[992] répond à l'enjeu symbolique d'une communion autour de l'entreprise. Cela fait penser à une nouvelle forme d'union nationale dans la rencontre du social et de l'économique. Le stage apparaît comme un outil stratégique, une arme dans cette bataille pour imposer des modèles normatifs ; et l'école est assurément un terrain privilégié de la stratégie du MEDEF pour diffuser ses exigences normatives. En effet, selon Laurence Parisot, *« dans la réconciliation des Français avec l'entreprise, le rapprochement avec le monde enseignant est prioritaire »*[993]. Doit-on parler de bataille ? C'est en tout cas le registre – militaire - sur lequel le patronat s'affiche : son objectif est de *« bouger les lignes »*[994]. L'investissement de l'école se fait, pour le MEDEF, selon *« un plan très proactif sur la découverte professionnelle dite DP3 »*[995]. Mais tout porte à penser que nous n'avons pas affaire ici uniquement à une offensive isolée du patronat. Ou du moins, au niveau national et symbolique, la diffusion des modèles entrepreneuriaux et la critique de la distance de l'école à l'entreprise transitent de façon remarquable par l'action

---

[991] Depuis décembre 2000, est organisé l'accueil d'élèves inspecteurs des impôts au sein d'entreprises ; le MEDEF organise des rencontres à l'école de la magistrature de Bordeaux ; ou encore, il a noué un « partenariat » avec l'Ecole de journalisme de Sciences Po Paris *« grâce auquel des jeunes élèves journalistes ont pu partager la vie d'un chef d'entreprise pendant une semaine »*. MEDEF, « Prospérité, liberté, durabilité », Assemblée générale du 25 janvier 2007, consulté le 13/01/09, http://www.medef.fr/main/core.php?pag_id=105174

[992] Initiée en 2000, par le ministre Claude Allègre, celle-ci est désormais pérennisée par l'« accord-cadre de partenariat » signé en 2004 par le ministre François Fillon, et Ernest-Antoine Seillière pour le MEDEF.

[993] MEDEF, « Point presse de Laurence Parisot du 15 mai 2007 », consulté le 13/01/09, URL : http://www.medef.fr/main/core.php?pag_id=110563.

[994] C'est le mot d'ordre du MEDEF pour l'année 2007.

[995] MEDEF, « Point presse de Laurence Parisot du 15 mai 2007 », op. cit. Le « DP3 » est une option facultative de découverte professionnelle (3 heures hebdomadaires) mise en place depuis la rentrée 2005 en classe de troisième. Elle vise, selon la prescription, à *« apporter aux élèves une première connaissance du monde professionnel par une découverte des métiers, du milieu professionnel et de l'environnement économique et social »*. [Cf. le site Eduscol, consulté le 13/01/09, URL : http://eduscol.education.fr/D0072/dp_accueil.htm] Le choix d'investissement de ce module par le MEDEF est très significatif : contrairement au module de découverte professionnelle de 6h visant un *« public d'élèves volontaires, scolairement fragiles »* (Eduscol), et *« destiné aux élèves qui savent déjà qu'ils s'engageront ensuite dans la voie professionnelle »* (http://www.education.gouv.fr/cid157/decouverte-professionnelle-en-classe-de-troisieme.html), l'action a pour but de cibler le niveau général en agissant sur l'incitation des élèves pour intégrer le lien à l'entreprise très tôt et dans le « droit commun ».

gouvernementale[996]. Le « partenariat » Etat-entreprise est plus largement le terrain privilégié de la diffusion conjointe de modèles normatifs favorables à l'entreprise[997]. Sous un motif consensuel[998] et contractuel[999], l'idée de « partenariat école-entreprise » recouvre en fait des logiques inégalitaires, qui peuvent être vécues par l'école comme des pressions face auxquelles il s'agit en premier lieu de protéger ses « valeurs » - lorsqu'elle ne peut imposer ses conditions[1000]. J'y reviendrai (V.4).

Le patronat comme l'Etat prennent soin de placer leur alliance sous le signe du consensus, ce qui permet de résoudre une distorsion communicationnelle entre une représentation nationale placée sous le signe du pouvoir « républicain » et régulateur de l'Etat, et la représentation entrepreneuriale affirmant la primauté du modèle de l'entreprise. Ainsi, là où l'Etat dit « entreprise », le MEDEF dit « République », comme si nous avions affaire à une simple reconnaissance réciproque. Comme s'il s'agissait de donner le change aux concessions de l'Etat en matière de formation, la représentation patronale s'affiche sur le terrain « national » et « républicain » : le stage est présenté comme une façon de renforcer la Nation par l'investissement sur sa *« jeunesse »*. Dans la communication, il faut donc juxtaposer des signes donnant à penser que la relation est équilibrée et que l'ordre républicain reste au fond inchangé. D'un commun accord, on présente l'alliance stratégique selon un résultat *« gagnant-gagnant »*. A titre d'illustration[1001] : le lancement en 2007 par Xavier Darcos, ministre de l'Education nationale, et Laurence Parisot, présidente du MEDEF, de la 8e édition de la Semaine Ecole-Entreprise, à Carcassonne. L'ordre du jour a en effet combiné : la visite d'une entreprise, la conférence de presse au centre d'apprentissage de la Chambre de commerce et d'industrie de l'Aude (et donc pas dans un établissement scolaire), le lancement

---

[996] Ce qui prolonge d'une certaine façon les analyses de Bruno Jobert sur le mode de diffusion du néolibéralisme dans le contexte français, à ceci près que le MEDEF des années 2000 est autrement plus offensif sur ce terrain que le CNPF des années 1970. JOBERT B., *Le tournant néolibéral en Europe*, op. cit.

[997] Pensons au fait que le Sénat a mis en place depuis 1999 des « stages d'immersion en entreprise » pour les sénateurs. Cf. http://www.entreprises.senat.fr/rubrique.php3?id_rubrique=53.

[998] DHUME F., « L'ère du partenariat ou l'idéologie du consensus », op. cit.

[999] « En pratique, la liberté contractuelle permet à la partie la plus puissante de faire adopter par la plus faible des dispositions qu'elle n'aurait pas pu imposer par une décision unilatérale. » HEMERY V., « Le partenariat, une notion juridique en formation ? », in *Revue française de droit administratif*, 14 (2), mars-avril 1998, p.353.

[1000] Par exemple, le « Code de bonne conduite pour les partenariats en milieu scolaire » (In *78 actions pour la voie des métier*s, janvier 2002), évoque en fait les *« grands principes de service public »* à faire respecter face aux pressions commerciales des entreprises. Cf. DHUME F., « L'école et les autres (ou comment penser le partenariat) », *Cahiers pédagogiques* n°421, février 2004.

[1001] Les illustrations de ce discours managérial sont légions ; en voici encore une autre, lorsque la ville de Perpignan titre une rencontre locale : *« Égalité des chances en entreprise : tous gagnants ! »* (Jeudi 19 juin 2008, Palais des Congrès de Perpignan).

officiel de la Semaine Ecole-Entreprise, dans une grande salle de spectacle *« devant 1 200 élèves de 3e »*. Et, au milieu de ce programme mimant l'équilibre Ecole-Entreprise, dans laquelle les élèves sont mobilisés comme spectateurs : un *« déjeuner républicain au centre d'apprentissage de la CCI de Carcassonne »*[1002]. Le thème de la « République » permet de maintenir les formes d'un état souverain là où le référentiel entrepreneurial va colonisant jusqu'à son « sanctuaire ». La question des stages est donc, dans les discours du moins, le réceptacle et le terrain où se joue un déplacement normatif qui excède le seul rééquilibrage de la formation professionnelle. Le thème de la « République » et les questions relatives aux minorités sont ici à la fois un indice de ces enjeux et l'un des terrains de leur investissement.

V.3. La « discrimination » : une question paradoxalement typique du rapport école-entreprise

V.3.1. D'une équation « entreprise + stage = discriminations »…

S'il y a un lien à établir entre la question de la discrimination et celle du rapprochement école-entreprise, c'est du point de vue scolaire d'abord le fait d'imputer la discrimination aux employeurs. On présente l'émergence du problème pour l'école comme découlant de son rapprochement à l'égard des entreprises. D'où, par exemple, cette interrogation, en ouverture des journées de l'association *Education & Devenir* consacrées à « l'intégration », en 1997 :

> « Quant à la formation en alternance, a-t-elle contribué ou non à faire entrer dans les établissements scolaires les pratiques massivement discriminatoires et racistes des employeurs, sur lesquelles certaines formations, voire certains établissements ont tendance à s'aligner ? »[1003]

Cette croyance dans l'origine extérieure de la discrimination est assez fréquemment partagée dans l'univers scolaire, mais aussi politique, au point se sous-tendre le discours du ministre délégué à l'Enseignement professionnel, Jean-Luc Mélenchon, répondant à l'interpellation de la députée Cécile Helle sur les discriminations aux stages. A l'occasion de la sortie du rapport de l'IGEN en 2000, ce thème a en effet fait irruption lors de la séance des questions au gouvernement, à l'Assemblée nationale, le 14 juin 2000. La réponse a clairement associé discrimination (en fait, racisme) et entreprise, mais le ministre a immédiatement cherché à minimiser la responsabilité globale du patronat :

[1002] MEDEF, « Lancement de la Semaine Ecole-Entreprise à Carcassonne le lundi 19 novembre 2007 », consulté le 13/01/09, URL : http://www.medef.fr/main/core.php?pag_id=117292.

[1003] OBIN J.-P., « Introduction », in Education & Devenir, *L'intégration, une mission pour l'école ? Les enfants de l'immigration à l'école*, Paris, Hachette/Education & Devenir, 1997.

> « (…) nous commencerons par prendre la précaution moralement indispensable de dire que le racisme n'est pas une valeur dominante parmi ceux qui proposent des stages et des périodes en entreprise. Il convient de le rappeler, pour la dignité de l'ensemble des professionnels concernés. »[1004]

La reprise récente de cette question, à partir de 2006, a renversé la liaison entre les thèmes de la discrimination et du rapprochement école-entreprise. La notion de discrimination a littéralement été vidée de son sens puis remplacée par celle d'« égalité des chances », avec ce qui va de pair : une inversion du rôle prêté à l'entreprise.

V.3.2. …A une équation « école + entreprise = égalité des chances »

Si au départ la discrimination en stage est pensée comme pratique et produit de l'entreprise, du moins de certains d'entre elles, le modèle de « l'égalité des chances » impose une autre lecture. Il renverse l'ordre du rapport, en faisant de l'entreprise non plus d'abord le lieu de la discrimination, mais le principe même d'un accès au travail et le critère final de réussite de l'insertion. Avec le passage à « l'égalité des chances » le rôle prêté à l'entreprise s'est donc inversé : l'entreprise est devenue le lieu de l'apparente résolution de l'équation, là où elle était, dans la logique antidiscriminatoire, pointée comme un lieu de production des discriminations. La loi pour l'égalité des chances de 2006[1005] marque à la fois ce renversement et son lien avec le thème de la formation en alternance. En effet, c'est au nom de « l'égalité des chances » que l'on modifie les règles de la formation, notamment les contrats de professionnalisation et les conditions d'apprentissage. On assiste ainsi à une torsion idéologique s'appuyant sur trois déplacements notionnels : de lutte contre les discriminations à égalité des chances ; de l'opposition relative école/entreprise à leur rapprochement ; des logiques de sélectivité de l'entreprise à celles de la formation en alternance. Par ce truchement, ce qui faisait conflit est devenu objet d'un consensus, et la question spécifique de la discrimination a été vidée de son potentiel problématique. Désormais, il faut « gagner ensemble la bataille de la diversité » :

> « Faire plus de place aux jeunes, à travers les stages, à travers aussi la formation en alternance. Il est temps de mettre un terme aux idées reçues et de "gagner ensemble sur la même planète." L'accent est également mis sur l'importance de la diversité à travers pour la société française mais aussi pour l'entreprise. »[1006]

On voit donc que le thème du rapprochement école-entreprise joue, au contraire de la désignation d'une frontière étanche, comme mise en scène d'un espace de multiples activités

---

[1004] Assemblée nationale, 1ère séance du 14 juin 2000.

[1005] Loi n°2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances.

[1006] Discours de Cathy Kopp lors de l'assemblée générale du MEDEF du 25 janvier 2007, op. cit.

de contrebande, de contrefaçon et de traduction. Contrefaçon dont le thème de la discrimination est un exemple particulièrement significatif. Le travail de distorsion qu'il a subit, conduit paradoxalement à ce que les « discriminations » deviennent un argument justifiant le rapprochement école-entreprise, et donc une inversion du sens des frontières. Et, avec l'appui « d'experts », ce rapprochement est posé comme une évidente nécessité :

> « Un groupe de réflexion mis en place par l'Observatoire des Discriminations et les spécialistes de l'Education prioritaire du ministère ont constaté qu'il est nécessaire de rapprocher l'éducation nationale de l'entreprise. Un réseau d'entreprises désireuses de s'engager s'établit en lien avec l'Education nationale. »[1007]

> « Le stage est un moment capital, car il permet de valider les compétences apprises à l'école dans l'entreprise. (…) Si on était dans l'égalité de traitement, qui est l'idée républicaine, qui prétend tout bien gérer dans ce pays, [certains élèves] n'auraient pas leur chance. » (Chargée de mission, IMS-Entreprendre, PACA, 2008)

La « Conférence nationale pour l'égalité des chances », sous l'égide du Premier ministre en 2005, ne dit pas autre chose, sous les termes d'un « contrat de confiance stage ». A ceci près que le rapprochement proposé est éventuellement envisagé de façon sélective, dans la constitution d'un « réseau » d'entreprises. Il est ainsi proposé de :

> « Favoriser les stages en entreprise en établissant un partenariat entre un réseau d'entreprises et des établissements scolaires en ZEP ou en ZUS. Les entreprises proposeraient aux établissements de formation de conclure des "contrats de confiance stage" qui éliminent toute possibilité de discrimination »[1008]

Ces discours illustrent la façon dont sont branchés l'un sur l'autre divers thèmes formant réseau. Au moins quatre thèmes se raccordent progressivement l'un à l'autre, finissant par se soutenir et se justifier l'un l'autre : « discrimination » ; « rapprochement école-entreprise » ; « difficultés des jeunes défavorisés » ; « éducation prioritaire » ou « zones sensibles ». En même temps qu'ils se raccordent pour se soutenir mutuellement et former un conglomérat finalement unifié – présenté au final comme un seul et même objet d'action scolaire -, ces divers thèmes conduisent à requalifier le problème dans le sens d'un « handicap » des publics de « l'éducation prioritaire ».

V.3.3. Une alliance sous le signe de l'ethnicisation

La notion d'égalité des chances conduit à un déplacement dans la représentation de l'ethnicisation. Là où celle-ci était initialement tenue comme une production entrepreneuriale, sous l'image de la discrimination dans « l'accès aux stages », l'inversion des frontières sous le coup du « rapprochement école-entreprise » fait de l'ethnicisation un motif commun de l'école et de l'entreprise. Celui-ci intervient à deux niveaux, selon que l'on considère les

[1007] MEN, « Un réseau d'entreprises au service de l'égalité des chances », consulté le 11/02/09. URL : http://www.education.gouv.fr/cid4300/un-reseau-d-entreprises-au-service-de-l-egalite-des-chances.html.

[1008] Premier ministre, « Conférence nationale pour l'égalité des chances », Hôtel de Matignon, 3 février 2005, p.14.

stages au niveau scolaire ou plutôt universitaire. D'une part, au niveau universitaire, la mise en place de la « Charte des stages étudiants en entreprises » de 2006 s'est accompagnée de l'instauration d'un « Comité des stages » dont la composition est instructive. Outre les représentants d'employeurs, de syndicats de salariés et d'étudiants et d'établissements d'enseignement, seuls deux collectifs de la « société civile » sont membres : le Collectif Génération précaire, et le CRAN (Conseil représentatif des associations noires de France). Si le premier est à l'origine du « problème des abus de stages » ayant abouti à la signature de cette charte, la présence du CRAN est un signal paradoxal : une visibilité immédiate de la catégorie raciale (« Noir »), au vue des positions politiques de ce collectif ; mais un mode implicite de référence à la problématique de la discrimination ethnico-raciale[1009]. Cette question n'apparaît en effet nullement dans la charte elle-même, qui ne rappelle jamais la loi, mais évoque tout au plus « la confidentialité et la déontologie » dans les relations entreprises-établissements d'enseignement[1010]. D'autre part, au niveau scolaire, l'ethnicisation opère à travers la catégorie « Education prioritaire ». On trouve ici une sorte d'arrangement entre l'école et l'entreprise, pour imputer *ensemble* l'ethnique à certains publics scolaires, identifiés aux « zones urbaines sensibles ». La polarité de la sélection ethnique s'est donc inversée : d'un thème attribué à l'entreprise, c'est devenu un thème qualifiant un segment de l'Ecole (l'Education prioritaire), et d'un problème de « racisme » d'une partie du patronat, on est passé au problème du « handicap » d'un public défini comme *évidemment « différent »*[1011]. L'ethnicisation semble donc mettre en continuité l'école et l'entreprise, désormais « partenaires » dans la stigmatisation d'un public.

Ce changement pourrait passer presque inaperçu, tant il ne se fait à première vue qu'à l'intérieur du langage associant les thèmes de la « discrimination » et de la « relation école-entreprise ». Il faudra voir en quelle mesure il se traduit en pratique. Mais notons ici que cette

---

[1009] Ce choix n'est bien sûr pas anodin, dans un contexte où, de façon plus nette encore depuis les années 2000 avec le référentiel de la « diversité », les institutions publiques mettent en scène les « communautés » sous condition qu'elles adoptent un discours ouvertement républicaniste. C'est ce qui explique probablement le succès politico-médiatique du CRAN. Cf. POIRET C., « Le retour de la catégorie "Noirs" », op. cit., pp.80-82.

[1010] « Charte des stages étudiants en entreprises », 26 avril 2006.

[1011] Dans la formation organisée par des IUFM (dans l'exemple suivant : la Bretagne), les futurs enseignants sont conduits à faire un stage de « découverte de contextes différents » ainsi défini : *« Ce stage a comme objectif premier d'aider les stagiaires à prendre fonction, dans les établissements difficiles et/ou différents de ceux qu'ils peuvent connaître en stage en Bretagne. Le stage se déroulant dans les académies d'accueil des PLC2 pour leur première affectation sera privilégié. Il peut également se dérouler dans des établissements de l'académie : écoles primaires, EREA, SEGPA, ZEP… Les stagiaires s'immergent quelques jours dans un établissement sensible, un établissement rural, un établissement reconnu pour sa politique éducative. »* IUFM de Bretagne, « Programme de formation Professeur stagiaire PLC2 Année universitaire 2009-2010 », p.9.

transformation dans la définition du problème articule en fait deux niveaux de déplacement. Premièrement, la frontière de l'action publique scolaire a migré d'une clôture externe de l'école vers une frontière interne, celle qui sépare la normalité scolaire de l'exceptionnalité de l'éducation prioritaire. Deuxièmement, la norme scolaire s'est déplacée, sous le coup de deux éléments conjugués : l'ethnicisation du public va de pair avec la redéfinition de la norme scolaire sous l'égide de « l'employabilité ». On assiste donc à un renversement de l'ordre scolaire sous l'influence du « rapprochement école-entreprise ». Mais on aurait tort de croire que c'est de cette transformation que découle l'ethnicisation - ce qui reviendrait à accréditer l'idée que c'est l'entreprise qui a importé cette catégorie. La transformation de l'ordre et des normes opère avec d'autant plus de facilité que l'ethnicisation d'un public-problème est un motif qui trouve son équivalent dans l'école et dans l'entreprise. C'est au fond leur mise en équivalence pratique qui semble permettre une alliance facile, *retournant le face-à-face école/entreprise dans une alliance école-entreprise face à un public ethnicisé*. Il nous faut voir si cette hypothèse se vérifie en pratique, en explorant plus avant le fonctionnement effectif des stages et la dimension réelle du « rapprochement école-entreprise ».

V.4. Sous le « partenariat école-entreprise », une relation asymétrique

On a vu comment le thème du « partenariat » organise généralement la subordination de l'école aux normes de l'entreprise, sous l'apparence d'une relation équilibrée et égalitaire, et d'une rencontre organisée par la réciprocité des intérêts. La mise en équivalence entre ces deux « mondes » peut se faire par l'ethnicisation, ce qui laisse penser que l'association école-entreprise tiendrait pour partie à la fabrication d'un public-problème commun. Il s'agit ici de se pencher sur la représentation formelle de la relation de stage. Après avoir précisé la figure idéale d'un compromis entre école et entreprise, on s'arrêtera sur les prescriptions institutionnelles en la matière, pour voir comme l'administration traduit en langage pratique cette opération complexe. On verra à travers cela que l'image du « partenariat » cède le pas, en réalité, à un ordre asymétrique et à une relation soumise à condition.

V.4.1. Le stage, un modèle tiraillé entre deux ordres de prescription scolaire

Dans les travaux sur l'alternance ou sur les stages, il est d'usage de représenter ce rapport social sous la forme d'un triangle tenant en équilibre la relation entre trois termes : l'école, l'entreprise

et le « jeune »[1012], ou l'entreprise, le lieu de formation et les parents - « le jeune » étant alors placé au centre de cette triangulation[1013]. Ces représentations idéalisantes occultent un élément clé de la situation : le caractère plurinormatif du stage. Non seulement la relation entre l'école et l'entreprise fait du stage une situation d'internormativité, mais chacune des institutions est en outre traversée par une tension entre plusieurs logiques normatives, mises en jeu par les stages mais masquée par la notion de « partenariat ». Je proposerai dans un premier temps une représentation idéale de la situation du point de vue de la pluralité normative du stage, avant de voir comment les prescriptions scolaires influencent cet équilibre idéal.

V.4.1.1. Un modèle idéal de gestion de l'internormativité par un compromis négocié

Vu comme outil d'une formation en alternance, fruit du « partenariat », le stage repose en principe sur un « rapprochement » et un compromis entre l'école et l'entreprise. Le « Guide des formations en entreprise » édité en 1996 par le ministère de l'Education nationale[1014] présente en effet le stage comme un *« partenariat pédagogique »* entre l'école et l'entreprise, qui sont appelées à *« définir ensemble »* le sens de ce moment formatif. Cela se fait en principe au bénéfice direct de la formation d'élèves destinés à être des travailleurs ; l'école et l'entreprise n'en tireraient qu'un bénéfice second, la première à travers un complément de formation et une facilitation de l'insertion, la seconde à travers un retour sur investissement en termes d'adaptation anticipée des nouveaux travailleurs. Ce compromis met en théorie en jeu trois logiques principales, dont deux correspondent à des référentiels d'action pour la formation (alternance et insertion), et la dernière à une logique pratique d'organisation des stages (placement). Ces logiques sont régies par des principes normatifs différents, divergents entre eux, et en outre appréhendés différemment selon l'école ou l'entreprise. L'ensemble est résumé dans le schéma n°8. Dans le principe, on peut se représenter une configuration qui obligerait à composer un compromis entre six types de normes[1015] se rapportant au stage, et que l'on peut rapprocher deux à deux à partir des principales logiques identifiées.

[1012] On trouve cette représentation par exemple chez : PELPEL P., *Les stages de formation*, op. cit., p.116.

[1013] Par exemple chez : CLENET J., GERARD C., *Partenariat et alternance en éducation. Des pratiques à construire…*, Paris, L'Harmattan, 1994.

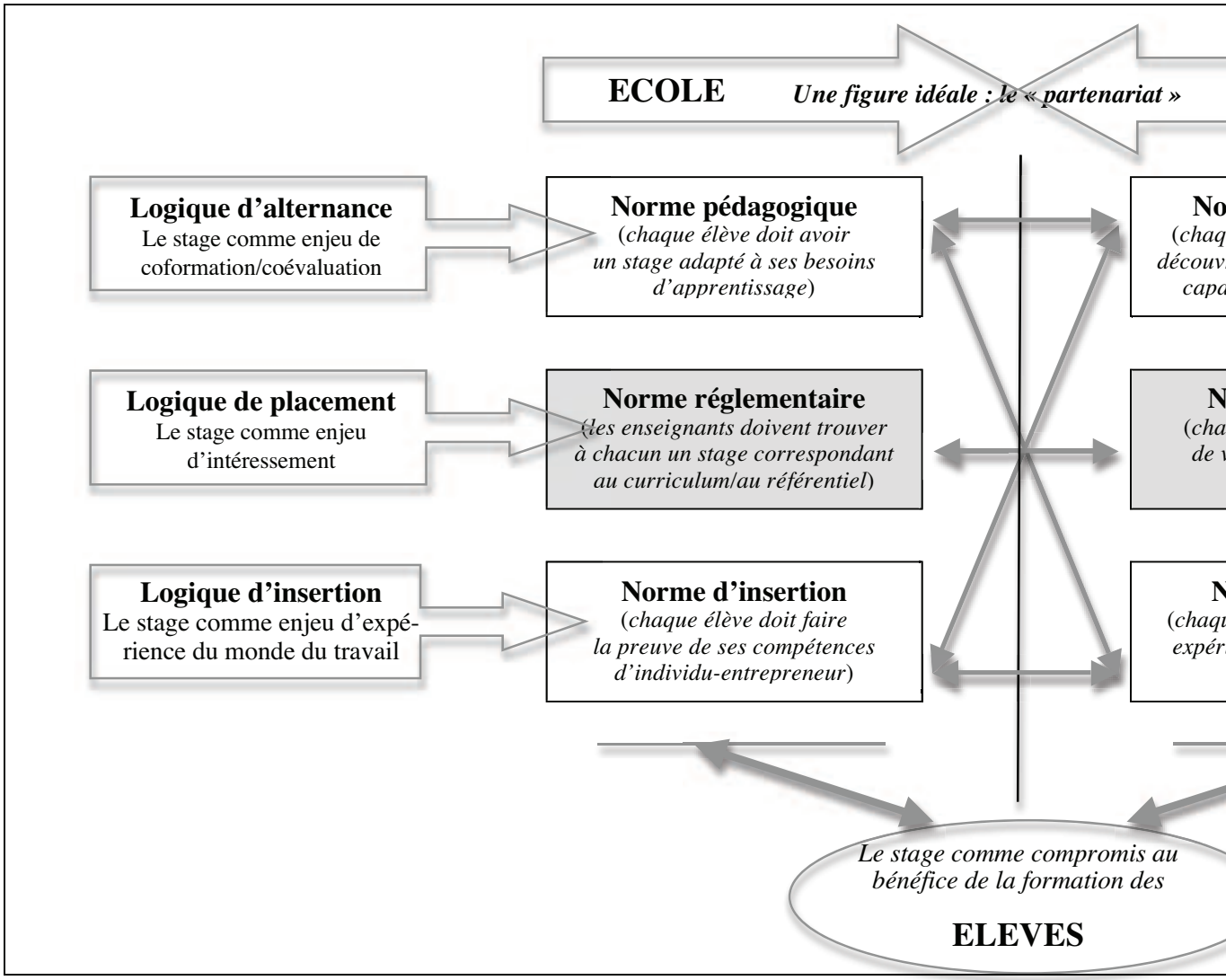
[1014] MEN-DESCO, Direction des lycées et des collèges, « Guide des formations en entreprise pour les élèves et les étudiants préparant un diplôme professionnel du CAP au BTS », novembre 1996

[1015] J'emploie le terme de norme dans son sens générique et « descriptif qui permet de distinguer dans la vie quotidienne des éléments ayant la propriété de prescrire des comportements. » REMY J., « Valeurs, intérêts, normes : mode d'interdépendance réciproque », op. cit., p.33.

- La *logique d'alternance* met en présence la *norme pédagogique* de l'école (chaque élève doit avoir un stage adapté aux besoins d'apprentissage) et la *norme de formation professionnelle* de l'entreprise (chaque stagiaire doit pouvoir découvrir et s'essayer en contexte réel) ;
- La *logique d'insertion* met en regard une *norme d'insertion,* où chaque élève doit faire la preuve de ses compétences d'individu-entrepreneur, et au niveau de l'entreprise une *norme de travail* (chaque stagiaire doit avoir une expérience effective en milieu professionnel).
- Enfin, la *logique de placement* rapporte une *norme réglementaire* concernant l'école (les équipes doivent trouver un stage correspondant au référentiel de formation) à une *norme de volition* qui fait qu'on ne peut imposer à une entreprise de prendre un/des stagiaires.

Au sein de chacun de ces « couples », il peut y avoir un décalage ou des tensions plus ou moins fortes, comme on le voit concernant l'opposition entre l'obligation de placement de l'école (norme règlementaire) et le principe de liberté des entreprises. En l'occurrence, la régulation de cette tension se fait entre le niveau macro- (adaptation de la réglementation et/ou incitation des entreprises), le niveau méso- (conventions avec des branches ou des groupes) et le niveau micro- établissement/entreprise. Dans la figure idéale du partenariat école-entreprise, ces tensions devraient être localement résorbées par une négociation des conditions de stage aboutissant à un compromis devant permettre de faire tenir ensemble ces divers principes, avec l'aide des accords, adaptations et facilitations nationales. Outre la dimension pratique (logique de placement), qui nécessite de travailler spécifiquement un compromis entre l'obligation faite à l'école et la volition entrepreneuriale, on peut voir à certaines conditions des correspondances possibles entre norme de formation et d'insertion, et entre norme pédagogique et de travail. On peut donc imaginer que la résolution de ces tensions ne se fait pas uniquement au sein de chaque logique (par exemple, au sein de celle d'insertion, entre la norme d'insertion et celle du travail), mais est susceptible de passer par le transfert possible d'une logique dans une autre, afin d'atténuer les conflits (flèches croisées). De tels transferts pourraient permettre d'assouplir les conditions du compromis, en le traitant globalement plutôt que terme à terme, et en réduisant les tensions *internes*, notamment à l'école (entre norme pédagogique et norme d'insertion). Il faudra voir en pratique si ce schéma tient, et comment se résolvent les tensions.

Figure n°8 : L'idéal du stage, produit d'un compromis internormatif entre l'écol



V.4.1.2. La prescription d'une coordination pour assurer une continuité pédagogique

Le schéma n°8 donne une représentation idéale de la gestion des écarts normatifs, fondée sur la représentation institutionnelle du « partenariat école-entreprise ». Mais de son côté, la prescription administrative récente envisage la résolution de l'équation plutôt sous l'angle de la coordination. Les textes règlementaires insistent en effet sur le rôle de l'école, et font presque disparaître la part de négociation. Si cela résulte du statut juridiquement scolaire de la formation (et des élèves stagiaires), attribuant la responsabilité des stages principalement à l'école, il semble qu'il y ait également là une inflexion du sens du dispositif. La circulaire de juin 2000, qui est à ce jour la principale prescription relative à l'encadrement des stages, insiste sur la *« continuité pédagogique : celle-ci doit être assurée à toutes les phases liées à l'organisation des périodes en entreprise »*[1016]. Le centre de gravité du dispositif est défini d'abord sous l'angle de la logique d'alternance et du point de vue scolaire de la norme *pédagogique*. Ce dernier terme apparaît 27 fois dans cette circulaire de trois pages. Le discours sur le « partenariat » n'y apparaît plus, et celui sur le « goût de l'entreprise » et l'anticipation de l'orientation scolaire dans une visée d'insertion[1017] n'y apparaît pas encore. Les *« équipes pédagogiques »* sont chargées d'organiser la continuité et de mettre en œuvre un *« accompagnement pédagogique de l'élève dans les différentes étapes de préparation, de déroulement et d'exploitation de cette période »* en entreprise. Toute « l'équipe pédagogique » est censée être impliquée ; en principe, *« chaque professeur de lycée professionnel*[1018] *enseignant dans cette division participe à l'encadrement pédagogique de ces élèves. Les activités d'encadrement concernent donc tous ces enseignants »* insiste la circulaire – indiquant au passage que la réalité a plus souvent été celle d'une division du travail entre enseignants de matières générales et professionnelles. Il est attendu qu'ils élaborent une *« stratégie pédagogique [qui] détermine la fonction et la place assignée aux périodes en entreprise pour atteindre les objectifs de la formation »*

Cette organisation d'une continuité et la fabrique d'un accord avec l'entreprise sont conçues à divers niveaux, mais qui tous confèrent aux professionnels scolaires la responsabilité des

---

[1016] MEN-DESCO, Circulaire n°2000-095 du 26 juin 2000, « Encadrement des périodes en entreprise : formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées ». Sauf mention spécifique les citations sont tirées de ce document.

[1017] On retrouve ce thème dans un décret de 2003 justifiant les stages pour les publics de moins de 16 ans : MEN-DESCO n°2003-812 du 26 août 2003, « Modalités d'accueil en milieu professionnel d'élèves mineurs de moins de seize ans ».

[1018] Le texte comporte une ambiguïté : alors qu'il organise les périodes en entreprise en général, il ne cite que les lycées professionnels.

conditions de cette formation en entreprise. Premièrement, en matière d'organisation des « campagnes de stages », le texte prévoit *« une fonction de coordination avec l'entreprise (…) mise en place dans tous les lycées professionnels »*, et confiée aux chefs de travaux (ou au « coordonateur tertiaire »), lorsqu'il y en a dans les établissements. Deuxièmement, la phase de préparation du stage doit permettre d'élaborer une *« convention de stage entre l'établissement, l'entreprise et l'élève »*, document juridique obligatoire qui, en principe, *« concrétis[e] les engagements des acteurs concernant les objectifs et les modalités de réalisation de la période en entreprise »*. Plus qu'une négociation, il est prévu que l'on *« informe l'entreprise des finalités des périodes en entreprise »* et que l'on *« fixe avec le responsable de l'entreprise les modalités du suivi de l'élève ou de déroulement du séjour, à l'aide de fiches d'activités sur la base desquelles l'entreprise précise les activités ou les tâches qu'elle est susceptible de confier à l'élève »*. Troisièmement, la recherche de stage et le placement incombent expressément aux établissements et à leurs équipes, dans la mesure où il s'agit d'assurer à la fois les conditions pédagogiques pertinentes, mais aussi celles légales d'un accès non-discriminatoire aux stages :

> « L'établissement doit trouver pour chaque élève un lieu d'accueil pour les périodes en entreprise. La recherche et le choix de l'entreprise relèvent de l'équipe pédagogique qui doit prendre en charge les contacts nécessaires. Sous la responsabilité des enseignants, les élèves peuvent contribuer à cette recherche. L'équipe pédagogique veillera particulièrement à protéger les élèves d'éventuelles pratiques discriminatoires à l'entrée des périodes en entreprise. »[1019]

Enfin, pour l'organisation de l'encadrement des stages, même les *« corps d'inspection »* sont mobilisés au titre de *« leur indispensable rôle d'animation et de conseil auprès des enseignants, en étudiant avec eux la meilleur harmonisation possible des méthodes et outils pédagogiques à utiliser »*. Toute la chaine d'acteurs est donc embarquée dans une perspective délibérément « pédagogique » et qui confère à l'institution scolaire la responsabilité majeure en matière de stages, minorant sensiblement le rôle organisationnel de l'entreprise.

Si cela peut se comprendre du point de vue du statut juridique de ce texte destiné à préciser le rôle de l'école, et si cela s'entend également au regard de l'impossibilité pratique de prescrire effectivement l'action des entreprises à partir de l'autre côté de la frontière, l'orientation du texte traduit une distorsion par rapport au « modèle » affiché du « partenariat ». Non seulement la prescription administrative indique une relation juridiquement asymétrique (dans le rapport entre école et entreprise), mais en outre elle met l'accent sur les normes

[1019] MEN-DESCO, Circulaire n°2000-095 du 26 juin 2000. Rappelons que c'est l'année de la sortie du rapport de l'IGEN sur la discrimination en stage, ce qui explique ce rappel si explicite et si exceptionnel…

« pédagogique » et juridique (non-discrimination) en minorant la question de d'insertion, ce qui semble à première vue être une asymétrie entre les normes scolaires. Il semble donc qu'il y ait ici un dédoublement entre la rhétorique de représentation institutionnelle qui entonne, de concert avec l'entreprise, le « chant des partenaires », et le niveau de l'administration qui prescrit les cadres de pratique. Avant de voir si ce dédoublement se répercute sur le niveau des établissements, censés faire la synthèse entre la communication institutionnelle et l'ordre administratif, il faut revenir à la mise en regard du texte de 1996 et de celui de 2000 pour préciser ce qui semble être une inflexion du sens.

V.4.1.3. Une inflexion de référentiel : découplage normatif et réorientation vers la normalisation du public

Si l'on adopte une perspective chronique, on est conduit à voir que la circulaire de 2000 signale une sensible inflexion du référentiel d'organisation des stages. Le dédoublement observé entre logique de « partenariat » et logique juridique/pédagogique ne semble pas se retrouver antérieurement. Cela semble être le fruit d'un *découplage*. Si l'on en juge par le *« Guide des formations en entreprise »* édité en 1996 par le MEN, l'accent est sensiblement en faveur du *« partenariat pédagogique »* entre l'école et l'entreprise. Et ceci, non pas contre l'idée de prééminence du statut scolaire, mais bien au contraire au motif que *« même en entreprise, le jeune est un scolaire ou un étudiant en formation »* :

> « Par conséquent, c'est aux représentants du lycée de prendre l'initiative du travail préparatoire à la période en entreprise : contacter l'entreprise, rencontrer le tuteur, définir en commun les activités à confier au jeune en entreprise en fonction des besoins exprimés par le lycée mais aussi des possibilités de l'entreprise ; signer la convention, etc. C'est ensemble que l'enseignant et le tuteur doivent se mettre d'accord sur les modalités de suivi du stagiaire, et c'est encore ensemble qu'ils décident des modalités d'évaluation, tout en respectant, bien entendu, la réglementation en vigueur. »[1020]

Le texte apparaît typique d'une stratégie d'incitation de l'école à s'ouvrir à l'entreprise, à en prendre l'initiative, et il insiste fortement sur le fait qu'

> « une **RENCONTRE PREALABLE A LA PERIODE EST DONC NECESSAIRE** entre le tuteur et les enseignants de l'établissement pour définir ensemble les modalités de la formation formalisées par la convention, c'est-à-dire : le contenu de la période et ses modalités matérielles ; les activités à confier au jeune et les modalités pédagogiques. »[1021]

« Ensemble » est le maître-mot de l'époque. Mais quatre années plus tard, la circulaire du 26 juin 2000 a profondément changé de discours : la « nécessaire rencontre préalable entre le tuteur et les enseignants » a cédé la place à *« une visite préalable à la période en entreprise,*

[1020] MEN, « Guide des formations en entreprise », op. cit., p.38. (En majuscule et gras dans le texte.)
[1021] Ibid.

destinée à présenter l'élève à son futur tuteur, peut parfois s'avérer utile à la bonne intégration du jeune dans l'entreprise »[1022]. Un double déplacement s'est opéré : la « nécessité de la rencontre » a laissé la place à une « visite parfois utile » ; et le sens pédagogique de la relation à l'entreprise a cédé le pas à une logique « d'intégration du jeune ». La « pédagogie » est désormais réservée à l'école ; elle ne réunit plus autour d'une atténuation de la frontière. Aussi, le principe d'une *« initiative du travail préparatoire »* par les *« représentants du lycée »* au profit d'un *« partenariat pédagogique »* s'est-il dissout dans une *« préparation pédagogique du séjour en entreprise »*, entendue comme *« la préparation de l'élève » :*

> « Toute l'équipe pédagogique aide l'élève à acquérir les savoirs et les savoir-faire nécessaires à une bonne intégration dans le milieu professionnel (…). La préparation doit s'entendre comme une activité spécifique avec les élèves. Elle impose également un rôle d'information auprès des entreprises pour les aider à s'impliquer dans l'accueil, l'accompagnement et la mise en situation de travail des élèves. »[1023]

Le renversement de sens est patent, même s'il reste à interpréter[1024] : à une logique de négociation avec les entreprises promue en 1996, la circulaire de 2000 vient substituer le travail préalable de construction « pédagogique » du projet et de conformation des jeunes. Il semble ainsi que, au problème public de la qualité des stages on ait substitué le problème du public à normaliser et intégrer… Aussi peut-on s'interroger sur l'insistance de la circulaire de 2000 à parler de « pédagogie » ; n'est-ce pas là un moyen de masquer un recentrage sur l'école, face aux difficultés à mobiliser réellement les entreprises (en dépit des discours du MEDEF) ? Parler de « pédagogie » alors que l'on intensifie la normalisation des élèves n'est-elle pas une façon de se dédouaner d'un échec dans la réalisation de ce modèle idéal d'un compromis internormatif négocié entre l'école et l'entreprise ? Quoiqu'il en soit, le modèle semble en réalité s'éloigner, faisant de l'idée de « partenariat » moins un descripteur de la relation qu'un écran masquant les transformations normatives dans l'ordre des stages. On peut donc penser que l'investissement découplé de la figure symbolique du « partenariat » comme discours et des pratiques réelles de placement en stage pointe dans les faits vers une autre configuration, dans laquelle l'élève est tendanciellement chargé des contradictions. La combinaison d'un discours consensuel mais virtuel et des problèmes pratiques rencontrés pour

---

[1022] MEN–DESCO, Circulaire n°2000-095 du 26 juin 2000.

[1023] Ibid.

[1024] Cela correspond-il aux changements de partis de gouvernement ? (Au moment de la mise en avant du « partenariat pédagogique », le gouvernement de Droite a pour ministre de l'Education François Bayrou ; au moment de la circulaire de 2000, il s'agit d'un gouvernement de Gauche, dans lequel Jack Lang vient de succéder à Claude Allègre.) S'agit-il plutôt d'une inflexion administrative dans la conception des stages ? Doit-on l'interpréter comme le résultat d'un renversement de discours accentuant la normalisation du public ? Ou cela découle-t-il d'une résistance du réel (le peu d'implication des entreprises) qui aurait poussé le ministère à un pseudo « réalisme », entérinant la réduction du travail de préparation des stages avec les entreprises ?...

mobiliser les entreprises seraient ainsi reportées sur la disqualification du public, témoignant d'une modification du régime d'usage des frontières entre l'école et l'entreprise.

V.4.2. Le « partenariat », une représentation institutionnelle qui masque l'ordre réel des rapports

V.4.2.1. Le « partenariat » comme catégorie publicitaire

La catégorie « partenariat » sert en premier lieu d'affichage ; elle répond à un enjeu de communication. *« Il s'agit de dédiaboliser l'entreprise dans le monde éducatif (en direction des enseignants et des élèves), et de communiquer dans le monde de l'entreprise pour sortir de l'image du "fonctionnaire fainéant" »*[1025]. Le "partenariat" se mesure à l'aune des opérations de *représentation institutionnelle* de l'autre côté de la clôture séparant l'école de l'entreprise. Le terme de représentation institutionnelle est d'autant plus adéquat que ce sont surtout les Chefs de travaux et les Chefs d'établissements qui recourent à ce vocabulaire. Comme l'indiquait un enseignant, avec un soupçon d'ironie, *« [le chef des travaux] organise un séminaire où il invite les chefs d'entreprises, c'est pour donner une bonne image de l'établissement »*. Bonne image auprès des employeurs ; mais aussi auprès du grand public ; et enfin au sein de l'institution. C'est à ce titre que les opérations faisant *« passerelle entre deux mondes »*[1026] font l'objet d'une médiatisation dans la presse locale. Pouvoir mettre en scène la centralité de l'école, et l'intérêt du patronat pour celle-ci, en faisant valoir par exemple que *« les professionnels retournent au lycée »*, comme le titre un quotidien régional, fait office de trophée, qui sera à son tour exposé, archivé, valorisé…

La présence de l'entreprise dans l'école (dans ce sens surtout) est censée témoigner en général du « rapprochement école-entreprise », mais le lien effectif recouvre d'abord un sentiment de nécessité, pour des professionnels contraints de gérer l'image des établissements en lien avec des opérations très pragmatiques de placement d'élèves, de validation de diplômes, etc.

> « C'est plus facile après d'entretenir des relations avec des entreprises qui nous connaissent ; ça nous permet, notamment après, de demander, aux professionnels de l'entreprise de bien vouloir participer à nos évaluations d'examen. On a toujours besoin de professionnels… pour faire passer les examens, et puis bon on sollicite, en général, les maîtres de stage… C'est important de toujours garder cette [relation ?]. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

[1025] PRUDHOMME G., « Des enjeux aux dispositifs, des partenariats Ecole-Entreprise, Compte-rendu de l'Atelier D », Séminaire DAAF-IUFM-CRDP « Le travail collectif des enseignants : coopération et partenariat », CRDP, Grenoble, mars 2008, URL : www.crdp.ac-grenoble.fr/seminaire08/atelierD.pdf

[1026] BARBIER G., « Les professionnels retournent au lycée », *La liberté de l'Est*, 8 décembre 2005.

> « Les entreprises en partenariat avec le lycée (…), donc [sont celles] avec lesquelles on travaille très régulièrement (…) Ben partenariat, nous c'est des… échanges qui se font entre entreprises euh… Bon, alors euh… Soit, ils sont déjà venus dans notre lycée pour un colloque euh… sur différents métiers qu'on a pu faire, soit ils viennent aussi à des jurys d'examen, ils accueillent des élèves en stage et de façon régulière, pas uniquement… comment dire… épisodique. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

En pratique, toutefois, la relation apparaît *« un peu plus compliquée »*, comme le précisera par la suite cette cheffe de travaux. Si la catégorie « partenariat » est définie en principe par une relation suffisamment serrée pour assurer un placement en stage (« de façon régulière et pas uniquement épisodique »), ce critère d'exigence qualitative reste en réalité plutôt souple. On fait au gré de ce que l'entreprise veut bien accorder, et l'on distingue éventuellement par le terme de « partenaire » celles qui sont les moins rétives. D'un terme employé de façon générique, « partenariat » devient alors comme un titre honorifique reconnaissant le mérite particulier d'employeurs « accueillants » ou « participants », dans un environnement qui n'est pas habituellement facilitant du point de vue des tâches à accomplir par les agents de l'école.

> « Vous savez très bien que… on est quand même tributaire quand même de… des sociétés d'accueil… Donc, c'est pour ça que c'est vrai quand on a des sociétés dans la grande distribution, on a la chance avec eux… surtout dans certains points de vente… Ce sont vraiment des partenaires avec qui on peut vraiment bien déléguer » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

La définition formelle du « partenariat » est en fait une conception idéale, qui en pratique ne coïncide guère avec l'ordre général des relations, sauf cas d'exceptions (en cas de « chance »).

V.4.2.2. Les signes du mensonge : des stages « poubelles » à la discrimination

Contrairement à l'image idéale, la réalité des stages est, de l'avis des enseignants comme des observateurs du monde de l'entreprise[1027], fréquemment marquée par des « problèmes ». Ce terme générique et euphémisant recouvre, au-delà d'une difficulté assez large à mobiliser les entreprises, une vaste série d'illégalités ou d'immoralités : « exploitation » des stagiaires, dépassements d'horaires de travail, cas de harcèlement sexuel ou de racisme au travail, stages de faibles intérêt voire de qualité non adéquate au référentiel de compétences, normes arbitraire ou illégales de sélectivité… Chaque enseignant dispose d'un florilège d'exemples plus ou moins édifiants sur les pratiques « hors-limites » :

> « Bon, moi j'ai eu le cas d'une maman qui m'a appelée pour me dire : "Est-ce que vous pensez que c'est normal que… on envoie ma fille laver la voiture ou… sortir le chien de la propriétaire du magasin ?" » (Enseignante, Comptabilité, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

[1027] Bien que ceux-ci l'euphémisent : *« Des stages intéressant, dans les entreprises, il y en a de moins en moins. Sachant que les entreprises travaillent de plus en plus vite, donc ont de plus en plus tendance à confier des responsabilités aux stagiaires, parfois des grosses, ce qui peut être un problème »* (Chargée de mission, IMS-Entreprendre, PACA, 2008)

> « [Des filles sont venues se plaindre qu']on leur mettait la main aux fesses… dans l'hôtellerie, ça arrive souvent ; dans l'hôtellerie, apparemment, c'est un peu… » (Conseillère principale d'éducation, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « Quand je vois par exemple des… des entreprises qui travaillent en permanence avec des stagiaires, qui prennent des stagiaires dans différentes écoles pour avoir toujours des stagiaires, pour avoir toujours des stagiaires sur l'année. Je ne sais pas si l'objectif formatif… du stage en entreprise on va le trouver là… Hein, c'est… c'est une question que je me pose régulièrement. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « C'est uniquement personnel, je trouve que les lieux de stage profitent, entre guillemets, assez souvent de nos élèves, hein. Dans, certaines sections euh… on voit où vraiment on les utilisent les élèves. » (Enseignante, Lettres, LT, Rhône-Alpes, 2008)

Signes de la tension et la culpabilité éprouvée par ces professionnels, ces propos sont organisés par des tactiques d'euphémisation et de relativisation du jugement : la dénonciation relative cohabite avec une justification ; on « se pose des questions » en évitant d'y répondre explicitement ; on maintient le constat au seuil de l'indécision (« je ne sais pas… ») ; on ne s'autorise un jugement que « personnel », éthique, comme si cela pouvait être séparé du registre professionnel… Toutes tactiques qui évitent aux agents d'affronter trop directement dans leur travail une douloureuse contradiction recouverte par le terme de « partenariat » : le sentiment de se faire abuser, et d'abuser soi-même comme si *« quelque part on mentait au stagiaire »*[1028]. C'est bien là le signe d'un *mensonge institué*, dans lequel les professionnels sont pris, dans un statut tenant à la fois du « bourreau », de la « victime » et du tiers culpabilisant. En tant qu'image publicitaire, « partenariat » est un mot qui désigne, toujours malgré lui, un écart entre un idéal relationnel et l'ordre des pratiques[1029], et recouvrant en même temps qu'il organise une violence de l'(inter)institution. Argument de vente, ce terme est en premier lieu un effet de présentation de soi et d'autrui ; un effet de mise en scène à proprement parler *spectaculaire*[1030] qui a pour conséquence pratique de faire de la réalité un réel toujours trop pâle, trop fragile, insatisfaisant. L'idée de partenariat, dans son double usage générique et honorifique, indique un écart entre l'image idéale d'une relation stable, régulière et efficace, et la réalité d'une relation fragile, variable et conditionnelle. Une relation vécue comme une dépendance plus que comme une interdépendance, et en conséquence produit comme tel.

Ce caractère de *mensonge institué* a une conséquence importante sur la question de la discrimination. Face à l'écart entre l'idéal relationnel et l'état des rapports de force locaux

---

[1028] Ainsi s'exprime un enseignant cité par : HUCHETTE M., THIENPONT M., « Stages en sections industrielles de techniciens supérieurs sous statut scolaire : représentations des enseignants et logiques de mises en œuvre », intervention au Colloque international »Les stages et leur gouvernance en débat. Regards croisés sur les enjeux, les pratiques et les stratégies », Paris, 17-18 juin 2010.

[1029] DHUME F., *Du travail social au travail ensemble*, op. cit.

[1030] DEBORD G., *La société du spectacle*, Paris, Gallimard/Folio, 1992.

entre l'école et l'entreprise, seule la face « positive » des engagements de principe fait l'objet d'une reconnaissance véritablement possible. Les pratiques discriminatoires et plus généralement la face sombre des relations ne peuvent être reconnues. En effet, dans un contexte où le « rapprochement école-entreprise » s'impose comme nouveau référentiel scolaire, l'image positive de l'école dépend pour une large part de sa propre participation à cette célébration, et de sa propre mise en scène sous le jour de la *proximité* avec le patronat. Un déséquilibre effectif s'instaure alors, car la relation avec l'entreprise n'a pas la consistance suffisante pour pouvoir travailler de façon symétrique la normativité du placement en stage, et pour pouvoir avancer dans le sens idéal du compromis négocié excluant effectivement la discrimination. C'est ici que la dénégation de la discrimination prend sa place, se retrouvant jusque dans la configuration de l'enquête sociologique ; les professionnels ont proposé des listes d'entreprises « partenaires », en effaçant la dimension de *problème* de la discrimination, pour ne retenir que la face communicationnelle. Ainsi, cette cheffe des travaux, commentant à la demande de l'enquêteur la liste des entreprises proposées, dévoile ce « faux-semblant »[1031] . A travers la sélection, on met en scène non pas la discrimination qui fait problème, mais un « engagement pour la diversité », tenu pour un élément valorisable, alors même que cela n'a aucun impact sur le problème de la discrimination :

> « Ctx : Ce sont des entreprises qui ont une capacité… enfin, qui sont sensibilisées au problème de… de la discrimination, puisqu'ils ont signé un partenariat avec la ville [en fait, une Charte de la diversité], et… qui seraient susceptibles de prendre… enfin de commencer par lutter contre ça, en prenant des élèves stagiaires, quoi… En prenant des élèves.
> Enq : L'ont-ils déjà fait ?
> Ctx : Ben, l'OPAC, ils l'ont fait une fois ou deux, mais de façon très, très épisodique, quoi et pas du tout de façon systématique ; enfin, c'est euh… c'est un peu plus compliqué, donc euh…
> Enq : Connaissez-vous les entreprises, parmi la liste que vous avez proposée, qui accueillent des stagiaires issus de familles immigrées ? Ou celles qui, par contre, les refuseraient ? Parce que l'enjeu pour nous, ce n'est pas forcément de montrer que tout va pour le mieux, mais c'est aussi de voir où [il y aurait de la discrimination]…
> Ctx : … [des entreprises] qui systématiquement refuseraient ? ça je ne peux pas vous dire, parce que je suis pas du tout… comment dire ?... J'ai pas de… Nous, on envoie un élève… on teste pas par rapport à… comment dire ?... On sait que les entreprises ne prennent pas… donc, ne prennent pas nos stagiaires, mais l'argumentation derrière… Bon, elles vont nous dire qu'elles ont pas de place, qu'elles ont pas de place, que ça prend trop de temps, etc. mais qui nous… qui nous font un barrage par rapport à la discrimination, ça je l'ai pas vu. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

Comme on le voit, l'idée de partenariat gomme les frontières institutionnelles, au point de rendre floue la part de contrebande - c'est-à-dire de ce qui passe en fraude, du point de vue de la loi et de la morale professionnelle. Cela n'est pas le fruit d'un hasard, car cette notion, née d'une dénonciation du « cloisonnement institutionnel » à la fin des années 1970, en représente

[1031] E. Goffman utilise ce terme pour qualifier la gestion du stigmate ; ce qui semble ici adapté à une situation où le terme de « discrimination » est tenu comme un stigmate institutionnel. GOFFMAN E., *Stigmate*, op. cit.

un modèle antithétique idéal. Mais la difficulté de mise en œuvre d'une réelle coopération, *a fortiori* dans un contexte fortement asymétrique, fait office de faux-semblant à l'égard d'une image-stigmate (la discrimination) rompant avec l'idéal prescrit par l'institution. La dénégation fait donc partie des principes de gestion de la « bonne relation » école-entreprise.

V.4.3. Le modèle de la bonne relation école-entreprise

Les professionnels de l'école insistent avec force sur la nécessité de *« maintenir de bonnes relations »* avec les entreprises. D'une certaine façon, tout le processus de placement en stage en dépend. Dans un contexte où le système scolaire s'est reformulé localement autour du triptyque établissements/bassins d'emploi/filières de formation, on peut comprendre que les liens avec les acteurs économiques du bassin d'emploi constituent un enjeu majeur. Et ce, autant en matière de stages qu'en termes d'adaptation de la formation aux logiques du marché local de l'emploi. De ce point de vue, pour les acteurs locaux, *« les stages sont importants pour rendre la formation crédible »* (Enseignante, CSS). Il apparaît alors que ce dispositif répond certes à un objectif de formation, mais aussi à un enjeu de valorisation de l'école.

V.4.3.1. Préserver les entreprises pour préserver l'image de l'école

Sur le plan des objectifs, le mot d'ordre est d'*« entretenir les bonnes relations et préserver les entreprises »* (Proviseur, LP/LGT/CFA). Cette idée est toutefois ambivalente. Fréquemment, les formulations mettent plutôt l'accent sur la *« préservation du réseau »*, dans une logique instrumentale de placement en stages. Le « réseau » servant de réservoir de places potentielles, les bonnes relations avec les fournisseurs de places sont la condition quasi technique d'entretien de ce stock, appelé à se maintenir voire grossir mais surtout pas régresser. Mais cela n'est de toute évidence qu'une facette de la question ; derrière l'idée plus générale de « préserver les entreprises », il faut se demander : à l'égard de quoi s'agit-il de les préserver ? Implicitement, les agents scolaires présentent l'école comme responsable de *ce qu'elle fait* aux entreprises ; comme si la mise en stage était une charge ou un risque pour ces dernières, dont les enseignants portent la culpabilité. Un stagiaire, selon les enseignants eux-mêmes, *« c'est un poids pour l'entreprise » ; « une charge »* ; *« c'est un effort, pour eux »* ; *« ça demande du travail, pour les suivre… »*. L'idée générale est donc que l'employeur *« rend un service »* à l'élève (et à l'école) en l'acceptant. Aussi, à défaut que l'employeur « en ait pour son argent » (son temps), il faut au moins que l'élève ne soit pas une charge excessive.

> « Le stagiaire est une charge, il a un coût. Il peut représenter une gêne dans l'image de l'entreprise, dans la relation avec les clients. » (Chef d'établissement, LP, PACA, 2008)
>
> « Est-ce que vous avez besoin [d'un stagiaire] ? Non euh… Il [l'employeur] rend un service lui aussi donc euh… Donc, faut qu'il ait un p'tit peu… voilà. » (Enseignante, Vente, LP, Lorraine, Bassin 4, 2006)
>
> « La plupart du temps, prendre un stagiaire, c'est "je fais un effort vis-à-vis d'un jeune, alors la moindre des choses c'est que je puisse le sélectionner moi-même". Pour l'industrie, prendre un stagiaire c'est faire une B.A. [bonne action]. » (Enseignant, Mécanique, LP, Rhône-Alpes, 2008)

Il s'agit de ne pas *exposer* les entreprises à des situations-problèmes. A ce titre, le choix du professionnel chargé de représenter l'école auprès des entreprises répond à un enjeu de préservation, non seulement du réseau, mais des entreprises elles-mêmes. Cela explique en grande partie la distribution des tâches et la frontière qui se maintient entre enseignants de matières générales et professionnelles.

Si la prescription insiste sur l'implication de tous les enseignants et sur la part *« pluridisciplinaire »* des stages, il est d'usage que l'enseignant de matière générale soit souvent chargé au mieux d'une visite que les textes nomment *« de suivi »*, et que les enseignants de matières professionnelles assurent ce qui a trait au contenu formatif des stages. Ce n'est pas seulement un choix fonctionnel, même s'il est clair que les enseignants de matières générales se sentent souvent peu légitimes à suivre les élèves face aux patrons, et que les enseignants de matières professionnelles sont intéressés à garder le pouvoir sur cette dimension clé.[1032] Il se joue autre chose, comme l'indique le qualificatif parfois donné au suivi, de *« visites de courtoisie »*[1033]. Ce terme traduit une activité de *police civile*. Si l'action est en théorie tournée vers le suivi du stagiaire, elle est en réalité au moins autant si ce n'est plus guidée par le souci de signifier une attention à l'entreprise, de montrer l'ordre policé (« courtois ») que veut incarner l'école - et dont elle n'est pas sûre que les élèves en soient des vecteurs *réguliers* (au double sens du terme). Elle vise à s'assurer de la satisfaction du « client », au moins en matière d'assiduité, de ponctualité, de comportement de l'élève… et

---

[1032] On peut aussi voir dans cette division une résistance à une colonisation totale de l'école par la logique entrepreneuriale – thème sur lequel les syndicats suivent avec attention l'évolution des logiques de stage (L'UNSA a par exemple adopté une « Charte nationale des stages en entreprises » en 2006). En effet, en faisant des stages l'affaire principalement des enseignants de matière professionnelle, on maintient une frontière qui, certes passe entre les deux parties du corps enseignant et reproduit une ancienne dichotomie, mais limite en même temps subjectivement la pénétration de la référence entrepreneuriale dans le monde scolaire.

[1033] *« Le professeur de matière professionnelle (…) c'est lui qui est chargé de suivre vraiment l'élève en milieu professionnel ; (…) le professeur d'enseignement général, il va par exemple faire ce qu'on appelle la "visite de courtoisie", c'est-à-dire le premier contact qui est pris quand l'élève est en stage, où on vient voir au bout d'une semaine si tout se passe bien, s'il n'y a pas de problèmes particuliers, si l'élève est à l'heure, euh… s'il n'a pas de problèmes de transport… Ce qu'on appelle la "visite de courtoisie" ; par contre, on a ensuite donc la visite du professeur d'enseignement professionnel qui, lui, vient évaluer, donc, le travail de l'élève. »* (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

d'ailleurs certains enseignants parlent de *« service après-vente »* pour cette action de contrôle (cf.V.5.1). La division des tâches de suivi répond en outre à une seconde logique, qui renvoie au fond au même enjeu de gestion de la « bonne image » : elle évite d'exposer l'entreprise et l'établissement de façon trop évidente aux situations embarrassantes, comme celles qui montreraient trop visiblement l'incompétence technique ou la méconnaissance du monde productif des enseignants généraux, d'autant plus interprétable comme « distance » entre l'école et l'entreprise que l'enseignement général demeure la référence scolaire.[1034] La mise en place dans les Rectorat de « chargés de partenariat », le rôle de relation publique dédié aux chefs de travaux et celui de conseil des inspecteurs quant aux outils de communication avec l'entreprise, confirment une professionnalisation et une gestion institutionnelle de cette représentation – qui peut trouver un équivalent relatif dans des « coordinateurs des relations école/entreprise » que l'on trouve parfois dans les délégations régionales du MEDEF. Mais, loin de monopoliser et spécialiser cette tâche, cela se traduit au contraire par une diffusion de la norme de représentation. Tous les acteurs, et y compris les élèves, sont embrigadés dans cette fonction de production et de mise en scène de la « bonne relation ».

V.4.3.2. De la clôture comme une vitrine : exposer la relation

L'institution scolaire investit sur ses frontières en tant que « vitrines ». Dans cette fonction, la clôture externe est moins destinée à repousser qu'à inciter à entrer (ou à se mirer dans le reflet !) ; le maintien à distance n'est plus maintien à l'extérieur mais conformation à des codes relationnels. On donne dans la « belle image », selon une mise en scène qui a la double fonction d'attirer et de cantonner à l'imaginaire. La réciproque peut être vraie, et du moins est-elle attendue et valorisée, comme un signe de la « confiance ». Les enseignants expriment leur plaisir à être invité à visiter l'entreprise. Qui dit visite dit d'abord mise en scène d'une image institutionnelle et mise en spectacle de l'activité réelle : la visite est nécessairement guidée, la méthode est expositive[1035]. Le commentaire recouvre et enveloppe le réel. Mais la mise en scène est ici particulière, d'abord car la positivité se livre sous le signe de l'autorisation exceptionnelle, de la confidence organisationnelle (voir ce qui est

---

[1034] A ce titre, il faut souligner les efforts argumentatifs du ministère pour transformer la « distance » en « différence de regard » et ainsi justifier la participation des enseignants généraux *« Ces professeurs portent en outre sur l'entreprise un regard différent de celui des disciplines professionnelles et ils perçoivent des éléments qui peuvent intéresser leurs champs disciplinaires »*. MEN-DESCO, Circulaire n°2000-095 du 26 juin 2000.

[1035] RANJARD P., « Les méthodes pédagogiques dans les stages » in *Revue française de pédagogie*, n°51, 1980, pp.41-49.

habituellement caché derrière la façade grisâtre de l'usine ou du magasin, pénétrer les coulisses, voir les travailleurs au travail…) ; et aussi parce que cette mise en vitrine institutionnalisée du travail caractérise plus souvent les grandes entreprises :

> « Globalement on est plutôt très bien accueillis, souvent on avait eu droit à la visite… surtout les grandes entreprises, hein… Je me rappelle de Peugeot à Villers-La-Montagne… à chaque fois on fait la visite euh… souvent en présence de l'élève, ils sont contents de nous montrer ce qu'ils font, Arcelor, c'est pareil, on est toujours bien accueilli… On est souvent mieux accueilli dans les grandes entreprises que dans les petits ateliers. » (Enseignante, Lettres-Histoire, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Une bonne relation est celle permettant aux deux institutions de *s'afficher réciproquement dans leur pleine positivité*, de confirmer réciproquement la *face* institutionnelle, en étant ainsi conforme au mythe affiché du *« gagnant-gagnant »*.

> « Le monde de l'Education nationale se rapproche du monde de l'entreprise, mais c'est gagnant-gagnant. L'Education nationale s'ouvre à l'entreprise, mais le monde de l'entreprise s'ouvre au monde de la formation » (Chargé de mission Partenariat, Rectorat, PACA, 2008)

Nulle place pour la négativité ; pas de « droit à l'erreur » ; la saleté du travail doit être mise à distance et contrôlée[1036], l'ordre du pouvoir est lui-même remis en scène dans la fonction du commentaire de la visite : *faire de l'ordre un spectacle*. La clôture externe change ainsi de régime, ce qui va de pair avec un changement des frontières ; car si la clôture devient transparente, le maintien de l'ordre se fait plus intérieur, dans une activité de police diffuse et mobile, une police incorporée dans les normes du corps et de la parole au travail : il faut *« savoir se tenir »*. C'est au titre de cette police qu'il faut comprendre l'objectif de « préserver les entreprises ». Cela trouve son expression la plus visible dans la *sélection des élèves* selon les segments du réseau. Au niveau des stages, plus directement qu'ailleurs, l'école « préserve le monde extérieur des méfaits et maladresses dus à l'âge et à l'inexpérience des élèves tant qu'ils ne sont pas "formés" »[1037]. *Les formes sont essentielles* (au sens de « mettre les formes » dans l'interaction), et elles sont plus déterminantes que le fond (l'apprentissage, l'expérience) dans la mesure où elles le conditionnent.

Les formes disciplinaires attendues peuvent être singulièrement accueillantes pour les stéréotypes ethnico-raciaux. Le proviseur qui parlait de « préserver les entreprises » rapporte

---

[1036] Les stages sont une bonne occasion de déléguer aux élèves et apprentis ce « sale boulot » qu'est le « boulot de la saleté », et que les enseignants prennent soin de présenter comme une discipline initiatique du travail. « Savoir tenir la maison » implique de « savoir tenir le balai », et l'on voit sur ce plan que l'importance mise à la gestion de la *propreté* est un élément clé de l'identification à ce qui le *propre* du travail : la discipline. Ce n'est donc pas un hasard si tant de conflits avec les élèves autour des stages tiennent à cette question du « nettoyage » qui les renvoie à l'ordre du travail au sein duquel ils se sentent cantonné à une position dégradée et au sale boulot. Et c'est le plus souvent au titre de ces prétentions d'égalité ou de dignité du travail que les élèves ethnicisés sont vus comme « faisant tâche », et qu'est ainsi justifiée la discrimination.

[1037] PELPEL P., *Les stages de formation*, op. cit., p.IX.

immédiatement cet objectif à la question du public, du moins à *« ce type d'individus »* - ceux qu'il imagine désignés par l'idée de « discrimination ». On voit donc que la relation école-entreprise, et dans celle-ci les conditions du stage, sont nettement déterminées par la question de l'apparence, de la visibilité… et que ces thèmes mêmes sont un point d'articulation de la question du statut de problème imputé aux « minorités visibles ». L'insistance sur la *face* de l'institution se transfert ici sur la question de qui est légitime pour la représenter, et lie ainsi la question des statuts du public dans l'école à celle de la représentation hors l'école. Ce passage s'organise dans le concret de la gestion des stages, et en particulier dans les processus de placement et de suivi.

V.4.4. Sous le « partenariat » le « réseau » : de l'affichage institutionnel à la subjectivité au travail

L'investissement des relations école-entreprise ne se réduit pas à un enjeu d'image institutionnelle, mais répond aussi plus pragmatiquement à l'obligation de placer les élèves en stage. Néanmoins, ces deux dimensions ne sont pas séparées, et il nous faut voir comment elles s'embranchent ou se soutiennent l'une l'autre. Comment l'on passe – et à quelles conditions – de l'idéal consensuel du « partenariat » à la gestion concrète des relations à l'échelle d'un établissement. C'est dans le changement de terme de « partenariat » à « réseau » que se joue le passage d'un affichage et d'une prescription de l'institution aux pratiques locales de gestion des relations. Ce passage d'un registre à un autre se fonde sur une torsion majeure, par rapport à l'image du ministère signant des conventions avec le MEDEF : car en pratique, le stage est un outil qui oblige l'institution scolaire à changer ses façons de travailler. La question du placement en stage, tout particulièrement, décentre l'école et l'inscrit dans un maillage, en général local[1038], autrement dit dans une *« politique de proximité avec des entreprises locales »*, comme le dit une cheffe d'établissement. Ce qui accroît l'interdépendance avec d'autres acteurs locaux et accentue la nécessité d'une organisation collective de toute « l'équipe » au sein des établissements.[1039] A travers cela, on va voir un

[1038] Certaines formations, souvent sélectives, s'adressent à un segment économique national voire international ; les enjeux d'image, de rayonnement et de reconnaissance sont alors accrus, maison peut penser qu'il y a alors un découplage partiel des enjeux entre formation et politique locale. Cela resterait à analyser.

[1039] Il y aurait probablement lieu de distinguer entre quatre dimensions : 1) le maintien de la « bonne image » de l'institution dépend vraisemblablement peu des placements en stage en tant que tels ; 2) L'établissement (son chef en particulier) joue par contre son image interne à l'institution, notamment dans la capacité à répondre à la contrainte d'un placement sans accroc de tous les élèves ; 3) Pour ce qui concerne l'ordre de relation avec les employeurs locaux, c'est par contre beaucoup plus la qualité des relations autour des stages qui est déterminante ; 4)

gonflement et une surcharge de l'enjeu de placement en stage, qui va de pair avec une déviation du sens pédagogique de ce dispositif vers d'autres niveaux d'enjeux.

V.4.3.1. D'un outil de routinisation du travail de placement…

La constitution d'un « réseau », selon l'appellation consacrée, vise à identifier, tester puis fixer un panel suffisamment large d'entreprises susceptibles d'accepter des stagiaires, dans un domaine professionnel donné. « Réseau » désigne ici l'organisation d'un dispositif relationnel instrumental en étoile, dont l'enseignant représente le centre, et qu'il mobilise selon ses besoins. Plus qu'un réseau – et d'une problématique de la circulation - l'enjeu est tourné vers une logique de stock centralisé de données dans lequel puiser : la maîtrise d'un *carnet d'adresses* suffisamment fiable pour que le travail soit facilité.

> « Une fois qu'on a tiré ses tentacules, c'est plus facile de se dire… On peut se mettre en connexion plus rapidement, on a des numéros de portables à disposition, bon… donc, on trouve rapidement. » (Enseignant, Education physique et sportive, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

L'importance de ce *« panel d'entreprises »* apparaît *a contrario* dans les difficultés rencontrées par des enseignants nouvellement arrivés sur un territoire. Ce carnet d'adresse est si essentiel, pour les enseignants, et si constitutifs de leur capacité à faire leur travail, qu'ils trouvent généralement légitime d'aider les « jeunes collègues » à s'en constituer un, lorsqu'ils arrivent dans l'établissement.[1040] On mesure encore l'importance que revêt cet outil dans les conditions d'ouverture de nouvelles filières. Dans un des lycées enquêtés, la mise en place d'un BEP Logistique s'est accompagnée de la recherche d'un « réseau » de placement ; mais face aux difficultés les premières années pour trouver un stage pour certains élèves…

> « on a eu un élève, ben qui a démissionné à cause de ça, parce qu'il a pas eu de stage… Ce qui est une catastrophe mais euh… (…) Le problème c'est qu'en fait, nous, en tant que filière nouvelle… on a effectivement un panel d'entreprises, si je peux m'exprimer ainsi, mais on arrive à un moment, ben on est à saturation, quoi… Même toutes les entreprises que l'on connaissait, on avait déjà placé des élèves. » (Enseignante, Logistique, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

Comme le montre cet exemple, l'outil semble se confondre avec la possibilité même de placer les élèves et sa défaillance semble être une explication suffisante, même si « catastrophique »,

---

Un régime mixte - l'image de proximité avec les entreprises, et aussi la qualité des stages -, peut par contre jouer comme un signal qualitatif en direction des familles, dans le jugement de l'offre scolaire locale. Je ne traiterai pas ici de toutes ces dimensions, mais seulement celles qui concernent les relations avec les entreprises.

[1040] Cette solidarité organise par la même occasion une dépendance des « nouveaux » à l'égard des « anciens », la maîtrise du « réseau » étant une ressource essentielle dans ces rapports de pouvoir, dont l'enjeu porte en réalité aussi sur les normes du travail valables au sein de « l'équipe ». En témoigne le fait que la diffusion d'un « carnet d'adresse » ne vaut qu'accompagnée de précautions et prescriptions sur le type de rapport à entretenir avec les interlocuteurs.

à la « démission » du jeune[1041]. Cet investissement devient en principe moins lourd au fur et à mesure que se développe la reconnaissance réciproque.

> « Il faut aller voir les gens, il faut discuter… Faut pas simplement faire une visite de 5 minutes ; quelques fois, on peut passer une heure… avec un patron sur un chantier et euh… C'est surtout la première année où on est prof principal… La première année, il faut vraiment aller voir tout de suite les gens… et ensuite, ils vous connaissent, donc… au téléphone, ils savent qui vous êtes… Donc, ça se passe toujours mieux quand on connaît bien les gens. » (Enseignant, EPS, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

Mais ce « réseau » doit aussi être alimenté, face à des désistements possibles, face à la transformation progressive du tissu d'entreprise, ou encore face à la nécessité de trouver des lieux de stages plus éloignés selon la provenance des élèves :

> « On a effectivement un listing de nos établissements sur le bassin (…), qu'on élargit selon aussi les lieux d'habitation des élèves, puisqu'on essaye quand même aussi de limiter les déplacements des jeunes. » (Enseignante, CSS, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)
>
> « Ca fait quand même plusieurs années qu'on est installé ici donc… moi, j'ai quand même… on va dire un p'tit peu mes entrées, entre guillemets, chez les professionnels. Y'a des gens avec qui je travaille depuis plusieurs années. » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « Nous de notre côté, on a tout un tissu… ça fait 5-6 ans qu'on le fait donc euh… Bon, moi là j'ai toute une série, donc je recontacte déjà tout de suite les entreprises à la rentrée pour leur demander s'ils sont preneurs pour… reconduire les stages… » (Enseignant, Electrotechnique, LP, Lorraine, Bassin 1)

Il s'agit de créer et d'entretenir des habitudes relationnelles entre des interlocuteurs identifiés, de façon à réduire l'énergie à mettre pour trouver un stage et à rendre possible la délégation de ce travail (à l'élève ou à des collègues), avec néanmoins quelque assurance de succès. De la sorte que le « réseau » idéal fonctionne, du point de vue enseignant, sur un registre le plus possible interpersonnel et le moins possible institutionnel et administratif. Il se dessine ici un écart, dont on verra le caractère déterminant dans la question des stages : l'enjeu de préserver l'outil de travail enseignant se détache, s'autonomise dans la subjectivité de la relation, et peut même s'opposer à celui de la formation des élèves. Cet écart très significatif caractérise l'ordre de la relation de placement. L'outil appelé « réseau » vise à se faciliter le travail, à le routiniser, et la préservation de cette routine justifie des aménagements avec le sens du travail.

V.4.3.2. … A une activité subjective de gestion du rapport scolaire à son environnement

Là où le « partenariat » met en jeu le protocole institutionnel, le « réseau » met en jeu la *subjectivité* au travail[1042]. L'enjeu est justement de se détacher de l'image froide et

[1041] Bien entendu, la « démission » peut avoir d'autres explications et la question du stage n'être qu'un révélateur. C'est ce que l'enseignante soutient dans l'entretien (*« C'est un élève qui euh… J'pense qu'il était plus motivé ; là, il est en Bac Pro, hein ; j'pense qu'il était plus motivé par la section… Un élève très nonchalant et qui a… aucune motivation. Je me suis toujours demandée ce qu'il faisait en logistique. »*) Mais rappelons que la responsabilité de trouver un stage ne repose en principe pas sur la motivation des élèves mais sur l'obligation faite aux enseignants.

indistinctive de l'institution, pour donner à la relation une *face* et une *corporéité* chaleureuses, pouvant même glisser vers le registre amical.

> « Moi, j'ai en partie réglé le problème [du placement] par le contact. Ca fait dix ans que je traîne dans les entreprises, je les connais toutes, ils savent mettre un visage… (…) Je suis garant, ils savent que quand je leur envoie un élève, il sera bien. Une fois que vous avez un réseau d'entreprises, il n'y a plus de problème. On se connaît, on se tutoie avec tous, presque. » (Enseignant, Mécanique, LP, Rhône-Alpes, 2008)

Nous avons ici affaire à une activité d'ordre commercial, qui passe par les normes de *civilité* bien plus que par les normes formelles de l'institution. Il faut donner de sa personne pour que ce carnet d'adresse soit efficace, et que l'ordre des rapports se maintienne dans chaque relation. Ceci a plusieurs conséquences, au-delà de la facilitation du travail de placement. D'une part, cela subjective la relation, ouvrant la porte à des critères éminemment personnels de gestion des stages, dans lesquels la norme des *« compétences sociales et civiques »*[1043], *l'affinité* et les *préjugés* prennent une valence centrale, déterminante et souvent conditionnelle. D'autre part, cela oriente le contenu et la qualité des stages, car la routinisation se confond dans une répétition pour laquelle on attend de la *ressemblance* et de la *conformité* à un ordre relationnel. L'outil fonctionne d'autant mieux qu'il ritualise la relation.

> « On a un peu les entreprises qui ont l'habitude de travailler avec nous et ils vont toujours un p'tit peu au même endroit, quoi. » (Enseignante, Lettres-Histoire, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « Pour les maîtres de stage, on sollicite souvent les mêmes entreprises » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « Souvent une entreprise, il y a un référent, une seule personne qui est en contact avec l'entreprise, et qu'il y a des contacts réguliers avec un enseignant. Et ce sont un peu toujours les mêmes enseignants qui vont voir un peu les mêmes entreprises… Donc, après, il y a des choses qui se mettent en place… tacitement, euh… implicitement… » (Proviseur-adjoint, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

Au-delà d'un carnet d'adresse, le « réseau » est donc une configuration des relations, dont la stabilisation transforme avec le temps les règles de civilité en codes implicites et préalables, et donc en normes d'action auquel il faut se conformer si l'on veut prolonger l'ordre de la relation, et partant, la possibilité de faire le travail de placement. La maîtrise de ces codes confère du pouvoir aux enseignants – pouvoir sur les élèves, pouvoir sur l'institution, et parfois sur les collègues. Grâce à cette ritualisation, l'enseignant maîtrise à peu près le processus ce qui lui permet virtuellement de prolonger son pouvoir au-delà de la clôture scolaire. J'entends par prolongation « virtuelle » le fait que l'enseignant n'a aucune assurance quant à ce qui se passe effectivement en stage, hormis la confiance qu'il peut mettre dans la

---

[1042] Cette pratique est en cela une figure typique d'un travail *impliqué* de l'époque post-fordiste. NICOLAS-LE STRAT P., *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, op. cit.

[1043] Les *« compétences sociales et civiques »* sont intégrées dans le socle commun de compétences (n°6), où il est attendu de l'élève qu'il soit *« responsable - c'est-à-dire autonome et ouvert à l'initiative »*, Cf. sur le site Eduscol : http://eduscol.education.fr/cid45612/competence-6.html.

répétition d'une relation, dans la *re-connaissance* qu'il établit avec l'employeur ou le tuteur. Mais cette capacité à gérer un tant soit peu l'autre côté de la frontière lui confère un pouvoir de « maîtrise » sur le processus, subjectivement essentiel et parfois envié.[1044]

Ce faisant, le réseau des entreprises sert de trame à une économie bien plus vaste que le seul placement en stage. Ce dernier est manifestement le point de nouage principal des multiples niveaux de relation de l'école avec l'entreprise, dont l'établissement a impérativement besoin dans la nouvelle configuration organisationnelle tournée vers le territoire et le marché local. Le « réseau » sert de test des entreprises, puis de support pour organiser tout un volant d'activités liées à la formation professionnelle tels que les jurys d'examen ; il peut en outre rapporter des financements aux établissements, par le truchement des fonds patronaux pour la formation. C'est donc non seulement un réseau de placement, pour l'école, mais aussi *un paradoxal réseau de recrutement*. Paradoxal, car à travers le stage, c'est malgré tout l'école qui se vend ; elle ne recrute qu'à la condition préalable d'*intéresser* les employeurs, ce qui est une relation inverse à l'ordre du recrutement sur le marché de l'emploi et des stages. Face cette asymétrie, ne pas décourager les entreprises est le strict minimum, bien insuffisant pour faire tenir cette économie complexe, on le comprend. Le non-découragement est le défi d'envergure réduite mais d'intensité exacerbée qui se pose aux établissements ou aux filières stigmatisés. Ce qui signifie que la capacité de l'établissement à développer des réseaux joue en dernière analyse y compris dans le processus de concurrence entre les établissements.

Vecteur pratique de vente d'une image pour l'établissement scolaire, le « réseau des lieux de stage » justifie une implication subjective et commerciale des enseignants :

> « On est un peu VRP, quand même ; parce qu'on se déplace, on essaye de… d'établir un bon contact avec le patron pour être sûr que… dans… au courant de l'année, si on a besoin d'un lieu de stage, on va pouvoir euh… en trouver un. » (Enseignant, EPS, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)
>
> « Entretenir des relations avec des entreprises qui nous connaissent, ça nous permet, notamment après, de demander aux professionnels de l'entreprise de bien vouloir participer à nos évaluations d'examen. On a toujours besoin de professionnels… pour faire passer les examens, et puis bon on sollicite, en général, les maîtres de stage… C'est important de toujours garder cette euh… [relation] » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « On en a énormément besoin pour appeler des professionnels pour les examens, etc. que euh… Bon, c'est limite quand même euh… il faut euh… la mise en valeur de l'établissement… Enfin, nous sommes les représentants du lycée, donc on est… on passe beaucoup d'heures dans le relationnel… pour les faire venir… à titre gratuit, etc. Et c'est pour ça qu'on rappelle régulièrement aux élèves [les normes]… » (Enseignante, vente, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

[1044] Un CPE met, lui, plutôt en avant la perte de maîtrise, une fois passée la grille de l'école. *« Bon voilà, [ce qui se passe là] c'est chez nous, donc chez nous, on maîtrise tous les paramètres. Alors qu'en entreprise, une fois que le gamin est parti, on ne maîtrise plus rien… »* (Conseiller principal d'éducation, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

La question des stages dépasse donc à l'évidence la seule dimension pédagogique de l'alternance, et peut-être même la minore, face à des enjeux de ce type. Une grande partie des acteurs de l'école sont mobilisés autour de cet objectif, et comme l'indique ci-dessus l'enseignante de vente, même les élèves sont convoqués à ce titre : le travail normatif et policier qui les vise pointe, lui aussi, vers la gestion des relations entre l'établissement et son environnement. C'est dans la gestion concrète du placement et du suivi des stages que l'on va pouvoir observer la façon dont ces logiques de mise en ordre interne de l'école travaillent au profit d'une gestion de la clôture scolaire.

V.5. La gestion des frontières dans l'organisation des stages

Il s'agit maintenant de s'intéresser plus précisément aux activités de gestion des stages, avec un regard analytique sur l'organisation et les pratiques qui y contribuent. Les textes distinguent généralement trois phases[1045], dont le découpage n'ont de sens que rapportées à la clôture scolaire : la préparation, soit toutes les activités préalables au franchissement de la clôture par l'élève (information des élèves, recherche de lieux de stages, démarches pour un accord de l'employeur, conventionnement, organisation des moyens de mobilité, etc.) ; la réalisation du stage, donc le moment où l'élève et sa formation sont externalisés, et où les enseignants (au moins) sont eux-mêmes en partie au travail hors de l'école[1046] (visites, suivi d'information, évaluation avec les tuteurs) ; et enfin le retour dans l'établissement (débriefing, « exploitation pédagogique », validation des rapports…), qui marque la fin de cette étonnante parenthèse. Il faut avoir à l'esprit que le stage représente un moment paradoxal *d'exception régulière* dans la vie de l'établissement – régulière car cela se répète et s'intègre dans le rythme annuel de la vie de l'établissement, dans les cycles de son organisation ; mais exception, aussi, car cette configuration confère au *lieu* scolaire un rythme en partie suspendu (il n'est qu'à entendre l'étrange silence qui peut régner dans les locaux, lors des « campagnes de stage »), et aussi parce que ce mode de formation est un statut exceptionnel quant aux frontières, et suppose en conséquence un dispositif exceptionnel de police.

[1045] *« L'encadrement de l'élève recouvre plusieurs phases : la préparation de la période en entreprise, l'accompagnement pendant la période en entreprise, l'exploitation pédagogique de la période en entreprise »*. MEN-DESCO, Circulaire n°2000-095 du 26 juin 2000.

[1046] Le suivi d'un élève est comptabilisé budgétairement à raison de deux heures salariées par semaine de stage dans la limite de trois semaines par séquence de stage, et l'enseignant a en principe obligation de se déplacer sur le lieu de stage. Cette règle connaît divers aménagements. Ce versant de l'activité est un enjeu important de la gestion de l'établissement (gestion financière, de planning, de répartition des suivis, d'ordres de mission, etc.) mais ce n'est pas l'enjeu ici de s'appesantir sur cette facette.

V.5.1. Une police du renseignement pour maintenir l'ordre scolaire hors l'école

L'organisation des stages correspond à une externalisation des élèves sous statut scolaire, dont le principe de responsabilité finale et de contrôle reste du côté de l'école. Mais cela se fait sans les enseignants (contrairement aux sorties scolaires), de sorte que les professionnels se sentent obligés d'étendre leur contrôle hors de la frontière. Pour ne pas être cantonnés seulement à espérer que cela se passe bien, ils mettent en œuvre des stratégies de contrôle de l'information et de recherche de renseignements pour marquer tout de même une présence.

V.5.1.1. Préparation et suivi des stages : entre contrôle de routine et intervention d'urgence

Comme l'explique une enseignante, *« le suivi est d'abord orienté vers la relation à l'entreprise, il faut montrer que l'école est là »*. Rassurer et montrer une présence active malgré l'absence doit signifier sans doute possible une continuité du *contrôle* de l'élève. Plus qu'un enjeu de formation, c'est une activité de police qui caractérise cette phase délicate de l'école hors-l'école. Avec la particularité, justement, d'une police qui agit hors de son territoire, et qui ne dispose donc ni d'une légitimité intégrale ni d'une maîtrise entière de la situation. C'est pourquoi les appels téléphoniques et les visites de stage alimentent d'abord une police du *renseignement*.

> « Je téléphone à l'entreprise, 1ère visite, pour voir… pour lui demander comment ça se passe ; alors déjà j'appelle dès la 1ère semaine, pour savoir si l'élève est bien là… pour savoir déjà si elle arrive pas en retard, si elle a bien montré la feuille avec les objectifs. Faut leur rappeler qu'il y a des objectifs à cocher et à évaluer. Ensuite, donc je rappelle une 2ème fois, après la 2ème et 3ème semaine, pour être sûre d'avoir mon rendez-vous aux environs de la 5ème ou 6ème semaine… » (Enseignante, Secrétariat, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

Présence et présentabilité, ponctualité et conformité aux attendus, voici les premiers renseignements dont il faut disposer, les premiers signes qui permettent de faire le tri entre deux types de situation : la normale et l'exceptionnelle. De ce statut découlent deux régimes d'activité de police ; l'une, routinière, se veut être une surveillance légère pour ne pas empiéter sur le territoire de l'entreprise, « ne pas l'embêter ».

> « Si le stage se déroule très bien dans une entreprise qu'on connaît… on va pas aller embêter l'entreprise, en allant… chaque semaine sonner à sa porte… par contre s'il y a des problèmes, ben… il faut y aller. » (Enseignant, Electrotechnique, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

> « [On fait] des petites visites de contrôle, voir si tout se passe bien, si y'a pas de petits réglages à faire » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Si tout se passe bien, et selon son degré d'implication professionnelle, l'enseignant va même pouvoir éviter les visites sur place, à l'exception de celle à laquelle on ne peut échapper car le contrôle institutionnel du travail en dépend, le moment de « l'évaluation » finale, ou autrement dit du bilan avec le tuteur :

« J'ai téléphoné là pour savoir comment ça s'était passé ; si ça se passait bien, si le tuteur était… content de mon élève… s'il avait des questions par rapport au stage et puis… Et après, donc euh… l'avant-dernière semaine et la dernière semaine de stage… je suis allée effectuer les visites donc euh… auprès des entreprises, pour faire l'évaluation. » (Enseignant, Logistique, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

L'accumulation des signes de normalité permettra de relâcher la tension, mais pas l'attention, car il peut toujours y avoir des « problèmes ». L'apparition de « problèmes » est le signal pour enclencher un dispositif d'urgence et d'exception. Il s'agit de montrer qu'on est là, qu'on intervient, qu'on maîtrise, qu'on est prêt à parer à toute éventualité, et qu'en cas de problème on nettoie, on répare et on punit. L'implication forte de l'enseignant répond implicitement à une « norme qualité » : la disponibilité totale, l'assurance tout risque. Elle peut devenir un argument de vente à l'égard des entreprises, surtout par rapport aux « élèves à risque », (*« je me porte garant »*), mais qui ne semble « monayable » sur le plan de la confiance et de la représentation de l'école qu'à la condition de tenir cette image ; et la meilleure façon de le faire, c'est de rechercher le « zéro défaut ». En cas de problème, on réagit comme si l'élève faisait courir le risque d'une contagion, d'une propagation stigmatique, d'une dégradation risquant de se généraliser à l'établissement, et au « réseau » tout entier des tuteurs (d'où ce discours catastrophiste des enseignants qui rapportent un risque de problème au risque de « tout perdre »). Il s'agit alors de remettre une frontière nette, de remettre de l'ordre et d'effacer une souillure par un rituel de déférence et d'excuse : on se déplace, on s'excuse, et *« on assure derrière »*.

« [L'employeur mécontent] peut appeler l'établissement ; dans ces cas-là, souvent on se déplace. Moi, j'ai eu le cas l'autre jour d'une élève qui était renvoyée de stage ; donc, le tuteur de stage m'a appelé en m'expliquant pourquoi il ne souhaitait plus que l'élève revienne ; et il m'a dit : "Je l'ai renvoyée chez elle, et je lui ai dit je ne voulais plus te revoir". Donc, c'était une élève qui était euh… régulièrement absente, qui ne faisait rien, qui arrivait en retard sans prévenir, sans s'excuser. Dans ces cas-là, il reste plus qu'à présenter les excuses de l'établissement au niveau du tuteur et puis… à assurer derrière. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Assurer derrière, c'est aussi, et de façon visible dans une institution disciplinaire, *corriger* l'élève : *« alors bien sûr après avoir réprimander l'élève, forcément, hein… »*. Rien ne montre mieux le sens radicalement asymétrique du suivi de stage, à la faveur de l'entreprise et à la défaveur des élèves, que la mise en regard de l'intervention sur les situations-problèmes selon qui en est la « cause ». Alors qu'un problème engageant moralement *la faute* de l'élève suscite une intervention d'urgence, immédiate et sans condition, l'intervention sur les situations mettant en cause les employeurs et en difficulté les élèves est expressément repoussée, freinée, minimisée, au point qu'il n'est pas même certain que l'enseignant juge nécessaire d'intervenir :

« Bon, on va pas intervenir immédiatement parce qu'on va se dire : "Ben, écoutez…" On va dire à l'élève, peut-être que c'est justement la période d'adaptation et qu'on va pas vous mettre tout de suite… on va pas

vous donner…, peut-être passer par cette phase, d'accord ; et quand on voit que ça se pérennise, alors là moi je peux intervenir ; c'est pas le cas de tous les enseignants, mais moi j'interviendrai. » (Enseignante, Comptabilité, Coordinatrice Morea, LP, Lorraine, Bassins 1 et 3, 2006)

« [Des filles sont venues se plaindre qu']on leur mettait la main aux fesses… dans l'hôtellerie, ça arrive souvent ; dans l'hôtellerie, apparemment, c'est un peu…. Moi, ça me plairait pas, je veux dire si on me le faisait, mais j'veux dire… euh… j'pense que c'est dans les coutumes de l'hôtellerie euh… Et paf ! j'te fous un coup sur les fesses ! C'est avec des patrons… Vous savez, dans leur jargon euh… euh… Mais, je sais pas si c'est vraiment euh… à l'encontre de l'élève ou si c'est dans leur façon de faire et de travailler hein… Vous savez, vous avez dans chaque euh… corporation, vous avez une façon de parler ; vous regardez les peintres, les maçons, les cuisiniers… Ils ont leur façon à eux de faire… et donc c'est vrai que parfois ben… ça fait partie de leur euh… ben, de leur quotidien et puis quand ils ont des stagiaires, ils continuent, quoi ; sauf que les stagiaires, ils sont pas habitués ; c'est sûr que… dans le milieu scolaire, c'est pas ce qu'ils… Ils ont pas droit à la fessée (rire) sur les… Ils ont pas droit à ça, j'veux dire, hein ; sauf si je le sais pas… Normalement, ils ont pas droit à ça, donc euh… forcément euh… » (Conseillère principale d'éducation, LP, Bassin 1, 2006)

Tout est fait pour relativiser la violence : on minore ou on occulte le vécu subjectif ; on banalise la portée des actes ; on minimise l'écart entre les normes scolaires et celles prêtées à l'entreprise, remettant au centre de la scène, par ce déplacement, la responsabilité des élèves à l'origine des problèmes. En fait, il apparaît que ce qui constitue les problèmes est variable, d'une part selon le statut du sujet concerné (l'élève ayant - par statut ? par essence ? par nature ? – un poids et une crédibilité toujours inférieure), et d'autre part selon le risque de débordement et de conflit que la situation recèle.

V.5.1.2. Contenir les conflits : extension de la clôture scolaire et usage des réseaux technologiques

L'organisation et les pratiques concernant les départs en stage et leur suivi se caractérisent par une série de paroles, de gestes, de dispositifs, d'outils visant à étendre le réseau sociotechnique de contrôle de la situation. Parmi ceux-ci, il y a d'abord les recommandations morales et les mises en condition, qui s'avèrent particulièrement insistantes et donc dramatisantes du départ en stage. Cette technique vise à faire porter aux élèves eux-mêmes la responsabilité du statut et donc de la clôture scolaire, de telle sorte que cette frontière morale de l'institution s'étende avec la mobilité de son public. Mais, comme on s'en doute, les discours moraux ne sont pas nécessairement les plus efficaces. Il y a aussi le téléphone, outil clé de ce réseau de contrôle opérant comme une formidable liaison potentielle… à la condition bien sûr d'avoir le « réflexe » (conditionné) de s'en servir. Pour assurer la continuité du réseau de contrôle, il arrive que les enseignants ou les chefs de travaux donnent le numéro de leur ligne professionnelle directe, lorsqu'il y en a une. Et pour tenter de pallier aux limites imposées par le droit et l'organisation en matières d'horaires de travail, les enseignants peuvent même livrer leur numéro de téléphone personnel, étendant ainsi l'espace-

temps de leur travail sur le mode de la permanence téléphonique. Certains établissements instituent d'ailleurs ce dispositif, en organisant des tours de garde au sein de l'équipe de direction. La pratique consistant à établir cette *ligne directe* est motivée par un souci de maîtrise de la situation : il s'agit de conserver un lien afin d'éviter des situations d'entre-deux, où les agents de l'école ne serait plus référent *en fait* ; situations toujours perçues en fonction d'un risque de débordement, un risque de conflit, avec ses conséquences possibles en termes de mauvaise publicité.

> « Ils ont mes coordonnées téléphoniques en cas de souci etc. donc euh… » (Enseignante, Comptabilité, Coordinatrice Morea, LP, Lorraine, Bassins 1 et 3, 2006)
>
> « S'il y a un problème, moi je donne toujours mon numéro de téléphone personnel à mes élèves, c'est-à-dire chez moi ; et les élèves savent, elles peuvent appeler n'importe quand. » (Enseignante, Secrétariat, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)
>
> « Avant qu'ils partent, on leur donne vraiment beaucoup, beaucoup de consignes de savoir être, justement ; on leur demande de ne jamais créer de conflits sur le stage… Enfin, moi personnellement, quand je passe je leur dis ça euh… dans toutes les classes ; et qui si il y a un problème, ils m'appellent ou ils appellent les professeurs qui font le suivi… Au lycée, donc j'ai une ligne directe, ils m'appellent ; ils me disent "Madame, voilà… là, j'ai un souci…" ou les parents m'appellent… » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)
>
> « Moi par exemple, je donne mon numéro de téléphone personnel pour euh… quand ils sont en stage… si ils ont un problème ; ça arrive, donc je leur dis : "Ben , écoutez… Faut pas m'appeler comme ça pour dire bonjour, c'est pas possible, par contre… si vous avez un problème… Y'a un problème, ben, vous m'appelez ; on va essayer de résoudre. Ne laisser pas les choses stagner ou bien n'essayer pas d'appeler un peu partout au lycée, à affoler tout le monde, etc." » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

Le « fil » ainsi ouvert vers la vie privée donne lieu à des recommandations expresses, comme le montre cet enseignant de Vente, à la fois pour ne pas être envahi (maintien d'une limite vie privée-publique), pour ne pas risquer de donner un signal qui pourrait être mal interprété ou détourné, et aussi afin de partager avec les élèves le principe d'une contention des problèmes au « couple » élève-enseignant. L'extension de l'intimité vaut limitation de publicité.

C'est la figure du « conflit » qui constitue l'extrémité indésirée, et fait l'objet de toutes les attentions, les précautions, et les mises en garde. Les « problèmes » de cette sorte ont beau être exceptionnel, selon les estimations même des professionnels[1047], ils semblent représenter un danger incommensurable. Aussi donnent-ils lieu à une lourde activité d'anticipation défensive : normes de comportement, protocole d'action d'urgence, outils d'alerte… Tout ceci afin d'éviter que ne se produise « l'événement » ou au moins, s'il devait se produise, que l'intervention d'urgence puisse prendre le relais au plus vite avant que l'incendie ne gagne. Tous les professionnels de l'établissement semblent s'y mettre, d'un commun accord, pour

[1047] *« Nous on a combien…?... 30.000 journées de stage par an, hein… On le sait par rapport à l'assurance qu'on paie… Pfff… Les incidents qui amènent une visite du prof… rien que ça, hein… Sans dire que derrière, il va y avoir euh… c'est… j'pense… 4, 5 par an, même pas. »* (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

densifier le réseau d'injonctions, conditionner les élèves, en espérant que nul ne passera à travers les mailles de cet impératif absolu :

> « Avant de partir en stage, l'élève est bien préparé… On rappelle effectivement qu'on veut pas de conflit, que quand il y a le moindre problème, il nous en parle… Il nous en parle tout de suite, parce que c'est vrai que c'est beaucoup plus facile… on intervient tout de suite, plutôt que de laisser la situation s'envenimer… » (Enseignante, Vente, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)
>
> « On leur demande de ne jamais créer de conflits sur le stage… Enfin, moi personnellement, quand je passe je leur dis ça euh… dans toutes les classes. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

La logique de focalisation sur les conflits a pour effet de déplacer les enjeux. La régulation des situations-problèmes est en effet tournée vers la gestion d'une image externe plutôt que vers l'arrêt du problème lui-même. Par exemple, face à un cas de harcèlement raciste dans l'entreprise, une enseignante de logistique relate : *« si le jeune vient à s'en plaindre, bon là c'est ce qui s'était passé … J'vous dis, (…) effectivement, on l'avait changé de service. »* La plainte, donc une forme de visibilité externe conditionne la réaction. Le problème se confond alors dans la plainte et donc dans l'amorce d'un conflit visible. Aussi, l'enjeu est-il de faire cesser la plainte, et non agir sur l'acte de discrimination[1048]. Faire taire la plainte, rendre invisible le problème plutôt que de réguler la violence, voilà l'horizon de l'intervention de police face aux problèmes qui concernent les élèves – j'y reviendrai en analysant l'action face à la discrimination.

V.5.2. Le stage et son principe d'extra-territorialité : gérer la « sortie » de l'école

Les observations sur l'activité de police de l'école hors l'école peuvent être généralisées : la relation de stage accueille des variations dans l'usage des frontières, mais qui témoignent toujours d'un statut d'extra-territorialité. Le stage représente une figure de l'ailleurs, avec ses codes, règles, normes, temporalités, rapports de civilités spécifiques… et, en tant que sortie de découverte et à découvert[1049], il faut gérer les risques liés aux contacts extérieurs, au danger d'une mauvaise publicité, etc. Du point de vue de l'école, l'activité banale de contrôle des stages tente d'organiser une relation asymétrique, où l'élève verra le maximum de réalité de l'entreprise, mais en montrera le moins possible sur le réel de l'école (l'inverse ne me semble pas vrai, et cette asymétrie participe peut-être d'expliquer que tant d'employeurs sont réticents à prendre des stagiaires). D'où la crainte des conflits, qui risquent toujours de faire perdre la

[1048] Le harcèlement raciste est, en droit, équivalent à la discrimination raciale.

[1049] La notion de « stage de découverte » renvoie au fond à ces questions de couverture, à ces enveloppes et protections qu'il s'agit d'ôter sous certaines conditions. Au-delà d'un apparent jeu de mots, il y a lieu de garder à l'esprit que découvrir est toujours à double face : observer et s'exposer, voir et être vu. D'où l'attention des professionnels de l'école à chercher à contrôler les risques de l'image extérieure dans la relation de stage.

face à l'institution, car elles l'exposent d'une manière qui n'est pas neutralisée (au contraire des visites, etc.). Le placement en stage fait donc l'objet d'une activité de contrôle de la sortie, qui est beaucoup plus importante et intensive que le retour de stages[1050] ; ce qui confirme que la dimension pédagogique s'efface relativement derrière d'autres enjeux. Par principe, le stage se clôt par un retour à l'école - et à ce sujet, les enseignants critiquent fortement les employeurs qui *« débauchent »* quelques fois les élèves avant la fin de leur formation pour les embaucher dans l'entreprise… Mais, dans des cas d'élèves ayant un statut d'exception, le sens peut se renverser. Le stage devient alors un moyen de sortie de l'école, et le statut d'extra-territorialité des stages devient une opportunité de se débarrasser des élèves. Les exemples suivants montrent cet usage exceptionnel, qui prolonge et accentue le statut d'extra-territorialité au service d'une forme de ségrégation. Dans ce cas, l'usage de la frontière s'inverse – de façon équivalente à ce qu'on a vu pour les régimes d'ethnicisation des frontières (IV.3.2) : plutôt que de signifier une sortie temporaire à l'égard de laquelle l'institution doit mettre en place des protections mobiles, le stage devient un dispositif d'éloignement permanent visant à protéger l'école de façon durable à l'égard de certains élèves. Exemples :

> Dans un des collèges observés (Lorraine, 2006-2007), un élève a été placé la plus grande part de l'année en stage dans l'entreprise de ses parents. Si le dispositif d'insertion dans lequel il est inscrit semble formellement le permettre, il apparaît cependant que cela sert avant tout à évacuer l'élève de l'école où il met en difficulté les enseignants.
>
> De même, dans un lycée professionnel, un élève en DP6 a fait 6 stages sur l'année 2005-2006 dans la même entreprise, là encore celle de ses parents. Le nombre élevé de stages, comme l'orientation dans l'entreprise de ses parents témoignent d'une situation qui donne à voir que le placement en stage est aussi le réceptacle de logiques de gestion des relations au sein de l'établissement. Le proviseur explique ainsi : *« On l'a mis carrément en stage, parce qu'il passait son temps à insulter les enseignants (…) C'était impossible de dialoguer, il provoquait en permanence, n'arrêtait pas de nous insulter… »* Pour faire face à cette situation qui déborde l'équipe, *« on l'a mis chez son papa »*, ce que l'élève en question demandait visiblement depuis le début (*« Il voulait travailler avec son papa »*). On comprend bien, dans une telle situation, la difficulté qui est celle d'une équipe pédagogique, face à un élève déterminé à refuser la scolarisation. Si cette situation est exceptionnelle (mais pas unique), elle l'est dans la mesure où elle radicalise des logiques présentes de façon plus intégrée et diffuse dans les autres situations : le stage représente pour l'établissement une externalisation des élèves, et ce faisant, il peut être vu par une équipe comme une ressource pour évacuer ce qu'ils estiment être la source de leurs difficultés : l'élève lui-même. De façon radicale, de tels exemples montrent une tendance que l'on retrouve plus généralement : la tentation du *problème imputé*. Il est intéressant de voir, dans ce dernier exemple que la radicalisation de la provocation vient signifier l'incapacité de l'équipe à accepter *le projet de l'élève* (alors qu'on ne cesse d'exhorter les élèves à avoir un projet d'insertion), jusqu'au point où « lui

[1050] L'exemple donné par un enseignant de matière technique semble assez significatif du traitement du retour : un débriefing collectif et une prise en compte des résultats du stage dans l'évaluation semblent être les enjeux majeurs traités par les enseignants. *« Au retour (…) on fait tout le temps un compte rendu avec les collègues de communication. On les prend pour qu'ils parlent de leur expérience, de leur ressenti ; et on travaille d'ailleurs sur ce qu'ils ont fait pendant leur stage ; ça nous sert pour l'évaluation des élèves… »* (Enseignante, Comptabilité) Sans parler des enseignants de matière générale qui, pour toute « exploitation » (selon le mot de la circulaire de 2000) du stage, en font un support comme un autre pour leur matière : *« Moi je me sers de… de l'heure de langue pour euh… pour régler les problèmes de stage en allemand. »* (Enseignant, Allemand) ; *« Moi, je me sers des heures de français ; ils doivent faire un compte rendu oral rendu à l'écrit euh… »* (Enseignante, Lettres-Histoire)

donner ce qu'il demande » devient une façon d'évacuer le problème, tout en maintenant le pouvoir de l'adulte sur l'élève, et sans reconnaître la responsabilité de l'institution scolaire dans cette situation.

On voit dans ces exemples que le stage peut supporter un compromis de gestion entre l'école et la famille, pour masquer la déscolarisation. Plus largement, le statut spécial du stage, comme entre-deux – à la fois mobilisable par l'école mais extérieur à elle – apparaît utile dans une activité policière de gestion des passages d'un temps à un autre. Le moment où les stages sont organisés pourrait témoigner, selon une responsable d'un DAIP, d'une stratégie occupationnelle digne des « opérations anti-été chaud » du début des années 1980 : *« Tous les stages en juin, c'est aussi pour arranger, hein… On ne veut pas qu'ils soient dans la rue, alors on les met en stage »*. On voit donc ici que le stage peut prendre diverses facettes dictées par une stratégie de gestion des frontières – rendue d'autant plus possible que ce dispositif fait précisément passerelle. D'un dispositif destiné à « rapprocher l'école et l'entreprise », on peut avoir un dispositif disciplinaire destiné à utiliser l'éloignement comme forme de mise en quarantaine. Mais aussi, face à la contradiction que subit l'école, entre exigence sociale croissante et limitation juridique de son territoire d'action, le stage fonctionne comme une extension relative du pouvoir de l'école hors l'école.

V.5.3. L'évaluation des stages et les conflits internormatifs

L'évaluation des stages rend bien compte d'une situation intermédiaire, qui met en regard les logiques de l'entreprise et celles de l'école. L'évaluation conjointe suppose de rechercher un accord non seulement sur la valeur du stage, mais aussi sur la mesure de celle-ci ; or, au niveau pratique, d'abord, cette recherche réclame une disponibilité qui n'est pas toujours au rendez-vous :

> « Bien souvent, je vais sur place pour faire une évaluation, j'ai du mal à être reçu ne serait-ce qu'¼ d'heure… ¼ d'heure, vous vous rendez compte ?... » (Enseignant, Mécanique, LP, Rhône-Alpes, 2008)

Ensuite, au plan normatif, le sens de l'évaluation peut différer ; l'institution scolaire distingue *« évaluation formative »* et *« certificative »*, selon les diplômes, ce qui implique un travail un peu différent. Mais c'est le processus global d'évaluation, en tant qu'activité autour de laquelle les professionnels de l'école et de l'entreprise doivent trouver en principe un compromis qui m'intéresse ici. Comment se gère le passage d'une logique à une autre ?

V.5.3.1. De l'accord sur la norme d'insertion au rapport de force sur la norme pédagogique

L'évaluation combine de fait plusieurs logiques, en partie liée à la « rencontre » entre celles scolaires et entrepreneuriales ; il s'agit souvent de traduire une logique d'attestation sociale du travail (« bien fait » ou non) dans une logique de notation critérisée. L'écart est important, entre la première logique qui est tendanciellement celle des employeurs, et la seconde qui est en principe celle de l'école. Pour l'entreprise, le jugement du travail se confond visiblement avec celui de la personne, et les critères ne distinguent donc pas fortement le travail et le travailleur. Dans les discours des employeurs, la sélection des stagiaires à l'entrée de même que le jugement sur le déroulement du stage peuvent reposer sur des normes qui mêlent sans grande distinction le physique, le comportement et la qualité des pratiques, ou qui prennent les premières pour le signe suffisant d'une évaluation de la capacité du travailleur.

> « Automatiquement, il faut qu'ils aient un bon comportement, euh… qu'ils soient polis, qu'ils soient euh… habillés normalement mais pas sales, euh… qu'ils aient pas les cheveux gras, euh… » (Chef d'entreprise, Nettoyage, Bassin 2)

En théorie, il y a là une rupture forte avec le discours pédagogique de l'école qui prétend séparer des registres d'évaluation et les objectiver dans des critères, eux-mêmes adossés au référentiel de formation. Les référentiels mettent en avant des degrés d'autonomie et de capacité dans l'acquisition de gestes professionnels, de savoir-faire et aussi de savoir-être. En réalité, il y a une continuité certaine du jugement entrepreneurial avec les normes qui sous-tendent la logique d'insertion, et ceci du fait même que la logique d'insertion cherche à anticiper les normes de l'entreprise, y compris en performant les normes de sélectivité. Le glissement du registre pédagogique au registre d'insertion offre ainsi un relatif terrain d'entente entre l'école et l'entreprise ; mais la contrepartie est d'accentuer un mouvement, qui est aussi visible dans les curricula et dans le discours politique sur l'école : la cristallisation sur les normes comportementales. Dans les évaluations formatives, particulièrement, les outils mettent l'accent sur cette dimension, avec des critères portant parfois exclusivement sur des *compétences morales*.[1051] Ce que le socle commun nomme « compétences sociales et civiques »

[1051] Le réseau SCEREN diffuse des documents mis en ligne sur le site de la « vie scolaire » de l'académie de Dijon, portant sur un « Exemple de suivi des stages en entreprises des élèves de troisièmes », URL : http://www.educasource.education.fr/detail.asp?ID=91718, Consulté le 9/08/10. Les outils d'évaluation portent exclusivement sur des *compétences morales* ; outre les rubriques « comportement » et « capacités relationnelles », même celle sur les « qualités professionnelles » ne comprend que des items de cet ordre : « conscience professionnelle et disponibilité », « initiative personnelle », « curiosité intellectuelle ».

est alors au cœur de l'arrangement normatif entre l'école et l'entreprise. Les enseignants peuvent jouer sur le critère du « comportement » pour influencer la notation des tuteurs[1052] :

> « C'est d'un commun accord, parce que… vous savez si… on peut pas mettre 19, c'est pas poss… enfin c'est… Et puis, en général, nous mettions de tout temps à peu près jamais cette note-là ; donc euh… là, c'est plus pour voir le… si effectivement l'élève est performant ; bon, déjà de toute façon, on évalue le comportement… ce qui après en général… qui permet donc d'avoir une note tout à fait équitable, quoi. » (Enseignante, Logistique, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

Ce discours montre que, si la norme comportementale permet une entente – du moins est un argument suffisant pour imposer les logiques scolaires de notation conduisant à minorer la reconnaissance de l'élève par la note - tout ne se joue pas sur la norme d'insertion, et cette dimension du stage recèle un potentiel de conflit. Les modèles d'évaluation certificative, notamment, obligent à passer par un jugement critérisé sur le travail, ce qui fait que le terrain de l'évaluation est celui d'un rapport de force entre les logiques scolaires et entrepreneuriales. La traduction du référent subjectif du tuteur dans l'évaluation scolaire critérisée (non moins subjective, dans les faits) met fréquemment les tuteurs en situation d'infériorité. Ils se sentent mal à l'aise, et ce d'autant plus qu'ils peuvent avoir eux-mêmes un rapport compliqué à l'école. *« Moi je laisse faire le professeur, il connaît mieux les élèves ; et puis c'est difficile d'être objectif »*, dit par exemple un chef d'entreprise, qui reprend le discours enseignant majorant l'objectivité scolaire. Des formes de négociation ont lieu, mais il semble que souvent la norme scolaire domine, et que les jugements enseignants s'imposent par son truchement. Les tuteurs peuvent donc se mettre en retrait, ou se laissent aisément convaincre de modifications dans l'appréciation du travail :

> « On discute aussi avec le professeur et euh… La 1ère fois, j'ai mis une note et elle était trop euh… trop stricte par rapport à la qualité de l'élève… dans l'établissement. Le professeur m'a expliqué et…puis effectivement quand j'étais à la… au niveau du jury, c'est vrai que… je défavorisais un très bon élève, et en gros… Il aurait eu des notes moins bonnes que des élèves moins bons, dans un autre stage. Donc, on a relevé un peu les notes ; Bon, ça me posait pas de problèmes par rapport à ça parce que… c'était un très bon élève ; par contre quelqu'un qui vaut rien, là, je… Pour moi, c'est plus facile, ça c'est clair… Quelqu'un qui aura rien fait ou qui travaille vraiment pas bien, c'est facile de noter. » (Tuteur, Entreprise industrielle, Bassin 5)

Ce propos montre l'écart entre un modèle scolaire de jugement (mais qui réintroduit la comparaison entre élèves) et un modèle tutoral de jugement (qui insiste sur la plus grande facilité de juger le mauvais que le bon…). *« Entre l'école et l'entreprise, les critères sont nécessairement différents »*, confirme le Directeur d'un office HLM qui prend des stagiaires

[1052] Philippe Perrot a noté, dans un collège de banlieue, l'importance accordée à la matière « Education civique » dans le poids de la notation des élèves, expliquant par là des processus de discrimination indirecte combinant genre et origine. Cette question ne se limite donc pas au seul rapport école-entreprise. Cf. PERROT P., « La discrimination systémique dans le système éducatif français », op. cit.

d'un lycée du bassin 5 en Lorraine. L'évaluation peut donc mettre en jeu un rapport de force quant au système de valeur qui doit dominer dans le jugement des stages et des stagiaires.

V.5.3.2. Affaiblissement ou durcissement des frontières autour des questions d'évaluation

C'est sur ce plan de l'évaluation des stagiaires que la distance entre école et entreprise est la plus sensible, ou autrement dit que la reconstruction de la frontière morale prend le plus fortement appui. Cela se comprend au niveau général, car évaluer veut toujours dire expliciter et mesurer la *valeur* d'une chose[1053]. C'est donc le moment où le système de valeur institutionnel et professionnel est engagé le plus visiblement, même si les outils d'évaluation cherchent à codifier et distancier cette expression. Lorsque les enseignants ne sont pas satisfaits de l'évaluation du tuteur…

> « il y a des profs qui s'autorisent à baisser les notes d'évaluation en stage. » (Proviseure, LP, Lorraine, 2006)
>
> « Le professeur est là pour valoriser ou défendre l'élève, voire rabaisser la note si le tuteur surévalue par rapport à l'établissement. » (Enseignant, Lettres, LEGT, Lorraine, Bassin 4, 2006)

La notation reste par principe le monopole enseignant, et il est difficile d'accepter, pour certains, l'intrusion de l'employeur ou du tuteur dans cette affaire. L'observation de rencontres informelles entre professionnels au sein d'établissements scolaires, montre que ces questions de valeur et de justice du modèle de jugement et de notation peuvent être présentes au quotidien, dans la mesure où la question des stages est un élément qui rythme la vie collective de l'établissement, tous professionnels confondus, et qui touche d'une façon ou d'une autre l'activité de chacun. Lors d'une discussion à la cantine, par exemple, une CPE s'oppose fortement à un enseignant, la première soutenant le principe d'une révision des notes mises par les tuteurs : *« mais, il surestime la capacité de l'élève ! (…) C'est pas normal que le tuteur ait un tel pouvoir, surtout qu'il ne voit pas l'élève au quotidien. »* L'enseignant, lui, estime que l'écart de points de vue n'entame pas la justesse (i.e. le pouvoir) du jugement scolaire. Cet exemple met en lumière le fait que le rapport de force entre l'école et l'entreprise n'a de sens que dans la mesure où l'ordre scolaire est engagé dans cette situation, et en particulier que se joue le maintien d'un pouvoir sur l'élève par le truchement de la note. L'intensité de la frontière entre l'école et l'entreprise est donc variable selon le rapport de pouvoir des professionnels sur les élèves. Dit autrement, l'affaiblissement de l'effet de

[1053] Du moins si l'on sort des référents économicistes et technocratiques de l'évaluation, en suivant par exemple l'angle d'approche formulé par Patrick Viveret pour les politiques publiques. VIVERET P., *L'évaluation des politiques et des actions publiques. Propositions en vue de l'évaluation du Revenu minimum d'insertion*, rapport au Premier ministre, Paris la documentation française, 1989.

frontière ne vaut que dans la mesure où les acteurs ne se sentent pas mis en danger du point de vue de leur pouvoir sur le public.

L'une des situations favorisant le compromis entre l'école et l'entreprise est donc celle dans laquelle les jugements peuvent converger sans mettre en cause l'emprise possible de l'un et de l'autre sur le public. La situation idéale qui autorise de parler de « partenariat » est une alliance qui, soit ne met pas en jeu le pouvoir respectif de l'école et l'entreprise (par exemple, la communication, du moment qu'elle prend soin de valoriser l'un et l'autre), soit conjugue leurs pouvoirs dans un sens univoque, qui est alors souvent le contrôle et le jugement des élèves. Si l'on prend en compte ce que disait le tuteur ci-avant, à savoir qu'il est plus aisé de juger le mauvais que le bon, on comprend pourquoi le sentiment d'accord entre l'école et l'entreprise prend son intensité maximum dans le discrédit de certains élèves. Mais cela n'est toutefois pas automatique. Si les enseignants et les tuteurs peuvent souvent s'accorder sur les catégories de publics-problèmes, définies en négatif par les normes comportementales d'insertion, on observe quelquefois des discordances de jugement. Les situations où des élèves « réussissent » en stage alors qu'ils sont jugés « en échec » dans l'école sont souvent difficile à supporter, pour des enseignants… Le jugement scolaire voudrait bien s'étendre sur la totalité de la formation de l'élève, pour conserver le monopole de la distribution légitime des places ; mais la situation du stage confronte le pouvoir enseignant à des formes différentes de jugement, ce qui peut alors être jugé anormal et soutenir en conséquence une critique de l'alternance ou des tuteurs.

> « Entre ce qu'ils sont aujourd'hui en tant qu'élève et ce qu'ils sont après en professionnel, il y a un gouffre, hein… » (Enseignante, Lettres-histoire, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « Nous avons un effet incroyable d'enfants qui sont en échec à l'école et qui sont en réussite dans l'entreprise. » (Cheffe d'établissement, Collège, PACA, 2008)
>
> « Il y a des élèves qui ont des super notes en stage, alors qu'ils ne foutent rien ici [au LP]… c'est vrai que les tuteurs, ils ont toujours tendance à surnoter, ils sont dans l'affectif. » (CPE, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « On est souvent surpris ; il ont des stages excellents ; donc ça prouve qu'ils ne sont pas fait pour l'école, mais plutôt pour travailler en apprentissage… On a quelques fois de très bonnes surprises… » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Remarquons que cela semble plus souvent le fait de professionnels scolaires qui ne sont pas du côté de l'entreprise : enseignement général, direction et vie scolaire, dans ces exemples. Le sentiment d'un écart entre l'école et l'entreprise, entre le travail et le référentiel, entre les langages et les conceptions de ces deux mondes ne fait pas forcément l'objet d'un travail d'élaboration, mais est pris au contraire comme une donnée brute. On retrouve ici le constat que l'articulation école-entreprise ne repose pas sur la fabrique d'un compromis internormatif. La manière dont l'école gère la transition se fait par un partage des tâches et du sens, et donc

par l'organisation et le maintien d'une frontière, y compris au sein de l'univers scolaire. Le dernier propos, cependant, tenu par une cheffe des travaux issue du milieu professionnel, déplace la question et la frontière : celle-ci correspond à la clôture scolaire, naturalisant des destinées et des compétences (« les stages excellents prouvent qu'ils ne sont pas fait pour l'école »). Lorsqu'elle est extérieure, cette frontière oppose l'école et l'entreprise ; lorsqu'elle est intérieure, elle distingue l'enseignement général de celui professionnel, et justifie rétrospectivement la distribution du travail autour de l'évaluation.

> « C'est le professeur d'enseignement professionnel qui évalue, hein. Le professeur d'enseignement professionnel avec le professionnel ; (…) [Si] le professeur principal est un professeur d'enseignement général, il ne peut pas évaluer les compétences, surtout quand il s'agit d'une évaluation certificative. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

> « Nous, souvent en enseignement général, on intervient sur les premières visites qui ne sont pas des visites de validation du stage ou d'évaluation ; on aura juste évalué quand même un petit peu… avec le tuteur… donc si le tuteur n'est pas sérieux, n'a pas envie de… Nous, on peut pas savoir… pour… pour lui, quoi. Mais très honnêtement je trouve que c'est souvent un peu du blabla, ne serait-ce que le référentiel, c'est beaucoup de… (…) C'est pas du tout péjoratif et méchant ce que je vais dire mais je vois certains tuteurs qui ne comprennent pas le référentiel. » (Enseignante, Lettres, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Ce dernier propos indique que la frontière se prolonge, entre le dedans et le dehors de l'école, à travers une conception morale du travail[1054]. L'opposition entre professionnel et général reconduit à l'intérieur de l'école celle entre travail et scolarité. Mais il montre aussi que le moment de l'évaluation est celui qui cristallise les différences de point de vue, et durcit le rapport de jugement négatif ; ceci, dans la mesure où il met en évidence et en regard pour les uns et les autres à la fois la valeur formative du stage (l'employeur renvoyé au « pas sérieux »), la pertinence des logiques d'évaluation (le « bla-bla » du référentiel), et donc au fond le sens de la relation école-entreprise et la légitimité du rapprochement ou de la distance.

V.5.3.3. L'évaluation et la prescription normative : un terrain du rapport de force

L'investissement de l'évaluation différencie sensiblement les entreprises locales et le discours entrepreneurial global. Si les « petits patrons » ne sont pas toujours à l'aise avec l'évaluation des stagiaires, il n'en va pas nécessairement de même au niveau des grandes entreprises, des chaines de magasins, ou des branches professionnelles. Le discours offensif de la représentation patronale trouve ici une expression concrète, dans la production par l'entreprise

[1054] D'une part, l'enseignante retourne le thème de l'incompétence des enseignants généraux à évaluer la dimension professionnelle dans le thème du défaut de « sérieux » du tuteur, ce qui justifie sa position (« on ne peut pas savoir pour lui »), et pose implicitement le doute sur ce qui constitue réellement le travail des enseignants professionnels en matière d'évaluation ; d'autre part, la critique du référentiel indique l'enjeu de pouvoir qui réside autour de la maîtrise des codes de l'évaluation critérisée.

de référentiels d'évaluation des stages. On observe une stratégie de débordement des frontières, en amont de la relation de stage, sous le motif de faciliter sa préparation, voire de favoriser « l'égalité des chances ». Diverses entreprises ou lobbys sectoriels démarchent ainsi activement les lycées professionnels (notamment) pour faire valoir leurs logiques. Dans l'académie de Lorraine, par exemple, la chaîne de magasins de vêtement Kiabi a adressé aux lycées avec qui elle est en relation un courrier mentionnant comme objet *« offre de stages en entreprise »* accompagné d'une grille de *« suivi du stagiaire »*, d'un document publicitaire de la marque (*« 25 ans de complicité »*) comprenant des fiches relatives aux *« règles à suivre »*, aux *« consignes de sécurité »*, aux *« basics de la prévention »*, ou encore, *« Les exigences et les règles à suivre »* :

« **LES EXIGENCES DEMANDEES AU STAGIAIRE** :

☞ La politique du magasin KIABI (…) est d'ouvrir le monde de l'entreprise aux étudiants afin qu'ils découvrent, apprennent, se perfectionnent dans le monde de la distribution du textile.

☞ (…) Pour que le stage se passe bien, il faut ;

- De la ponctualité (prévenir en cas d'absence),
- Etre accueillant avec le client (bonjour, sourire)
- Vouloir apprendre et s'améliorer
- Etre dynamique

"Le stagiaire est considéré comme un employé à part entière dans le magasin, de ce fait, l'exigence est la même afin que le stage soit bénéfique et utile."

Arnaud, Directeur »

Il s'agit à la fois d'une *« main d'œuvre gratuite »*, pour certains employeurs (« l'utilité » imposant de traiter les stagiaires comme des salariés est interprétable à double sens, dans cet exemple), et d'une démarche proactive de *« recherche d'étudiants afin d'alimenter son vivier en matière de recrutement »*. L'un dans l'autre, l'entreprise cherche à imposer son référentiel normatif comme préalable à la recherche de stage, en externalisant la conformation vers l'école pour réduire l'investissement pédagogique des entreprises. Ce cas n'est pas isolé, et les entreprises du BTP, par exemple, ont investi les collèges et lycées dans une opération séduction, à mi-chemin entre la stratégie de résolution de problèmes de recrutement du secteur et celle de normalisation préalable des élèves. Ces outils de communication sont des invitations à anticiper l'ordre entrepreneurial et à accorder les normes scolaires sur celui-ci

A cette offensive entrepreneuriale répond une stratégie de l'école, qui se révèle être d'un autre acabit et correspondre à une autre fonction. Les enseignants ou les chefs de travaux peuvent réaliser des *« Guides de suivi de formation »*, compilant diverses informations telles que les coordonnées du stagiaire, des professeurs, du chef des travaux, etc., la *« présentation de l'élève »* et le *« profil stagiaire »* ou encore le *« guide du tuteur »*. Un tel outil semble à première vue répondre point par point à l'exemple ci-dessus, en diffusant les normes, les

consignes, etc. Sauf que, ce document sert autant à l'externe qu'à l'interne, car d'une part il est un outil confié aux stagiaires, et que ceux-ci sont chargés d'investir et de faire vivre, et d'autre part il peut servir de « livret » accompagnant le stagiaire dans ses différents stages. Dans les exemples récoltés dans les lycées des bassins 3 et 4 en Lorraine, le « Guide » ou « Carnet de suivi » comprend également le référentiel présenté comme *« document de négociation des activités en milieu professionnel »* (*« le contenu de la formation peut porter sur »*) ainsi que diverses informations sur le *« contrôle des absences »*. C'est donc un équivalent du « Carnet de correspondance » de l'établissement, adapté pour l'externe, ou autrement dit une extension de l'activité de police de l'école hors l'école. Là où la communication de l'entreprise sert de transfert de norme de management préalable au recrutement, celle de l'établissement mêle le transfert de norme de tutorat, à un outillage du contrôle et de l'auto-contrôle des élèves. Si l'on rajoute à cela le déséquilibre entre la logique de recrutement de l'entreprise et celle de placement de l'école, on a donc une relation « commerciale » déséquilibrée, dont l'effet sur la normativité porte moins sur une influence réciproque de l'école et de l'entreprise qu'elle ne converge vers la normalisation des élèves.

V.6. La normalisation des élèves comme régulation du rapport école-entreprise

C'est probablement la question du placement en stage qui révèle le mieux la logique complexe de gestion des rapports école-entreprise du point de vue scolaire. On se rappelle que la prescription ministérielle fait reposer sur l'établissement scolaire et l'équipe pédagogique la responsabilité de *« trouver pour chaque élève un lieu d'accueil pour les périodes en entreprise. La recherche et le choix de l'entreprise relèvent de l'équipe pédagogique qui doit prendre en charge les contacts nécessaires. Sous la responsabilité des enseignants, les élèves peuvent contribuer à cette recherche. »*[1055] Dans la réalité des pratiques, cette responsabilité est très largement reportée sur les élèves, au point de renverser le sens de la prescription. L'analyse de ce processus et des significations qu'il revêt pour l'école permet de comprendre la pluralité et la subtilité de ce qui se joue à travers la gestion locale du rapport école-entreprise.

[1055] MEN-DESCO, Circulaire n°2000-095 du 26 juin 2000. Rappelons que c'est l'année de la sortie du rapport de l'IGEN sur la discrimination en stage, ce qui explique ce rappel si explicite et si exceptionnel…

V.6.1. La problématique du placement et la responsabilisation des élèves

V.6.1.1. D'un principe général de responsabilisation au nom de l'insertion…

A l'inverse de la prescription, la règle générale en matière de recherche de stage est de fait la délégation de *l'approche* des entreprises aux élèves, à l'exception de quelques cas où les enseignants gardent la main. Autrement dit, le stage est massivement utilisé aussi au titre des *techniques de responsabilisation*[1056] :

> « Normalement, c'est à nous de trouver… Bon, moi c'que je fais, je les responsabilise, je leur laisse… 2 mois en début d'année pour trouver un stage… qui leur plaît… A l'issue de ces 2 mois, si ils n'ont pas trouvé, moi je leur impose un stage… Il faut leur laisser un certain temps pour qu'ils trouvent, mais normalement c'est à nous de trouver… » (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

> « Nous notre rôle en tant qu'enseignant consiste à… à… à prospecter pour trouver des terrains de stage, les valider…(…) Alors, moi c'que j'fais, donc je propose maintenant aussi bien aux BEP qu'aux BAC PRO un fichier des entreprises existantes avec lesquelles on est susceptibles de travailler donc, après c'est à lui à faire la démarche de se rendre sur ces terrains de stage-là. » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

> « [En] BEP [comme en] Bac Pro… L'approche est identique… Enfin, la recherche du stage se fait dans un 1er temps par l'élève. (…) [Puis] le prof qui a en charge la classe au niveau de l'atelier prend en charge de trouver le stage… si les élèves ont des difficultés par rapport à ça. » (Enseignant, Maintenance auto, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

La règle réelle veut – majoritairement - qu'*« on laisse les élèves chercher »*. Après avoir préparé le terrain en constituant un « réseau », l'enseignant intervient généralement de façon subsidiaire, si l'élève n'a pas trouvé un stage jugé adéquat dans les temps impartis. Le choix de cette organisation relève en premier lieu d'un bricolage visant à tenir ensemble les trois normes idéales : la réglementation (l'établissement est responsable du placement), l'insertion (l'élève doit être autonome et il a la charge de développer ses compétences d'employabilité) et la pédagogie (les enseignants organisent la formation pour qu'elle soit la mieux adaptée possible tant aux besoins et capacités spécifiques des élèves qu'au référentiel de formation). Mais ces trois normes sont ici hiérarchisées : l'insertion domine, la « pédagogie » lui est subsumée, et la réglementation est réinterprétée, de telle manière qu'il devient « pédagogique » et normal de laisser les élèves chercher au nom de leur future insertion :

> « L'enseignant n'intervient que en bout de course, que si vraiment l'élève ne trouve pas… Mais c'est l'élève qui fait la démarche… oui, c'est important… ça fait partie de toute façon de sa formation et de son cursus… il sera amené de toute façon à rechercher un emploi, alors tant qu'à faire, autant qu'il s'exerce en recherchant un stage. » (Proviseur-adjoint, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

Il en va de même pour la préparation et le suivi. La notion officielle *« d'accompagnement pédagogique de l'élève »* en entreprise est avant tout orientée vers le transfert de « techniques de recherche d'emploi » : *« La 1ère chose déjà, c'est de leur montrer comment on cherche un*

[1056] FOUCAULT M., *Surveiller et punir*, op. cit.

stage, préparer un CV, préparer un lettre de motivation et ensuite… ben, les mettre sur le fichier [d'entreprises]… », explique un enseignant. Cette pratique est justifiée par la mise en équivalence de la recherche de stage et de la recherche d'emploi, car, comme le dit cet enseignant : *« C'est un entretien d'embauche quelque part, un entretien d'embauche de stage entre guillemets »*. Cette logique de sélection semble partagée par les entreprises, du moins pour les stages longs et/ou censés être professionnalisant[1057] :

> « J'essaie d'avoir plusieurs candidatures pour faire mon choix, et je reçois systématiquement en faisant des entretiens sur leur motivation à faire un stage. C'est tout à fait subjectif, je n'ai pas de critères objectifs, c'est un courant qui passe. » (Directeur d'une entreprise d'insertion, Lorraine, Bassin 5, 2007)

La majoration de la norme d'insertion du côté de l'école va de pair, du côté de l'entreprise, avec une accentuation de la norme du travail au détriment de celle de formation (Schéma n°7), et un glissement par lequel l'expérience professionnelle devient d'abord celle de recherche d'emploi, et donc la confrontation à la sélectivité subjective de l'entreprise. Le passage à la norme d'employabilité a pour effet, d'une part de renverser la focale sur les compétences (non)acquises des élèves plutôt que sur celles à acquérir en formation, et d'autre part de glisser des enjeux de l'apprentissage à ceux de la « motivation » des élèves à être en entreprise.

> « [En principe] l'élève va en stage pour développer des compétences, mais aussi pour avoir une première approche avec le métier. (…) [Mais en pratique] A la limite on va dire il y a quand même un côté positif… Il a vu [ce que c'est]… Mais seulement, je trouve que quelques fois, on oublie que c'est un élève… qu'il n'a pas forcément euh… les compétences, puisque l'élève doit les acquérir en fait. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Se rajoute à cela deux éléments qui viennent compléter et complexifier la problématique du placement en accroissant la pression sur le « réseau » de placement : du côté de l'entreprise, le degré de profusion ou au contraire de rareté du panel de places disponibles, et du côté de l'école, l'état de la concurrence entre les établissements selon le type de formations dispensées et selon leur « image ». Rareté et concurrence sont liées, par l'entremêlement de différents facteurs allant du degré de spécialisation de la filière à l'état du tissu économique local, en passant par le niveau des référentiels de stages exigé, la densité d'établissements sur un secteur, ou encore le rapport entre proximité des lieux de résidence des élèves et mobilité exigée selon le diplôme[1058]. Les enseignants voient dans cette situation une difficulté objective :

> « Au mois de juin, c'est l'horreur, tous les élèves de tous les lycées sont censés être en stage. Sans parler des stages de découverte en collège. » (Cheffe d'établissement, LT, Lorraine, Bassin 4, 2006)

[1057] *A contrario*, pour les stages courts, il s'agit d'alléger le dispositif de sélection, soit en refusant les élèves, soit en les acceptant selon les critères de l'école : *« Pour un stage de 4-5 jours, on ne va pas mettre en place une batterie de critères de sélection. »*. (Directeur d'un office HLM, Lorraine, Bassin 5, 2007)

[1058] Sur ce dernier critère, certaines filières sont très spécifiques, comme la restauration haut de gamme, pour laquelle les stages peuvent se dérouler partout en France voire à l'étranger. Même si cela ne fait pas partie de mon terrain d'enquête, notons que les stages au niveau post-baccalauréat se font aussi souvent à l'étranger.

« C'est de plus en plus difficile de placer tous les élèves, avec la multiplication des stages » (Chef des travaux secteur industriel, Lorraine, Bassin 3, 2006)

« On a du mal à placer les CAP… Ou alors c'est des entreprises qui nous les acceptent mais qui leur font faire des travaux… pfff… du nettoyage, sans intérêt. » (Enseignant, Dessin industriel, LP, Lorraine, 2006)

Ce critère de rareté influence l'organisation des stages, et explique dans certains cas spécifiques des choix de placement exclusivement par l'enseignant. Des filières très en tension, ou d'autres soucieuses de leur image de marque (carrières de la mode, etc.) tendront à stabiliser un réseau de confiance et à opérer eux-mêmes le placement des élèves. Mais cela est l'exception, et en outre les motifs mêmes de ces choix sont éclairants des logiques à l'œuvre.

V.6.1.2. …au tri entre les élèves selon une responsabilité relative à la « confiance »

La situation de tension a au moins deux effets. D'une part, elle accentue la pression sur les élèves, dont la recherche de stage devient un espace de leur mise en concurrence : c'est ici que se départagent ceux qui trouvent d'eux-mêmes et ceux qui ont besoin de l'enseignant, ou pour le dire autrement, selon les termes moraux des enseignants, ceux qui *« se débrouillent »* et ceux qui *« ne sont pas autonomes »*. D'autre part, cette multiplication des stages offre l'opportunité aux entreprises de faire leur « marché », et de jouer des établissements, des niveaux de formation ou des types de stages les uns contre les autres. Ce qui accroît et justifie la sur-sélection, et la déqualification des diplômes de niveau V ou des stages d'insertion :

« Alors, les élèves BEP euh… on avait freiné un p'tit peu, parce que… Nous, on reçoit tout ce qui est euh… élèves sage-femme, auxiliaires, infirmières, on a… élèves puéricultrices, des fois des élèves éducatrices… On a aussi des contrats aidés à l'emploi. » (Responsable puériculture, Hôpital, Lorraine, Bassin 4, 2006)

« On prend des stagiaires de lycée professionnel, mais on a plus de gens placés par l'ANPE ou l'AFPA. » (Responsable Halte-garderie, Lorraine, Bassin 4, 2006)

Ainsi, glisse-t-on vers un autre modèle de responsabilisation des élèves : la responsabilité accordée dépend de la « confiance » dont ils sont crédités, laquelle est jugée de plus en plus *a priori*, selon le crédit ou le discrédit des niveaux ou des types de formations[1059]. Imputant une plus grande autonomie aux élèves de Bac Pro qu'à ceux de CAP, et *a fortiori* qu'à ceux placés dans les dispositifs gérés par la Mission générale d'insertion de l'Education nationale (MGI), la prise en charge du placement par l'enseignant dépend de la capacité *subjective* supposée des élèves – i.e. de leur capacité de représentation normalisée et objectivée de soi. Cela est

[1059] Cela est entériné par le ministère de l'Education nationale, qui dans la circulaire sur l'encadrement des stages précise que *« pour les formations de niveau V, la préparation de l'élève est tout particulièrement importante. Il est indispensable qu'avant son départ en entreprise, l'élève soit préparé à la découverte de ce milieu nouveau pour lui, dont, souvent, il connaît mal les règles de fonctionnement (attitudes attendues, organisation, diversité des activités). »* MEN-DESCO, Circulaire n°2000-095 du 26 juin 2000.

alors justifié par l'idée de sélectivité des entreprises : *« l'essentiel dans une entreprise est parfois la présentation »*. Pour les populations les plus déconsidérées, cela est refondu dans une pratique de *« maternage »*[1060] ou de *« cocooning »*, justifiant d'autres règles de placement.

> « On voit l'évolution entre le BEP et Bac Pro ; (…) une fois qu'il y a une relation de confiance qui s'établit etc. euh… on n'a plus besoin de… C'est pas des sauvages, c'est pas des animaux…[1061] On n'a plus besoin de leur mettre un surveillant à-côté etc., là on peut les laisser avec du matériel. Mais c'est parce qu'il y a une relation de confiance qui s'établit qui a duré quand même 4 ans, qui dure depuis 4 ans, depuis le BEP. » (Enseignant vente, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

> « N'oublions pas que… on ne confie pas le même degré d'autonomie à un Bac Pro, un terminal, qu'un CAP qui sort de SEGPA ou bien d'une structure… très cocooning, c'est pas du tout la même démarche. » (Enseignante comptabilité, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

Si cette conception renvoie à la figure familialiste de protection des élèves, elle vient surtout confirmer que la notion de « confiance » est à entendre comme un critère d'insertion. Le maternage est en effet réservé à ceux que l'on juge au fond inemployables ; et le thème de la « confiance » recouvre en fait une pratique de normalisation et de soumission des élèves. La confiance dans le public, c'est la certitude de sa docilité :

> « Une fois qu'on a établi une relation de confiance avec ces élèves-là, on peut faire ce qu'on veut ; c'est-à-dire, je peux prendre aujourd'hui l'élève… en lui passant un savon euh… vraiment pas possible ; il ne bronchera pas, il va… même s'il n'est pas d'accord, même si j'ai tort, il ne bronchera pas. Il ne bronchera pas parce qu'il me fait confiance ; il sait que je suis là pour son bien, sans être démago ou quoi que ce soit… » (Enseignant vente, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

Il en découle trois choses. D'une part, ce que l'on pourrait appeler une *scolarisation des normes du travai*l, par le truchement de l'insertion. Les normes de la discipline scolaire sont projetées sur l'entreprise comme une condition préalable au stage, ou comme une justification rétrospective du fait de ne pas en trouver. D'autre part, et concomitamment, les pratiques de distribution de la « confiance » et du jugement sur « l'autonomie » des élèves correspondent à un tri et une hiérarchisation des classes, des niveaux, des filières et des élèves, comme le reconnaît cet enseignant : *« Bon, c'est malheureux mais on est obligé de faire une hiérarchie, si vous voulez euh… Bon, c'est euh… le BEP euh… pas haut de gamme, disons… »* Enfin, la concurrence des établissements et la hiérarchie existante entre eux ou entre les filières se reporte sur les élèves. Les établissements et les filières stigmatisés sont alors confrontés à un

---

[1060] *« Ce ne sont pas mes élèves… Ce sont mes filles, entre guillemets, même si de temps en temps j'ai un garçon au milieu, ce sont mes filles…. Et c'est vrai que je suis très maternelle donc euh… »* (Enseignante en CAP, Secrétariat, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006) ; *« Moi je les chapeaute beaucoup… et puis, y'a une démarche qui n'est plus la même ; c'est à dire que je les materne plus que je ne les chapeaute… »* (Enseignante, Comptabilité, Coordinatrice Morea, LP, Lorraine, Bassins 1 et 3, 2006)

[1061] Ce discours vient souligner que les jugements ethnico-raciaux à l'école ont une filiation dans la convergence historique entre « politique scolaire et politique coloniale (…) : elles ouvrent l'accès vers l'"Universel" aux pauvres d'ici comme aux sauvages d'ailleurs ». ZOÏA G., « La "culture" de l'immigré et l'école », in *VEI-Diversité*, n°148, 2007, p.108.

défi concernant la constitution d'un réseau d'employeurs susceptibles de prendre leurs élèves en stage. Face à cela, il est fréquent que ces établissements jouent la carte « sociale », avec un discours misérabiliste qui en appelle à un patronat charitable ; mais cela a pour contrepartie la responsabilisation morale accrue des élèves : encore faut-il qu'ils « méritent » l'investissement dont on les gratifie, ce qui est posé comme la condition minimum de non-désintéressement des entreprises.

V.6.1.3. La responsabilisation comme normalisation disciplinaire

Le principe de responsabilité des élèves vis-à-vis de la recherche de stage est au fond un principe à deux faces, asymétriques. Il fonctionne comme principe souple et susceptible d'arrangements lorsqu'il se confronte à des intérêts pratiques des enseignants, tels que se faciliter le travail de coordination, préserver son « réseau », etc. Par contre, il s'avère être un principe rigide en tant qu'exigence de normalisation pesant sur les élèves. Les exceptions à cette logique en renforcent même le principe, car elles reposent sur une requalification à la baisse des exigence en fonction de l'autonomie imputée/attendue des élèves, pour les diplômes et les dispositifs disqualifiés (CAP, MGI…). La rigidité de ce principe, dans le registre de la normalisation, peut être fort utile lorsqu'il s'agit de dénier la discrimination (chap. VI). Cette rigidité ne se traduit pas automatiquement dans les actes sous la forme d'une exigence intangible. Car la souplesse nécessaire aux pratiques enseignantes vient toujours la contrebalancer. Il ne faut pas oublier qu'au final c'est bien l'enseignant qui est responsable que les élèves soient placés, et cet objectif même suppose des aménagements.

> Dans un lycée professionnel enquêté, on a normalisé la procédure qui conduit à passer du statut de « chercheur de stage » à celui où l'on peut être aidé par l'équipe : *« On a pris comme principe, donc que chaque élève devait faire des recherches et… on leur donne deux documents : un lorsque l'entreprise signe, s'ils les acceptent… et un autre que les entreprises tamponnent euh… pour prouver que l'élève a recherché*[1062]*. C'est-à-dire que, nous on leur dit : "On vous aide… à trouver un stage, dès lors où vous… vous avez cherché... et que vous amenez la preuve de vos recherches et que ça a toujours été négatif". Donc, forcément, ceux qui viennent me voir pour que je les aide à trouver un stage, ils m'amènent une feuille avec 15, 10 tampons… normalement, on en demande 10, hein… »* (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)
>
> A travers cet outil et son usage, la question de la responsabilisation est immédiatement connectée à celle du contrôle et de la normalisation. Etre responsable de sa recherche de stage est typiquement une épreuve disciplinaire à travers laquelle sont testées les normes morales de « savoir-être » attendues - car l'exigence de « prouver 10 contacts » ne prend sens que dans les figures contraires que seraient la rouerie, la duperie, le mensonge… La dissonance entre la rigidité de principe à l'égard des élèves (10 tampons) et la souplesse des justifications et des pratiques des professionnels a pour effet d'accentuer le décalage en matière

[1062] Il est spécifié sur ce document, à l'attention des élèves : *« **VOUS DEVEZ PROUVER 10 CONTACTS ECRITS, TELEPHONIQUES OU PHYSIQUE POUR CETTE MEME DATE** »*. Suit un tableau en trois colonnes : « Nom de l'entreprise et date de la recherche ; Tampon Signature du responsable ; Motif du refus ».

d'attentes des enseignants à l'égard des élèves. L'asymétrie de traitement a pour sens le maintien d'un rapport de pouvoir - conjuguant une injonction rigide faite aux élèves, une souplesse d'évaluation de l'enseignant, et une exigence de pure forme à l'égard de l'entreprise. C'est dans ce rapport repliée sur la discipline que peuvent disparaître les traces de la discrimination, mais qu'opère aussi la violence de l'institution : *« C'est vrai que certaines [entreprises] refusent [de mettre un tampon]… Mais, bon… de toute façon, je rentre pas là-dedans, moi… En fin de compte, les élèves je ne les aide que quand j'ai les 10 tampons ; donc, si une entreprise refuse… une entreprise refuse et ben je… je dis à l'élève : "Ben, t'en fais une autre pour avoir un tampon. Mais de toute façon, tu dois me prouver tes tampons". »* (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

Paradoxalement, cet outil est présenté comme une façon de mieux cerner la discrimination, au titre que les « motifs du refus » sont formellement demandés. Or, le document n'enregistre – on l'imagine aisément – aucune trace de la discrimination. La procédure, par contre, met en scène le type de population qui vient demander de l'aide : *« le style d'élèves qui arrivaient dans mon bureau euh… c'est quand même euh… Bon, c'est vrai qu'il y a une majorité de gens immigrés ».* Par contre, la rigidité d'usage de l'outil au profit d'une logique de contrôle disciplinaire conduit à minorer cette information et justifie de se focaliser sur les conditions d'aide comme si elles étaient « toutes choses égales par ailleurs ». Cette apparence d'égalité de traitement joue donc au contraire comme principe de différenciation, conduisant à retourner la problématique de la discrimination dans une question d'insertion et d'inadaptation de l'élève aux codes : *« Depuis que ça a été mis en place euh… ben… vraiment, les élèves peuvent pas nous dire euh… "Je ne trouve pas", sans… comme ça, quoi. Et puis, puis, justement, nous on… on voit aussi où… dans quel euh… dans quels styles de magasins ils vont… Avec le profil de l'élève, on peut lui dire : "Ben, oui, mais bon… Est-ce que tu as imaginé, quand même, que… ce magasin… ?", par exemple j'sais pas euh… très chic on va dire euh… déjà Burton, par exemple,… Burton ou D. ou des choses comme ça… Si l'élève se présente dans le magasin avec un look euh… rappeur ou… donc euh… C'est pas euh… C'est pas possible ; donc là, on va travailler sur le look de l'élève, hein… »* (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006). Finalement la procédure peut même servir à justifier la discrimination.

Cette asymétrie, introduite et justifiée par la perspective disciplinaire, a pour conséquence une transformation des plans sur lequel s'effectue le jugement de l'action, et des normes auxquelles on recourt pour la justification du travail de placement. L'obligation règlementaire de placement est transformée en devoir moral, et l'enseignant se présente comme faisant un effort particulier pour l'élève. En transférant une norme légale sur un registre moral, on abolit la relative symétrie du point de vue du droit, pour lui substituer une relation toute entière *tournée vers l'élève* et sa normalisation. Une fois réinvesti selon une norme morale, le sens du placement change pour s'adapter à la requalification de la relation de travail : l'action enseignante est alors présentée comme un don (obligeant une dette morale) et non comme un élément légalement constituant du devoir professionnel enseignant.

« Enq : Est-ce que vous avez l'obligation de le faire [le placement] ?
- Ens : Ben… on a notre conscience aussi qui fait que… a priori on va essayer euh… Enfin si, il faut que nos élèves soient placés… C'est-à-dire que l'élève qui n'a pas rempli sa période de stage, il valide pas son année, donc euh… il faut se débrouiller mais après euh… » (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

« C'est une aide que j'aurais pu donner à un membre de ma famille, et que j'ai donné pour un élève, hein. » (Enseignant, filière Energétique, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

En lieu et place d'une obligation enseignante, on trouve désormais une dette d'élève. Et à la place d'une évaluation du travail d'encadrement des stages, on juge la conformité de l'élève à des attendus moraux d'implication. Dans ce transfert de norme et de responsabilité, de façon subtile, c'est la relation élève/enseignant qui devient le motif du jugement normalisateur : l'élève saura-t-il être à la hauteur morale de l'enseignant qui donne (en comptant) ?

V.6.2. La recherche de stage, une mise en adéquation de l'élève à l'entreprise

Le travail de placement en stage met en jeu des opérations de tri qui ne sont pas, loin de là, le monopole des chefs d'entreprise. Tout au contraire, les discours présentent comme un art la capacité à *« mettre en adéquation »* des élèves et des employeurs. Les enseignants effectuent ici un travail typiquement intermédiaire, à l'instar des conseillers d'insertion. Ils le pensent à la façon d'une *interface,* c'est-à-dire qu'ils ont le souci de gérer eux-mêmes l'entre-deux pour réduire l'écart ; ils prennent à leur charge la majeure partie de la sélection afin de faire correspondre par anticipation les deux faces de l'école (via les élèves) et de l'entreprise[1063].

> « Ce sont les enseignants [qui placent], parce qu'ils connaissent bien les élèves, ils connaissent bien les lieux de stage parce qu'ils travaillent avec eux depuis très longtemps ; et ça leur permet eux… de faire une meilleure adéquation. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « L'enseignant, je pense qu'il réussit à placer les élèves, parce que ce sont des enseignants très expérimentés, qui travaillent depuis de très nombreuses années sur la filière, et puis qui ont tissé des relations de confiance, donc ils savent qui ils peuvent mettre dans quelle entreprise. Donc ça effectivement c'est des choses qu'on sait, et donc on essaie de faire les ajustements avant que le gamin ne parte en stage. » (Conseiller principal d'éducation, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)
>
> « Une fois qu'ils ont trouvé, donc, des entreprises qui acceptent d'accueillir des élèves, il faut faire… une concordance entre… les souhaits, on va dire, de l'entreprise et… le profil de l'élève. Alors, le profil de l'élève, ça peut être un profil professionnel, comme ça peut être également tout simplement euh… une obligation de transport. (…) C'est plutôt de la logistique à ce niveau là ; mais on a aussi des … des lieux de stage où on sait très bien qu'on ne peut pas mettre un élève timide par exemple, notamment en hôtellerie où les personnes sont peut-être un p'tit peu plus rudes, un p'tit peu plus exigeantes parce qu'il faut fournir quand même quelque chose à la fin. On peut pas mettre certain types d'élèves avec certains types de patrons. » (Mme C., Cheffe des travaux, LP, Bassin 1)

L'entrée sur le thème des critères de sélection des élèves pour le placement en stage commence, de façon stéréotypée, par les considérations *« logistiques »*. Les critères de sélection ? *« Alors là, c'est carrément matériel c'qu'on fait… c'est souvent en fonction du transport et du lieu d'habitation » ; « S'il habite trop loin et qu'il doit prendre 36 bus et 36 trains, euh… le gamin euh… le patron est réticent…* » Au cours de l'échange, toutefois, on va voir se soulever un coin du voile des pratiques de normalisation. Signe que l'on est en terrain « sensible », l'entrée sur le thème des qualités morales de l'élève se fait de façon assez systématique sur le mode mineur – l'archétype de la timidité, comme critère indiscutable -, ce qui permet de justifier la pratique par le souci de ne pas mettre l'élève en difficulté. C'est encore la figure de protection familialiste[1064] :

[1063] Ces logiques peuvent être contestées par les élèves, qui y voient des modes indirects de sélection, de l'ordre des groupes de niveaux, freinant la progression des plus faibles : *« C'est des mauvais critères, oui. Parce que quelqu'un qui euh… mettons… Vous avez un assez bas niveau, on va dire, ils vont vous mettre… dans un restaurant qui a le même niveau… donc, vous allez pas euh… monter en niveau. »* (Sébastien, Terminale Bac pro Hôtellerie, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

[1064] MENDEL G., *Une histoire de l'autorité*, op. cit.

« J'enverrai pas un élève réservé sur un terrain de stage où je sais qu'il va être tout de suite être mis dans le bain trop vite, je vais plutôt être attentif à ça. » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

« Un élève qui est un p'tit peu… mou, lent, on va pas l'envoyer par exemple chez un restaurateur qui a l'habitude d'être très brusque et très énergique ; dans ces cas-là, on risque plutôt on va dire de casser l'élève plutôt que de lui rendre service. Donc, on essaye de faire en sorte que les humeurs des uns et des autres puissent correspondre. » (Enseignant, Hôtellerie, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

Or, si les enseignants sont peu prolixes sur les critères retenus pour la « mise en adéquation », le raisonnement qui détermine le choix des places en stage est celui du comportement et des qualités morales prêtées aux élèves. *« C'est l'attitude en classe qui détermine le choix de stage »*, confie une enseignante de Carrières sanitaires et sociales. Si l'on se réfère aux façons habituelles de parler des élèves, de leur inadaptation présumée, de leur comportement jugé déviant, on peut penser que les exemples donnés ci-dessus correspondent aux cas d'exception et que la mise en adéquation vise d'abord à préserver le réseau d'entreprises. Ce qui suppose de trier les élèves selon les *desiderata* supposés des entreprises.

« Pour proposer aux entreprises des élèves dans leur meilleure adéquation, le rôle des professeurs est essentiel » (Chef d'établissement, LP, PACA, 2008)

« Ben, on connaît nos entreprises, donc on va également les choisir… Parce que c'est nous, nous en Bac Pro, qui choisissons les lieux de stage pour les élèves, pour être sûr que… Adapter en fin de compte le profil de l'élève à ce que l'entreprise attend… d'un stagiaire. » (Enseignant, Electronique, LEGT, Lorraine, 2006)

Ce discours pourrait être celui d'une agence d'intérim, par exemple. A ceci près que les élèves sont en général tenus pour être une main-d'œuvre de peu de qualités, et que les stages eux-mêmes sont d'abord pensés, je l'ai dit, comme une *« charge pour l'entreprise »* :

« Ils n'en attendent pas grand chose… Je dois vous avouer que… Voilà, c'est un service qu'ils nous rendent, moi je pense, et surtout… pas à nous, mais à l'élève, hein. » (Enseignant, Electricité, LP, Rhône-Alpes, 2008)

« En première année de BEP, au mois de juin, moi je suis désolé mais ils ne savent quasiment rien faire de pratique ni d'utile pour l'entreprise… à part les tâches vraiment secondaires. Parfois… Certains peuvent encombrer. » (Enseignant, Electrotechnique, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

« [les élèves] peuvent être encombrants… pour les tuteurs, donc euh… Si les tuteurs passent déjà du temps avec eux (…)… on dépend quand même d'eux [les tuteurs]. Ce sont des élèves qui demandent beaucoup de surveillance et d'encadrement, ne serait-ce que pour les problèmes de sécurité dans l'entreprise… Ils ont des capacités très faibles… » (Enseignant, Electronique, LEGT, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Les enseignants n'ont donc pas grand chose à vendre, peu de promotions à proposer, sauf sur des « produits » dont ils sont peu sûrs de la qualité pour le client. Cette métaphore de la consommation permet de mettre l'accent sur le fait que le modèle du marché est bien présent, même s'il n'est qu'en partie valable. Il y a bien un raisonnement en termes d'offre/demande ; une tendance à considérer la relation comme celle qui lie producteur et consommateur ; et du point de vue de l'école, un rapport aux élèves qui en fait des « produits » à former comme on met en forme… Mais il est évident que la règle de marché est en même temps biaisée, par l'asymétrie entre le non-choix de l'école et la volition de l'employeur.

« On dépend des entreprises, hein. On ne peut pas aller imposer à une entreprise euh… Déjà, avant, moi j'estime que c'est en plus de leur travail qu'ils font ça… » (Enseignant, Electronique, LEGT, Lorraine, Bassin 1, 2006)

L'objectif du placement est donc, du point de vue scolaire, de faire aussi « bonne figure » que possible auprès de l'entreprise, de se conformer aux attentes et de les anticiper dans la mesure du possible. La mise en adéquation correspond d'abord à une distribution de deux séries, celle des élèves et celle des entreprises, dont chaque unité est considérée selon un profil déterminé et relativement fixe. Un modelage se fait certes à la marge, par le conditionnement, la pression et le contrôle des élèves, d'intensité gradée selon leur type comportemental ; et selon le degré de proximité « amicale » avec les employeurs, la souplesse étant recherchée avec ceux que l'on pense moins rigides et dont *« on sait qu'on peut leur demander un service »*.

V.6.3. Un transfert de charge dans une économie morale du pouvoir

La responsabilisation des élèves prend place dans une économie complexe, non seulement du rapport école-entreprise, mais plus globalement de gestion de l'ordre et de l'activité scolaires. Cela permet de rattacher aux stages une multitude d'enjeux, qui le dépassent, et de décharger l'établissement ou les enseignants d'une partie de leurs responsabilités ou de leur travail. Le discours sur l'insertion soutient un « transfert de charge » de l'institution vers les individus, et des professionnels vers le public. Responsabiliser les élèves peut alors vouloir dire faire en sorte qu'ils prennent en charge le plus possible eux-mêmes les conditions de leur propre insertion future, ce qui décharge d'une certaine façon les établissements d'une responsabilité ultérieure :

> « Nous… en tertiaire, on a pris depuis très longtemps l'option de demander aux élèves de faire eux-mêmes leur recherche de stage ; pour plusieurs raisons, la 1ère c'est que… c'est… on est responsable d'eux un an après leur sortie de l'établissement, donc ça signifie qu'on les aiderait à trouver du travail, et la meilleure manière de s'entraîner à trouver du travail, c'est de trouver un stage, euh… Et puis, deuxièmement… On est sur un secteur très riche… au niveau des entreprises. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

Autre bénéfice possible : l'enseignant peut escompter de la recherche de stages par les élèves une extension de son « réseau » d'entreprises, en s'adjoignant les réseaux relationnels des élèves pour capter dans d'autres lieux de stages. Non seulement l'enseignant préserve relativement son réseau, mais en outre il peut dans le meilleur des cas l'enrichir :

> « [En début d'année], je leur propose… de me trouver un stage. Dans 50% des cas, c'est… du relationnel, hein… C'est… papa qui connaît ou quelque chose comme ça… Donc, nous aussi ça nous fait des entrées supplémentaires pour les années suivantes. » (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Le niveau le plus évident de ce transfert de charge concerne la responsabilité du placement, et donc du choix : en mettant les élèves directement face aux entreprises, celles-ci font le choix, et le problème s'il y en a un est imputé à l'élève. De telle manière que cela évite à l'enseignant, au moins dans un premier temps, de mettre en jeu sa propre crédibilité et de risquer son « réseau ».

> « Moi je peux pas dire à un tuteur, même que je connais bien : Tiens, j'en ai 3, là, tu peux me les prendre ! Je peux pas lui imposer ça. Déjà que des tuteurs me rendent service en me prenant des élèves, euh… et puis si ça se passe mal, moi, je perds mes terrains de stage après. » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Ce transfert de charge est à comprendre dans le cadre d'une subtile économie morale des relations, qui lie le rapport école-entreprise à celui plus général du rapport enseignant-élève. Dans le placement en stage, tout se passe comme si les élèves étaient seuls responsables du passage de la frontière école-entreprise et des risques inhérents à celui-ci. L'institution peut alors tenir un discours sur la proximité à l'égard des entreprises qui n'est pas *directement* mis à l'épreuve, puisque l'épreuve est transférée sur les élèves chargés (sommés) de rapprocher l'école et l'entreprise ou à défaut chargés (accusés) de la distance. Le principe de responsabilité étant situé du côté des élèves, l'intervention enseignante pourra toujours être présentée comme un dévouement professionnel en lieu et place d'une obligation réglementaire (la morale se substituant au droit). Il y a ici une sorte d'intéressement des enseignants à l'image de désintéressement : présenter l'action de l'école comme un don. Cela n'est possible qu'à la condition d'un partage des tâches que l'on peut résumer ainsi : l'action de l'enseignant soutient l'imaginaire scolaire (il reste le garant de sa morale), et prend en charge la part ritualisée de la relation école-entreprise (la gestion du « réseau »), tandis que l'élève assume sa mise à l'épreuve concrète[1065]. On protège ainsi l'image de l'école face aux critiques sur sa distance supposée à l'égard des entreprises : s'il y a une distance concrète, elle est le fait des élèves, elle réside dans leur inadaptation - la preuve étant apportée *a contrario* par les élèves qui « n'ont pas de problème ».

De là découle un autre intérêt, celui de préserver la position dominante de l'enseignant. Cela intervient à deux niveaux. Premièrement, Parallèlement à l'enjeu de gestion du « réseau », ces enseignants gèrent leurs relations avec les élèves et avec les tuteurs, les deux se faisant sur un mode équivalent : conserver une position extérieure. L'on cherche à éviter symétriquement d'être pris dans les justifications des élèves concernant leur rapport au stage, ou dans les critiques en incompétences de la part des entreprises. On peut penser ici qu'il ne s'agit pas uniquement d'une recherche de neutralité, d'une position tierce susceptible d'intervenir seulement en cas de besoin. Cette dimension se double en effet d'une logique de surplomb, permettant de se préserver autant que possible d'effectuer le travail le plus fastidieux et le

[1065] Selon l'imaginaire scolaire, la distance doit demeurer, comme idéal métaphorique d'un désintéressement inspiré (contraire à l'entreprise qui serait, elle, intéressée) ; le stage suppose un « rapprochement », qui est réalisé de deux façons : à la fois par le « réseau » (qui le ritualise, et donc le produit sous une forme protégée) et par l'élève (qui le concrétise, et donc qui le met en pratique sous une forme risquée).

moins gratifiant qu'est la recherche, la négociation, etc. C'est cela qui est confié aux élèves, et laissé à l'appréciation des employeurs. Parallèlement, on se réserve pour la partie la plus *haute* du travail : les relations de représentation institutionnelle, et l'évaluation du stage. C'est pourquoi les enseignants peuvent maintenir une distance leur permettant d'apparaître dans le rôle de contrôle et, au besoin, de recours. C'est-à-dire, *in fine*, de garder du pouvoir de contrainte sur l'élève, et de se réserver la fonction de représentation institutionnelle à l'égard de l'entreprise. C'est ainsi que l'on peut comprendre une tendance à déléguer aux élèves la responsabilité de négocier l'adéquation du stage au référentiel - de façon à ce qu'ils assument le contenu de leur formation. Ce faisant, on délègue aussi la mise en adéquation du stage aux objectifs d'évaluation, phénomène qui est institutionnalisé dans certains établissements :

> « La négociation euh… des objectifs se fait par l'élève avant, hein… les professeurs les briefent, hein, sur les objectifs ; ils leur donnent les documents et… c'est l'élève qui emmène euh… tout ça dans sa 1ère démarche » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

On se réserve alors les fonctions de pression sur les élèves, de gestion administrative, et de contrôle final. L'implication des élèves va donc jusqu'à leur faire assumer l'organisation des conditions de leur propre évaluation ; ou autrement dit, le travail de recherche de stage est implicitement réintégré comme l'une des dimensions de fait évaluées…

> « Je leur mets la pression, je leur dis ce qu'il faut. Euh… je leur ai dit : "Je veux un stage, pour les vacances de Pâques… Je veux les conventions signées ; faites attention, il reste que… 2 semaines."… je mets la pression, hein… Euh… tout le monde en principe, tout le monde doit avoir un stage… Donc, si vraiment il y a un problème, alors… (…) Elles vont voir le chef d'entreprise, et elles vont négocier leurs objectifs ; il faut qu'à l'issue des 3 stages, tout [les axes de compétences évalués] soi[en]t couvert[s], parce que si ce n'est pas couvert, j'veux dire dans l'évaluation, j'ai pas de points, donc c'est comme si j'avais un zéro. » (Enseignante secrétariat, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

Deuxièmement, en réservant son intervention dans un second temps, celui-ci peut apparaître dans la figure du « sauveur » à l'égard de l'élève ne trouvant pas de stage (et l'employeur éventuellement « sauveur » de l'enseignant). Le rapport de pouvoir qui se joue dans le fait de réserver l'intervention enseignante transparaît dans des discours qui mettent *a contrario* en exergue le risque encouru d'un placement direct par l'enseignant :

> « Les élèves… Alors, elles recherchent une entreprise, parce que… je préfère qu'elle fassent elles-mêmes la démarche, plutôt que de leur dire : "Tu vas aller dans telle entreprise". Pourquoi ? Parce que si ça ne marchait pas, l'élève va vous dire : "Mon professeur m'a obligé à aller… dans cette entreprise". » (Enseignante, Secrétariat, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

> « Je ne peux pas comme ça, ni imposer un terrain de stage à un élève : si ça se passe mal ça va être moi le fautif [les élèves vont dire] : "Ah ! Le prof, il m'a obligé à aller là-bas, euh… ils m'ont fait balayer la réserve, je me suis blessé "; vous voyez ce que je veux dire. Euh… ni imposer un élève à un tuteur [car l'entreprise dirait] : "Il est toujours malade, j'ai les parents qui m'ont téléphoné, qu'est-ce que c'est que ce gamin que tu m'as envoyé" ; des trucs comme ça, quoi » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Dans cette part morale de l'économie des relations, la dette renforce un pouvoir de l'enseignant sur l'élève, pouvoir qui repose au départ sur la connaissance du « réseau »,

autrement dit, sur le fait de disposer d'un savoir sur les entreprises. C'est dans les situations de conflit entre élèves et employeurs que l'usage de ce savoir-pouvoir se révèle alors dans ses ressources et dans ses effets. Pour arbitrer un conflit relatif aux stages, on n'oppose pas deux subjectivités – l'élève et le tuteur (« parole contre parole ») - mais la « subjectivité éthérée » de l'élève au discours du *sujet* employeur, lui-même soutenu par l'enseignant au motif de son savoir sur l'entreprise.

> « [En cas de problème d'abus dans les stages] on a le… le récit de l'élève… Mais… Le téléphone ça existe, tout de même… D'une part, on connaît nos entreprises… on connaît la majorité des personnes auxquelles on s'adresse, donc on sait très bien recadrer par rapport à ce qu'on connaît de l'élève la situation… » (Enseignant, Electrotechnique, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

De cette asymétrie et de cet enjeu de pouvoir découle notamment, on le devine, une difficulté à faire en sorte de réguler les situations de discrimination.

V.6.4. L'élève-VRP, de l'individu-entrepreneur au véhicule publicitaire de l'établissement

La norme juridique du contrat repose sur un principe d'engagement réciproque (les uns à l'égard des autres) et/ou mutuel (chacun à l'égard du projet). Dans la pratique, la convention de stage formalise une relation où les rôles sont certes distribués, mais l'équilibre des engagements apparaît très relatif. Si l'école s'engage à ce que le stagiaire honore son engagement vis-à-vis de l'entreprise, cette dernière n'est de fait redevable que moralement de son engagement dans la formation. C'est dans cet écart que prend sens une soumission de l'école à l'entreprise. Celle-ci n'est toutefois pas directe ; en temps normal - c'est-à-dire si tout se passe conformément à ce que souhaitent les enseignants, elle transite en majeure partie par l'intermédiaire qu'est l'élève dans la relation école-entreprise. Ou plutôt, si la subordination du système scolaire se fait de façon croissante au niveau institutionnel - au plan des choix politiques et organisationnels de la formation professionnelle en France -, elle se déplace, à l'échelle des établissements, vers une organisation mettant paradoxalement « l'élève au centre » des enjeux de la relation. Paradoxalement, car cette « centralité de l'élève » relève, comme pour les politiques d'insertion, de « l'homologie (et les quiproquos) entre l'éthique du travail social (liée à l'habitus personnaliste dominant chez les inséreurs) et "l'esprit du néolibéralisme". »[1066] L'asymétrie entre école et entreprise se déporte sur les élèves, qui sont chargés de défendre l'image scolaire - ou qui, à défaut, seront minorisés pour

[1066] MAUGER G., « Les politiques d'insertion », art. cit., p.14.

rehausser et distancier l'institution. Face au sentiment de ne pas avoir prise sur l'entreprise, l'école tente au moins de faire en sorte que celle-ci n'ait pas de prise sur elle. Et, dans le contexte idéologico-historique où l'entreprise est la référence montrer la bonne image de l'école passe par les élèves. Un enchaînement de responsabilité s'organise : si l'enseignant est défini comme responsable en dernier ressort du placement, l'élève est chargé en première comme en dernière instance de la responsabilité de représenter l'école.

> « A : Y'a aussi un aspect qu'il ne faut pas oublier, c'est que… les profs sont responsables des élèves qui n'ont pas de stage. C'est-à-dire que… si on met un élève qui tient pas la route… il risque… la dernière impression qu'il risque de donner, ce sera celle d'un élève de notre lycée.
> Enq : Donc, vous êtes porteur de l'image de votre établissement ?
> A : C'est pas nous, c'est l'élève qui est porteur.
> B : C'est l'élève.
> Enq : C'est pour ça que vous aimeriez qu'ils soient…
> B : Au mieux… au mieux… ça, c'est les consignes qu'on a… c'est-à-dire euh… vraiment… C'est… c'est plus que leur image, c'est l'image du lycée qu'ils vont donner et euh… Si cette image est pas bonne… Si on tombe sur un brigand, sur un élève qui a pas envie… Ce sera la dernière image qui sera enregistrée pour le garagiste… et puis après… pour la replace d'un élève en stage, ce sera d'autant plus difficile. » (Entretien collectif, A et B, Enseignants, Maintenance automobile, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Dans le propos initial de l'enseignant A, la responsabilité du placement en stage est reformulée en responsabilité enseignante à l'égard « des élèves qui n'ont pas de stage ». Ce qui sous-entend que la norme attendue est que les élèves soient eux-mêmes responsables de leurs stages. On retrouve ici l'opération de transfert de la responsabilité, sous l'égide du thème de l'autonomie, qui a pour conséquence de substituer à la norme pédagogique (le stage comme espace d'apprentissage) la norme d'insertion (le stage comme première expérience de l'individu-entrepreneur, capable de se vendre pour travailler). Mais cela va plus loin encore, car le rôle d'individu-entrepreneur n'est qu'une des dimensions de représentation attendue. Il pèse sur les élèves une seconde injonction : celle de se faire VRP non seulement de l'Ecole, comme institution, mais plus encore, dans un contexte de concurrence locale, de mettre en valeur et de vendre l'image de tel établissement scolaire.

Tout compte fait, il semble peser sur les élèves des injonctions normalisatrices d'autant plus fortes que le sentiment de pouvoir de l'école à l'égard de l'entreprise semble faible, aux yeux des enseignants. Tout se passe comme si s'engageait alors un déplacement dans le rôle même d'intermédiaire. En effet, là où le stage est une *situation intermédiaire*, qui appelle des compétences intermédiatrices de la part tant des enseignants que des tuteurs – coopération, négociation, traduction, etc. -, pour en faire un espace pertinent d'alternance, on se retrouve au final avec des élèves *a priori* chargés de cette responsabilité : chercher leur stage, négocier l'évaluation, traduire les savoirs, représenter l'institution… (et mieux : défendre « les couleurs » de l'établissement, dans un espace concurrentiel qui n'est pas sans rappeler les

compétitions sportives interétablissement). L'intermédiaire, c'est finalement l'élève, dont l'attente en termes d'apprentissage est conditionnée par une injonction en termes comportementaux. Si l'apprentissage et le comportement ne s'opposent pas en soi, ces deux termes tendent à être conditionnés, dans l'école et souvent aussi dans l'entreprise. Leur relation semble idéalisée, comme si apprendre à traduire des savoirs scolaires en compétences pratiques supposait de faire la preuve préalable d'une capacité à se mouvoir dans deux univers comme s'il s'agissait d'un seul. Comme si l'élève était chargé d'abolir une distance que l'école et l'entreprise maintiennent à défaut de fabriquer des compromis normatifs pratiques.

Le transfert de responsabilité d'intermédiaire vers l'élève a pour conséquence un changement de référence : de l'idée de deux mondes distincts qu'il faut articuler, à l'idée d'une continuité normative entre l'école et l'entreprise, pour laquelle les élèves doivent se montrer à la hauteur. Du coup, la norme comportementale exigée n'est plus définissable seulement du point de vue de l'univers scolaire ou seulement du point de vue du monde du travail. Elle devient un hybride typique de l'insertion, forgé non pas selon une logique de la moyenne *passable* entre deux mondes, mais plutôt selon une logique cumulative haute et hyper-sélective : une projection idéalisée de normes de maîtrise de soi et des techniques, d'adaptation corporelle et sociale, et de soumission à la hiérarchie et aux « lois » de l'école et de l'entreprise, de maîtrise aisée des codes de part et d'autre. Cette nouvelle norme hybride de haute exigence se donne à lire à travers l'intégration, dès la formation scolaire et les premières étapes du placement en stage, d'une logique de sélectivité plus que de formation, d'une logique d'essentialisation des (in)capacités plutôt que de souci pédagogique de développement des « compétences ».

Bien sûr, il s'agit là d'un schéma global. La réalité est un peu différente, car les élèves ne se coulent pas aisément dans ces normes idéalisées. Il y a de la résistance, active ou passive, volontaire ou par défaut. Il y a de la violence, de la pression, des arrangements bien entendu aussi, pour espérer faire tenir cet improbable attelage normatif dans le réel du travail. Mais on peut penser qu'une partie de la tristesse et de la désillusion enseignante vient aussi de cet écart, de ces compromis vécus comme compromissions. Un sentiment de dégradation et de petitesse, à l'inverse de la hauteur de la norme idéalisée de l'imaginaire scolaire. Et ce sentiment peut lui aussi être projeté sur les élèves, définis alors tendanciellement par la médiocrité. Les élèves se montrent souvent incapables – et l'on comprend bien pourquoi - d'assumer l'injonction normalisatrice qui leur est faite. Mais il semble que cela ne conduit pas pour autant à revenir sur la logique de normalisation ; les arrangements vont être de l'ordre de

l'augmentation de la tolérance, sans pour autant changer la référence. On voit donc ici que le transfert de responsabilité d'intermédiaire a pour effet de transférer au niveau des élèves la question du pouvoir dans la relation avec l'entreprise. En imputant aux élèves la responsabilité de la conformation normative, les professionnels se désengagent de l'espace où le rapport de force sur les normes valables pourraient avoir lieu. En se désengageant de cet espace et de cette relation conflictuels, ils retirent surtout un grand sentiment d'impuissance, qui peut ensuite alimenter une plainte ou une déploration à l'égard des élèves.

V.7. D'une organisation concertée de la formation à un arrangement interinstitutionnel sur la normalisation

V.7.1. De l'inégalité objective à la convergence de vue entre enseignants et tuteurs

En principe, le stage est un outil intermédiaire entre la scolarité et le travail, servant une formation professionnelle par une forme d'alternance spécifique, compatible avec la scolarisation globale des apprentissages. En principe, la recherche locale d'un compromis autour du stage est une déclinaison locale et spécifique d'un accord « paritaire » (de négociations des référentiels de formation) au niveau national. En principe, la relation de stage est une relation d'interdépendance et de nécessité mutuelle :

> « C'est un échange de procédé en fait… On a euh… On a les sociétés… les sociétaires qui se réunissent, on a l'Education Nationale qui se réunissent et à 2 forment un référentiel… Ce référentiel est appliqué pour la formation des élèves… dans leur cycle scolaire et leur affectation dans l'entreprise… Donc, à l'origine de notre formation, c'est les entreprises qui… , les entreprises vont dire : on va faire ça, ça, ça… pour pouvoir mieux adapter l'enseignement de l'école par rapport à l'entreprise… En fait, sans stagiaire, sans formation une entreprise se casse la figure et d'un autre côté, sans lieu de stage, l'école… serait pas… » (Enseignant, Maintenance automobile, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Au-delà de ce discours, qui souligne fort justement le caractère relatif de la dépendance, la relation avec l'entreprise est surtout vécue au sein de l'école comme dépendance unilatérale. Il ne s'agit pas d'une unilatéralité objective, mais de la façon dont la relation est ressentie, et en conséquence produite/organisée par les acteurs de l'Education nationale. Le stage est investi avec un sentiment d'asymétrie, d'inégalité entre les positions respectives des acteurs censés négocier équitablement. *« Vous savez très bien que… on est quand même tributaire quand même de… des sociétés d'accueil… »*. Ce sentiment renvoie tellement à un principe d'inégalité qu'il est parfois présenté sous la catégorie de « discrimination »[1067].

[1067] Ceci, d'autant plus aisément que c'est le thème des entretiens, et que c'est donc aussi une façon d'intéresser l'enquêteur, de se réapproprier l'objet pour le dévier, etc.

> « La discrimination se fait parfois envers le prof et… (…) [les tuteurs] se sentent complètement débordés [par la charge de travail] et pas nous, ils considèrent que nous ne le sommes pas, donc on doit être disponible… Donc nous… Non, ça c'est très, très difficile (…). »

A suivre ce propos, l'un des éléments mal vécu dans la relation est lié au discrédit qui peut peser sur le travail enseignant, et qui conduit ces professionnels à se sentir dévalorisés (là où à l'inverse les tuteurs se sentent disqualifiés face aux codes scolaires de la notation des élèves). Les enseignants ont parfois le sentiment que l'entreprise leur fait sentir qu'il y a « travail » et « travail », que le « fonctionnaire » n'est pas réellement un « travailleur », etc. La frontière école-entreprise ne cesse d'être ainsi reconstruite (à partir de l'évaluation du travail, encore une fois). D'où l'enjeu pour les enseignants de matières professionnelles de construire une identification dans l'entreprise, d'y chercher une légitimation, qui peut transiter par la complicité avec les employeurs autour de la relation de stage. Le développement de la relation école-entreprise en pratique est susceptible de toujours buter sur cette mésestime, ce méjugement. C'est là l'enjeu psychologique, on l'a vu, d'un discours global qui ne cesse de présenter la relation comme « partenariat » et de conforter une image de réciprocité et d'égalité. Mais, comme on l'a vu, les pratiques ne correspondent pas au discours publicitaire, ni au schéma idéal (n°7) d'une égalisation relative de la relation école-entreprise par la voie du compromis au service de la formation en alternance. Ce que la gestion effective des stages montre, c'est que la fabrication d'une entente et d'une alliance entre l'école et l'entreprise se fonde sur un déplacement du regard et un glissement de l'accord vers la normalisation comportementale des élèves. Pour le dire ainsi, on se met d'accord sur le dos des élèves.

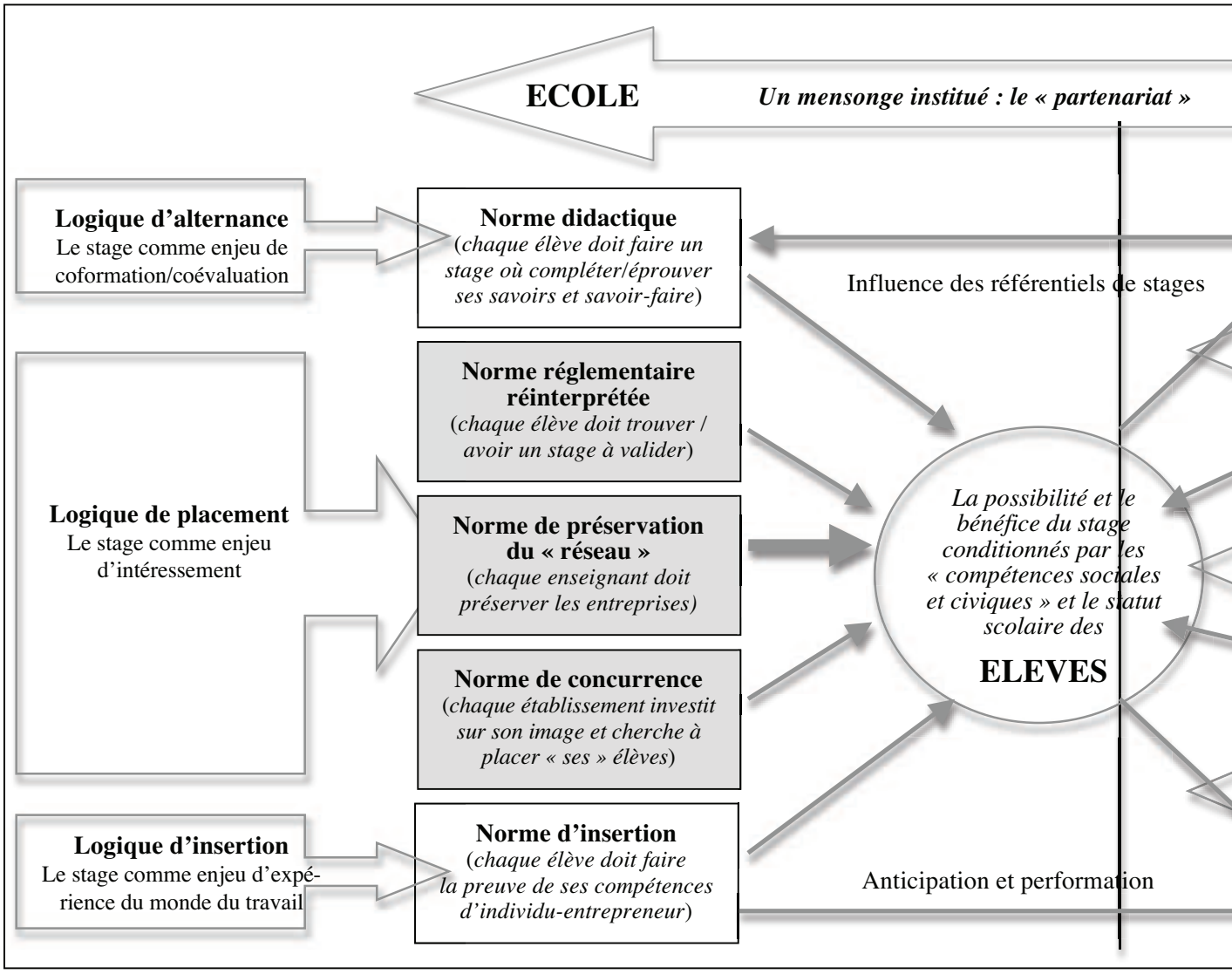
V.7.2. La stratégie de l'arrangement interinstitutionnel

De sorte qu'il faut réviser le schéma idéal (voir le schéma n°8, ci-après). Là où le « partenariat école-entreprise » est présenté comme une figure idéalement égalitaire, ce discours institue un mensonge qui masque l'ordre asymétrique des relations. Là où le stage est présenté comme élaboration ensemble d'une alternance pédagogique, on a vu qu'il est largement tourné vers le maintien d'une « bonne relation » et d'une image de positivité qui conditionne le sens du stage, minimise les situations de problème et révoque les enjeux de régulation. La construction du réseau de placement répond certes à la norme règlementaire d'une obligation scolaire, mais cette obligation même est revisitée par un transfert de responsabilité, l'élève étant chargé de trouver un stage (s'il le peut) au motif d'une norme d'insertion devenue dominante. On voit se dessiner une logique de sélection des élèves, à la fois selon sa capacité à assumer cette responsabilité de « se vendre », et au nom de son adaptation à la « réalité » du

travail (en fait aux desiderata des employeurs et à l'arrangement construit entre l'enseignant et le tuteur). Tout cela fait de la question du placement, qui était censée être une norme pratique rendant possible la formation en alternance, une logique gonflée, dont le sens écrase la logique d'alternance - même si la question du placement est minimisée en pratique par sa routinisation. Du côté de l'entreprise, la norme de volition est en théorie relativisée par un discours entrepreneurial sur « l'intérêt bien compris des employeurs », et par la multiplication et l'obligation croissante de stages ; mais ce processus même d'accroissement a doublé le problème de la volition d'une norme de rareté, qui fait des stages un espace de concurrence entre élèves et entre établissements.

Il ne s'agit pas dans ce sombre tableau de dire que tout se résume à cela, mais de voir que le discours sur la relation école-entreprise ne se solde pas par une recherche commune de sens pédagogique des stages, mais conduit à la dévier. La dimension formative n'est bien sûr pas absente, mais elle semble être sinon marginalisée, du moins être un pôle parmi bien d'autres, et plombé de contraintes et de conditions qui la rendent tendanciellement incertaine. La logique pédagogique est elle-même partiellement reformulée, le poids du curriculum aidant, dans une norme didactique de gestion des savoirs. Et du côté de l'entreprise, la norme de production le dispute à celle de formation, expliquant que des élèves soient pris comme simple main-d'œuvre, ou au contraire tenus à l'écart de ce qui fait vraiment le travail. Les questions relatives à l'exploitation des stagiaires, à la sélectivité, à l'intérêt et la qualité des stages prennent attache ici. Le tableau général s'est donc à la fois lourdement enrichi et complexifié, mais la configuration a en même temps été singulièrement modifiée : *l'élève-futur-travailleur*, qui était à la fois l'un des termes d'une relation à trois, et censé en être le bénéficiaire premier, se retrouve dans un paradoxal « centre ». Non pas « l'élève au centre du système scolaire », comme le veut le mot d'ordre pédagogique des années 1980 ; mais l'élève au centre d'un dispositif de normalisation dans lequel il est attendu qu'il soit le premier et central agent. C'est à lui de s'adapter pour que le complexe schéma des stages ainsi redessiné puisse à peu près fonctionner. Un élève acteur, certes, mais dont le comportement et le statut scolaire sont devenus une condition (certes pas *sine qua non*, car l'obligation de placement demeure) à la possibilité et au bénéfice du stage.

Figure n°9 : La réalité du stage comme arrangement interinstitutionnel transférant la



Par cet ensemble de déplacements, le dispositif « stage » tel qu'il est mis en œuvre répond ainsi à la critique de la « distance » entre l'école et l'entreprise en déplaçant le problème : du fonctionnement des institutions vers leur public potentiellement commun. Ou plutôt vers la commune stigmatisation d'un public jugé inadapté – en référence à une norme d'insertion qui performe l'inemployabilité[1068]. On a vu, tant dans le fonctionnement scolaire (chap. IV) que dans la politique publique concernant l'école, que ce public et cette inadaptation sont largement identifiés à l'ethnique, et que cet implicite même fait paradoxalement du « stage » un outil de traitement de « l'égalité des chances », selon la rhétorique commune de l'Etat et du patronat (V.3). En résumé, le stage n'est pas le produit d'un compromis internormatif entre l'école et l'entreprise, mais le fruit d'un *arrangement interinstitutionnel* évitant un rapport de force direct entre l'école et l'entreprise, et transférant pour ce faire la question de la « distance » sur les élèves. Par « arrangement », j'entends une alliance stratégique fondée sur une entente implicite pour ne pas faire d'une question un problème, malgré les tensions qui organisent cette question. Je la qualifie d'interinstitutionnelle dans la mesure où le « partenariat » est une figure de l'inter-institution, et que cet arrangement engage on l'a vu le fonctionnement global des institutions, à travers les professionnels qui « s'arrangent ». La figure de la civilité amicale, qui règle tendanciellement l'arrangement, montre bien que ce n'est pas une « vraie » amitié, mais un rôle de composition destiné à rendre tenable à la fois la *face* des institutions et celle des professionnels (éviter la culpabilité). L'image de la relation « amicale » (qui n'exclue pas en soi une amitié effective) est une métaphore de la « proximité » (du rapprochement) entre enseignants (surtout de matières professionnelles) et chefs d'entreprises ou tuteurs. Elle permet de se mettre au diapason d'un registre organisé par l'informel et l'implicite (l'arrangement), qui est ensuite recouvert par une intense activité d'objectivation et de formalisation (conventions, grilles d'évaluation, dossiers des stagiaires, etc.) qui effacent les traces de l'arrangement effectif tout en l'institutionnalisant.

V.7.3. Une relative continuité normative entre dedans et dehors

On n'a cessé de croiser, dans toutes les dimensions du stage et du rapport école-entreprise, la question de la dépendance et de l'inégalité entre les deux partis. L'exemple de l'évaluation montre que cette inégalité, si elle est objective et dominante, n'est pas uniforme ni totale. Le rapport de notation des élèves montre une prééminence de la norme scolaire, et une capacité

[1068] EBERSOLD S., *La naissance de l'inemployable*, op. cit.

d'imposition de celle-ci, ne serait-ce que par ce détournement qu'est le recours à la norme d'insertion (et son référent comportemental). Plus généralement, il n'y a pas de dépendance qui ne soit une interdépendance. Mais la dialectique de l'interdépendance ne suffit pas à décrire la situation, car celle-ci se joue sur deux niveaux à la fois. On se tromperait si l'on pensait que l'inégalité de la relation de placement est analysable comme simple expression de la victoire idéologique du néolibéralisme. Il y a un écart sensible entre le discours du MEDEF et la réalité entrepreneuriale visible à l'échelle d'un établissement, même si le discours idéologique participe de performer un ordre de relation. Et il y a un écart non moins grand qui loge au sein même du modèle pédagogique de l'alternance, et qui pose la question de la coopération pédagogique entre une approche par les savoirs et une approche par l'expérience.

Si la relation entre l'école et l'entreprise est à ce point asymétrique, ce n'est pas seulement parce la représentation patronale est en capacité d'imposer un nouveau référentiel néolibéral aux politiques scolaires ; ce n'est pas non plus seulement parce que dans la construction locale des stages les enseignants ont plus besoin des patrons que l'inverse. C'est en raison de ces deux dissymétries, qui se soutiennent mutuellement sans pour autant jamais coïncider complètement. Ce qui conduit à rendre le travail autour des stages extrêmement complexe ; face à deux sources normatives de déséquilibre de la relation qui se croisent mais ne coïncident pas, la gestion des stages est en effet une activité d'équilibriste. Et elle l'est d'autant plus que ces tensions ne sont pas extérieures au monde scolaire ; celui-ci est traversé et organisé par elles. Aussi, si la clôture scolaire est liée à l'organisation interne, ce n'est pas seulement dans le sens où la frontière interne/externe va de pair avec un ordre interne, ce qui est connu ; c'est aussi dans le sens où les frontières internes reproduisent une séparation que la clôture n'externalise que dans l'idéal, dans l'imaginaire scolaire. Et elle la reconduit jusque dans la hiérarchisation des établissements et des divers statuts des enseignants :

> « L'Education nationale, c'est un milieu clos, sauf en LP. Je vais vous dire, nous, c'est pas vraiment l'Education nationale (…) le métier qu'on fait il est assez différent du métier en lycée et en collège. » (Enseignant, Mécanique, LP, Rhône-Alpes, 2008)
>
> « Dans le lycée P., il y a la salle des Agrégés et celle du *vulgus pecum*. Chez nous, il y a la salle des profs de LP et la salle des profs de lycée ». (Enseignant, LP, Lorraine, Bassin 4, 2007)
>
> « Quand j'étais à S., dans la salle des profs, il y avait un mur dans la salle. D'un côté, les PLP, de l'autre les profs de lycée, et chacun parlait entre soi. » (Chef des travaux, LP, Lorraine, Bassin 3, 2007)

L'inégalité de la relation école-entreprise trouve ainsi sa puissance majeure dans le principe d'inégalité interne à l'école, dans sa paradoxale dénonciation. Aussi peut-on penser que ce qui met le plus en difficulté l'école n'est pas tant d'avoir à travailler avec « l'extérieur » que d'être confronté, dans ce travail, à des tensions internes qu'elle ne peut externaliser et qu'elle

cherche donc à tenir pour non-problématique. C'est ici qu'intervient notamment la dénégation de la discrimination ; la discrimination en stage est problématique pour l'école non pas tant parce que cela freine le placement (on a vu que l'école s'organise avec les difficultés de placement, et que celle-ci est routinisée dans la gestion du réseau, et ainsi déproblématisée), mais parce qu'une telle question *active* au contraire des tensions internes au monde scolaire. La discrimination ethnico-raciale ne parle pas un langage exogène. Si elle semble parler un langage *étranger*, ce n'est que parce que l'école ne cesse de fabriquer cette étrangeté en son sein même, dans une banalisation de l'ethnicisation et de la discrimination, lesquelles trouvent paradoxalement leurs ressorts dans l'imaginaire de l'école. C'est pourquoi, on va le voir, les pratiques scolaires à l'égard de la discrimination s'avèrent fortement ambivalentes.

VI – VOIR, DIRE, REAGIR OU COPRODUIRE ? LES STRATEGIES SCOLAIRES FACE A LA DISCRIMINATION

Au regard des logiques effectives de fonctionnement des stages (chap. V), c'est presque tout logiquement que la discrimination y prend place. Plutôt qu'une rupture, celle-ci doit être envisagée comme une forme de prolongement de logiques sélectives et normalisatrices de la situation, qui y incorporent la tendance à l'ethnicisation analysée précédemment (chap. IV). On analysera ici les conditions auxquelles la discrimination peut être vue par les agents de l'école, en s'intéressant aux pratiques construisant la visibilité ou au contraire l'invisibilité de ce phénomène (VI.1). Dans une approche plus organisationnelle, on verra comment l'information disparaît dans la « chaine », transformant des pratiques d'invisibilisation en disparition institutionnelle d'une question à haut potentiel conflictuel (VI.2). On analysera ensuite les pratiques enseignantes face aux situations de type discriminatoire, entre réaction conditionnelle et coproduction de la discrimination (VI.3). Ces logiques se prolongent dans la gestion de la relation entre l'école et l'entreprise, sous la forme d'une relative mise en continuité normative qui intègre les processus d'ethnicisation et de discrimination (VI.4). Pour que cette situation tienne, les professionnels sont d'abord contraints à des formes de justification de leur inaction ou de leurs pratiques d'effacement du problème (VI.5). Ils recourent aussi à des pratiques normalisatrices spécifiques en direction des élèves, visant à éviter qu'ils ne se saisissent des situations discriminatoires comme support de contestation de l'ordre scolaire ou des stages (VI.6). On terminera ce chapitre en examinant quelques formes d'action externe, c'est-à-dire mises en œuvre dans le cadre d'une action publique instituée de « lutte contre les discriminations dans les stages ». Je montrerai que des mécanismes de déviation du référentiel d'action conduisent, sur un mode équivalent aux processus scolaires internes, à légitimer la déproblématisation de la discrimination, à organiser une inaction publique globale sur cette question, et à justifier le retournement vers la normalisation des élèves et des familles (VI.7).

VI.1. Voir et dire la discrimination : les conditions d'*existence* du phénomène

Nous avons vu que la discrimination est de l'ordre de l'objet tabou (IV.4) et qu'elle concentre des stratégies de dénégation visant notamment à préserver la *face* de l'institution (IV.6). Le

tabou comme la dénégation renvoient le phénomène à quelque chose entre ce qu'on ne *veut* pas voir et ce qu'on ne *peut* pas voir. Le maintien de ce statut d'incertitude et d'invisibilité oblige à une activité, dont on a vu jusqu'à maintenant la part langagière et discursive, dans la dénégation. Or, la discrimination n'est pas l'objet de discours (dénégationnistes) uniquement dans des contextes interactionnels spécifiques, tel que l'entretien sociologique. Qu'en est-il en pratique ? Y a-t-il une rupture entre le discours et la pratique tel que l'entretien sociologique créerait un artefact ? Ou faut-il voir dans la dénégation la face discursive d'un ensemble de procédés pratiques jouant plus largement sur les conditions d'*(in)existence* du phénomène ? Mon hypothèse correspond à cette seconde proposition.

VI.1.1. La visibilité ou l'invisibilité de la discrimination : une construction sociale

Comme tout phénomène, la discrimination n'est pas *en soi* visible ou invisible. Elle devient non seulement saillante mais aussi visible dans certaines conditions du processus de mise en stage. Il est aujourd'hui bien connu que la discrimination ne se présente pas systématiquement comme telle, et que les moments où elle jugée *« flagrante »* sont au contraire l'exception. Mais cette présentation du problème a le défaut de sous-entendre que le caractère visible dépend des « cas » eux-mêmes. Or, la visibilité est bien plutôt une construction sociale qui met en jeu les interactants (ou les différents protagonistes) jouant du cas d'espèce et de la situation spécifique pour rendre « visible » ou au contraire « invisible » certaines dimensions, lesquelles permettraient, si elles étaient toutes réunies et exposées, de conclure à la discrimination. La visibilité n'est ainsi pas une caractéristique intrinsèque de l'objet, mais une condition de sa mise en scène comme objet ou non. Aussi, les cas où la discrimination est *vue* dépendent-ils plus de conditions spécifiques que de moments clés - même si les deux peuvent apparaître confondus, pour les enseignants, qui la remarquent le plus fréquemment à un certain moment de la procédure de mise en stage.

Ce moment où la discrimination peut donner le sentiment de se montrer d'elle-même peut être, si les élèves cherchent un stage eux-mêmes, le moment-couperet : la date butoir fixée aux élèves pour avoir trouvé un lieu de stage valide rend *manifeste* des écarts entre élèves qui peuvent être (ou non) rapportés et évalués à l'aune des critères prohibés. Dans le cas où l'enseignant place lui-même les élèves, la discrimination se manifeste à son sens plus tôt dans la chaîne de procédure : au moment du contact avec l'employeur. Les conditions de visibilisation varient donc logiquement selon le mode de recherche de stage. Par exemple, une enseignante en secrétariat, qui explique que la recherche se fait *« essentiellement par*

courrier » (*« alors que les [élèves de Bac pro] Vente se déplacent et se présentent »*), ne « voit » le phénomène que très indirectement, et principalement dans le fait qu'*« une majorité de nos élèves qui bon, finalement, [trouvent un stage] dans le secteur public… dans les établissements scolaires… »*. La saillance et la visibilité du phénomène sont également liées aux lieux, aux conditions et aux contenus de stage, et elles se donnent à voir par exemple dans les justifications des entreprises :

> « Si, c'est le gars qui va rester dans l'atelier ou dans l'usine… Y'a très, très peu de différence… Ce serait vraiment une exception, mais maintenant avec cette classe-là j'ai un petit souci… Enfin, c'est un souci récurrent… c'est qu'ils ont un contact avec la clientèle : les livreurs, les dépanneurs à domicile… Et là souvent les patrons, même les gens que je connais, ils me disent : "Ben… on préfère pas avoir d'Arabe !", par exemple… ça passe mal à la caisse… Même que des fois les patrons eux-mêmes sont issus du Maghreb. Disons que si le client n'est pas en contact avec le stagiaire, puisqu'on parle du stagiaire… C'est un problème qui ne surgit pas. » (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Malgré la variation des conditions de visibilité du phénomène, on peut dire qu'aucune situation ne semble constituer *en soi* un « point aveugle » à la discrimination ; le fait de la « voir » dépend donc d'une activité spécifique de construction. Le moment jugé déterminant pour « voir » la discrimination est celui où sont réunies diverses conditions rendant possible l'identification et *la qualification d'un problème en tant que discrimination*. En pratique, cela se donne à « voir » le plus souvent par des biais détournés. Sa visibilité suppose donc que diverses conditions (de temps, de forme, d'attention, etc.) soient peu ou prou réunies pour faire pencher la balance de l'interprétation dans le sens de la discrimination. La reconnaissance de celle-ci – ce qui n'est toujours sa supposition, en fait, du fait de son caractère toujours médié (I.5.5) – appelle un certain type de mise en équivalence, dont la figure typique est la comparaison entre plusieurs types d'élèves (ce qui fait qu'untel a été retenu et pas tel autre) ou entre plusieurs temporalités (avant et après que l'élève ait été présenté), etc. Les exemples sont connus, mais on insiste généralement peu sur le fait que cette présentation même témoigne de micro-techniques de (in)visibilisation, qui sont routinisées dans les pratiques professionnelles, et donc peu pensées comme telles :

> « On a des patrons qui lorsqu'on leur demande s'ils accepteraient de prendre un stagiaire, ils disent oui et quand on leur envoie la convention avec un nom qui leur convient pas, ils disent non.» (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

> « Il est arrivé que certains élèves avec une coloration ou colorés et veuillent se présenter sur un lieu de stage où on leur refusent et euh… et… l'élève suivant, bien Français… se voit… se voit pris. » (Enseignante, Vente, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

> « [Pour trouver un stage] On a deux jeunes qui sont partis en stage sur un autre territoire, qui sont hébergés dans la famille… (…) et ils ont un autre contenu de stage [que leurs camarades de la même classe] » (Chef d'établissement, Collège avec une classe expérimentale d'accueil Enaf, PACA, 2007)

> « C'est du style euh… Ils sont d'accord, y'a une place ; quand on annonce euh… la couleur, si on peut s'exprimer (sourire), Mohammed, machin… euh… "Et ben, non en fait, euh… on vous rappelle…" ; et puis euh… "Cette fois ci on fait pas de…" » (Enseignante, Lettres/Histoire, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

> « Là, sur les 20 élèves que j'ai placés… j'en ai placé sans difficulté 13/14, après ça devient un p'tit peu difficile… Là, il m'en reste 5 à placer… Donc, si vous voulez, pour placer les 14 premiers j'ai passé 20 coups de fil… Pour placer les 2 derniers, généralement on passe euh… 50, 60, 70 coups de fil. » (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « Arrivés une semaine avant l'échéance euh… pas de stage et puis une d'elle me dit : "Bon… Ben quand j'appelle, c'est oui, y'a disponibilité ; puis, quand on présente : Euh non… Alors euh…". (…) Alors je me dis, pour voir justement… je me dis : est-ce que si moi je fais la démarche, est-ce que ça va mieux marcher que le gamin, (…) Quand la réponse était la même O.K, mais quand la réponse n'était pas la même entre l'intervention du stagiaire et mon intervention, là je… » (Enseignante, Comptabilité, Coordinatrice Morea, LP, Lorraine, Bassins 1 et 3, 2006)

On retiendra donc que la discrimination se représente sous une forme qui n'est pas donnée à l'avance. Ce constat est souvent confondu dans l'idée d'un objet soit intrinsèquement soit volontairement caché : *« En général, c'est toujours à notre insu »*. Cette théorie d'une discrimination *consciemment cachée* a un effet important : elle soutient des constats le plus souvent en demi-teinte, où dominent l'incertitude et le doute. Pour cette raison, il me semble plus juste de comprendre l'invisibilité comme le résultat d'une sédimentation spécifique, d'une non-fabrication des « faits » (ou fabrication de non-faits), dont l'incertitude du jugement participe.

VI.1.2. Les conditions d'une visibilisation : une sensibilité à la discrimination

La notion de sensibilité peut prêter à confusion tant son usage est généralement flou et souvent détourné[1069]. Elle signifie ici un savoir-regarder et un savoir-entendre la discrimination, c'est-à-dire, au fond, un certain parti-pris dans le regard, sensible au point de vue des minorisés (I.4.3). Or, s'il y a à l'école un parti-pris dominant – et il y en a clairement un -, il est plutôt inverse : un refus *a priori* de laisser place à l'idée de discrimination, ou, comme le suggère cette enseignante de secrétariat, une inconsidération « automatique » : *« Moi j'y pense pas… Non, je n'y pense pas… Moi, je n'y pense jamais ; c'est vrai que… bon, je fais mon travail. Je n'ai pas un fond méchant, donc automatiquement, je ne pense pas à ce genre de chose… »*. La discrimination, rejetée dans le registre moral de la méchanceté, n'a pas de place *a priori* dans un processus de travail tenu pour normal et moral, et orienté vers la moralisation et la normalisation (logique de discipline). Ce qui signifie que, pour la reconnaître, on attend de la discrimination qu'elle se présente sous un jour particulier et

[1069] Au sein des politiques publiques, il y a deux biais dans l'usage de cette notion : le premier, présent dans les dispositifs d'action publique dits de « sensibilisation » (par la formation), qui confondent la sensibilité avec un savoir de base et une disposition minimale ; le second, plus diffus dans les jugements sociaux, qui confond la sensibilité avec l'expérience intime de la discrimination. L'idée de sensibilité évoquée ici renvoie plutôt aux problématiques de l'*empathie* et de l'*advocacy* face à la violence discriminatoire.

singulièrement exceptionnel : celui de l'agressivité raciste explicite, supposée essentiellement immorale. Une seconde chose est remarquable dans le propos de l'enseignante ci-dessus : elle explique son inattention *a priori* au phénomène par le fait qu'elle n'a pas, dit-elle, « un fond méchant ». Comme dans l'expression « (ne pas) y voir à mal », le sens est double : on ne verrait la méchanceté qu'à la condition première d'être soi-même du côté du mal - sauf dans le cas d'exception où le mal se manifesterait dans sa cruelle nudité. Cette lecture moraliste d'un mal essentiel, qui se manifesterait dans la prononciation même de son nom, a deux répercussions majeures, et symétriques, sur la capacité à entendre et comprendre la discrimination : celui qui se pense du côté du bien s'exclut par principe du processus ; et celui qui s'en plaint a de fortes chances d'être, lui, jugé comme auteur (comme moteur ?) dans le processus. Force est en effet de constater que les élèves qui se disent discriminés sont le plus souvent renvoyés à leur propre « sensibilité » à ce phénomène, et peuvent être accusés de « voir le mal partout ».

Comme le pointe une enseignante coordinatrice d'un Morea[1070], la sensibilité à la discrimination va de pair avec une forme de conviction, ou plus précisément d'auto-conviction, appuyée sur un parti-pris normatif. Voir la discrimination suppose de porter un jugement sur les actes et les paroles, jugement engageant qui plus est le droit comme référent normatif :

> « Déjà il faudrait déjà que les enseignants soient convaincus qu'il y a un problème et ils ne sont pas convaincus… Ils pensent que les élèves se font des idées. (…) Il y a des enseignants… que ça n'choque pas, les propos [racistes] que je rapporte là, c'est normal… Ils estiment qu'ils ont le droit, que l'entreprise a le droit de choisir qui ils veulent en entreprise et puis si le stagiaire donne une idée… une image ternie, il a le droit. Alors, je veux dire dans ces conditions-là… » (Enseignante, Comptabilité, Coordinatrice Morea, LP, Lorraine, Bassins 1 et 3, 2006)

Être sensible à la discrimination ne suppose pas nécessairement d'y avoir été personnellement soumis. L'expérience propre de la discrimination n'est pas nécessairement synonyme d'une sensibilité au problème, pas plus que le statut ou l'identité ethnique des professionnels ne semble être un déterminant majeur du positionnement à l'égard de la discrimination vécue par

---

[1070] Cette précision peut être importante, et du moins l'enseignante y fait-elle référence, dans la mesure où le Module de re-préparation à l'examen est un dispositif d'insertion dépendant de la Mission générale d'insertion de l'Education nationale. On peut penser que les enseignants qui font le choix de travailler dans ce type de dispositif se définissent pour partie selon l'idée d'une « fibre sociale », qui les conduit à adopter un discours critique sur l'enseignement en général et à valoriser leur fonction d'écoute et d'accompagnement, mais aussi à porter un regard parfois « maternant » (c'est l'enseignante qui le dit) sur des populations considérées comme en marge du système scolaire. (*« Il y a plus de prise de conscience à la MGI, parce que MGI, ça veut dire ce que ça veut dire : Mission Générale d'Insertion et MGI : le public qui a un problème d'insertion, c'est un… c'est une éducation spécifique.»*) Dans l'entretien, il est significatif de voir que l'enseignante associe le changement de sa propre sensibilité à cette question avec le changement de public : *« [Jusqu'à maintenant] j'ai laissé passer [la discrimination] parce que je me suis dit les personnes elles ont quand même réussi, avec beaucoup plus de mal, mais… c'étaient chaque fois les mêmes qui ne trouvaient pas de stages. Arrivée à la MGI, euh… Moi, la population MOREA, elle est composée à 80% d'étrangers ou de personnes issues de l'immigration… à 80%. C'est là que j'ai vu le hic et le bémol ».*

les élèves[1071]. Des enseignants peuvent avoir vécu de la discrimination, parfois même eux aussi lors de stages[1072], mais refuser de considérer cette expérience pour ce qui concerne leurs élèves. Il semble que la norme (à la fois *norme* et *normalité*) soit donc une insensibilité à la discrimination. La banalisation du phénomène fait que désormais, c'est le signe proprement extra-ordinaire qui devient le point de reconnaissance et l'élément de mesure de l'ampleur du phénomène. La discrimination n'est reconnue que sous un régime d'exception. L'habitude de ne pas en parler donne corps à l'illusion de la marginalité quantitative du problème. Si l'existence du phénomène suppose une parole audible, qui le formule en tant que problème, le silence autorise à l'inverse à ne pas voir *le* problème ou à n'y pas voir *de* problème.

VI.1.3. Un réseau de pratiques concourant à la non-constitution de « faits »

Bien entendu, une partie importante de l'activité d'invisibilisation se situe du côté des producteurs de discrimination au premier degré, et en l'occurrence souvent des employeurs :

> « Le patron ne le dira pas, ça c'est sûr… il va pas le dire très franchement… »
>
> « Le discours il est plus… il est pas ouvert… il est plus insidieux, j'ai l'impression qu'il est souterrain… moi y'a un discours euh… latent, quoi… »
>
> « Il m'a dit : "Oui, pas de problème, j'en prends un… mais je préférerais euh…" ; il m'a pas dit ouvertement, mais il m'a laissé entendre : "Hein, vous comprenez ce que je veux dire…". »

Des pratiques d'effacement, de non-explicitation, de suggestion ou encore le recours à des codes implicites partagés, participent de rendre flou les actes, d'en mettre à distance les référents, rendant plus difficile le jugement ou plus facile sa contestation. Le demandeur de discrimination (plutôt que « discriminateur ») se protège, y compris du conflit potentiel autour de sa demande. L'implicite qui prévaut alors – à moins d'une rupture volontaire - fait que la sélection discriminatoire fonctionne d'un commun accord ; les codes en sont partagés, même si les justifications peuvent diverger :

> « Il l'a pas dit ouvertement, mais… bon j'avais compris. Bon, j'ai fait le nécessaire pour pas qu'on… Bon, puis depuis, on en a plus parlé. C'est arrivé une fois, donc tous les ans je sais… » (Enseignant, Electronique, LEGT, Lorraine, Bassin 1, 2006)

[1071] Il s'agit là de remarques générales, car mon analyse n'a pas porté spécifiquement sur ce point ; j'ai fait le choix de n'aborder l'ethnicisation qu'au regard du traitement des élèves et de la gestion des stages (même s'il est clair que ces processus concernent également les agents de l'institution, notamment). C'est dans ce sens spécifique, pointant vers la relation professionnels-élèves, que j'aborderai la question de la distribution ethnique du suivi des stages (VI.4.1).

[1072] *« Même moi en tant que prof, pour trouver un stage, j'ai eu du mal l'année où j'étais stagiaire parce que… parce que je pense que j'étais maghrébine, et pas autre chose […] Quand on est stagiaire on doit faire un stage nous aussi en entreprise, et j'ai eu du mal à trouver ; j'ai pas pu choisir ; en fin de compte, je me suis retrouvée dans un hypermarché parce que c'était le seul lieu où… on était d'accord pour me prendre et c'est tout.»* (Enseignante, Vente, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

L'implicite et l'invisibilisation dont témoignent ce propos (qu'il prolonge à l'attention de l'enquêteur en ne finissant pas ses phrases) peuvent se comprendre comme une limitation de la charge morale pour l'enseignant. Il fait comme si le maintien d'une infra-qualification des faits n'engageait pas un jugement moral complet et définitif. La charge morale reste comme suspendue aux phrases non abouties. Mais surtout, cette co-invisibilisation témoigne d'un *accord professionnel* entre agents de l'école et de l'entreprise, accord au sein duquel le sous-entendu est un gage d'intercompréhension, et donc au fond de qualité du travail enseignant : il connaît le chef d'entreprise, ses normes, ses désirs, et les respecte sans les juger. Gage de fiabilité et de confiance, qui en retour devient norme de qualité du travail de placement : l'acceptation inconditionnelle des normes de l'entreprise, leur devancement même. On discrimine alors par zèle.

Aussi, le flou et l'invisibilisation sont manifestement coproduits entre l'école et l'entreprise, comme pour effacer les traces d'une activité de contrebande en floutant les frontières. De part et d'autre, on observe des pratiques équivalentes et/ou convergentes de non-constitution ou d'effacement de *traces*. J'entends par « trace » des signes qui sont fixés comme significatifs d'un « fait », donc pré-interprétés à l'aune de l'hypothèse de la discrimination. Et j'entends par « fait » le produit d'une élaboration rapprochant un ensemble de signes d'une norme de jugement, permettant de tenir cet ensemble composite comme un fait « établi », celui-ci étant en conséquence jugé « manifeste », « patent », « flagrant » ou plus simplement *existant*. Les pratiques qui construisent ou non des traces et des faits sont elles-mêmes anodines et banalisées, de telle façon qu'elles n'apparaissent que rarement comme telles. La déproblématisation scolaire de la discrimination n'est ainsi pas une absence de toute construction, mais généralement soit un *maintien dans le flou ou dans la subjectivité*, soit une *recatégorisation autorisant la falsification et/ou la justification* de faits (IV.6.1) – tenus pour non réellement discriminatoires. Les signes qui sont sélectionnés ou non, les traces qui sont constituées ou non, et les faits qui sont attestés ou non ne sont pas *a priori* compris comme une activité nécessaire à l'existence du phénomène. C'est là l'un des enjeux clés d'une action publique antidiscriminatoire, que de chercher à modifier les conditions de *constitution publique du phénomène en tant que problème*. A l'inverse, les pratiques de banalisation, de non-jugement, etc. ne sont pas comprises comme des activités d'occultation. Cette activité d'effacement est incorporée dans l'organisation, et transférée pour partie sur des outils, tels que le « réseau » d'entreprises. La constitution de celui-ci repose en effet sur une sélection, ainsi qu'une intégration en amont des logiques sélectives, afin d'éviter la confrontation à des

refus. De sorte que l'outil travaille pour les agents ; il prend en charge pour leur compte la demande discriminatoire que l'enseignant assume pour le compte de l'employeur. Nous sommes donc en présence d'un réseau composé d'humains et de non-humains, de pratiques, de normes et d'instruments, que l'on peut appréhender comme une *discrimination en réseau*.

L'évitement des refus n'évite pas la discrimination ; elle ne fait que la rendre invisible au bout du compte :

> « Les entreprises avec qui on travaille… on n'a pas de problème de discrimination ; il faut pas… On n'a pas de problème de discrimination… ou bien il n'est pas visible… il n'est pas visible.. » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

Une grande partie de l'invisibilisation découle également d'une pratique de/dans le langage, comme on l'a vu pour ce qui concerne la dénégation. Ce sont des opérations de suspension de la qualification et du jugement : on ne nomme pas ce que l'on voit ; on maintient une hésitation ouverte sur la façon de qualifier. Et aussi, on force des mises en équivalences, en élevant par exemple le seuil de justification du problème (on attend une plainte explicite pour reconnaître qu'il peut y avoir problème) et en renvoyant dans le même temps et par avance les éventuelles plaintes à une exagération :

> « Je me suis dit, ben moi, j'ai pas connu de problème en fait ; j'ai… j'ai jamais… rencontré un élève qui me dise : "Madame… on n'a pas voulu de moi."… De tout façon on n'en a pas discuté … Jamais… jamais… Moi, j'ai jamais rencontré ça. » (Enseignante, Logistique, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

> « Et ce sont surtout des élèves, aussi… après, l'état d'esprit de l'élève qui va le mettre en évidence ou pas le problème, vous voyez ce que je veux dire. Y'a p't'être des élèves qui ont vécu… dont je l'ai pas su… ils m'en ont pas parlé, voyez, et puis y'en a d'autres, ils ont peut-être exagéré un p'tit peu (…) peut-être que ça arrive et qu'on en parle pas, mais enfin bon ; en général, ils n'ont pas leur langue dans leur poche ces élèves-là ; je sais que bon… je sais que j'en entends de toutes les couleurs… mais ça j'ai jamais eu de choses vraiment avérées au point que l'élève me téléphone, en disant : "Monsieur, faut que j'arrête, j'y vais plus", ou des choses comme ça ; ça c'est jamais arrivé. » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

La discrimination est donc rendue invisible par la minimisation des signes et par un défaut de rapprochement avec des normes de jugement. En réalité, on place les élèves dans une injonction contradictoire : on leur confie implicitement le soin de construire des « faits » en rapprochant le vécu, les traces, et les normes de jugement, et en faisant « remonter » l'information ainsi construite ; le défaut de remontée de « faits » et le silence des élèves sont tenus pour les signes les plus manifestes d'une inexistence du phénomène ; mais dès que les élèves construisent des faits et se plaignent de discrimination, on dénie généralement leur compétence de jugement en leur imputant une surinterprétation, une « victimisation »[1073] et l'on tient le fait de se plaindre comme le signe d'une inadaptation des élèves.

[1073] Ce que fait aussi la recherche, cf. par exemple : CAILLET V., « Sentiment d'injustice et violence scolaire », op. cit.

Ce faisant, la discrimination est intégrée comme une facette habituelle du travail. Cela signifie que la saillance particulière du problème a été lissée ; que la contradiction normative soulevée par le refus de stage a été détournée ou résolue ; que le problème professionnel est devenu routine du travail ou technicité particulière. *Faire en sorte que la discrimination ne pose plus de problèmes* ne veut donc pas dire que celle-ci est régulée ; au contraire, cela signifie le plus souvent que l'on s'y est habitué, qu'elle a pris place dans l'organisation du travail et dans la banalité des normes ; que la régulation ne se fait pas contre la discrimination, mais avec elle, de telle manière qu'on l'entérine. Au final, elle ne se laisse même plus constater.

> « C'est pas nouveau ; ça fait des années que j'entends mes collègues en parler. C'est quelque chose que je rencontre également, aussi de temps en temps, au niveau du… du tertiaire… le tertiaire, dans les bureaux. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Ce processus a une finalité largement pratique, car comme le remarque un enseignant, *« l'invisibilité rend une action quelconque impossible »*, et lève donc l'exigence d'agir ou la culpabilité de l'inaction. Rendre la discrimination invisible rend en effet la régulation inutile, ce qui est un bénéfice important de cette activité : car non seulement cela soulage les professionnels d'une charge, mais en outre la responsabilité peut en être transférée sur les élèves sans plus de problème :

> « Parce que ces choses, ne remontent pas, ne posent pas de souci… important… on ne se retrouve pas en bout du compte avec des élèves sans stages suite à cet obstacle-là… Si on a des élèves sans stages, c'est des élèves qui ne veulent pas aller en stage, qui se cachent, hein… » (Proviseur-adjoint, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

En fin de compte, l'absence de visibilité équivalant à une absence de problème, elle permet le maintien de l'ensemble des procédures dans l'implicite et évite aux responsables de l'organisation d'avoir à *organiser* :

> « On l'a jamais fait, car on n'a jamais vraiment été confronté à la situation… Honnêtement non, on n'a pas donné de consignes… Il n'y a pas d'explicite, c'est de l'implicite on sait tous qu'on n'en veut pas… mais… mais franchement, on n'a pas mis de procédure écrite, précise, en disant face à la discrimination, on peut faire ça… » (Proviseur, LEGT, Lorraine, Bassin 4, 2006)

A l'inverse, l'accès de la discrimination au statut de phénomène visible correspond à un « loupé » : c'est, selon les cas, un silence là où l'on attend une réponse, un vide là où l'on attend des traces, une absence là où l'on s'attend à de la présence. Ce qui se manifeste en premier lieu, ce n'est pas « de la discrimination », c'est une rupture de la routine, une sorte de grain de sable dans la machine, un de ces petits déraillements du quotidien qui oblige que l'on *considère* la chose. C'est pourquoi, de façon récurrente dans les récits des enseignants, le problème transparaît lorsqu'une résistance silencieuse s'affirme face à l'usuelle pression sur les élèves pour trouver des stages :

« Quand euh… la date du stage arrive… 1 mois, 1 mois et demi avant et qu'il ne fait toujours pas avancer les choses… là, vraiment, on met la pression sur l'élève, éventuellement on téléphone à des entreprises. (…) [Un élève finit par me dire] "Madame, écoutez ! j'ai déjà envoyé 2 courriers, ça n'a pas fonctionné, est-ce que vous ne pourriez pas m'aider ?" ; donc, j'ai téléphoné pour lui, euh… à l'entreprise… en demandant… en lui disant que j'étais très contente de cet élève, que c'était un très bon élève ; bon, alors est-ce que j'ai plus accentué mon langage pour être sûre qu'ils le prennent ?… dans ce sens-là je ne sais pas ; c'était p't'être pour atténuer le fait de son nom, je ne sais pas ; ceci dit, le jeune homme s'est présenté et il a eu son lieu de stage. » (Enseignant, Logistique, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

« J'ai un élève de 1ère année Bac Pro… qui était d'origine marocaine et euh… un jeune formidable, qui a de très bons résultats à l'école, mais euh… mais, c'est vrai qu'au premier abord… Euh… la première impression qu'il donnait c'était, le brigand ou le voyou. Il venait de [ville-centre du bassin d'emploi], d'un quartier mal famé… mais lui avait sorti son épingle du lot et… il se démarquait par rapport à ses capacités à l'école et… il a choisi un stage d'un garage… (…) Et… donc ce jeune garçon qui doit remplir sa fiche de stage pour le professeur, c'est-à-dire moi, euh… a ce… a un problème, c'est-à-dire que… quand je lui demande de me restituer cette fiche de stage… Je lui dis deux fois, donc à intervalle euh… d'une semaine, voire deux ; il me fait euh… Le responsable du garage n'est pas là, il ne peut pas lui remplir la fiche… alors ça traîne pendant 2-3 semaines… Donc, lui se trouve un peu acculé… par rapport aux dates que je lui donne et puis euh… autour de lui les garages commencent à être pris, et… et ben… difficulté à communiquer avec le patron, bon…. Bon. Au bout d'un mois, il arrive à chopper le garage, enfin le garagiste, le responsable et euh… Là, c'est refus. » (Enseignant, Maintenance auto, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

On voit dans ces exemples que le problème résiste à une pression croissante, et que c'est la répétition du rapport pression-échec qui fait signe qu'il y a comme un motif caché. Quelque chose résiste qui ne se laisse pas plier par l'habituelle augmentation de force de l'injonction enseignante. Deux remarques peuvent être formulées, à ce stade. Premièrement, on devine à travers les silences et les non-réponses rapportés dans ces récits, que la pression sur les élèves a des conséquences possibles sur le processus : elle participe d'une contrainte au silence plus qu'à une parole sur les difficultés rencontrées ; de ce fait aussi, elle peut conduire à effacer le problème en substituant à l'enjeu de s'arrêter sur la discrimination le fait de trouver une place à tout prix. On peut encore supposer que cela n'est pas sans conséquences sur le vécu des élèves, confrontés au déni de leur expérience objective. Secondement, la limite de cette visibilité de la discrimination est qu'à ce stade, le signe (une résistance à la norme et au pouvoir prescriptif de l'enseignant) ouvre à une pluralité de significations possibles ; la discrimination n'est qu'une possibilité parmi bien d'autres, et elle n'est de loin pas l'interprétation qui est privilégiée. Y voir de la discrimination suppose que le processus de visibilisation soit poursuivi, et que l'on recherche le motif du problème, à travers une démarche d'enquête à laquelle – chose assez rare pour être soulignée - va se livrer cet enseignant, en la justifiant rétrospectivement par sa « curiosité » :

« Alors, moi je suis très… curieux, et donc euh… je vais au garage, sans en parler au jeune, et je… je demande à voir le responsable et je lui dis : "Mais qu'est-ce qui se passe ?… 3 refus, alors que c'était apparemment bon au 1er jet." ; et là… et là, il me fait comprendre, mais sans vraiment me le dire que… c'est un jeune qui descend de [quartier stigmatisé], que… on a une image à tenir, que on prend des stagiaires euh… on prend des stagiaires mais… vraiment on les sélectionne par rapport à… aux différents problèmes qu'on a pu connaître avant. » (Enseignant, Maintenance auto, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Ce que donne *a contrario* à penser cet exemple, c'est que le silence de la discrimination résulte moins d'une stratégie que d'un *non-dit* : on ne dit pas les raisons d'un refus, de même qu'on ne les demande pas ; et ce silence devenu norme commune ne suscite ni questions ni justifications quant au sens de la sélection. D'un côté, on constate : *« Ah ! Ils ne donnent pas… Ils ne donnent pas de raisons [pour refuser un stage]. Ils ne donnent pas de raisons ; ils disent : ben, on avait dit oui, mais finalement on n'en veut pas. »* Mais de l'autre, on se garde généralement de rechercher les raisons d'un refus (tout comme d'un accord).

Contrairement à un jugement répandu, on peut dire que la discrimination n'est le plus souvent pas à proprement parler cachée – ce qui supposerait qu'elle soit reconnue comme telle pour être ensuite masquée. Elle reste plutôt en deçà d'un seuil de qualification du phénomène, à un stade où l'on ne constitue pas la relation (ou la non-relation) comme un *problème* – i.e. comme un objet appelant un travail de résolution, comme un phénomène appelant une action publique. Comme si l'ordre de la relation qui se nouait (ou ne se nouait pas) autour du stage était finalement indifférent. En extrapolant quelque peu, on peut voir ici le signe d'une relation orientée vers la productivité du placement en stage, et non vers la qualité du processus de recherche (au nom d'un entraînement en vue de l'insertion) ou vers la qualité des conditions d'obtention et de réalisation du stage. *La discrimination existe comme potentiel*[1074], qui ne prendra figure comme telle qu'à la condition d'une construction spécifique reposant sur le fait de questionner, dans l'espace interinstitutionnel du stage, la normativité des pratiques.

VI.2. Gestion de l'information et invisibilisation institutionnelle du problème

Le rendu visible ou au contraire invisible engage un réseau de pratiques qui relie les enseignants, les tuteurs, les élèves, les agents de l'administration, etc. dans cette production[1075]. D'où l'intérêt, pour comprendre le fonctionnement de la discrimination, d'observer la gestion

[1074] Il y aurait ici une articulation à élaborer avec la réflexion du psychanalyste Donald Winnicott sur la notion d'« espace potentiel ». [WINNICOTT D., *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard/Folio, 2004.] En effet, dire que la discrimination existe comme potentiel signifie qu'elle n'est pas déterminée uniquement et *a priori* par l'un où l'autre des acteurs en présence, mais qu'elle suppose pour prendre forme comme telle une pratique intermédiaire spécifique. On retrouve ici une problématique de l'interstice ou de l'entre-deux, qui est au cœur de la réflexion sur l'intermédiation.

[1075] Selon les cas, ce réseau se caractérise par des pratiques entièrement congruentes (tous s'en tiennent au non-dit, par exemple) ou au contraire dissonantes. Mais dans ce dernier cas se pose alors le problème des conflits – en particulier entre le point de vue des élèves et celui des autres adultes -, dont on a vu que leur contrôle était au cœur de l'activité policière de l'école en matière d'organisation des stages (V.5.1.2).

de l'information dans cette « chaîne » d'acteurs[1076]. La gestion des informations relatives aux cas de discrimination au sein de l'institution souligne l'organisation *en réseau* du phénomène. La discrimination n'est pas un objet constitué donnant lieu à des régulations collectives ou institutionnelles, et ce n'est généralement pas un sujet d'échanges, du moins formels et reconnus, entre professionnels. Le thème est maintenu dans une extériorité, où, si l'on suit les propos, les cas rencontrés rejoignent un discours générique sur l'état de la « société ». *« Jamais, donc on n'en a pas parlé, si on en parle, c'est à titre euh… entre nous, quoi ; on en parle de choses qui peuvent se produire dans la société. »* Un fait de société, mais pas un fait scolaire, apparemment. Quel est donc le lieu et le statut de cette question dans le fonctionnement d'un établissement scolaire ?

VI.1.2.1. Un discours de principe : l'information de la hiérarchie

En matière d'information, il est fréquent d'entendre ce commentaire : *« Si je vois qu'il y a un souci particulier, j'en référerai à ma hiérarchie… [c'est-à-dire] le proviseur ». « Nous, on fait remonter… Donc : CPE et proviseur… »*[1077] Du côté des chefs d'établissement également, on renvoie l'image d'une habituelle communication « hiérarchique », ce principe permettant au passage de tenir l'absence d'information pour une absence de problème :

> « Il est important que le chef d'établissement soit informé. Personnellement, je n'ai pas eu connaissance de ce genre d'incident » (Chef d'établissement, Collège avec une CLAD ENAF, PACA, 2007)

> « Je ne me souviens pas qu'une collègue d'enseignement tertiaire m'ai parlé de ce problème-là. (…) non, je n'ai pas eu connaissance de cas comme ça… (…) [Les enseignants confrontés à de la discrimination] souvent ils m'en parlent. Ben, il est normal que le chef des travaux soit au courant, parce que c'est quand même lui le coordonnateur de l'établissement, donc c'est quand même mieux qu'il en soit informé en fait. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Mais justement, la perception de la hiérarchie donne le sentiment d'une disparition de l'information, ou plutôt de sa contention en amont, dans les pratiques enseignantes. Il semble que la circulation d'information, en particulier vers la hiérarchie, dépende du degré de confiance dans les « collègues » et de « bonne entente » dans les équipes. La parole se fait, comme le dit un enseignant *« sur le ton de la confidence »*.

[1076] L'idée de chaîne n'est qu'une figure restreinte de la problématique du réseau, figure surdéterminée par le présupposé organisationnel de la « ligne hiérarchique ». Que celle-ci ne soit qu'une fiction de l'organisation et/ou qu'une partie des réseaux sociaux réels n'est pas ici l'objet de l'analyse ; il s'agit d'accepter *a priori* cette fiction de l'institution pour ce qu'elle donne à comprendre de la disparition *officielle* du problème.

[1077] Notons la curiosité de ces formulations, car au plan formel le proviseur et moins encore le CPE n'ont pas de fonction hiérarchique sur les enseignants. Cela semble témoigner à la fois de l'assimilation entre hiérarchie et administration dans la représentation de l'organisation, et d'une frontière forte entre la classe (les enseignants) et les autres segments de l'organisation (les autres professionnels), l'activité d'enseignement étant symboliquement au centre et en bas, du moins dans l'imaginaire enseignant.

« On en parle entre collègues, parce que euh… y'a une bonne entente dans cet établissement-là et on en parle aussi à la hiérarchie, si tant est que… ça soit la hiérarchie…Enfin… C'est un maillon, quoi… Un maillon qui permettra de faire remonter l'information. » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

« On en parle à [la cheffe des travaux], parce que… on entretient de bons rapports avec elle. la première raison c'est parce qu'on entretient de bons rapports avec elle, ensuite c'est parce que c'est euh… l'intermédiaire entre l'école et l'entreprise… Mais euh… c'est d'abord parce qu'on a de bons rapports avec elle ; donc, on remonte l'information, mais bien souvent c'est à l'oral, parce que , euh… C'est complètement informel, hein… » (Enseignante, Comptabilité, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)[1078]

Deux types de situations semblent principalement faire l'objet d'une remontée d'information le long de la « chaîne hiérarchique » : l'un concerne une remontée contrainte par le monopole administratif de validation des actes engageant l'établissement[1079] ; l'autre est de type variable, car il engage une évaluation de la « gravité » des faits : l'information remonte lorsqu'elle est constituée en « problème ». L'organisation prescrit une chaîne verticale d'information, censée être mobilisée plus ou moins « haut » selon l'intensité des problèmes rencontrés. On trouve des discours assez typiques donnant à voir un fonctionnement « huilé » de cette circulation :

« Si vraiment [le « professeur suiveur »] bute sur un problème inextricable, il n'arrive pas à trouver un stage, il en réfère au professeur principal, qui prend le relais… qui essaie de trouver… une solution… et si vraiment il n'y a pas de solution, ça remonte aux chef des travaux qui… qui essaie de trouver une solution. Et seulement après, si vraiment le problème est d'envergure, (…), alors là ça nous revient à nous… Sinon c'est géré avant. Et le chef des travaux en réunion de direction, il nous dit : sur les problèmes de stage tout est réglé, pour cette semaine,… donc on va pas plus loin. » (Proviseur-adjoint, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

Il ne faut cependant pas penser que le maintien de la question aux niveaux « techniques » est le résultat de la seule stratégie des enseignants. C'est à un partage des tâches que nous avons affaire, et il arrive que la direction renvoie vers le niveau technique des demandes discriminatoires pour n'avoir pas à assumer les décisions au plan administratif. La technicisation de la sélection entérine et masque alors le problème :

« Nos élèves d'hotellerie-restauration, il leur arrive de faire des petits extras. Un restaurateur m'a contacté pour avoir des élèves en extra, et il m'a précisé qu'il ne voulait pas… de personne maghrébine. D'habitude, c'est le Chef des travaux qui a l'appel, mais il n'était pas là. Alors je lui ai dit de contacter le Chef des travaux, car je ne sais pas bien qui est cuisinier et qui est serveur… Je préférais qu'il traite ce type de demande. » (Proviseure-adjointe, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

La réalité de la saisine de l'administration varie donc à la fois selon les stratégies de maintien de l'information au niveau technique, et selon le contrôle exercé *a posteriori* par les chefs d'établissements. L'intensité du contrôle semble être à la mesure des objectifs fixés *a priori* pour la *qualité* des stages. En effet, si les objectifs sont essentiellement de l'ordre du

[1078] L'entretien se déroulant avec la cheffe des travaux en question, on peut entendre dans l'insistance sur la bonne relation un signal interne à leur relation ; mais cela n'affaiblit pas le constat plus général que cette dimension détermine en grande partie la circulation de l'information.

[1079] Par exemple : *« Certains problèmes, on est obligé d'avoir une décision administrative et il faut une signature… Il faut une signature et nous on est pas habilité à signer tous les documents, donc… [ça remonte] »* (Enseignant, EPS, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

placement – ce qu'ils sont le plus souvent -, le contrôle consiste dans la vérification de conformité de l'équation « 1 élève = X semaines de stages éventuellement dans X services différents », et l'indicateur majeur est le fait que *« tous les élèves sont en stage »*. Que tous les élèves soient en stage et y restent équivaut à une absence de problème.

> « Ce qui m'alerte, par rapport aux stages, ce sont les conventions non signées un mois avant [le démarrage du stage] » (Cheffe d'établissement, Collège, Rhône-Alpes, 2009)

Par contre, lorsque des exigences qualitatives sont fixées (sur le contenu des stages, sur l'intensité et le type de suivi, sur la non-discrimination[1080]…), le contrôle du chef d'établissement ou du chef des travaux peut alors devenir beaucoup plus déterminant. Car il s'agit cette fois de questionner les pratiques de placement. Dans les établissements enquêtés, les objectifs qualitatifs sont plutôt exceptionnels, *a fortiori* concernant la non-discrimination. Le contrôle du placement selon le principe que chaque élève a un stage tient lieu de norme de production de l'alternance, et semble témoigner que l'enjeu majeur du point de vue de l'institution ne réside pas dans l'expérience mais dans l'ordre du stage lui-même. En conséquence, toute la responsabilité *qualitative* est laissée à l'appréciation des enseignants[1081]. Cela est rétrospectivement justifié par l'idée qu'ils sont présumés mieux connaître le « terrain », et qu'ils sont les premiers responsables - mais pas les derniers – des objectifs et du contenu du stage. Dans cette chaine de responsabilité, la discrimination n'apparaît qu'exceptionnellement comme un problème.

VI.1.2.2. Un objet institutionnel dépendant d'une évaluation de la gravité des faits

Certains faits sont systématiquement présentés comme graves *en soi* : c'est particulièrement le cas du vol en stage, qui apparaît dans les propos comme l'exemple-type du fait qualifié de grave. *A contrario*, la discrimination n'est pas considérée comme intrinsèquement grave. *« Un élève qui a dérobé, oui, mais bon ça c'est plus… maintenant, la discrimination… Quand un élève a agressé, quand un élève a été incorrect euh, là… »* Cette comparaison à demi-mots suggère un élément déterminant de l'évaluation de la gravité : un différentiel de jugement des actes selon qui les commet ou qui en est la victime. Les actes mettant en jeu la responsabilité des élèves sont tendanciellement majorés, en termes de gravité, d'autant plus qu'ils sont

[1080] On voit ici apparaître l'importance de la dimension organisationnelle dans la stratégie qu'un établissement est susceptible de mettre en œuvre pour agir sur la discrimination en stage.

[1081] Cela se voit dans le travail de coordination et de validation des lieux de stage : si la signature contractuelle engage l'établissement (via le chef d'établissement par délégation du conseil d'administration), la validation proprement dite du choix de stage repose de fait sur les enseignants.

considérés comme illustratifs d'une indiscipline. Inversement, la gravité n'est que très exceptionnellement évoquée pour parler de ce que peuvent subir les élèves : discrimination, racisme, humiliation, violence. On verra ultérieurement les procédés mis en œuvre pour minimiser la violence discriminatoire subie par les élèves, voire pour la retourner contre eux (VI.6). L'imputation de gravité des faits engage une activité spécifique de majoration ou de minoration des éléments de la situation, pour élaborer un jugement global et pour justifier de l'inaction (VI.5). Soulignons seulement ici que ce qui est tenu pour écarts de conduite des élèves fait l'objet d'une grande sévérité[1082], alors qu'inversement, les plaintes des élèves tendent à être minimisées, à être cantonnées à de *« petits désagréments »* qui justifient de ne pas en informer hors de l'établissement.

> « Je pense que ce n'est pas utile [d'en parler au Rectorat], par rapport aux petits désagréments que l'on rencontre je pense que ça suffit… Donc, ça, ça se règle à l'échelle interne et puis c'est tout. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

On minore leur qualité par exemple par une majoration de leur quantité : comme *« ils ne cessent de se plaindre »*, cela autorise à jeter *a priori* le doute sur la validité des motifs de plainte. Par ailleurs, l'évaluation de la gravité des « faits objectifs » est mise en balance avec le jugement de l'élève, qui lui, est cantonné dans la « subjectivité éthérée ». Le maintien de l'écart entre les faits et la parole de l'élève confère à celle-ci le statut de *sujet à caution*. « Sujet à caution », au double sens de « sujet » : comme thème qui doit être validé par l'enseignant ; et comme subjectivité assujettie à une objectivation par un tiers. De cette façon, les professionnels préservent leur « *rôle monopolistique* dans la qualification de la réalité scolaire »[1083], rôle qui porte, en fin de compte, sur l'exercice de la contrainte (sur les corps, sur les propriétés de ceux-ci, et sur les territoires qui leur sont assignés) au sein de l'espace scolaire[1084]. Rôle de *police*, donc, que se donne l'adulte dans la gestion de l'espace scolaire, à partir de la qualification des faits soumis à son jugement[1085].

Ce jugement porte sur l'évaluation de deux choses : d'une part, la réalité de l'objet générant la plainte des élèves, et d'autre part, concomitamment, la véracité des propos du plaignant.

[1082] Au-delà du discours adressé à l'enquêteur, cette sévérité se vérifie lors d'observations de situations mettant en jeu la moralisation des élèves, les critiques qui leur sont adressées pouvant être accompagnées de jugements dégradants et de pratiques d'humiliation.

[1083] DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antismitisme et « communautarisme » ?*, op. cit., p.135.

[1084] RAMOGNINO N. et alii, « L'école comme dispositif symbolique et les violences scolaires : l'exemple de trois collèges marseillais », in Charlot B., Emin J.-C. (dir.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Bordas, 2001, p.133.

[1085] On peut ici étendre le constat concernant le corps professionnel policier. C'est en effet une fonction typique de l'activité policière que d'organiser l'espace public en distribuant les places et les corps en son sein. Cf. MONJARDET D., *Ce que fait la police, sociologie de la force publique*, Paris, La Découverte, 2001.

« J'essaie d'en savoir un peu plus avant d'en parler au professeur suiveur ou au prof principal. J'essaie d'en savoir un peu plus pour éventuellement voir ce qui est du domaine du vrai et ce qui… ce qui peut être inventé. » (Conseiller principal d'éducation, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

L'évaluation des faits est ainsi toujours aussi une évaluation des élèves. Et, face à la « vérité » à l'égard de laquelle l'adulte s'octroie le rôle de garant, le « jeune » est toujours soupçonné d'exagérer la gravité de ce qui lui arrive :

« Ens : [Pour faire remonter l'information] ça dépend de la gravité du problème… ça dépend aussi un p'tit peu de… l'état d'esprit.
Enq : Comment évaluez-vous la gravité d'un problème ?
Ens : Ben, si euh… si euh… l'élève commence à faire des accusations… Parce que bon… y'a eu aussi des situations que, moi personnellement, je n'ai jamais vécues, mais je sais que dans d'autres établissements, des collègues ont déjà vécu euh… des agressions sexuelles de la part de… enfin sur leurs élèves ou des choses comme ça ; bon, maintenant, après il faut démêler… là aussi, hein. Donc, après, c'est plus de notre ressort… ou c'est remonté au niveau du… chef d'établissement… En plus… Bon ben, il faut essayer de… de voir un p'tit peu euh… c'est toujours compliqué ces situations-là, quoi. (…) En fin de stage, on a des griefs contre le tuteur parce qu'il a pas été réglo, parce qu'il a mal évalué, oui : c'est fréquent, mais là aussi y'a aussi la mauvaise foi de l'élève. » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

L'existence d'un discours stéréotypé quant à la gravité prêtée au vol *versus* la relativité de la celle de la discrimination peut donc induire en erreur s'il donne à penser que le jugement en gravité a une quelconque automaticité. D'une part, dans une logique de correction disciplinaire, la gravité d'un fait est toujours relative à des situations et à une évaluation de l'économie psychique des individus concernés, et n'est donc pas uniquement déterminée par une typologie des faits[1086]. Ceci, même si les types de faits semblent inégaux dans l'ordre du jugement, le vol semblant typiquement scandalisant pour les agents de l'école, moins par sa « nature » si l'on ose dire, que par le sens moral dont il est disciplinairement investi : une trahison de la confiance. Même l'existence d'une qualification pénale d'un fait - qui supposerait en principe un recours au droit tel que l'obligation de signalement (art. 40 du Code de procédure pénale) – n'est pas un indice justifiant une réaction automatique en matière d'évaluation de la situation et de sanction. Autrement dit, le même type de fait (y compris le vol) peut donner lieu à des traitements ou des réactions hétérogènes, justifiés par des principes et des ordres de grandeur variables. La discussion suivante, entre trois enseignants, illustre cette pluralité des interprétations concernant la remontée d'informations, et son lien très lâche avec la prescription du travail :

« J : Si c'est un problème de vol, d'agression ou de harcèlement, etc. Là, là, on est obligé de rencontrer le chef des travaux.
H : Si il y a un malentendu grave entre l'élève et son tuteur en stage ou un patron, ben… on est obligé de…
Enq : Ça fait partie de votre mission ?
H : Ben, non, c'est…
I : Ben, oui… faut quand même qu'on rende compte à un moment ou à un autre de…

[1086] FOUCAULT M., *Surveiller et punir*, op. cit.

H : C'est… il faut être responsable, parce que… s'il arrive quelque chose… (…)
I : Tout dépend de la gravité de… du problème… Moi, j'ai, j'ai réglé des problèmes de… de vols sur place, dans l'entreprise, en discutant avec le patron et en réglant le problème de cette façon… Et c'est pas remonté, c'est pas allé plus loin. Par contre, si le patron ne veut rien savoir, s'il dépose plainte, etc. forcément ça remonte. » (Mme H, Prof Lettres/Histoire ; M. I, Prof Allemand ; M. J, Prof EPS, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

Cet échange conduit à voir que le même type de fait donne lieu à des choix de traitement différents, l'enseignant J estimant qu'il faut faire remonter l'information quand I estime que l'on peut *a priori* se débrouiller seul. Cette discussion montre également que la justification de la responsabilité d'informer recourt à des principes différents : obligation juridique, contrôle du travail, responsabilité morale, choix individuel… La prescription institutionnelle qui existe en matière de signalement des « faits de violence » trouve ici l'un de ses écueils pratiques : la pluralité des normes et des principes de justice mobilisés dans l'interprétation du travail et des situations[1087]. Sur ce plan, M. I livre implicitement une clé quant à l'interprétation de la gravité qui est en usage : ce qui est grave est surtout ce qui risque de donner une publicité au problème : l'obstination du patron avec le risque d'un conflit ouvert ; la plainte qui équivaut à s'adresser à une autre institution, notamment judiciaire, etc.

VI.1.2.3. Au principe de la gravité, le risque de publicité et de débordement

Dans les établissements enquêtés, l'évaluation de la gravité des faits, au-delà de variations situationnelles, semble indiquer des normes *relativement stables* au sein de l'espace scolaire. Certaines jouent comme négativité, conduisant à minorer la portée des faits. C'est le cas des faits portés à connaissance des professionnels par les élèves, et parmi ceux-ci particulièrement à travers les plaintes des populations minorisées. Ici prend corps l'accusation de « victimisation » face à la discrimination. D'autres normes, à l'inverse, conduisent à majorer le jugement en gravité. Il s'agit d'une part des situations qui offrent l'opportunité de recourir à l'explication par l'indiscipline des élèves – sachant que tendanciellement toutes les situations seront rapportées à cet élément, au moins comme principe d'évaluation. Comme on l'a vu, si le vol est généralement qualifié de grave, c'est parce qu'il offre un potentiel de mise en scène de la responsabilité directe des élèves (même si le « voleur » demeure inconnu), et prête donc, sinon à un jugement en indiscipline, au moins à la réitération d'un soupçon qui autorise de rembrayer la normalisation disciplinaire. On en *« remet une couche »*. C'est là un élément fonctionnel de cette évaluation, lié au projet disciplinaire de l'institution.

[1087] BOLTANSKI L., THEVENOT L., *De la justification*, op. cit.

Un autre élément de détermination de la gravité intervient de façon apparemment systématique : le statut prêté au fait, à raison du degré de publicité et donc du risque de « visibilité » (externe) du problème. Plus un fait risque d'être porté à une large connaissance, plus il est jugé grave. C'est donc cette fois un élément institutionnel de gestion, dans lequel la responsabilité assumée est relative à l'image engagée.

> « On a cherché à réagir ; on a même porté la question au Proviseur. On a réagi, à une époque, car ça devenait trop gros. » (Enseignante, Français, représentante syndicale, Lycée général, Lorraine, 2007)
>
> « Quand le Principal a eu des menaces de mort, là on nous a contacté [pour travailler sur l'ethnicisation]. Tant qu'il n'y a pas de problème qui les dépasse, on n'en a pas entendu parler » (Enseignante, responsable d'un projet expérimental, Collège, PACA, 2007)

La visibilité risque toujours d'engager l'intervention d'autrui - soit une *extériorisation*[1088]. Celle-ci peut être voulue et sciemment organisée (choix d'informer la hiérarchie ou les collègues), et servir une *externalisation*, ou non. Dans ce second cas, la gravité désigne une situation qui échappe. Un tel débordement engage du coup une réévaluation de la position du professionnel et une adaptation du sentiment de (in)capacité ou de (in)compétence à traiter la situation, ce qui est un élément déterminant du recours à l'externalisation d'un problème (i.e. son renvoi vers autrui)[1089]. L'évaluation des situations est donc logiquement variable d'un professionnel à l'autre, selon la compétence/capacité que l'on se reconnaîtra dans le maintien d'un ordre, dans la contention d'une situation. La question de la gravité d'une situation, pour les agents de l'école, doit donc être rattachée à une problématique de la limite et de la frontière. Face aux difficultés rencontrées, l'enseignant a pour principe général de se débrouiller. Ce faisant, il prend en charge la contention de la situation dans des frontières professionnelles, et il organise la situation de façon à s'assurer une prise suffisante sur l'information pour en arrêter ou en contrôler la circulation. C'est ainsi que l'on peut comprendre la variabilité d'usage des procédures de signalement pour violence ou pour racisme[1090], mais aussi l'absence intégrale de signalements de discriminations. Le signalement étant une externalisation institutionnalisée (intra-institutionnelle, vers l'administration et le ministère, voire interinstitutionnelle), elle équivaut à une fuite de la situation vers des niveaux d'action qui échappent aux professionnels, et qui ce faisant les expose au risque d'un jugement extérieur. Cela équivaut à dire qu'il faut inverser la compréhension que l'on peut

---

[1088] Je distingue l'*extériorisation*, qui est dans un sens général le débordement de la clôture d'une situation vers l'extérieur, et l'*externalisation*, qui est l'activité organisée de transfert d'une charge vers l'extérieur.

[1089] C'est ce que j'ai montré, sur un autre plan, celui des relations entre le travail social et la psychiatrie, dans : DHUME F., *RMI et psychiatrie : deux continents à la dérive ? L'interinstitutionnalité et le partenariat comme catalyseurs des problèmes d'identité du travail social et de la psychiatrie*, Paris, L'Harmattan, 1997.

[1090] DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ?*, op. cit.

spontanément avoir du rapport entre gravité et externalisation d'un problème : dans la logique en principe très hiérarchisée mais en réalité très segmentée de l'Education nationale, ce n'est pas tant la gravité qui pousse à faire appel à l'extérieur, que le risque d'externalisation qui confère aux faits une dimension jugée grave. On fait appel à l'extérieur lorsque le problème déborde de fait ou menace de déborder et ne peut donc plus être contenu par le professionnel. On opère alors un retournement argumentaire, pour justifier que ce qui est habituellement considéré comme relevant de la compétence enseignante la dépasse en l'espèce.

Tout n'est cependant pas labile, car la visibilité publique du problème est encadrée et codifiée à travers certains « paliers » engageant des changements formalisés de procédures. De telles situations ne peuvent pas être - administrativement parlant - rendues tout à fait invisibles. Un exemple typique de ce « palier » faisant changer une situation de statut administratif, et modifiant donc le régime de visibilité publique d'un fait, est le changement de lieu de stage en cours de période :

> « Si un élève doit changer de [stage]… ça doit pas que être de ma responsabilité. Bon, effectivement, si… si j'arrive à gérer le problème avec le responsable en disant : "Ecoutez ! Apparemment il y a eu un souci ; est-ce qu'on peut trouver… Est-ce qu'on peut trouver un terrain d'entente… ou est-ce qu'on peut… arrêter que ça se passe ?"... [Par contre] Si ça s'arrange pas… Là, automatiquement… j'irais en parler à… avec le chef des travaux, ça c'est sûr… On en parle quand il y a des choses qui … graves se passent en stage, mais bon… » (Enseignant, Logistique, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

La gravité dépend donc du risque de publicité négative. Sa mesure est déterminée par une estimation du risque de débordement de la situation, en tant que cela comporte toujours un débordement potentiel des cadres normatifs tels qu'ils sont représentés institutionnellement. D'où ce mot d'ordre bien compris, et bien entendu : *« pas de vague »*. Ces passages d'un cadre à l'autre jouent comme des frontières internes à l'organisation, avec les risques d'exposition, avec les contraintes de justification, etc. - toutes opérations relatives aux modifications de régime de visibilité du travail. Si la proportionnalité de la gravité engage une gradation du principe hiérarchique, c'est bien dans la mesure où l'interprétation de la gravité est rivée à la question de la publicité et de l'image extérieure : à une gradation des responsabilités de gestion institutionnelle de l'image de l'école.

La question de l'information concernant des faits de discrimination (ou autres) est donc à comprendre moins comme résultat d'une chaîne hiérarchique que comme un réseau dont les segments s'articulent en partie en cercles concentriques. Le maintien de l'information dans un segment (pour soi-même, ou avec quelques collègues proches, par exemple), peut céder le pas à un autre niveau de réseau avec le « choix » de changer le statut d'un fait ou en raison d'un involontaire débordement. A ce moment, c'est un autre segment, composé d'autres agents, qui

devient concerné par la gestion des faits, et qui lui confère en conséquence un autre statut (plus grave, plus formel, plus général, etc.). L'information extérieure est proportionnelle au risque d'externalisation, sachant que « l'extérieur » est une notion elle-même relative à la situation considérée : elle signifie un passage d'un (segment de) réseau à un autre. En effet, avec un signalement judiciaire se joue une externalisation extra-institutionnelle ; alors que face à un risque de rupture ou de non-placement en stage, c'est une externalisation d'abord intra-établissement qui est en jeu, mais avec le risque que les parents s'en saisissent et que cela devienne extra-institutionnel. Ces exemples renvoient à des niveaux de « gravité » différents, dans cette logique concentrique, dans le sens où la menace sur l'image de l'institution est plus coûteuse que celle sur le travail d'un individu - qu'il pourra en outre essayer de renvoyer au comportement de l'élève.

Toutefois, il semble que ce soit le même principe de détermination de la gravité et de relativité de la réaction qui ordonne l'information à ces différents niveaux. Ce fonctionnement général explique la faiblesse globale de l'information en matière de discrimination (comme en d'autres matières), dans la mesure où la circulation d'une telle information représente elle-même un risque : elle peut toujours être interprétée comme un défaut de maîtrise de la situation, une fragilité de l'établissement, une défaillance ou une incompétence du travailleur. Sur ce plan également, on voit que l'action antidiscriminatoire est confrontée à un redoutable défi : constituer un problème pour l'institution sans que ceux qui l'initient n'en apparaissent pour autant les responsables – au double sens du terme[1091].

VI.1.2.4. L'information sur la discrimination, entre contention et volatilisation

Rares, on l'a dit, sont les cas de discrimination pour lesquelles de l'information « remonte ». Les chefs d'établissement peuvent donc s'en tenir à un discours qui contourne la dénégation en évacuant son objet : *« Y'en a sûrement un p'tit peu, mais moi, j'ai pas les retours, là… »* Au-delà du discours, tout porte cependant à penser que les directions d'établissements n'ignorent pas la situation, et qu'ils connaissent assez bien les pratiques des enseignants sur ce plan. Aussi les propos sur l'absence de retours témoignent-ils de deux rapports parallèles au

[1091] Le projet académique en Lorraine sur la discrimination est pris dans cette contradiction : faire exister le problème suppose de construire une visibilité publique du problème ; mais les opérations de rendu public trouvent une opposition farouche du côté des Inspecteurs, qui tentent de contenir la responsabilité au niveau des établissements, en accusant au besoin d'incompétence les professionnels concernés. On attend des professionnels impliqués directement dans le projet (« personnes-ressources ») qu'elles « gèrent » les cas de discrimination, c'est-à-dire qu'elles les contiennent à un niveau d'invisibilité institutionnelle.

problème. D'une part, une sous-visibilité du phénomène, justifiant une sous-évaluation du problème, car l'information qui remonte reste générale et vise surtout à témoigner que l'affaire est « gérée » aux niveaux subordonnés – et donc qu'il n'y a pas de « problème ». D'autre part, ce discours couvre une connaissance relative des pratiques effectives, et donc un accord tacite quant aux façons de « gérer » le problème.

> « Bon on a des échos de temps en temps. Souvent l'enseignant, ce qu'il fait, c'est qu'il met des entreprises de côté ; je l'élimine pas complètement, parce qu'on est toujours à la recherche d'entreprises qui prennent des stagiaires, mais bon je lui présenterai un élève que si vraiment je ne peux pas faire autrement. (…) Si le problème est d'envergure, alors ça pourrait être un problème de discrimination, alors là ça nous revient à nous… Sinon c'est géré avant. Et le chef des travaux en réunion de direction, il nous dit : sur les problèmes de stage tout est règlé, pour cette semaine,… donc on va pas plus loin. » (Proviseur-adjoint, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

> « Prov : Il y a un paramètre qu'il ne faut pas oublier, dans un lycée professionnel comme le nôtre, c'est que les professeurs sont extrêmement autonomes… même plus qu'autonomes… et ils vont gérer leur affaire, ils ne vont pas nécessairement venir… Ils vont faire. Ils font, ils assument, ils vont jusqu'au bout de leur affaire, c'est bien. Mais ils sont autonomes, indépendants, trop parfois…
> Enq : Donc, sur une question comme la discrimination, cela peut vouloir dire qu'elles disparaissent à votre regard, dans la chaîne d'information… ?
> Prov : Elles sont gérées. Je dirais pas qu'elles disparaissent, elles sont gérées… de différentes manières… ou l'enseignant va trouver un autre stage… » (Proviseure, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

Cette dernière proviseure témoigne de la connaissance du phénomène de discrimination, et des pratiques de sa « gestion », bien que cette connaissance soit relative au principe de non-publicité. Il y a donc dans cette question de l'information une ambivalence, illustrée par l'hésitation quant à la notion *« d'autonomie »* des enseignants. C'est bien une compétence (positive) qui leur est reconnue, même si la pratique peut excéder une juste mesure des prérogatives. Il y a donc lieu de relativiser le jugement d'une enseignante de CSS, professeure principale, qui affirme à l'enquêteur qu'*« il y a une rétention d'informations »* ; *« un des défauts des enseignants est de vouloir tout régler eux-mêmes »*. Cette propension manifeste à garder du pouvoir sur la situation pour « gérer » soi-même ne semble pas être généralement tenue pour un « défaut » ; elle ne semble pas poser de problèmes majeurs aux autres niveaux fonctionnels et hiérarchiques qui ont leurs « trucs » et leurs informateurs pour contourner au besoin les obstacles. Plus qu'un usage, cela semble être la règle implicite ; un fonctionnement qui arrange d'autant plus l'ensemble des protagonistes qu'elle permet de maintenir une fiction globale de l'organisation selon le principe du « chacun son rôle ».

Faire son travail suppose des *arrangements* – donc, à la fois « bidouille » individuelle et accords collectifs. Ces arrangements sont globalement connus et acceptés. En général, ils ne seront dénoncés que lorsque la règle implicite de non-publicité et de non-débordement est enfreinte, et qu'un « problème » surgit, imposant de réviser le cadre de la scène en redistribuant formellement les rôles. La remarque de l'enseignante de CSS ci-dessus n'est

toutefois pas anodine, si on la rapporte à son propre rôle dans le jeu des mises en stage : en tant que professeure principale, coordonnatrice des stages, elle peut également s'estimer privée d'une partie de l'information détenue par ses collègues. Ce qui est selon elle une *« rétention d'information »*, constitue logiquement l'une des dimensions mises en œuvre dans le processus de *contention de la situation*. Aussi ce type de pratique doit-il être interprété à plusieurs niveaux à la fois : c'est un procédé de protection des travailleurs face à l'emprise du contrôle hiérarchique et administratif ; c'est une tactique de pouvoir pour la maîtrise de la situation ; c'est aussi une compétence professionnelle, valorisée et reconnue, bien que non-officiellement. Le savoir-faire de contention est à la fois une règle implicite et une norme formelle. La règle veut que chacun soit garant que les frontières professionnelles fonctionnent de façon à maintenir suffisamment stables les frontières institutionnelles : tout doit idéalement rester en interne, pour que l'ordre soit maintenu.

Cette règle de contention dans l'espace du travail est soutenue par une pratique visant la forme de l'information. Ce n'est pas en tant que tel que l'information sur la discrimination ne circule pas, mais que ce qui circule au sein des réseaux prend une forme telle que le problème est déproblématisé, que l'information est « informalisée » et que la question est donc maintenue dans l'*informe*. Elle reste contenue de deux manières. Premièrement, elle ne fait qu'exceptionnellement l'objet d'une écriture, et donc d'une traçabilité dans l'administration scolaire. (On voit ici un prolongement du constat fait pour les demandeurs de discrimination qui ne la rendent « traçable » qu'exceptionnellement.) Elle est plutôt l'objet d'un échange verbal, plus fluide, et donc moins exposé au regard de contrôle, moins saisissable.

> « Je l'ai signalé, mais bon… c'est pas… c'est pas un signalement écrit… dans lequel je dis : il faut faire attention… (…) Ca reste quand même au niveau de l'établissement… Très, très informel ce type de… » (Enseignant, EPS, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

> « Ens : [On n'en parle] pas dans des rapports ; verbalement [oui]… par rapport aux intervenants [dans les réunions de la MGI], là les inspecteurs de l'Education Nationale qui sont là pour nos réunions, et donc quand il y a un souci moi je le dis ; je dis qu'il y a un problème de discrimination… Et les inspecteurs, eux, remontent… C'est verbal ; c'est-à-dire pendant nos réunions…
> Enq : A partir du moment où vous dites la chose, vous pensez que l'inspecteur s'en saisit et que c'est à lui de faire la démarche pour faire remonter les données ?
> Ens : Voilà, c'est quand même une hiérarchie euh… une hiérarchie importante euh… les inspecteurs dans l'Education Nationale. » (Enseignante, Comptabilité, Coordinatrice Morea, LP, Lorraine, Bassins 1 et 3, 2006)

Deuxièmement, l'échange oral maintient l'information dans un « entre-nous » qui peut être étendu à des représentants hiérarchiques dans le cas d'une réunion de service – comme ici à la MGI. Cet arrangement permet de faire cohabiter deux logiques de protection pourtant opposées : celle qui veut que l'on ne fasse pas sortir l'information pour ne pas engager l'action de l'administration ; celle qui veut que l'on informe pour se couvrir en cas de

problème ultérieur. Cet arrangement est fragile, et peut aisément être dénoncé ou rompu, précisément car il ne fait pas l'objet de traces : les compte-rendu, par exemple, effacent systématiquement ce type d'information[1092]. En outre, il maintient en apparence la croyance que, l'information ayant été délivrée, elle sera hiérarchiquement suivie de conséquences[1093]. Or, plusieurs éléments attestent – et les professionnels le savent bien - que la discrimination ne fait pas l'objet d'une réaction hiérarchique, sauf cas de gravité exceptionnelle – i.e. de débordement des cadres habituels de l'institution, par exemple par plainte des familles. D'une part, les éventuelles remontées d'information ne conduisent ni à plus de visibilité institutionnelle du problème, ni à la formalisation d'une prescription spécifique du travail. L'inexistence institutionnelle de la discrimination comme problème pour l'école vient confirmer que la question, si elle fait l'objet d'échanges d'informations, disparaît en même temps dans cet échange. La circulation de l'information dans le réseau institutionnel ne conduit pas à la lester et la solidifier sous la forme d'un « problème ». Cela génère un constat partagé et maintenu de concert sous silence (officiel), comme une simple confirmation que l'ordre réel n'est pas conforme à la fiction, comme la banalisation d'un mensonge institué immédiatement délesté de sa charge morale[1094].

> « On va dire, c'est une chose qui est acquise… on va dire ça comme ça… donc, on n'en parle pas comme si c'était un évènement nouveau qui venait d'arriver… » (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Au final, que de l'information soit échangée ou non ne change pas le statut de la discrimination dans l'école, dans la mesure où cela ne produit manifestement pas d'existence supplémentaire au phénomène, et ce faisant ne confère pas plus de validité interne à la problématique. Au contraire, même, ce type d'échange peut contribuer à affaiblir le constat, à *volatiliser* le problème en quelque sorte. Je veux dire par là que celui-ci est éthéré et donc, que même lorsqu'il est rendu visible, il est du même coup rendu insaisissable. Alors, les échanges entre collègues sur des situations de discrimination ne génèrent pas de quelconque prise en

---

[1092] Dans l'expérience en Lorraine, c'est le constat fait au démarrage de l'intervention sociologique, comme je l'ai déjà évoqué (III.4.3.4) : les compte-rendu du projet ne faisaient que reprendre l'ordre du jour, donnant à voir la stricte conformité du contenu de la réunion au prévisionnel annoncé, et effaçant à peu près toute information relative à la discrimination et au fonctionnement de l'école en la matière.

[1093] C'est ce que l'enquêteur pousse l'enseignante à expliciter, dans l'échange cité. Or, on sent bien que le trait est forcé par l'interaction d'enquête ; la question de l'enquêteur semble rompre une limite en demandant d'expliciter quelque chose qui était voué à l'implicite ; du coup, la réponse apparaît artificielle, formelle, car elle restitue surtout les normes formelles censées régir le fonctionnement de l'institution.

[1094] Cela est attesté par le fait que les autres acteurs de la « chaine graduelle d'information » - chefs d'établissements et chefs des travaux, notamment – ont un discours symétrique mais inversé : ils maintiennent eux-aussi un discours de croyance dans la circulation effective d'information « en cas de problème », mais nient avoir jamais été informés d'un cas de discrimination.

charge collective, du fait qu'il n'y a pas de problème constitué ; ils conduisent plutôt à mesurer la solitude de chacun face à cette situation, en activant et accroissant un sentiment d'impuissance. Dans un langage éclairant, une enseignante explique comment un cas rapporté au groupe des pairs finit par devenir « douteux », et donc comment la confrontation collective accentue le doute et disloque le problème plus qu'elle n'aide à clarifier l'interprétation.

> « Quand moi j'ai un doute, hein, par rapport à une situation, moi j'en parle, mais euh… Je parle…donc, on échange avec mes collègues etc.… Mais, j'ai l'impression que le sentiment n'est pas partagé, et puis ça va rester là, hein… On va dire : *"Bon, ben c'est un cas et… entre guillemets ça peut être douteux"* ; donc il peut y avoir… donc, on peut se tromper. » (Enseignante, Comptabilité, Coordinatrice Morea, LP, Lorraine, Bassins 1 et 3, 2006)

Si la parole permet de confronter les regards, l'échange conduit à relativiser la situation plutôt que de lui donner un statut de problème commun.

VI.3. Face aux discriminations en stage : réaction, inaction, coproduction

L'action face aux discriminations est logiquement dépendantes des deux dynamiques identifiées ci-avant : elle est relative au régime de visibilité dans le travail, et au statut de l'information dans l'institution, qui toutes deux déterminent le statut de *fait* et de *problème* justifiant l'action. Sur ce plan, une affirmation de principe se répète d'entretien en entretien : *« Si un jeune… ou une jeune vient et qu'il me dit : "Ben, voilà : On m'a fait ça, on m'a dit ça parce que je suis black, par ce que je suis ci ou parce que je suis ça." Alors, oui, je réagirais »*. Autrement dit, *si* l'on devait *voir* de la discrimination, *alors* on réagirait. Ce discours *de principe* est aussi dénégation, dans la mesure où il repousse la confrontation au phénomène à une simple hypothèse de principe, ce qui permet d'affirmer *sans conséquence* la certitude d'une réaction. Or, en pratique, la banalité du phénomène ne donne que très exceptionnellement lieu à une « réaction », du moins au sens d'actes reconnaissant la discrimination et visant à restaurer un droit, et avec lui un principe civique de justice[1095].

VI.3.1. Du principe de négociation à la relativisation du problème

Face à la discrimination, quelle est la part de résistance des agents scolaires ? En quelle mesure recourent-ils à la discussion, la conviction ou encore à l'argument du droit ? Face à la discrimination, certains enseignants mettent en avant le principe du « dialogue » : *« Y'a pas autre chose que le dialogue, hein… »*, dit un enseignant d'Education physique et sportive. Si

[1095] DHUME F., « Rendre justice face à la discrimination à l'école. Droit *de* cité et droit *dans* la cité scolaire », in *Ecarts d'identité*, n°114, 2009, pp.39-47.

l'on peut adhérer à ce principe, le sens de cette affirmation est difficile à interpréter : entre pertinence, non-choix et impuissance. Les façons même d'en parler laissent ouverte la qualification du « dialogue », ce qui semble significatif d'une incertitude : *« Le dialogue et faire comprendre à l'entreprise qu'elle a un rôle social à jouer, bon… c'est… c'est… »* . Il faut resituer le thème du « dialogue » dans cet arrière-plan, non seulement de croyance dans la capacité de dialogue « entre adultes responsables » (logique éducative), mais aussi du sentiment de dépendance de l'école à l'entreprise (V.4). Ce dernier étant fondé sur la rencontre entre un sentiment de nécessité de terrains de stages, et celui d'un déséquilibre de pouvoir entre l'école et l'entreprise. Dans ce contexte, des modes de négociation faisant résistance à la discrimination semblent exister, si l'on en croît les discours :

> « Des fois il y a des tractations d'une heure, pour pouvoir [placer] un élève en stage. » (Enseignant, Mécanique industrielle, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)
>
> « Et ben, moi je me suis déjà… je me suis rendue euh… sur place pour dire que l'élève euh… En fait, il fallait pas s'arrêter à ça [critères discriminatoires]… euh… Que je me porte garante de l'élève, que si jamais il y a un problème bon… » (Enseignante, Lettres/Histoire, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)
>
> « Alors là… je me suis engagé… je leur ai dit que c'était un gamin qui avait de très bons résultats et avec une euh… un dialogue d'une demie heure, ¾ d'heure… j'ai réussi euh… J'ai réussi à passer euh… du stade du refus catégorique à… on va voir, on va essayer. Ensuite, j'en ai parlé au gamin… Je suis retourné avec lui, donc je l'ai emmené en stage et puis euh… on a parlé à trois et euh… il a été pris en stage… Il a été pris en stage pour les… les 4 semaines de formation. Le patron en était très content… forcément parce que… on s'était pas trompé. Il a été repris pour les 3 autres séries de stages… » (Enseignant, Maintenance auto, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Mais ces récits montrent une ambivalence. D'une part, la négociation se concentre sur l'objectif d'obtention d'un stage et ne laisse que peu de place au traitement de la discrimination elle-même : si l'on traite éventuellement de l'accès à une place, on ne s'attaque pas aux modes de distribution de ces places, et donc aux normes qui sous-tendent la possibilité d'accès. D'autre part, cette pratique de résistance est coûteuse, notamment en temps ; elle peut en outre être risquée à court terme, dans le sens où elle transite par un engagement de la responsabilité et de l'image de l'enseignant. Celui-ci peut intervenir sous deux formes distinctes : soit comme une « garantie » des élèves, soit à travers un engagement à accentuer sa présence (suivi, réactivité en cas de besoin…). Enfin, de tels engagements restent exceptionnels : ils sont circonstanciés, sélectifs, et somme toutes rares.

Circonstanciés, d'abord, dans le sens où l'argumentation tend à singulariser le placement ; il s'agit de convaincre l'employeur de la validité de tel ou tel stagiaire spécifique, et de rompre avec une logique de placement de masse. Cette singularisation est un élément essentiel pour court-circuiter ici et maintenant l'effet de généralisation caractéristique de l'ethnicisation ou de la racisation. Cette opération de *recadrage de la situation* permet d'une part de relativiser

le poids ou le risque des décisions de recrutement, d'autre part de ramener la négociation à un profil singulier plutôt qu'à des critères stéréotypiques, et enfin de négocier un cadre atténuant le sentiment de risque de l'employeur : engagement sur un essai à confirmer, ou dans un suivi scolaire plus soutenu, contractualisation spécifique avec l'élève, etc.

Sélectifs, ensuite, car l'engagement des enseignants dans la négociation ne se fait pas pour tous les élèves, mais pour ceux que les professionnels pensent bien connaître et qu'ils estiment singulièrement :

> « Si je m'investis autant (je suis allé trois fois dans l'entreprise pour négocier), c'est quand les jeunes en valent la peine » (Enseignant, Mécanique auto, LP, Lorraine, Bassin 1, Restitution publique mai 2007).

Cette pratique sélective a deux effet extrêmement pervers : premièrement, la logique affinitaire contribue à justifier la discrimination pour tous ceux qui ne font pas partie des « élus », et en particulier ceux jugés « mauvais élèves ». Cette logique redouble alors la discrimination et la justifie dans l'ordre scolaire, même si le choix affinitaire peut porter sur des critères non discriminatoires. Deuxièmement, cette mobilisation sélective permet de faire disparaître la discrimination dans d'autres thématiques, telles celles de la « réussite » ou de « l'adaptation » des élèves. La mobilisation sur les cas jugés injustes – car dissonants à l'égard du jugement en qualité porté sur l'élève – permet d'occulter une acceptation générale pour les élèves pour lesquels la discrimination se confond dans leur statut d'indésirabilité. Ce qui permet aux professionnels[1096] de raisonner comme si les catégories ethnico-raciales n'entraient pas en ligne de compte, mais que seules la conformité disciplinaire et la réussite scolaire étaient au principe de la sélection.

Enfin, *rares* sont ces résistances, car, hormis ces quelques cas d'exception, et bien en-deçà des principes, les enseignants s'autorisent rarement la négociation. Sous couvert d'agir avec *« beaucoup de diplomatie »* l'auto-censure et la « prudence » sont dominantes, au point que « négociation » peut prendre le sens de « se rabaisser » :

> « Même avec la loi pour soi, toujours c'est de la négociation, c'est le prof qui se rabaisse, c'est le jeune qui accepte, parce que derrière, l'employeur il prendra qui il veut. » (Restitution publique mai 2007, Enseignant, Mécanique industrielle, LP, Bassin 1, 2007)

> « Dans le cas précis là [« où un gamin vien[drai]t me dire : "J'ai pas été pris parce que… je m'appelle comme ça." »]… Je pense que… que c'est quand même assez limité… Qu'est-ce que j'ai comme argument, moi, pour dire au patron : "Vous, vous trompez !" Si ce n'est… la théorie que… il ne faut pas de discrimination… (…) Mais, moi, en tant que coordonnateur, je me vois mal euh… prendre le téléphone et dire : "Monsieur, pourquoi vous ne prenez pas Mohammed Machin ?" » (Coordinatrice CFA, Lorraine, Bassin 1, 2006)

[1096] Mais aussi parfois aux chercheurs, qui ne remarquent un traitement discriminatoire (rarement qualifié comme tel) que pour concernant les « bons élèves » voire que concernant la « discrimination positive ». Cf. DHUME F., DUKIC S., CHAUVEL S., PERROT P., *Orientation scolaire et discrimination*, op. cit.

La non-discrimination, comme le dit cette dernière coordinatrice d'un Centre de formation d'apprentis de l'Education nationale, c'est de la « théorie ». En pratique les professionnels préfèrent relativiser le problème et biaiser pour ne pas affronter cette question. Face à l'hypothèse de la discrimination, l'enseignant en charge du placement peut contacter l'employeur pour lui demander des explications. Mais les logiques mêmes qui président à ce contact ne sont bien souvent pas tournées ni vers la reconnaissance ni vers la régulation de la discrimination ; elles restent comme au seuil, dans une stratégie de vérification de l'état de blocage de la situation, évitant de caractériser l'aspect discriminatoire : on se contente d'une explication assortie d'un « doute sur sa véracité ».

> « Alors, dans ces cas-là, le professeur téléphone et essaye de comprendre pourquoi elle ne voulait plus de stagiaire ; alors si on nous dit que effectivement c'est par rapport à clientèle, donc dans ces cas-là, il faut essayer de placer un autre élève. Donc, si la personne reste fidèle à ce qu'elle avait dit, c'est-à-dire : Finalement, on n'a pas besoin de stagiaire, ça nous embête. Bon c'est sûr, on met personne dans ce cas ; mais on a un petit doute sur la véracité de l'explication. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « Moi, je peux pas faire le forcing par rapport à l'entreprise. Ca m'arrive de faire la remarque, de dire : "*Ah ! Ben écoutez euh…*" je lui pose la question : "*Parce que euh… une élève a fait la démarche et vous lui avez dit le contraire !…*" ça m'arrive (…) ça m'arrive pour avoir une explication, p't'être qu'il y a une explication autre, s'il y a un désistement de stagiaire, etc. » (Enseignante, Comptabilité, LP, Lorraine, Bassins 3, 2006)

L'objectif de ces contacts est donc moins d'infléchir la logique discriminatoire que, en premier et dernier lieu, de « sauver une place ». Face à la discrimination, la logique du placement de masse devient le plus souvent un enjeu de placement à tout prix, et les arrangements avec le réseau se substituent généralement à un principe de négociation et de résistance à la discrimination.

VI.3.2. Face à la discrimination : les arrangements avec le « réseau »

Officiellement, dans plusieurs établissements, la stratégie face à un employeur qui discrimine serait de *« ne plus envoyer d'élèves dans l'entreprise »* ; *« quelle que soit l'origine de l'élève, on n'envoie plus personne… » « Et le tuteur qui me dit : "pour un Arabe, qu'est-ce qu'il a bien bossé !" C'était terminé, je mets plus personne chez lui… »* (Enseignant, Mécanique auto, Lorraine, Bassin 1, Restitution publique, mai 2007) Si cette pratique peut parfois être mise en œuvre, c'est loin d'être systématique, dans la mesure ou cette façon de procéder a une conséquence immédiate que la plupart des professionnels ne sont pas prêts à affronter : une restriction de leur « réseau ». Il semble que seuls des cas répétés et jugés flagrants de discrimination raciste, qui ont outré les enseignants, font l'objet de ce qui prend alors la forme d'une mesure de rétorsion. Une limite doit pour cela être franchie, et elle n'est pas constituée par le droit. Autrement dit, ce n'est pas la discrimination elle-même qui appelle ces réactions,

mais les formes particulièrement agressives ou assumées de discours racistes qui peuvent quelquefois (exceptionnellement) l'accompagner. J'ai parlé de « mesure de rétorsion », car il me semble que ce qui se joue alors est de l'ordre moral : le racisme explicite rompt le consensus moral sur lequel repose l'idée de formation/disciplinarisation des élèves, et *exaspère* le lien de confiance ; l'expression raciste explicite semble prise comme une trahison de la confiance morale des enseignants dans les chefs d'entreprise. Dans ces cas d'exception, l'entreprise n'est pas nécessairement sortie du « réseau » ; son rôle d'accueil potentiel est officiellement suspendu, comme une désactivation (temporaire ?) d'un segment du réseau au sein duquel on fait le choix de plus envoyer volontairement d'information. Mais ne plus envoyer d'information ne veut pas dire automatiquement refuser d'y envoyer des élèves.

> « CTX : Moi j'ai euh… un… négociant… cuisine, là euh… C'est clair qu'un jour, il a eu le culot de me… de m'envoyer tout le temps des faxes en me disant : "Donnez-moi les plannings de vos… stages". Et puis, il me disait : "J'ai besoin de stagiaires… J'ai besoin de stagiaires". Donc, il m'en a pris un, une fois, une fille qui a donné entière satisfaction et donc euh… et, puis la fois d'après… j'ai… j'ai envoyé un stagiaire, hein… donc d'origine maghrébine, et il m'a appelé en me disant : "Je vous ai demandé des stagiaires, mais pas n'importe quoi… comme stagiaire"… Donc euh… j'ai enlevé cette entreprise, donc je la propose plus aux élèves, hein.
> Enq : Vous avez conservé cette entreprise dans votre fichier ?
> CTX : Mais parce que c'est une… C'est la… je dirais… je peux pas le supprimer, dès lors où il y a eu un stagiaire dans mon fichier ; donc y'a eu une élève en stage, donc je peux pas… supprimer l'entreprise, mais on… on ne le présente plus… On ne le propose plus aux élèves… Mais, bon si un élève vraiment me dit : "Je suis pris là", et qu'il veut y aller, euh… je lui interdirais pas non plus, hein. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

Cette façon de faire rend visible deux choses. D'une part, le caractère hybride du « réseau », qui est une liste enregistrant les terrains de stage ayant existé, en même temps qu'un vivier potentiel. Dans le cas de la suspension, ces deux dimensions sont séparées, justifiant pour cette cheffe des travaux qu'elle ne puisse « pas le supprimer ». D'autre part, la mesure de rétorsion n'est pas appliquée avec un zèle particulier ; on se borne en l'espèce à ne pas diffuser l'information sur le lieu de stage, mais cela n'empêche pas qu'il puisse, par un autre biais, être réintégré de fait comme lieu d'accueil. Cet arrangement au sein de la logique du « réseau » témoigne que, même la règle la plus ouvertement adossée à la morale[1097] – face au racisme - peut être détournée au nom d'une pragmatique gestion du « réseau ».

L'usage le plus courant du « réseau » face à la discrimination est de privilégier certains segments, sélectionnés et rôdés pour pouvoir palier aux discriminations : soit les employeurs

[1097] Au-delà du caractère affirmatif, l'hésitation elle-même des propos semble indiquer la fragilité de ce principe moral, d'autant que les logiques de racisation sont également présentes dans l'espace scolaire : *« On pourrait pas cautionner… Oui, parce qu'on pourrait dire, ben dans ce cas on sait qu'il faut pas envoyer euh… Mais euh… on refuse de cautionner, puisque nous on est confronté à…, de toute façon, quand on regarde euh… la couleur de la classe c'est quand même euh… c'est quand même assez, quoi. Et puis nous euh… nous, on fait pas de distinction euh… »* (Enseignante, Comptabilité, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

sont connus pour ne pas juger des élèves sur ces critères (*« on le met dans un magasin qui accepte les élèves quels qu'ils soient en fait »*) ; soit les employeurs sont jugés moralement proches et peuvent assouplir les normes de stage face au durcissement de la sélectivité d'autres employeurs ; soit ils ont une politique ethnicisée d'accueil de jeunes « issus de l'immigration » ou alors on leur impute une spécialisation ethnique (ce qui peut justifier la tolérance de stages dans des Döner Kebab, bien que ce point soit débattu et refusé en principe dans les équipes) ; soit enfin ils se distinguent par le fait d'être peu regardants sur les stagiaires qu'on leur envoie (*« Le bâtiment, comme ils sont à la recherche de main-d'œuvre, donc euh… ils prennent tout le monde… »,* estime par exemple une Cheffe des travaux). Ces entreprises servent de « réseau de secours », à titre préventif ou en cas d'obstacle répétés pour certains élèves, et en particulier ceux qui sont discriminés.

> « [Parfois, un élève] m'appelle au secours [parce que son stage s'avère en décalage avec les objectifs du référentiel] ; donc automatiquement, ben, moi, j'ai toujours des entreprises que je garde sous le coude, parce que je sais qu'elles me dépannent toujours. » (Enseignante, Secrétariat, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

Cette pratique sélective peut être organisée en amont, certains enseignants donnant à leurs élèves une liste d'entreprises déjà triées en fonction de leur réceptivité. La connaissance implicite des habitudes des uns et des autres constitue, comme le dit une cheffe de travaux, un véritable *« fichier dans la tête »*, sans avoir besoin de recourir à des traces témoignant de la discrimination. On retrouve là le mécanisme incorporé d'invisibilisation de la discrimination par défaut de « traçabilité » des opérations (VI.1.2.4) :

> « Comme ce sont toujours les mêmes enseignants qui s'occupent des stages, ils n'ont peut-être pas de fichiers papier, ils ont un fichier dans la tête, voilà qui leur permet de sélectionner d'eux-mêmes quoi, en fait, et de savoir en faisant attention : là, ça va pas coller, au même titre que quand on dit : on met pas un élève qui a un certain profil par rapport à certains patrons. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

L'implicite efface les traces ; et l'habitude incorpore la discrimination dans la routine, jusqu'à faire en disparaître le sentiment :

> « Je voudrais relativiser. Moi j'ai rencontré deux cas en 7 ans… 2 cas où le patron m'a dit "je préfère pas". Jamais un élève qui m'a dit qu'il avait été confronté à ça. (…) C'est vrai aussi qu'on évite certaines entreprises où on sait qu'il va y avoir des problèmes » (Enseignant, Electricité, Lorraine, Bassin 1, Restitution publique mai 2007)
>
> « L : Moi, c'est bizarre, parce que tu vois mes… CAP, j'ai quand même pas de filles… enfin Turques, etc., comme dit euh… elles ont toutes trouvé…
> M : Attends ! attends !, ce sont toutes des entreprises… Elles vont dans des entreprises qui nous connaissent…
> L : Oui, que moi je cautionne… où je leur dit aller.
> M : Oui, qui nous connaissent, qui te connaissent ou qui connaissent le lycée…
> L : Oui, et ben… Y'a pas de problème, ils les prennent…
> M : Oui, mais parce qu'ils ont l'habitude de travailler avec nous. (…)
> H : Et ils les cachent pas (rire)… N'ayons pas peur des mots.
> L : Ouais, voilà… J'veux dire euh… Ils sont au contact clientèle… Ils sont à la vente… mais, c'est vrai que la grande distribution travaille euh… » (Mme M, Cheffe des travaux ; Mme L, Enseignante vente ; Mme H, Enseignante, Comptabilité, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

Le « segment de secours » peut donner l'illusion de conditions normales de stage. Pourquoi l'illusion ? Parce que, même si dans ces lieux le stage en lui-même est conforme aux attendus, le segment n'en est pas moins spécifique, comme le suggère le dernier propos, d'ailleurs suspendu, de l'enseignante de Vente. Ici, c'est la grande distribution – avec sa clientèle bigarrée, son fonctionnement propre, etc.[1098] - qui palie les difficultés à trouver un stage dans la Vente dans d'autres types de commerce. Le résultat est que, si les élèves ont eu un stage, le panel de ceux qui leur sont accessibles est limité, et parfois contraint à des secteurs d'activité déterminés et/ou très spécifiques. Il n'est qu'à voir les choix qualitatifs relatifs au Bac pro Commerce, pour mesurer ce que signifie, du point de vue des conditions d'apprentissage, la différence entre la grande surface et le petit commerce :

> « [On les place] exclusivement dans des… des boutiques, de petits points de vente, où on privilégie la vente de contact de client, donc on écarte tout ce qui est libre service pur, les grandes surfaces, tout ça hein ; on les place uniquement dans des terrains de stage où ils vont pouvoir faire de l'accueil client, de la vente de contact, ainsi que de la présentation des produits, (...) euh… tout cet aspect là. Ca, ils le voient exclusivement en entreprise, et donc ils sont évalués là-dessus en Bac professionnel et ça compte en partie pour l'obtention du Bac professionnel… Un coefficient très important. » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

En rapprochant ces deux situations, on mesure l'écart de la qualification attendue par le stage. Cela s'explique certes par la différence de diplôme concerné (CAP *vs* Bac pro), mais cela souligne par la même occasion l'enjeu qualitatif qui réside dans le choix d'un segment. Cette stratégie de contournement peut donc participer d'une ethnicisation segmentarisée du marché de l'emploi. Mais elle joue aussi sur les conditions de validation et donc la valeur du diplôme, à travers le fait, par exemple qu'*« un élève qui n'aurait pas fait de vente de contact ne pourrait pas voir sa partie professionnelle validée à l'examen »*.

L'usage de segments spécifiques pour contourner la discrimination est particulièrement net concernant les services publics. Les autres établissements scolaires, des mairies ou des associations jouent comme roue de secours. Il y est fait recours afin d'anticiper ou de compenser la discrimination[1099]. On observe une tendance à y envoyer plus fréquemment les élèves discriminés voire, par anticipation, ceux que l'on juge « discriminables ». Cela permet de mettre l'accent sur le « bon accueil », en occultant la spécificité de ces lieux de stages :

[1098] L'enseignante précisera, plus tard dans l'entretien : *« La grande distribution, on a la chance avec eux… (…) J'pense [que c'est] beaucoup plus favorable que des petites boutiques… dans une petite structure… familiale… et c'est là qu'il y a peut-être plus… développement de préjugés, parce que c'est moins ouvert vers l'extérieur que la grande distribution… »*

[1099] Au-delà de cet usage comme segment spécifique, les services publics peuvent être sur-sollicités. Par exemple, cette commune, identifiée comme une ressource importante sur le Bassin n°5 (notamment en raison d'engagements moraux sur ces questions : Plan de lutte contre les discriminations, problématique intégrée dans le Contrat de ville, politique relative à l'apprentissage, etc.) a enregistré 116 demandes de stages sur l'année 2006.

« Tout ce qui était administration, moi j'ai trouvé justement très, très ouvert Ils faisaient tous leurs stages… souvent dans les écoles maternelles ; très bien accueillis, moi j'étais très bien reçue, ils étaient très satisfaits. Moi, je parle d'un public spécifique hein, donc un public issu de l'immigration hein ; donc euh… j'ai eu vraiment que des bonnes choses, et je me suis dit ben... Et que ce soit mairie, alors euh… Trésor Public, etc. Toujours impeccable. » (Enseignante, Comptabilité, Coordinatrice Morea, LP, Lorraine, Bassins 1 et 3, 2006)

Cette stratégie d'arrangement avec certains employeurs « proches », à qui l'on demande des services particuliers, n'est pas réservée au secteur public (et d'ailleurs ces services ne sont pas nécessairement arrangeants, de même qu'ils n'échappent pas à la discrimination). Un réseau de patrons sensibles aux préoccupations enseignantes sert à « caser » les « incasables » :

« Certains patrons prennent des élèves en stage pour faire plaisir à des gens avec qui ils ont eu des contacts, notamment nous, donc… "Bon, je le fais pour vous, voilà…" » (Enseignant, EPS, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

« C'est "allez, je vous le prend…"… Il y a des entreprises de dernier dépannage. [face à des blocages, l'enseignant] il prend son téléphone, "bon c'est bon, je sais plus où le mettre, vous me le prenez… ?" "OK, bon j'en ai déjà un, mais je vous le prends en deuxième"… » (Proviseur-adjoint, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

« J'ai un professeur qui m'a dit : "il y a un chef d'entreprise qui m'accepte des élèves pour me faire plaisir à moi". Donc il y a un accompagnement… même s'il est affectif ou je ne sais pas quoi… (rire) Mais il y a un accompagnement des élèves, vous voyez. » (Proviseure, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

« Celui-là il est pas bon, mais l'année prochaine je t'enverrai un bon… On négocie avec l'employeur. » (Restitution publique mai 2007, Enseignant, Mécanique industrielle, LP, Bassin 1, 2007)

De tels arrangements sont confirmés par des employeurs, qui pointent leurs effets possibles sur les conditions d'accueil : *« Il arrive aussi qu'on fasse du dépannage sous pression amicale des profs. On peut donc prendre même si on n'est pas dans des conditions optimales d'accueil. »* (Responsable de service, commune, Bassin 5) Cette stratégie a quatre types de conséquences : premièrement, le fait d'entériner le statut disqualifié et d'exception du public ; deuxièmement, le fait de ne pas prendre en charge l'expérience de la discrimination vécue par les élèves ; troisièmement, un moindre regard sur la qualité des stages, dans la mesure où l'enjeu devient le placement à tout prix ; quatrièmement, une dépendance accrue des enseignants à l'égard de patrons envers lesquels ils sont « redevables ».

VI.3.3. La coproduction de la discrimination

Le contournement des situations discriminatoires par l'usage de certains segments du « réseau » permet certes de trouver une place en stage, mais il entérine l'ordre discriminatoire en organisant le « réseau » selon les effets anticipés de la discrimination. Ce mécanisme, déjà observé dans le champ de l'insertion professionnelle et de l'intermédiation à l'emploi, peut être qualifié de *coproduction* de la discrimination[1100]. « Certains agents, et leurs institutions respectives, anticipent la discrimination des recruteurs en choisissant de ne plus orienter

[1100] NOËL O., « Intermédiaires sociaux et entreprises : des coproducteurs de discrimination ? », op. cit.

certaines catégories de jeunes sous prétexte de les protéger du racisme. Voire, ils demandent préalablement aux employeurs s'ils acceptent les "X" »[1101], prenant à leur charge et dès l'amont la sélection discriminatoire. A l'encontre d'une lecture qui individualise le phénomène, en tenant les pratiques discriminatoires pour « le fait de l'initiative personnelle de celui qui les accomplit »[1102], il y a lieu de voir les faits de discriminations et l'ordre discriminatoire comme les produits combinés de l'intervention de divers acteurs, parmi lesquels les intermédiaires ont une place déterminante. L'idée de coproduction veut traduire le fait que la discrimination ne résulte pas de l'action isolée d'un patron, mais qu'elle implique au contraire la participation active d'une chaîne d'autres acteurs dans sa réalisation, son anticipation et sa confirmation. Les enseignants qui gèrent la mise en stage sont ici typiquement dans une position équivalente aux intermédiaires à l'emploi. Ils sont potentiellement « co-responsables »[1103] de la production de discrimination ; ou à l'inverse, ils ont la capacité d'intervenir pour contribuer à analyser ces processus, et tenter de les arrêter.

En pratique, deux phénomènes se combinent ici : d'un côté, la logique de préservation du réseau encourage les enseignants à ne pas entrer dans le conflit avec les entreprises, à les maintenir comme lieux de stage, et à fermer les yeux sur les pratiques discriminatoires ; d'autre part la logique de protection des élèves et la volonté morale d'éviter la violence discriminatoire les conduit à écarter les élèves des lieux où il existe une demande discriminatoire. Par ce mécanisme, les enseignants en viennent à prendre en charge eux-mêmes la sélection, donc à réaliser eux-mêmes la discrimination, en triant par avance les segments selon qu'ils sont supposés accepter ou non tels types de stagiaires :

> « J'ai eu le cas de… bon, ben d'un refus pour un jeune… qui avait une couleur… J'ai eu un refus net ; le chef d'entreprise m'a dit que tant qu'il serait responsable d'entreprise… ce type de personnes ne rentrerait pas dans son entreprise. (…) donc c'est une entreprise qui correspond à ce qu'on attend, au niveau formation… Donc, on va pas fermer cette entreprise, même si euh… on peut s'offusquer de… (…) [Alors] Ben, on cherche… on le met dans une entreprise où on sait de toute façon qu'il n'y aura pas de problème… (…) Chaque fois ils nous demandent … effectivement le nom de la personne, etc. Donc, dès que j'avais annoncé le nom… il a… forcément flashé ; c'est là qu'il m'a dit : "Non, il est pas question que je le prenne ; vous me trouver un autre et là pas de souci je le prendrai, mais je ne prends pas […inaudible]" ; là, on est vraiment dans le… (rire) racisme primaire, on va dire… » (Enseignant, Electronique, LEGT, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « Ben, disons qu'il est assez difficile d'intervenir au niveau des… au niveau des patrons, puisque dans les magasins on va dire que ça dérange la clientèle, donc ce qui est complètement faux, puisque quand on voit la clientèle, la clientèle est… suffisamment diversifiée pour que personne… ne s'inquiète de la couleur ou du nom du vendeur, on va dire ; et donc dans ces cas-là, ce qu'on fait et ben tout simplement, on change

[1101] DHUME F., NOËL O., « La discrimination raciale dans l'accès à l'emploi : un obstacle majeur… », op. cit.

[1102] ECKMANN M., SEBELEDI D., BOUHADOUZA VON LANTHEN V., WICHT L., *L'incident raciste au quotidien*, op. cit., p.56.

[1103] NOËL O., *Jeunes issus de familles immigrées, accès à l'entreprise et processus de discrimination*, op. cit., p.29.

d'élève… On change d'élèves et puis… On met un élève qui a une consonance… dont le nom a une consonance française. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

« [Des fois] on sent qu'il y a une petite réticence de la part des entreprises ; [les élèves] venaient me dire : *"Ben écoutez, c'est parce que quand je me suis présenté, ça allait pas"*. Mais sans plus, bon ben j'ai dit : "*Bon c'est pas grave, allez demander ailleurs"*, etc… » (Enseignante, Comptabilité, Coordinatrice Morea, LP, Lorraine, Bassins 1-3, 2006)

« Bon… les patrons… disent au téléphone : "Est-ce qu'il est bleu blanc rouge ?"… Alors qu'est-ce qu'on fait ?… Quand vous avez des élèves… que vous êtes prof et que vous avez des élèves d'origine étrangère à placer… Ben, qu'est-ce que font les profs ? Ben qu'est-ce que font les profs ? et ben… ils passent au suivant… Qu'est-ce que vous voulez qu'ils fassent ?… qu'ils passent à un chef d'entreprise euh… suivant… Ben, qu'est-ce que vous voulez qu'il fasse ?… Ben… Ils vont… présenter une autre personne, j'sais pas, oui… peut-être s'ils en ont une autre sous la main… ils vont présenter un autre élève, mais sinon, ils vont tenter dans une autre entreprise… » (Conseillère principale d'éducation, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

« I : Mais, on ne peut pas faire de signalement, parce que le lieu de stage en question… ça reste un lieu de stage, il va nous prendre d'autres élèves… On vous a dit en préambule que… on n'en a pas trop des lieux de stage… (…) on peut pas vraiment se fâcher avec les chefs d'entreprise, quels qu'ils soient ; c'est pas possible.
H : On les remercie et puis euh… Ben, on les remercie euh…
I : Avec un sourire coincé, n'est-ce pas ?!
H : Vous allez peut-être dire quand même : "Bon, ben, à la prochaine…" Et, on réessaye quand même. On les remercie, c'est-à-dire euh… garder le contact, et on revient avec d'autres élèves. » (H, Enseignante Lettres/Histoire ; I, Enseignant Allemand, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

Le pragmatisme et la routinisation du placement conduisent à organiser en amont un tri, qui devient tendanciellement systématique avec l'institutionnalisation du réseau. Soit le tri est anticipé, comme dans les exemples ci-dessus, et c'est alors l'enseignant qui devance et met en œuvre les critères discriminatoires pour le compte du demandeur de discrimination ; soit c'est la possibilité d'usage des critères qui est anticipée, le choix étant ouvertement laissé à l'employeur et banalisé par l'enseignant. L'entreprise peut alors faire son marché parmi le vivier de stagiaires, sans regard sur les critères de sélection :

« On m'a déjà dit moi… avant, parce que je demande toujours quel profil voulez-vous ?, parce que… Y'a des…entreprises qui ne veulent pas de filles par exemple, parce qu'il y a des choses à porter c'est trop lourd ; parfois, on me dit pas de gens de tel quartier, pas de gens de telle ville… Donc, ça, ça m'est déjà arrivé. » (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Ce que montrent les pratiques du « changement d'élèves » ou du choix parmi eux, c'est que les élèves sont pris dans un double statut contradictoire : ils sont tenus pour un produit substituable, interchangeable selon les *desiderata* de l'employeur (en qualité de stagiaire), tout en étant différenciés et triés y compris de façon discriminatoire (en qualité d'élève). De ce fait, la logique se renverse : d'un vivier d'entreprises destiné à assurer le placement, on passe à un vivier de stagiaires parmi lequel l'entreprise doit pouvoir trouver satisfaction - du moins suffisamment pour compenser la « charge » supposée du stage. Si l'idée de vivier d'entreprise demeure, c'est surtout comme « *roue de secours* » pour des élèves constituant, selon une expression convenue, *« le bas du panier »*. Nous sommes ici en face d'une contradiction : d'un côté, le caractère interchangeable du point de vue de l'école donne à croire aux professionnels qu'ils n'opèrent pas eux-mêmes de choix, et qu'ils agissent selon le

principe de « l'indifférence aux différences » ; mais dans le même temps, ils valident les choix discriminatoires de l'employeur, de telle manière qu'ils se rendent surtout aveugles aux discriminations tout en les coproduisant. La coproduction est vécue sur un mode moins immédiatement culpabilisant, par cette substitution équivalente, pourrait-on dire, au passage « de la race au racisme ». Ce qui rend possible cette substitution, c'est le double présupposé d'une interchangeabilité des stagiaires et néanmoins de la singularité des élèves, cette dernière étant pensée comme une inégale valeur selon les individus. On accepte donc un « changement d'élève » non pas parce qu'ils sont tous pareils - ce qui est équivalent, dans le raisonnement, ce sont les places de stages, pas les élèves -, mais justement parce qu'ils sont tenus pour inégalement valables, et donc que la sélectivité de l'employeur se justifie au fond au regard de la qualité attribuée aux élèves. Dans cette substitution, que l'on définisse la qualité des élèves par des critères ethnico-raciaux semble apparaître comme un moindre mal, aux yeux des professionnels, ce d'autant qu'ils peuvent « comprendre », à défaut de toujours partager, les réticences des employeurs.

La coproduction suppose d'évacuer le référent de droit, dans la mesure où celui-ci conduirait à reconnaître le double défaut légal de l'acte enseignant : d'une part, en coproduisant la discrimination, il commet lui-même le délit pour le compte de l'employeur ; d'autre part, en n'agissant pas de façon à ce que le délit soit reconnu, il contrevient à l'obligation de signalement qui incombe aux agents ayant une mission de service public. Pour justifier de l'occultation du référent de droit, on tord celui-ci d'une double manière : d'une part, on fait comme si l'interdiction de discriminer était équivalente à une obligation d'embaucher (cf. 1, ci-dessous) ; d'autre part, on met en balance le référent de droit et la logique morale de l'arrangement, en réduisant le signalement à une « dénonciation » (cf. 2).

> (1) « Enq : Le caractère illégal de l'acte discriminatoire, est-ce que c'est quelque chose que vous pourriez mettre en évidence auprès d'un patron ?
> Ens : Pas du tout… Alors, pas, pour ne pas faire appliquer la loi, mais si on force un élève à aller dans un garage… on est sûr que l'élève va passer un mauvais stage… Et ce qui prime avant tout, c'est… c'est vraiment la formation de l'élève… et euh… moi, je ne forcerai jamais un garagiste… même euh… même si j'étais proviseur euh… ou chef des travaux, je forcerai pas un élève, je forcerai pas un garagiste à prendre un élève en stage, parce que je sais pertinemment que en mettant le couteau sous la gorge au patron, ça en pâtirait sur l'élève… Donc, moi je le ferai pas… j'insisterai, mais euh… si au bout d'un moment ça coince… il faut savoir s'arrêter… et en changer. » (Enseignant, Maintenance auto, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> (2) « La question du droit, d'accord, mais si je dénonce l'entreprise, en quoi je vais faire avancer la question ? » (Enseignant, Français, Collège, PACA, 2007)
>
> « On a un réseau d'entreprises, on ne peut pas se griller tout un réseau pour un cas de discrimination… » (Coordinateur DAIP, Lorraine, Bassin 1, Restitution publique mai 2007)

On passe d'une figure du droit comme recours à celle du droit comme rupture. Le droit est implicitement présenté comme un outil disproportionné : trop massif dans son effet, trop lent

dans sa production, trop extérieur dans sa logique, trop brutal dans son jugement. De sorte qu'il devient moralement justifiable de refuser le droit. Pour justifier que l'on ne mobilise pas le droit, ce sont les caractéristiques du *procès judiciaire* qui sont implicitement invoquées – alors que l'idéologie juridique pose que le droit est une norme de recours face aux litiges, que la lenteur est nécessaire à la formation du jugement, qu'il doit être une scène extérieure composant un tiers-jugement, et que le jugement doit être nuancé… Dans ces propos, le droit n'est pas présent ni comme norme qui s'impose, ni comme règle mobilisable pour rapporter une situation à une logique de tiers mettant à égalité les parties d'un litige. Il est rabattu sur une logique de rupture situationnelle, qui présuppose le droit comme extériorité totale à l'espace scolaire, et décrit son irruption plus comme violence que comme outil de régulation de conflits. Aussi, pour minorer le problème et écarter la réponse de droit, on recourt d'une certaine façon à une logique de l'absurde ou à l'argument du pire (dont le judiciaire est une figure), afin de justifier un aménagement avec la discrimination. Celle-ci est présentée comme un moindre mal, au regard de l'impératif supérieur du placement en stage, et l'enseignant est présenté comme un bon professionnel, qui privilégie le consensus au conflit et réduit pour ce faire la discrimination à une simple contrainte de gestion.

On peut voir dans cet évitement du droit trois raisons combinées. Premièrement, on peut penser que les enseignants privilégient une définition *éducative* de la situation, et abordent – non sans naïveté - la relation avec l'employeur avec le même présupposé d'un « droit à l'erreur », selon le modèle de principe de la norme éducative. A ceci près que cette « erreur » ne donne souvent pas lieu à révision, contrairement à l'exigence portant sur les élèves. Ceci, sauf si elle devait se répéter et signifier alors une « erreur de casting » dans l'emploi du réseau (dans ce cas, on change de statut soit en écartant le lieu de stage, soit en le réservant à des publics tolérés, dans une coproduction instituée). Deuxièmement, l'évitement d'un recours au droit en direction des employeurs prend sens dans l'usage paradoxal du droit dans l'enceinte scolaire. Celui-ci est en effet plus utilisé comme recours dans la normalisation des élèves que comme instance de régulation de litiges : l'usage du droit à l'école est d'abord « une réponse institutionnelle aux agitations scolaires et poursuit un objectif de codification des rôles d'élève, d'enfant et adolescent »[1104]. Troisièmement, une lecture par le travail invite à voir l'effet de contradictions normatives. Tiraillés entre des logiques multiples, et pressés par une approche productiviste du placement, les intermédiaires que sont ici les enseignants tendent à

[1104] MERLE P., *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF, 2005, p.5.

abandonner l'une ou l'autre dimension de leur travail – celle de la régulation de la qualité des stages, notamment – en minorant l'une des normes qui l'organise – de fait, celle du droit. Pour réduire la tension, ils se privent d'une dimension pratique et stratégique de leur travail, celle de la *régulation du marché des stages*, ce que l'on peut assimiler à un « abandon professionnel »[1105] d'un certain nombre de fonctions, de valeurs et de ressources.

VI.4. La gestion ethnicisée de la relation école-extérieur

L'une des facettes de l'action face à la discrimination et à la stigmatisation ethnique, est le recours de l'institution et de ses agents à l'ethnicisation. L'ethnicisation de la gestion scolaire vise contrôler les termes de la relation dedans-dehors, en agissant à la fois sur l'image et la réputation des établissements (VI.4.2) et sur les procédés de suivi des stages (VI.4.1).

VI.4.1. La gestion ethnique des stages, une façon de mettre en continuité l'école et l'entreprise

La réduction de la discrimination à un simple « obstacle » au placement, justifie en retour que l'on cherche à placer les élèves quelles que soient les conditions, et donc en occultant les effets de la discrimination. Des stratégies d'ethnicisation découlent de ce processus, d'une part concernant le placement et le réseau d'entreprises, et d'autre part concernant la procédure de suivi des stages et d'accompagnement des élèves. Le placement ethnique peut apparaître comme une légitime réponse à la sélectivité ethnique :

> « I : C'est pas maghrébine [le critère de discrimination], c'est étrangère… au sens large du terme… Dès que ça a une consonance maghrébine, turque ou n'importe quoi… certains disent : "Niet !","On n'en veut pas !"
> H : Maghrébins et Turcs, euh… pas Italiens, ni…
> J : Quand ça sonne français, germanophone, ça va.
> H : Non… européen, européen.
> I : Européen.
> H : Parce qu'il y a quand même une différence entre… un immigré d'origine européenne et puis… un immigré d'origine turque ou arabe.
> I : Enfin, y'a pas de différence, mais les patrons en font une, oui.
> J : Par contre, on a quand même certaines grandes boîtes ou entreprises avec des patrons qui sont d'origine maghrébine et turque…
> H : Ben, heureusement.
> J : En électricité, y'a un élève : K. [nom à consonance turque] c'était un élève chez nous, il a ouvert une boîte… Ben, ils nous prend les élèves Turcs, hein.

[1105] Sur l'idée « d'abandon professionnel », cf. DHUME F., MADEUF H., *Projet européen ESPERE. Formation-action et accompagnement du SPE sur la discrimination dans le site de Salon-de-Provence. Rapport final*, ISCRA, octobre 2004. Daniel Thin remarque un phénomène équivalent, sur le plan pédagogique, à l'égard des situations de « désordre » scolaire : un « abandon de pratiques pédagogiques qui peuvent être vécues comme des renoncements à l'idéal pédagogique initial ». THIN D., « Comprendre le "désordre" scolaire dans les collèges de quartiers populaires », in *X.Y.ZEP*, n°15, septembre 2002, p.5.

Enq : Finalement, il y a une autre discrimination qui s'opère…
J : Positive, pour eux ; donc là, ils sont pris… Automatiquement, ils sont pris…
H : Ben, non… mais, puisqu'on a du mal à les placer ailleurs… Ils les prennent euh… parce que, eux-mêmes, ils étaient élèves chez nous et puis ils savent qu'on a eu du mal à avoir… un stage, parce que… ils portent tel ou tel nom…
J : On en a quelques-uns… on en a quelques-unes des entreprises qui sont…
H : Donc, eux, ils essayent de rectifier le tir…
I : Il fut un temps où on pouvait pas entrer…
H : Mais, c'est pas par communautarisme, c'est juste pour rectifier le tir ; en fait, ils nous arrangent. » (Entretien collectif, H, Enseignante, Lettres/Histoire ; I, Enseignant, Allemand ; J, Enseignant, EPS, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

Le réseau de placement peut ainsi se trouver segmenté par une sélectivité ethnique, certains tuteurs ou employeurs étant alors choisis selon une imputation d'origine, pour accueillir des élèves discriminés. Un enseignant qui dit *« travailler avec des tuteurs d'origine maghrébine »* confirme, prudemment :

« Si le cas se présente où effectivement j'arrive pas à caser mon Karim, on va dire, entre guillemets, hein… j'dis comme ça c'est pas péjoratif, hein, peut-être que là je vais y penser… » (Enseignant Vente, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

« Les Turcs sont très solidaires entre eux, ils prennent souvent des stagiaires turcs. Il y a quelques années, c'était difficile de placer les jeunes maghrébins. On les comptait au début de l'année, en se disant : "Oh là, ceux-là ça va être difficile de trouver un stage. (…) [Aujourd'hui] Il n'y a plus de problème, donc on ne se pose plus la question » (Enseignant, Electricité, LP, Rhône-Alpes, 2008)

Cette ethnicisation ne s'arrête pas ni au choix des tuteurs, ni d'ailleurs au placement. Elle colonise également, même si cela n'est pas systématique, d'autres phases de la procédure de gestion des stages, ou encore les relations avec les élèves. Dans la perspective de *sociologie publique*, visant à ouvrir et mettre en débat ces questions, j'ai procédé, avec l'accord des chefs de travaux ou d'établissement concernés, à une analyse statistique de données issues de tableaux de placement en stage dans deux établissements lorrains (Cf. annexe 5 pour une présentation détaillée et une discussion de la méthode). Les établissements disposent parfois d'un outil centralisé de gestion des stages[1106], dont la fonction est équivalente d'un lycée à un autre, mais dont la forme est généralement propre à chacun (un « bricolage maison »). Il s'agit en général d'un listing voire d'un tableau Excel récapitulant pour chaque classe et chaque période de stage quel élève est suivi par quel enseignant et quel tuteur dans quelle entreprise (avec à chaque fois les coordonnées permettant un contact rapide).

Selon une socio-logique aujourd'hui relativement éprouvée à propos de la distribution des publics dans les divers segments du système scolaire[1107], il a s'agit de tester un éventuel effet

[1106] De fait, ce n'est pas toujours le cas, ce qui rend impossible la systématisation du traitement statistique auquel j'ai recouru dans ces deux établissements.

[1107] Par exemple : GRIVILLERS E., *Comparaison des situations des diplômés selon l'origine de leur patronyme*, Lille, OFIP-USTL, 2005 ; FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., *L'apartheid scolaire*, op. cit. ; DECHARNE

de la variable patronymique (comme signal d'une « origine » stigmatisable) sur les choix de placement. J'ai testé les corrélations brutes de types patronymiques ethnicisés selon deux catégories, conformément aux discours précédents : « français ou européen » (A) d'un côté, et « hors union européenne » (C) de l'autre. La question était de savoir si le fait qu'un élève ait un patronyme du type « hors union européenne » pouvait avoir un lien avec le type patronymique attribué[1108] à son tuteur (dans l'entreprise) et à son professeur suiveur. Autant la recherche d'une entreprise peut engager la responsabilité pratique de l'élève (qui pourrait par exemple chercher un stage dans un réseau et selon des logiques plus ou moins ethnicisés), autant l'affectation du suivi enseignant est spécifiquement un acte réservé aux agents scolaires[1109]. De la sorte ces données peuvent exprimer l'éventualité que des critères ethnico-raciaux soient pris en compte par l'école (et pas seulement par les employeurs ou les élèves).

Je dispose pour chaque établissement notamment des données relatives à une année scolaire différente – 2004-2005 pour l'un ; 2005-2006 pour l'autre. Cette différence ne pose ici pas trop de problèmes, dans la mesure où je ne recherche pas la comparaison entre ces établissements (il faudrait prendre en compte une pluralité de variables dites « de contexte », mais aussi une comparaison entre les années) ; je cherche seulement à vérifier si les éléments relevés dans l'un ne seraient pas de l'ordre de l'exception – mais il va de soi qu'un traitement statistique *per se* supposerait d'étendre ce qui n'est ici qu'un test à visée indicative. En procédant à cette construction statistique, je ne vise absolument pas une représentativité des données. De telles corrélations sont dites brutes dans la mesure où, au-delà d'un contrôle des données et d'une construction rigoureuse du matériau, je n'ai pas recherché l'outillage permettant une élaboration « toutes choses égales par ailleurs ». L'enjeu de telles données est d'ouvrir la discussion à partir de cette objectivation pour savoir si les professionnels peuvent se reconnaître dans une telle image statistique et le cas échéant l'interprétation qu'ils en donnent. Ces statistiques peuvent donc être qualifiées d'endo-formatives, dans le sens où elles

---

M.-N., LIEDTS E., *Porter un prénom arabe ou musulman est-il discriminant dans l'enseignement supérieur ?*, Lille, ORES, 2007.

[1108] A ma demande, ce sont les agents de l'établissement qui ont distribué les individus dans ces deux catégories, à la fois pour bénéficier de données anonymisées, et pour travailler sur leur propre catégorisation. Cela peut expliquer des variations entre les établissements, mais qui sont relatives aux perceptions ethniques des agents.

[1109] Ceci se fait selon des modalités très hétérogènes : j'ai pu observer que, dans un collège, la distribution se fait à travers un affichage en salle des professeurs, chacun s'inscrivant à sa guise selon des modalités qui restent de l'ordre du choix personnel ; dans plusieurs lycées, j'ai pu rencontrer une procédure collectivement organisée (du moins dans certaines classes et avec un petit groupe d'enseignants), avec une discussion de la répartition des tâches de suivi.

soutiennent principalement un dispositif de parole sur l'importance et le sens des critères ethnico-raciaux dans le travail de placement en stage.

Dans les deux établissements observés, la distribution « ethnique » est très différente entre le groupe « élèves » et les groupes « tuteurs » et « professeurs ». Sans entrer ici dans le détail[1110], indiquons simplement que, par exemple, pour l'établissement 1 en 2004-2005, 4,8% des tuteurs sont classés dans le groupe C contre 19,5% pour les élèves (soit un rapport d'environ 1 à 4). Pour l'établissement 2 en 2005-2006, les proportions sont nettement plus fortes mais l'écart est comparable : 13,3% des tuteurs sont classés dans le groupe C contre 37,3% des élèves (soit un rapport d'environ 1 à 3). Il en va de même pour les enseignants. Quelles qu'en soient les raisons[1111], le traitement des données indique que le critère ethnique semble accentuer la distribution par groupe « homonymiques »[1112].

Figure n°10 : Tableau croisé des types patronymiques des élèves et des tuteurs

Etablissement 1, sur l'année scolaire 2004-2005

2004-2005	Tuteurs groupe A	Tuteurs groupe C
Élèves groupe A	96,60%	3,40%
Élèves groupe C	90,60%	9,40%

Etablissement 2, sur l'année scolaire 2005-2006

	Tuteurs groupe A	Tuteurs groupe C
Élèves groupe A	93,1%	6,9%
Élèves groupe C	75,9%	24,1%

Ces données semblent indiquer le caractère *statistiquement discriminant* de la variable patronymique sur l'affectation des élèves aux tuteurs ou réciproquement. Il y a dans les deux

[1110] Pour plus de précisions et d'autres données, voir notre étude : DHUME F., SAGNARD-HADDAOUI N., *La discrimination de l'école à l'entreprise*, op. cit.

[1111] Au moins trois éléments d'interprétation peuvent être avancés : 1) la sélectivité de l'école, qui surreprésente les jeunes du groupe C dans les affectations en lycées professionnels ; 2) la sélectivité du marché du travail : la discrimination peut ici entrer en jeu, à la fois pour freiner l'accès à l'emploi, mais peut-être surtout aussi pour expliquer en partie la distribution selon le type de poste et selon les responsabilités hiérarchiques confiées aux salariés tenant compte d'imputations ethniques ; 3) que des effets « comportementaux » peuvent exister, contribuant à une structuration spécifique du marché du travail : les créations d'entreprises dans certains secteurs d'activité, surreprésentent des populations de certaines « origines » (exemple type du bâtiment, etc.).

[1112] Je m'autorise à utiliser cette image (homonymie/hétéronymie) dans la mesure où la constitution des catégories repose précisément sur la croyance ethnique dans une « même origine » et donc une équivalence des noms.

établissements une nette surreprésentation des élèves du groupe C suivis par un tuteur du groupe C. Leur part est entre 3 fois (en 2004-2005 dans le lycée 1) et 3,5 fois (en 2005-2006 dans le lycée 2) supérieure à celle des élèves du groupe A suivis par un tuteur du groupe C. En l'absence de données plus systématiques, on peut donc soutenir l'hypothèse d'une relative ethnicisation de l'affectation en stage, qui passe par une « mise en adéquation » ethnique entre tuteurs et stagiaires. Deux remarques invitent cependant à la prudence ; d'une part, il n'est en aucun cas possible de généraliser à partir de ces deux exemples, qui ne doivent être tenus que comme des indices ; d'autre part, les écarts de proportion entre établissements indiquent des variations importantes et plaident pour une lecture non systématique. Néanmoins, la répétition de ce constat et son caractère suffisamment net semblent indiquer que le jugement ethnique (vu à travers l'attribution patronymique) influe sur l'affectation aux élèves de tuteurs selon « l'origine ». Il resterait à savoir à quel(s) niveau(x) et comment cette imputation ethnique se produit[1113] – mais une telle étude n'est pas nécessaire pour mon propos. Cette analyse est-elle spécifique à la situation dans l'entreprise ou se retrouve-t-elle, et dans quelle mesure, dans le processus d'affectation du suivi au sein de l'école ? Une corrélation équivalente peut être établie entre le groupe « d'origine » des élèves et celui des professeurs suiveurs.

Figure n°11 : Tableau croisé des types patronymiques des élèves et des professeurs

Etablissement 1, sur l'année scolaire 2004-2005

2004-2005	Professeurs groupe A	Professeurs groupe C
Elèves groupe A	94,40%	5,60%
Elèves groupe C	87,90%	12,10%

Etablissement 2, sur l'année scolaire 2005-2006

2005-2006	Professeurs groupe A	Professeurs groupe C
Elèves groupe A	92,6%	7,4%
Elèves groupe C	83,2%	16,8%

Porter un nom de famille du groupe C a visiblement une influence sur le fait d'être suivi par un professeur au patronyme du même groupe - du moins dans ces deux établissements et pour

[1113] Plusieurs hypothèses interprétatives, non exclusives l'une de l'autre, peuvent être formulées : cela peut signifier, en amont, que le choix de l'entreprise par les élèves implique des critères ethniques ; cela peut signifier que les enseignants interfèrent dans le choix des entreprises ou des contacts au sein de celles-ci selon le profil des élèves ; cela peut résulter d'un effet général de rétrécissement du marché du travail accessible pour les jeunes du groupe C…

les années considérées. Les élèves du groupe C sont entre 2,2 fois (en 2004-2005 dans le lycée 1) et 2,3 fois (en 2005-2006 dans le lycée 2) plus souvent suivis par un professeur du groupe C que les élèves du groupe A. Ces données semblent donc indiquer que les catégories ethnico-raciales sont susceptibles d'intervenir dans la distribution du travail scolaire, et en l'occurrence dans l'affectation des enseignants au suivi des élèves. Si les remarques de prudence déjà formulées s'imposent ici encore, cette donnée est significative, car les enseignants du groupe C représentent 7,2% des enseignants/stages du lycée 1 (en 2004-2005) et 10,8% pour le lycée 2 (en 2005-2006). Ils suivent donc, en moyenne, près de 1,5 à 2 fois plus d'élèves du même groupe patronymique qu'eux que leurs collègues du groupe A. Le fait d'établir un constat similaire dans la part du processus qui se déroule au sein de l'entreprise (affectation des tuteurs) et dans celle qui se déroule au sein de l'école (affectation des professeurs suiveurs) semble battre en brèche les théories qui renvoient l'ethnicisation au seul monde du travail. Il y a comme une continuité d'ethnicisation entre l'école et l'entreprise, au moins dans l'ordre du phénomène – car, ne comparant pas l'école et l'entreprise, je n'ai pas cherché à vérifier si les logiques, leur sens et leurs justifications sont identiques.

La mise en discussion de ces données au sein des établissements concernés (dans les groupes de travail) permet d'éclairer une part du phénomène que les entretiens n'avaient pas mis en évidence : les professionnels voient dans ces chiffres l'expression d'une réalité des pratiques et de l'organisation. Il est assez clair que les caractéristiques ethniques imputées aux élèves et aux enseignants jouent dans la distribution du travail, même si cela est variable d'un enseignant à l'autre, ou selon les situations. On tend parfois à confier le suivi des élèves au patronyme discriminable à des enseignants eux-aussi définis ainsi, par exemple au motif qu'ils « comprendraient » mieux le problème de la discrimination ou qu'ils seraient plus aptes à y remédier. Dans ce cas, l'ethnicisation des rôles anticipe la discrimination, mais on comprend qu'elle serve un traitement pragmatique du problème d'accès aux stages et/ou de soutien aux élèves[1114]. Mais cela peut intervenir aussi dans les procédés de gestion des conflits. Ainsi, dans le cas d'un élève qui a subi en stage du harcèlement raciste, un Conseiller principal d'éducation explique : *« là je savais que le prof principal est d'origine étrangère, donc je me suis dit, voilà, raison de plus pour lui en parler »*. Ce choix s'explique également par des théories ethnistes. L'usage des segments ethnicisés de placement confirme par

[1114] Les entretiens montrent toutefois que cela ne repose pas nécessairement sur des *pratiques* (d'écoute, de soutien, d'accompagnement…) qui distingueraient ces enseignants des autres. Ce point n'ayant pas été investigué pour lui-même, cela reste toutefois à vérifier.

exemple la croyance dans un affaiblissement de la discrimination au fur et à mesure de l'ancrage d'un patronat « ethnique ». L'argumentaire enseignant peut reposer sur des préjugés ethnistes ou racistes :

> « - A : On a de plus en plus de chefs d'entreprise maghrébins. Donc je pense que dans le temps, [la discrimination] ça va disparaître
> - B : Ca dépend. Ca va créer d'autres discriminations… ça créera d'autres discriminations... notamment par rapport aux femmes… » (Entretien collectif, A : Chef des travaux ; B : Enseignant, Electricité, LP, Alsace, 2007)

On voit dans ces différents éléments que l'ethnicisation des procédures de mise en stage ne s'arrêtent pas à la frontière et que, non seulement ce n'est pas le monopole de l'entreprise, mais en outre que les pratiques au sein de l'entreprise et de l'école peuvent se répondre. Les préjugés circulent de part et d'autre et s'y partagent, mais plus encore, ils servent à projeter l'un sur l'autre. Ainsi, à la figure des « lycées d'arabes » renvoie celle des « filières ethniques » de stage ; à la figure des « patrons étrangers » peuvent coller des préjugés racistes ; et « l'origine » des uns et des autres peut servir de justification à un travail et une organisation des stages ethnicisés, qui relie parfois les qualités (ethniques) attribuées aux élèves, aux patrons et aux enseignants. On peut alors penser la gestion ethnique des stages, même si elle n'est pas systématique, comme une forme de mise en continuité école-entreprise, autour d'une clôture scolaire elle-même réinvestie ethniquement. Dit autrement, la mise en équivalence ethnique des élèves, tuteurs et professeurs sert un enjeu d'harmonisation et de déconflictualisation entre l'école et l'entreprise.

VI.4.2. La contribution de l'ethnicisation des stages à la concurrence des établissements

Une autre facette de la question, qui concourt à cette organisation ethnicisée des stages et de l'école, prend sens dans la concurrence entre établissements. Le rôle de VRP attendu des élèves (V.6.4) se comprend dans cette logique plus large, de lutte pour une image et un statut. L'évolution du système scolaire se retrouve également au niveau de la question des stages, dont on a vu qu'elle intègre d'emblée une logique de sélectivité dans le placement. Dans une situation de concurrence, une tentation peut logiquement être de faire remonter la sélectivité le plus en amont possible, de façon à ce qu'elle opère dans le recrutement initial des élèves. Le rôle de promotion d'image (ou au moins de non-dégradation) attendu des élèves participe d'une vaste chaîne d'activité commerciale de l'école, dont l'un des principaux maillons est constitué par les proviseurs et principaux. En tant que responsables des établissements, ceux-ci sont inscrits dans un réseau d'activités qu'ils tentent d'organiser dans le sens d'une

promotion de l'établissement, d'une valorisation de son image. Ce que l'on craint par dessus tout, c'est la chute[1115]. Diverses techniques de gestion participent de cette intégration structurelle de la concurrence : recherche de filières d'excellence et rejet ou minoration des filières connotées, opérations de publicité pour l'établissement notamment dans l'image de proximité avec l'entreprise, etc. Le « taux de pression »[1116] des filières et des diplômes (pour les lycées) et les statistiques quant aux demandes de dérogation de la carte scolaire (pour les collèges) sont des indicateurs particulièrement observés. Le jeu autour de ces indicateurs sert à trouver un équilibre global de l'établissement à défaut de pouvoir sélectionner systématiquement les élèves. Tout ceci peut jouer sur la chaîne des stages, par une sélection en amont de la population scolaire, présentée sous l'égide de la « motivation » :

> « On a un proviseur qui est très dynamique… qui fait avancer le secteur, qui fait avancer notre marché de l'automobile, qui… qui met en œuvre des démarches d'informations… pour nous faire connaître et ça, ça rentre dans le cadre de… que nous on apprécie puisque nous on récupère des jeunes qui sont très motivés… » (Enseignant, mécanique, PACA, 2008)

Comme l'ont remarqué G. Felouzis, F. Liot et J. Perroton, « l'ensemble de ces choix relève de l'organisation interne de l'établissement, mais a pour objet d'assurer sa réputation et donc sa place dans les pratiques concurrentielles qui opposent les (…) [établissements] entre eux. Les chefs d'établissements sont donc contraints par un souci de lisibilité extérieure de leur politique. Le métier de chef d'établissement passe de plus en plus par une maîtrise de la communication, mais aussi par le développement de stratégies de négociation auprès des services et des instances qui interviennent dans la gestion scolaire »[1117].

L'attention locale aux indices de gestion des filières et les efforts de construction d'une image ne préservent toutefois pas d'un autre niveau de concurrence entre les établissements, plus indirect, pour la sauvegarde de leurs filières. Dans un contexte de conversion aux normes économicistes du ministère, il y a en effet :

[1115] « La réputation de l'établissement ça peut reposer sur des euh… sur des rumeurs, sur des données qui sont pas forcément bonnes (…) les choses sont tenaces et… Voilà, surtout quand il se passe quelque chose de négatif c'est très difficile de remonter la pente. » (Conseiller principal d'éducation, LP, Bassin 1)

[1116] Il s'agit du rapport entre la demande et le nombre de places disponibles dans une section ou une filière. Lorsqu'il y a peu de demandes, la filière a peu de valeur sur le marché scolaire ; inversement, une forte attractivité de la filière concernée représente un atout dans une conception de recrutement sélectif. Il faut toutefois relativiser cet indicateur, car le partage réel se fait entre les premières demandes et les listes complémentaires éventuelles (pour les formations demandées) et sinon sur la base d'affectations contraintes (pour les formations dévalorisées). Le critère pratiquement discriminant est dans le premier choix, mais un établissement n'a pas d'assurance de remplir ses formations sur cette base. Cette incertitude et cette dépendance à l'égard d'une logique de « marché scolaire » est résumée ainsi une cheffe des travaux tertiaire dans un LP du bassin 2 : *« les listes supplémentaires, ça veut dire que c'était des jeunes (…) qu'on sollicite, nous, en disant : "S'il vous plaît, venez au lycée. Venez travailler avec nous !". »*

[1117] FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J. *L'apartheid scolaire*, op. cit., pp.163-164.

« des restructurations de l'Education Nationale ; on essaye de créer des pôles de compétences donc, donc tout ce qui est vente, c'est plutôt euh… le lycée professionnel [d'une autre commune]… Donc, nous on va plutôt être recentré hôtellerie–restauration… On a perdu dans notre discipline, donc on a un collègue qui a perdu son poste… Il y a une mesure de carte scolaire comme on appelle ça ; bon, c'est assez mal vécu, hein ; d'autant plus que.. ; on avait des arguments, euh… on a un bon recrutement… On a 50 demandes pour 15 places, donc euh… On a euh… une bonne implantation sur le bassin en termes de terrains de stage, on a de très, très bons résultats supérieurs à la moyenne au Bac ; bon, mais on fait des choix qui sont indépendant de ça. » (Proviseur, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

En-deça de ces éléments d'apparence technique, d'ordre macro-économique, et centrés sur une économie d'ensemble des types de filières, l'approche même des formations peut être sous-tendue par une lecture des publics qu'elles attirent, et pour lesquels la référence ethnique participe du tableau et des critères d'identification :

« Y'a plus d'élèves d'origine étrangère dans les sections euh… industrielles du bâtiment que euh… dans, dans nos sections à nous de secrétariat, de vente et de… voilà. » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

« Attention, si tu as un enseignement d'arabe, tu risques d'avoir la population qui va avec. » (Chef d'établissement, Collège, PACA, 2007)

« Mon challenge, c'est de convaincre mon conseil d'administration d'accepter cette classe et de faire intégrer cette association [sur la "mixité professionnelle"] » (Chef d'établissement, Collège avec une classe expérimentale d'accueil ENAF, PACA, 2007)

L'effet de stigmate du public « issu de l'immigration », ou la réception des thèmes sous lesquels sont « vendus » les dispositifs (« mixité », etc.), entre en considération dans ces stratégies de gestion des filières au regard des publics attendus. La langue arabe devient par exemple le signe du discrédit porté sur la population[1118]. Ailleurs, un établissement stigmatisé comme « lycée d'Arabes », implanté dans un quartier dégradé et lui-même lourdement réputé en référence aux « violences », emprunte un discours « social » pour tenter de retourner les effets de stigmatisation. La réputation est présentée très pudiquement, de l'intérieur, et sans reprendre à son compte les préjugés ethniste ou raciste, sauf à faire ressortir de façon euphémisée les motifs sur lesquels repose la disqualification :

« C'est vrai qu'il y a… peut-être l'idée que… le [lycée ici] c'est… un établissement où euh… on peut trouver de la place, si on n'a pas trouver ailleurs, voilà… (…) Il est vrai que l'établissement a… peut avoir la réputation d'être un établissement difficile, euh… c'est vrai que… Alors pourquoi ? Parce que c'est vrai que nos élèves… nos garçons… sont plein d'énergie et que… euh… ils manifestent cette énergie par : faire des incivilités, des actes de dégradation, euh… de vandalisme, y compris à l'extérieur de l'établissement (…) Stigmatiser des jeunes parce que c'est vrai y'a des problèmes en disant : "Vous êtes tous pareils ", c'est pas la solution. » (Conseiller principal d'éducation, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

On voit donc sur ce plan aussi que l'ethnicisation entre en compte dans l'économie générale des établissements scolaires et de leur image, et que cela soutient les logiques discriminatoires des stages. La problématique de la réputation organise le thème de l'attractivité de l'école à la

[1118] PERUCCA B., « La langue arabe chassée des classes », *Le Monde*, 9 septembre 2009, p.17.

fois pour les familles et pour les entreprises (et parfois aussi pour les enseignants[1119]) en référence à une norme ethnicisée du public. Le public « ethnique » est traité comme un risque pour l'image, mesuré entre autres à l'aune d'un référent télévisuel : le risque d'être assimilé à la banlieue (*« C'est un petit lycée professionnel qui ne connaît pas vraiment de gros problèmes au niveau euh… discipline, du comportement des élèves tel qu'on peut l'entendre parfois dans la presse, dans les médias. »*) On voit donc se dessiner un fil entre toutes ces dimensions, qui donne à l'économie d'ensemble de la gestion locale de l'école un tour ethnicisé : gestion de la réputation, choix des filières, modalités indirectes de sélection, organisation des stages, activité commerciale des différents acteurs de l'établissements, parmi lesquels le rôle de VRP attendu des élèves… Tout cela fonctionne de concert, lorsqu'on raisonne à partir de la question de l'ethnicisation et de la gestion de la discrimination. Cela permet d'entrevoir une injonction implicite qui est faite aux élèves et aux familles (notamment), et qui donne *a contrario* une image en creux de la norme scolaire : l'injonction, pourrait-on dire, de ne pas se comporter « comme des Arabes » (tels que « vus à la télé »).

VI.5. Justifier l'inaction face à la discrimination : un renversement de l'asymétrie de la frontière

La banalisation de l'ethnicisation scolaire et l'acceptation quasi généralisée de la discrimination aux stages représente une contradiction majeure par rapport à l'image et l'imaginaire de l'école. Si la dénégation permet de gérer la contradiction institutionnelle au niveau des référents axiologiques et cognitifs, en recatégorisant pour déproblématiser la discrimination (IV.6), il faut ici se pencher sur les justifications des pratiques. Il faut comprendre comment les acteurs font pour gérer professionnellement cette contradiction entre un discours refusant l'ethnique et la réalité d'une banale ethnicisation, et entre un discours de refus de la discrimination et une pratique fréquente de coproduction. En effet, comment faire tenir cette réalité du quotidien avec un discours général se référant des « valeurs républicaines » ? Comment faire cohabiter, pour les rares enseignants qui réagissent ponctuellement à la discrimination, cet engagement avec une banalisation globale du phénomène ? Comment, en d'autres termes, rendre acceptable ce qui est le plus souvent l'inaction des acteurs de l'école face à la discrimination ?

[1119] TRIPIER M., LEGER A., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, op. cit.

Il faut ici s'arrêter sur les ressorts de l'autojustification enseignante, pour comprendre ce qui permet à la discrimination de tenir, en réseau, en impliquant concrètement dans sa production les enseignants qui y sont confrontés. S'il ne s'agit pas en tant que tel de revenir sur la dénégation de la discrimination, il est cependant évident que cette sorte de trame générale qui irrigue l'approche de la question constitue un support efficace à la fois en matière argumentaire (relativisation du problème) et dans le registre des pratiques (habitudes et compétences langagières de la dénégation). A l'instar du fonctionnement de la dénégation, le motif général de ces procédés de justification consiste en la minoration ou la majoration de puissance, soit du phénomène de la discrimination, soit des acteurs qu'il implique. On verra quatre cas de figure (sans souci d'exhaustivité) : deux cas de minoration du pouvoir enseignant, en regard de la majoration de puissance du phénomène (cas n°1 : la sidération), et de la majoration de pouvoir des employeurs (cas n°2 : le sentiment d'impuissance). On verra ensuite un cas de majoration du pouvoir enseignant qui va de pair avec la relativisation du problème (cas n°3 : la déproblématisation), et enfin, un cas spécifique d'autojustification qui articule paradoxalement une minimisation du pouvoir de fait et une majoration de principe du jugement (cas n°4).

VI.5.1. La sidération face à la discrimination *raciste* : majorer le phénomène et minorer la puissance[1120] d'agir

Les discriminations racistes – i.e. explicitement référée au référent raciste – offrent un premier cas de figure. L'exemple suivant

> « Le dernier stage que je suis allée voir, c'était une mairie, hein, pour pas la citer, c'était les ateliers municipaux et c'est là que **j'étais choquée** des propos du… Vous allez rigoler, je vous dis, **maintenant, ils se cachent même plus**, hein… Les personnes… alors euh… C'était le responsable des ateliers municipaux, donc pour accueillir un BEP industriel… pour le chapeauter… euh… électricité, donc les ateliers municipaux. Et puis donc **d'entrée** : "Moi, j'voulais pas le prendre ! … moi ça m'embête plus que tout, et puis en plus il sait rien faire, etc. Bon… ben… C'était cette semaine hein le stage ; donc bon euh… O.K, y'a pas de souci" et puis après **ça a commencé à déraper** : "Oui, de toute façon euh… On leur donne des allocations familiales et puis des bourses et… finalement, ils volent les affaires de nos enfants..." Euh… donc là, moi **je ne comprenais même pas** ; moi, je suis allée pour voir comment ça se passait… en stage, d'accord, et **je comprenais même pas pourquoi on arrivait à... à ce genre de discours** : "Et puis de toute façon, ça va plus… Euh… Maintenant, ils nous cassent les pieds avec les caricatures euh… par rapport à la religion… dans les journaux… On peut plus parler, euh… ça nous casse les pieds avec leurs foulards alors que…" **Et plus ça allait, et puis moi j'étais là euh... Je me dis là, ça va peut-être commencer à déraper ; je suis même pas en droit de lui dire** : "Ben, écoutez, c'est pas des propos que vous avez à tenir…" **Moi, je suis venue voir pour l'élève ; je ne**

[1120] Par ce terme, je traiterai ici des formes de pouvoir relatives à la subjectivité de l'action, entre sentiment d'impuissance et de surpuissance ; il s'agit de voir comment les professionnels définissent et évaluent leur propre puissance d'agir, justifiant ainsi l'action ou l'inaction.

sais pas pourquoi vous déraper sur des problèmes qui sont carrément euh… C'est des problèmes majeurs pour moi ; ça n'a plus rien à voir avec le gamin ; et puis à la fin c'était : "Ouais, ben… il me plaît pas, il travaille pas bien", etc. Donc, finalement et après… **il substitue** en me disant : "Ouais, mais on me dit, euh… Oui, tu veux pas les prendre les gamins parce que t'es raciste, etc. Oui, après, on me colle une étiquette, mais c'est des gamins qui ne savent rien faire". **J'avais envie de lui dire** "avec les propos que vous venez de tenir, forcément quand on vous dit le bilan de l'accueil du stagiaire il était négatif, ça peut être qu'en relation avec ce que vous venez de dire" ; mais non, **il ne comprenait pas** ; **il ne comprenait pas qu'on puisse lui dire** qu'on lui mette une étiquette de raciste, mais pour moi il avait des propos racistes, c'est clair.
Enq : Qu'est-ce que vous avez fait à ce moment-là ?
E : Honnêtement euh… j'étais sidérée… **qu'on puisse parler comme ça... ouvertement** sur des points importants comme ça… (…) être dans une situation comme là, comme là je l'étais, **honnêtement je ne savais pas quoi dire... Je ne savais pas si j'avais le droit de lui répondre**, euh… je ne pouvais pas… aucune idée…
Enq : Pourquoi est-ce que vous avez hésité ? Qu'est-ce qui vous a retenu ?
E : Parce que **j'avais l'impression que je rentrais sur un terrain personnel... Après, ça aurait été une petite bataille personnelle ; et puis ça sortait de mon rôle, de ma visite de stage**… » (Enseignante, Comptabilité/Coord. Morea, LP, Lorraine, Bassins 1 et 3, 2006)

Comme dans beaucoup de discours de dénégation ou de justification, les registres argumentaires s'enchaînent, et c'est leur enchaînement qui est le plus signifiant (IV.6.3). Le premier niveau, caractéristique de la discrimination raciste, est le sentiment de visibilité immédiate : *« pour moi il avait des propos racistes, c'est clair », « parler comme ça… ouvertement »*. L'enseignante s'en dit « choquée », et comme un bégaiement, elle répète son sentiment que cela « dérape », son « incompréhension », son « envie de dire » dont on ne sait pas très bien, dans le récit, si elle est passée ou non à l'action. La sidération vient d'abord de la violence des propos, qui semble agir comme un coup ; elle coupe le souffle, elle « coupe la chique » (*« honnêtement, je ne savais pas quoi dire »*). Si l'on en restait là, une logique de soutien à l'action publique pourrait être de s'entraîner à réagir, à ne pas se laisser désarçonner par la brutalité des propos. Mais en réalité, il se joue aussi autre chose. La sidération rend également sensible, en creux, l'habituelle acceptation de la discrimination dès lors qu'elle se joue en sourdine. L'expressivité raciste rompt avec le consensus attendu, elle prend à revers l'habitude de tenir le phénomène sous la ligne de flottaison, dans le trouble des eaux, suffisamment flou et/ou profond pour justifier de ne pas y plonger. La rupture du consensus dans la forme dévoile au fond l'accord tacite, celui de la souplesse vis-à-vis des principes moraux dès lors que le placement en stage peut être assuré. Aussi le bégaiement des arguments ne signifie-t-il pas seulement la suspension du flux argumentatif, mais par ses petits glissements - car ce n'est pas exactement un bégaiement -, il indique que se joue dans (le récit de) l'interaction une acceptation progressive de la discrimination, en même temps que se joue la recherche d'un accord sur la forme acceptable. Très significatif de cela est ce passage du *« ça a commencé à déraper »* au *« ça va peut-être commencer à déraper »* ; il y a là un procédé de *rétrocensure* du jugement de la situation, comme si l'enseignante repoussait

l'horizon de l'inacceptable au fur-et-à-mesure que la « ligne jaune » était franchie. Ce « dérapage » de la frontière du jugement moral ne sert qu'une chose : le maintien malgré tout d'une relation entre l'école et l'entreprise. Pour rendre acceptable l'inaction, au-delà de la sidération, l'enseignante va la rationaliser à travers deux arguments : d'une part le thème de l'incompréhension, qui circule entre elle-même (« je ne comprenais même pas ») et son interlocuteur (« il ne comprenait pas qu'on puisse lui dire »), et qui justifie que l'on évacue le jugement « source » d'incompréhension ; d'autre part, un questionnement sur le référent de l'action, qui met en doute la légitimité à agir. Ici, le « droit » est habilement mobilisé à contre-emploi, pour signifier l'existence d'une règle *supérieure*, l'intérêt supérieur de maintenir le consensus avec l'entreprise au prix d'une suspension du jugement moral : *« je ne savais pas si j'avais le droit de lui répondre »*. Cela même est rationalisé et entériné avec coup sur coup un argument relatif au référent axiologique de l'action (*« j'avais l'impression que je rentrais sur un terrain personnel… Après, ça aurait été une petite bataille personnelle »*), puis avec un argument normatif techniciste (*« puis ça sortait de mon rôle, de ma visite de stage »*).

L'action morale est ainsi présentée comme doublement hors-cadre, face à ce qui semble être un intérêt supérieur de l'institution scolaire. L'inaction combine ici la majoration de puissance du phénomène – le référent raciste empêchant toute prise – et la minoration de la puissance d'action professionnelle. Cette dernière se fait à la fois par des justifications axiologiques (le non-lieu d'agir), normatives (le non-droit d'agir) et pratiques (le non-savoir réagir).

VI.5.2. Le sentiment d'impuissance : minorer la puissance d'action et majorer le pouvoir de l'entreprise

Une autre forme qui met en jeu la minoration de la puissance d'agir joue, elle, moins de l'intérêt supérieur de l'institution de préserver un consensus, que de la puissance majorée de l'entreprise d'en faire à sa guise. Jouant de ce registre de justification, la plupart des enseignants rencontrés se disent sceptiques sur la capacité à agir globalement (donc sauf exception) sur le phénomène :

> « Moi, j'ai l'impression que le problème ne sera pas réglé comme ça, euh… que malheureusement cette discrimination elle existera tout le temps. Moi, je veux bien euh… que ça aille dans le bon sens, qu'on fasse avancer les choses, mais honnêtement j'y crois pas, bon… Mais, je baisse pas les bras, mais j'y crois pas... » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Cette acceptation pragmatique du phénomène se fait sous le coup d'un sentiment d'impuissance globale, car le phénomène est défini par sa banalité, sa généralité, voire sa naturalité (« *c'est humain, la discrimination* », *« c'est presque naturel, on ne pourra jamais*

empêcher…, bon on peut toujours agir, mais bon… »). Cela ne signifie pas pour autant l'abandon de la question. Mais cela engage une réponse au coup par coup - *« après ben… il faut gérer la situation comme elle se présente… »* - dont il faut voir plus avant ce qu'elle recouvre. Comment se « gère la situation » ? Une série d'exemples sont mobilisés, qui tiennent du forçage interprétatif, de la situation d'exception, visiblement inventée comme cas limite mais dont la généralité du propos semble lui donner le statut de cas premier. Ces récits fictifs justifient l'impuissance enseignante face à la surpuissance patronale :

> « Si on a un mur en face de soi, il se passe rien. » (Enseignant, Allemand, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)
>
> « Si effectivement y'a des entreprises qui jouent le jeu de la discrimination, parce qu'il doit y en avoir, il faut pas non plus se cacher les yeux, hein… bon, il doit y avoir... (...) Bon… Euh… Effectivement, on peut travailler, mais… Est-ce que franchement, un chef d'entreprise qui ne veut pas vous prendre, vous arriverez à le faire changer d'avis ? Bon… Je ne sais pas… je ne sais pas… » (Enseignante, Secrétariat, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

Il faut avoir à l'esprit que les réseaux de placement en stage sont généralement sélectionnés pour ne pas être confronté à ces cas de refus durs, présentés comme non négociables[1121]. Ce qui montre que nous avons ici affaire à des récits fictifs, à de simples hypothèses théoriques (ou alors à des exceptions pratiques) destinées à soutenir un argument niant le pouvoir d'action enseignant en regard du pouvoir accordé, par principe, au « demandeur » (de discrimination) qui est ici « décideur » (de l'ordre de la situation) :

> « C'est lui le patron, c'est lui qui décide. On n'a aucun choix. C'est l'entreprise qui décide. (…) D'autre part, je pense pas que… Ce serait dire ça à un sourd, quoi… J'vois pas… Enfin… souvent on les connaît presque personnellement… voire même personnellement, je pense pas que les patrons, ça les touche… Des fois, j'en ai déjà discuté avec quelques-uns de ça mais… Bon, ils sont d'accord… ils sont d'accord… Ils me disent : "Bon… la clientèle elle est comme ça et ça passe mal. (…) On peut pas obliger les gens à changer…" » (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

L'impuissance enseignante est d'abord légitimée par la surpuissance patronale – *« on a aucun choix »* -, mais cette dernière est elle-même présentée non pas comme une asymétrie de pouvoir, mais comme l'effet légitime d'un simple pragmatisme, accordant aux patrons de bien connaître leur affaire. Aussi l'enseignant soucieux de se montrer proche de l'entreprise reprend-il à son compte et valide-t-il le discours prêté au patron. Le discours enseignant articule trois arguments : l'un, *moral*, dédouane l'employeur de toute adhésion au racisme présumé de ses clients ; l'autre, *pragmatique*, veut que l'employeur lui-même ne puisse rien y

---

[1121] L'échange suivant entre deux enseignants (Mme H, Lettres/Histoire ; M. J, EPS, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006) le rappelle, en même temps qu'il montre le caractère partial et moralement douteux de cet argument :
« J : Si on avait deux fois plus de d'entreprises… En 20 minutes, le problème il serait vite réglé…
H : Mais en même temps, faut quand même le régler cette… ce problème, même si… si on a le choix entre plusieurs entreprises… Il faut quand même que les entreprises-là réagissent.
J : Non, mais le fait d'être dépendant, ça sous-entend que tu dois quand même, je pense, faire ce que tu devrais faire, c'est-à-dire le signalement, etc. (…) On ne peut pas ! »

faire ; le troisième, qui opère au niveau méta- de l'architecture du discours, fait implicitement de l'enseignant le juge moral de la situation, le témoin de bonne foi, qui par sa « connaissance personnelle » des employeurs, témoigne du bienfondé tant moral que pragmatique de l'impuissance de tous à agir. Cette position de juge est en fait paradoxale, car elle ne fait qu'entériner l'ordre du discours patronal ; elle n'est qu'une justification de ce qui est présenté comme un état de fait, *la force des choses* justifiant une impuissance en chaîne. De sorte que la surpuissance patronale formulée initialement est finalement validée et masquée par l'acquiescement enseignant, et par le dédouanement moral qui le déresponsabilise du sens et de la portée de ses actes.

VI.5.3. La déproblématisation : minorer le problème et majorer le savoir-faire enseignant

L'une des formes les plus classiques de justification est la déproblématisation de la discrimination, forme que l'on a déjà rencontrée à plusieurs reprises ; le problème lui-même est minoré en même temps que le savoir-faire du placement est majoré, convertissant ainsi le thème de la difficulté dans celui de la maîtrise.

> « C'est une personne que je connaissais qui m'a simplement dit : "Bon, écoutez, je préférerais… ", quoi ; c'est tout, mais sans plus… C'est pas allé plus loin. Autrement, j'ai pas eu… J'ai pas eu de problèmes. » (Enseignant, Electronique, LEGT, Lorraine, Bassin 1, 2006)

La minoration du problème transite par des procédés langagiers et linguistiques qui banalisent le statut de la question, la ramenant au rang d'une situation connue, circonscrite et maîtrisée : un employeur que l'enseignant « connaît » dit « simplement » et « sans plus » qu'il souhaite une discrimination en amont… Cela ne va évidemment « pas plus loin », et permet donc ce jugement général : « j'ai pas eu de problèmes ». C'est le problème du placement qui organise ces propos, constituant à la fois l'horizon problématique et le point de départ de la technicité professionnelle :

> « J'vais dire, tous les élèves, qu'ils soient d'origine européennes ou maghrébines, ont toujours été… ou autres hein, ont toujours été placés… les stages sont obligatoires de toute manière donc euh… je le saurais ; voilà, je veux dire euh… on aurait… j'aurais eu un retour, bon… »
>
> « Il faut déjà donner un 1er constat… pendant ces très longues années d'enseignement, j'ai pas eu une seule fois un élève d'origine quelconque qui est resté sur le carreau, sans stage. C'est impossible. Parce que on arrive toujours à trouver une solution. » (Enseignant, vente, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

J'ai montré précédemment (VI.1) qu'un problème existe relativement à sa gravité présumée, et que celle-ci est déterminée notamment par le risque de publicité, ou plus largement de débordement d'une situation que l'on veut contenir à son strict cadre de travail, à sa propre « zone de pouvoir ». Un « problème » est quelque chose qui fait obstacle et s'oppose à

l'action habituelle, et qui ce faisant expose au risque d'un recadrage situationnel dans lequel se jouent à la fois l'image de soi et la réputation, mais aussi ce faisant la distribution des places, des rôles, des statuts, et tout compte fait le pouvoir sur/dans la situation. Un problème est donc une chose pluridimensionnelle – à la fois espace, temps, objet, catégorie… - que l'on traite comme si cela « se posait » ou « s'imposait » de façon autonome comme limitation du travail. Déproblématiser, c'est contester, on le voit, la puissance limitative de cette chose, en la rétrogradant au rang de dimension intégrante (et donc évidemment maîtrisée) du travail. Dans cette logique, un problème a vocation à être « résolu », ce qui signifie : limité dans son effet sur le travail et sur le pouvoir du travailleur. La limitation des effets jugés négatifs résulte ainsi d'opérations d'adaptation du travail visant à mettre à l'écart et maintenir à distance le problème (occultation, externalisation), à le contenir et atténuer ses effets, de façon la plus anticipée possible. Ceci, jusqu'à ce que cela « ne pose plus de problème ».

VI.5.4. Juger par avance : un jeu de passe-passe entre majoration et minoration de puissance

Dernière forme que je voudrais explorer, c'est un jeu argumentaire autour de l'évaluation et du jugement des situations, qui autorise une opération de passe-passe entre majoration et minoration de la puissance des enseignants. Il faut partir de l'idée que la légitimité de l'action effective ne découle pas seulement de l'autorisation ou de la prescription institutionnelle, mais emprunte également aux opérations cognitives et normatives qui déterminent le statut du problème et le sens de la situation. Qui dit évaluer une situation (son sens et l'enjeu d'agir) suppose d'engager des formes de jugement ; mais ce terme de *jugement* est pluriel, et cette dernière forme de justification de l'inaction prend siège et force précisément dans les interstices et ambivalences existant entre ces différentes acceptions.

On peut entendre des discours déniant toute opération de jugement (pensé comme surplomb) ; mais dans le même temps, ces processus sont réintroduits par en-dessous, en jouant subtilement du référent qui soutient le jugement. En effet, on trouve d'un côté ce discours : *« Moi, je ne juge pas, ce n'est pas à moi de juger »* (Enseignant, Collège, Rhône-Alpes, 2009), alors même que nous parlons de la légitimité des processus d'orientation et de sélection. Il faut entendre ici une contestation de la puissance évocatrice, morale, du terme. Ce qui serait en jeu, selon le point de vue enseignant, ne serait pas du *jugement*, car il ne lui appartiendrait pas de juger. On renvoie implicitement au juge (un tiers), ou à la procédure d'évaluation (un dispositif neutre) le jugement, ce qui est *a contrario* une façon de cantonner

son propre travail dans l'objectivité. D'un autre côté, le discours sur l'absence d'informations suffisante sur la discrimination n'implique en rien l'absence de jugement des situations, c'est-à-dire non seulement d'évaluation d'une situation, mais aussi plus spécifiquement de disqualification de l'idée de discrimination *ici et maintenant* – selon une forme proche de l'édiction du « non-lieu » judiciaire. Comme on l'a vu concernant la circulation de l'information dans l'organisation (VI.2), un défaut d'information tend à être tenu pour absence de discrimination - alors que la réciproque n'est pas vrai ; et en conséquence, cela est utilisé comme confirmation d'une validité (objectivité ou non-contestabilité) des processus de sélection à l'œuvre. L'exemple est assez typique concernant les formes d'apprentissage, impliquant une sélection en amont :

> « Moi, je l'ai pas ce retour-là [sur les situations de discrimination] ; quand ils viennent chez moi les gamins, ils ont été pris, donc je ne sais pas… Et s'ils ont été pris, je me dis c'est vraiment parce qu'ils ont fait l'affaire… Bon, après s'ils ne font pas l'affaire, là aussi, c'est pas… en rapport… avec… leur origine euh… » (Coordinatrice CFA, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Comme le résume l'un des membres du groupe de recherche-action, en Lorraine : *« C'est pas à nous d'évaluer la gravité des faits, mais on s'autorise à dire "c'est pas si grave que ça". »* Cela signifie que le principe de jugement de la discrimination repose moins sur les faits et les pratiques liées à celle-ci, que sur un *préjugé* concernant à la fois l'élève et l'ordre de la relation « d'embauche ». Sauf exception, les faits sont jugés non-discriminatoires, en raison des qualités imputées à l'élève (négatives, selon le schéma handicapologique ou disciplinaire) et celles supposées à l'entreprise (positives, rationnelles, justes car *normales*). Ainsi, le préjugé scolaire qui minorise l'élève est susceptible d'accueillir et d'incorporer les préjugés ethnistes ou racistes, leur donnant corps et place, et effaçant du même coup leur violence sous des justifications tenues pour objectivement référées aux normes du travail. Les critères de sélectivité sont tenus pour nécessairement objectifs. Et si une subjectivité intervient – c'est ici ce qui est entendu par *« jugement »* -, elle ne serait qu'une simple appréciation relative à la qualité intrinsèque des élèves (*« celui-là, je n'le sens pas »*) – les élèves étant en dernier ressort jugés responsables de leur position à l'égard des stages. Le travail d'invisibilisation et de non-objectivation de la discrimination autorise concrètement de suspendre le jugement :

> « Ça m'est déjà arrivé [que les élèves se confient par rapport à un problème de discrimination en stage], mais c'est délicat, parce que… allez chercher le vrai du faux… » (Enseignante, Secrétariat, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

> « Le problème c'est… sur quels critères, réellement, on peut… on peut juger, parce que… Est-ce que le sujet… On n'était pas présent lors de la présentation … Est-ce que la présentation physique était euh… sur des points d'égalité ... C'est… c'est ça aussi… Y'a des subjectifs aussi, alors euh… alors, sur quels critères… ? Là, ça serait, on va dire… On est dans le préjugé à dire que… bon, ça serait la couleur de peau qui l'arrêterait… Mais euh… Eux-mêmes vont dire : "Ben, non, finalement, je préfère une fille" ou "je préfère un garçon" ou euh… "J'ai le choix avec une autre école", ou "je prends un Bac Pro", parce que la

ségrégation elle est aussi… entre le niveau scolaire, social, donc euh… la discrimination, elle est… C'est vrai que c'est délicat pour nous… » (Enseignante, Comptabilité, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

« Délicat ». Le terme revient souvent, pour qualifier l'opération du jugement, entendue comme « chercher le vrai du faux ». S'il s'agissait de *juger* en ce sens, on peut entendre que cela relève d'une opération « délicate », en tension entre la nécessité d'une ritualisation procédurale et ses détournements incessants[1122]. Mais est-ce bien là l'enjeu ? Ces propos sous-entendent une référence au jugement judiciaire – même si la théorie pénale a elle-même pris quelques distances avec le thème de la vérité. Or, fonder un jugement sur cette logique équivaut en principe à usurper le monopole du judiciaire. Il y a donc un jeu de passe-passe entre référents du jugement, ou un jeu de cache-cache derrière eux, qui permet de juger en fait tout en s'en gardant en principe :

« Oui, parce qu'on n'a pas de preuve… Autrement, c'est euh… c'est de la calomnie, hein… Parce qu'on n'a pas de preuve. (…) Parce que on n'est pas témoin… Comme on n'est pas témoin, donc il y a pas de témoin euh… » (Enseignante, Comptabilité, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

« Si on veut faire des choses contre ça, il nous faut carrément des preuves, il nous faut des preuves ; mais là, on n'a pas de preuve, on n'a pas de preuve de refus ; le refus… le chef d'entreprise va vous dire : « Ben, non, elle s'est mal présentée ; elle a mal parlé, elle a… » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

Trois remarques peuvent être ici formulées. Premièrement, au plan juridique, ce dernier propos donne à voir l'approximation et les confusions qui entourent la question du jugement ; car la notion de « calomnie » n'existe en effet pas en droit français ; et celle qui s'en rapproche, la « diffamation »[1123], si elle constitue un risque dans le cas d'une accusation formelle (ou d'une diffusion volontairement malveillante), ne peut être opposé à l'obligation faite aux fonctionnaires de *signaler les délits constatés* (art. 40 du code de procédure pénal). Deuxièmement, outre l'approximation dans la connaissance du droit, on comprend que l'argument de la « calomnie » correspond à l'expression d'une crainte quant aux risques encourus. Cela invite à regarder, à travers les arguments de facture juridique, la part subjective du problème, et plus précisément : les peurs et/ou les fantasmes associés à la problématique de la discrimination. Troisièmement, on peut par contre entendre à travers ces questions les difficultés relatives à l'idée de « constater » un délit (terme fondant l'obligation de signalement). Ce qui nous renvoie aux enjeux de visibilisation de la discrimination. Mais - et c'est là que la question du jugement vient aboutir -, la contradiction usant d'arguments de référence juridique ne s'arrête toutefois pas à pointer les difficultés afférentes à l'enjeu de la

[1122] GARAPON A., *Bien juger. Essai sur le rituel judiciaire*, Paris, Odile Jacob, 2001.

[1123] C'est l'article 29 de la loi de 1881 sur les droits de la presse, qui en donne la définition suivante « Toute allégation ou imputation d'un fait qui porte atteinte à l'honneur ou à la considération de la personne ou du corps auquel le fait est imputé est une diffamation. »

visibilisation et du signalement ; elle referme la question en redéfinissant le problème comme enjeu de jugement. Cette assertion et/ou cette prétention pose en fait un problème, en superposant à un jugement de reconnaissance (qualifier des faits) un jugement en morale et en vérité (juger des actes). Elle ouvre de ce fait un espace d'indécision au sein duquel la question de la discrimination disparaît. La « délicatesse » vient en effet moins qualifier un jugement (à) effectué(r) qu'elle ne vient suspendre le jugement. De telle sorte que ne subsiste que le doute, mais un doute lui-même pré-orienté : en fait, *une mise en doute a priori* de la discrimination, qui peut dès lors être généralisée à la catégorie toute entière de discrimination raciale :

> « [Le surchômage des jeunes issus de familles immigrées] Faut savoir pour quoi aussi ; est-ce que c'est un manque de compétences… Est-ce que c'est… est-ce qu'ils ont fait preuve de… de… de mauvaise foi ? ou… Faut aussi savoir pourquoi… » (Coordinatrice CFA, Lorraine, Bassin 1, 2006)

On retrouve ici un mécanisme de dénégation, au point d'intersection entre, d'un côté, une réduction de la parole du discriminé à une « subjectivité éthérée » - non jugeable car non vérifié, et donc plus proche du fantasme que du fait -, et de l'autre côté, une prétention au jugement en vérité *a priori*, avant que les faits ne soient constitués. On voit ici le procédé de la dénégation, qui soutient cette forme de justification de l'inaction : on maintient les faits dans le doute en suspendant le jugement de qualification, mais en même temps on tient l'incertitude comme un jugement en vérité ; et, par défaut « d'oser aller plus loin », on en vient d'une part à échafauder une justification de son impuissance face à la discrimination, et d'autre part à chercher d'autres justifications refermant le sens, afin de ne pas maintenir ouvert et criant un sentiment d'injustice :

> « ML : Si on était témoin, je pense que… on oserait aller plus loin, mais là…
>
> MH : Puis, y'a la liberté du professionnel de choisir quand même… le stagiaire sur certains critères… Oui, comme si il dit : "Ben, moi je préfère quelqu'un de qualifié, plus responsable parce que je veux le mettre en autonomie…" Et euh… On n'est pas dans la tête des gens ; j'pense que de toute façon, ils sont assez euh… on va dire euh… intelligents pour nous donner un message qui est complètement euh… qui va pas être derrière un message entre guillemets euh… raciste ou quelque chose comme ça, quoi. J'pense que… on peut pas le décoder, donc… Soit, c'est du ressenti et on va faire une interprétation, on en discute entre nous ; on est dans le subjectif là, donc après, stratégiquement, on va dire : "Bon, ben allez, nous on joue autrement et puis on évite certaines personnes."… Des choses flagrantes… C'est sûr que si on avait vraiment… quelqu'un qui nous dit : "Ben, voilà… C'est un p'tit Beur, j'le veux pas." A ce moment-là, c'est clair que là on aura un autre… une autre capacité d'action. »

En définissant la capacité d'action par la visibilité immédiate de la discrimination, on justifie non seulement une impuissance à agir, mais on le fait en outre en entérinant, en banalisant et en justifiant la violence et l'humiliation évoquées par l'élève. Le thème du « jugement » de la discrimination sert surtout ici à méjuger le problème en refusant expressément sa qualification tout en mettant en œuvre sa disqualification. Ce faisant, ce thème conduit à redistribuer le doute (et les rôles) : à l'enseignant une incertitude sur la véracité de la situation – incertitude

peu coûteuse, car confirmant paradoxalement un sentiment d'impuissance à agir ; à l'employeur le bénéfice du doute ; à l'élève la part du soupçon (*« Oui, parce qu'il y en a qui abusent, hein. »*).

VI.6. Agir sur les élèves pour éviter qu'ils ne réagissent : l'ethnicisation disciplinaire

La justification de la discrimination permet d'atténuer la charge morale de l'inaction enseignante face aux demandes des employeurs (ou face aux actes de collègues) ; cela permet de réduire le sentiment de culpabilité. Mais cela ne concerne qu'une facette de l'action : celle qui opère comme auto-justification. Aussi est-il nécessaire de prendre en charge une troisième dimension de la question, celle qui est liée au troisième terme de la relation employeur-enseignant-élève. Il ne suffit pas de fermer le plus souvent les yeux ou de ne réagir qu'à la marge en se convaincant par la suite sinon du bienfondé de cela ou au moins de l'impossibilité de faire autrement. Encore faut-il faire en sorte que les élèves, qui subissent en premier lieu cette violence, ne réagissent pas. Cela est une condition qui découle logiquement de la justification de l'inaction tendancielle des professionnels face à la discrimination. Il faut éviter que cette question se retourne contre l'école et ses agents, qu'elle mine la « confiance » ou qu'elle induise une « démotivation » des élèves. Pour ce faire, les professionnels peuvent compter sur l'institutionnalisation du rapport disciplinaire, et son incorporation par les élèves, ou du moins sur la participation de ces derniers à un maintien sous silence du problème – on y reviendra (chap. VII). Mais l'on observe des processus et pratiques spécifiques qui concourent à maintenir l'ordre discriminatoire comme faisant partie de la normalité. Comment s'y prend-on alors pour éviter que les élèves ne réagissent face à la violence discriminatoire ? Plusieurs stratégies apparaissent, et on peut identifier trois approches, qui vont de la minimisation et de la banalisation de la violence, au retournement de celle-ci contre les élèves (à travers l'accusation de « victimisation »), en passant par des pratiques de préparation et de conditionnement anticipé. Ces stratégies sont fréquemment combinées, pour assurer ensemble le maintien d'un ordre à la fois relationnel et moral exigé par le système scolaire.

VI.6.1. La conviction morale : dédouaner l'école sans charger l'entreprise

L'un des procédés observé est de jouer des frontières morales entre l'école et l'entreprise, en opposant par implicite leurs normes internes. Ce jeu de contraste et de polarisation doit

cependant être subtil, car, s'il s'agit bien de sauvegarder la face de l'école et la mobilisation scolaire, il ne s'agit pas de légitimer le rejet de l'entreprise et la démobilisation en stage. Ce procédé rhétorique insiste donc sur les valeurs formelles de l'Ecole de la République pour se dédouaner d'une accusation de discrimination, mais sans insister sur la situation spécifique de stage, qui appellerait à faire éventuellement intervenir son supposé contraire, et à qualifier la pratique entrepreneuriale :

> « On leur dit l'école de la République est là pour euh… favoriser la réussite de tous, sans discrimination, sans considération d'origines ou quoi que ce soit, donc c'est… » (Conseiller principal d'éducation, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

C'est l'art de manier le sous-entendu, pour sauver la *face professionnelle* : on semble faire tenir des logiques antinomiques par un évitement de la mise en scène de leur antagonisme. Ce discours appliqué à l'atténuation des discriminations est rare dans les entretiens. Mais il renvoie à un motif que l'on a déjà abondamment rencontré, et dont il représente une autre facette (ou une autre fonction) : des procédés de soutien à l'imaginaire institutionnel (IV.6.3) allant de pair avec un transfert de responsabilité aux élèves (V.6.3) pour maintenir l'image « partenariale » de la relation école-entreprise.

VI.6.2. Acceptation et banalisation de la violence

Les professionnels expriment parfois – mais finalement assez rarement, dans l'enquête – la compréhension du caractère de violence de la discrimination. Bien souvent, ils n'y répondent par aucune empathie. Ce défaut d'empathie – qui signifie en actes et en affects l'inégalité des rapports sociaux entre enseignants et élèves -, trouve sa justification d'une part dans l'asymétrie des rapports ethniques, qui font que le Majoritaire méconnaît et sous-estime l'expérience des minorisés. Mais il trouve d'autre part sa justification dans l'idée que le placement en stage ou l'insertion répond à un principe supérieur, objectif, au regard duquel la souffrance des jeunes, et plus généralement la subjectivité et les affects, risquent surtout d'être un « frein » qu'il s'agit de minimiser. Aussi la réponse à la violence est-elle souvent son occultation et un accroissement de l'implication et de la responsabilisation à l'égard du placement en stage. Dit autrement, lorsque la discrimination est entendue comme violence parce qu'elle commence visiblement à perturber la disposition des élèves à l'égard du stage, la réponse est de biaiser en s'abstenant à toute force de fixer le problème, en minimisant le problème, et au besoin en changeant de lieu de stage :

> « Y'a des élèves qu'on appelle euh… qui n'ont pas supporté euh… qu'on les appelle tout le temps Mohammed, alors qu'ils ont un autre prénom. (…) Et ils ont changé de lieu de stage. » (Enseignant, Lettres/Histoire, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

« Ens : Une petite chose… Moi, un élève très très bien vu à la mairie, très bon stage… Premier jour où je suis arrivé, on m'a dit : "On l'appelle plus par son prénom ; on l'a appelé François. Enfin… il s'appelle François, on l'appelle pas…" Il est d'origine turque, je vais pas dire le nom… Donc, ils lui ont changé son prénom… Et le jeune a rien dit ; il a fait un très bon stage.
Enq : Est-ce que vous en avez discuté, de ça ?
Ens : Non, parce que… moi, je veux que l'élève aille jusqu'au bout de son stage ; maintenant, si lui… n'a rien dit, j'veux dire… c'est qu'il a encaissé le problème… » (Enseignant, EPS, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

« Il y a des gamins qui en parlent, mais sans vraiment se plaindre… mais bon, lorsque le prof suiveur va les voir en entreprise, oui, bon… c'est essentiellement… c'est même pas des injures, mais on les interpelle… il y a un gamin qui l'a très mal vécu par rapport à sa couleur de peau… donc, il est maghrébin d'origine… il a le teint assez mat, bon, voilà, alors c'était "Blackie"… alors il avait beau leur dire que c'était Abdesamia, vous pouvez même dire "Abdes", mais non, c'était "Blackie", quoi… (…) Bon, le gamin ne l'a pas mal vécu, mais bon, au bout d'un moment, il en avait un peu marre, quoi… » (Conseiller principal d'éducation, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

La minimisation s'exprime dans le récit à l'attention du sociologue, à travers la petitesse imputée au phénomène (« une *petite* chose », « sans *vraiment* se plaindre », « *un peu* marre », « c'est *même pas* des injures »…). Cela est justifié par le rapport supposé des élèves au phénomène, le problème n'exigeant un investissement du professionnel que lorsqu'il apparaît *insupportable*. La relativisation prend appui sur l'*inexpression* de la violence : « ils en parlent, mais sans vraiment se plaindre… », « maintenant, si lui n'a rien dit… ». Mais, loin de n'être que réactifs à un problème ayant atteint un certain degré d'intensité, les professionnels anticipent, et cherchent à convaincre les élèves du caractère négligeable de leur expérience. La justification de l'inaction passe donc par le remodelage et le recodage de l'expérience des élèves, dans une activité de police de la subjectivité. Ce dont témoigne la révision de son propos par le CPE : *« un gamin qui l'a très mal vécu »* devient, en fin de compte, *« il ne l'a pas mal vécu, mais bon, au bout d'un moment, il en avait un peu marre, quoi… »*. Lorsque l'élève lui parle de la discrimination raciste vécue, le conseiller d'éducation relativise le problème afin de maintenir la logique du stage, véritable intérêt supérieur, *Raison d'Education*. Il le fait généralement avec le concours de l'élève, qui connaît de ce point de vue les « règles » implicite mais effectives :

« Quand un élève me parle [de discrimination], bon, toujours essayer d'arrondir un peu les angles par rapport à cette difficulté d'accès au stage, bon en lui faisant bien comprendre que nous de notre côté on allait faire des démarches… (…) Moi j'essaie d'arrondir les angles, c'est-à-dire, bon, ben… en fonction de la situation, en fonction du gamin, euh… j'essaie de dédramatiser, en fait. (…) pour qu'il puisse retourner dans l'entreprise, hein… donc c'est dans ce sens-là que j'essaie de dédramatiser la situation, à moins que le gamin soit 36.000 pieds sous terre, et donc dans ce cas, hein… Mais souvent, je vous dit, les élèves prennent sur eux, et souvent on le sait pas, hein… Le plus souvent ils ne diront rien, et puis, ils diront rien, ben peut-être qu'ils ont l'habitude, et puis voilà. Après on a l'autre gamin qui monte tout de suite sur ses grands chevaux, qui se rebelle tout de suite, et là… et puis là aussi qui peut rapidement tomber dans la démesure. Et puis là il faut tout de suite calmer le gamin, il faut essayer d'arrondir les angles, hein. Voilà, moi j'interviens à ce niveau-là. Parce que les gamins qui réagissent au quart de tour, alors on leur demande à eux surtout de ne rien entreprendre, d'appeler vite le lycée, et c'est au lycée de faire… donc c'est ça la procédure, et ils la connaissent au départ, on leur dit la procédure avant de partir en stage, hein… » (M. PH, CPE, LP, Bassin 3)

Dans cette mise en polarité de deux réactions – d'un côté, celui qui ne dit rien « et puis voilà », de l'autre celui « qui monte tout de suite sur ses grands chevaux » - s'exprime sans détour la norme et les attentes des professionnels. L'Ecole a pris parti ; elle est du côté de celui qui se tait, qui sait « en ravaler » (plutôt que « de la ramener »), de celui qui sait « prendre sur lui » (plutôt que de renvoyer vers autrui), de celui qui se fait petit (plutôt que d'en « faire des tonnes »). On repousse la rébellion, pour son risque de démesure, pour sa charge critique qui risque toujours de fissurer le consensus, de créer un appel d'air, de modifier l'état des rapports de force (de consensus) aux frontières et finalement en-dedans. Face au risque d'incendie s'affirme un impératif immédiat de contention : *« il faut tout de suite calmer le gamin, il faut essayer d'arrondir les angles »*. « Intervention » d'urgence, le CPE se fait pompier et psychologue, pour maintenir le problème au niveau de l'élève et éviter à la fois l'embrasement individuel et la contagion collective. L'urgence en ce cas retourne l'impératif d'autonomie : déposséder immédiatement l'élève de toute initiative. *« C'est ça la procédure, et ils la connaissent au départ »*.

On peut alors se demander quel est le niveau d'illégitimité de la discrimination à l'école. Il semble de façon générale qu'elle n'est pas intensément rattachée à un principe d'illégitimité. Cela n'engagerait pas massivement le sens de la situation, et autoriserait d'en minorer la grandeur relative : un simple incident, et non une rupture dans l'ordre du monde scolaire.

> « Je pense qu'il faut faire avec… Ben… souvent, ça reste euh… je vais pas dire marginal, mais bon… c'est pas des choses bien méchantes… Ça relève pas des cours d'Assise… non mais je veux dire, c'est pas des problèmes graves, c'est… A savoir que je crois plutôt que… d'autres sont passés par là avant lui et… je prends le cas de leurs parents, souvent ils s'en sortent honorablement… et en partant de là, je dis c'est pas très grave… Mais je dis pas que c'est bien, que c'est pas bien. » (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

La discrimination serait non seulement un élément face auquel il est difficile d'agir, mais ce serait aussi un donné à l'égard duquel il n'est pas certains qu'il y ait lieu d'agir. Tout au plus peut-on moralement le déplorer. *« Entre nous on se le dit, on le dénonce, on n'aime pas ça, moi je ne suis pas du tout porté sur ce genre de chose, mais malheureusement on ne peut rien faire »* dit un autre enseignant. *« Moi, je pense qu'il faut faire avec… »*, estime ce Chef des travaux. L'expression d'une impuissance à agir semble au fond fonctionner comme une justification du caractère banal et non-problématique de la discrimination. L'expression d'une impuissance se retourne donc dans un affaiblissement de l'illégitimité des critères de sélection. On en vient à rendre cela acceptable.

> « Ben, réagir pourquoi ? C'est ça la question qu'on peut se poser… Dans quel but ?… Parce que nous, notre but, c'est pas de se fâcher avec le patron… ça nous ferait un stage de moins dans l'année suivante, quoi… Donc euh… on va dire… on est un peu obligé d'accepter la situation… » (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Et, de fil en aiguille, on convoque des arguments « éducatifs », pour justifier la situation. Si la discrimination fait partie des normes et de la normalité dans le monde de l'entreprise, ne pourrait-elle pas être une expérience normale d'intégration des codes sociaux, dans l'ordre scolaire ? La discrimination peut ainsi prendre place dans un ensemble de pratiques disciplinaires où elle trouve alors sa justification scolaire : elle constitue comme un signal pour l'élève, une mise en garde, un rappel – certes brutal – des frontières. Cette expérience est jugée d'autant plus intéressante par certains professionnels de l'école qu'elle serait le fait de l'employeur, lequel représente un potentiel de pouvoir dans la relation aux élèves que certains enseignants, de lycée professionnel notamment, estiment ne pas (ou plus) avoir. La discrimination devient dans ce cas un maillon supplémentaire dans une chaîne de pratiques de normalisation, une opportunité offerte par la pratique entrepreneuriale. Celle-ci sert alors la logique disciplinaire de l'école, à condition que l'expérience fasse l'objet d'un « dosage ».

> « [Envoyer le jeune ailleurs que dans une entreprise qui discrimine] On peut dire que c'est pour le protéger ; bon, attention euh… on n'est pas contre le fait que les élèves soient secoués quand ils sont en stage, au contraire ça peut leur faire que du bien, et puis quelques fois quand les enseignants font des remarques ils ont l'impression qu'il n'est jamais content le professeur ; mais quand ça vient d'un professionnel, ça marque plus. Donc, pour certains c'est bien, par contre, quand on trouve c'est vraiment pour des cas extrêmes, donc on ne le fait pas, c'est pas la peine que l'élève soit complètement démotivé et qu'il euh… qu'il soit malade avant d'aller en stage. » (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Cette sorte de « chimie comportementale » et de police psychologique n'est pas sans rappeler, sur un autre plan, la pratique des électrochocs face aux « agités ». Dans l'ordre scolaire, il s'agit en fait de ramener les élèves à leur place, et d'obtenir de leur part une acceptation de leur condition, une soumission. C'est à ce titre que la discrimination touche aussi à la filiation, en projetant sur les enfants la discipline et la soumission valorisée chez les pères immigrés :

> « J'vais dire que quelque part… ça forge aussi la caractère. (…) J'vois les… les parents de ces jeunes-là, souvent ce sont des gens très bien, et quand ils sont confrontés à un problème, à quelqu'un de violent en face… Ils prennent ça avec philosophie… donc quelque part après avec le recul, on se dit, ben… c'est peut-être un atout … Est-ce que c'est un atout qui servira à quelque chose, je sais pas. » (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Si de tels discours de légitimation de la discrimination ne sont pas loin de là systématiques, ils témoignent cependant d'un motif que l'on trouve tendanciellement dans tout le corpus d'entretiens : le passage entre normalisation et discrimination, la première justifiant la seconde. Ce type de discours se distingue des autres par la crudité des arguments, mais il ne fait en un sens que rendre tangible l'extensivité possible de la norme comportementale, au-delà, si ce n'est de toute limite, des limites du droit bien sûr, mais aussi de celles de la morale antiraciste (que les sociologues attribuent souvent par principe et sans plus de regard à l'école). La fin justifie les moyens, serait-on tenté de conclure. Cela montre que dans le réseau

des justifications de la discrimination, il y a une continuité qui définit la justice scolaire contre le droit : la discipline fonctionne ici effectivement comme un « contre-droit »[1124].

Une remarque doit cependant être faite : si ce discours n'est que la pointe avancée d'une logique générale, celle-ci ne joue probablement pas de façon univoque, en particulier car elle est toujours traversée d'autres enjeux et articulée à eux. Aussi n'est-ce probablement pas le discours de n'importe qui au sein de l'école. Bien qu'il soit difficile ici de tirer des conclusions très précises de cette enquête, notons que cela ne se limite pas aux enseignants techniques dont on pourrait penser que, en raison de leur posture professionnelle singulière, ils valorisent la norme entrepreneuriale[1125]. Cela semble plutôt se rapprocher d'un discours stigmatisant les « nouveaux élèves » - entendus comme ceux qui contestent bruyamment l'ordre scolaire – que l'on trouve chez des enseignants qui se sentent dépassés par cette insubordination, et qui justifient en dernier ressort par les normes du *travail* celles qu'ils n'arrivent peut-être plus à faire valoir au sein de l'école. On peut donc penser que la discrimination prend d'autant plus de sens dans l'ordre scolaire – ou semble d'autant plus légitime pour les professionnels - qu'elle vient relayer un pouvoir professionnel et institutionnel mis en question par les transformations des rapports sociaux et en leur sein, des rapports de pouvoir de/dans l'école. L'alliance aux frontières viendrait ainsi renforcer un pouvoir scolaire, désormais moins institutionnel et plus organisé en réseau.

VI.6.3. Le conditionnement à supporter la discrimination

Dans ce cas, pourquoi agir contre la discrimination ? Si elle peut finalement être un allié, dans un rapport éducatif conçu comme rapport de force, et particulièrement face à des élèves turbulents ? Vu sous cet angle, le problème n'en serait pas un, et la discrimination pourrait même constituer un « support » éducatif dans une perspective de dressage des récalcitrants. Est-ce forcer le trait ? Oui, dans le sens où cela pousse l'analyse dans un sens unidirectionnel ou uniréférentiel, qui réduit la complexité du travail. Sans doute aussi ces formulations apparaissent-elles provocantes, parce qu'elles prennent à revers le souhait moral de « bien faire », que l'on ne peut le plus souvent dénier aux professionnels de l'école. « C'est pour leur bien », lit-on à chaque fois entre les lignes, et il n'y a le plus souvent pas de raison de mettre en doute cette « bonne volonté ». Mais en même temps, l'effet brutal de frontière (lorsque la

[1124] FOUCAULT M., *Surveiller et punir*, op. cit.

[1125] Voir à ce sujet : TANGUY L., *L'enseignement professionnel en France*, op. cit.

discrimination empêche le passage ou récuse la présence) se confond dans un rappel ferme des limites, et l'expérience de la violence est minimisée, on l'a vu, au titre d'une légitime brutalisation des élèves dès lors qu'ils transgressent de façon trop *ostensible* les codes. De quels codes s'agit-il ? Ici, on le voit, l'ethnicisation a fait son travail, apparemment souterrain, pour relier les codes de l'ethnique aux normes disciplinaires. La discipline scolaire peut prendre appui sur une référence ethnique, par le truchement du thème du *rapport au travail*. L'enjeu étant d'accepter les normes du travail, confondues dans la nécessité d'une expérience en vue de l'insertion, il faut dès lors faire accepter ce principe. C'est ici que l'on trouve des pratiques de conditionnement des élèves, sous couvert de préparation des stages :

> « On en parle même aux élèves eux-mêmes… on leur dit tout de suite à la rentrée…" Y'a des patrons qui veulent pas de filles, d'autres ne veulent pas d'Arabes, d'autres si ou ça…"… Et eux-mêmes en sont conscients, hein… ils en sont conscients. (…) Ben… généralement il revient… Ben, le patron il lui a dit non, voilà, sans plus… » (Enseignant, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

> « Mais pourquoi je vais lui remonter un p'tit peu la machine en lui disant : "Ecoute ! Normalement tu ne devrais pas te laisser appeler comme ça."… Moi, j'en ai parlé un peu… sur le ton euh… de l'humour à l'administration, parce que quand même euh… » (Enseignant, EPS, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

En anticipant la discrimination, et en la réduisant à un pis-aller du monde du travail, les professionnels se facilitent considérablement la tâche ; ils évitent, espèrent-ils, des réactions de révolte des élèves. En outre, ils chargent ces derniers d'assurer une continuité entre l'école et l'entreprise, au titre de l'adaptation aux exigences normatives, quelles qu'elles soient[1126], tout en sauvegardant l'image de l'école – elle ne serait pas comme cela – voire même du patronat – si celui-ci ne fait qu'anticiper la demande des clients. De sorte que la discrimination est à la fois intégrée dans les normes de préparation des stages, et présentée comme un processus *in fine* sans responsable et ne laissant aucune prise[1127]. A quoi bon, dès lors, se révolter ? Ainsi, les élèves confrontés à la discrimination sont présentés comme pris dans un processus qui dépassent toute la chaine d'acteurs des stages, rendant impossible, vaine, et même contre-productive la révolte ou la résistance. Ce point est important, parce qu'il autorise un renversement de la responsabilité vers les élèves : ne pas accepter cet « état de fait », cette sorte de fatalité, ce serait à la fois un acte irresponsable (au regard du

[1126] Remarquons, en parallèle que la préparation des stages fait visiblement rarement référence au droit du travail, au sens de *protection et droit des travailleurs* (hormis les prescriptions faites aux élèves, relativement aux interdits des employeurs en matière de sécurité physique, ce qui est un point chaud des conflits internormatifs de la formation entre l'école et l'entreprise). Le monde de l'entreprise étant présenté dans la logique des bienfaits de l'expérience du stage, la question des rapports de force et de droit disparaît.

[1127] Il faut mettre en parallèle de cela le constat (et la déploration) que font souvent les enseignants qui abordent en cours d'éducation civique le thème de la discrimination : les élèves ne font pas confiance dans le droit, car ils estiment que l'on ne peut rien faire face à la discrimination.

consensus impliqué par la logique d'insertion) et même un abus de pouvoir des élèves, profitant de la situation pour se présenter comme « victime ».

VI.6.4. L'accusation de « victimisation » : renversement de la responsabilité et redoublement de la violence

Il faut revenir sur ce processus de jugement, déjà mentionné concernant les formes de dénégation (IV.5.4), dans la mesure où il s'agit également d'un processus pratique permettant de transformer le statut de l'élève discriminé, et donc d'agir sur lui pour désamorcer sa réaction à la discrimination. L'accusation de « victimisation » à l'encontre des élèves dénonçant la discrimination est un processus compliqué ; c'est un mode argumentaire qui apparaît solide en raison d'une forme particulière d'enchaînement des thèses et présupposés, que l'on peut présenter ainsi. Cette idée enchaîne quatre mouvements consécutifs, conditionnés chaque fois par le précédent : 1) une présentation de la plainte pour discrimination comme expression d'une « subjectivité éthérée » (et non d'une subjectivité expérientielle) ; 2) en conséquence, la critique d'un jugement hâtif de la part des élèves, donnant corps à un soupçon de « mauvaise foi » ou de partialité des plaignants ; 3) il en découle un jugement moral discréditant l'élève à raison ce qui est tenu pour une plainte de mauvaise foi ; 4) on lui impute en conséquence un statut de fabulateur (invention de faits) ou de pervers (manipulation de faits) disqualifiant sa parole. Un tel jugement n'est, logiquement possible, qu'à la condition d'un travail de « relativisation non relative »[1128], c'est-à-dire qu'on ne met pas véritablement en relation les différentes logiques, mais qu'on présuppose la première comme un donné à l'égard duquel le doute ou le soupçon n'est qu'une réaction nécessaire et légitime. Or, en observant l'articulation logique des différents dimensions, il apparaît que le processus s'enchaîne tout à l'inverse : la disqualification est déjà présente comme trame en quelque sorte souterraine d'ethnicisation, et justifie un regard moral qui se traduit dans un soupçon conduisant à ne pas (vouloir) entendre autre chose qu'une « subjectivité éthérée », inobjective donc irréaliste. C'est cet enchaînement renversé que clôt et scelle d'un mot l'accusation de « victimisation ».

On trouve la trace de ce processus à travers les entretiens, et particulièrement le fait que la parole sur le sentiment de discrimination est d'emblée relativisée et jugée sans passer par un quelconque travail d'objectivation. C'est ce *pré-jugement*, adossé au préjugé ethnico-raciste

[1128] LATOUR B., *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, Le Seuil, 1996.

(VI.5.4). Cela indique que l'on juge en fait la subjectivité, en tant que figure morale supposée témoigner de la conformité aux exigences normalisatrices. C'est ce que suggère le propos suivant, tiré d'une description des élèves « issus de l'immigration » de la classe :

> « [Un élève "issu de l'immigration"] avait l'impression que son nom lui avait [porté préjudice]… à trouver un vrai lieu de stage. Mais, bon ça c'est qu'une impression qu'il a eu, hein… C'est pas forcément quelque chose qui était… Et un autre élève mais qui a un tel comportement… une attitude tellement positive… qui passe très bien. Il est très cordial, très poli, euh… Il va s'excuser quand il arrive en retard, enfin je veux dire des… des… un comportement irréprochable. » (Enseignante, Logistique, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

Ce propos n'établit un lien que par juxtaposition de deux figures, dont la présentation dissymétrique indique l'enchaînement implicite des niveaux du jugement (sans pour autant aboutir explicitement, dans cet extrait, au statut disqualifié de « victimisation »). La où le premier élève est décrit en fonction de ses « impressions » de discrimination, qui sont donc relativisées en tant que subjectivité éthérée (« c'est pas forcément quelque chose qui était… »), le second est présenté par un jugement moral positif, en raison de l'adéquation de son comportement aux normes attendues du « bon élève issu de l'immigration ». Les termes mêmes du jugement positif font signe d'une projection symétrique sur ce que serait un « comportement reprochable » : « attitude positive », « qui passe très bien », « cordialité », « politesse », « qui s'excuse quand il arrive en retard ». De telle manière que le visage positif du second fasse ressortir comme en ombres le motif douteux du premier. A travers cela, on valorise une fois encore le fait de se taire et on stigmatise le fait de se plaindre :

> « Bon, c'est clair qu'un élève euh… un élève d'origine maghrébine… peut parfois avoir du mal à trouver un stage, ça c'est clair… ça je l'ai observé tout le temps…, … Après, y'a deux euh… y'a deux réactions face à ça : y'a l'élève qui va se retrancher derrière ça et qui va… qui va un p'tit peu jouer là-dessus, parce que quelque part il est blessé et… il reprend pas le dessus et il entre dans une spirale un p'tit peu euh… on va dire négative, (…). Et puis, y'en a d'autres qui essayent quand même de… de dépasser ça, et au final tous les élèves, quand même, obtiennent un stage, y compris ceux-là, on arrive quand même à les caser quelque part. » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Pour cet enseignant de Vente, qui se présente comme un « issu de l'immigration », le degré de problème de la discrimination ne réside ni dans le délit ni dans la violence vécue ; c'est plutôt *« l'état d'esprit de l'élève qui va le mettre en évidence ou pas le problème, vous voyez ce que je veux dire. Y'a p't'être des élèves qui ont vécu… dont je l'ai pas su… ils m'en ont pas parlé, voyez, et puis y'en a d'autres, ils ont peut-être exagéré un p'tit peu. »*

VI.6.5. Le « savoir-être », ou la discrimination au service de l'intégration

Pour terminer ce passage en revue des formes d'action sur les élèves, revenons sur cet élément qui constitue l'une des trames du processus de justification et de déproblématisation de la discrimination dans l'école : l'importance accordée aux normes comportementales, et

l'importance du travail de normalisation des élèves. Dans la majorité des discours, en effet, le problème de la discrimination est effacé derrière un « autre » problème, le « vrai » problème :

> « Le problème que l'on rencontre, ce sont des problèmes de comportement… de manque d'éducation… Des gamins qui ne connaissent pas le… les règles… primaires de politesse, de… de respect des… des lieux, de respect des gens… » (Coordinatrice CFA, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Banal reproche à l'égard des élèves, qui stigmatise une déviance « comportementale ». Le savoir-être fait l'objet d'un intense travail de prescription, une injonction répétée à la conformation : *« il faut tout le temps leur… réinjecter à chaque fois… »* La norme du « savoir-être » semble ne pas poser de problème, tant le référent général est partagé et tant les discours se présentent comme évidence. On attend des stagiaires qu'ils soient *« obéissant, travailleur , la prestance aussi, (…) le dialogue… qu'ils ne viennent pas le matin fatigué, pas cernés, chewing-gum, casquette, dire bonjour, un minimum d'éducation qui fait qu'on a de la prestance, c'est tout. »* Avec ce type de catégorie, on est typiquement dans cette opération de pression sociale visant la « "domestication" de l'homme par l'homme », et qui « dissimule la réalité crue et brutale des rapports de pouvoir »[1129]. La notion de « savoir-être » désigne un espace flou, une zone normative frontalière dotée d'une forte élasticité qui permet d'accorder les normes exigées des élèves aux *desiderata* supposés de l'entreprise.

> « La manière dont on parle, etc. ,la manière de s'exprimer, mais c'est vrai que… le langage de rue, il passe pas dans l'entreprise… et c'est p't'être là-dessus qu'il faut… qu'il faut faire évoluer les… euh… sur lequel on doit travailler… » (Enseignant, Electronique, LEGT, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Les attentes des chefs d'entreprise peuvent être elles-mêmes calquées sur une conception scolaire de la discipline, à la façon d'une rétroprojection sur l'école de ce que celle-ci projette sur l'entreprise. Ces critères apparemment communs permettent d'établir une normalisation à la floue et intensive, sans frontières institutionnelles ou sectorielles[1130], qui assure donc par principe la continuité entre l'école et l'entreprise, et entre l'éducation, le stage et l'emploi. Les justifications de cette norme auprès des élèves sont d'ailleurs l'occasion de déployer les connections possibles et imaginables :

> « Moi je leur dis toujours, si jamais vous… allez en entreprise et que si vous vous comportez pas … vous vous comportez mal, c'est un lieu de stage qu'on n'aura plus jamais ; donc vous personnellement vous allez avoir une très mauvaise appréciation… une très mauvaise notation pour votre examen, c'est une entreprise qui n'acceptera plus nos élèves et puis vous serez dévalorisé. Si jamais vous recherchez un travail dans cette entreprise où euh… tiens, vous avez fait votre stage là ; on va téléphoner, le responsable d'entreprise va téléphoner à votre responsable de votre lieu de stage ; si ça s'est très mal passé, ça vous poursuit… ça peut les poursuivre ; pas systématiquement… Mais bon, ceci dit, ça va, ils se comportent bien… Enfin moi, tous

---

[1129] AUDARD C. (dir.), *Le respect. De l'estime à la déférence : une question de limite*, Paris, Autrement n°10, février 1993, p.13.

[1130] C'est la puissance du référentiel d'insertion que de ne pas être un attribut d'un lieu ou d'un monde, mais que de représenter une norme à la fois générale et mobile, de référence théorique partagée (même si la pratique est différente) ; une norme en quelque sorte uniforme, de par sa montée en généralité.

ceux que j'ai eu… c'est vraiment pas… d'ailleurs, ils sont dans un autre monde euh… ça les gêne pas de répondre à un professeur, par contre répondre dans une entreprise, ils osent pas On se demande pourquoi ?! (rire)… Mais, bon ; moi, les élèves que j'ai eu cette année, c'est pas du tout le cas. » (Enseignante, Logistique, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

La fin de cet extrait est éclairante : d'une part, le caractère absolu prêté à la norme est en pratique de moindre extension et de moindre intensité ; d'autre part, la mise en continuité entre l'école et l'entreprise censée être réalisée par une norme supérieure commune est en réalité elle aussi relative. Il y a du jeu, jusque dans le propos de l'enseignante, qui finit par rire du décalage possible. En pratique, une telle norme absolue ne fonctionne donc que très imparfaitement. Elle est pourtant un motif systématique des propos enseignants à l'égard des élèves. Pourquoi cela ? On peut penser que cette norme idéale tire son intérêt, précisément, de son caractère idéal. Celui-ci offre effectivement deux choses : d'un côté, c'est un espace de potentialité, permettant la prolongation sans fin d'une exigence en matière de disposition au *Travail* ; ce qui compte alors, c'est moins que cette exigence trouve à s'appliquer, que le rapport social qu'elle implique (une logique de la soumission). D'autre part, la généralité de cette norme permet une représentation globale de la situation, qui, si elle ne vaut pas forcément ici et maintenant (*« les élèves que j'ai eu cette année c'est pas du tout le cas »*), fonctionne comme mise en continuité dans le temps, dans l'espace, et entre des registres normatifs. C'est cette fois son *hyper-mobilité* qui vaut, en tant que représentation non problématique de la réalité, englobant les contradictions[1131].

Que les exemples de normativité attendue (habillement, politesse, etc.) soient stéréotypés ne signifie pas qu'ils sont standardisés en pratique, puisqu'ils dépendent en fait du public. Aussi, la question du savoir-être est-elle un indicateur de la représentation des élèves. La « nécessité » de son enseignement est jugée relative à l'origine des élèves et aux stéréotypes caractérisant leur trajectoire scolaire : *« on est obligé [de leur enseigner cela], hein. Ben, justement comme on est déjà un lycée professionnel… »* Dans l'établissement où enseigne ce professeur de Vente, il y a justement un règlement intérieur *« très strict »* : interdiction des casquettes, des survêtements ; interdiction de sortie pour les élèves demi-pensionnaires[1132]. Ce

[1131] On peut rapprocher cela de l'idée de « catégorie mutante » qui, « loin de mettre à mal la cohérence générale du dispositif, lui [permet] de se maintenir en englobant les contradictions ». [DORLIN E., *La matrice de la race. Généalogie sexuelle et coloniale de la nation française*, Paris, La Découverte, 2006, p.67.] A ceci près qu'il s'agit ici d'une norme, dont on peut penser que l'aplanissement des contradictions fait fonctionnellement partie.

[1132] Interdiction qui génère des jeux de contournement : un nombre important de jeunes préférant ne pas être inscrits à la demi-pension ; cela fait en retour l'objet d'une critique des enseignants qui leurs reprochent de ne pas se nourrir correctement (*« ils ne mangent que des sandwiches, des chips, du coca, des choses comme ça… »*). L'échappatoire à un effet de normalisation des comportements est lui-même repris dans un discours de normalisation sanitaire…

règlement est utilisé comme un outil stratégique dans la concurrence entre établissements, afin de donner des gages aux parents :

> « Le règlement intérieur ; ben, c'est quand même un peu plus exigeant que ce qu'on a l'habitude de voir dans en lycée général » (Proviseur, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « Au niveau tenue, on est attentif à ce que les élèves aient une tenue décente, mais on ne demande pas l'uniforme ; par contre on a aussi une section euh… hôtelière, là, justement : baskets, jeans interdits… pour les élèves… quelques fois même quand ils sont pas en [travaux pratiques], même quand ils sont en cours de français ou… Ensuite, on a les sections carrières sanitaires, qui sont encore sur une autre branche d'activité, bon ben là y'a peut-être encore d'autres consignes. Mais, au niveau du règlement intérieur, on a quand même un dénominateur commun qui est donc le respect des biens et des personnes, (…) Et on essaye, justement, au niveau des "savoir-être" d'habituer les élèves à ça. » (Enseignant, Vente, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

La contrainte de normalisation en matière de savoir-être peut être justifiée par la présence d'un public spécifique, mais elle joue en réalité à contre-sens : on exige plus de la part des élèves dans des filières prestigieuses. Et inversement, la non-conformation des autres élèves est certes déplorée, mais elle confirme un jugement *a priori* dépréciatif, et justifie de maintenir les élèves les plus disqualifiés dans ce statut. Tout indique donc que la norme de « savoir-être » fonctionne de façon segmentaire, comme norme qui, sous couvert de communauté, de continuité et de généralité idéale, est en fait une norme qui fabrique de la frontière au sein de l'établissement, entre des publics. La publicité faite au règlement intérieur sert deux sens opposés, comme les deux faces d'une opération de tri : elle vise à attirer un public soucieux d'une formation « à poigne », en donnant des gages de contrôle, (avec pour référence l'image des établissements privés) ; inversement, elle sert à maintenir à distance les élèves qui se montreraient rétifs à la contrainte et prompt à l'insubordination. Entre l'une et l'autre face, l'investissement du règlement intérieur comme prescription normalisatrice joue sur la régulation des codes sociaux tolérés dans l'établissement : on rejette tout ce qui pourrait renvoyer aux codes trop marqués « banlieue » : casquette, baskets, survêt'…

La dualité de cette norme - générale et segmentaire -, soutient un discours normalisateur à la fois général et spécifique, à destination des « Maghrébins », par exemple. Le sens général évite d'y voir une ethnicisation ou la justification d'une discrimination[1133] ; mais le sens spécifique agit comme une exigence particulière, une injonction à l'intégration :

> « On fait un gros travail sur le savoir-être, et enfin on revient sur ce que je disais tout à l'heure avec le piercing… on a parlé des problèmes discriminatoires… Nous avons des élèves maghrébines euh…

En outre, le proviseur a mentionné des plaintes déposées par le voisinage, car les élèves abandonneraient leurs déchets dans la rue. On voit ici le prix de la contrainte du « savoir-être » des élèves, en même temps que sa limite.

[1133] *« Tout ce qu'il y a comme problèmes, on peut même pas imputer ça à la discrimination, parce qu'on peut dire aussi que… très souvent y'a une attitude de l'élève qui a généré ça (…) c'est un manque de savoir-être et de compétences… on va dire d'attitudes qui font aussi que… Qui génère ce genre de refus… »* (Cheffe des travaux, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006) ; *« Discrimination, vous avez aussi des élèves qui font tout pour être mis de côté, hein. »* (Enseignante, Français-Histoire, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

justement pour elles, il faut qu'elles travaillent leur look, parce que si une élève… une maghrébine, par exemple, ne travaille pas son look et qu'elle ne soit pas forcément très jolie, elle aura beaucoup de mal à trouver un stage, même un emploi ; alors que si l'élève est maghrébine, et qu'elle travaille son look, qu'elle arrive en montrant que bon… elle fait attention à sa personne, elle aura des chances… Par contre, ce qu'elles disaient ce matin… qu'au niveau du look, justement, les garçons avaient beaucoup plus de mal, ça passait moins que les filles. » (Enseignante, Secrétariat, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

Dans l'entretien, cette enseignante embraie le schème intégrationniste en reprenant ce qu'elle présente comme les propos de ses élèves de BEP secrétariat, dont 2/3 sont, selon elle, « d'origine maghrébine ». L'idée est en substance que, de génération en génération, « l'intégration » serait en marche, et avec elle s'effacerait progressivement la discrimination :

« Elles m'ont dit que… elles avaient… il fallait être honnête, qu'elles avaient moins de problèmes, elles, parce qu'elles étaient la 3ème génération que leur propre papa. C'est ce qu'elles m'ont dit ce matin, et elles m'ont dit : (…) Elles le vivent mieux que leurs parents : "Parce que nous, on est ici, on est ici, et nos enfants seront d'ici …" ; donc, vous voyez, elles arrivent à s'implanter, à prendre racine, j'veux dire… Donc, tant que… tant qu'elles ont cette notion où justement elles s'implantent, elles prennent racine… j'pense que c'est bien… Et elles n'ont plus de problèmes d'intégration, c'est fini. »

Le discours se présente comme neutre, en prenant l'apparence d'une simple répercussion des propos des élèves, mais il mobilise d'emblée une catégorie normative – l'honnêteté – qui vient ici signifier que l'enseignante adhère à ce discours (on a envie de rajouter : contrairement à d'autres discours ou au discours d'autres élèves). Dans un second temps, elle se réapproprie le propos pour soutenir sa propre thèse – *« donc vous voyez, elles arrivent à s'implanter »* - et sa propre conception morale : *« j'pense que c'est bien »*. La poursuite du raisonnement conduit à ce renversement, typique du schéma intégrationniste (I.6.1.1) : si l'intégration réduit la discrimination, cela voudrait dire que l'expérience de la discrimination correspond en fait à un défaut d'intégration. Ce qui est le fait d'une minorité (« certaines… mais pas toutes »). La clé de l'intégration résiderait dans « l'effort », et ce serait en fait la différence de « volonté » qui discriminerait « les gens qui veulent pas s'intégrer » :

« [Les jeunes issus de familles immigrées ont autant de chances d'insertion], à condition que ce soient des jeunes gens sérieux… sérieux, avec un certain euh… bagage, entre guillemets,… avec un minimum d'éducation… Maintenant, c'est sûr, s'ils arrivent euh… (…) S'ils arrivent avec leurs euh… leurs idées, leurs façons de faire, ça ne plaira pas, c'est évident… et ça plaira nulle part… Moi, je pense que oui, ils ont autant de chances que les autres… à condition qu'ils aient… un minimum de… d'éducation… euh… qu'ils soient parfaitement intégrés… à la civilisation (rire)… enfin, à la culture… hein, française… qu'ils acceptent le… le contrat de travail qu'ils ont signé… à savoir les règles euh… du contrat de travail… qu'ils soient passionnés et qu'ils soient vraiment euh… motivés et qu'ils aient vraiment envie de faire le métier pour lequel… ils postulent… A partir de là, oui… Absolument. » (Coordinatrice CFA, Lorraine, Bassin 1, 2006)

« Certaines disent qu'elles ont plus de mal, certaines… mais pas toutes. Si elles sont volontaires, si elles font l'effort de… Vous avez des gens qui veulent pas s'intégrer, y'a des gens qui… qui ont du mal ; y'a des jeunes qui ne veulent pas s'intégrer. Bon, par exemple, vous avez des… Vous avez des filles ; vous avez 2 élèves qui vont peut-être avoir 20 ans ou 25 ans, qui veulent un emploi ; vous en avez une, qui a, comme je vous dis, la volonté et puis, vous avez l'autre qui va être avec euh… le foulard, le tchador et machin… A mon avis, une jeune qui est comme ça, et qu'elle vous dise : "Ben, oui, j'arrive pas à trouver un emploi." Quelque part, je me dis, y'a p't'être un p'tit problème d'intégration ; est-ce que… elle-même elle accepte… elle accepterait éventuellement… de s'habiller à l'européenne pour aller travailler ? C'est p't'être ça aussi le problème. » (Enseignante, Secrétariat, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

Dans ce dernier propos, trois exemples sont opposés pour soutenir l'argumentation. Leur enchaînement donne à lire la normativité ethnique du discours intégrationniste, qui emprunte ici principalement aux figures de la culture, mais qui tire vers la figure de la civilisation (IV.2). Ces trois exemples sont les suivants : 1) L'exemple de la non-intégration, avec l'image d'une « jeune » « avec le foulard, le tchador et machin », qui refuse « de s'habiller à l'européenne » ; c'est cela «le problème ». 2) L'exemple censé témoigner de l'inverse :

> « Moi, mon fils [aux Etats-Unis] (…) il a adopté ce qu'on lui a demandé… il s'est plié aux exigences de la boîte, il a fait ce qu'on lui a demandé. Donc, j'veux dire… maintenant le gars qui vient là et qui dit : "Par contre moi j'veux pas travailler tel jour parce que tel jour dans ma religion euh… on travaille pas ou…" (…) Les gens qui veulent vraiment s'investir s'intégreront toujours un peu, ils feront toujours l'effort… Celui qui veut pas, il veut pas et puis c'est tout, quoi. »

L'image du fils poursuivant de hautes études (Master) aux Etats-Unis – alors que nous sommes, dans l'entretien, dans un lycée professionnel implanté dans un quartier stigmatisé d'une ancienne région industrielle -, qui accepte les normes de l'entreprise, est censé s'opposer terme à terme avec « le gars qui vient et dit : j'veux pas travailler tels jour en raison de ma religion ». (Le fils, en bon « français » (?), est aussi laïc.) D'un côté, ceux qui « veulent vraiment » et qui « s'intégreront toujours un peu » ; de l'autre, « celui qui veut pas », saisi par un définitif « et puis c'est tout, quoi ». 3) Le troisième exemple, fictif, vient sceller l'opposition, et permet de la nouer explicitement, en y raccordant, par des jugements de valeurs, la figure de la civilisation. Le caractère fictif de l'opposition permet d'évacuer la référence au fils – exemple n°2, qui a servi de point d'appui argumentaire et de référence « bien entendue » -, pour renvoyer à une opposition là-bas/ici, qui dévoile le référent ethnonationaliste de l'ensemble du discours :

> « Vous voulez aller faire un parcours, j'sais pas moi [noms de pays inaudibles…] Qu'est-ce qu'on va vous dire, à vous étrangers… de mettre le tchador, de mettre votre foulard, sinon, vous ne rentrez pas dans le pays. Nous, heureusement en France, c'est pas ça… Elles peuvent s'habiller comme elles veulent, elles peuvent… Donc, si… si, cette jeune, par exemple, voulait être habillée avec le tchador, etc., comme y'en a pas beaucoup quand même en France, si effectivement, elle vous dit : "Ben, écoutez ! J'arrive pas à trouver un emploi". C'est p't'être que dans sa tête, elle veut pas aussi fournir d'efforts. Est-ce que elle accepterait au moins de… ? vous voyez... »

Le discours entremêle plusieurs fils argumentaires, en tissant leur équivalence par un jeu de miroir entre exemples et contre-exemples. Une double chaîne, opposée, se forge ainsi au long du discours : d'un côté, ce « nous » qui se donne à voir dans « l'intégration », nouant ensemble la volonté, l'acceptation des codes et la soumission aux « exigences » de l'entreprise, la promesse d'une porte ouverte (« toujours un peu »), et bien sûr cet implicite de « l'heureuse » norme, à la fois nationale et civilisationnelle : *« Nous, heureusement en France, c'est pas ça… »*. C'est l'exemple du fils, et autres images de soi-même dans un pays étranger : une référence familiale et ethnocentrée. L'antithèse, c'est l'image du « problème »,

c'est cette « jeune » portant « tchador » qui se plaint de « ne pas trouver un emploi », ou encore ce « gars » arguant de sa religion pour ne « pas fournir d'effort », ne pas « accepter au moins de… ». Miroir déformant, asymétrique, que cette opposition. Car au succès des hautes études aux Etats-Unis de l'un (le fils) répond le « toujours un peu » de l'intégration exigée de l'autre (l'étranger) dans son lycée professionnel. Car au « heureusement en France, elles peuvent s'habiller comme elles veulent » répondent, mais toujours implicitement (le jugement restant suspendu à un accord tacite, « vous voyez… »), l'opprobre sur le foulard et le soupçon sur l'étranger. En filigrane, dans ces exemples, ce sont deux modèles qui parlent aussi du rapport à la scolarité, à la maîtrise des normes scolaires. Ce discours fait apparaître, en creux, l'adéquation entre la logique disciplinaire de l'école et le modèle politique d'intégration : ceux qui connaissent les codes parce qu'ils sont nés dedans représentent le modèle de la réussite et de la liberté, modèle dont il est attendu des autres – étranges étrangers - qu'ils s'inspirent, et qu'ils fassent preuve d'efforts pour suivre, tant bien que mal, et perpétuellement s'il le faut, l'idéal de normalité. Les enfants issus de familles immigrées, quant à eux*, « il faut qu'ils prouvent euh… leurs capacités, leur bonne foi, leur euh… leur éducation, euh… »*. Avec les thèmes de « l'éducation » et de la « bonne foi » - soyons attentif, dans le contexte, à la connotation religieuse de cette expression -, c'est bien une ligne de partage ethnicisée qui constitue alors la frontière de la normalité scolaire. Eduquer, c'est aussi franciser :

> « Le prof appelait l'élève "Octais" ; il lui dit "Non, c'est Octaïs", l'enseignant lui répond "Non, tu es en France, si tu veux t'intégrer, tu t'appelleras "Octais" » (Association de parents d'élèves, Rhône-Alpes, 2007)

Cette frontière ethnique, articulée à la norme comportementale du « savoir-être », et validant la discrimination, est l'un des ressorts majeurs par lequel les élèves sont conformés de telle manière qu'ils ne s'identifient pas à la discrimination, ou du moins qu'ils ne fassent pas valoir cette « identité » de victime de discrimination dans l'école. La logique intégrationniste opère et cache en même temps cette logique policière qui distribue les places selon un raisonnement ethnique. Cette logique est suffisamment générale pour trouver à s'appliquer dans les divers registres d'activité des professionnels, et il serait faux de la penser comme contenue au discours, aux techniques et aux instruments relatifs aux règles formelles. Le travail d'enseignement, et tout particulièrement les cours d'éducation civique, participent de produire cette frontière et de diffuser des modèles d'identification rivés à une perspective intégrationniste. Un seul exemple suffira, à partir d'un cours d'Education civique, juridique et sociale (ECJS) consacré au thème de « l'immigration ». L'orientation donnée par l'enseignant consiste dans le fait de mettre en regard deux figures censément opposées au plan moral :

> « En ECJS… C'était sur l'immigration, justement, et j'avais donné des exemples de documents ; un document

> c'était Khaled Kelkal (...) C'est lui qui avait été tué sur place, parce que… il avait participé plus ou moins à des attentats etc., etc. C'est Khaled Kelkal qui avait été recherché… Donc, j'avais un document là-dessus, et… l'autre c'était… [Abdelatif] Benazzi… le rugbyman, c'était un rugbyman donc qui était dans l'équipe de France… Et c'était donc… Les deux documents, c'était pour montrer… un exemple qu'on peut qualifier de mauvais à un exemple qu'on peut qualifier de bon… »

Si l'objectif de l'enseignant peut rejoindre une approche usuelle de l'antiracisme, avec pour morale finale de savoir trier le bon grain de l'ivraie (*« Ce que j'essaye toujours de leur dire, c'est qu'il ne faut pas généraliser… »*), le message est entièrement orienté par une perspective normative qui replie l'un sur l'autre ordre scolaire et injonction intégrationniste, norme disciplinaire et modèle identitaire.

VI.7. Les formes d'action externes : externalisation du problème, déviation du référentiel

Pour clore ce chapitre consacré aux pratiques et stratégies scolaires de gestion de la discrimination dans les stages, je m'intéresserai aux formes d'actions que l'on peut dire « externes », c'est-à-dire articulées au thème de la « lutte contre les discriminations » comme objet d'action publique, et non d'abord à ses manifestations endogènes[1134]. Il ne s'agit pas à proprement parler d'évaluer des actions, mais plus généralement de voir comment est appréhendée la question. Sans souci d'exhaustivité – celle-ci étant en outre impossible, malgré le faible nombre d'actions à ce jour, en raison d'un déficit d'information globale[1135] -, je prendrai trois exemples. Les deux premiers pour leur généralité : il s'agit d'abord du cas d'une action expérimentale finalement diffusée comme modèle général par le ministère de l'Education nationale. Le deuxième exemple concerne une logique plus externe et générale encore, la promotion de « bonnes pratiques », ce qui est un bon poste d'observation des référentiels de politique publique. La troisième action est d'un abord exceptionnel et de dimension au contraire très localisée. Conduite par une association, *entreprise de morale*[1136] proche de l'Ecole, a la particularité d'avoir cherché à travailler sur les mécanismes endogènes de discrimination au stage – ce qui est inhabituel. Ces trois exemples permettront d'éclairer certaines déviations axiologiques et normatives à une approche antidiscriminatoire dans le

[1134] La diffusion de la « lutte contre les discriminations » (qui est en fait généralement tout au plus une stratégie préventive), suppose l'adhésion à cet objectif avant d'avoir précisément identifié les mécanismes endogènes, d'où cette relative extériorité du processus qui, on va le voir, reste souvent dans ce rapport externe.

[1135] Pour l'organisation du Séminaire national « Lutter contre les discriminations : la diversité à l'école » (Paris, 7 octobre 2009), j'ai été moi-même l'informateur du ministère de l'Education nationale concernant des actions de lutte contre les discriminations impliquant localement ses services.

[1136] BECKER H., *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.

champ scolaire, du fait que les acteurs publics tendent surtout à remettre en selle les référentiels de l'accès à la citoyenneté et de l'insertion des élèves[1137]. Elles indiqueront également, ce qui va de pair, des formes d'externalisation du problème, qui reviennent ensuite dans l'école selon un mode renversé : une normalisation accrue et ethnicisante des élèves.

VI.7.1. L'opération « Objectif stages » : une logique stigmatique

« Objectif stages » est le nom d'un dispositif dont l'objectif officiellement annoncé est de contribuer à agir contre les discriminations dans l'accès aux stages ; mais l'énoncé des objectifs double immédiatement le premier d'une autre, de nature normalisatrice :

> « Le dispositif "Objectif stages" vise à garantir l'accès des élèves aux stages obligatoires quels que soient leur origine, leur adresse (…). Il s'agit d'un dispositif complémentaire visant à éviter les discriminations dès la première expérience en entreprise. Il cherche à donner le goût de la diversité aux entreprises et donner le goût de l'entreprise aux élèves qui en sont éloignés. »[1138]

L'action repose dès ses principes sur une confusion entre les modèles politiques d'égalité (I.6.1). La présentation est en tout cas manifestement orientée vers une logique d'insertion, puisque l'on prétend *« donner aux élèves le goût de l'entreprise »* et *« permettre aux étudiants de prendre confiance en eux »*[1139]. La logique de placement entre en tension avec le principe de restauration de modes de sélection légitimes et légaux. Plus encore, la discrimination n'est abordée que de façon relative à un public cible, défini allusivement en évitant de nommer l'ethnico-racial. L'idée de discrimination est en effet imputée à des profils particuliers d'élèves, supposés *« éloignés [du goût ?] de l'entreprise »*, désignés par des catégories où le sous-entendu ethnique le dispute avec celui concernant le déclassement au sein de l'ordre scolaire : *« les élèves inscrits en lycée professionnel »*, *« les élèves de la MGI »*, *« les élèves de CLIPA »* et *« les élèves en situation de décrochage »*.[1140] Cette action a servi de modèle pour une dissémination dans diverses régions. À la fin 2007, il existe en France à ma

---

[1137] Les exemples abondent de cette mésentente politique autour de la discrimination : la *Charte des élus socialistes*, de 2010, propose ainsi, contre les discriminations à l'école, de *« généraliser dans les établissements scolaires, en partenariat avec le monde enseignant et le mouvement associatif, les conférences et ateliers d'éducation à la citoyenneté »*. Une telle tendance fait en outre l'objet d'un accord assez général entre l'institution scolaire et les associations complémentaires : *« les représentants des associations ont fait part de leur volonté de concentrer leurs efforts sur trois chantiers prioritaires pour le ministre : la responsabilisation des lycéens, la maîtrise des savoirs fondamentaux et la lutte contre les violences et les discriminations. »* (MEN, Communiqué de presse : « Luc Chatel réaffirme le soutien du ministère de l'Éducation nationale aux associations éducatives complémentaires de l'École », 1er mars 2010).

[1138] Présentation sur le site http://www.objectif-stages.com/

[1139] SOULE V., « Etudiants rencontrent entreprises à Montpellier », *Libération*, 21/11/07.

[1140] MEN, « Guide du parrainage des élèves dans leurs relations avec le milieu professionnel », CNDP, février 2004.

connaissance plus d'une dizaine d'actions comparables[1141]. La plupart sont orientées vers la mise en relation offre/demande, avec un formatage préalable de la demande ou avec l'adjonction d'intermédiaires : « réseau » trié au préalable pour éviter la confrontation à la discrimination, parrainage, « banque de stages » ou encore « CV anonyme ». Ce modèle d'action est donc fondé sur la création d'un artefact du marché supposé suspendre les risques discriminatoires sans en réguler les logiques générales. Cette stratégie visant « l'égalité des chances » est encouragée et organisée par le ministère, à travers la signature de conventions avec des réseaux d'entreprises ou d'intermédiaires. Par ailleurs,

> « pour favoriser la généralisation de ces expérimentations, la DESCO a édité et diffusé à l'ensemble des Académies le "guide du parrainage des élèves dans leur relation avec le milieu professionnel". »[1142]

Le guide en question est instructif quant à la façon de définir le problème comme une propriété de certains publics :

> « Dans toutes ces situations scolaires, les élèves sont souvent de faible niveau de qualification, issus de quartiers difficiles, sans référent dans le monde du travail. Ils peuvent être issus de l'immigration et de ce fait victimes de discriminations. Il s'agit de leur faciliter une meilleure vision du monde du travail et leur permettre d'affirmer leur projet professionnel. Ces élèves ont néanmoins des atouts : ils sont considérés comme disposant des compétences de base (…) pour pouvoir s'intégrer en entreprise (…). »[1143]

On voit ici une ambiguïté des politiques publiques en général, qui reconvertissent l'insertion derrière l'intitulé de « lutte contre les discriminations » sans en infléchir les logiques [1144]. Ce raisonnement est typiquement celui du modèle d'insertion/intégration, qui pense l'inégalité comme résultant de différences à corriger et qui, ce faisant, retourne la responsabilité de la discrimination. Ce qui a un triple effet. D'abord, cette réponse réitère la *stigmatisation*, en imputant aux élèves le « handicap » de leur origine (ou autre critère). La persistance de cette lecture témoignant en outre que le référentiel de la *lutte contre les discriminations* n'a pas gagné de légitimation politique. Ensuite, cette réorientation vers l'insertion se double d'un renforcement de l'*ethnicisation*, qui retourne la logique antidiscriminatoire. La discrimination est prise comme indicateur de la non-intégration du public. La réponse au problème ainsi défini revient à accentuer et spécifier le travail d'insertion. Enfin, ce retournement évite de travailler la discrimination qui se produit et donc, là aussi, évite de donner à cette question une portée politique pour l'école. C'est cette fois une *délégitimation* implicite de la question de la discrimination, sous l'argument de la combattre.

[1141] Notamment portés par les communes de Roubaix, Nanterre, le conseil général de l'Essonne, les académies de Versaille, Montpellier, la chambre de commerce du Havre, les associations Face Hérault et Aesco à Orléans.

[1142] Conférence nationale pour l'égalité des chances, Hôtel de Matignon, 3 février 2005, p.15.

[1143] MEN, « Guide du parrainage », op. cit., p.8.

[1144] DHUME F., « De la discrimination du marché au marché de la discrimination », op. cit.

VI.7.2. « Diffuser des bonnes pratiques » : une promotion discrète du référentiel entrepreneurial

L'exemple précédent est illustratif d'une logique plus générale. Le discours sur la « prévention des discriminations » dans les stages se traduit généralement par des instruments de valorisation de « bonnes pratiques » qui, non seulement s'attachent peu aux mécanismes discriminatoires, mais rejouent généralement l'asymétrie observée dans le rapport école-entreprise. Les répertoires de « bonnes pratiques » sont en réalité des modes discrets de diffusion des normes entrepreneuriales, permettant en outre aux entreprises (grandes, généralement) qui sont engagées dans le jeu de la communication sur ce thème, de se présenter comme une réponse pertinente et pragmatique face à l'incapacité des pouvoirs publics à faire valoir une conception politique de la Cité. Des sites Internet destinés aux enseignants proposent par exemple, sous l'intitulé *« Stages en entreprises : les bonnes pratiques contre la discrimination »*[1145] une publicité déguisée pour le groupe Accor, une plateforme de diffusion de ses normes de travail, sous un « engagement » qui n'est au fond que la simple application de leur rôle d'accueil de stagiaires. Il s'agit d'une traduction d'un « Accord-cadre entre le ministère de la Jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et le groupe Accor », signé en 1999 puis renouvelé en 2004, qui prévoit notamment que :

> « les co-signataires s'engagent à procurer aux établissements et aux entreprises un modèle type de "convention de stage" adapté, aux spécificités du secteur professionnel concerné et prenant en compte notamment la qualité de l'accueil des élèves, les objectifs assignés à la période en entreprise, les modalités d'évaluation de celles-ci et les gratifications qui pourront être versées aux élèves des lycées professionnels »[1146]

Autre exemple, tout aussi significatif : la HALDE, dans son « Répertoire des bonnes pratiques et des initiatives »[1147] offre une plateforme de légitimation de certaines entreprises, pour des actions ayant comme objectif affiché le *« rapprochement de l'école et du monde de l'entreprise »* ou de *« développer l'esprit d'entreprise dans les établissements scolaires »*. En parcourant les actions valorisées, il apparaît que leurs organisateurs n'ont besoin, pour être ainsi promotionnés au nom de la « lutte contre les discriminations et l'égalité », que de rajouter tout au plus des formules telles que *« plus particulièrement les jeunes filles »*. C'est-à-dire que l'on reste d'une part toujours dans une approche par le public, et d'autre part dans un jeu de cache-cache entre les critères se sexe et ceux ethnico-raciaux : on met en exergue ce qui semble le moins problématique (IV.1.2). Ainsi, les stratégies mêmes des politiques

[1145] http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=31&id=1253

[1146] BOEN n°9 du 23 septembre 2004.

[1147] http://www.halde.fr/-Le-repertoire-.html

publiques dites antidiscriminatoires fonctionnent en l'occurrence comme une contre-police des frontières, dans le rapport école-entreprise, affaiblissant la clôture externe de l'école et favorisant la perméabilité aux normes entrepreneuriales sous couvert d'aide interne aux enseignants. Cette stratégie de passage des frontières s'opère sur un mode mineur, dans la mesure où l'entreprise se présente - et est présentée - implicitement comme étant en capacité de résoudre le problème de l'école. Mais la politique publique joue dans le même temps comme une opération de police à l'égard des élèves, justifiant et soutenant la focale sur ceux-ci, et entérinant l'accord consensuel entre école et entreprise pour renforcer la domination sur les élèves-futurs travailleurs. Sous couvert d'une égalisation des statuts devant les stages et devant l'emploi se justifie donc une entreprise d'accroissement du pouvoir sur les élèves et les travailleurs.

VI.7.3. L'exemple d'une expérience associative spécifique

Dernier exemple, de configuration *a priori* très différente, observé dans le cadre de l'enquête menée sur la discrimination dans le Nord de l'Alsace[1148] : la Ligue de l'enseignement y a initié en 2003 un projet intitulé : « Prévenir les discriminations dans l'accès aux stages des jeunes issus de l'immigration scolarisés en Alsace »[1149]. Dans ce cadre, des activités ont été développées notamment avec plusieurs établissements, dont deux lycées et un collège – sur lesquels porte l'observation. L'objectif affiché est *« un changement durable de l'attitude des différents acteurs par rapport à la discrimination dans l'accès aux stages »*[1150]. Toutefois, la conception de l'action glisse rapidement, d'une part dans le sens d'un travail d'ordre « interculturel », et d'autre part dans le sens d'un travail d'insertion. Ainsi, constatant que *« le terrain des "stages" et notamment l'articulation des relations entre les différents partenaires (…) est plus délicate [à réaliser que prévue] »*, on en conclut que :

> « les méthodes de communication doivent impérativement respecter une grande sensibilité par rapport aux différents besoins et exigences explicites et implicites. Le travail de médiation par rapport aux différences "culturelles" entre le monde intérieur de l'Education nationale et le monde extérieur semble utile à la suite du projet. »[1151]

[1148] DHUME F., *Les acteurs locaux face à la discrimination : les logiques d'une inaction publique*, op. cit.

[1149] Il a fait l'objet d'un article de valorisation : KERN D., KOEBEL J.-C., REBJOCK M., « L'accès aux stages dans les lycées professionnels : prévention de la discrimination. Un projet systémique pour la sensibilisation et l'implication », in Ferry V., Galloro P.-D., *De la discrimination dite "ethnique et raciale". Discours, actes et politiques publiques - entre incantations et humiliations*, Paris, L'Harmattan, 2009, pp.255-265.

[1150] Ligue de l'enseignement, « Bilan de la première phase, janvier à juin 2004. Perspectives pour la suite », p.4.

[1151] Ibid, pp.4-5.

Ce langage technocratique sibyllin traduit l'irruption de la logique de *« médiation culturelle »* entre les mondes sociaux de l'école, de l'entreprise et des familles, se substituant à la logique de prescription légale des pratiques de l'entreprise (action contre la discrimination). L'action conduite avec des établissements scolaires sur la discrimination dans l'accès aux stages témoigne donc d'hésitations entre des référentiels d'action différents. Le glissement se fait à travers la focalisation sur le public, qualifié en 2004-2005 d'*« élèves à risque »*[1152], ce qui traduit un double renversement de l'approche des pratiques discriminatoires vers le public *potentiellement* discriminé. Le travail s'oriente en conséquence vers la préparation des stages *avec les élèves*, et, en parallèle, des rencontres avec les *« parents d'élèves turcs »*. Dans le temps, cette hésitation se transforme littéralement en déviation des objectifs :

> « Le projet s'appelait initialement "lutte contre les discriminations" et a évolué, et s'appelle aujourd'hui "développement des compétences". » (Ibid)

L'action est tout compte fait orientée vers le public jeune, *« sur une formation pour qu'ils aient un comportement adapté et un travail avec les familles pour les soutenir »*, et le travail en direction des entreprises n'arrive qu'en second, en outre exclusivement dans une logique de placement (*« on commence le travail avec les entreprises pour les placer »*). Du côté des institutions soutenant l'action, ACSE, Direction du travail et Sous-Préfecture, on note ce décalage grandissant : *« On glisse sur la sensibilisation des jeunes et on évacue la discrimination. Le travail avec les entreprises n'est pas vraiment pris en compte. »* On note surtout l'isolement progressif du chef d'établissement dans le projet, et l'externalisation de cet enjeu vers le porteur de projet, au détriment d'une implication pour transformer les pratiques enseignantes en termes de placement en stages, pourtant au cœur des enjeux :

> « On sent que les enseignants très rapidement se déchargent sur la Ligue » « On sent que dans le quotidien, elle est tiraillée du fait de la proximité avec les enseignants : au départ, l'Education nationale disait : "alors, ça pourra bénéficier à tous les CAP"… » « Les profs qui étaient présent à [Lycée], on ne les voit plus (…) ils ont eu une prestation de service et du coup on ne les voit plus. » (Séance de travail, groupe de projet, 2007)

Cette expérience souligne donc, en creux, des enjeux institutionnels, dans lesquels les contraintes d'organisation renforcent et justifient l'externalisation du problème. Face à cela, d'autres enjeux, d'ordre interinstitutionnel, et une excessive prudence des financeurs de cette action[1153], conduisent à entériner la gestion à huis clos entre l'association et le chef d'établissement, et l'asymétrie qui se dessine entre le porteur de projet et l'institution scolaire. Ces difficultés sont bien sûr plus larges que la seule action sur l'accès aux stages, ce qui

---

[1152] Ligue de l'enseignement, « Bilan de l'année scolaire 2004-2005 et perspectives 2005-2006 », p.2.

[1153] *« On est face aussi à une autre institution, l'Education nationale, donc on est aussi pris nous-mêmes [dans ces difficultés à maintenir une exigence]. »* (Direction du travail, Séance de travail, groupe de projet, 2007).

montre qu'une telle expérience s'inscrit à l'intersection d'un réseau d'enjeux hétérogènes – ce qui en fait la complexité pratique. Mais cela semble cristalliser autour d'une difficulté globale à nommer la discrimination et à la constituer en objet explicite et assumé de travail ; malgré une volonté du chef d'établissement, l'équipe enseignante semble rejeter ce référentiel[1154] et l'action ne semble pas prendre en charge cet aspect (pourtant central ou conditionnel) du problème ; on accepte un évitement :

> « Sur la question de la discrimination, c'est difficile car on l'évite, et on a le sentiment de ne pas pouvoir avancer. Dès qu'on l'aborde, ça bloque et on est très vite tout seul. » « Les gens n'aiment pas en entendre parler, mais d'un côté, les gens se sentent culpabilisés. » (Séance de travail, groupe de projet, 2007)

Cet évitement est tout compte fait validé, et pour ne pas avoir ni à l'affronter, ni à prendre acte du blocage de l'action, celle-ci est reformulée dans des termes consensuels et dans l'organisation pratique du consensus (« médiation culturelle ») qui en renversent purement et simplement la logique. Le référentiel antidiscriminatoire a été évacué. Cette action me semble illustrer avec beaucoup de force la façon dont, en évacuant la conflictualité axiologique et normative que recouvre l'idée de « lutte contre la discrimination », on avalise le processus, on participe simultanément de sa reproduction et de son effacement de la scène publique, pour enfin le soumettre à d'autres référentiels travaillant à front renversé. Entre les incertitudes sur le référentiel d'action, les difficultés globales à mobiliser les équipes des établissements scolaires – ici, fortement en réaction à une problématisation de la discrimination ethnico-raciale -, la crainte de situations de conflits entre l'école et les entreprises quant à la mise en évidence de discrimination en stage, et aussi face à une instrumentalisation de l'action par les équipes scolaires pour faire traiter à l'extérieur des établissements des publics ethnicisés, l'action a dérivé jusqu'à être renversée dans son principe : elle a été réintégrée dans un dispositif de normalisation disciplinaire, non seulement des élèves mais aussi des familles.

[1154] Une intervention auprès de l'ensemble de l'équipe, pour travailler les liens entre la mémoire de l'immigration et la discrimination ethnico-raciale, m'a conduit à constater une opposition frontale à cette question (dénoncée d'emblée comme parti-pris), et la mise en accusation des publics supposés se « victimiser ».

VII – DU COTE DES ELEVES : VECU DE LA DISCRIMINATION ET RAPPORT A L'ECOLE

Pour clore cette analyse, je voudrais accorder aux élèves non pas le dernier mot, mais l'attention finale. Leur point de vue a été jusqu'alors suspendu au profit d'un regard tourné vers l'institution et ses agents. Que disent les élèves de leur expérience de la discrimination ? Comment comprendre cette expérience, et avec elle, le rapport des élèves à la discrimination de/dans l'école ? Les enseignants présument, souvent plus qu'ils ne savent, ce qu'éprouve « leur » public. Beaucoup pensent, ou du moins veulent croire, que les élèves ne se rendent pas compte de la discrimination - ce que démentent des études sur l'expérience discriminatoire, notamment en stage[1155]. En présupposant ainsi un aveuglement au « mal », les enseignants renouent avec une infantilisation, une minorisation fondée à la fois sur l'idée : de sa pureté (l'enfant à protéger) ; de son incapacité à voir et à bien juger (l'enfant à éduquer) ; et d'un défaut de savoir (l'enfant à instruire). Les adultes justifient ainsi de leur position et de leur monopole de qualification et de jugement des faits, dont on a vu qu'il est utilisé majoritairement pour dénier la discrimination, tout en participant éventuellement de la coproduire. En outre, les adultes parlent visiblement peu avec les élèves des discriminations vécues, et ils ont donc peu l'occasion de mettre à l'épreuve leurs théories en la matière. En soulignant cela, il ne s'agit pas d'oublier que certains en discutent[1156], mais de noter que cela reste généralement marginal et limité. Souvent, par peur qu'une parole affectée ou conflictuelle n'émerge, et ne les saisisse ou les expose, les enseignants évitent également dans leurs cours d'aborder des thèmes comme le racisme, la discrimination, ou encore l'histoire de l'immigration et la mémoire coloniale[1157]. Ceci, malgré des prescriptions des *curricula* notamment en histoire et en éducation civique. Ils justifient leur silence autant par leur malaise face à ces questions que comme façon de préserver un ordre scolaire. *« Ouvrir ces questions… pfff…. déjà, il faut savoir si on va pouvoir les refermer »*, explique un CPE

[1155] Par exemple : FARVAQUE N., *Difficultés d'accès et discriminations dans l'accès aux stages*, op. cit.

[1156] Il s'agit dans les cas relevés de certains enseignants « proches » des élèves, ou de certains CPE ou assistants d'éducation sensibles à la dimension subjective de leur travail. Par exemple : « Moi, en tout cas j'attends que les élèves, éventuellement, me… tendent la perche et puis après on en discute, parce qu'il est important aussi de mettre des mots là-dessus et de savoir ce que c'est vraiment la discrimination, de pas tomber dans un phénomène de victimisation non plus… (…) Par contre, ils peuvent parler, on peut en discuter et euh… Je crois qu'ils apprécient le fait que justement on les écoute, même si on n'est pas toujours d'accord euh… Ils apprécient qu'on puisse en discuter vraiment de manière… assez ouverte, quoi. » (CPE, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

[1157] DHUME-SONZOGNI F., Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ?, op. cit., chap. 4 ; FALAIZE B. et alii, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Paris, CNHI/INRP, 2008.

(Alsace, 2010) qui a pourtant déjà affronté des manifestations de racisme dans son établissement.

En donnant finalement la parole aux élèves, il s'agit symboliquement de rompre avec ce rapport qui minorise (leur compétence, leur place et leur parole) en même temps qu'il minimise le problème de la discrimination. Il s'agit de les tenir pour des informateurs avisés, des analystes souvent expérimentés, et parfois des praticiens d'une sociologie empirique quotidienne de la discrimination. Ce faisant, il s'agit aussi de pointer vers une problématique de la *parole*, dans une institution scolaire toute orientée vers le discours et son ordre préétabli[1158]. En effet, ce qu'expriment les élèves au sujet de la discrimination vécue n'est pas sans médiation ou sans détours ; il n'y a pas de relation directe ni univoque entre un vécu discriminatoire et sa verbalisation formelle. Le silence, comme on va le voir, est souvent bien plus parlant. La parole et son envers, le silence, doivent donc être plus généralement compris comme des formes de réappropriation, dans une économie non seulement psychique, mais fondamentalement sociale et souvent *politique*[1159] de l'épreuve discriminatoire ou raciste. Cette épreuve prend place et sens dans un rapport au monde et à l'école, qu'elle participe de construire[1160]. Et en conséquence, les élèves mettent en œuvre diverses tactiques, de résistance ou d'esquive, non seulement sur le plan psychique, mais sur le plan scolaire et relativement aux normes de l'école.

Je verrai donc en premier lieu l'état de la parole sur cette question, ce qui revient en fait à prendre la mesure du silence. Celui-ci recouvre des significations et des postures en réalité différentes (VII.1). Lorsqu'ils parlent toutefois de la discrimination, les élèves présentent des récits fréquemment ancrés dans la situation scolaire. Cela ne veut pas dire une dénonciation des discriminations qui y ont lieu, il faudra comprendre pourquoi. Leurs analyses sont pour une part sensiblement politisées, si l'on entend par là qu'elles se réfèrent nettement aux rapports de minorisation (VII.2). Revenant sur la faible autorisation de la parole, je m'attacherai à quelques mécanismes d'imposition du silence, et aussi en retour au coût social

---

[1158] DHUME F., « Travailler le racisme en classe. Du discours à la parole », op. cit.

[1159] Si comme je l'ai indiqué (I.3.3.1) la politique « consiste dans le jeu des pratiques guidées par la présupposition de l'égalité de n'importe qui avec n'importe qui et par le souci de la vérifier » (RANCIERE J. , *Au bord du politique*, op. cit., p.112), il faut voir les tactiques de résistance des minorisés comme une dimension proprement *politique* (et non « infra-politique », par exemple, cf. James C Scott). Le silence peut en faire partie, même si ses effets restent situationnellement circonscrits ou ne transforment pas les *rapports* de subjectivité.

[1160] Je rejoins ici l'analyse de Valérie Daniel, mais j'insisterai sur la part tactique de gestion de cette épreuve. DANIEL V., « L'épreuve de la discrimination : postures individuelles et positions sociales », in *Agora Débats/jeunesses*, n°57, 2011.

d'une parole publique qui rompt cette contention ou qui déroge aux mises en scènes institutionnelles. On verra que, des institutions aux amis, en passant par la famille, un réseau hétérogène d'acteurs et de motivations participe de maintenir le silence ou limite la constitution collective des résistances (VII.3). Il s'agira ensuite de se pencher sur la pluralité des modes de subjectivation de l'expérience discriminatoire, et de souligner diverses tactiques des minorisés pour s'arranger avec cette position subordonnée (VII.4). Mais ces tactiques sont souvent individuelles. Elles peuvent s'exprimer sur un mode *politique*, comme une mise en cause de l'ordre scolaire, par exemple à travers l'usage de l'accusation de discrimination (VII.5). Elles peuvent également s'exprimer sur un mode utilitaire, à travers des pratiques d'esquive ou de compensation des effets de la discrimination en stage (VII.6).

VII.1. Parler de la discrimination vécue, c'est d'abord se taire

Il semble difficile, pour les élèves rencontrés, d'aborder ouvertement la question de la discrimination. En témoignent, d'un côté, des expressions de gêne, d'embarras, dans l'interaction d'entretien, mais aussi, d'un autre côté, des réponses expressément évasives et des silences importants. L'enquêteur peut par conséquent lui aussi en éprouver une gêne, et le sentiment de faire irruption dans l'intimité, avec la crainte (le fantasme ?) de réactiver ce que des défenses psychiques maintiennent en sourdine. La relation d'entretien doit trouver un compromis, entre la volonté de savoir et la frustration première ou l'étonnement que peuvent générer le silence et le maintien à distance[1161]. Force est de constater, dans l'enquête, que les réponses sont plus souvent obliques que directes, que les propos sont au départ plus souvent laconiques que de l'ordre de l'épanchement ou de la véhémente dénonciation. Il en résulte un sentiment de distance, de détachement, dont on peut se demander ce qu'il dit de la discrimination, du rapport à l'école, ou ce qu'il indique plus généralement de la situation d'entretien en milieu scolaire. Quoiqu'il en soit, le silence et la distance sont parlants.

[1161] Cette situation renvoie au sociologue la question de son implication : en quelle mesure attend-il une forme de confidence, voire de confession ? En quelle mesure le désir de savoir malgré tout ne touche-t-il pas à une forme de voyeurisme cherchant à percer l'intimité ? Ces questions mêmes dramatisent-elles le rapport d'enquête ? Et à travers cela reconduisent-elles une forme de minorisation, dans l'asymétrie d'empathie à l'égard des élèves supposés souffrir ?

VII.1.1. La boucler : une réponse à la violence intime et une auto-censure

Dans un premier temps, les élèves disent (font mine ?) de ne pas être directement concernés. Cette situation peut éventuellement se renverser dans un second temps, lorsque l'entretien dure suffisamment pour qu'un cadre de confiance soit tissé, et que l'écoute effective – sensible - de l'enquêteur ait pu être pratiquement testée. Ce n'est pas toujours le cas, et plusieurs entretiens butent sur cette distance et cette résistance sans arriver en apparence à la réduire. L'un dans l'autre, cela ne signifie en rien l'absence d'expérience de discrimination. Il y a diverses raisons au fait de ne pas évoquer « spontanément » la discrimination. Et d'abord, le contexte même de l'interaction d'entretien. Comme cela est connu, le vécu se « livre » (éventuellement) lorsque l'accord et la confiance – une connivence - sont suffisants pour parler d'une question *profondément intime et infiniment violente*. Il y a là une dimension à la fois interactionnelle - relative à l'entretien -, et psychologique - relative à la discrimination.

Dans ce dernier registre, la discrimination ethnico-raciale peut être vue comme une atteinte au plus sensible de l'expérience de soi et du monde : une forme « d'extermination sociale »[1162] - dans le sens étymologique (*ex-terminer*) d'un renvoi au-delà des frontières de la socialité, et en-deçà des conditions de reconnaissance d'une commune humanité. Elle se fonde sur une négation de la légitimité de la naissance et de l'être-au-monde[1163] ou du moins de l'être-de-ce-monde. Cette discrimination touche d'autant plus à l'intime de l'identité qu'elle « symbolise l'ensemble des violences vécues par ces jeunes à cause d'une idéologie qui subordonne la légitimité de leur identité à une différenciation en fonction d'une origine "ethnique" supposée être la leur »[1164]. On peut même penser que les effets psychiques de telles expériences sont de l'ordre de la honte, au sens où l'humiliation amène à taire les violences subies, à se replier sur soi-même, à cultiver un sentiment d'illégitimité, et à s'éprouver comme un « moins que rien »[1165]. On comprend donc que cette dégradation puisse se solder dans le silence, dans l'incorporation d'une illégitimité du *sujet* (au double sens de ce terme). Toutefois, cela ne me

---

[1162] BENSLAMA.F, « La discrimination, mode d'extermination sociale », in Blier J.-M., Royer S. (dir.) *Discriminations raciales, pour en finir*, Paris, éd. Jacob-Duvernet, coll. Guide France info, 2002, p.21-22.

[1163] Pour le psychanalyste, en effet, « la notion d'origine n'a pas de sens sans la naissance » et « la logique de la naissance, c'est la logique d'existence dans le monde, tout simplement. Autrement dit, cet acte de discrimination a touché la question de la naissance pour cet enfant, la logique de la naissance en tant qu'existence » BENSLAMA F., « Construction de l'identité et discrimination », in Noël O. (coord.), *Actes du séminaire national Lutte contre les discriminations sur le marché du travail*, op. cit., p.62.

[1164] FRANCHI V., « Ethnicisation des rapports entre élèves : une approche identitaire », in *VEI Enjeux*, Hors série n°6, décembre 2002, p.38

[1165] DE GAULEJAC V., *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996.

semble pas ici être le mode d'explication majeur ou au moins unique ; il y a dans ce silence une dimension sociale et politique.

Il faut avoir à l'esprit, pour comprendre la difficulté d'énonciation de la discrimination, un autre élément, qui concoure à ce que les élèves « la bouclent ». C'est, à un niveau général, le fait que « le processus de domination engendre un comportement public hégémonique et un discours en coulisse fait de ce qui ne peut être dit directement en face du pouvoir »[1166]. Le silence sur la discrimination est ainsi une forme explicite du faible degré d'acceptabilité sociale de la parole des discriminés. En effet, les discours publics officiels sur ce thème stigmatisent tout au plus l'existence de discrimination en général, en se gardant de pointer tant vers les discriminateurs que vers les discriminés. (D'où ce discours qui se diffuse dans la communication publique, du « tous auteurs, tous victimes », dépossédant les discriminés d'un potentiel de constitution politique de la spécificité de leur place.) Les discours publics hégémoniques ne jouent ainsi qu'exceptionnellement comme une invitation à *en parler*. En outre, il existe dans l'institution scolaire un *défaut d'autorisation de la parole affectée* en général, *a fortiori* concernant l'expérience raciste, dont l'expression est fréquemment entendue comme une mise en accusation de l'ordre scolaire[1167]. La violence vécue par les élèves est alors redoublée par la dénégation qui l'entoure, par le silence qui l'enveloppe. La négation du problème vécu et de la violence subie, et la contention de la parole qui l'accompagne, réitèrent l'exaspération intime, mais elles fonctionnent en même temps comme une mise en garde : elles « préviennent » les tentations de retournement de la violence. En conséquence, la violence est *intériorisée*, car les élèves ont appris à s'auto-censurer. Soit ils l'étouffent en évitant de fixer le problème, soit ils la retournent dans une violence sourde qui s'en prend d'abord à eux-mêmes.

> « Ben… ça donne… C'est un sentiment de colère, quand même… Mmm. (…) Vivre avec ma colère ?… On s'habitue à tout, hein… On s'habitue… on est Noire… on s'habitue à être en colère… on s'habitue à avoir des galères… C'est comme tout, c'est une question d'habitude… Bien sûr, au début… je ne sais pas comment m'exprimer… Soit on frappe, soit on… (…) Ah la violence… frapper sur les murs et tout ça ? (…) Frapper sur les murs… Frapper dans ma chambre… ça m'est déjà arrivé. » (Hélène, 17 ans, BEP alimentation, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

[1166] SCOTT J. C., *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, éd. Amsterdam, 2008, p.12.

[1167] La restitution de l'enquête en Lorraine, en jouant de l'ouverture publique de la parole, et en insistant sur cette problématique du silence, a suscité une attention de certains enseignants à ces phénomènes : *« On avait un prof qui touchait, qui tripotait les élèves… il a mis un an avant de nous en parler. Ils n'osent pas le dire ; c'est pareil pour la discrimination. »* (Restitution publique mai 2007, Chef d'établissement, Lorraine, Bassin 1) *« En conseil de classe, c'est très difficile pour les élèves de dire, et très difficile pour les collègues d'entendre [l'idée de discrimination]. Ils le prennent souvent comme une attaque personnelle et réagissent en disant "on ne peut pas dire ça !". »* (Restitution publique mai 2007, Proviseur-adjoint, Lorraine, Bassin 1)

La pression sur les stages et la responsabilisation des élèves joue ici comme procédé de contention, incitant à occulter le problème :

> « - Djamel : Moi, je cherche pas à comprendre, parce qu'on y va pour chercher un stage pas autre chose, quoi. Ce que la personne en face de moi elle pense, je m'en fous pas mal, quoi ; si elle veut pas de moi, je vais chercher ailleurs, c'est ça, hein. Et le stage, on doit le trouver le plus vite possible et… comme ça après on est tranquille et on n'a plus qu'à y aller, quoi. Moi, je sais que si je commence à me prendre la tête avec la personne en face, parce qu'elle a pas voulu de moi… Je sais que ça finira mal à la fin, quoi.
> - Enquêteur : Ça finira mal, c'est-à-dire ?
> - Djamel : Ben, sous le coup de la colère, je sais pas trop de quoi je suis capable, donc… et je suis très susceptible, alors bon… Donc, j'ai pas souvent envie de savoir… ce que les gens ils doivent dire. » (Djamel, 19 ans, BEP mécanique industrielle, LP, Lorraine, Bassin 4, 2006)

Les élèves qui ne se retiennent pas et se « prennent la tête », car la réponse agressive est aussi un élément d'estime de soi, ont eux-aussi intégré une certaine auto-censure. Ils internalisent le motif de la violence, comme Djamel, qui l'explique par sa propre « susceptibilité » plutôt que par l'agression subie. Ils prennent sur eux, en assumant de porter l'entièreté de la charge du problème. Préjugeant – avec de bonnes raisons, on l'a vu, V.6 – que la parole donnera lieu au mieux à une incompréhension, et au pire à une humiliation supplémentaire, les élèves rencontrés taisent plutôt qu'ils ne parlent de ce qu'ils ont subi :

> « Yassine : y'a mon tuteur, enfin… le second de mon tuteur, il m'a dit : "C'est quoi ce travail d'Arabe !", là j'ai… c'était pas possible, là je l'ai couché.
> Enquêteur : C'est-à-dire ?
> Y : Je lui ai mis une baffe et je l'ai couché. (…) Ouais, ouais ; après le lendemain, ils m'ont renvoyé, ils m'ont dit : "Reste à la maison !"
> Enq : Il a dit ça et vous avez réagi en lui mettant une baffe, alors on vous a renvoyé, c'est ça ? Est-ce que vous avez dit à quelqu'un du lycée ce qui s'était passé ?
> Y : Non… J'ai dit juste que… au… ben… au chef des travaux que je me suis fait virer, ça y est.
> Enq : Vous n'avez pas expliqué pourquoi ?
> Y : Non… J'veux pas en parler, moi. » (Yassine, 21 ans, Terminale Bac Pro électricité, LP, Lorraine, 2006)

Pour Yassine, le silence sur la discrimination dans l'école va de pair avec la défense agressive dans la situation au travail, mais comme il sait les deux être incompatibles, il se tait en sachant pertinemment ce que cela signifie : son intégrale responsabilité. On verra que cela prend sens dans un rapport combatif à la situation scolaire (VII.4.2).

VII.1.2. Le retranchement, frontière individuelle contre frontière institutionnelle

En conséquence des remarques précédentes, le silence doit aussi être entendu comme un retrait, ou plutôt un *retranchement*. Celui-ci prend un sens particulier dans une institution disciplinaire cherchant précisément à *prendre corps* sur/dans les élèves. En particulier dans le contexte scolaire, garder le sociologue à distance par le silence lors de l'entretien, et montrer un désintérêt apparent face à l'intérêt relatif du chercheur, témoignent à la fois de formes de protection et de formes de résistance, au moins face à la violence de la situation disciplinaire

en général. En renvoyant, par le mode de présence même, un sentiment d'incongruité des questions du sociologue, les élèves renvoient en premier lieu le chercheur « dans les cordes ».

Les élèves savent souvent bien (mieux ?) que les adultes jouer de cette gamme d'expression qu'est le *mode de présence à la situation*. En tant que minorisés dans l'ordre scolaire, ils sont particulièrement susceptibles de recourir au *régime de l'absentement*, qui est plus une forme de l'*exit*[1168], pour échapper aux prises et à l'emprise, pour laisser glisser sur eux les discours et les injonctions. Ils se retranchent ainsi dans le silence, en jouant d'une frontière individuelle, une frontière corporelle, socialement plus réduite mais plus difficile à forcer - sauf à recourir à la torture ou aux stratagèmes inquisitoriaux. Ce silence semble ainsi être une façon d'endosser le rôle de celui qui est réduit à son corps racisé, et qui a compris que la parole véritable n'est en réalité guère *envisageable* pour les discriminés eux-mêmes. (Laisser parler le sociologue, c'est lui abandonner la figuration du problème, le laisser au sens propre *en-visager* à sa façon la discrimination.) Cette distance apparemment nonchalante est d'ailleurs souvent frustrante pour le sociologue, et particulièrement insupportable pour les professionnels. Ces derniers sentent confusément des élèves échapper à leur pouvoir par le biais de ce retranchement. Pour cette raison, ils se rassurent lorsqu'ils arrivent à leur tirer des larmes : ils sont encore capables de les affecter ; *« il s'est mis à pleurer ; ça m'a rassurée, je me suis dit que je pouvais encore les toucher »*, explique par exemple une enseignante d'histoire-géo – Collège, Alsace, 2005.

Il semble donc que, dans les rapports entre élèves et enseignants (notamment), l'absentement et le silence signifient parfois une façon de reprendre du pouvoir dans la situation, à condition de recadrer celle-ci à partir des frontières individuelles. D'où, on le verra, une tendance plus globale à assumer individuellement (les conflits, le fait de s'en sortir, etc.) et un rapport instrumental à l'école, déjà observé[1169]. En se réappropriant de la sorte le discours individuant du pouvoir disciplinaire, les élèves peuvent le jouer d'une certaine façon contre les limites de l'institution : limites de prise de corps, mais aussi limites d'adhésion au discours sur les valeurs collectives « d'égalité », etc. censé être « incarné » par l'école. Contre les frontières institutionnelles justifiant une morale « républicaine », les élèves jouent une frontière individuelle adossée à une morale en partie ethnique. (Morale à l'égard de laquelle les murs et

---

[1168] HIRSCHMAN A. O., *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard, 1995 ; SAGNARD N., *La nouvelle condition ouvrière. De l'extension des modes de domination patronale aux nouvelles formes d'insurrections ouvrières : des microrésistances comme forme de préservation d'une estime de soi*, thèse de sociologie, Université Marc Bloch, 2004.

[1169] DUBET F., MARTUCELLI D., *Les lycéens*, op. cit.

les portes des établissements sont bien plus accueillants, jouant comme vitrine d'une « fierté ethnique » (« Arabes en force », etc.) là où les adultes voudraient qu'ils servent surtout de contenant.)[1170] Cette dernière morale est composée de référents micro-collectifs (famille, groupe de pair…), mais assumé tendanciellement seuls, dans la mesure où ces micro-collectifs ne protègent pas, eux non plus, de la discrimination ni ne permettent véritablement son réinvestissement politique (VII.3).

VII.1.3. Un silence polyphonique : trois rapports à la discrimination

Alors qu'ils en ont des expériences souvent factuellement proches, tous les élèves n'en parlent pas de manière identique. Les propos – que les élèves s'autorisent ou non à parler du problème – semblent être à l'image de la violence que les formes de discrimination exercent sur eux, ou plutôt selon le degré d'habitude qu'ils en ont… On peut identifier dans les entretiens trois figures différentes. Certains se saisissent de l'entretien en tant qu'espace de parole pour exprimer ce qu'ils subissent. Ils font ainsi rupture avec les usages scolaires dominants[1171], mais également acceptent une petite dérogation aux conventions sociales dans le cadre de l'entretien[1172]. La parole régulatrice trouve difficilement sa place dans le fonctionnement quotidien de l'école, et c'est pourquoi l'entretien sociologique est présenté par plusieurs élèves comme un contrepoint[1173]. Mais, de façon très significative, le sociologue est perçu non comme l'oreille où pourrait s'épancher une parole fréquemment demeurée en

---

[1170] Les murs des établissements scolaires sont très bavards ; ils parlent non seulement de ce langage de réappropriation de l'ethnicité, mais aussi très souvent des rapports au sein de l'école ; ils servent ainsi parfois de « coulisses » (selon le terme de James C. Scott) où s'expriment de façon rituelle les subalternes lorsqu'ils mettent en scène la critique des codes majoritaires.

[1171] Je parle d'usages dominants dans la mesure où il existe souvent, dans les établissements, des espaces ou des rapports autorisant la parole subjective : avec certains enseignants identifiés comme tels, mais aussi parfois avec certains agents de la vie scolaire (infirmière, CPE, etc.). Dans l'expérience en Lorraine, certains établissements ont instauré des espaces formalisés ou non de parole, modifiant significativement le régime d'autorisation de la parole. Mais cela reste exceptionnel et souvent, ces espaces sont conçus comme des huis clos n'affectant guère l'ensemble de l'organisation et des rapports.

[1172] Du moins la convention voulant que l'on évite les sujets et les postures de pathos. C'est ce qu'exprime au fond Liah, lorsqu'elle montre que la technique de ne pas « faire attention » et de « faire glisser » sur soi la violence est autant une défense psychique que l'effet d'une telle convention sociale dans l'interaction : *« Donc euh… voilà… j'ai… j'ai pas trop fait attention… Enfin c'est ce qu'on dit… devant les gens… C'est… c'est ce qu'on dit devant les gens ; bien sûr, on fait pas attention, mais… quand même ça fait mal… »*

[1173] En fait, cette exception confirme par certains aspects la règle, si l'on pense que la condition d'une confiance est peut-être aussi le fait que le sociologue se présente justement comme n'ayant pas d'autre lien avec l'institution scolaire que celui de la traiter comme terrain d'enquête. L'approche de *sociologie publique* peut ici modifier relativement ce rapport, en signifiant un enjeu de transformation, ce qui fait que les élèves chargent l'enquêteur d'une mission d'intermédiaire de la parole. D'un autre côté, on peut aussi se demander s'il n'y a pas dans cette légitimation de l'enquête sociologique une manifestation du comportement de « bon élève », adoptant l'attitude du soutien aux initiatives instituées. Bref, il faut en la matière accepter une interprétation plurielle.

souffrance dans l'espace scolaire, mais comme le témoin secondaire d'un phénomène connu des seuls minorisés. Le sociologue comme un Majoritaire en voie d'« initiation »[1174].

> « Non, mais déjà… déjà, c'est pas mal ce que vous faites, déjà… Parce que… Imaginez, vous, vous seriez pas venus, on n'en aurait pas parlé… Vous sauriez pas peut-être… […] Voilà, ça va déjà changer quelque chose… de profond, c'est déjà pas mal quand même. » (Yannis, 20 ans, Terminale Bac Pro, Electricité, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « [Il faudrait continuer pour] Ben, avoir euh…. des témoignages et de… de rassembler tous ces témoignages pour euh… ben, pour choquer en fait… pour dire que c'est pas une forme euh… » (Yassine, 21 ans, Terminale Bac Pro électricité, LP, Lorraine, 2006)
>
> « C'est bien d'en parler et tout ça, parce que… y'en a qui connaissent même pas ça, y'en a qui s'imagine pas ça, y'en a qui sont encore dans leur monde… ils s'imaginent pas ça. » (Liah, 17 ans, BEP CSS, LP, Lorraine, Bassin, 1, 2006)

Ils témoignent par là d'un recul et d'un savoir qui réduisent l'enquêteur au mieux à un simple enregistreur-rediffuseur, agent d'une stratégie plus générale de faire-savoir dans laquelle eux-mêmes ne s'investissent que comme des informateurs. La parole sera de la sorte portée par un tiers. Tiers que l'on peut penser à la fois moins exposé aux mesures de violence institutionnelle (cf. VII.2.1) - en raison de son statut, à la fois du côté du savoir et du côté du groupe majoritaire -, et passeur entre deux mondes d'expérience sans commune mesure (majoritaire/minoritaire). Les termes mêmes dans lesquels est jugé le rapport sociologique indiquent que cela reste un pis-aller qui ne sera jamais à la hauteur de leur expérience subjective et des enjeux politiques de la situation : « c'est déjà pas mal ». Le travail sociologique apparaît comme une action mineure au regard du savoir majeur qu'ils détiennent sur la discrimination.

D'autres, par contre, estiment ne rien avoir à dire sur le sujet. L'entretien tourne alors tout simplement à vide. C'est comme si, habitués à se taire, ils avaient refoulé la question. Bien qu'ayant pu vivre de la discrimination – certains le disent -, ils ont relégué celle-ci au rang d'expérience banale et refusent de s'identifier tant à la figure du plaignant qu'à celle de l'exemple emblématique. Ils ne sont hérauts de rien du tout, ce qui semble être une façon de se défausser de la discrimination, de refuser subtilement d'en assumer l'idée même. Contrairement aux précédents, l'utilisation du sociologue comme diffuseur n'a aucun intérêt à leurs yeux, et c'est pourquoi ils ne montrent nulle appétence pour l'entretien. Ils ont visiblement (et définitivement ?) déproblématisé et dépolitisé l'expérience discriminatoire.

D'autres, enfin, peu nombreux, tentent tant bien que mal d'occulter la question et se déclarent surpris d'une démarche d'enquête qui vient perturber un arrangement fragile avec une question proprement *sensible*. Ces derniers minimisent et euphémisent eux-aussi leurs

[1174] GOFFMAN E., *Stigmate*, op. cit.

expériences pour les rendre plus supportables… mais l'équilibre demeure fragile et le silence lui-même est pesant. Aussi présentent-ils un propos moins stable que les premiers, un discours qui s'effeuille au cours de l'entretien. Ils entament par des généralités et par une projection de la question sur des tiers : *« Ben… Bien sûr que la discrimination elle existe ; euh… oui, j'ai des… j'ai des amis qui ont été… victimes de… de discrimination… »*. Ils passent ensuite par le déni, mais ils en font presque trop : *« J'sais pas comment dire… J'ai… J'ai jamais été confronté à… à… quelle que soit la sorte de discrimination »*. Ce recours au déni sonne comme le fait de « reculer pour mieux sauter », comme un dernier tour de piste pathétique avant de lâcher la tension et d'ouvrir les vannes. Ils finissent par raconter la violence redondante, dans sa cruelle nudité, sans échappatoire possible, de discriminations souvent infra-légales ou d'épisodes racistes généralement insaisissables pour le Majoritaire. Ils racontent à la fois la répétition et la démultiplication, dans diverses scènes de la vie sociale, d'un type d'expérience qui finit par former continuité. Ce type de parole semble indiquer que les personnes sont dans un équilibre d'autant plus précaire qu'elles n'ont pas encore entièrement neutralisé la violence qui leur est faite. Elles témoignent alors d'une *conscientisation*[1175] récente de la discrimination ou du racisme, et sont à « fleur de peau » sur ce sujet. C'est le cas, par exemple, de Michèle, qui subit de façon répétée la confrontation au racisme. Arrivée du Cameroun deux ans auparavant, elle subit quolibets et insultes mettant sans cesse en scène « sa différence », aussi bien dans son collège qu'à l'extérieur. Elle a pris conscience brutalement des préjugés racistes et des processus de minorisation, et elle se sent dégradée, refoulée au rang d'inférieure, position à partir duquel les termes « Noirs » et « Blancs » sont paradoxalement *symétriques* (comme catégories) *mais asymétriques* (comme statuts) :

> « Moi, ce que j'ai ressenti c'est que… c'est que tout Noir, quoi… n'est rien devant les… les… je peux dire les Blancs, quoi… Comme on sort d'un autre continent… On se dit là-bas, peut-être la vie c'est comme les singes, les trucs comme ça. » (Michèle, 14 ans, Collège, Alsace, 2005)[1176]

En conséquence, elle essaie de se conditionner elle-même, pour tenir malgré tout :

> « Parfois je pleure… mais, je dis qu'il faut pas pleurer, parce que j'ai encore plusieurs années à passer ici donc ça sert à rien de pleurer, quoi. »

Chacun des entretiens a donné lieu à sa part de silence, exprimant à des degrés divers l'incorporation et l'acceptation d'une position sociale subalterne. Selon les étapes du processus d'endossement et de réappropriation du statut de minorisé, chaque silence semble

---

[1175] La conscientisation est l'une des phases du processus par lequel les discriminé(e)s se réapproprient ces expériences, phase où la généralité de la discrimination prend sens en tant qu'expérience politique d'un statut subalterne. Cf. POIRET C., « Pour une approche processuelle des discriminations… », op. cit.

[1176] DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ?*, op. cit., p.212.

avoir son propre code, son propre rythme, son épaisseur spécifique ; chaque forme de silence se connecte différemment à une parole sur l'expérience discriminatoire ou raciste – car les deux semblent ici indissociables, du point de vue du vécu.

VII.2. Des récits scolairement ancrés et tendanciellement politisés

Nombreux sont les élèves qui parlent d'abord d'expériences vécues par procuration - la télévision semble ici être une source importante d'identification au statut de minorisé (cela mériterait d'être confirmé). En regard, peu parmi eux parlent spontanément d'expériences personnelles qualifiées expressément de discrimination, et moins encore n'évoquent de telles situations à l'école. Au fil des récits, diverses expériences se dévoilent pourtant, qui d'une part sont moins spectaculaires que celles dont on parle à la télé, et d'autre part ne se laissent pas enfermées dans une qualification évidente. Mais elles sont liées à l'expérience fort banale de minorisation, de stigmatisation ou de racisation, et articulées à des micro-pratiques de traitement inégalitaire. En outre, elles ne se dévoilent que dans un second temps, après un discours général et dépersonnalisé sur la discrimination (comme l'on parle du racisme en général), parfois un passage par le déni, et aussi un abondant recours au silence[1177].

D'un point de vue méthodologique, les groupes de travail ont été souvent prolifiques en matière de récits de discriminations ethnico-raciales en stage, parfois plus, ou du moins différemment, que les entretiens individuels. Cette productivité s'explique probablement par un effet d'entraînement du collectif, une légitimation réciproque de la parole[1178]. Quant à l'accentuation d'une focale sur les stages, elle se comprend d'une part par le fait que ces collectifs peuvent être définis par une relative communauté d'expérience scolaire, et d'autre part par le caractère souvent aisément comparable (entre élèves) des situations dans la phase

[1177] Sur ce plan, mon analyse diffère de celle de V. Daniel (ibid.), qui distingue cinq « postures ». Si j'observe bien des rapports différents à la discrimination, et du moins à la parole/au silence sur elle (VII.1), ces différences ne sont pas toujours assignables à des « postures », mais aussi à des temporalités distinctes dans les cycles de l'entretien. Certes, nos méthodes sont différentes ; mais cela invite à mon sens à accorder une importance première aux conditions d'une prise de parole sur le vécu discriminatoire, au regard desquelles les différences sont sensibles mais parfois subtiles. En effet, la dénégation faisant partie de quasiment tous les discours d'élèves, c'est dans leurs variations que les différents rapports au monde et à l'école me semblent s'exprimer.

[1178] Constatons empiriquement (je n'ai pas vérifié cela systématiquement) que les hiérarchies de paroles sont parfois palpables dans les groupes. Elles le sont de façon criante dans les groupes « mixtes » enseignants/élèves lors de restitutions publiques comme en Lorraine ; cela donne lieu à des opérations visant à faire taire les élèves (les adultes monopolisent la parole, ou coupent la parole aux élèves qui parlent de la discrimination vécue au motif qu'on *« ne peu[t] pas vous laisser dire ça ! »*, etc.). Cela existe aussi entre élèves (selon la filière de scolarité, le sexe, ou le statut ethnique), la parole me semblant être plus « spontanément » prise par le groupe majoritaire (garçons, « blancs », de filières valorisées…), les autres devant être plus souvent sollicités.

d'*accès* à un stage. Les entretiens individuels ont, eux, donné une perspective sensiblement plus intime à ces expériences, laissant apparaître la continuité du vécu discriminatoire et ses échos pluriels dans les différentes sphères d'expérience du rapport au monde. Cet écart semble illustrer le fait que la parole sur cette question s'organise selon des sphères de sociabilité distinctes, dont chacune conditionne le type de parole autorisée – j'y reviendrai, VII.3. Cette double approche – groupes de travail et entretiens individuels -, croisant en outre les points de vue d'élèves diversement discriminables, a l'avantage de confronter les discours dans deux configurations de parole. Cela permet entre autres de faire la part entre un registre commun d'expérience de la domination et un registre spécifique lié à la discrimination.

VII.2.1. Le stage comme expérience générale de rapports de domination

La discrimination prend place, comme on l'a vu (V.4.2.2), dans une vaste série d'illégalités et d'injustices dont les stages peuvent être coutumiers. Ces diverses expériences fondent une épreuve d'ordre politique, dans le sens où cela génère chez les élèves une prise de conscience concrète de rapports de domination. Dans les relations avec les employeurs, comme avec les enseignants, les élèves découvrent ou le plus souvent confirment que leur statut mineur – en âge et du fait de la scolarité - autorise chez les adultes (et plus encore pour la catégorie des « patrons ») toute sortes de pratiques de rabaissement, d'humiliation, d'exploitation… Celles-ci ne sont bien entendu pas spécifiques, et plusieurs entretiens montrent un discours proprement idyllique du stage, souvent comparé à une expérience scolaire terne voire franchement négative.

Dans une grande part des entretiens, les élèves ont un discours souvent sensible à la question des droits, qui leur semblent plus justes que les normes scolaires. Le droit apparaît comme une source de pouvoir – que Yassine utilise par exemple pour prévenir les abus policiers : *« Quand la police elle m'arrête, je dis toujours que je suis en Fac de droit, maintenant euh… »*. Mais cela ne veut pas dire une confiance dans la justice ; les élèves ne croient pas dans l'appareil judiciaire et dans le pouvoir intrinsèque du droit. Le droit est une figure métaphorique servant d'arme, pour dénoncer l'asymétrie qui structure l'ordre scolaire comme celui de l'entreprise :

> « Les élèves, c'est rarement qu'ils ont droit de parole… ou c'est rarement que… on a le droit de faire changer les choses… Un prof, ça aura toujours le dernier mot, toujours, c'est toujours comme ça, c'est comme le patron, c'est comme… comme tout… y'a toujours au-dessus, au-dessus de soi. » (Liah, 17 ans, BEP CSS, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

> « Je crois aussi que certains professeurs, notamment des jeunes, déraillent. Leur autorité est remise en question, alors ils en rajoutent dans l'autoritarisme : certains se mettent à punir sans raison valable, ou

rabaissent l'élève pour le faire taire. (…) à trop vouloir rétablir la discipline, on en viendrait à châtier sans discernement. Si la discipline implique des sanctions, il ne s'agit pas de punir n'importe comment. Les professeurs sont tenus de respecter la loi. (…) »[1179]

Cette référence au droit sert à souligner l'injustice ressentie ; mais elle accentue en retour l'écart douloureux entre un « droit » théorique et l'arbitraire de l'ordre pratique. En outre, elle peut durcir l'arbitraire enseignant, considérant la revendication de droit comme une mise en cause sacrilège de l'autorité. C'est ce qu'exprime Liah, en montrant une conscience claire que sa façon de revendiquer un droit à la parole joue contre elle, malgré des droits théoriques.

« Quand… il y a des règles quand même pour les élèves… je veux dire… on avait p't'être, peut-être, je dis bien peut-être, p't'être un jour, p't'être maintenant… un droit… un droit d'ouvrir sa bouche… C'est comme moi, j'suis une grande gueule, disons ça comme ça, … si moi… quand y'a quelque chose qui passe pas, ça passe pas… que ce soit prof ou proviseur ou proviseur adjoint… quand quelque chose qui passe pas… que je trouve pas juste, moi j'aime pas. » (Liah, 17 ans, BEP CSS, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

La discipline joue bien comme un contre-droit, et l'usage du référent juridique par les élèves est assimilé à une indiscipline, ce qui durcit le sentiment d'injustice. Ce durcissement est lié à la conscientisation politique de la situation, qu'il en soit la source ou au contraire la confirmation. Car inversement, le recours à un discours sur le droit, si peu présent dans l'espace scolaire ou de façon si déviée[1180], indique que les élèves savent utiliser les frontières scolaire, et qu'ils savent à tout le moins faire passer en contrebande d'autres normes qui pourront servir, à l'intérieur, à mener un combat symbolique. Certes, ce combat demeure symbolique, et l'accusation d'indiscipline est une arme puissante pour écraser les velléités de rébellion. Mais l'usage du droit comme ressource de pouvoir (I.5.3) indique ici des formes de résistances, qui parfois contournent et parfois s'appuient sur la clôture scolaire pour revendiquer ou au contraire dénoncer la fiction du « sanctuaire républicain ».

Ce qui vaut pour l'école ne semble pas exactement aller de même pour l'entreprise, car ces deux « mondes » sont perçus et investis souvent différemment par les élèves. Les stages sont une expérience valorisée de confrontation au réel du travail, mais ils sont *dans le même temps* souvent une expérience d'une position dégradée dans l'ordre social du travail. Sur ce dernier plan, la situation ne diffère pas fondamentalement de l'école, et c'est d'ailleurs ce qui frappe les élèves, le fait que le réel du travail ne soit pas *plus conforme à leur désir d'émancipation*. A titre d'exemple, Sébastien raconte que le stage d'hôtellerie – filière d'excellence du lycée, avec un restaurant d'application renommé – a aussi consisté à *« brûler des cartons, promener le chien, laver la voiture [de la patronne] »*. Être stagiaire, c'est souvent faire le « sale

[1179] Extrait d'un écrit dans le cadre d'une « colle », sur le sujet : « Pourquoi ai-je reçu une heure de retenue ? »

[1180] MERLE P., *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, op. cit.

boulot ». Face à des expériences de ce type, les élèves expriment de la « colère », et très souvent l'envie de *« se barrer »* ou de *« frapper »*. Mais, outre qu'ils ont généralement incorporé les normes pacifiées de civilité, la contrainte de la normalisation – qui responsabilise les élèves pour les faire tenir en stage (V.6) - se rappelle immédiatement à eux. Cela les conduit à ressentir impuissance et frustration, en les obligeant très souvent à accepter silencieusement cet ordre des choses. C'est ici que la situation diffère entre la pleine expérience de l'école et l'expérience très relative de l'entreprise : il devient criant que le stage demeure une forme avant tout scolaire, avec un maintien d'une position subalterne d'autant plus insupportable que l'entreprise était la promesse d'autre chose. Mais les élèves se taisent ici d'autant plus qu'ils ont une conscience claire que l'alliance entre les enseignants et les tuteurs est susceptible de jouer plus durement contre eux. Plus encore qu'à l'école, ils s'auto-censurent parce qu'ils ont le sentiment qu'« on leur fera payer » la contestation des normes du travail au nom, par exemple, du droit du travail. En voici quelques exemples, tirés d'un groupe de travail (LP, Lorraine, Bassin 5, 2006) :

> « On pouvait rien dire, parce que si, des fois, on disait quelque chose, après pour la note euh… Ils nous cassaient à mort pour la note… C'est vrai, hein, parce qu'après le patron euh… T'as des patrons qui étaient vraiment euh… (…) Nous, [en Terminale, comparativement aux BEP] on n'est pas excusés, quoi. J'veux dire, si on abandonne le stage, bon, ben, voilà c'est euh… » (Amandine, Terminale Bac pro Hôtellerie)

> « c'est pas qu'on ait peur de réagir, mais c'est qu'on a peur de la suite, puisque comme à la fin du stage, nous, y'a toujours un professeur ou alors le chef des travaux qui vient nous voir, le… en général ; j'sais pas si c'est tout le temps comme ça, mais le… Nous, on est pas là pour voir, parce que euh… le rapport en fait du stage, le compte rendu du stage pour… pour avoir notre bonne note ; donc, si on n'est pas là, il peut aussi bien nous mettre une bonne note, comme nous casser complètement, nous couper l'herbe sous le pied. » (Benjamin, Terminale Bac pro Hôtellerie)

> « En fait, sa… la réaction… par exemple, si on réagit, on dit : "Ce que vous me donnez de faire, ça a rien à voir [avec le référentiel]", peut-être qu'il peut le prendre bien, mais à la fin, quand il doit donner la note… il va s'en rappeler, il va… il va nous aligner, en fait. » (Mohamed, BEP Logistique)

> « Oui, l'entreprise où je me trouve, ben… ils étaient racistes… Euh… non, ils me parlaient des trucs racistes… ils mettaient le racisme au cœur de tout, et tout le temps. (…) J'sais pas, ils étaient… avec les blagues sur les races… sur les… Tout, et ils faisaient des blagues où c'était nous de trouver ; ils me parlaient de ça ; nous, fallait pas non plus les remballer ; si, on les remballait c'est sur que là euh… après, ils nous cassaient. » (Sébastien, Terminale Bac pro Hôtellerie)

Ces élèves pointent la continuité de normalisation entre l'école et l'entreprise. Ils montrent que la validation des stages ou des diplômes incorpore de fait une évaluation de leur capacité à tolérer les hiérarchies de l'ordre social, et à légitimer, au moins par leur acceptation silencieuse, les procédés par lesquels les rapports de travail incorporent et maintiennent le silence sur les abus de pouvoir. La conformation à l'ordre social est à l'évidence l'un des apprentissages parallèles au curriculum formel des stages, et plus généralement des savoirs et savoir-faire scolaires. Les élèves montrent en même temps une conscience d'ordre politique de ces questions. Ils font l'expérience que la gestion des stages par les enseignants évite le

plus souvent la régulation des rapports de travail dans l'entreprise, et ils ont sur ce plan une lecture perspicace des stratégies enseignantes d'évitement de ce qui fait conflit. Ils analysent ainsi comment l'entente entre l'école et l'entreprise passe sur ces sources de conflits et d'illégalités. Ils dénoncent en conséquence, en s'appuyant explicitement sur les référentiels de stage et plus généralement sur des ressources de droit, non seulement l'asymétrie des rapports autour du stage, mais avec cela, la collusion entre enseignants et tuteurs conduisant à maintenir ces illégalités et à les banaliser. Ils pointent par exemple les limites d'une logique de réseau rôdé et routinisé, qui renforce l'asymétrie de traitement de la parole de l'élève et du patron[1181] :

> « Des fois, il croit pas, le chef des travaux… Il croit pas l'élève… parce qu'il a confiance au patron et il croit pas l'élève. (…) Nous, ça va être la première fois qu'on va y aller, et… le professeur ça va p't'être faire cinq fois qu'il va aller au même endroit. Puis à force… ils vont… ils vont se comprendre… Ils vont croire plutôt euh… le professionnel, l'entreprise, que l'élève. » (Sébastien, Terminale Bac pro Hôtellerie, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

L'expérience de stage joue donc un rôle très paradoxal, dans la mesure où ce lieu de normalisation est de fait aussi un lieu d'apprentissage de rapports politiques, ou plutôt un lieu de confirmation d'une relative continuité du rapport de minorisation entre l'école et l'entreprise. Si la frontière entre l'école et l'entreprise demeure, justifiant des investissements souvent différents entre le travail scolaire et le travail dans l'entreprise, et expliquant des formes de minorisation différentes, elle peut *a contrario* participer de fonder l'expérience d'une continuité relative du statut de minorisé. L'expérience de la discrimination proprement dite s'inscrit dans ce rapport, mais en accentue la tension et, probablement aussi, les effets.

VII.2.2. Un ancrage scolaire de l'expérience discriminatoire…

Bien qu'elle prenne place dans une série plus vaste d'expériences significatives d'un *mensonge institué* (IV.6.4) – notamment quant aux droits spécifiques des élèves et plus généralement aux droits humains - la discrimination ethnico-raciale se distingue comme une expérience politique spécifique. En effet, elle ne met pas seulement en scène le statut d'élève ou de « jeune », dont on est amené à sortir avec l'âge, mais elle renvoie à une expérience globale et indélébile, en raison d'une continuité personnelle (une répétition dans un parcours de vie) et également familiale ou communautaire, comme on le verra (VII.4). On mesure cela

[1181] Dans un cas précis et argumenté (qui indique que ce n'est pas une théorie générale du « complot ») les élèves ont même soupçonné une forme de corruption, qui expliquerait selon eux que l'entente entre un enseignant et un patron conduise à tolérer une sélection d'élèves selon des motifs illégitimes : *« les patrons, en fait, ils ont rien voulu comprendre sur l'élève qui était parti en stage là-haut ; elle a voulu arrêter le stage, ben elle s'est fait virer [de l'entreprise et du lycée]… (…) Tout ça parce que euh…Il [le prof] connaissait bien l'entreprise ; il venait euh… les pieds sous la table, au frais de la princesse, euh… en vacances. »*

à travers le contraste entre le type de parole des élèves ayant vécu de la discrimination et les autres. Ces derniers tiennent un discours sur la discrimination témoignant d'une sensibilité antiraciste globale à cette question[1182], là où les discriminés (i.e. ceux qui en ont fait l'expérience) montrent une nette tendance au silence. Les élèves du groupe majoritaire n'ont généralement pas de vécu propre de la discrimination ethnico-raciale, mais ils peuvent parfois avoir fait l'expérience d'une stigmatisation ou d'une discrimination selon d'autres critères : l'« apparence physique »[1183], le genre – bien que les expériences sur ce dernier critère semblent rarement faire l'objet d'un ressenti en termes de discrimination[1184], etc.

Malgré ces différences, la catégorie « jeune » est signifiante dans les propos, et c'est parfois sous cette étiquette que les expériences de discrimination sont narrées. La parole apparemment plus aisée « entre jeunes » - que ce soit dans le rapport d'entretien (VII.1) ou du point de vue des effets d'autorisation d'une parole (VII.3.3) - fait écho à une forme d'explication de la discrimination selon l'âge ou la génération. Comme si l'ethnicisation ou la racisation prenait en partie sens, ou du moins se donnait à voir dans une expérience plus globale de « racisme anti-jeunes ». Ainsi, Mohamed explique par exemple qu'après une longue recherche infructueuse, il a été placé en stage par l'enseignant dans une entreprise de Sanitaires caractérisée selon lui par *« une mentalité… de jeune ; ils faisaient pas de différence en fait »*. Abdelhak estime, pour sa part, que *« les tuteurs ils ont une mauvaise vue des Arabes, parce que c'est des grands… ils ont 50 ans et tout ça, ça fait qu'ils connaissent les anciennes générations dans les quartiers et tout ça… »*. On verra que, dans l'expérience individuelle de la discrimination, les questions de génération sont également importantes, mais elles renvoient plutôt à l'idée de trajectoire, mettant en regard les expériences des *générations successives* au sein de la famille ou du groupe ethnicisé (VII.2.4). Aussi le recours à l'opposition catégorielle « jeunes/grands » (ou vieux ?) semble-t-elle indiquer un effet de filtre, à la fois scolaire et relatif au « quartier », pour qualifier ces expériences. L'école est pour les élèves un espace d'expérience sinon commune, du moins cohabitante, qui

---

[1182] Cela souligne, outre une socialisation antiraciste qui tient aussi de l'école, un biais de méthode : les groupes ont été composés par l'intermédiaire des enseignants sur le critère du volontariat (mais aussi, empiriquement, en tenant compte de critères de représentations des catégories raciales, sexuelles ou des expériences de stigmatisation connues des enseignants), cela a contribué à retenir ceux qui étaient sensibles à cette question.

[1183] *« Dans les stages, des trucs comme ça, ça se ressent euh… la discrimination, le racisme et tout ça… (…) [Il explique avoir subi des moqueries et humiliations en étant traité de "petit gros"] Des fois on en a marre, on veut se barrer… »* (Benjamin, Terminale Bac pro Hôtellerie, LP Lorraine, Bassin 5, 2006)

[1184] Pas plus chez les publics que dans les travaux de recherche, d'ailleurs. Cf. VOUILLOT F. (dir.), *Orientation scolaire et discrimination. Quand les différences de sexe masquent les inégalités*, Paris, La Documentation française, 2011.

se renforce dans la polarisation avec les adultes. C'est pourquoi la question de la parole sur la discrimination – la possibilité d'en parler – est largement liée à cette dichotomie entre mondes des jeunes et des adultes. L'école semble imprimer sa marque au vécu de la discrimination. Il est significatif, par exemple, que les élèves expliquent le silence relatif des enseignants sur la discrimination à la fois par leur position plus distante (hiérarchique) à l'égard du « terrain » où elle s'éprouve, et par une absence de réaction aux situations de discrimination. La conscience qu'en ont les élèves renforce ici un sentiment de distance et un déficit de confiance dans « les profs », et plus encore dans l'institution et son ordre hiérarchisé.

> « - Benjamin : C'est parce que eux [les agents de l'Education nationale] ils sont à la tête, donc eux… ils ne s'en rendent pas compte par rapport au personnel ou… (…) Parce qu'à mon avis la discrimination, ça se passe pas en haut de l'échelle, quoi, au sommet de l'échelle, ça se passe plutôt en bas, en dessous.
> - Sébastien : Y'en a qui voient et qui disent rien.
> - Amandine : Ouais, c'est vrai, y'en a qui voient et qui disent rien.
> - Benjamin : A mon avis, y'en a pas mal qui… qui le savent et qui veulent pas s'en occuper pour pas se mouiller… et y'en a d'autres euh… qui cherchent pas à comprendre. (…) Ah ! Les profs, ils veulent pas s'embêter avec ça… A mon avis, ils sont moins bien à l'aise. » (Groupe de travail, Terminales Bac pro Hôtellerie, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

Cette expérience polarisée, dans laquelle le vécu de la discrimination est assimilé au statut de « jeune », dont on fait l'expérience entre autres à l'école (mais aussi avec la police, etc.), conduit à être attentif plus généralement aux conditions de reconnaissance de la discrimination dans l'espace scolaire. Quels sont les effets d'une croyance dans l'école qui suppose de taire et recouvrir les expériences non conformes ?

VII.2.3. …mais une faible critique de l'école au nom de la « discrimination »

La violence subie par les élèves discriminés en stage fait écho à celle qu'ils vivent dans leur vie quotidienne, que ce soit dans la recherche d'emploi (pour ceux qui ont été concernés) ou fréquemment dans leurs rapports avec la police. De ce point de vue, l'espace de la scolarité prolonge la confrontation avec la discrimination, plus qu'il ne fait rupture. Il y a une répétition et une démultiplication de ces expériences dans diverses scènes de la vie sociale, qui conduit à élaborer un sentiment de continuité et de relative systématicité. Toutefois, le cadre scolaire n'est pas regardé avec la même intensité[1185], ni, peut-être, avec la même grille de lecture : la plupart des récits évoquent des cas et anecdotes qui se situent d'abord dans d'autres champs ou d'autres temps que l'école. La discrimination serait avant ou après, ailleurs ou dans l'expérience d'autrui. On est face à un discours contradictoire, donnant à entendre au niveau général qu'il y a *« bien sûr »* de la discrimination dans l'école comme partout, mais dont les

[1185] ZIROTTI J.-P., « Quand le racisme fait sens », op. cit.

exemples concrets manquent souvent. Et à la question de savoir si les élèves ont vécu de la discrimination dans leur établissement actuel, la réponse est quasi systématiquement : *« Non… Pour moi, non…, … Non, ça va. », « Ben, pour moi, non mais… Pour… J'avais un pote euh… Oui. »*. Pour interpréter cet écart entre un discours rétrospectif ou général qualifiant le vécu scolaire et ce qui semble être un déni ici et maintenant de la discrimination, et pour expliquer plus largement le fait que l'école est ici et maintenant peu décrite par les élèves comme un lieu d'expériences discriminatoires en comparaison avec d'autres espaces sociaux, on peut émettre plusieurs hypothèses non exclusives l'une de l'autre.

D'abord, il semble que les situations engageant les élèves personnellement ne sont pas lues d'abord dans des rapports sociaux généraux, mais plutôt interprétées comme des interrelations individuelles et spécifiques. Ceci, à moins d'avoir construit une lecture *politique* des situations, dont l'accusation de discrimination fait partie, on le verra (VII.4.3). Or, l'école est à la fois une institution où prédomine cette « proximité » relationnelle (enseignants et élèves se « connaissent »), une institution disciplinaire qui produit une individuation y compris subjective, et une institution qui met fortement en scène l'objectivité théorique de ses procédures sélectives. Ces trois éléments combinés pourraient expliquer que les situations d'injustice vécues – particulièrement dans l'orientation - ne sont pas d'abord interprétées à l'aune d'un rapport social général, mais lues à travers un sentiment d'individualisation des relations : si un traitement injuste se répète, il est expliqué ainsi : *« peut-être que ma tête ne lui revient pas »*[1186]. Sauf exception de ce type, ayant un caractère systématique mais individuel, la part ethnico-raciale des jugements disparaîtrait dans la brume de l'asymétrie qui englobe les rapports scolaires en général. Sauf exception expressément raciste, où la distance brutale qui s'y exprime conduit à penser que les jugements reposent sur des préjugés. Autrement dit, c'est lorsque la *relation sociale* se confond visiblement dans le *rapport social* – dans sa généralité et sa distance – que l'interaction serait interprétée sous l'angle de la discrimination. Les relations scolaires étant très personnalisées, cela peut donner l'impression que les stéréotypes et les préjugés, par exemple, interviennent moins[1187].

[1186] *« [De la discrimination] dans l'orientation ?… Ben… on voit pas les têtes dessus [sur les dossiers]… j'pense pas… Mais … les profs quand ils nous envoient… c'est eux qui décident…. Déjà pour euh… les vœux pour euh… être favorable ou pas favorable… y'a déjà ça au conseil de classe… Donc, y'a des dossiers où même … au départ… parce que… on aime pas la tête du… de l'élève. »*

[1187] Mais, si les minorisés jugent rarement les situations scolaire sous l'angle de la discrimination, il n'en va pas de même de leurs camarades. Avec un regard plus distant, ils peuvent utiliser l'idée de discrimination pour qualifier un traitement scolaire qu'ils estiment être différent selon la couleur de peau ou l'origine.

Ensuite, la discrimination est habituellement plutôt perçue dans l'accès à un service, à un bien ou à une position – et pas dans le traitement global -, pour une raison qui tient, là encore à la distance sociale. Les pratiques de maintien à distance, par empêchement d'accès ou en raison d'une suspicion caractérisée, sont plus crûment perçues sur le mode de la discrimination :

> « C'est plus ciblé dehors [que dans l'entreprise], hein… Quand vous allez au magasin… le vigile il vous suit… Dans les centres commerciaux vous êtes à 3 à l'intérieur, ils vous suivent, hein… Les vigiles, ils restent derrière vous tout le long des courses, hein… Jusqu'à ce que vous sortez… Le pire, c'est les contrôle de police… » (Yassine, 21 ans, Terminale Bac Pro électricité, LP, Lorraine, 2006)
>
> « Il faisait que de nous suivre derrière, que de nous suivre derrière… Après, on l'a arrêté, on lui a dit : "Oui, arrêtez de nous afficher devant les gens !" Il a dit : "Non, je vous affiche pas, juste que… que c'est mon boulot." » (Amine, 18 ans, BEP Maintenance, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

L'attention portée aux rapports avec la police et avec les vigiles des magasins, semble parfois vécu comme un rapport systématique, de l'ordre du harcèlement : *« Y'a pas un… un contrôle où je me fais pas contrôler, quoi… »,* dit ainsi Abdelhak, qui rapporte moultes situations plus édifiantes les unes que les autres pour soutenir ce constat général. Mais l'autre élément significatif dans les explications qu'en donnent Yannis et Amine, ci-dessus, c'est le « dehors » pour l'un, et « l'affichage » pour l'autre. La discrimination est largement assimilée à une expérience dans l'espace public : espace de la mobilité et de l'autonomie, mais également espace où l'on se montre et où l'on est vu, et où le harcèlement discriminatoire par les « forces de l'ordre » expose au risque de perdre publiquement la face. C'est aussi l'espace où les contacts sociaux maintiennent et éprouvent les distances, et autorisent par exemple les interpellations insultantes : *« [La discrimination, c'est] surtout dans les rues, quoi… en ville, quoi. Des fois, y'a des mecs qui le traitaient de j'sais pas de… Ouais »*, témoigne Saïd, récemment arrivé de Mayotte pour ses études. *A contrario*, l'école est un espace où la contrainte assigne à une immobilité et où le rapport est globalement plus proche et plus souple ; ceci, car il est construit dans un temps plus long et dans une collectivité restreinte, mais aussi parce que la contention de l'agressivité attendue dans la norme scolaire justifierait que les normes antiracistes soient formellement mieux tenues au quotidien[1188]. Les éventuelles logiques racistes y prennent des tours plus feutrés, ou des détours ; elles tendent à se dissoudre dans l'activité normalisatrice générale, sauf à être expressément racistes. Ces derniers cas sont

[1188] C'est ainsi que l'on peut entendre ce commentaire d'un jeune homme qui a été confronté en stage à d'incessants propos racistes qui, s'ils ne le visaient pas directement, n'en ont pas moins eu l'effet de le faire éprouver la précarité de sa propre condition : « *En entreprise, oui, ils se lâchent. On peut pas leur empêcher d'être eux-mêmes, quoi. Mais, ils devraient faire attention à ce qu'ils disent quand même, quoi. Parce que… je sais pas, ils ont un stagiaire avec eux, ben j'sais pas. Moi, je trouve qu'ils forcent un peu, quand même… Ils font pas attention… J'veux dire, c'est leurs idées, qu'ils les gardent pour eux, quoi.* » (Salim, 19 ans, BEP mécanique industrielle, LP, Lorraine, Bassin 4, 2006). L'attente d'un racisme contenu est justifiée par le statut du stage, comme si l'espace formatif supposait d'atténuer ou de cacher la dimension agressive du rapport social raciste.

logiquement plus rares (mais pas inexistants), si l'on admet que les statuts disqualifiés se construisent plus banalement dans le temps. L'image dégradée ne l'est donc pas brutalement ; elle se construit dans une relation qui se dégrade : on devient, dans le temps, un « mauvais élève ». La discrimination à l'école serait donc moins évidente, car plus éloignées des codes habituels d'un racisme agressif, fait de violence ouverte et de brutale dégradation publique.

Enfin, on peut se demander s'il n'y a pas, dans une certaine mesure, un report des critiques et insatisfactions à l'encontre de l'école sur le marché du travail – *ouvertement* plus arbitraire et plus *visiblement* discriminatoire. En effet, divers auteurs ont d'une part enregistré un haut degré de sentiment d'injustice vécue particulièrement par les élèves « maghrébins », mais dans le même temps observé « que les personnes les moins instruites critiqueraient moins ouvertement et explicitement la méritocratie scolaire, tout en semblant par ailleurs plus critiques par rapport à la réalité du marché du travail »[1189]. On ne peut bien évidemment rabattre les deux catégories l'une sur l'autre – « maghrébin » n'étant en rien synonyme de « personnes moins instruites ». Ces résultats questionnent toutefois quant aux possibilités d'un transfert d'une expérience d'un champ dans un autre. Si l'on prend en considération l'importance dans le champ scolaire de la pression normalisatrice, relativement partagée entre l'école et les familles (VII.3.1), et visant entre autres choses à préserver l'imaginaire scolaire, il y a de quoi interroger le faible usage de l'idée de « discrimination » dans les critiques internes de l'école.

VII.2.4. Un ancrage politique dans un récit des origines

La répétition de l'expérience discriminatoire, et plus largement d'altérisation, prend sens dans une histoire qui engage non seulement l'avenir (une sorte de condamnation à la revivre) mais aussi le passé. La discrimination s'incorpore comme une série d'épisodes dont le caractère significatif relève de la série et non finalement de chaque séquence – contrairement à la logique juridique ou au regard enseignant qui tiennent la discrimination comme des faits souvent isolables. Signe de cette politisation spécifique de sa propre existence : le recours à une histoire familiale ou communautaire, qui articule l'expérience présente à une transmission mémorielle. Les élèves rencontrés ne sont pas très nombreux à établir un tel lien. Mais certains ou certaines témoignent de cette construction résolument politique de leur trajectoire

[1189] DURU-BELLAT M., BRINBAUM Y., « La méritocratie scolaire, une idéologie partagée ? », in Duru-Bellat M., Meuret D. (dir.), *Les sentiments de justice* à *et* sur *l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p.116.

expérientielle, en s'appuyant pour ce faire sur une comparaison rendue plus aisée par l'expérience de la migration, personnellement vécue ou familialement transmise :

> « Ben… Quand j'étais à Mayotte, en fait. Ben, nous euh… le mot "raciste" ; moi, j'entendais pas beaucoup, j'entendais pas beaucoup et puis… Et quand je suis venu ici et petit à petit, j'apprends des choses. (…) Ouais… Ah ! Y'a beaucoup de choses qu'on a découvert ici. » (Saïd, 19 ans, BEP mécanique industrielle, LP, Lorraine, Bassin 4, 2006)

> « La discrimination… c'est toujours là, hein… même si elle se cache… elle a toujours été là depuis… des années et des années, hein… et j'sais que moi, spécialement, j'ai eu des ancêtres esclaves… et que… j'ai été confrontée à la discrimination dans mon stage… (…) Mes parents ont vécu la même chose, mais c'était pas… c'était pas… le même modèle parce qu'ils étaient en… ils étaient en Guadeloupe et… tout le monde… ils vivaient que avec des Noirs, donc euh… y'a pas eu vraiment de problème de ça… Donc, c'est quand ils sont venus en France qu'ils ont vraiment su qu'ils étaient d'une autre couleur… » (Liah, 17 ans, BEP CSS, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

Alors que Saïd, ci-dessus, compare simplement « Mayotte » à « ici », Liah superpose à la polarité migratoire (« en Guadeloupe »/« en France ») une construction politico-historique de la mémoire familiale. Elle a une conscience nette d'un statut dégradé, qui a par exemple conduit son père, ancien *« animateur de radio et champion de handball »* en Guadeloupe à exercer divers petits boulots en France tels que *« videur de boîtes… (rire) » ; « Ma mère aussi elle a eu (rire)… Elle a… j'sais pas comment dire ça… En Guadeloupe, elle avait un travail, elle ramassait du sucre de canne… c'est un métier d'homme… »*. En France, elle a fait *à son tour* l'expérience de la discrimination, lors de recherches de boulots d'été, et ceci même dans un « métier de femme » (le ménage), confirmant la part raciale/raciste de la discrimination :

> « Ben… pour [contourner]… par exemple, on va chercher du travail au Luxembourg… C'est vrai que c'est un peu dur… Les… les seuls sortes de travail que j'ai pu trouver c'est dans le ménage et encore dans le ménage, les gens respectent pas vraiment. (…) Pour même faire de la vente… un CV et une lettre de motivation, mais ça sert à rien ; on en envoie 15, 20, ça sert strictement à rien. »

Ce qui conduit finalement Liah à se projeter elle-même dans le passage de la « Guadeloupe » à la « France », à reprendre à son compte ce changement situationnel devenu analyseur des rapports sociaux vécus « ici » :

> « Quand on est en Guadeloupe, c'est tout… On… on accepte tout le monde… Qu'on soit blanc, qu'on soit arabe, qu'on soit jaune, qu'on soit rouge, c'est la même chose… mais quand on arrive en France… tout le monde sait qu'on a une couleur… »

Le sentiment de continuité de l'expérience se nourrit également des variations liées aux frontières sectorielles ou institutionnelles. Les élèves imaginent souvent que l'espace du travail sera régi par des normes professionnelles rationnelles, telles qu'ils les ont apprises à l'école et/ou projetées sur l'entreprise. C'est pourquoi la confrontation à la discrimination dans le stage ou la recherche d'emploi apparaît d'autant plus brutale, et joue comme révélateur d'une position sociale qui ne s'arrête pas aux frontières scolaires. Certains élèves mettent du temps avant de comprendre de quoi il s'agit, et plusieurs sont conduits à réviser les jugements sur eux-mêmes et le monde tels qu'ils les avaient jusque-là éprouvés.

> « C'était le dernier jour de mon stage et… je devais faire un bain de pied à une dame… je suis arrivée dans sa chambre… je lui ai demandée si je pouvais lui laver les pieds… (…) elle a pas voulu me laisser rentrer… mais d'abord, j'savais pas que c'était… pour ma… couleur, j'pense que… j'suis une stagiaire et… les stagiaires comme elles sont jeunes, les personnes âgées elles en ont peur. Oui… Elles ont un peu peur… En tout cas c'est ce que nos profs ils nous disent… si on va en stage. (…) C'est normal c'est des personnes âgées… avec tout ce qu'ils voient à la télé, avec tout ce que… avec tout ce qu'on leur dit et ben c'est… c'est normal que… qu'ils ont peur des jeunes. Moi, j'ai cru que c'était ça… donc, je suis allée voir l'aide soignante, je lui ai demandée d'ouvrir la porte, elle l'a ouverte avec moi et je lui ai demandée encore si je pouvais lui faire le bain de pied, et c'est là qu'elle m'a dit… que… elle m'a dit que euh… elle n'avait pas besoin de se laver les pieds, que euh… on devait pas lui ramener une négresse pour laver ses pieds… »

La réitération de la discrimination génère le sentiment d'une impossibilité de sortir de cette situation, d'un stigmate qui, au sens propre comme figuré, « colle à la peau ». L'expérience propre de Liah la conduit à comprendre que le passage des générations ne suffit pas à écarter le spectre de telles discriminations racistes, et que cela suppose au contraire de prendre acte d'une continuation de l'expérience parentale malgré un changement formel de statut au regard de la migration. La discrimination raciste comme une continuité, contrairement à une xénophobie ou encore un « racisme anti-jeunes » - soit deux formes d'altérisation temporellement limitées par des effets de génération.

VII.3. Contention ou autorisation ? La précarité des formes de parole

On vient de voir que l'idée de discrimination demeure une qualification d'exception dans l'espace scolaire ; son apparition signale une rupture du caractère individuel du vécu, qui s'exprime notamment sous l'identification familiale, transgénérationnelle, d'un statut racisé. Tout se passe comme s'il y avait, chez les élèves aussi, une autre dimension, institutionnelle, du déni de cette expérience. Aussi, si le silence ou le déni du vécu expriment un rapport à la discrimination (VII.1), ils sont également liés à des procédés de normalisation et à des formes spécifiques de pression sociale. Le silence fait partie de ces contraintes à la fois imposées puis incorporées – car le corps est autant tenu que la parole, dans cette expérience -, avant d'être diversement réappropriées. Le silence n'est pas initialement choisi. Il résulte d'abord d'un effet de sidération - une violence qui coupe le souffle, qui laisse sans voix –, effet d'une rupture perceptive lors des premières expériences conscientisées. Il résulte ensuite d'une contention de la parole, rendue d'autant plus nécessaire pour le maintien de l'ordre que l'expérience se répète ; la conscientisation d'une assignation permanente ouvre la voie à une révolte possible. On va voir ici trois vecteurs distincts par lesquels la contention de la parole opère : une contention institutionnelle, avec par exemple des procédés d'humiliation publique en cas de transgression ; une contention familiale, avec des procédés allant de la réprobation à la violence physique, mais parfois aussi des formes d'autorisation relatives de la parole ; et

enfin une paradoxale contention amicale, qui à la fois accueille et confronte une parole tout en la maintenant dans un statut ambivalent. Ces trois formes de contention ou de relativisation d'une autorisation à parler se conjuguent, pour maintenir en réseau un non-dit collectif.

VII.3.1. La violence institutionnelle : (s')imposer le silence *vs* risquer une parole publique

Si les représentants politique et les élites ne cessent de manipuler des affects[1190], soutenant la croyance dans la Nation[1191], c'est toujours au profit des normes majoritaires, on le sait. Les politiques publiques se gardent bien, inversement, d'appeler à une révolte des affects et des savoirs assujettis. Aussi bien la parole des discriminés n'est-elle pas autorisée comme expression *subjective* (donc autonome) ; elle est soit révoquée, à travers l'accusation de « victimisation » - on va y revenir, VII.4 -, soit convoquée, dans des cadres très étroits et très tenus. Ces cadres sont organisés selon le principe suivant : la parole des minorisés ne doit pas rompre avec l'ordre majoritaire, mais au contraire s'y couler et le soutenir. A cette condition, on peut laisser les minorisés s'exprimer. On va voir ici l'usage institutionnel du témoignage, à la fois convoqué comme discours mis en scène et révoqué comme parole occupant la scène publique. Un exemple éclairera la façon dont cette contention est susceptible de fonctionner, en montrant aussi le risque de dégradation publique qui menace celui qui rompt le silence ou qui outrepasse la forme autorisée de discours.

> J'ai conduit une observation participante dans une manifestation publique locale sur l'un des bassins de la recherche-action en Lorraine (bassin 5, 2006). Cette manifestation met en scène la *« rencontre entre jeunes et entreprises »*. Ce « colloque », organisé par la Sous-Préfecture et l'ACSE, est placé sous le signe de la « diversité » - le référentiel est explicite, faisant d'emblée signal d'une mise en scène des appartenances ethniques imputées aux « jeunes » par la gestion publique. Cette manifestation est en réalité, de l'aveu même des organisateurs, une réponse publique à une controverse sur la cartographie de la politique de la ville. En effet, c'est une opération de déviation vers le thème de la « diversité », face à la critique locale portée par des « jeunes » (des jeunes adultes, et des associations, en fait) qui se sont indignés que leur commune ne fasse pas partie de celles concernée par les nouveaux dispositifs CUCS alors mis en place[1192]. La référence locale mobilisée par les « jeunes » est la comparaison avec une commune voisine qui en a bénéficié suite à une série d'incendies de voiture. La question de la discrimination en stages et à l'emploi est au centre des problèmes et des préoccupations, mais cela ne peut pas être officiellement dit ; le Sous-Préfet comme l'ACSE insistent pour que le sociologue, convoqué comme conférencier, ne parle pas de discrimination, mais

[1190] Pour un exemple, cf. FASSIN E., « Guy Môquet et le théâtre politique des émotions », op. cit.

[1191] On se rappelle ce qu'en disait Max Weber, qui fait du Pathos si ce n'est l'instance, du moins le rapport unifiant ces « fourre-tout » que sont les catégories de nation, de race ou d'ethnie.

[1192] Les Contrats urbains de cohésion sociale (CUCS) ont été institués par la circulaire du 24 mai 2006 du ministère délégué à la cohésion sociale et à la parité. Nous sommes donc encore dans la temporalité de leur lancement, avec les controverses liées aux choix des territoires concernés, sensiblement réduits par rapport à des formats précédents de dispositifs contractuels.

« montre les aspects positifs de la diversité »[1193]. On craint manifestement d'aborder directement ce sujet polémique et c'est pourquoi le titre de la rencontre a été euphémisé, et « positivé ». Pour ces diverses raisons, cette manifestation apparaît emblématique d'un dispositif organisé par la limitation des objets de discussion et la contention des modes de prise de parole publique, alors même qu'il valorise officiellement la « rencontre » et le « dialogue ».

Cette logique de contention prend des formes multiples, et y compris physiques et organisationnelles : le parking est obstrué par des barrières filtrantes, afin, informe le panneau d'entrée, de le « réserver aux participants » - sous-entendus extérieurs au quartier dans lequel il a lieu ; je constate d'emblée la présence visible de gendarmes à l'entrée et à l'intérieur du bâtiment, avant que la manifestation ne commence. Cette contention est également, et surtout, directement liée à la parole sur le sujet. Le temps a été minuté afin que les discours s'enchaînent en ne laissant qu'une place symbolique aux « questions » ; sur l'après-midi, ce ne sont pas moins d'une quinzaine d'orateurs qui se succèdent. Outre les paroles officielles, toutes les autres ont été cadrées (à l'instar de la « préparation » de la conférence initiale). Les « jeunes » appelés à témoigner ont été sélectionnés par la mission locale, afin que leur discours soit conforme aux attendus de la journée : *« ne vous en faites pas, confie ainsi le Sous-Préfet au sociologue, on les a choisi »*. Le discours de ces représentants officiels de la « jeunesse » - lourde « casquette » à porter, dans un tel contexte - a été préparé, du moins pour certains d'entre eux, qui ont « choisi » de l'écrire intégralement puis de le lire. Les 3/4 liront ni plus ni moins le discours rédigé.

Sur scène, le véritable objet du « colloque » - encadré en amont par des discours officiels et le laïus du sociologue, et en aval par les discours officiels de clôture. Un face-à-face entre « jeunes » et « patrons », qui est soigneusement orchestré : d'un côté, la rangée des « jeunes », en face, celle des « patrons ». Pour présider ladite rencontre : un représentant de l'Etat, en la personne d'un coordinateur de la direction du travail, installé physiquement en arrière plan mais précisément au milieu de ce qui ressemble à un ring aménagé pour un « combat rangé ». Toute une symbolique, avec l'Etat comme instance tierce arbitrant les conflits sociaux. Le mode de sélection des « jeunes » - trois sont sortis de lycée professionnel et un de lycée technique -, est, lui aussi, éclairant : il y en a quatre, avec un dégradé selon le critère de « réussite de parcours d'insertion ». On met ainsi en scène (sur scène) deux personnes appelées à jouer le rôle des « jeunes qui ont réussi », et qui s'appliquent très soigneusement à tenir ce rôle, en témoignant de leur fidélité à l'idéologie entrepreneuriale. Ils tiennent en effet un discours combatif et volontaire, remercient abondamment les « patrons » de leur avoir *« fait confiance »* et *« donné une chance »*, et concluent sur le discours méritocratique mi-républicain mi-libéral : *« quand on veut s'en sortir, quand on se bat, on y arrive, il n'y a pas de problèmes de couleur de peau »*. Les félicitations sont à l'avenant : *« Vous avez fait comme si vous étiez vous-même une petite entreprise »*, souligne un représentant patronal en les félicitant pour leur *« réussite »*… Jouer le rôle attendu apporte son lot de gratification publique. Il en va très différemment de la suite.

Cette mise en scène du discours de l'insertion laisse donc tout logiquement une place de contre-modèle au discours du seul représentant des « jeunes en difficulté ». Celui-ci se saisit du micro - avec une aisance, une dextérité et une gestuelle qui témoignent d'une habitude probablement tirée de l'expérience du Hip-hop. D'emblée, il évoque la discrimination. D'abord « avec modération », puis avec colère, au fur et à mesure qu'il apparaît de plus en plus crûment que cet espace est un traquenard, qu'il est configuré pour rendre justement impossible d'entendre réellement son discours… Le thème de la discrimination insiste pour se faire valoir (sous les applaudissements des copains). Faisant face à cette insistance, qui montre avec clarté l'envers de la logique d'insertion, chacun s'y mettra, du côté des représentants de l'entreprise, pour soumettre cette parole. On lui oppose la *« volonté de réussir »*, sur un mode d'abord général, puis en prenant son propre exemple, présenté à la façon d'une *succes-story* de *self-made(wo)man*. *« M. R. (le patron) a commencé au bas de l'échelle, et il a gravi les échelons un à un, à force de volonté. » « Moi aussi j'ai connu de la discrimination, mais j'ai persisté et j'ai monté ma propre boîte et aujourd'hui, avec mon collègue, on dirige X salariés ».* Cela ne suffisant pas, on en vient à prendre à partie les « jeunes qui ont réussi » – qui joueront le jeu de la disqualification du discours de cette « mauvaise tête », de ce « mauvais joueur ». Il est rabaissé au rang de représentant patenté de *ceux-qui-ne-veulent-pas-s'intégrer* : *« ce n'est pas étonnant que vous ne trouviez pas, vous n'êtes pas positif » ; « regardez-vous, comment voulez-vous qu'on vous fasse confiance »*… Humiliation publique, violence collective, domination rejouée et scénarisée, refoulant la parole dénonciatrice de la discrimination.

Etrange opération de « rapprochement entre jeunes et entreprises », qui finira tout au contraire par une

[1193] Ce que j'ai refusé, l'intervention portant au contraire sur la mise en saillance des jeux de déviation politique entre « lutte contre les discriminations » et « diversité ».

opposition diamétrale organisée au sein des « jeunes » eux-mêmes. D'une part, ceux qui sont tolérés s'ils endossent la figure normalisée : une réussite exceptionnelle (représentée à 3 contre 1) et individuelle, conditionnée par la soumission aux normes majoritaires et au discours entrepreneurial. D'autre part, le trublion, allié avec un petit quart des spectateurs - lesquels vont quitter la salle avec cette confirmation publique de leur statut de minorisé, et du risque qu'ils prendraient à rompre le silence sur la discrimination.

Cet exemple montre que la scène publique n'autorise de prime abord qu'un discours convenu – dans tous les sens du terme. Elle est organisée et spécifiquement scénarisée pour limiter l'autorisation à parler de la discrimination. Celui qui enfreint cette règle implicite, en partant de la discrimination *vécue* pour porter un discours *politique*, s'expose à la dégradation publique, c'est-à-dire à la fois une humiliation et une disqualification. Cette opération a généralement lieu dans les coulisses, dans la préparation et le conditionnement. Cela est essentiel, du point de vue majoritaire : on attend des minorisés un discours de représentation, donc un récit mis en scène et tenu conforme à l'ordre de la *bienséance*[1194] ; on n'attend surtout pas d'eux qu'ils « se lâchent », sombrant dans le pathos du discours affecté, ou dans la dénonciation et la revendication du discours politique. Cette préparation est d'autant plus importante, aux yeux des Majoritaires, que la scène publique représente toujours le risque d'un débordement, d'une occupation « anarchique » - c'est-à-dire *autonome* et *politique*. Les quatre discours de « jeunes » en témoignent tous, mais selon des modalités opposées. Les trois premiers, bien qu'ils aient diversement « réussi » (l'un est au chômage mais montre sa « volonté de s'en sortir »), s'en tiennent au discours préparé et reçoivent en échange soutien et gratification publique. Le quatrième est pris dans un piège pathétique, pensant probablement trouver une arène pour faire entendre sa colère, mais se retrouvant dans la fosse à mener un combat inégal et joué d'avance. Cet exemple est à ce titre exceptionnel, car il donne à voir le moment où l'implicite normatif de la scène publique est pulvérisé par le discours de dénonciation, et que la violence institutionnelle se réorganise alors à scène ouverte – bien que dans des formes expressément *civilisées*. Le statut de Barbare refusant l'intégration et l'humiliation publique menacent ceux qui ne s'imposent d'eux-mêmes le silence sur l'expérience de la discrimination. On voit sur ce versant le poids et le coût considérables d'une prise de parole expérientielle et politique sur la question de la discrimination.

[1194] Ce terme veut indiquer que l'ordre moral de la situation peut être pensé selon une logique de cour. Cf. GUENIF-SOUILAMAS N., « La république aristocratique et la nouvelle société de cour », in Guénif-Souilamas N. (dir.) *La république mise à nu par son immigration*, Paris, La fabrique éditions, 2006, pp.7-38.

VII.3.2. Occultation familiale et conditionnement dans la fratrie

La famille offre-t-elle un cadre plus propice à une parole sur le vécu discriminatoire ? Constitue-t-elle une de ces « coulisses » pour exprimer le « texte caché »[1195] des rapports de domination vécus ? Est-elle un cadre de transmission à cet égard, et dans ce cas de quelles normes ? Les entretiens montrent deux tendances opposées[1196]. D'un côté, qui semble le plus fréquent, la prolongation du silence et des opérations diverses d'occultation ou d'ignorance de cette question, au niveau parental. Ce premier type de situations semble en effet correspondre aux familles qui délèguent une partie de leurs espoirs d'avenir dans la scolarité de leurs enfants. Elles concentrent alors une partie de leurs efforts sur le soutien à la normalisation, indépendamment de questions de justice scolaire. C'est du moins comme cela que les élèves l'entendent :

> « Mes parents ils me disent : le prof a toujours raison. Alors je me tais »
>
> « C'est les profs qu'on va écouter plutôt que d'autres… c'est la règle du lycée : le prof a pas toujours raison, ça c'est sûr et certain… »

L'institution scolaire et l'entreprise sont alors soutenues, dans leur travail de police de la parole, par les familles elles-mêmes et/ou par la façon dont les élèves s'approprient le message familial. Face à ce conditionnement à accepter les normes et les pratiques de l'école, quelles qu'elles soient, les personnes rencontrés sont le plus souvent contraintes par un soutien familial asymétrique : comme si soutenir la scolarisation équivalait à ne pas soutenir les enfants dans leur expérience personnelle de la violence institutionnelle[1197]. La famille prolonge alors le *non-lieu* de reconnaissance de la discrimination et participe d'effacer les traces, de faire taire et de dénier. Les enfants sont encouragés à occulter ou minimiser la discrimination et à affronter silencieusement ce qui n'est pas conforme aux normes attendues de l'école. Ce qui peut donner à penser, selon Catherine Delcroix, qu'« ils croient toujours

---

[1195] L'idée de « texte caché » (exprimé dans les coulisses) s'oppose à celle de « texte public » (soit les interactions directes entre subordonnés et dominants, où les premiers sont contraints à une « performance publique ») ; elle traduit les modes et espaces de parole utilisés par les dominés pour relâcher la pression de la contention dans les rapports de pouvoir. Cf. SCOTT J. C., *La domination et les arts de la résistance*, op. cit.

[1196] Rappelons que je n'ai pas enquêté auprès des familles ; je m'appuie sur les propos des élèves. Une lecture duale se retrouve dans diverses études portant sur le rapport des familles à l'école, et par exemple l'approche de ZEROULOU Z., « Mobilisation familiale et réussite scolaire », op. cit. Une enquête plus spécifique remettrait peut-être en question cette description binaire, mais ce n'est pas ici l'enjeu. Mes données confirment par contre l'intérêt d'une conception non unitaire de « la famille », différenciant les rôles et les statuts au sein de celle-ci. Mais là encore, la faiblesse de mes données ne permettent pas une analyse plus fine qu'une distinction sommaire entre parents et fratries. Or, divers travaux ont insisté avec pertinence sur la différenciation de genre dans cette « diagonale des générations » : DELCROIX C., « La complexité des rapports intergénérationnels dans les familles ouvrières originaires du Maghreb. », op. cit. ; DE VILLERS J., « La reproduction impossible », op. cit.

[1197] On retrouve ce motif dans le discours des enseignants, opposant l'école et les familles, et faisant injonction à prendre parti alternativement pour l'école ou pour l'enfant.

dans les vertus du système scolaire français, égalitaire et républicain, qui leur ont tant été vantées dans le cadre de la colonisation »[1198]. Cette explication est toutefois excessive, à la fois parce qu'elle n'est pas le fait de toutes les familles[1199] - je vais y revenir -, et parce que le soutien normatif à l'école ne signifie pas nécessairement que les parents sont dupes. On peut voir cette façon de faire comme un investissement tactique, préférant passer sur la situation présente dans l'espoir d'un avenir normalisé. Quoi qu'il en soit, ces parents semblent chercher à inculquer, par conviction ou à défaut par force, ce rapport de soumission à une normalité scolaire qui suppose le silence et récuse la contestation :

> « En famille… ça passe pas trop. (…) Ouais… ça… ça risque de… se retourner contre nous… On risque d'être… frappé. (Eclat de rire) Moi, je risque d'être fautif… (…) ça peut mal passer, quoi. (…) Voilà… La justice, elle est la pour faire la justice, pas pour casser la… Mieux vaut pas parler avec la famille, quoi. » (Yannis, 20 ans, Terminale Bac Pro, Electricité, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Face à cette injonction de fait à taire la discrimination, la parole peut se déplacer vers les frères et sœurs. Dans les quelques exemples recueillis, c'est d'abord à titre de prévention ou de conditionnement, pour tenter d'atténuer le choc entre la réalité vécue et le silence pesant sur elle. Les grands frères et grandes sœurs participent de préparer les plus jeunes à cette réalité de la violence ethnico-raciale. Mais il semble qu'ils/elles le fassent moins comme une transmission permettant une communalisation possible des expériences, que comme un enjeu de formation d'une vigilance et d'anticipation visant à atténuer les incidences de la discrimination ou du racisme. Autrement dit, cela semble être une mise en garde face à la violence plus que la transmission d'une expérience réflexive ou d'une élaboration politique :

> « [J'en parle à] Mon frère… mon frère. J'sais pas… J'dis ça, mais euh… des fois ça… ça… ça va p't'être… ça va p't'être lui servir, hein…., … Comme ça, ça va lui servir… Moi , je suis sûr ça va lui servir… de toute façon, c'est… c'est bien à prendre un conseil, hein… ça fait pas de mal, hein. » (Yassine, 21 ans, Terminale Bac Pro électricité, LP, Lorraine, 2006)
>
> « Ce que moi je lui ai dit c'est que : "je suis comme toi, donc, j'ai un peu grandi, quoi. Toi, tu es encore petit, donc… tu peux avoir des copains qui t'aiment, mais… là, ils vont te faire plein de choses qui… qui vont te faire mal, quoi". » (Michèle, 14 ans, Collège, Alsace, 2005)

Si je parle de conditionnement, c'est parce que ce rapport de transmission n'ouvre pas forcément à un échange et une parole sur les expériences vécues, puisque Yassine précisera : *« [Mon frère a déjà dû en vivre, des discriminations] Ouais, mais… bon… alors, il me l'a pas dit… Il me parle pas de ça. »* La parole fraternelle prépare et dispose peut-être au décodage d'une expérience, mais ne change visiblement pas l'ordre normatif qui impose le silence.

[1198] DELCROIX C., « La complexité des rapports intergénérationnels… », op. cit., p.50.

[1199] SAYAD A., « Les enfants illégitimes » (1ère partie), in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°25, 1979, pp.61-81 ; (2ème partie), in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°26-27, 1979, pp.117-132.

Le second type de situation familiale, plus rare dans mes données, semble à l'inverse faire une place au discours parental, si ce n'est sur la discrimination, du moins quant à l'humiliation. Au contraire d'une allégeance à l'ordre majoritaire, il peut exister une invitation au refus des situations humiliantes, voire une incitation formelle au combat. Mais cette transmission peut sembler ambivalente, car elle apparaît tiraillée entre deux logiques, somme toute très expressives de la tension qui traverse le statut de dominé. Il n'est donc pas sûr que celle-ci fonctionne comme transmission d'une posture de combat, à l'inverse de celle qui investit les procédures d'orientation[1200] ; sans doute signifie-t-elle autant la reconnaissance d'une rupture générationnelle, à travers l'incitation des parents à refuser ce qu'ils ont eux-mêmes enduré et supporté. Dans ce cas, il semble que se transmette une position paradoxale : un discours principiel de vigilance voire de refus articulé à un faible engagement pratique.

> « [Ils m'en ont parlé,] oui… enfin, pas vraiment des faits, mais… ils m'ont toujours dit : "Fais attention ! Parce que euh… C'est pas…ici… tu sais pas pourquoi les autres ils vont te prendre : pour ta compétence ou pour ta couleur". (…) Mais ici, on se la pose [la question du racisme], mais c'est pas [explicite]… comment [réagir], quoi faire » (Liah, 17 ans, BEP CSS, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

> « Mon père, il dit toujours : "Moi, on m'a beaucoup marché sur les pieds". Mon père c'est une personne très fière, il s'est beaucoup tu parce qu'il me disait : "Moi, j'ai pas eu la chance de parler au bon moment, mais ne vous laissez jamais marcher dessus". » (Zineb, 19 ans, Bac pro comptabilité, LP, Alsace, 2005)

Zineb poursuit, en expliquant que cette incitation paternelle au refus de « se laisser marcher dessus » soutient à la fois une mise à distance critique du discours républicain, et, face aux contradictions, une désidentification à l'égard de la « mentalité dite française » :

> « Mon père, il s'est jamais senti français. Même nous, j'sais pas, pourtant... "Arabes de France" ou "Beurs" ou "Personne issue de l'immigration". Enfin, j'sais pas, mais ils vous donnent pas la priorité de vous sentir française. Bon moi je suis pas née ici, mais j'ai grandi ici et je pense que j'ai la mentalité dite française, de la liberté, de l'égalité et de la fraternité mais ils vous donnent pas l*a priori*té à ça. »

Mais sa propre révolte semble se traduire en termes de trajectoire scolaire, comme une forme de défection, un parcours chaotique vécu avec amertume. L'écart intergénérationnel en termes de rapport à la prise de parole met en évidence le coût social de la révolte, de même que l'incertitude de son issue : *« Quoi qu'il arrive, il parlait. Donc voilà. Eux, ils pouvaient pas parler, nous on peut. Mais on s'en sort pas assez. Je trouve qu'on s'en sort pas assez. »*

Ne pas sortir de la discrimination ? Ou ne pas s'en sortir à l'école ? Sans plus de précisions, les deux motifs semblent s'entremêler. Au fond, la différence entre ces deux types de (non-) soutien parental semble ne porter qu'au plan du discours formel, incitant soit à supporter et se taire, soit à parler et faire *face*… cette dernière position signifiant tout autant endurer, en outre

---

[1200] AKERS-PORRINI R., ZIROTTI J.-P., « Elèves "français" et "maghrébins". Un rapport différent à l'orientation scolaire », op. cit. ; ZIROTTI J.-P., « Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité », op. cit. Si je rejoins ces analyses, on peut interroger la place des familles dans cette transmission.

selon un mode d'autant plus brutal que l'on refuse la soumission. Or, entre ce discours et ce que les élèves en font, il peut à l'évidence y avoir une marge importante. Le respect manifeste de Zineb pour son père ne se traduit pas nécessairement dans le fait de porter elle-même le combat que celui-ci n'a pas pu mener ; il se traduit au contraire dans le fait de porter seule la contradiction, et elle choisit pour cela de se taire au sein de la famille, comme les autres :

> « C'est une question de pudeur ; je veux pas leur faire honte. » (Zineb, 19 ans, Bac pro comptabilité, LP, Alsace, 2005)
>
> « Non… Il faut pas faire de soucis à la famille… La famille, il ne faut pas qu'elle sache ni les problèmes des autres, c'est comme ça… C'est une sorte de respect, hein… » (Mouna, 18 ans, BEP CSS, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « Non… moi je… non… je parle pas à mes parents et tout ça, non. (…) On en parle pas, hein. » (Yassine, 21 ans, Terminale Bac Pro électricité, LP, Lorraine, 2006)

Malgré une différence formelle, il semble qu'aucun des deux types de discours parentaux identifiés ne conduisent finalement à autoriser une parole effective sur la discrimination, du moins au sein de la famille. Le discours de refus semble jouer paradoxalement comme signal d'un combat à mener en dehors, et donc aussi bien à mener sans l'appui familial. Pour des raisons diverses, entre soumission à l'autorité parentale, fidélité et respect des parents, ou protection de ceux-ci, leurs enfants assument seuls les expériences discriminatoires. La discrimination sépare en silence les personnes et les générations, en renvoyant chacun à une souffrance solitaire. *« Ben, j'sais pas… ben, j'sais pas euh… si ils [les parents] ont été victimes, mais… ils m'en ont pas parlé »*, dit par exemple Bachir.

VII.3.3. L'oreille des pairs : une communauté d'expérience hors-cadre

D'après les entretiens, c'est visiblement auprès des amis du quartier ou de quelques copains d'école, ou encore auprès des assistants d'éducation issus des mêmes quartiers, que les adolescents peuvent trouver l'oreille la plus attentive à leur expérience de discrimination. C'est donc logiquement dans des espaces ou des rapports non institutionnalisés, de l'autre côté des clôtures - la rue, le quartier, la cour d'école, ou les murs et les mobiliers scolaires détournés… -, qu'ils expriment et échangent leurs propres expériences, ou des expériences vécues par procuration[1201] (racontées par des proches, ou vues à la télévision). Ces échanges entérinent le constat d'une relative normalité de la discrimination en tant qu'expérience de

[1201] Le seul fait que les personne s'identifient « par procuration » signifie qu'ils disposent déjà d'une expérience vis-à-vis de laquelle d'autres font sens et s'agrègent comme vécu *commun*. L'absence de qualification de l'expérience personnelle comme discrimination ne nous dit donc rien du vécu des personnes, alors que l'inverse n'est pas vrai (même si l'on peut discuter de la justesse de la qualification de « discrimination »).

minorisé, et ils soutiennent l'identification à ce dernier statut. Ce partage expérientiel se faisant hors-cadre scolaire, cela prolonge une fois encore le maintien hors-champ de la question. Celle-ci reste cantonnée hors des frontières scolaires, soit au niveau infra-scolaire de l'expérience sensible et affectuelle, qui n'est globalement pas reconnue dans les rapports scolaires, soit au niveau extra-scolaire dans les rapports hors l'école, et particulièrement dans « le quartier ».

Cette segmentation des espaces de la parole conduit potentiellement à renforcer une double clôture : d'une part, entre les figures de l'école et du quartier (ou de « la rue »), comme si les expériences dans ces deux « mondes » était incommensurable ; d'autre part, entre les élèves et les enseignants, ou aussi selon une segmentation ethnique au sein de l'établissement : les élèves discriminables pouvant trouver des alliés chez leurs pairs surveillants, par opposition aux autres acteurs de la scène scolaire – adultes et jeunes compris. L'oreille spécifique des pairs discriminés (ou racisés…) signifie et confirme en même temps l'exceptionnalité de la parole dans l'ordre scolaire, et soutenir un sentiment de communauté d'expérience, qui peut en retour renforcer la frontière et la distance notamment avec le groupe des enseignants. L'absence de parole ou sa dissymétrie approfondit l'écart de compréhension. C'est ce que suggère à demi-mots Ali, qui, se référant à une garde à vue jugée discriminatoire, oppose le fait d'en parler entre copains (« ça fait du bien ») à un questionnement des enseignants qui présuppose que le traitement policier est mérité :

> « - Enquêteur : et est-ce que tu en parles avec les copains, les copines… ?
> - Yannis : Ouais, et souvent même quand… […], ça fait du bien… Quand [un copain, qui aurait été harcelé par la police] sortait de garde à vue, ils [les enseignants] lui disent : "Qu'est-ce que vous avez fait ?" " je fais rien, j'étais dans une voiture au mauvais moment, tout…" » (Yannis, 20 ans, Terminale Bac Pro, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « Ouais, ouais ; ici on en a parlé beaucoup… ben, puisque les surveillants ils sortent de F. [du « quartier » voisin]… Y'a… y'a 2 surveillants de F. » (Mohamed, BEP Logistique, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

D'autres expériences autour de l'école viennent renforcer ces identifications. Les manifestations contre le CPE, par exemple – qui avaient lieu au moment du démarrage de l'enquête en Lorraine - ont constitué, sous une forme apparemment détournée, des outils d'expression dont se sont emparés les élèves pour faire valoir un malaise. Malaise indistinct, qui a frappé les observateurs, parce que mêlée à un plaisir du désordre, et occasion de déserter les cours. Mais expression largement politique, même si celle-ci a pris des formes qui surprennent les adultes. On peut voir là une prise autonome de parole, qui cristallise et/ou se raccroche à un objet qui n'est pas anodin - face aux incertitudes que le marché du travail réserve aux jeunes générations – mais qui ne résume ni ne contient à lui seul l'amplitude de l'expression qui est

en jeu. Dans les interprétations mêmes de ces mouvements sociaux se donne à lire (et s'accroît peut-être) l'écart entre élèves et professionnels, autour de la question de la parole. Il n'est qu'à remarquer que c'est justement dans la suspension des cours, dans l'extérieur de l'école et dans son désordre formel, que cette parole s'est cherchée et s'est donnée.

On peut penser que ces temps et formes de prise de parole sont trop lâches (comme dans les manifestations, qui sont des réceptacles généraux) ou trop circonscrits (dans les échanges avec les copains du quartier) pour donner lieu à une identification collective très soudée. La communauté d'expérience de la discrimination se traduit par le partage d'une évidence relative au vécu ; c'est lui qui fait l'objet d'un accueil ; la parole n'y est pas mise en doute, mais plutôt confortée, contrairement à ce qui se passe dans l'ordre scolaire. Mais, à un niveau plus général, force est de constater que cela ne semble pas constituer, sauf exceptions précaires, de communautés des discriminés pour faire valoir un point de vue politique sur la question[1202]. Aussi, il me semble qu'il faut chercher la trace d'un contre-discours ou de contre-pratiques dans d'autres modalités d'expérience, souvent plus individuelles, et qui représentent le problème d'une façon déviée ou globalisée – donc avec une irréductible incertitude sur le lien effectif avec la discrimination. Les données précédentes invitent effectivement à prendre acte que les effets de l'expérience discriminatoire ne se donnent le plus généralement pas à entendre comme des discours spécifiques ni comme des paroles sur le vécu discriminatoire. On peut alors penser que cela ressort de contre-pratiques non spécifiques, car prises dans des enjeux plus généraux de résistance à l'institution et à ses normes[1203].

[1202] Plusieurs associations ont émergé sur ces questions. De même, à Marseille, s'est constitué un Collectif des animateurs des quartiers Nord, qui tire son sens d'un vécu partagé de la position minorisée, articulé à l'hypothèse de la discrimination. Mais d'une part la pression policière est telle que la parole demeure extrêmement prudente sur ce thème (et le collectif met plus en avant le motif professionnel de l'expérience d'animateur), et d'autre part le maintien du groupe semble largement tenir à l'action mobilisatrice de quelques représentants expressément politisés. Cf. DHUME F., BATAILLE J.-M., GIRARDAT J., *Le rôle des centres sociaux dans la prévention et la lutte contre les discriminations dans les Bouches-du-Rhône*, Neuviller, ISCRA-Est, 2010.

[1203] Ce qui conduit finalement à donner à la question de la discrimination à l'école une image très indistincte. *A contrario*, le caractère plus explicite du discours sur la discrimination à l'emploi semble tenir, lui, à la fois à la distance plus grande du fait d'une extériorité première (le filtre de l'embauche), à la lisibilité peut-être différente des critères ethnico-raciaux dans la sélection, et aussi à une opposition entre les normes « normales » du travail et celles de la discrimination (du moins la plus visible : *à l'embauche*). Il est significatif à cet égard de voir que les discours des élèves sur la discrimination en stage prennent très généralement place dans une critique générale de l'exploitation *en stage* – qui, elle, prend appui sur une représentation de ce qu'est normalement l'emploi. La critique sur le stage se distingue donc de celle sur l'emploi, et semble coller au mode indistinct du vécu scolaire. Si le stage est donc un lieu à travers lequel s'éprouve la discrimination *au travail*, il n'est donc pas évident qu'elle signifie pour les élèves une discrimination *à l'emploi* ; si elle l'annonce, elle peut tout aussi bien parler du cadre *anormal* qu'est le stage au regard de l'emploi, en raison justement de son statut scolaire.

VII.3.4. La discrimination mise en scène, ou la réappropriation de formes instituées de parole

Il semble exister de relatives exceptions aux analyses précédentes : de micro-formes de collectivisation de la question au sein même du cadre scolaire. Un seul exemple a cependant été rencontré au cours des diverses enquêtes. Dans un lycée professionnel du bassin n°5, en Lorraine, un « colloque » organisé en décembre 2005 avait pour but de faire se rencontrer les chefs d'entreprise et les élèves et de valoriser ce faisant l'action de l'établissement. Au demeurant, nous sommes là dans une opération classique de mise en vitrine des bonnes relations école-entreprise (V.4.3.2). Mais il est notable que cette opération de communication a pu être investie par un groupe d'élèves, à la manière d'un micro-détournement, pour mettre en scène la question des discriminations. Les élèves de première année de Secrétariat et Comptabilité ont en effet préparé des questions à l'attention des représentants d'entreprises, sous la houlette d'une professeure. Cela a été formalisé à travers un document, sous le titre : « Questions posées par les élèves ». Sur les 15 questions que comporte la liste, environ la moitié porte sur les formes de sélection, et plusieurs ont trait à la discrimination ou à la réputation des établissements. Ce sont d'ailleurs les premières de la liste :

> « 1. Pourquoi les élèves ont-ils autant de difficultés à trouver un stage ?
> 2. Comment faire face à la discrimination lors de la recherche d'un stage ou d'un emploi ?
> 3. Pensez-vous que la réputation d'un lycée peut influer sur une embauche ? (…) »

Cela n'a pas complètement échappé au journaliste présent, chargé de faire écho à cette « initiative » consensuelle. A travers un article centré sur la « rencontre » au sein de l'école – article intitulé *« Les professionnels retournent au lycée »*, et sous-titré *« Une passerelle entre deux mondes »*… - le journaliste note :

> « Les élèves n'ont eux pas hésité à aborder tous les thèmes à l'image de Sara demandant comment faire face à la discrimination : "Si vous êtes très motivée, vous ferez la différence quel que soit votre diplôme, votre couleur de peau ou votre handicap" lui répondent en chœur les représentants des sociétés d'intérim. »[1204]

On voit ici à un premier niveau comment le journaliste s'agrège à la longue chaîne des acteurs de la dénégation, qui tous « en chœur », déproblématisent la discrimination, Les arguments intégrationnistes ici prêtés au patronat sont pris pour argent comptant, dans un travail mimant la neutralité journalistique[1205]. Il est ainsi significatif de constater que le journaliste s'empresse

---

[1204] BARBIER G., « Les professionnels retournent au lycée », *La liberté de l'Est*, 8 décembre 2005.

[1205] Le média reprend la position apparemment neutre, mais en fait arbitrale, en écho au service public scolaire qui organise la rencontre. Tout en mettant en scène l'opposition stricte patronat/élèves, le journaliste tient la réponse patronale pour suffisante, alors même qu'elle disqualifie la parole des élèves. On retrouve la même scénarisation que dans la manifestation présentée en VII.3.1.

de ramener la situation au thème de l'article : celui de la « rencontre réussie », ce qui suppose de gommer au plus vite la marque « négative » de la discrimination, en surexposant la dimension « positive » attribuée à l'événement, et en survalorisant le discours des employeurs. Le thème de la discrimination est donc prestement évacué au profit de la norme entrepreneuriale de la « réussite », du moins pour qui fait preuve de « motivation ». Le journaliste poursuit ainsi immédiatement :

> « L'étudiante en secrétariat, à l'instar de ses camarades ressortira satisfaite de cet événement organisé par la classe : "Ils ont bien répondu à nos questions, ils nous ont bien expliqué", indique Elodie, soulignant l'image positive dégagée ainsi par le lycée auprès des entreprises. »

Si l'on se concentre toutefois non pas sur le procédé de dénégation, mais sur l'épreuve elle-même du jeu de questions, nous sommes là en présence d'une tactique de réappropriation des cadres scolaires par les élèves, pour faire valoir en dedans la question des discriminations. La clôture de l'école, accueillant dans son sein à titre exceptionnel une scène de parole sur le rapport à l'entreprise, est utilisée comme dispositif permissif. Mais cette prise d'appui du discours sur le cadre scolaire oblige en revanche à en adopter la forme et les codes internes : on utilise la forme des questions préparées, forme détournée et tolérée d'une parole dénonciatrice. Ce micro-détournement du cadre se glisse dans une forme autorisée, et d'ailleurs orchestrée par l'enseignante – il faut lui reconnaître de ce fait une certaine autorisation, en même temps qu'une contention « pédagogique » de la parole. Seulement, prise dans ce cadre étroit fonctionnant comme anti-thèse d'un espace de parole, et vite rabattue par la mise en scène formelle, la question de la discrimination ne fait pas long feu. Si cette tactique n'entame pas réellement l'ordre de la communication publique – il aurait été naïf de l'imaginer, dans un tel rapport de force -, cela témoigne une façon de réinvestir les formes normées de parole. On peut penser que ce type de tactique a surtout pour effet de renforcer une subjectivité combative et une identification à une expérience discriminatoire transformée en marque distinctive (à défaut d'être un drapeau). Elle est une façon d'oser publiquement poser le problème, à la face des employeurs, l'élément signifiant étant ici le fait d'oser, et non le pathétique enterrement de cette question. C'est plus largement à ces tactiques et formes de subjectivation, qu'il faut maintenant s'intéresser.

VII.4. Que faire de la discrimination vécue ? Modes de subjectivation

Le maintien du silence, entre l'école et les familles, a pour premier effet général d'étendre et de soutenir l'imaginaire scolaire. Bien qu'elles recouvrent des enjeux divers, les pratiques de maintien sous silence se rejoignent pour disqualifier (ou au moins ne pas qualifier) les

expériences mettant en question les normes de scolarité. Cela produit comme un *impensable*, au sens propre : quelque chose qu'on ne peut pas accepter de penser, et moins encore de dire, un refoulement de l'expérience. Un second effet, plus spécifique, audible à travers les entretiens, est l'isolement et l'individuation des expériences. L'absence de *communalisation* de celles-ci tant au plan intergénérationnel qu'au niveau des fratries renforce l'enjeu d'une assomption individuelle, et vient paradoxalement soutenir la logique méritocratique qui constitue une sorte de socle commun du discours scolaire et entrepreneurial. Les tactiques de gestion de la discrimination et du statut de minorisé sont diverses, combinables ; sans exhaustivité, il s'agit ici d'être attentif à la fois aux formes d'incorporation et aux modes de résistance mises en œuvre, sous couvert de silence ou de parole contrôlée par l'institution.

VII.4.1. Supporter en silence la discrimination : la résignation des subalternes

Les élèves font rarement valoir les discriminations qu'ils ont subies, en stages ou ailleurs, auprès des agents de l'institution. Ce sont des situations qu'ils supportent le plus souvent seuls, face aux divers procédés et sources de maintien du silence (VII.3). De ce fait, les élèves prolongent eux-aussi ce silence ; ils participent à leur tour de coproduire et de rendre invisible la discrimination, soutenant paradoxalement le déni institutionnel qui trouve en retour de quoi se justifier. De ce point de vue, la normalisation fonctionne de façon efficace, car les élèves appliquent en majeure partie la *norme d'internalité* qui est généralement exigée d'eux[1206], et qui veut que l'on impute à soi-même la responsabilité d'une situation. Les élèves font également leur la norme morale qui veut que l'on ne se plaigne pas et que l'on assume sa condition en se battant éventuellement dans l'espoir d'en sortir. Se faire petit, se résigner et s'adapter à la discrimination comme si elle faisait partie du décor semble ainsi être la tactique la plus fréquente. C'est une façon d'échapper à la brutalité de la confrontation – à défaut d'échapper à la violence de la racisation -, mais dans le cadre même de la norme, donc en se faisant discret. Il y a des raisons à cela : on a vu non seulement les formes brutales que peut prendre l'assignation à se taire (VII.3.1), mais aussi la forme banale de mépris que doivent affronter ceux qui ont essayé d'en parler. Ceux qui essaient en sont souvent pour leurs frais (VII.4.5), dans la mesure où leur parole n'a pas de valeur *a priori*, et où le thème ne mobilise

[1206] BRESSOUX P., PANSU P., « Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire », in *Revue française de pédagogie*, vol.122, 1998, pp.19-29. La norme d'internalité est généralement entendue comme un schème d'attribution causale, mais il fait l'objet d'un contrôle de la part des enseignants, ce qui signifie qu'il fonctionne comme une norme qui participe du principe disciplinaire de responsabilisation.

pas nécessairement à l'école, malgré des discours de bonne intention sur les valeurs républicaines. La non-écoute et le non-droit des élèves sont un sentiment et un vécu partagés, qui semblent s'appliquer aussi bien à l'école qu'à l'entreprise :

> « C'est pas qu'on n'est pas respecté, mais c'est qu'ils… Ouais, ils ont un… ils ont un statut plus grand par rapport à nous, quoi. (…) Je suis toujours euh… [à me contenir] Parce que moi je sais qu'ils ont un plus grand statut que moi ; et je peux pas parler, je… Je vais faire quoi pour montrer qu'il a tort… Je peux rien faire. » (Hakim, 18 ans BEP Maintenance, LP, Lorraine, Bassin 4, 2006)

> « C'est comme une prof… elle m'a dit… elle nous a dit à tous… que… les élèves, c'est rarement qu'ils ont droit de parole… ou c'est rarement que… on a le droit de faire changer les choses… Un prof, ça aura toujours le dernier mot, toujours, c'est toujours comme ça, c'est comme le patron, c'est comme… comme tout… y'a toujours au-dessus, au-dessus de soi » (Liah, 17 ans, BEP CSS, LP, Lorraine, Bassin, 1, 2006)

Ces propos expriment la continuité vécue entre l'école et l'entreprise, quant à la norme de soumission résignée dans le silence, et somme toute une confiance limitée dans les enseignants en général. Certaines figures apparaissent cependant comme des exceptions. Deux rapports aux enseignants s'opposent, dans les propos des élèves, et force est de constater que cela a à voir avec leur inégale capacité à parler des questions qui affectent, telle la discrimination :

> « Quand on aime bien une prof, qui nous écoute, on en parle avec elle. Le fait déjà qu'elle nous écoute, pas qu'elle prenne parti, mais… qu'elle est d'accord. Par exemple, je vais voir ma prof principale, je lui dit ça [une expérience humiliante en stage], elle va me dire : "Oui, t'en fais tout un plat" alors que, franchement, elle on la traiterait comme ça, je pense pas qu'elle aurait bien aimé. Alors qu'on en parle à une autre prof, elle trouve ça… mais, aberrant. (…) Le rôle de la prof principale, c'est de] voir si tout va bien, mais quand ça va pas… ben ça va pas, quoi… Elle dira toujours "Si, si, ça va", alors que vous vous n'êtes pas bien. Elle va toujours trouver des prétextes, que c'est pas que le stage, alors qu'en fait, c'est par rapport au stage. Comme S., elle disait qu'elle avait des problèmes dans sa famille, alors que non, pas du tout. » (Mouna, 18 ans, BEP CSS, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

En parler ne veut pas dire nécessairement sur un mode empathique, mais le faire *« franchement », « sincèrement »* et sérieusement. Cela peut toutefois réserver quelques surprises, car l'ouverture d'une parole sur ces thèmes peut aussi fonctionner comme une autorisation de la parole raciste. Hakim en a fait l'expérience, et il est alors tiraillé entre un respect pour l'enseignant et un douloureux redoublement de la racisation :

> « J'ai eu une expérience, parce que j'ai parlé avec un prof l'année dernière, où j'étais au lycée à N. ; je parlais bien avec lui, franchement, c'était un de mes meilleurs profs, il m'a dit… on parlait de discrimination… On parlait, on disait : "Ah ! Les racistes, tout ça…Pourquoi, ils vont voter Le Pen ? … Enfin, les élections de tout ça…" Et après il m'a dit : "Ouais, moi… Moi, je dis sincèrement, j'aime pas les gens de quartier". Il me l'a dit sincèrement, il l'a pas caché, il a dit : "Moi, j'aime pas les gens de quartier ; c'est pas la question d'Arabes, Tunisiens, Marocains ou turcs et tout ça ; c'est juste les gens de quartier, je les aime pas". » (Hakim, 18 ans, BEP Maintenance, LP, Lorraine, Bassin 4, 2006)

On voit bien, ici, que cette question concerne la confiance globale dans l'école, et dans sa capacité à faire justice, notamment face à la discrimination. Par défaut de cette confiance, les élèves optent pour le silence et une assomption solitaire, individuelle. On fait en sorte que cela

glisse sur soi, on baisse la tête et on se débrouille. Mais l'option pour le silence entame en retour la confiance sur le sens même de la parole, ce qui s'adresse ici aussi au sociologue :

> « [Je suis] pas négatif, je suis réaliste plutôt ; je suis plutôt réaliste. Je sais que c'est pas en parlant comme ça que ça va changer des choses… Maintenant, c'est mon point de vue, peut-être que j'ai tort ; je sais pas… (…) Des réunions comme ça, j'en ai eu des centaines… Dans le quartier, des associations, des directeurs qui sont venus et tout ça et ça a jamais rien changé ; j'sais pas, j'ai jamais rien vu euh… » (Hakim)

VII.4.2. Se conditionner à supporter : un réinvestissement combatif de la morale scolaire

On observe quelquefois des formes de réinvestissement du silence sous le motif de la dignité. La norme d'internalité est réappropriée de telle façon qu'elle donne de soi une image de maîtrise. Yassine, par exemple, qui avait « couché » (frappé et fait chuter) l'un des employés de son patron, en réponse à une agression raciste lors de son stage, tire de la situation un bilan détaché et distant. Il se montre au-dessus de tout cela, signifiant qu'il ne subit pas.

> « Mais… mais, ça m'intéresse même pas de parler avec des gens comme ça, moi. C'est comme ça, la vie elle est faite euh… Y'en a… ils… ils sont bêtes, ils sont cons et je peux rien faire, hein. » (Yassine, 21 ans, Terminale Bac Pro électricité, LP, Lorraine, 2006)

Pour le jeune homme, se taire à l'école va de pair avec ne pas se laisser agresser sans réagir ; il veut assumer de régler soi-même les comptes, se défendre en se battant. Cette tactique permet de sauver la face, mais comme elle est contraire aux normes scolaires, elle suppose d'en subir les conséquences, d'accepter le verdict sans broncher et surtout sans chercher à minimiser ou justifier ce qui s'est passé. Comme si cela ne concernait pas les enseignants. En procédant ainsi, Yassine subit peut-être le verdict scolaire qui redouble l'agression au travail, mais il a affronté seul, et avec force, et dépossède les enseignants de cette histoire qu'il ne partage qu'avec les initiés. C'est la vie comme un combat.

Le silence est donc certes un effet de la normalisation scolaire (notamment) ; c'est certes un procédé de protection psychique face à la violence, et au redoublement de l'humiliation ; c'est peut-être aussi une modalité de manifestation des conventions sociales de pudeur face à une situation touchant à l'intime ; cela peut encore, parfois, être la manifestation d'une honte plus profonde. Mais ce silence-là, cette voix retenue qui fait vibrer les questions et les non-dits – entende et comprenne qui pourra - c'est également une tactique des minorisés qui refusent par là de s'exposer et préfèrent garder la maîtrise subjective de leurs choix. Dussent-ils subir l'opprobre d'avoir rompu les codes sociaux. Se taire, c'est assumer. Garder pour soi, c'est refuser d'être dépossédé – y compris par le sociologue – du réemploi de la situation de violence. Ne pas être *victimisé* - cette position sociale dont Goffman rappelle qu'elle est une

production du Majoritaire – et ne pas s'identifier à la victimation (VII.4.3). Ce type de silence doit alors être entendu comme une modalité de la fierté, une dignité, une façon de résister à ces expériences et de « rester debout », malgré tout, de prendre en main son destin, même s'il est contraint et – dans tous les sens du terme - heurté. Faire front, en silence, voici une figure de la grandeur morale. C'est même le point moral à partir duquel peut s'affirmer une supériorité morale sur les *« cons »* qui discriminent – comme le dit Yassine - ou une relativisation morale de l'autre au motif qu'*« on a tous se défauts »*, comme le dit Hakim.

Cette tactique met en jeu au moins trois effets de l'expérience discriminatoire dans l'école (et aussi ailleurs) sur la subjectivité des personnes. Il ne s'agit pas d'effets totalement spécifiques à la discrimination, dans la mesure où, justement, *celle-ci n'est pas détachable de l'expérience générale de normalisation scolaire*. Mais dans l'expérience des élèves, ce sont bien le racisme et la discrimination qui apparaissent comme des clés de lecture de la situation. Premièrement, s'habituer à cette situation suppose d'endosser dans une certaine mesure le statut ethnico-racial imputé. Cette question est bien connue des travaux sur l'ethnicisation, mais je veux souligner que ces processus peuvent prendre des formes spécifiques à l'ordre scolaire. Dans l'enquête menée en Alsace, j'ai observé des jeux – de cours, de couloir, et parfois aussi en classe - à travers lesquels les élèves projettent les uns sur les autres des discours prenant la forme d'insultes : *« sale Arabe ! », « Ouais, sale Turc ! »*[1207]. Ces jeux mettent en scène les codes du racisme, ce qui fait qu'ils sont pris par les enseignants comme « racisme entre élèves », ce qui les inquiète et les pousse à enfourcher un discours antiraciste moral et normalisateur[1208]. Or, il me semble plus pertinent d'entendre, du moins dans une partie de ces interactions, des procédés ludiques à travers lesquels les élèves s'habituent à endurer de façon non problématique les insultes racistes. Ce faisant, ils les banalisent et s'entraînent à endosser le statut racisé, mais d'une façon qui déjoue sa puissance insultante. Cette situation rencontrée en collège n'est certes pas identique à l'exemple de Yassine en lycée, mais il me semble que toutes deux font partie d'une gamme de tactiques de conditionnement à supporter l'exposition au racisme et à la discrimination. Ces diverses expériences conduisent à banaliser et endosser un statut ethnico-racial, tout en construisant une forme de distance extérieure qu'expriment nombre de personnes lorsqu'elles disent que les insultes *« glissent sur »* elles.

[1207] DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ?*, op. cit., chap.3.

[1208] ACHARD P., VARRO G., LEIMDORFER F., POUDER M.-C., « Quand des enfants migrants se traitent d'"arabe" dans une classe primaire », in *Revue européenne des migrations internationales*, vol.8, n°2, 1992, pp.191-209.

Deuxièmement, cela suppose, comme l'a vu, de se réapproprier la norme scolaire, dans la mesure où les élèves sont dans une telle position d'asymétrie qu'ils n'ont pas la possibilité de s'y soustraire entièrement. Cette réappropriation se fait de façon générale, comme une acceptation et une légitimation de l'entreprise de normalisation - ce qui semble fonctionner d'autant mieux que la norme scolaire trouve à être réinvestie par les élèves dans une perspective professionnelle[1209]. Mais on entend parfois aussi des discours qui légitiment l'expérience discriminatoire s'adossant à la norme scolaire. La discrimination devient donc clairement une façon de prendre le relais de la normalisation scolaire et de l'incitation à s'adapter - avec le travail et l'emploi pour perspectives :

> « Enseignante : Que pensez-vous de la discrimination ?
> - Djelil : Ca peut être positif comme négatif ; à force d'y être confronté, ça peut nous montrer dans quel sens il faut qu'on change.
> - Moussa : Ouais, c'est pas forcément négatif. Si quelqu'un nous dit que c'est nul ce qu'on fait, ça peut nous aider à évoluer. » (Séance de travail en classe, Bac pro, Sciences de l'ingénieur, LP, Alsace, 2008)

Dans ces propos, en réponse à l'enseignante, la discipline est réinvestie en se doublant d'un rapport d'individuation ; ce qui fait écho à la norme entrepreneuriale de l'insertion (« se comporter comme une petite entreprise »). La disciplinarisation des élèves trouve sa raison dans leur identification à un ordre concurrentiel au regard duquel on valorise l'adaptation individuelle. Et les expériences (éventuelles) de discrimination sont tenues, dans ces discours, comme une forme parmi d'autres d'une critique de soi dont on peut tirer parti, dont on peut apprendre. Ces discours sont congruents avec le conditionnement enseignant (VI.6.3), qui banalise et justifie la discrimination. Mais il s'exprime cette fois *en tant qu'expérience d'apprentissage*. Contrairement à la justification de certains enseignants, la discrimination n'est pas présentée comme une juste sanction des élèves anormaux, mais comme une butée qui peut représenter pour les élèves sûrs d'eux-mêmes une occasion de se construire *sur les bases de la discrimination*, en tant que norme réelle des rapports sociaux à laquelle ils n'échappent pas. Ces élèves s'identifient donc à l'idée que le moment scolaire est une préparation individuelle pour l'avenir, là où le discours des professionnels peut en outre valoriser le fait que la discrimination soutient l'ordre scolaire. On va voir que cette différence de réinvestissement de la discrimination par les élèves et les enseignants constitue le décalage

[1209] Le discours normatif qui se réfère au travail est en tout cas légitimé par les élèves, ce qui ne veut pas dire qu'il est nécessairement appliqué : *« On a des bons profs qui nous… comment vous expliquer ?… qui savent nous mettre à un bon niveau… le meilleur niveau possible, parce qu'ils… parce qu'ils nous mettent euh… la réalité en face… On sait ce qu'on doit faire… on sait que quand on est en stage, on a une tenue, que ce soit un comportement, que ce soit même nos vêtements… à avoir… (…) On a un comportement aussi à avoir, donc euh… faut arrêter aussi d'être euh… immature, parce que… on est là pour être notée, on sait qu'on a un examen à la fin de l'année et le stage compte beaucoup… »* (Liah, 17 ans, BEP CSS, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

à partir duquel on peut lire le lien entre de telles expériences et des tactiques de « décrochage/ raccrochage » (VII.6.4). Dans tous les cas, il apparaît ici que l'expérience discriminatoire renforce un rapport individué et utilitariste, y compris à ce type d'expérience[1210].

Un troisième effet de cette tactique de réinvestissement silencieux de la discrimination, et qui concourt à la faire disparaître de la scène scolaire, est qu'elle met au final en difficulté les professionnels, lorsque ceux-ci veulent travailler sur les discriminations. L'accès à l'expérience subjective leur est en quelque sorte barré. Cela témoigne bien alors du pouvoir qu'ont pris les discriminés sur l'expérience discriminatoire elle-même ; pouvoir paradoxal, certes, car il n'évite rien et ne modifie pas la position sociale de minorisé. Il modifie par contre le rapport social autour de la discrimination, en privant les Majoritaires d'un pouvoir d'assignation au statut de victime. C'est alors un savoir-pouvoir, issu du quotidien minorisé[1211], qui ne les mets pas hors de portée de l'agression raciste, mais les place en quelque sorte hors d'atteinte des ignorants que sont alors les Majoritaires. Ce retournement du rapport de savoir-pouvoir, fortement symbolique au regard des rapports scolaires, minorise les enseignants du point de vue de la discrimination : ce sont eux qui se retrouvent du côté du non-savoir, tenus à distance du réel[1212].

VII.5. La « victimisation » n'existe pas : les usages tactiques des rapports de discrimination

Au niveau des familles (VII.2.2), le silence sur la discrimination ou le racisme vécus *ici et maintenant* semble trouver sa justification comme prolongement de la croyance dans les promesses de l'école ; cela justifie de s'y investir quoi qu'il en coûte. Espérer un statut normal supposerait d'accepter sans rechigner une certaine normalisation. Inversement, la critique scolaire et la dénonciation ici et maintenant de ses injustices peuvent correspondre à une prise de distance à l'égard de l'école, qui prend souvent la forme d'une dramatique reconduction de trajectoires subalternes. Au regard de ce phénomène, la psychosociologie et la sociologie de l'école ont pu tenir l'émergence d'un discours critique et accusatoire comme une

[1210] Il me semble qu'on retrouve cela dans les tactiques à travers lesquels les discriminés quittent le territoire et migrent pour chercher du travail, témoignant de « carrières de mobilité hallucinante ». DHUME F., VOLPONI F., NOËL. O., MOULIADE R., *Les discriminations dans le pays de Montbéliard*, op. cit., p.66.

[1211] DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien*, op. cit.

[1212] Peut-être doit-on voir ici l'une des raisons qui pousse nombre d'acteurs publics à imaginer des cadres formels du type « espaces de parole », pour faire signal d'une prise en charge institutionnelle avec un changement de règle, et aussi pour réorganiser les réseaux de parole afin de reprendre du pouvoir sur la parole sur ces questions.

« autodisculpation »[1213], soit une justification rétrospective de l'incompétence ou un dédouanement de responsabilité à l'égard de trajectoires disqualifiées[1214]. Sans doute y a-t-il de cela : cette défense psychique permet d'affronter et de se réapproprier un destin en partie non choisi, j'y reviendrai (VII.5). Les dénonciations de « racisme » de la part des élèves peuvent pour une part relever d'une rationalisation de leurs parcours scolaire dans le but de se protéger de leur échec[1215]. Mais par cette explication, la sociologie donne à la situation un tour largement psychologique. Une analyse des conditions et des normes d'usage de la catégorie de discrimination dans les interactions permet de voir les choses différemment. Si l'on admet que l'occultation parentale de l'expérience discriminatoire peut traduire la volonté de croire dans les discours de mérite, et ainsi adopter la justification des dominants[1216], le maintien du silence est alors congruent avec l'espoir d'une mobilité sociale. Elle repousse pour cela l'identification au statut politique de minorisé. Aussi, la mention ici et maintenant de discriminations scolaires par les élèves, dont il faut rappeler qu'elle reste une exception dans mes données, peut-elle signifier *a contrario* qu'un parcours disqualifié *ouvre le droit* à d'autres régimes d'explication et de justification jusque-là repoussés, et invite à se retourner sur des expériences jusque-là maintenues sous silence pour les (re)qualifier. Dans ce sens, la mention de la discrimination vécue signifierait surtout que le lien de croyance dans l'école et sa méritocratie est brisé, et qu'avec cette désidentification relative, la constitution politique du statut de minorisé devient possible. Cela ne signifie pourtant jamais, dans les entretiens, la revendication d'un statut de « victime ». On n'observe aucune « victimisation », du moins ce qui est appelé tel par les enseignants.

VII.5.1. La catégorie de « victime », un statut institutionnel

Pour éviter tout contresens, revenons d'abord sur ce qu'est le statut de « victime ». Celui-ci est initialement conféré par les institutions, et par le Majoritaire, à partir de la reconnaissance

---

[1213] Cf. BEGUE L., « Justice et cognition », in Duru-Bellat M., Meuret D. (dir.), *Les sentiments de justice* à *et* sur *l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p.25.

[1214] « Il n'est pas exclu non plus que la dénonciation du racisme procède d'une rationalisation des élèves en difficulté qui se dédouanent ainsi de leurs échecs en les attribuant au racisme des professeurs ; l'argument raciste est surtout mis en avant par les élèves qui échouent, notamment les garçons. » DUBET F., MARTUCELLI D., *A l'école*, op. cit., p.179.

[1215] PAYET J.-P., « Ce que disent les mauvais élèves », op. cit.

[1216] La question de l'égalité (des inégalités) est logiquement un argument des dominés plus que des dominants, ces derniers justifient leur position plus souvent en relation au principe de mérite. Cf. CAILLET V., « L'argumentation de justice chez les élèves : les jugements de justice en situation », in Duru-Bellat M., Meuret D. (dir.), *Les sentiments de justice* à *et* sur *l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2009, pp.201-212.

d'une injustice sociale construite en problème public. C'est la politique publique initiée en 1999, avec la mise en place d'un « numéro vert », le « 114 », qui a officiellement instauré le statut de *« témoin ou victime de discrimination raciale »* - selon le slogan même de la campagne d'information. A travers cette opération, on a institué deux choses : d'une part, on a rendu disponible un statut de victime relatif à l'expérience discriminatoire, statut qui est toujours conditionné à un examen de passage, une évaluation institutionnelle[1217] ; d'autre part, par défaut d'une traduction institutionnelle de l'enjeu politique antidiscriminatoire, l'action publique a eu tendance à constituer des victimes sans objet, au sens où la reconnaissance de cas de discriminations n'a donné qu'exceptionnellement lieu à leur sanction[1218]. Les notions de « victime », comme celle de « plainte », empruntent à deux univers conceptuels distincts : le droit, d'une part ; la psychologie, d'autre part. Or, le débat et l'action publics tendent à rabattre l'un sur l'autre ces deux régimes de signification, à la mesure de l'affaiblissement pratique du référent de droit. Le passage du droit à la psychologie sert alors un retournement policier du statut, permettant de *mettre en examen* les usages que font les minorisés du statut de victime, ou plus largement de l'idée de discrimination. C'est ce mouvement de renversement des responsabilités, déniant la réalité de l'expérience vécue et mettant en cause les tactiques minoritaires, que signifie l'accusation de « victimisation ». A travers ce jugement, la discrimination est *déréalisée*, c'est-à-dire que son principe de réalité est littéralement inversé, comme on l'a vu dans les discours des agents scolaires (VI.6.4). Cette accusation soutient en fait une contestation, par les professionnels, d'un usage autonome du statut de discriminé par les élèves. Par ce biais, ils tentent de maintenir leur monopole de qualification du réel, en disqualifiant tout usage du statut qui ne serait pas attribué par voie institutionnelle ou par la voix du Majoritaire.

Or, les élèves enquêtés ne se présentent jamais comme *victimes* de discrimination, ce qui veut dire qu'en situation d'entretien, ils ne recourent pas à ce statut institutionnel. S'ils parlent des phénomènes de discrimination vécus, cela se fait le plus souvent sans recourir à la catégorie de « discrimination »[1219] et moins encore à celle de « victime ». La réinterprétation par les

---

[1217] C'était notamment le rôle, dans le « 114 », des « écoutants » ; c'est aujourd'hui l'un des rôles clés de la HALDE, comme le souligne son chef du service pénal, Daniel Atzenhoffer, parlant de *« tri, parce que c'est une des missions fondamentales de la HALDE (…) [de trier] entre ce qui est une discrimination et ce qui est un sentiment de discrimination qui n'est pas avéré »*. In Journée d'étude et de formation « Le traitement de la victime de discrimination », Conseil de l'Europe, Strasbourg, 29 mars 2011.

[1218] FASSIN D., « L'invention française de la discrimination », op. cit.

[1219] DANIEL V., « L'épreuve de la discrimination… », op. cit. ; ECKERT H., PRIMON J.-L., « Enquêter sur le vécu de la discrimination », in *Agora Débats/jeunesses*, n°57, 2011, pp.54-61.

minorisés de leur statut ne se fait pas sous l'angle ni juridique ni psychologique de la « victime », mais soit dans un sens moral ou politique général de dénonciation d'injustice, soit dans un sens politique spécifique de rapports historiques de domination (VII.1.4). (Par contre, lorsque le statut est institutionnellement proposé, par exemple à travers les enquêtes, il est clair qu'une part importante de la population est susceptible de s'y reconnaître[1220] ; mais alors la forme de cette « reconnaissance » est tributaire d'une construction catégorielle par l'institution statistique. En cela, les enquêtes de victimation changent à mon sens le statut du problème tel qu'il est qualitativement exprimé par les élèves.)

VII.5.2. La discrimination, ambiguïté attributionnelle et usages hésitants de la catégorie

Les élèves rencontrés ayant vécu des expériences d'ordre discriminatoire ont eux-mêmes un usage hésitant de cette qualification. Leur discours est moins organisé par l'idée d'un caractère massif et global[1221] que par la conscience aiguë d'une répétition et d'une communauté ethnique d'expérience, et en même temps d'une incertitude permanente quant aux situations prises isolément. Interrogés sur les exemples vécus, ils témoignent d'une impossibilité de déterminer définitivement si ce qui s'est passé relève de la discrimination ethnico-raciale. Celle-ci se place en effet sous le signe d'une grande « ambiguïté attributionnelle »[1222], c'est-à-dire qu'elle repose sur une attribution statutaire dont les catégories de jugement demeurent généralement incertaine. Est-ce la couleur de peau ou le patronyme qui sert à (pré)juger ? Est-ce de la discrimination ou autre chose ? Les jugements sont nuancés, jamais à l'emporte-pièce, avec une évaluation au cas par cas, et des modes explicatifs qui cultivent expressément le doute :

> « J'sais pas, c'est p't'être ma couleur de peau ou j'sais pas… J'sais pas pourquoi il me dise que c'est une entreprise qui ne prenait pas de stagiaire… » (Mohamed, BEP Logistique, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

> « - Enquêteur : Vous considérez que c'est de la discrimination ?
> Hakim : Je sais pas… Ouais, c'est p't'être ça… Je peux pas dire, je sais pas. Je sais pas du tout. » (Hakim, 18 ans, BEP Maintenance, LP, Lorraine, Bassin 4, 2006)

[1220] SIMON P., « La discrimination : contexte institutionnel et perception par les immigrés », in *Hommes et migrations*, n°1211, 1998, pp.49-67.

[1221] Alors que les entretiens et groupes de travail avec les élèves du groupe majoritaire semblent plutôt indiquer qu'ils évaluent le phénomène globalement et indistinctement – *« il y en a énormément »*, etc. Cela peut témoigner à la fois du caractère « parlant » de la catégorie de discrimination dans l'expérience juvénile générale, mais aussi probablement d'un discours articulé à un faible discernement entre des expériences spécifiques. Cet usage global renvoie à une perception du phénomène qui se confond dans la catégorie générale de « racisme ».

[1222] BOURGUIGNON D., HERMAN G., « Au cœur des groupes de bas statut : la stigmatisation », in Herman G. (dir.), *Travail, chômage et stigmatisation*, Bruxelles, De Boeck, 2007, pp.99-144.

« Enquêteur : Vous pensez que c'était de la discrimination ?
- Liah : Ben, j'sss… Ben, peut-être, hein… Mais, je me pose quand même des questions ; c'est toujours… c'est toujours les questions-là qu'on se pose… C'est comme ça, hein. » (Liah, 17 ans, BEP CSS, LP, Lorraine, Bassin 2, 2006)

« - Enquêteur : Vous avez déjà été confronté à de la discrimination dans la recherche de stages ?
- Youssef : Ben… On peut pas vraiment savoir, hein.
- Enq : On peut pas savoir… ?
- Y : Parce que on y va, on demande ; ils nous disent oui, soit ils nous disent non, quoi… Oui, mais bon… c'est difficile à trouver… Ouais… C'est trop difficile, ouais. Et des fois, même, on va dans une entreprise, on demande… Tout de suite, ils disent non… Même, c'était même pas le patron, ils te disent juste : non…
- Enq : Là, vous avez le sentiment que c'est de la discrimination ?
- Y : Ben… je sais pas pff… Je prenais ça… Comme je connaissais pas mieux ici et parce que chez nous, pour moi, je savais pas ça, trop en fait… qu'on peut… Quand j'étais à Mayotte, ben, nous euh… le mot "raciste" ; moi, j'entendais pas beaucoup, j'entendais pas beaucoup et puis… Et quand je suis venu ici et petit à petit, j'apprends des choses… Ouais… Ah ! Y'a beaucoup de choses qu'on a découvert ici. (…) des fois [en téléphonant], y'en a certaines qui arrivent même pas à savoir, elles raccrochent au nez… Y'a des fois, elles te demandent d'où tu viens [inaudible]…et puis tu entends juste la tonalité… Elle raccroche au nez »

Youssef ne prononce pas même le mot de discrimination ; il maintient jusqu'au bout le flou, sans jamais donner dans la qualification du problème : « on peut pas vraiment savoir, hein ». Tout juste fait-il référence à sa découverte du racisme, une fois arrivé en métropole, mais cela ne fournit pas prétexte à qualifier ce constat pourtant évocateur : la mention de son nom suffit à couper court au contact téléphonique. Tout se passe comme si la nomination du problème risquait de lui donner corps, et il est clair que les élèves s'y refusent le plus souvent. Cela est congruent avec les analyses de Christian Poiret, qui observe une construction « prudente et argumentée (…) des situations se déroulant de manière problématique par rapport aux normes sociales attendues, puis [une activité conduisant] à les évaluer comme acceptables ou non et enfin à les analyser comme manifestation ou non du racisme »[1223]. On est donc aux antipodes d'usages inconsidérés de la plainte que semblent dénoncer ou craindre les enseignants.

Pour évaluer ces situations, les élèves recourent - comme les enseignants lorsqu'ils le font -, à une méthode comparative, mais qui ne solde jamais définitivement le doute car elle ne repose que sur une interprétation de l'injustice ressentie :

« Rien que quand vous cherchez un stage. Vous cherchez… Moi, j'ai même pas eu le temps de lui expliquer euh… de quelle période je cherchais le stage euh… tout ; elle m'a dit : "Non, euh… on cherche pas de… on n'a pas besoin de stagiaire." Deux jours plus tard, une personne de ma classe, elle a été les voir eux… Elle savait pas que j'avais été les voir ; elle leur a demandé, donc » (Mohamed, BEP Logistique, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

« Quand vous voyez la discrimination, vous passez vous en voiture, vous vous faites contrôler… et celui qui est derrière vous… il est en train de fumer et tout ça et vous, vous fumer pas… et, il se fait pas contrôler… ça c'est grave ; c'est beaucoup la discrimination, quoi ; la couleur elle est ciblée. » (Abdelhak, Bac pro Maintenance, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

[1223] POIRET C., « Pour une approche processuelle des discriminations », op. cit., p.10. Une autre grande différence de récit entre élèves discriminables ou non selon les critères ethnico-raciaux, est la précision des arguments et l'habitude de manipuler les codes ethnico-raciaux pour décrire la situation.

Le ton presque véhément d'Abdelhak, dans l'entretien, semble traduire la nécessité de convaincre, et il est significatif qu'il finit par replacer la discrimination dans un ensemble incertain ; le « c'est beaucoup la discrimination, quoi » indiquant la possibilité qu'il y ait toujours aussi autre chose, même en part jugée mineure ou improbable. L'évaluation fonctionne le plus souvent en creux (un peu à l'instar de la méthode économétrique des « résidus ») : « la discrimination vient remplir un vide d'explication. Quand il n'y a plus rien il reste la discrimination. Cela permet aussi de dénoncer, donc de parler une expérience d'injustice »[1224]. Une fois éliminées les autres hypothèses, ne reste que cela pour nommer le problème ; et encore le doute subsiste-t-il toujours, peut-être parce qu'au fond, on aimerait bien ne pas y croire. Dans ce contexte, le caractère relatif de l'acceptabilité sociale de cette question expose toujours à la contestation. Pour cette raison, l'idée de discrimination est d'usage plus aisé dans un discours général – y compris pour les discours politique et sociologique, eu égard aux difficultés de probation (I.5.4). En situation, l'idée de « racisme » peut être plus aisée, parce qu'elle renvoie à un rapport social, et que les codes sont considérés comme plus identifiables ; mais cette catégorie écarte de la gamme des actes considérés un grand nombre de situations précisément incertaines, car non explicitement liées aux codes du racisme. C'est pourquoi les discours peuvent situer l'idée de discrimination comme un arrière-plan global à un parcours, un élément explicatif dont la part est indiscernable : *« il y en a beaucoup »*, *« oui… il y en a… partout… »*. Le caractère général du discours évite alors de s'y identifier. Jean-Pierre Zirotti avait déjà constaté que les élèves s'arrangent généralement pour ne pas recourir à l'explication par le racisme des enseignants à leur encontre[1225]. Le discours général est plutôt un discours de principe, éventuellement politique, et en tout cas contestataire. Sauf exception, *on ne se reconnaît pas dans la discrimination*[1226]. Sans doute est-ce parce qu'il n'y a pas là de statut habitable, en raison notamment de l'ambiguïté attributionnelle que recouvre la catégorie.

[1224] CERRATO-DEBENEDETTI M.-C., YIGIT E., *L'expérience de la discrimination ethnique à l'accès au stage de filières professionnelles*, Villeurbanne, EQUAL-PAVIE, 2005, p.7.

[1225] ZIROTTI J.-P., « Quand le racisme fait sens », in *Peuples méditerranéens*, n°51, 1999, pp.69-82.

[1226] L'accueil dans les associations s'occupant de discrimination montrerait peut-être de telles exceptions, avec des formes de « décompensation » lorsque les personnes s'identifient au statut de discriminé. Le coût psychique de cette identification semble considérable, précisément parce que ce statut repose sur une « ambiguïté attributionnelle » que ni la société en général ni la justice en particulier ne lèvent aisément. S'identifier à la discrimination voudrait donc dire se confondre dans cette incertitude identitaire, ce qui est difficilement tenable.

VII.5.3. Ce que veut dire « victimisation » du point de vue des agents scolaires

Si l'argument de la « victimisation » se retrouve de façon si prégnante dans le discours des agents de l'école, c'est à mon sens pour plusieurs raisons imbriquées. D'abord, on peut admettre que l'usage accusatoire de l'idée de discrimination (ou de racisme) est plus fréquent dans les interactions entre élèves et enseignants que dans les entretiens sociologiques sur l'expérience scolaire. Mais cela même doit être compris au regard du type de rapport et du mode d'interaction. Ensuite, les élèves ne disent manifestement pas « je suis victime », mais « untel est raciste » ou « c'est de la discrimination ». Ils portent donc une *accusation* visant les normes sous-jacentes au travail des adultes ou à l'activité des institutions, mais ils ne revendiquent pas ce faisant le statut de victime. L'idée de « victimisation » relève donc d'une erreur d'appréciation du conflit, mais erreur significative au regard des rapports de force autour des normes scolaires ou de travail. Enfin, si les adultes associent autant l'usage de l'idée de discrimination à celle de « victimisation » des élèves, c'est donc parce qu'ils sont particulièrement sensibles et réactifs à de telles situations d'accusation. Celles-ci ont généralement sur les professionnels un effet de sidération, ce que l'on peut interpréter à partir de quatre éléments combinés :

- Premièrement, le discours accusatoire court-circuite la responsabilisation de l'élève, et prend donc à contre-pied la norme d'internalité exigée par les adultes. Or, cette norme semble pourtant très incorporée par les élèves, ce qui tend à signifier non pas une « erreur d'attribution » mais une dispute du pouvoir et une contestation de la norme.
- Deuxièmement, mettre l'accent sur la « victimisation » permet aux adultes d'occulter la discrimination. Comme on l'a vu, l'argument permet de réarmer le discours disciplinaire et celui d'insertion. Repousser l'idée de discrimination permet ainsi de dénier les enjeux normatifs dans les rapports scolaires, et maintenir indiscutable le pouvoir des adultes.
- Troisièmement, renvoyer la parole sur la discrimination à la seule *plainte subjective* permet d'invalider cette dernière en signifiant qu'il n'y a pas de place pour les affects ni d'espace pour la parole. C'est donc ici aussi un argument pour les enseignants qui ont de leur rôle une conception marquée par la distance (physique, affectuelle, etc.) – ce qui n'est pas le cas de tous, bien sûr.
- Quatrièmement, et par voie de conséquence, cet argument évite aussi de se pencher sur des situations d'incertitude résultant de l'ambiguïté attributionnelle de cette question. De la sorte, on repousse les situations floues et l'on privilégie un « recentrage » sur des éléments

mieux maîtrisés car souvent technicisés, notamment en lien avec une logique d'insertion : *« se remobiliser pour trouver un stage », « revoir la lettre de motivation… »*, etc.

VII.5. 4. Ce que veut dire *être scolairement discriminé* pour les élèves

Le sentiment d'être scolairement discriminé s'exprime dans quelques entretiens. Mais cela ne semble pas être le fait de n'importe quels élèves. C'est le fait des jeunes hommes, souvent, qui ont un rapport dégradé à l'école, et qui ne trouvent plus dans le rapport à celle-ci les bases de la confiance. Ils n'ont pas pour autant lâché un désir de justice scolaire et sont donc dans une position de conflit interne et externe, parfois qualifié de « conformisme contrarié ». Attendant une reconnaissance qui ne vient pas, ils contestent la norme scolaire, et en même temps « ils y adhèrent trop car ils ont l'impression de n'être définis que par elle, en négatif »[1227]. Cette accusation apparaît relative à leur position scolaire et à leur position sociale à l'égard de l'école. L'idée de discrimination scolaire est d'abord le fait de ceux que l'école catégorise comme « mauvais élèves ». Ensuite, elle semble plus saillante chez des personnes qui portent une attente d'autant plus forte à l'égard de l'école que leurs parents sont plus faiblement scolarisés, et donc que l'écart résidant entre une forte aspiration de réussite par l'école et une moindre familiarité culturelle est plus violent. Cela rejoint des travaux tels ceux de Caroline Hamel, à Québec, qui met en évidence que l'insatisfaction la plus fortement exprimée à l'égard des enseignant(e)s concerne les « communautés culturelles »[1228] dont la position spécifique combine une moindre scolarisation des parents et de plus fortes aspirations scolaires. « En effet, note-t-elle, les représentations les plus négatives émergent souvent des sous-groupes dont la réussite scolaire et sociale est moins évidente, ou des sous-groupes dont les caractéristiques ne correspondent pas à l'image sociale du groupe auquel ils appartiennent »[1229]. Se dire scolairement discriminé parle donc non seulement de la violence et de l'injustice du vécu (en enfourchant un discours général qui passe sur les difficultés de la qualification de la discrimination), mais aussi de la violence et de l'injustice générales de

---

[1227] CAILLET V., « Sentiment d'injustice et violence scolaire », op. cit.

[1228] Dans le contexte québecquois, cette notion renvoie à des groupes ethniques d'immigration récente.

[1229] HAMEL C., « Les interactions entre le sexe, la race et l'origine sociale et les représentations des rapports avec le personnel enseignant », op.cit, p.78. Si « *à première vue*, l'insatisfaction manifestée par [tel] groupe peut être perçue comme la conséquence d'un moins grand intérêt de ces jeunes à l'égard de la scolarisation » (p.68, je souligne) en fait, il semble que cela doive être interprété comme l'existence d'une tension accrue en matière de projections de soi dans l'école. Cette dernière est relative à la fois à « l'image sociale » de la « communauté culturelle » et à l'investissement familial sur l'école, les deux étant en même temps traversés par des identifications de genre différentes.

l'école, laquelle naturalise les classements sociaux et en fait porter la responsabilité (la culpabilité) aux élèves. L'accusation donne alors un sens *politique* (et pas seulement psychologique) à une expérience de l'échec, en refusant d'en supporter la culpabilité.

Accuser les enseignants est une forme de *retournement* de la violence, au double sens, vertical et horizontal : renversement et « retour de boomerang ». Cela apparaît d'autant plus scandaleux aux enseignants que, d'une part, cela relève du *sacrilège*, en inversant les places hiérarchiques autorisant le jugement, et en inversant la représentation morale idéale de l'école (l'école supposée antiraciste, les enseignants supposés aimer leurs élèves, etc.). D'autre part, le sentiment de scandale résulte du fait que l'accusation provient d'élèves tendanciellement disqualifiés par leurs « résultats » scolaires et/ou leur « comportement ». La petitesse de performance au sein de l'ordre scolaire appelle – dans ce qui semble être un implicite collectif – à se faire petit (signe d'une grandeur morale du minorisé : « digne malgré tout »). A défaut on s'expose à être disqualifié pour petitesse morale. On attend en fin de compte que les élèves scolairement disqualifiés se taisent et portent silencieusement sinon la honte de leur échec personnel, du moins la reconnaissance soumise d'une institution censée donner ses chances à chacun. C'est le refus de cet ordre moral asymétrique que signifie l'idée de discrimination scolaire. Cela peut au final être compris comme des retournements du rapport identitaire de minorisation : une pratique de la dégradation ethnique du Majoritaire, et une dégradation morale du statut de celui qui opère le tri, le représente et le justifie. C'est, bien que de façon détournée, une tactique d'« alter-casting »[1230], à travers lesquelles l'attribution au Majoritaire d'un rôle ethnique vise à modifier le rapport de pouvoir dans la situation. Dans les rapports scolaires, la catégorie de racisme, et dans une moindre mesure celle de discrimination, est ainsi une ressource dans la redistribution (au moins subjective) des rôles. Il n'est donc pas étonnant, d'une part qu'elle soit peu utilisée, eu égard à la pression normalisatrice et à son incorporation sous forme d'une croyance dans l'école. Il n'est pas non plus étonnant que, lorsqu'elle est utilisée par les élèves scolairement disqualifiés, elle ne fonctionne pas comme une qualification réciproquement admise par les élèves et par les enseignants. A l'instar des discours sur les « bavures policières »[1231], il n'y a pas dans cette question de réciprocité de perspective. C'est au contraire le conflit de point de vue, et sa portée politique, qui est l'enjeu même de la catégorisation.

[1230] LYMAN S. M., DOUGLASS W.A., « Ethnicity : strategies of collective and individual impression management », in *Social research*, vol XL, 1972, pp.52-76.

[1231] JOBARD F., *Bavures policières ? La force publique et ses usages*, Paris, La Découverte, 2002.

Mais cette forme de résistance politique à la disqualification s'opère d'autant plus à armes inégales que le mode de contestation par accusation justifie en retour la disqualification scolaire : comportement inadapté. Ce faisant, l'école rabat cette logique sur la dimension individuelle de l'expérience, et on peut penser qu'elle participe ici à empêcher la constitution collective de ce motif politique. Cette forme de résistance est donc très coûteuse socialement, au point qu'elle signale presque en elle-même une position dégradée. C'est aussi la raison pour laquelle cette forme de contestation est rare, car les élèves lui préfèrent souvent une forme socialement et scolairement plus « rentable » : des tactiques de contournement de la discrimination en stage, et une acceptation globalement silencieuse des rapports scolaires.

VII.6. Dévier (par rapport à) la discrimination : diverses tactiques d'esquive et leurs effets

Si l'on se concentre sur la situation des stages, la plupart des tactiques mises en œuvre par les élèves sont d'ordre moins politique qu'instrumental. Elles visent d'abord à traverser l'épreuve ou à contourner l'obstacle avec le moins de dégâts possibles sur la formation, sur le cursus et sur soi-même : accéder à un stage, rendre un rapport, avoir une note correcte… Tout cela suppose de gérer les obstacles et les diverses illégalités, petites ou grandes, auxquels les élèves sont confrontés, sans pour autant perdre de vue une validation scolaire conçue comme une indispensable étape avant l'univers du travail. Il s'agit ici moins de faire un tour systématique des façons d'investir les stages que de montrer la façon les tactiques d'esquive face à la discrimination (parmi d'autres difficultés) et leurs effets, souvent ambivalents. On terminera par un contre-exemple, une tactique de rupture plutôt que d'esquive, permettant de confirmer que le lien entre supporter l'ordre scolaire et tolérer la discrimination.

VII.6.1. Le « piston » : avoir un allié dans la place pour atténuer l'effet de frontière

Pour esquiver les risques de confrontation à la discrimination, et plus largement pour pallier aux difficultés de franchissement de la porte de l'entreprise, la plupart des élèves recourent à leurs réseaux familiaux et amicaux. Ils s'appuient sur le « piston » pour trouver un lieu de stage. Cette stratégie de recherche ne leur est bien sûr pas spécifique ; elle est mise en œuvre tendanciellement par tous les élèves, à la mesure du capital de réseau social dont ils disposent. Le piston est d'ailleurs la principale ressource mentionnée par les élèves, notamment ceux qui connaissent la discrimination, pour obtenir un stage : *« si t'as pas de piston, t'as rien »*

explique Yassine. Les familles, et jusqu'aux enseignants, semblent y recourir abondamment pour leurs propres enfants, transférant ainsi la sélectivité directe de l'accès aux stages dans l'inégalité des réseaux sociaux selon les familles. Pour les élèves, le piston permet d'atténuer la difficulté générale à trouver un stage, *a fortiori* lorsqu'il sont de surcroît chargés de vérifier eux-mêmes l'adéquation du contenu avec le référentiel. Lorsque les parents prennent cela à leur charge, les élèves obtiennent souvent assez rapidement un stage, parfois bien placé, et qui représente en outre l'opportunité de nouvelles adresses pour le « réseau » des enseignants (V.4.3.1). Ces élèves sont alors valorisés pour leur implication scolaire - mais ce sont fréquemment ceux qui sont déjà considérés comme conformes aux attendus scolaires. Alors que les élèves qui n'ont pas cette ressource et qui « galèrent » seront plus souvent méjugés. Idem pour ceux qui n'ont que des ressources moins considérées, telles des réseaux ethniques, dans le « kebab » ou l'épicerie « arabe » du coin ; ceux-ci seront plus sévèrement jugés.

Avec le piston, le risque d'être directement sujets à de la discrimination est en partie écarté, mais seulement pour ceux qui le peuvent. Echapper à la discrimination est pour les élèves un des effets directement recherché, à travers le recours à ces réseaux affinitaires. Et ils ont plus confiance dans leurs propres ressources que dans celles des enseignants, du moins lorsqu'ils estiment disposer de telles ressources :

> « [Le piston, pour les stages] C'est important grave… C'est le plus important ; je dis ça parce que… les profs, ils ont quelques adresses… où c'est… les anciens stagiaires qui z'ont été… ça fait que si les anciens stagiaires ont fait n'importe quoi en stage, et après y'a quelqu'un de l'établissement qui y va… (…) Soit ils sont pris, soit ils sont pas pris, tandis que le piston c'est… 90%, sûr que vous êtes pris, quoi. (…) Moi, c'était familial… et moi c'que je fais, depuis que je… depuis que je travaille les étés, ça a toujours été le piston familial, quoi… Dans n'importe quelle boîte où j'étais… Y'a toujours eu la famille derrière. » (Yannis, 20 ans, Terminale Bac Pro, Electricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)
>
> « Moi, je marche plus par piston… Moi j'ai… mon père, il travaille dans la boîte au Luxembourg… Par rapport à ça, je suis rentré… Ben, je travaillais tous les étés chez eux depuis mes… 14 ans ; ça fait qu'ils me connaissaient bien depuis longtemps, et après, j'ai demandé le stage chez eux ; il m'a dit oui, sans souci, quoi. » (Abdelhak, Bac pro Maintenance, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Cette stratégie d'accès à l'entreprise montre bien, *a contrario*, que les modes de sélection reposent très largement sur une logique de réputation, plutôt que sur une logique de compétence (comment serait-elle évaluée, pour un stage ?), ce qui est encore plus systématique dans le champ de l'apprentissage[1232].

Plusieurs effets ambivalents en découlent. Cette logique affinitaire accroît d'abord les risques de discrimination par l'entreprise, d'une part de façon directe par la tendance à la

[1232] NOËL O., « Recherche-action sur l'accès aux contrats d'apprentissage des jeunes issus de l'immigration dans les Pyrénées Orientales », ISCRA, juin 2000.

reproduction d'un modèle normatif idéal du salarié ou du stagiaire, qui est souvent ethnicisé. Il accroît également les effets indirects de discrimination, car il a pour effet de polariser les élèves relativement à leur « réseau », entre ceux « qui en ont » et ceux qui sont dépendant de l'institution – cela est bien connu, plus généralement, dans les questions d'accès à l'emploi. Face à cela, le piston permet de biaiser relativement par rapport à la discrimination, du moins à la mesure des ressources individuelles ou familiales. Mais en conséquence, cela déplace la lisibilité du phénomène, qui est alors confondu dans des questions de ressources propres des élèves ou des familles. En outre, cela individualise le rapport à la discrimination : chacun s'en sort comme il peut ; et tant pis pour ceux qui ne s'en sortent pas. Enfin, et plus généralement, la disparité des ressources mobilisables ou mobilisées conduit à retranscrire ces différentiels d'accès aux stages sous la forme d'une inégale qualité des expériences formatives. Inégalités qui font peu voire pas l'objet de régulations scolaires.

VII.6.2. « Choisir » le lieu de stage : des tactiques de recherche et leur ambivalence

De nombreux élèves disent *« choisir »* notamment en fonction de la proximité entre le lieu de stage et leur domicile. Ce critère est également mis en avant par les professionnels de l'école, comme l'un des premiers pris en compte pour gérer le placement. Critère de commodité pour les élèves, critère de faisabilité du stage selon les enseignants[1233], mais aussi critère financier pour l'école - selon l'objectif de limiter les aides au déplacement, pour les stagiaires comme pour les enseignants -, et enfin, critère de confort pour les professeurs suiveurs (un stage à distance pouvant se traduire par une absence de visite, les enseignants rechignant à y passer trop de temps)… La proximité se révèle être un critère synthétisant plusieurs fonctions. Mais, alors que les bénéfices de cette stratégie sont multiples, pour les différents acteurs de la gestion des stages, l'idée fait néanmoins l'objet de critiques de la part des enseignants, principalement, au regard du référentiel d'insertion : le choix de la proximité peut être tenu comme équivalent à un défaut de « mobilité ». Cette critique cible tout particulièrement les « mauvais élèves », ceux définis par la négative. Car ce choix peut traduire un investissement minimaliste de la formation – qui est à comprendre au regard du fait qu'une part importante des élèves n'a pas choisi son orientation dans ces filières, notamment en lycée professionnel. A ce premier niveau déjà, la question de la proximité est donc significative d'enjeux de résistance des élèves.

[1233] Rappelons que cela est variable selon les formations ; les filières très spécialisées nécessitant un carnet d'adresse géographiquement beaucoup plus étendu – parfois la France entière, voire l'international.

Pour ceux qui sont exposés au risque de la discrimination, la recherche en proximité peut être teintée d'un sens un peu différent : elle permet de contrôler autant que possible la nature du stage, et de restreindre les risques que celui-ci déplaise et se déroule mal. Il faut avoir à l'esprit que la recherche de stage, si elle n'est aisée pour aucun élève, est plus risquée pour ceux qui sont discriminables et qui en ont conscience, car la confrontation signifie toujours un risque accru d'exposition à la violence identitaire de la discrimination. Ainsi, sous le couvert de la « commodité », ces élèves tentent de limiter les risques auxquels un stage est susceptible de les exposer. Cela correspond au fond à une forme d'intériorisation du risque, et donc une reprise sur soi anticipée des effets attendus de la discrimination. Choisir la proximité équivaut le plus souvent à une offre restreinte, et parfois à des types de lieu de stage très spécifiques. J'ai déjà indiqué que les services publics servent de palliatif pour les enseignants (VI.3.2). On retrouve cela du point de vue des élèves, qui peuvent anticiper la discrimination, et plus généralement les difficultés.

> « Euh… c'est moi qui a choisi euh… (…) moi j'ai été à la Mairie (…) ça s'est bien passé. (…) Ouais, ça il [l'enseignant] nous avait déjà dit où on pouvait aller et puis euh… (…) Collectivement ; Il avait dit, ouais : dans les cabinets, les mairies, des choses comme ça… (…) C'est que euh… la mairie c'était près de chez moi… » (Rachid, 17 ans, BEP secrétariat, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

> « Ah ! Ouais, ouais, ouais ; ben, j'ai fait… à la mairie de ma ville. (…) Ah ! C'était la planque, hein. (…) Ouais, ouais ; ouais, j'ai choisi… En plus, c'était sur piston ; on m'a pris sur piston. (…) Oui, parce que là ils m'ont pris sur… mon choix ; je voulais faire de l'électricité, ils m'ont mis en électricité. » (Yassine, 21 ans, Bac Pro électricité, LP, Lorraine, Bassin 1, 2006)

Une autre forme de réduction des opportunités est de réitérer le stage dans la même entreprise, ce qui est là encore présenté comme un choix… mais très contraint. La proximité engendre ici, plus directement encore, une réduction de l'intérêt formatif, mais elle se comprend pour les élèves tels que Bachir, ci-dessous, au regard de l'autre alternative : partir. Cette manière de faire peut être pragmatiquement entérinée par les enseignants, alors mêmes qu'ils conseillent aux élèves de diversifier les expériences pour des raisons pédagogiques. L'écart entre les élèves des groupes majoritaire ou minorisé, couplé avec les différenciations de filières de formation, est ici criant :

> « - Bachir : Tout le temps, je fais [le stage] euh… dans le même endroit, en fait. Moi, oui. Et y'a même euh… dans ma classe, y'a certains qui n'ont… qui n'ont pas eu de stages ici, qui sont partis ailleurs ; loin d'ici en fait. (…) Chaque fois, on nous dit : "On est complet" ou bien euh… ils prennent pas des stagiaires, des trucs comme ça… Bon… on se casse, quoi.
> - Raphaël : On nous conseille de choisir plusieurs patrons différents pour voir plusieurs… (…) Pas voir tout le temps la même méthode de travail… Donc, on essaye d'en choisir plusieurs…
> - Hugo : Peu importe mais… C'est mieux de changer de… d'endroits, en fait ; pas tout le temps le même… et changer…
> - Bachir : On va chercher ailleurs et on trouve pas, en fait… … C'est pour ça, je suis tout le temps dans le même secteur. » (Groupe de travail : Raphaël et Hugo, Bac pro Menuiserie ; Bachir, BEP mécanique automobile, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

Une autre tactique employée peut être de recourir à l'enseignant pour qu'il trouve un stage. Cela se fait par défaut, normalement dans tous les cas, lorsque les élèves n'ont pas trouvé par eux-mêmes ; mais certains entretiens montrent que c'est parfois aussi un procédé délibéré des élèves, pour se protéger. Omar, qui dit avoir découvert le « racisme » en arrivant de Mayotte en métropole, exprime sa crainte de la recherche de stage comme expérience d'une confrontation à une situation peu maîtrisée et qu'il appréhende. Il a *« la trouille »*.

> « Omar : C'est la trouille, voilà ; donc c'est les profs qui s'en occupent… au début ; mais, après, vu que tu connais un p'tit peu tu y vas tout seul…
> - Enquêteur : On a la trouille de quoi ? Qu'est ce qui… ?
> - O : Et ben… si j'y vais, il va me refuser, alors on hésite, on hésite, donc euh… Là on demande aux profs d'y aller… » (Omar

Omar explique qu'il a utilisé ce procédé *« au début, mais après, vu que tu connais un p'tit peu tu y vas tout seul »*. Il témoigne de la charge psychique que génère une telle situation, et *a contrario* de l'habituation nécessaire des discriminés à l'expérience du refus. Ses camarades, qui ont grandi sur le sol métropolitain, eux, ont eu le temps de s'y faire ; s'ils n'ont plus la trouille ou s'ils la gèrent tout seul - du moins ne l'affichent-ils pas -, ils recourent toutefois souvent au même subterfuge : laisser l'enseignant les placer, après quelques recherches parfois formelles qui les confirment dans l'idée qu'ils ne trouveront pas. Nous sommes donc là encore en présence d'un mécanisme subtil de coproduction de discrimination soit par anticipation (pour les élèves), soit par compensation (pour les enseignants). Les tactiques mises en œuvre amoindrissent certes l'effet de violence, mais elles ne font pas barrage aux processus discriminatoires. Au contraire, elles peuvent les prolonger et les dévier en même temps, dans une reprise à son compte d'une réduction des possibilités. On s'habitue d'une vie restreinte. Si le stage peut sembler plus vivable et acceptable pour les élèves, ces diverses tactiques participent de trajectoires qui dévient par rapport à la logique scolaire du stage : cela peut les écarter relativement de la compétition avec d'autres élèves, en entérinant une position décalée, dans un contexte valorisant la formation en entreprise. Lorsque les stages ne concordent pas avec le métier préparé, cela peut en outre contribuer à la déqualification des diplômes, voire à la disqualification des élèves. Ainsi, ces derniers participent-ils parfois involontairement à leur propre disqualification sur le futur marché du travail.

VII.6.3. Participer au camouflage : des élèves enrôlés jusque dans la discrimination

Les tactiques mises en œuvre face à la discrimination se prolongent jusque dans les stages, car la discrimination est aussi une expérience du travail. Face aux illégalités multiples vécues dans les stages, les élèves sont souvent conduits à y participer, et en outre à contribuer à les

camoufler. Ils deviennent eux-mêmes des agents actifs dans le maintien de ce mensonge institué concernant l'ordre réel des stages (V.4.2.2). Les élèves sont ici pris dans une tension entre l'intérêt réel de la formation (parfois faible), les enjeux de bonne image des rapports école-entreprise, et l'enjeu final de l'évaluation de la formation. Ils se fixent alors le plus souvent sur l'évaluation finale voire sur la validation du diplôme – ce qui est un utilitarisme par défaut, à l'égard de la formation. C'est ainsi qu'ils acceptent de contribuer à masquer les contradictions, à prendre à leur charge le mensonge sur le stage vécu. Ils expliquent par exemple comment ils « mentent » et comment ils bricolent des rapports de stage « bidon », parfois avec l'aide formelle des tuteurs ou des enseignants…

> « Le tuteur il m'a carrément aidé à faire mon rapport ; il m'a donné des rapports qu'avaient fait d'anciens élèves et j'ai recopié. » (Hassan, 18 ans, Dessin industriel, LP, Lorraine, Bassin 5, 2006)

> « Dans les livrets pour les stages qu'on doit remplir là. Ils mettent beaucoup de trucs comme quoi on doit les faire ben… en stage, et puis, la plupart du temps, on fait rien, quoi. Sur ce qu'ils disent, on les fait pas, en fait ; on fait autre chose. La plupart du temps, des fois, ils nous font balayer, des trucs comme ça…

Cela excède bien entendu la seule discrimination ; il suffit ici de rappeler que celle-ci prend place dans cet ensemble de déficit fréquent de régulation de la qualité interne des stages par les enseignants chargés de leur gestion. Mais précisément, la discrimination se banalise et s'incorpore dans cet ensemble d'écarts entre travail prescrit et réel. Sonia raconte que, lors de son stage de secrétariat, son employeur lui a confié la présélection des CV pour de futurs candidats. Avec une consigne explicite, une injonction à discriminer : mettre d'emblée à la poubelle ceux émanant de personnes issues « des quartiers ». Elle se retrouve alors à opérer la discrimination des potentiels salariés pour le compte de son tuteur de stage, en ravalant une violence d'autant plus humiliante qu'elle s'affirme elle-même « d'origine maghrébine ». Elle se tait pourtant, lorsqu'elle revient à l'école :

> « Je n'en ai pas parlé avant aujourd'hui. On fait… je dirais pas qu'on ment, mais on… enfin quand même, on fait un petit mensonge, on dit qu'on a fait telle et telle tâche alors que c'est pas vrai. » (Sonia, 17 ans, CAP Secrétariat, Groupe de travail, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

Certains élèves ne couvrent pas entièrement ces situations ; ils n'y participent qu'à moitié. Non pas qu'ils dévoilent le mensonge auprès des enseignants – aucun n'entretien ne le laisse entendre (ce qui témoigne autant de la banalisation de la situation que peut-être un défaut de confiance dans la possibilité d'en parler aux enseignants). Mais ils peuvent se retrouver à quitter la formation plutôt que d'endosser l'intégralité du mensonge. Cela semble être d'abord par défaut, plutôt que par choix ; ou plutôt, la part de choix vient recouvrir et réinvestir ce qui s'impose initialement comme une contrainte. La normalisation peut ainsi *pousser à choisir*. Omar, par exemple, avait commencé des études de Charpente, et le stage qu'il a réussi à trouver s'est avéré une piètre occasion d'apprendre : on ne le laissait littéralement « rien

faire »… sauf lorsqu'il a fallu donner le change à l'occasion de la visite de l'enseignant. Et encore, il dit avoir fait de la peinture de volets à ce moment-là. Le résultat est que, n'ayant pas rédigé de rapport de stage, et surtout dégoûté, il a quitté la formation :

> « - Youssef : C'était l'année dernière et le stage s'était super mal passé, donc euh… ben, la seule fois qu'ils m'ont mis du travail, c'est quand le prof il devait venir me voir, et euh… La situation, c'est… ils m'ont fait peindre un volet au pinceau alors qu'ils avaient des pistolets à peinture et… puis, pour montrer au prof qu'ils me faisaient quand même faire quelque chose ; et ben, quand il est reparti, j'ai recommencé à rien faire, quoi.
> – Enquêteur : Quand vous dites rien faire, c'est-à-dire ?
> - Y : Rien faire… Rien faire du tout ; je restais les bras croisés toute la journée ; (…) j'ai porté les outils pendant quatre semaines, quoi… Ils me demandaient rien, quoi. Et quand je demandais quelque chose, ils me disaient : "*Ben, attends ! Attends ! On va voir*". Et puis j'attendais… J'attendais jusque 5 heures ½. Puis, bon, après je rentrais chez moi, quoi… Tout simplement. (…) Suite à ça, j'ai pas pu faire de rapport de stage, donc ben… ça m'a créé des problèmes avec mon prof et tout ça, donc j'ai arrêté et puis maintenant je me retrouve en… en économie du bâtiment…
> - Enq : Pour vous, c'est parce que vous n'êtes pas arrivé à rendre votre rapport de stage… ?
> - Y : Non, c'est les stages ; ça m'a aidé à prendre conscience que je voulais plus euh… rester dans le bois, quoi… parce que ça m'a assez dégoûté, puis euh… puis, je me voyais mal passer 2 ans avec le prof aussi. »
> (Omar, Bac pro Technicien du bâtiment, 20 ans, LP, Lorraine, Bassin 3, 2006)

Le refus d'assumer totalement ces petites illégalités prend sens comme un « décrochage » ; c'est le signe de la rupture, poussant Omar à quitter la formation. Cela montre au passage une anticipation de l'échec, et peut-être un surinvestissement des normes, qui sont réappropriées sous la forme d'une initiative de la rupture :

> « Si, je restais dans la section-là, c'était… C'était garanti d'avance que j'avais pas mon diplôme, donc euh… donc, je suis sorti du bois pour, ouais… pour euh… maintenant être… faire un Bac technicien du bâtiment. »

Les conséquences de ces situations sont donc en réalité transférées : d'un défaut de régulation du contenu des stages vers l'invalidation individuelle de la formation. A moins, évidemment, de participer pleinement aux stratégies de camouflage. Comme le montre l'exemple de Youssef, l'organisation même du camouflage, dans lequel les élèves sont enrôlés, joue au final contre eux, dans la mesure où cela permet de masquer la responsabilité de l'entreprise et de l'école, reportant l'entièreté de la charge sur les élèves. On voit ici apparaître plus largement la façon dont ces situations participent indirectement d'une sélection qui sera finalement lue sous l'angle du rapport à la scolarité, avec en perspective la possibilité du « décrochage scolaire ».

VII.6.4. Déserter ou ravaler : gérer la discrimination par le « décrochage » scolaire

Plusieurs élèves rencontrés témoignent d'un apprentissage de la discrimination qui se fait en large partie *entre l'école et l'entreprise*. Le stage est pour le coup un espace clé de cette mise en continuité expérientielle d'une inégalité. Ceci, à la fois parce que, au sein de l'école, il

« visibilise à l'intérieur d'une classe scolaire une inégalité de chances et de traitements »[1234], et parce qu'il représente pour beaucoup d'élèves une forme d'échappatoire (temporaire) aux rapports proprement scolaires. C'est à ce titre, me semble-t-il, que le stage est souvent fortement valorisé : il offre un avant-goût de ce qui est attendu ; un rapport d'adultes au travail. C'est *a contrario* lorsque les stages se passent mal, on va le voir, que le sentiment d'échec semble le plus vif, justifiant d'abandonner tout ensemble le stage et l'école. Aussi, si le vécu scolaire n'est pas d'abord lu sous l'angle discriminatoire (VII.1.3), la répétition plus générale de telles expériences entre l'école et d'autres univers offre la possibilité d'une réinterprétation ultérieure du parcours et du vécu, donc y compris scolaire. Mais cela va de pair avec un changement du rapport au monde. Le statut conféré à la discrimination change dans le temps, et avec lui les formes d'acceptation ou de résistance.

L'invocation de la discrimination à l'école va de pair avec la mise à distance de la croyance dans l'institution, voire concrètement avec ce qu'il est convenu d'appeler le « décrochage scolaire ». A l'inverse, les dispositifs d'insertion et de « raccrochage » supposent de travailler sur la subjectivité pour renouer le lien à l'école. Plusieurs élèves, rencontrés à partir de tels dispositifs, témoignent en creux que ce « raccrochage » suppose un renversement du rapport à la discrimination : là où l'expérience scolaire d'une forte injustice – qui n'est pas d'abord nommée « discrimination » - a justifié de quitter l'école, peut-être sous le coup de la colère (mais alors d'une colère - rétrospectivement ? - très rationalisée) ou avec l'espoir d'un meilleur statut. L'un dans l'autre, les expériences répétées de discrimination et de difficultés d'insertion conduisent à ravaler ce ressentiment, et à revenir à l'école avec un comportement (plus ou moins) normalisé. L'exemple d'Hakim est significatif de ce renversement d'un rapport au monde à partir de l'expérience discriminatoire, le conduisant plusieurs fois à changer de tactique au fur et à mesure qu'il digère son statut de discriminé.

> Je rencontre Hakim, 18 ans, alors qu'il est en BEP de Maintenance (Lorraine, Bassin 4, 2006). Au collège déjà, le jeune homme voit ses choix d'orientation contrariés. On le pousse vers les métiers « manuels » alors qu'il désire se diriger vers la Vente. *« C'est ce que j'ai voulu faire, tout jeune. Et ouais… et après comme en 3ème on m'a dit : "C'était pas bien pour toi, tout ça ; fallait que t'ailles dans des métiers manuels…" En fin de compte c'était n'importe quoi, quoi. (…) En fait, on avait une feuille de vœux à remplir ; 1er vœu, (…) j'avais mis 2nde Générale, en 2ème vœu j'avais mis vendeur euh… BEP Vente ; ben, après, [la conseillère d'orientation] m'a appelé, elle m'a dit que… les deux là, c'était pas possible, parce que… j'étais pas fort en math, j'sais pas euh… Et elle m'a dit : "Je te verrais bien en BEP… tout ce qui est manuel, quoi". »* Il a alors *« écouté »* les conseils de son frère et a quitté l'école pour l'apprentissage. Mais il n'a même pas réussi à aller jusqu'à l'inscription - qui suppose de trouver préalablement un patron -, faisant l'expérience de la discrimination : *« Moi, je suis parti voir et j'ai fait une lettre spontanée, il m'a pas répondu ; j'ai été le voir, parce que c'était un bureau de tabac pas loin de chez moi ; il m'a dit :*

[1234] BENYACHI A., BOUAMAMA S., *Les discriminations dans l'emploi et leurs impacts. L'exemple roubaisien*, Roubaix, Voix de Nanas, 2000, p.47.

"Non, je veux une fille, un garçon, ça m'intéresse pas". » Découragé, après plusieurs expériences similaires, il jette l'éponge : *« J'ai jamais trouvé de patron, après j'ai lâché ; c'était toujours la même réponse »*. Il revient à l'école par le truchement d'un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle (DAIP, en Lorraine).

Il est donc en BEP de Maintenance de Systèmes Mécaniques Automatisés ; là encore, il peine à trouver des stages, au point qu'on lui accorde de ne faire un stage que la seconde année, par défaut d'en avoir trouvé la première. Et encore : une connaissance lui proposera un stage dans une télévision locale : *« Franchement …y'avait… Non, y'avait pas vraiment de lien [avec le référentiel de formation], mais voilà… C'était ça ou je passais pas mon BEP, alors j'ai pris… »*. Il a donc appris à *« faire un film »*. En classe, il a des rapports visiblement conflictuels avec certains enseignants, notamment celui de la matière technique principale. Cela se donne à entendre dans le récit d'une expérience finale, lors du passage des épreuves de BEP. *« Il m'a dit : "Tout au long de l'année tu… Toi et tes camarades, vous cherchez la merde et tout ça, alors maintenant vous allez payer !". »* Il est confronté à la racisation, au moment même où il est sur le fil de l'épreuve : *« J'ai passé mon BEP, j'étais en train de le passer et [le] prof est venu avec une orange, il mange une orange devant moi, il me dit : "Ouais euh… cette orange elle vient du Maroc", Je fais : "Oui, mais pourquoi vous me dites ça ?" Après, je commençais à travailler, je l'ignorai, je l'ignorai, après il me disait : "Ouais… Non, parce qu'elle est pourrie", je dis : "Pourquoi vous me dites ça ?" Ah ! Là, il me cherchait, quoi. Après, il me dit : "Non, non, j'ai rien contre toi, c'est parce qu'au Maroc y'a pas de frigo" ; il m'a dit ça comme ça… J'ai pris ça mal, quoi. Après, maintenant, j'ai pas parlé… »* Le jeune homme a raté son examen, qu'il repasse l'année suivante (celle de l'entretien) en candidat libre.

S'il a pris sur lui pendant l'examen, il se décide toutefois à ne pas laisser passer l'affaire. Il va chercher des alliés au sein de l'institution scolaire. En vain : *« J'ai attendu la fin de mon examen, je suis parti voir le CPE, le CPE il m'a dit : "T'as la preuve ?" J'ai fait : Maintenant, si il faut des preuves… (…) Juste après avoir vu le CPE, j'ai été voir le proviseur et il m'a dit qu'il avait pas le temps, tout ça… Comme c'était le dernier jour, après je… Moi, aussi après je me suis dit : "Allez ! De toute façon ça arrive tout le temps". (…) Ça devient normal maintenant, c'est voilà… c'est… Il faut laisser passer… Pour moi, c'est normal maintenant, c'est… On a tous des défauts. »*

Ces derniers propos témoignent bien d'un apprentissage, qu'aura fait Hakim entre l'école et l'entreprise, notamment. Un double apprentissage, en fait. D'une part, il apprend, avec la répétition, sa condition de stigmatisable et de discriminable, toujours susceptible d'être altérisé et refoulé. Cela se traduit dans un changement de regard, dans l'appropriation de nouvelles « lunettes sociales » qui lui font voir la discrimination. *« J'ai changé de regard. Pas que… Pas que sur l'école. Partout. (…) En fait, j'ai subi… j'ai subi de la discrimination, partout. »*Cela explique que l'orientation scolaire imposée n'a pas été spontanément lue comme une forme possible de discrimination : *« Etant petit je savais pas, comme je vous dis… voilà… J'ai pas pris ça mal, quoi ; je me suis dit, ouais c'est… [un simple conseil d'orientation] »*. Or, la stratégie de sortie scolaire au profit de l'apprentissage a elle aussi été contrariée, mais entre temps, l'idée de discrimination s'est imposée. Cet apprentissage d'une condition sociale contrainte car minorisée se traduit aussi dans le fait que l'expérience est incorporée dans sa trajectoire, sous la forme d'une confirmation et d'une réappropriation du parcours qui avait initialement été tracé pour lui par la conseillère d'orientation : il finit dans un métier « manuel » et abandonne (du moins au jour de l'entretien) son désir d'être vendeur. D'autre part, Hakim apprend que la discrimination et la racisation ne font guère l'objet de reconnaissance et de régulation par l'institution. L'intervention des adultes est conditionnée d'une part à une disponibilité bien improbable – vu le caractère mineur ou secondaire prêté à la question – et d'autre part à une impossible « preuve ». De telle sorte qu'il reste seul avec cette expérience, dont la répétition et l'absence de coup d'arrêt conduisent à l'incorporer comme une expérience normale. Mais dans le même temps, l'absence de soutien de l'institution dans cette épreuve empêche de confirmer définitivement son jugement ; en outre, l'organisation, en réseau, d'une invisibilisation du problème, conduit à le maintenir dans un entre-deux fait à la fois de certitude et de doute. Certitude globale que la discrimination existe (*« partout, même »*), mais doute permanent sur la qualification spécifique des situations : *« [Est-ce de la discrimination ?] Je sais pas… Ouais, c'est p't'être ça… Je peux pas dire, je sais pas. Je sais pas du tout. »*

L'expérience d'Hakim n'est pas un cas isolé. L'entretien se déroule avec une jeune femme dont le parcours scolaire et l'expérience du déni institutionnel du racisme ou de la discrimination semblent équivalents. Ces deux éléments sont d'ailleurs clairement mis en relation, le « décrochage scolaire » étant expliqué par l'absence de considération de ce vécu : *« Moi, j'avais été voir le directeur adjoint, quoi ; ben, elle s'en est même pas préoccupée, elle*

a dit : "Je m'en fous euh… Elles se débrouillent et tout". J'ai dit, c'est bon, ben, je m'en vais, quoi. » (Mariam, 18 ans, BEP élevage équestre). Et la jeune fille a quitté l'école. En réalité, le lien entre l'expérience raciste ou discriminatoire et la scolarité peut être vu d'une double façon. Si d'un côté, ces expériences sont une forme d'explication des parcours déviants, on peut voir d'un autre côté que l'absence de régulation de la discrimination et du racisme par l'école participe de mécanismes indirects de sélection.

De fait, l'apprentissage du silence face aux expériences racistes tient lieu de norme, et la contestation relève du désordre. On a vu que cela faisait l'objet de conditionnement des élèves dans la préparation des stages (VI.6), mais ce qui apparaît ici, c'est que le refus d'accepter la normalité de ces expériences soutient de fait un tri des élèves : *déserter et échouer ou apprendre à ravaler et s'en sortir a minima*. C'est cette expérience spécifique de normalisation dont Hakim et Mariam ont fait l'expérience ; après le refus fondé sur l'espoir d'une situation meilleure hors l'école, le retour à l'école via le dispositif d'insertion suppose d'endosser en silence le statut – avec sa part racisée, mais incorporée - et d'adapter ses tactiques de résistance en réinvestissant autant que faire se peut l'école elle-même… même si au final celle-ci n'offre pas, du moins immédiatement, de meilleur statut :

> « Non… ça s'est jamais passé bien, mais avant je me révoltais et tout ça, mais je savais que ça servait à rien à la fin, c'est toujours moi qui perdais, c'est toujours… La preuve, ben… qui écouterait les profs et tout ça ; j'allais voir les CPE, à la fin c'est moi qui était collé, à la fin j'ai pas eu de BEP, alors maintenant je me suis dit, tu te préoccupes de rien. Tu peux même m'insulter jusqu'à demain, moi je fais mes exercices, je fais mes leçons et… je fais mes diplômes, maintenant… (…) [Face à des propos racistes] je vais vous dire franchement, c'est rentré dans oreille là, c'est sorti de l'autre côté, excusez-moi ! Parce que j'ai déjà subi ça en 1ère année, j'ai voulu me révolter, à la fin de l'année, j'ai pas eu le BEP ; là, je me suis dit, il dit, ce qu'il veut, c'est pas grave. » (Hakim, 18 ans, BEP Maintenance, Lorraine, Bassin 4, 2006).

Ces exemples donnent à penser que le « décrochage » scolaire peut faire partie de la gamme des tactiques mises en œuvre par les minorisés dans un refus d'assignation à des statuts subalternes. La *désertion* caractérise ce passage en douce des frontières, on sort sans se signaler, en masquant une fuite qui trouve son sens dans l'impuissance à changer l'ordre des choses à l'intérieur. Sortie honteuse, du point de vue de l'institution ; mais occasion de gérer sa propre dignité, pour les élèves, par un refus de la situation scolaire tout entière, fût-il couteux. L'expérience de la discrimination participe cependant de rendre cette tactique à proprement parler *précaire*. Le « raccrochage » scolaire peut alors prendre le relais, en renouant avec la croyance minimale et fortement instrumentale dans le bénéfice de l'école[1235].

[1235] Probablement faut-il voir que les stratégies de gestion *douce* des enseignants, tenant souvent des discours empathiques à l'égard des élèves et critiques à l'égard de l'école visent à reconstruire la *face* des élèves à l'école

Mais l'une de ses conditions est d'actualiser le rapport à la discrimination, en ravalant la colère, en abandonnant l'illusion de la fuite, en reconstruisant un rapport à l'école fait de distance interne, d'assomption individuelle, d'usage utilitaire et d'un silence qui semble douloureux mais fier. La clôture scolaire ne protégeant pas de la discrimination, ni dans l'école ni en stage, elle se referme sur la désertion en rigidifiant une alternative : dedans ou dehors. Alternative lourdement asymétrique, en réalité, eu égard aux effets sur les trajectoires, et dont l'asymétrie fait signe de l'absence d'échappatoire radicale à un statut ethnicisé, à un corps racisé.

(une *face scolaire* ?). Sans doute cela est-il important, et en tout cas louable ; mais à entendre Hakim, il semble qu'il ait opéré ce travail en partie de lui-même (ce qui ne veut pas dire seul, on n'en sait rien, ici).

CONCLUSION : POUR UNE SOCIOLOGIE PUBLIQUE DE LA (LUTTE CONTRE LA) DISCRIMINATION A L'ECOLE

Vers une problématique générale de la discrimination à l'école

La question de la discrimination ethnico-raciale à l'école est récente. Son émergence tardive et sa reconnaissance difficile résultent d'*a priori* qui reposent sur plusieurs présupposés biaisant le raisonnement sociologique. En premier lieu, on tend à penser le problème comme une articulation entre des instances : école et discrimination. Or, disait Pierre Bourdieu, « articuler des instances, c'est articuler indéfiniment du discours sur des instances »[1236]. Ce discours contribue à fabriquer des unités comptables qui nous éloignent des processus subtils de fabrication et de gestion des frontières ethnico-raciales qui se nouent dans les interactions socio-scolaires. Ce faisant, on adopte un raisonnement d'ordre primordialiste, attribuant par avance voire par essence aux termes de l'équation – Ecole, ethnico-racial, discrimination - des qualités hétérogènes et l'on pose par principe leur incompatibilité. On conclut donc sinon à l'absence, du moins à l'exceptionnalité du phénomène. Et l'on convoque une croyance dans « l'intégration » ou les « valeurs de la République » pour justifier cet apparent « état de fait ». Les qualités attribuées par principe à ces différents termes dessinent une hiérarchie des statuts moraux, en raison d'au moins deux logiques combinées. D'une part, une hiérarchie de crédibilité qui pousse malgré tout à accorder par avance à l'institution et ses agents le principe d'être globalement neutres et conformes aux valeurs affichées. Le constat d'un antiracisme (de principe, mais sans aucun doute sincère) des enseignants semble alors une explication suffisante. D'autre part, une hiérarchie des statuts, en tenant l'ethnico-racial pour un problème *en-soi*, exogène et antinomique à l'institution. On en fait ni plus ni moins des qualités primordiales de publics typiquement a-scolaires, ou au mieux préscolaires. Il ne faut pas aller bien loin pour voir ici un mode de raisonnement décalqué des justifications coloniales, qui poursuit sa trajectoire normalisatrice dans le discours intégrationniste.

En second lieu, l'approche courante des discriminations repose sur cinq problèmes. Premièrement, un problème général de réception : réception tardive et conditionnelle, liée à l'histoire des politiques publiques ; réception péjorative, qui surcharge le terme de négativité morale, issue d'une confusion dans une intentionnalité raciste ; réception primordialiste, qui

[1236] BOURDIEU P., « Avenir de classe et causalité du probable », in *Revue française de sociologie*, n°15, 1974, p.34.

refuse de *penser* la catégorisation ethnico-raciale en lui opposant l'argument du « social ». Ce dernier point débouche sur le deuxième problème : l'effet d'un montage théorique dominant qui minorise d'autres approches au sein du champ scientifique. En effet, l'argument du « social » est puissant, car il est évident que les « rapports de classe » expliquent en large part les inégalités scolaires. Mais d'une part, cela ne permet pas de rendre compte d'une combinatoire subtile des modes de domination, en rabattant la question sur une dimension explicative univoque, à laquelle on adjoint éventuellement une causalité seconde : l'immigration[1237]. D'autre part, l'opposition entre « racial » et « social » se fait au nom de la contestation d'une pertinence des catégories de race, à qui l'on reproche à juste titre un raisonnement naturaliste ; mais ce faisant, on fait comme si le « racial » n'était pas tout compte fait une catégorie « sociale » (d'une texture un peu différente), ce qui donne en retour à l'idée du « social » de la sociologie un tour paradoxalement substantiel[1238]. Troisièmement, se rajoute le problème que la discrimination a d'abord été reconnue dans le champ de l'emploi, et que son transfert dans l'école tend à être abordé avec le biais d'un regard sur « l'accès à » l'école prise comme globalité (je vais y revenir). Quatrièmement, la spécificité du référentiel d'égalité de traitement (anti-discrimination) est souvent effacée au profit l'une lecture binaire opposant égalité en droit (droit à l'éducation, intégration) et égalité des chances (diversité, mixité, discrimination positive…). Cela a pour effet de saturer le « débat » théorique par une simple opposition, d'autant plus stérile qu'elle est fictive - car les politiques publiques ne cessent en réalité d'entrecroiser ces différents modèles. Cinquièmement, on a tendance à tenir la discrimination comme un *objet en soi*, intellectuellement ou idéologiquement fondé (à l'instar du racisme). On ne le considère pas d'abord pour ce qu'en dit le droit : comme une question d'évaluation de la légitimité des actes, comme une sociologique qui appelle plus généralement à *mettre en examen* ce que produisent les normes réelles des institutions et du travail[1239]. Tout ceci génère un considérable problème d'entendement. Mais celui-ci ne se limite pas à un simple malentendu ; il ne se résoudra pas dans le fait de simplement mieux expliquer. Le rapport à la problématique de la

[1237] D'une façon étonnante, l'importante littérature sociologique sur la dite « meilleure réussite des filles maghrébines » a moins été construite comme une combinatoire scolaire classe/sexe/race que comme la projection d'une différenciation intrafamiliale comme fruit paradoxal de l'immigration.

[1238] LATOUR B., *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2006. Cette crispation qui durcit le « social » me semble faire écho à la croyance héritée du marxisme selon laquelle l'acceptation d'une distinction entre des principes de domination équivaut à une division de l'unité des luttes.

[1239] Le fait d'accepter cette lecture nous permettrait d'examiner autrement les diverses catégories telles que la « ségrégation », dont le référent normatif est souvent éludé, ou du moins dont le sens que l'on donne au référent « territorial » demeure peu travaillé.

discrimination recouvre plus globalement une question d'ordre politique, qui travaille jusque dans le regard sociologique : une *mésentente* quant au statut de l'ethnico-racial.

Saisir l'ethnicisation et la discrimination dans les variations de frontières et de normes

Je pense avoir montré que l'école fonctionne à certains moments sur un mode discriminatoire. Elle le fait entre autres dans les stages, sous une forme dominante de *coproduction* avec l'entreprise, embarquant jusqu'aux élèves, voire jusqu'à leurs parents et fratries, à leurs corps défendant, pour banaliser et prolonger ces processus. Je pense également avoir montré que la discrimination et l'ethnicisation n'ont pas une forme et un lieu univoque ni systématique. Aussi le choix d'analyser ici le terrain des stages ne signifie-t-il pas que la discrimination serait propre à cet espace, ou même qu'elle serait plus fréquente et saillante dans ce segment de la formation. On ne saurait bien entendu tirer de généralisation simple sur la discrimination scolaire à partir de l'analyse de ce segment spécifique. Mais l'intérêt d'une étude de ce segment, en relation avec l'ordre scolaire global, est précisément de montrer qu'ils n'a pas l'extériorité ou l'exceptionnalité qu'on lui suppose généralement. Si l'on adopte le point de vue de l'action scolaire, le stage n'est en rien réductible à une propriété entrepreneuriale ; et si l'on adopte le point de vue des frontières, si l'on observe le travail intermédiaire de gestion des normes, la discrimination n'a rien d'une spécificité du monde du travail.

S'il est une conclusion de portée générale que je pense pouvoir tirer de cette recherche, c'est que les processus normatifs dans lesquels la discrimination prend place ne se laissent pas saisir comme une régularité systématique et moins encore comme une constante. Ce qui revient à dire que la discrimination se laisse difficilement appréhender comme état – et donc pas non plus comme état statistique. L'image d'un « ordre discriminatoire », utilisée dans mon analyse, veut signifier que la discrimination est incrustée dans l'ordre scolaire et participe de le faire fonctionner d'une certaine façon. La discrimination n'est pas une entité stable et autonome ; c'est moins encore un « corps étranger » qu'il s'agirait d'extraire. Ce sont au contraire des principes de variation et de relativité dans les rapports internes et avec l'externe qui semblent organiser la discrimination : intensité relative, cibles variables (à la mesure des imputations et des jeux de frontières ethniques), visibilité relative, formes plurielles et justifications congruentes avec l'ordre du travail. La discrimination dans l'école (comme d'ailleurs dans l'entreprise) n'est pas une réalité mineure ou marginale, ni inversement une réalité générale et systématique ; c'est *une réalité relative à l'état des*

rapports de force autour des processus de minorisation. Et force est de constater que les rapports de minorisation à l'école sont cruciaux, car ils trament l'ordre scolaire – le statut tout entier des publics en dépend. Ces rapports de minorisation sont en même temps multiples, ce qui veut dire, j'y reviendrai, que l'ethnicisation n'est pas indépendante d'autres modalités de minorisation, et qu'elle ne se donne à lire ni d'une façon univoque, ni même d'une manière toujours spécifique (l'ethnique s'exprime parfois *dans* les catégories de sexe, ou de classe, ou d'anormalité scolaire plus générale…).

Cette analyse ne revient pas à révoquer l'intérêt de la statistique, bien entendu ; celle-ci a pu être empiriquement utilisée à l'occasion dans mon travail ; et le débat général quantitatif *versus* qualitatif me semble stérile. Il s'agit par contre de souligner la précarité d'un résultat statistique qui prétendrait trancher la question, face à l'usage que l'on a pu faire - historiquement et encore récemment – de l'argument statistique pour écarter l'hypothèse de la discrimination. D'une part, le point de vue de la statistique (ni aucun autre) ne peut sortir des jeux d'imputations ethnique – c'est tout le problème de la catégorisation –, ce qui fait qu'on ne sait jamais très exactement ce que l'on y observe[1240]. D'autre part, la question de la discrimination engage un *point de vue interprétatif*, à l'égard duquel l'usage des données statistiques est bien logiquement dépendant. La question me semble donc être d'abord celle du point de vue, et ensuite celle d'une stratégie de recherche permettant d'accéder à des informations qui ne sont pas souvent statistiquement recueillies, ou qui sont écrasées dans des protocoles trop généraux d'analyse.

Concernant la variabilité et la relativité, il en va de même pour l'ethnicisation à l'école. Je pense avoir montré qu'on ne peut l'appréhender comme un phénomène uniforme. Elle opère plutôt à la façon d'un réseau de référents, qui se combinent de façon variable, ne se traduisant qu'à certaines conditions institutionnelles et politiques sur un mode de la racisation instituée. Ce mode d'exception est cependant celui au regard duquel il est fréquent de voir juger du caractère ou non discriminatoire ou raciste de l'école… Ce qui est pour le moins paradoxal. Pour le dire ainsi : on n'ethnicise pas toujours ni n'importe quand ; on ne discrimine pas constamment ni de la même manière. Autant les cibles (populations) que les marques (de stigmatisation), ou encore le sens de ces processus peuvent changer dans le temps et selon les

[1240] Le débat français a longtemps porté sur la catégorie « nationalité » vs « origine » (en surévaluant étrangement l'effectivité de l'usage de cette première catégorie), et aussi sur la critique du contenu du critère de « nationalité » tel que saisi par les enseignants. Il s'est proportionnellement peu intéressé, sauf récemment, à la faveur du débat sur lesdites « statistiques ethniques », aux jeux d'imputation ethnique opérés par les chercheurs.

configurations - comme l'ont montré de longue date les nouvelles théories de l'ethnicité. La configuration nationale ou institutionnelle joue ici un rôle important dans l'autorisation de ces processus, dans la possibilité d'un systématisme ou d'une rigidification des frontières.

Sur ce plan, une approche par les frontières – mise en œuvre ici sans caractère toujours systématique, car mêlée à d'autres approches – vient éclairer et donner sens à ces variations. En rapportant celles-ci au territoire scolaire et aux pratiques de police qui l'ordonnent, l'idée de frontière traduit les segmentations et tris incessants et multiples qui font l'ordre scolaire, dans sa constance globale mais dans sa variation locale sans fin. Elle permet à mon sens d'appréhender le fait que la gestion des statuts des publics découle d'une combinaison entre des normes générales, disciplinaires – la norme scolaire, celle d'insertion –, et d'autres logiques normatives qui s'y raccrochent et se combinent notamment selon les situations, conférant aux normes générales des expressions variables. Cette combinaison, à la fois fluide et globalement stable, permet de justifier au regard du travail ou de l'institution des procédés, des pratiques et des traitements du public très divers, presque tout et son contraire : on peut ainsi justifier une ethnicisation au nom de la neutralité, sans que ni la neutralité ni l'ethnicisation ne se soldent dans cette opération. L'idée de frontière est ici un principe qui donne une forme générale, régulière, tout en acceptant et en exprimant ces variations, car les frontières sont justement ces principes mobiles de fixation de l'ordre. C'est, par suite, l'observation des pratiques de maintien de l'ordre qui conduit à voir une discrimination en réseau, soit une discrimination qui se produit en enrôlant une pluralité d'acteurs, et qui peut recourir et articuler de façon variable et fluide une pluralité hétérogène de référents, de motifs, de justifications. Une telle approche me semble à même de rendre compte du fait que les niveaux et formes d'expression de la discrimination et de l'ethnicisation varient, et échappent à une saisie d'ensemble ainsi qu'à une définition unitaire. Sauf à tenir un discours général, l'évaluation du caractère discriminatoire des situations se laisse difficilement systématiser[1241]. On a vu que les élèves ont une conscience aiguë des ambiguïtés attributionnelles et donc de la relativité situationnelle de la notion même de discrimination. Pourquoi la sociologie ne pourrait-elle leur emboîter le pas, en apprenant à écouter ce point de vue, bien plus subtil et perspicace qu'on ne veut souvent l'accepter ?

[1241] C'est aussi pourquoi cette question fait l'objet de si nombreuses mises en doute – eu égard au poids moral, à la charge accusatoire, que l'on investit dans cette idée.

La difficulté à saisir le phénomène et le doute sur sa qualification définitive n'enlèvent rien à la pertinence de l'idée de discrimination pour appréhender sociologiquement une part de l'activité scolaire. Cette notion est malgré tout « parlante » (peut-être même simplement parfois trop bavarde), et elle peut être un concept pertinent, à condition d'y investir une élaboration théorique[1242]. Cette permanence du doute, pour être féconde, suppose par contre d'accepter une « vulnérabilité »[1243] de la démarche en sciences sociales, découlant de la particularité d'un rapport méthodologique qui transite par un travail d'ordre *sémantique*. L'enjeu des mots, les conditions de leur emploi, cela n'est pas seulement un débat technique sur les outils du sociologue ; c'est en un certain sens le travail sociologique même : produire un récit susceptible de donner à entendre, avec la juste intensité et la subtilité nécessaire, la complexité des processus qui font que le monde « est ce qu'il est » et « va comme il va ». D'où l'enjeu de construire un concept de discrimination au point d'articulation entre plusieurs référents axiologiques, cognitifs, normatifs et pratiques, mais sans perdre le point d'ancrage dans un raisonnement *avec le droit* ni sans réduire celui-ci à un raisonnement juridique.

A partir de là, pour saisir la question *de/dans l'école*, il faut pénétrer ce qui fait la particularité des formes scolaires de jugement, et notamment la tension entre normalisation et autonomisation, entre assujettissement et subjectivation. Cela conduit à voir que, en écho à la pluralité des normes qui organisent l'espace et les rapports scolaires, les modes de catégorisation sont très souvent hybrides. Ils mêlent aux formes d'évaluation individuée de la normalité scolaire (traduite en « mérite »), des référents de classe, de genre et d'ethnique, notamment. L'institution scolaire et son travail ne cessent ainsi de produire dans le même temps de l'individuation et des appartenances qui ne sont pas seulement contradictoires entre elles (comme le dénonce le discours sur « l'illusion méritocratique »), mais qui s'allient aussi parfois les unes avec les autres et/ou contre les autres, pour produire selon les circonstances des images référentielles concurrentes et combinables de la *normalité scolaire*. A cet égard,

---

[1242] Cette construction théorique a été un élément important de mon travail, ici, mais j'ai conscience qu'elle demeure en chemin. Comme me l'a fait remarquer Françoise Lorcerie, le passage de la catégorisation ethnique à l'ethnicisation et à la discrimination, dans cette thèse, peut parfois prêter à discussion. J'entends pour ma part que cette discussion théorique est inévitablement liée à des projections d'ordre politique, quant aux conceptions que l'on peut avoir de la façon de reconnaître l'ethnique dans la cité. L'écart entre les trois modèles politiques (intégration, prévention/lutte contre les discriminations, diversité) réside en grande partie ici ; et le statut intermédiaire de la question de la discrimination suppose de préciser l'horizon politique qui est en jeu, lequel penche souvent alternativement vers la catégorisation ethnique soit *comme un problème* soit *comme une revendication*. C'est ici le défi que j'entrevois de continuer à élaborer un chemin à la fois sociologiquement et politiquement praticable.

[1243] PASSERON J.-C., *Le raisonnement sociologique*, Paris, Albin Michel, 2006, pp.56 et suiv.

cette thèse a à mon sens une limite évidente, celle de n'avoir pas suffisamment exploré leur combinatoire, au profit d'une focale majeure sur la catégorisation ethnico-raciale. Ce choix de focale découle en grande partie du contexte, et de ma propre trajectoire dans ce contexte. C'est ici encore la marque d'une indéfectible liaison entre science et politique : le savoir se construit aussi contre des résistances d'ordre politique. Mon projet a été de contribuer à une reconnaissance de l'influence de ce rapport social spécifique dans l'ordre scolaire[1244].

Remettre en rapport l'école et l'entreprise, le défi d'un raisonnement

Pour aborder plus généralement la discrimination à l'école, et qui plus est de l'école à l'entreprise, il se pose un enjeu et un défi de point de vue. Il ne faut pas minimiser le problème découlant du fait que l'analyse de la discrimination s'est historiquement et majoritairement construite à partir de l'exemple de la sélectivité dans l'accès à l'emploi. L'empreinte de ce transfert peu réfléchi sur le cadre scolaire est assez nette, dans la sorte de mise en continuité mais en même temps de dissociation entre école et entreprise. Dans une logique marquée par l'insertion, on admet souvent au mieux un effet discriminatoire de l'école comme préfabrication des statuts qui seront déterminants dans l'emploi, ou comme détermination de positions sociales « en amont », tenues pour ensuite *discriminables* sur le marché du travail[1245]. On postule alors la continuité école-entreprise à partir des trajectoires des élèves. Cet élément a du sens lorsqu'il prend en considération le vécu de la trajectoire, à partir duquel se fabrique souvent rétrospectivement, on l'a vu, un sentiment de continuité de l'expérience discriminatoire. Mais cette approche *par le public* pose problème lorsqu'on en tire des conclusions concernant l'institution scolaire. Car cela a deux effets non négligeables sur la façon de penser la discrimination. D'une part, celle-ci tend souvent à être rabattue sur l'enjeu de la relation école-entreprise, et sur le sens utilitariste de la formation, conformément au discours politique de l'époque. Il en découle une priorité politique de fait accordée à une approche de la discrimination « dans l'accès aux stages », à laquelle n'a pas échappé initialement mon propre travail sociologique, construit de/dans l'action publique. Or, si la

[1244] Il est nécessaire de prendre en compte la disparité de légitimités sociales de ces diverses catégories, et entre autres le fait que celles, raciales, sont prises en tenaille entre un tabou formel hérité de l'antiracisme des années 1960 et 70, et une banalité de croyance. En regard, les autres catégories « sont lestées d'une charge d'immoralité variable en raison de récits nationaux antérieurs qui n'ont pas mis en cause la question raciale ». GUENIF-SOUILAMAS N., « La république aristocratique et la nouvelle société de cour », op. cit., p.28.

[1245] Par ex : LAINE F., OKBA M., « L'insertion des jeunes issus de l'immigration : de l'école au métier », op. cit. ; BRINBAUM Y., GUEGNARD C., « Parcours de formation et insertion des jeunes issus de l'immigration. De l'orientation au sentiment de discrimination », *Net-Doc* n°78, CEREQ, février 2011.

discrimination en stage s'élabore dans la relation entre l'école et l'entreprise, j'ai montré qu'elle prend nettement sens, du point de vue de l'école, dans des rapports qui ne sont à l'évidence pas organisés par la seule norme d'« employabilité » future des élèves. D'autre part, en raisonnant par une comparaison implicite entre école et entreprise, comme si l'on avait affaire à deux instances équivalentes, on en vient à minimiser le phénomène à l'école. On aboutit en effet à l'idée que l'institution scolaire produirait une discrimination moins forte, moins systématique ou plus souvent indirecte que dans l'accès à l'emploi (si du moins on admet qu'elle en produit). Or, s'il est assez évident que des différences existent entre l'école et l'entreprise, leur interprétation est trompeuse, si elle laisse croire que la forme de la discrimination est immédiatement comparable et que seul le contexte diffère. Il y a tout lieu de penser que la discrimination prend des formes différentes selon les institutions, et l'on peut voir entre l'école et l'entreprise au moins quatre raisons à ce différentiel :

- Premièrement, et c'est le plus évident car lié à une différence structurelle du phénomène, l'école publique ne sélectionne en principe pas à l'entrée. Lorsqu'elle le fait - car elle le fait en réalité à divers niveaux, comme pour certaines populations ou dans certains segments sélectifs -, la discrimination ethnico-raciale s'enregistre y compris statistiquement[1246]. Hormis ces cas qui semblent à première vue structurellement comparables, il y a à mon sens lieu de réfléchir aux méthodes (et au cadre épistémologique) appropriés pour saisir le phénomène à d'autres niveaux, dans d'autres segments. Il y a surtout lieu de concevoir le « système » scolaire dans sa complexité, dans sa non-unité, et donc dans les interactions entre différents segments ou logiques. Ce qui suppose d'accepter de prendre quelque distance avec la norme scolaire elle-même, qui nous fait parfois parler de « l'école » en ne traitant comme de bien entendu que de la part de scolarité tenue pour « normale ». La saisie de processus discriminatoires, « systémique » ou en réseau, conduit à voir que ce qui s'exprime statistiquement dans certains segments internes de l'école prend sens dans une configuration plus globale - et de plus non réductible à de l'ethnique pris isolément. L'analyse du segment spécifique des stages a montré qu'il n'a pas de sens indépendamment des tensions qui traversent l'ordre scolaire, le cadre institutionnel, le travail de ses agents et les rapports qu'y ont les publics (et, au-delà, leur remise en jeu dans le rapport avec des entreprises, pour lesquelles on peut faire somme toute les mêmes remarques).

[1246] Par exemple : DECHARNE M.-N., LIEDTS E., *Porter un prénom arabe ou musulman est-il discriminant…*, op. cit. ; ZAFFRAN J., « Entrer en Segpa et en sortir… », op. cit.

- Deuxièmement, on peut penser que la différence apparente de visibilité et de forme du phénomène entre l'école et l'entreprise tient à leurs fonctionnements distincts. L'institution scolaire est en effet organisée par des règles spécifiques de tolérance/intolérance - et donc des systèmes de sélectivité et de tri distincts – notamment articulés à son projet de normalisation disciplinaire. En regard, une logique sensiblement différente régit l'entreprise, qui suppose sur bien des plans que le tri soit déjà effectué en amont, pour se consacrer à tirer les profits productifs de cet ordre inégalitaire. A défaut de tri systématique, on peut penser que l'entreprise optera plus souvent pour une sélection ethnico-raciale plus directe[1247] - quoique de façon non systématique, car là encore le marché du travail n'est pas uniforme, les pratiques et formes de discrimination non plus, et la sélection intervient à divers niveaux (horizontaux et verticaux). Cela signifie que l'école trie selon des modalités et des logiques normatives qui ne se laissent pas réduire aux seuls attendus du marché du travail – l'évaluation des stages et les conflits normatifs autour de cette activité en rendent compte. L'école peut tolérer jusqu'à un certain point les signes d'une éducation imparfaite (quelle qu'en soit la source supposée : codes de milieu populaire, « distance culturelle » des immigrés…), puisque précisément cette minorité ou cette « distance » imputées justifient jusqu'à un certain point son action et plus largement le projet de « scolarisation ». Dans cette amplitude de tolérance propre à l'espace éducatif (et qui est mis en œuvre très diversement dans les stages…), l'ethnicisation revêt communément une forme banalisée et congruente avec le projet normalisateur général. D'où, notamment, l'efficacité argumentative et sélective des thèmes de la « culture », de la « langue », etc., qui marquent à la fois l'empreinte normalisatrice générale de l'école et le point de passage entre la sélection de classe et celle ethnico-raciale. Ce sont souvent ces thèmes relatifs à l'inadaptation « culturelle » qui justifient à la fois l'action scolaire *et* la discrimination en stage *du point de vue de l'école*.

- Troisièmement, la question de la discrimination est rivée au problème de l'interprétation des faits sociaux – si l'on accepte de voir le phénomène comme l'expression normative elle-même de la sélection. Que les « inégalités » puissent être, par une opération cognitive propre aux sciences sociales, rapportées *in fine* et le plus souvent à la classe sociale ne nous dit rien, ni de l'effectivité des jugements ethnico-raciaux dans l'activité scolaire, ni de la hiérarchie des effets entre classe, sexe et race, ni même d'ailleurs de ce qui serait des « effets propres » de

[1247] Rappelons que cette formulation n'implique pas que l'école produise plus de *discrimination indirecte*.

ces catégories[1248]. Par contre, les récits et justifications que l'institution ou ses agents donnent aux opérations de tri et de normalisation sont souvent moins équivoques : l'ethnicisation se « parle » dans les discours scolaires. Mais là encore, il reste à comparer le sens que cela revêt dans l'univers scolaire et dans celui du travail – c'est là aussi une limite sensible de cette thèse, qui parle des frontières, des passages et de l'internormativité, mais en ne se préoccupant que du point de vue de l'institution scolaire (encore une fois pour compenser une asymétrie de regard sociologique, qui s'est largement focalisé sur la discrimination dans le monde du travail).

- Quatrièmement, on a vu que la question de la discrimination fait l'objet d'un intense contrôle, à travers des procédés de dénégation. Ceux-ci témoignent que la pratique et le fonctionnement sont liés à un imaginaire qu'il s'agit de protéger, et que ce lien est saisissable notamment à travers des formes de justification ou de rationalisation de l'action. Au niveau de l'école, je pense avoir montré que l'enjeu de préservation de l'imaginaire institutionnel peut contribuer à expliquer des stratégies de gestion ethnique, qui trouvent des échos dans les tactiques des élèves (dans leur identification ou leur désidentification, toujours relative, aux normes scolaires). Outre le constat que l'imaginaire égalitaire ne protège pas de la discrimination – cela peut être l'inverse -, cela invite à voir plus largement les logiques de régulation, qui ne passent donc pas forcément par la dimension axiologique. Les types de régulation du travail et du fonctionnement (face aux conflits, aux illégalités, aux abus de pouvoir, à la souffrance au travail, etc.) peuvent être différents entre l'école et l'entreprise. Cela peut contribuer à expliquer des formes distinctes – par exemple plus ou moins subtiles et explicites - de discrimination selon les univers normatifs où elles se produisent, et selon l'état des rapports de force autour des normes[1249]. L'attention sociale concernant l'école, les rapports de force dans et autour des institutions (avec la syndicalisation, etc.), les usages du droit, etc. peuvent par exemple influencer le degré de légitimité des discriminations, et donc la subtilité des formes par lesquelles elle opère.

Compte-tenu de ces éléments, si la discrimination semble moins immédiatement visible à l'école que dans l'entreprise, ce n'est sûrement pas parce que l'école est plus morale (au sens axiologique) que d'autres univers. Tout comme ce n'est pas parce que l'entreprise est moins

[1248] Si l'on accepte que la fiction sociologique de « l'effet propre » est en pratique souvent démenti par les jeux fréquents de combinaisons inter-catégorielles.

[1249] Dans l'entreprise, par exemple, on peut penser que la discrimination au travail prend place dans une série de pratiques qui « masquent et tentent de pallier les difficultés prescriptives des employeurs ». BERTHO A., *Nous autres, nous-mêmes. Anthropologie politique du présent*, éd. du Croquant, 2008, p.104.

morale (au sens normatif), car liée à la rationalité économique, qu'elle ne discriminerait pas. Le différentiel qualitatif de visibilité (car on ne sait pas bien quel lien cela a avec une « quantité » de discriminations) relève donc peut-être plutôt du fait que nous n'avons pas pris la mesure du défi conceptuel et méthodologique, ni de la saisie du phénomène, ni des conditions d'une telle comparaison[1250]. Je pense avoir montré que la mise en continuité de l'école et de l'entreprise à partir des stages se fait parfois *à partir de logiques discriminatoires* (comme d'autres logiques normalisatrices et sélectives), comme façon de gérer les contraintes de l'interinstitutionnel. Une telle analyse invite en conséquence à renverser le rapport de lecture que nous avons de la circulation entre ces univers. Il y a lieu de réfléchir aux processus de mise en continuité institutionnelle des normes (ou au contraire, d'une régulation interinstitutionnelle des discriminations en stage), pour laquelle sont mobilisés notamment les élèves comme *agents circulants*. Sans cette analyse des normes, le traitement de la discrimination par les trajectoires des élèves « de l'école à l'entreprise » participe de maintenir en subjectivité cette question, en observant tout au plus un « sentiment de discrimination ».

L'enjeu d'une *sociologie publique* de/dans la lutte contre la discrimination

Beaucoup de ces questions ont trait à la méthode et au point de vue épistémologique. Il n'est finalement guère étonnant que l'idée de la discrimination à l'école ait émergé principalement à partir du champ politique, avec la contribution de quelques travaux scientifiques. (Travaux souvent fortement ancrés - principalement : méthodes ethnographiques et/ou approches monographiques d'établissements, avec des données situées, construites quasi « manuellement » - voire expressément engagés ; ou alors, travaux de sociologie politique mettant en critique le rapport de l'institution scolaire à des publics minorisés[1251].) A strictement parler, cette question s'est constituée récemment, on l'a vu, surtout « par le haut », par une volonté institutionnelle de décliner un objectif général de politiques publiques et de s'attaquer – souvent fort prudemment – à mettre en mouvement l'Education nationale. Mais cela même est un écho lointain et dévié, une réappropriation instrumentale d'un filet de voix

[1250] Comparaison à envisager moins en termes de degré de discrimination qu'en termes de logiques hétérogènes, et d'autre part en termes d'intensité variable selon les temps et les lieux au sein même d'une institution.

[1251] Mais alors, ces travaux pointent plus vers l'ethnicisation que vers la notion de discrimination proprement dite, ce qui s'explique par le caractère moins central de la question des pratiques et du travail.

émergé de longue date « par le bas »[1252]. Je peux constater empiriquement qu'associations, parents ou acteurs proches de l'école (proches mais souvent pas eux-mêmes agents de l'école) se reconnaissent souvent avec beaucoup d'intensité dans l'idée de discrimination scolaire ; en parler publiquement ouvre la voie aux récits, aux exemples, aux analyses, aux critiques. Si cela ne signifie pas en soi la pertinence sociologique du concept de discrimination et la validité générale de ces analyses, il n'y a aucune raison scientifique valable pour que cela ne signifie pas, symétriquement, une hypothèse légitime à explorer, ou un savoir et une analyse situés dont le caractère banal et non exceptionnel appelle à être vérifié.

Mais, d'une part, ce n'est pas cette voie-là que la recherche sur l'école a majoritairement prise ; ce ne sont pas ces voix-là que les sociologues ont avant tout écouté. La sociologie de l'éducation et de l'école a très largement suivi, bien qu'avec critique, les transformations du discours institutionnel. La science s'est ainsi faite très en proximité avec l'ordre politique[1253]. Or, aujourd'hui, l'ouverture de cette question ne suscite pas beaucoup plus d'intérêt ministériel, sauf à la détourner : on réinvestit le thème des « discriminations à l'école » pour mettre en avant les *« dérives identitaires »*, le *« school bullying »*, etc. ; et l'on justifie de repousser une analyse des pratiques sous prétexte que, *« au nom des principes républicains d'égalité et de laïcité, l'École a depuis longtemps inscrit, au cœur de sa politique éducative, la lutte contre les violences racistes »*[1254]. D'autre part, on peut se demander pourquoi, si l'on accepte de partir des analyses situées des acteurs sociaux sur leur vécu, il faudrait finalement les en déposséder pour les discuter (les confirmer ou les critiquer, etc.) avant tout sur une autre scène, dans un autre champ, dans un espace et selon un mode qui les laissera sans voix, ou qui fera d'eux de simple bégayeurs ou acquiesceurs. (Je suis frappé de voir combien le discours sociologique est souvent accueilli par un sentiment que le sociologue *« met des mots sur »* des vécus sensibles ou des analyses non autorisées. Et il en est remercié ! c'est à lui que revient la gratification finale.) La sociologie, ce faisant, ne contribue-t-elle pas à reproduire, prolonger et légitimer la minorisation ? Ne fait-elle pas violence, par la dépossession et la réappropriation du savoir d'autrui, sous le motif de le requalifier en savoir savant (ou le

---

[1252] Pour mémoire, la revue de l'association dauphinoise d'aide aux travailleurs étrangers (ADATE), donnait dans les années 1970-80 des conseils aux parents immigrés pour contester les orientations forcées vers les filières professionnelles. Cf. MUZARD P., « Les immigrés et l'école », *Les Autres*, n°6, Grenoble ADATE, 1981.

[1253] DHUME F., DUKIC S., CHAUVEL S., PERROT P., *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon "l'origine"*, op. cit.

[1254] REBEYROL A. (coord.), *Discriminations à l'école. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*, Remis au ministre de l'Education nationale, porte-parole du Gouvernement, le 22 septembre 2010.

disqualifier) ? L'histoire scientifique de ces questions n'est pas sans montrer, parfois, des violences symboliques et jusque du mépris. Certes, les façons de fabriquer du savoir et de mettre en récit ne sont pas identiques, et les enjeux des différents savoirs ne se recouvrent pas entièrement. Mais n'y a-t-il pas lieu d'envisager justement des façons de faire de la sociologie où ces écarts peuvent se discuter, se signifier, s'attester, s'éprouver l'un l'autre ? Et apprendre l'un de l'autre ?

La sociologie publique porte à mon sens un tel projet. Avec et/ou après d'autres, elle veut signifier une alliance possible et féconde entre une logique de la recherche, une logique de la pratique de/dans l'institution, et une logique de la lutte politique. Une alliance qui ne soit pas simple instrumentalisation réciproque, même s'il y a évidemment de cela aussi dans cette relation. La particularité de la sociologie publique est l'investissement en commun - chercheurs, acteurs publics et publics -, d'objets et de questions, de l'intérieur de situations politiques caractérisées par des rapports de pouvoir, de domination, de minorisation. Ma démarche sociologique, dans cette recherche de l'intérieur de l'action publique, a été de déployer avec d'autres acteurs une *compréhension critique*. C'est-à-dire à la fois une analyse *compréhensive* des mécanismes, des procédés, des façons de faire et du sens qu'ils revêtent pour les acteurs, et une montée en critique quant au sens et aux conditions de l'action – c'est-à-dire une analyse *critique* qui resitue les logiques d'action dans une perspective de rapports de pouvoir : rapports de travail dans l'institution, et rapport sociaux de maintien de l'ordre. La problématique de la discrimination à l'école est ici une question *directement adressée* à l'institution et à son ordre, au travail et à ses rapports inégalitaires. Comme le notait une enseignante, dans un groupe de recherche-action, il s'agit au fond de travailler *« contre soi-même et aussi contre l'institution »*, tout en travaillant pour elle, en son sein. Paradoxe normatif d'un travail à visée axiologique. Car, si comme le pointait Michel Foucault, la discipline est un contre-droit, la problématique de la discrimination, s'appuyant sur un principe de droit, se veut être une contre-norme : mise en question de la norme disciplinaire et son rapport de minorisation, mise en question de la norme gestionnaire et sa justification des places et des statuts sociaux. Plus qu'une dénonciation, l'enjeu est une mise en interrogation, qui peu jusqu'à un certain point – toujours en tension – se faire en dedans.

Mon expérience de sociologie publique m'a justement permis de voir et comprendre ceci : là où l'institution scolaire, dans sa représentation formelle, *a fortiori* nationale, peine à reconnaître cette question, et résiste à autoriser une parole à la fois critique (dé/re)constructive ; là où la sociologie travaillant de l'extérieur peine souvent à construire le matériau et les

données permettant de saisir les processus de discrimination ethnico-raciale, et en tire parfois prétexte à refuser cette hypothèse ; là, justement, les professionnels et/ou les publics concernés montrent un intéressement et un investissement tout à fait étonnant de cette problématique. Ils peuvent aller chercher, eux, les éléments permettant de voir, de vérifier, de savoir si l'école discrimine, comment eux-mêmes y contribuent. Et ils affrontent, avec un courage qui m'étonne et m'émeut, ces questions difficiles, déplaisantes, douloureuses. Ils s'en resaisissent avec une considérable réflexivité d'ordre sociologique - et souvent aussi d'ordre psychologique. Ils le font, me semble-t-il, d'abord pour des raisons axiologiques, parce qu'ils ne sont pas dupes des rapports de violence dans lesquels ils sont pris, qui les affectent, et qui obturent l'horizon rêvé d'une école juste ; ils le font ensuite pour des raisons tactiques, parce que, pour des professionnels comme pour des publics minorisés, décrypter les rapports sociaux qui les agissent et qu'ils agissent leur permet de s'y mieux mouvoir. *Sociologiser leur expérience, leur travail, et leur univers d'action* leur redonne du pouvoir, leur fait entrevoir des prises possibles dans les situations, avec le savoir-faire tactique et la professionnalité qui sont les leurs. Espérons que cette thèse puisse être entendue comme une invitation à poursuivre une telle exploration.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ressources théoriques générales, épistémologie, méthodologie

Ouvrages

ADAM M., *Les schémas, un langage transdisciplinaire*, Paris, L'Harmattan, 2003.

AGAMBEN G., *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, éd. Rivages poche, 2007.

AKRICH M., CALLON M., LATOUR B., *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Les Presses de l'Ecole des Mines, 2006.

ARBORIO A.-M., FOURNIER P., *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris, Nathan, 1999.

AUDARD C. (dir.), *Le respect. De l'estime à la déférence : une question de limite*, Paris, Autrement n°10, février 1993.

BACHELARD G., *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1989.

BARBIER R., *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos, 1997.

BARBIER R., *La recherche-action*, Paris, Anthropos, 1996.

BECKER H., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002.

BECKER H., *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985.

BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale*, t.1, Paris, Gallimard, 1966.

BERTHO A., *Nous autres, nous-mêmes. Anthropologie politique du présent*, Paris, éd. du Croquant, 2008.

BENASAYAG M., SCHMITT G., *Les passions tristes. Souffrance psychique et crise sociale*, Paris, La Découverte/Poche, 2006.

BERGER P. L., *Comprendre la sociologie*, Paris, éd. du Centurion, 1973.

BERGER P., LUCKMANN T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2003.

BERTHELOT J.-M., *La construction de la sociologie*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 2001.

BLANCHET A., GOTMAN A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Armand Colin, 2010.

BOLTANSKI L., CHIAPELLO E., *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

BOLTANSKI L., THEVENOT L., *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

BOUDON R., BOURRICAUD F., *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, (coll. « Quadrige »), 2000.

BOURDIEU P., *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.

BOURDIEU P., *Choses dites*, Paris, éd. de Minuit, 1987.

BOURDIEU P., *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992.

BOURRICAULT F., *Le bricolage idéologique. Essai sur les intellectuels et les passions démocratiques*, Paris, PUF, 1992.

BUTLER J., *Ces corps qui comptent. De la matérialité et des limites discursives du « sexe »*, Paris, éd. Amsterdam, 2009.

BUTLER J., *Le pouvoir des mots. Politique du performatif*, Paris, éd. Amsterdam, 2004.

CALLON M., LASCOUMES P., BARTHE Y., *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001.

CASSIRER E., *Essais sur le langage*, Paris, éditions de Minuit, 1969.

CORCUFF P., *Les nouvelles sociologies*, Paris, Nathan (coll. « 128 »), 2000.

DARRE J.-P., *La production de connaissance pour l'action. (Arguments contre le racisme de l'intelligence)*, Paris, MSH/INRA, 1999.

DE CERTEAU M., *L'invention du quotidien. 1. arts de faire*, Gallimard, Folio, 1990.

DE GAULEJAC V., *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996.

DEBORD G., *La société du spectacle*, Paris, Gallimard/Folio, 1992.

DEGENNE A., FORSÉ M., *Les réseaux sociaux*, Paris, Armand Colin, 1994.

DEJOURS C., *L'évaluation à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*, Paris, INRA éditions, 2003.

DEJOURS C., *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil, 1998.

DEJOURS C., *Travail, usure mentale*, Paris, Bayard, 2000.

DESROSIERES A., *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*, Paris, La Découverte, 1993.

DHUME F., *Du travail social au travail ensemble*, Paris, éd. ASH, 2010.

DHUME F., *RMI et psychiatrie : deux continents à la dérive ? L'interinstitutionnalité et le partenariat comme catalyseurs des problèmes d'identité du travail social et de la psychiatrie*, Paris, L'Harmattan, 1997.

DHUME-SONZOGNI F., *La coopération dans l'action publique. De* l'injonction *à faire ensemble à* l'exigence *de commun*, Paris, L'Harmattan, 2006.

DOUGLAS M., *Comment pensent les institutions*, Paris, La Découverte/Poche, 2004.

DOUGLAS M., *De la souillure. Essai sur les notions de pollution et de tabou*, Paris, La Découverte, 2005.

DUBET F. *La galère : jeunes en survie*, Paris, Points, (1987) 2008.

DUBET F., *Le déclin des institutions*, Paris, Seuil, 2003.

DURKHEIM E., *De la division du travail social*, Paris, PUF/Quadrige, 1967.

DURKHEIM E., *Le suicide. Etude de sociologie*, Paris, PUF, 1967.

DURKHEIM E., *Les règles de la méthode sociologique,* Paris, PUF, 1937.

EBERSOLD S., *La naissance de l'inemployable, ou l'insertion aux risques de l'exclusion*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2001.

ELIAS N., *Engagement et distanciation*, Paris, Agora/Pocket, 1998.

ELIAS N., *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973.

ELIAS N., *Qu'est-ce que la sociologie ?*, La Tour d'Aigues, éditions de l'Aube/Agora Pocket, 1991.

FASSIN D. (dir.), *Les nouvelles frontières de la société française*, Paris, La Découverte, 2010.

FELDER D., *Sociologues dans l'action. La pratique professionnelle de l'intervention*, Paris, L'Harmattan, 2007.

FOUCAULT M., *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1966.

FOUCAULT M., *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971.

FOUCAULT M., *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard, 1972.

FOUCAULT M., *Histoire de la sexualité*, T.1 *La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976.

FOUCAULT M., *« Il faut défendre la société ». Cours au Collège de France, 1976*, Paris, Seuil/Gallimard, 1997.

FOUCAULT M., *Dits et écrits I. 1954-1975*, Paris, Gallimard, Quarto, 2001.

FOUCAULT M., *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris, Gallimard, Quarto, 2001.

FOUCAULT M., *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France. 1978-1979*, Paris, Gallimard/Seuil, 2004.

FOUCAULT M., *Sécurité, territoire, population, Cours au Collège de France. 1977-1978*, Paris, Gallimard/Seuil, 2004.

FOUCAULT M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1993.

FRADIN B., QUERE L., WIDMER J., *L'enquête sur les catégories. De Durkheim à Sacks*, Paris, Editions de l'EHESS, 1994.

GARAPON A., *Bien juger. Essai sur le rituel judiciaire*, Paris, Odile Jacob, 2001.

GIDDENS A., *Les Conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan, 1994.

GLASER B. G., STRAUSS A. L., *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010.

GLISSANT E., *Poétique de la Relation. Poétique III*, Paris, Gallimard, 1990.

GOFFMAN E., *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les éditions de Minuit, 1991.

GOFFMAN E., *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit, 1974.

GOFFMAN E., *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Editions de Minuit, 1975.

GUATTARI F., *Les trois écologies*, Paris, Galilée, 1989.

HABERMAS J., *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Paris, Payot, 1997.

HERREROS G. *Pour une sociologie d'intervention*, Ramonville-Sainte-Agne, Erès, 2002.

HESS R. *La sociologie d'intervention*, Paris, PUF, Paris, 1981.

HIRSCHMAN A. O., *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard, 1995.

HONNETH A., *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*, Paris, La Découverte, 2006, p.87.

JOBARD F., *Bavures policières ? La force publique et ses usages*, Paris, La Découverte, 2002.

JOBERT B. (dir.), *Le tournant néolibéral en Europe. Idées et recettes dans les pratiques gouvernementales*, Paris, L'Harmattan, 1994.

LAHIRE B. (dir.), *A quoi sert la sociologie ?*, Paris, La Découverte, 2002.

LAMIHI A., MONCEAU G., *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*, Paris, Syllepses, 2002.

LAPASSADE G., LOURAU R., *Clefs pour la sociologie*, Paris, Seghers, 1971.

LASCOUMES P., LE GALES P., *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin, 2007.

LASCOUMES P., PONCELA P., LENOËL P., *Au nom de l'ordre. Une histoire politique du code pénal*, Paris, Hachette, 1989.

LATOUR B., *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2006.

LATOUR B., *La fabrique du droit. Une ethnographie du Conseil d'Etat*, Paris, La Découverte, 2002.

LATOUR B., *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte/ Poche, 2005.

LATOUR B., *Le métier de chercheur : regard d'un anthropologue*, Paris, éd. INRA, 1995.

LATOUR B., *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, La Découverte/Poche, 1997.

LATOUR B., *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, Le Seuil, 1996.

LE GALL D., MARTIN C., *Pas de social sans bricolage*, éditions CRTS, 1985.

LEGRAND S., *Les normes chez Foucault*, Paris, PUF, 2007.

LEMIEUX V., OUIMET M., *L'analyse structurale des réseaux sociaux*, Bruxelles, De Boeck, 2004.

LEVI-STRAUSS C., *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958.

LIPPMAN W., *Le public fantôme*, Paris, Démopolis, 2008.

LOURAU R., *Implication transduction*, Paris, éd. Anthropos/Economica, 1997.

LOURAU R., *L'analyse institutionnelle*, Paris, Les Editions de Minuit, 1970.

MENDEL G., *Une histoire de l'autorité*, Paris, La Découverte, 2001.

MINE M., ALLEMAND S., *Siffler en travaillant. Les droits de l'Homme au travail : un état des lieux*, Paris, Editions du Cavalier Bleu, 2006.

MOLLIER J.-Y., GEORGE J., *La plus longue des Républiques. 1870-1940*, Paris, Fayard, 1994.

MONJARDET D., *Ce que fait la police, sociologie de la force publique*, Paris, La Découverte, 2001.

MULLER P., *Les politiques publiques*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2003.

NICOLAS-LE STRAT P., *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan, 1996.

NICOLAS-LE STRAT P., *La relation de consultance. Une sociologie des activités d'étude et de conseil*, Paris, L'Harmattan, 2003.

NICOLAS-LE STRAT P., *Mutations des activités artistiques et intellectuelles*, Paris, L'Harmattan, 2000.

NORDMANN C., *Bourdieu/Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*, Paris, éd. Amsterdam, 2006.

PASSERON J.-C., *Le raisonnement sociologique*, Paris, Albin Michel, 2006.

PHARO P., *Politique et savoir-vivre. Enquête sur les fondements du lien civil*, Paris, L'Harmattan, 1991.

RANCIERE J. , *Au bord du politique*, Paris, La Fabrique/Gallimard-Folio, 1998.

RANCIERE J., *La haine de la démocratie*, Paris, La Fabrique, 2005.

RANCIERE J., *La mésentente. Politique et philosophie*, Paris, Galilée, 1995.

REVEL J., *Le vocabulaire de Foucault*, Paris, Ellipses, 2002.

ROULLEAU-BERGER L., *La ville intervalle. Jeunes entre centre et banlieue*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1991.

SARTRE J.-P., *Critique de la raison dialectique*, Paris, NRF, 1960.

SCOTT J. C., *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, éd. Amsterdam, 2008.

SHAPIN S., SCHAFFER S., *Le Léviathan et la pompe à air. Hobbes et Boyle entre science et politique*, La Découverte, 1993.

SIMMEL G., *Sociologie. Etudes sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF, 1999.

SIMON P.-J., *Eloge de la sociologie ou la fécondité du néant*, Paris, PUF, 2001.

STENGERS I., *L'invention des sciences modernes*, Paris, La Découverte, 1993.

STENGERS I., *Sciences et Pouvoirs. Faut-il en avoir peur ?*, Bruxelles, éd. Labor, 1997.

STRAUSS A., FAGERHAUGH S., SUCZEK B., WIENER C., « Le travail d'articulation », in Strauss A., *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, 1992, pp.191-244.

TARRIUS A., *La mondialisation par le bas. Les nouveaux nomades de l'économie souterraine*, Paris, Balland, 2002.

TISSOT S., *L'Etat et les Quartiers. Genèse d'une catégorie de l'action publique*, Paris, Seuil, 2007.

TREPOS J.-Y., *La sociologie de l'expertise*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1996.

VAN ZANTEN A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, « Quadrige », 2008.

VARELA F., *Autonomie et connaissance. Essai sur le Vivant*, Paris, Seuil, 1989.

VRANCKEN D., KUTY O. (dir.), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001.

WEBER M., *Economie et société 2*, Paris, Pocket, 1995.

WEBER M., *Le protestantisme et l'esprit du capitalisme*, Paris, Champ/Flammarion, 2000.

WEBER M., *Rudolf Stammler et le matérialisme historique*, Québec, Presses universitaires de Laval, 2001.

WEBER M., *Sociologie du droit*, Paris, PUF/Quadrige, 2007.

WINNICOTT D., *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard/Folio, 2004.

ZARIFIAN P., *Le travail et l'événement*, Paris, L'Harmattan, 1995.

Articles et chapitres d'ouvrages

ANDERSON M., « Les frontières : un débat contemporain », in *Cultures & Conflits* n° 26-27, 1997, pp.15-34.

ARDOINO J., « D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entretenues par la pratique d'intervention », in *Recherche-action et formation*, n°18, 1989. [En ligne] URL : http://www-ufr8.univ-paris8.fr/pfa/18presentation.html

ARDOINO J., « Polysémie de l'implication », in *Pour*, n°88. 1983.

ARON R., « Préface », in Veblen T., *Théorie de la classe de loisir*, Paris, Gallimard, Tel, 1978,

AUBANE C., « Evaluer permet-il d'agir ? L'exemple de la violence », in *Sciences humaines*, n°153, 2004, pp.45-47.

BEAUD S., « Le rêve de l'intérimaire », in .Bourdieu P. (dir.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993, p..457.

BETHOUX E., MIAS A., « Faire avec le droit (Avant-propos) », in *Terrains & Travaux*, n°6, 2004/1, pp.3-12.

BOURDIEU P., « Avenir de classe et causalité du probable », in *Revue française de sociologie*, n°15, 1974, pp.3-42

BURAWOY M., « Pour la sociologie publique », in *Socio-logos*, n°1, 2006. [En ligne] URL : http://socio-logos.revues.org/document11.html. Consulté le 15/09/08.

BURAWOY M., « Public sociologies : contradictions, dilemmas, and possibilities », in *Social forces*, 82(4), juin 2004, pp.1603-1618.

BURGI-GOLUB N., « La construction de l'Etat social minimal en Europe », in *Politique européenne*, n°27, 2009, pp.201-232.

CALLON B., LATOUR B., « Le grand Léviathan s'apprivoise-t-il ? », in Akrich M., Callon M., Latour B., *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Les Presses de l'Ecole des Mines, 2006.

CALLON M., « Eléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », in *L'année sociologique*, n° spécial, 36, 1986, pp.169-208.

CALLON M., « Sociologie de l'acteur réseau », in Akrich M., Callon M., Latour B., *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Les Presses de l'Ecole des Mines, 2006, pp.267-276.

CASTEL R., BOUCHER M., « Le travail social au risque de la pacification sociale ? », in *ASH*, 9 octobre 2009, n°2627, p.40.

CHAPOULIE J.-M., « Everett C. Hugues et le développement du travail de terrain en sociologie », in *Revue française de sociologie*, n°4, 1984, pp.582-608.

Collectif, « Sale boulot, boulot sale », in *Travailler*, n°24, 2010.

COLLIOT-THELENE C., « Préface », in Weber M., *Le savant et le politique*, Paris, La Découverte /Poche, 2003.

CORCUFF P., « Pour une épistémologie de la fragilité. Plaidoyer en vue de la reconnaissance scientifique des pratiques transfrontalières », in *Revue européenne des sciences sociales*, n°127, décembre 2003, pp.233-244.

DE GAULEJAC V., « S'autoriser à penser », 1996. [En ligne] URL : http://www.vincentdegaulejac.com /penser. pdf

DE SINGLY F., « La sociologie, forme particulière de conscience », in Lahire B. (dir.), *A quoi sert la sociologie ?*, Paris, La Découverte, 2002.

DEHOUSSE R., « L'Europe par le droit », in *Critique internationale*, vol.2, n°2, 1999, pp.133-150.

DHUME F., « L'ère du "partenariat" ou l'idéologie du consensus », in *Le détour*, éd. Histoire & Anthropologie, n°1, 1er semestre 2003, pp.195-203.

FASSIN E., « Guy Môcquet et le théâtre politique des émotions », in *Mouvements*. [En ligne] URL : http://www.mouvements.info/spip.php?article186

FASSIN E., « Notre oncle d'Amérique (Eric Fassin) », in *Vacarme*, 2000. [En ligne] URL : http://www.vacarme.eu.org/article31.html.

FAVRET-SAADA J., « Weber, les émotions et la religion », in *Terrain* n°22, mars 1994, pp.93-108.

GAIGNARD L., « Les figures psychopathologiques de la culpabilité objective », in Dejours C., *Conjurer la violence. Travail, violence et santé*, Paris, Payot, 2007, pp.151-171.

GAÏTI B., ISRAËL L., « Sur l'engagement du droit dans la construction des causes », in *Politix*, vol.16, n°62, 2003, pp.17-30.

GAUTHERIN J., « Quand la frontière est bien tracée… », in *Education et sociétés*, n°16, 2005/2, pp.137-154.

GLADY M., « Destination(s) de la connaissance dans l'entretien de recherche : l'inégale appropriation des offres de sens », in *Langage et sociétés*, n°123, 2008, pp.53-72.

HEMERY V., « Le partenariat, une notion juridique en formation ? », in *Revue française de droit administratif*, 14 (2), mars-avril 1998, pp.347-357.

HONNETH A., « Reconnaissance et justice », in *Le passant ordinaire* n°38, janvier-février 2002.

HUGHES E. C., « Division du travail et rôle social », in *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, 1996.

ISRAËL L., « Faire émerger le droit des étrangers en le contestant, ou l'histoire paradoxale des premières années du GISTI », in *Politix*, vol.16, n°62, 2003, pp.115-143.

ISRAËL N., « Les figures du déni », in *Les cahiers de l'Ecole*, Université Nanterre-Paris X, n°2, avril 2005, p.97.

JODELET D., « Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie », in Moscovici S. (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984, p. 357-378.

KAËS R., « Alliances inconscientes et interdits de penser », in *Rhizomes* n°31, Dossier « Reconnaître les discriminations, dépasser le déni », juillet 2008, pp.8-9.

KOUBI G., « L'épithète "sensible", anicroche juridique », in CURAPP, *Questions sensibles*, Paris, PUF, 1998, pp.17-38.

LAFORGUE D., « Pour une sociologie des institutions publiques contemporaines : pluralité, hybridation et fragmentation du travail institutionnel », in *Socio-logos*, n°4, 2009. [En ligne] http://socio-logos.revues.org/2317.

LAGORGETTE D., LARRIVEE P., « Interprétation des insultes et relations de solidarité », in *Langue Française* n°144, décembre 2004, pp.83-103.

LATOUR B., « Voir le pouvoir. L'image composite de l'Abbé Nicéron », in *Technology Review*, n°7, juin-juillet 2008, p.89.

LE GALL D., MARTIN C., SOULET M.-H., « Faire avec », *Les Cahiers de la Recherche sur le Travail Social*, n°10, 1986.

LEGRAND M., « L'expertise du sociologue : engagement et accompagnement du changement », in Legrand M., Vrancken D., *L'expertise du sociologue*, Paris, L'Harmattan, 2004.

LOCHAK D., « Le droit, discours de pouvoir », in Conac G., Maisl H., Vaudiaux J. (dir.), *Itinéraire, Etudes en l'honneur de Léo Hamon*, Paris, Economica 1992, pp.429-444.

LOCHAK D., « Les minorités et le droit public français : du refus des différences à la gestion des différences », in Fenet A., Soulier G., *Les minorités et leurs droits depuis 1789*, Paris, L'Harmattan, 1989, pp.111-184.

MESINI B., « Les "exclus" : minorités de droit ou communautés de fait », in *Strates*, n°9, 1996-97.

MULLER P., « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », in *Revue Française de science politique*, vol.50, n°2, 2000, pp.189-207

NICOLAS-LE STRAT P., « D'après Foucault », 2008. [En ligne] URL : http://www.le-commun.fr/index.php? page=d-apres-foucault, consulté le 10/11/08.

NOUSS A., « La tour et la muraille. De la frontière et du métissage », in *Rue Descartes*, n°37, 2002/3, pp.8-18.

OLIVIER DE SARDAN J.-P., « Le "je" méthodologique. Implication et explication dans l'enquête de terrain », in *Revue française de sociologie*, 41(3), 2000, pp.417-445.

QUERE L., « Pour un calme examen des faits de société », in Lahire B. (dir.), *A quoi sert la sociologie ?*, Paris, La Découverte, 2002, pp.79-94.

RANCIERE J., « La division de l'*arkhè* », in *Transeuropéennes*, n°6-7, Hiver 1995-1996.

REMY J., « Valeurs, intérêts, normes : mode d'interdépendance réciproque », in Robert P., Soubiran-Paillet F., van de Kerchove M. *Normes, normes juridiques, normes pénales. Pour une sociologie des frontières*, Paris, L'Harmattan, 1997, t.I, pp.33-78.

ROCHER G., « Droit, pouvoir et domination », in *Sociologie et sociétés*, vol.18, n°1, avril 1986, pp.33-46.

ROGERS C. R.. « The non directive method as a technic for social research », in *American journal of sociology*, 50-4, 1945, pp.279-283.

SASSEN S., « Digging in the penumbra of master catégories », in *The British Journal of Sociology*, vol.56, Issue 3, 2005, pp.401-403.

WEBER M., « Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive » (1913), in *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, 1965. [En ligne] URL : http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/ essais_theorie_ science/essais_theorie_science.html

Thèses, autres documents

BOUTANG P.-A., *Abécédaire de Gilles Deleuze*, Paris, éd. Montparnasse, 2004.

FREUD S., Lettre de S. Freud à W.Fliess, le 6 décembre 1896.

GELINEAU L., *Fondements pour une « théorie ancrée » de la conscientisation dans le cadre de la recherche-action participative et de l'éducation dans une perspective mondiale*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, 2001.

REY A. (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, éd. Le Robert, 1995.

VIVERET P., *L'évaluation des politiques et des actions publiques. Propositions en vue de l'évaluation du Revenu minimum d'insertion*, rapport au Premier ministre, Paris la documentation française, 1989.

2. Discrimination, racisme, nationalisme, ethnicité, immigration

Ouvrages

ANDERSON B., *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte/Poche, 2006.

BALIBAR E., WALLERSTEIN I., *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, Paris, La Découverte, 1988.

BASTENIER A., DASSETTO F., *Immigration et espace public. La controverse de l'intégration*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1993.

BATAILLE P., *Le racisme au travail*, Paris, La Découverte, 1997.

BONNAFOUS S., *L'immigration prise aux mots*, Paris, éd. Kimé, 1991.

BOUAMAMA S., *Les classes et quartiers populaires : Paupérisation, ethnicisation et discrimination*, Paris, Editions du Cygne, 2009.

BRENNER E. (dir.), *Les territoires perdus de la République. Antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, Paris, éd. Mille et une nuits, 2004.

CARMICHAEL S., HAMILTON C.V., *Black Power. The politics of liberation in America*, New York, Vintage books, 1969.

CASTEL R., *La discrimination négative. Citoyens ou indigènes ?* Paris, Seuil/La République des idées, 2007.

CITRON S., *Le mythe national. L'Histoire de France en question*, Paris, Les Editions Ouvrières, 1989.

COLAS D., *Citoyenneté et nationalité*, Paris, Gallimard, coll. Folio/ Histoire, 2004.

DE RUDDER V., POIRET C., VOURC'H F., *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, PUF, 2000.

DELACAMPAGNE C., *Une histoire du racisme*, Paris, éd. Poche, 2000.

DHUME-SONZOGNI F., *Liberté, égalité, communauté ? L'Etat français contre le « communautarisme »,* Paris, Homnisphères, 2007.

DORLIN E., *La matrice de la race. Généalogie sexuelle et coloniale de la nation française*, Paris, La Découverte, 2006.

DOYTCHEVA M., *Le multiculturalisme*, Paris, La Découverte (coll. « Repères »), 2005.

DOYTCHEVA M., *Une discrimination positive à la française. Ethnicité et politique de la ville*, Paris, La Découverte, 2007.

DUBET F., *Immigrations : qu'en savons-nous ? Un bilan des connaissances*, Paris, La Documentation française, 1989.

ECKMANN M., SEBELEDI D., BOUHADOUZA VON LANTHEN V., WICHT L., *L'incident raciste au quotidien. Représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*, Genève, IES éditions, 2009.

ELIAS N., SCOTSON J.L., *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Paris, Fayard, 1997.

EYSENCK H. J., *L'inégalité de l'homme*, Paris, Copernic, 1977.

FASSIN D., FASSIN E., *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, La Découverte, 2006

GALLISSOT R., *Misère de l'antiracisme*, Paris, Arcantère éditions, 1985.

GORDON M., *Assimilation in American Life*, New York, Oxford University Press, 1964.

GUELAMINE F., *Le travail social face au racisme. Contribution à la lutte contre les discriminations*, Rennes, éd. ENSP, 2006.

GUENIF N., *Des « beurettes » aux descendantes d'immigrants nord-africains*, Paris, Grasset/Le Monde, 2000.

GUILLAUMIN C., *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, Paris, Gallimard, Folio essais, 2002.

JUTEAU D., *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal, Les presses de l'université de Montréal, 1999.

KOUBI G., GUGLIELMI G. J., *L'égalité des chances. Analyses, évolutions, perspectives*, Paris, La Découverte, 2000.

LAUTREY J., *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF, 1980.

LE GALLOU J.-Y., *La préférence nationale : réponse à l'immigration*, Paris, Albin Michel, 1985.

LE HUU KHOA, *Asiatiques en France. Les expériences d'intégration locale*, Paris, L'Harmattan, 1995.

LORCERIE F. (dir.), *La politisation du voile en France, en Europe et dans le monde arabe*, Paris, L'Harmattan, 2005.

MAURIN E., *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Seuil/La République des idées, 2004.

NOËL O., *Jeunesses en voie de désaffiliation. Une sociologique politique de/dans l'action publique*, Paris, L'Harmattan, 2004.

NOIRIEL G., *A quoi sert « l'identité nationale »*, Marseille, Agone, 2007.

NOIRIEL G., *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIXe – XXe siècle). Discours publics, humiliations privées*, Paris, Fayard, 2007.

OLLIER F., *L'idéologie multiculturaliste en France. Entre fascisme et libéralisme*, Paris, L'Harmattan, 2004.

PAYET J.-P., BATTEGAY A., (dir.), *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2008, pp.23-42.

PAYET J.-P., GIULIANI F. LAFORGUE D. (dir.), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

PERRIN E., *Jeunes maghrébins de France. La place refusée*, Paris, L'Harmattan, 2008.

POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995.

REA A., TRIPIER M., *Sociologie de l'immigration*, La Découverte/Repères, 2008.

SANTELLI E., *La mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2001.

SAYAD A., *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, De Boeck/Université, 1991.

SCHNAPPER D., *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Gallimard, 1991.

SPIRE A., *Accueillir ou reconduire. Enquête sur les guichets de l'immigration*, Paris, Raison d'agir, 2008.

TAYLOR C., *Multiculturalisme, Différence et démocratie*, Paris, Aubier, 1994.

THIESSE A.-M., *La création des identités nationales : Europe, XVIIIe-XXe siècle*, Paris, Seuil, 2001.

TRIBALAT M., *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte, 1995.

TRIBALAT M., SIMON P., RIANDEY B., *De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France*, Paris, La Découverte/INED, 1996

WEIL P., *La France et ses étrangers*, Paris, Folio, 1995.

WIEVIORKA M., *Le racisme, une introduction*, Paris, La Découverte, 1998.

WIEVIORKA M., *La tentation antisémite, Haine des Juifs dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont, 2005.

WIEVIORKA M., *Rapport sur la diversité*, Robert Laffont, 2008.

Articles, revues et chapitres d'ouvrages

AMSELLE J.-L., « Ethnie et espaces : pour une anthropologie topologique », in Amselle J.-L., M'Bokolo E. (dir.), *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et Etat en Afrique*, Paris, La Découverte/Poche, 1999.

ALLEMANN-GHIONDA C., « Célébrer la diversité publiquement tout en cultivant l'inégalité dans son jardin ? », in *Bulletin de l'ARIC*, n°46, novembre 2008.

AMIN A., « L'intégration des jeunes français issus de l'immigration. Le cas des jeunes issus de l'immigration arabo-musulmane et turque : Maghreb, Moyen-Orient et Turquie », in *Connexions*, n°83, 2005, pp.131-147.

AMIN A., POUSSIN M., MARTINEZ F., « Le rôle du sentiment d'exclusion et des perceptions de la société dans le processus d'identification chez les jeunes français issus de l'immigration », in *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°80, 2008, pp.21-32.

ARNSPERGER C., « Pauvreté et droits humains : la question de la discrimination économique systémique avec quelques propositions pratiques de réformes », in *Revue internationale des sciences sociales*, n°180, 2004-2, pp.323-333.

BARBARA A., « Discriminants et jeunes "Beurs" », in Abou-Sada G., Millet H., *Générations issues de l'immigration. Mémoires et devenirs*, Paris, Arcantère éditions, 1986, pp.123-138.

BARTH F., « Les groupes ethniques et leurs frontières », in Poutignat P., Streiff-Fénart J., *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995, pp.203-249.

BARTHELME F., « La discrimination à l'emploi », in *Hommes et Migrations*, n°1209, septembre-octobre 1997, pp.60-68.

BENSLAMA.F, « La discrimination, mode d'extermination sociale », in Blier J.-M., Royer S. (dir.) *Discriminations raciales, pour en finir*, Paris, Jacob-Duvernet, coll. Guide France info, 2002, p.21-22.

BERENI L., « "Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise". La transformation d'une contrainte juridique en catégorie managériale », in *Raisons politiques*, n°35, 2009, pp.87-106.

BERTHELEU H., « Sens et usages de "l'ethnicisation". Le regard majoritaire sur les rapports sociaux ethniques », in *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 23, n°2, 2007, pp.7-28.

BERTHET T. (dir.), « Discriminations dans les mondes de l'éducation et de la formation : regards croisés », *Relief*, n°17, CEREQ, 2006.

BERTOSSI C., « Le Code, les Codac et la citoyenneté européenne », in *Hommes & Migrations* n°1219, mai-juin 1999, pp.18-26.

BIHR A., PFEFFERKORN R., « L'égalité des chances contre l'égalité », in *Le monde diplomatique*, septembre 2000.

BODY-GENDROT S., « L'universalisme français à l'épreuve des discriminations », in *Hommes & Migrations*, n°1245, septembre-octobre 2003, pp.19-28.

BONNAFOUS S., FIALA P., « Est-ce que dire la race en présuppose l'existence ? », in *Mots*, vol. 33, n°1, 1992, pp.11-22.

BORGOGNO V., FRICKEY A., PRIMON J.-L., VOLLENWEIDER-ANDRESEN L., « Identification des discriminations dans l'accès à l'emploi des diplômés du supérieur issus de l'immigration », in *Migrations études*, n°124, juillet 2004.

BORGOGNO V., VOLLENWEIDER-ANDRESEN L., « Modéliser la discrimination à l'embauche », in *Cahiers de l'Urmis*, n°10-11, décembre 2006. [En ligne] URL : http://urmis.revues.org/index254.html

BOURGUIGNON D., HERMAN G., « Au cœur des groupes de bas statut : la stigmatisation », in Herman G. (dir.), *Travail, chômage et stigmatisation*, Bruxelles, De Boeck, 2007, pp.99-144.

BRINBAUM Y., WERQUIN P., « L'insertion professionnelle des jeunes d'origine maghrébine en France : des difficultés spécifiques », Colloque de Rabat, 11 et 12 avril 2003.

CALVES G., « “Refléter la diversité de la population française” : naissance et développement d’un objectif flou », in *Revue internationale des sciences sociales*, n°183, 2005, pp.177-186.

CALVES G., « Les politiques françaises de discrimination positive : trois spécificités », in *Pouvoirs*, n°111, 2004.

CEDIEY E., « Le projet ASPECT, prototype d’une nouvelle politique de lutte contre les discriminations ? », in *Economie & Humanisme*, n°353, juillet 2000, pp.55-59.

CHANAL M., « Intervention publique et affirmation identitaire. Le cas des gens du voyage », in Etienne Savoie, *Les noms que l’on se donne. Processus identitaire, expérience commune, inscription publique*, Paris, L’Harmattan, 2001, pp.103-120.

CHOPIN I., « Le Traité d’Amsterdam : enjeux et défis en matière d’égalité de traitement », in *Cultures & Conflits*, n°45, printemps 2002, pp.19-25.

Collectif, « 1997, année européenne contre le racisme », *Accueillir - revue du SSAE* n°210, janvier-février 1997.

Collectif, « Briser le mur du silence », *CFDT Magazine* n°224, mars 1997.

Collectif, « Racisme en entreprise », *Syndicalisme Hebdo* n°2636, 20 février 1997.

Collectif, « Racisme et xénophobie », *Migrations société*, vol. 9, n°49, janvier-février 1997.

COLLIOT-THELENE C., « Pour une politique des droits subjectifs : la lutte pour les droits comme lutte politique », in *L’Année sociologique*, vol.59, 2009/1, pp.231-258.

DAVIE N., « Racisme, police et l’affaire Stephen Lawrence », in Prum M., *La peau de l’autre*, Paris, Syllepse, 2001, pp.73-88.

DE RUDDER V., « Discrimination », in Pluriel-recherches, *Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, Cahier n°3, 1995, pp.34-38.

DE RUDDER V., « Quelques problèmes épistémologiques liés aux définitions des populations immigrantes et de leur descendance », in Aubert F., Tripier M., Vourc’h F. (dir.), *Jeunes issus de l’immigration, de l’école à l’emploi*, Paris, L’Harmattan, 1997.

DE RUDDER V., « Racisation », in Pluriel Recherches, *Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, Cahier n°6-7, Paris, L’Harmattan, 2000.

DE RUDDER V., « Racisme adjectivé », in Pluriel Recherches, *Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, n°6-7, Paris, L’Harmattan, 2000, p.114-121.

DE RUDDER V., VOURC’H F., « Quelles statistiques pour quelle lutte contre les discriminations ? », 2007. [En ligne] URL : http://www.liens-socio.org/article.php3?id_article=2265

DEWITTE P., « La discrimination "systémique" en questions », in *Hommes & Migrations*, n°1246, 2003, p.1.

DHUME F., « Du “Rapport Belorgey” à une véritable politique », in *Journal du Droit des Jeunes*, n°187, septembre 1999, pp.19-21.

DHUME F., « "Communautarisme" : l’imaginaire nationaliste entre catégorisation ethnique et prescription identitaire », in VEI-Diversité, n°150, septembre 2007, pp.85-90.

DHUME F., « De la discrimination du marché au marché de la discrimination. Les fausses évidences de la “lutte contre les discriminations” », in *Mouvements* n°49, janvier-février 2007, pp.128-136.

DHUME F., « De la *race* comme un *problème*. Les sciences sociales et l’idée de nature », in *Raison présente*, n°174, 2ème trimestre 2010, pp.53-65.

DHUME F., « Commun, communauté(s) “communautarisme”. Les frontières de la socia(bi)lité », in *Mana* n°16, 2009, pp.85-99.

DHUME F., « L’émergence d’une figure obsessionnelle : comment le “communautarisme” a envahi les discours médiatico-politiques français », in *Asylon(s),* n°8, juillet 2010, [En ligne] URL : http://www.reseau-terra.eu/article945.html.

DHUME F., GIRARDAT J., « Contre la discrimination : résister à la "délocalisation". Quelques réflexions tirées de l'expérience d'*alda* », in *Ecarts d'identité* n°112, 2008, pp..

DHUME F., NOËL O., « Discrimination raciale dans l'accès à l'emploi. Un obstacle majeur à l'intégration et une place mineure dans le débat public », in *Journal du Droit des Jeunes*, n°182, février 1999, pp.40-42.

DOUGLASS W. A., LYMAN S. M., « L'ethnie : structure, processus et saillance », in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol.LXI, 1976, pp.197-220.

DOYTCHEVA M., « Familles immigrées et travail social : entre ethnicisme et valeurs républicaines », in Barrière J.-P., Caradec V., Stettinger V. (dir.), *Politiques locales et conceptions de la famille*, Lille, CEGES, 2006.

DOYTCHEVA M., « Lutter contre les discriminations en France : un arrimage territorial ? », in *VEI diversité*, n°155, décembre 2008.

DOYTCHEVA M., « Réinterprétations et usages sélectifs de la diversité dans les politiques des entreprises », in *Raisons politiques*, n°35, 2009, pp.107-123.

DOYTCHEVA M., HACHIMI ALAOUI M., « Promouvoir la diversité en entreprise : genèse et ambiguïtés d'une initiative patronale », in *Asylon(s)*, n°08. juillet 2010. [En ligne] URL : http://www.reseau-terra.eu/article943.html

DOZON J.-P., « Les Bété : une création coloniale », in Amselle J.-L., M'Bokolo E. (dir.), *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et Etat en Afrique*, Paris, La Découverte/Poche, 1999.

DUBET F., « Quelques caractéristiques sociologiques des jeunes issus de l'immigration », in *Migrants-Formation,* n°86, septembre 1991.

DUPRAY A . MOULLET S., « L'insertion des jeunes d'origine maghrébine en France, Des différences plus marquées dans l'accès à l'emploi qu'en matière salariale », in *Net.doc*, n° 6, CEREQ, 2004.

ECKERT H., PRIMON J.-L., « Enquêter sur le vécu de la discrimination », in *Agora Débats/jeunesses*, n°57, 2011, pp.54-61.

FASSIN D., « L'invention française de la discrimination », *Revue française de science politiqu*e, n°4, août 2002, p.403-423.

FASSIN D., « Du déni à la dénégation. Psychologie politique de la représentation des discriminations », in Fassin D., Fassin E. (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, La Découverte, 2006, p.136.

FASSIN E., « L'épouvantail américain : penser la discrimination française », in Vacarme, n°4-5, septembre-novembre 1997, pp.66-68.

FENET A., « Ordre juridique et minorités », in Pluriel-Débat/CRISPA, *La France au pluriel ?*, Paris, éd. L'Harmattan, 1984, pp.212-220.

FICHET B., « Intégration ou mise à distance. La construction sociale de l'étranger », in *Revue des Sciences Sociales de la France de l'Est*, 1994, pp.142-145.

FICHET B., « Peut-on parler d'une spécificité propre aux jeunes issus de l'immigration ? », in *Les cahiers du CEMRIC*, n°2, Université Marc Bloch, Strasbourg, printemps 1993.

FOURNEL J.-L, ZANCARINI J.-C., « Ethnie/ethnique ou "L'ethnique c'est les autres" », in *Cités*, n°2, 2000, pp.189-198.

FOURNIER M., « Mauss et "la nation", ou "l'œuvre inachevée" », *Sociologie et sociétés*, vol.36, n°2, automne 2004, pp.207-225.

FRANCHE D., « Généalogie du génocide rwandais. Hutu et Tutsi : Gaulois et Francs », in *Les Temps modernes*, n°582, mai-juin 1995, pp.1-58.

FRANCHI V., « Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicisé », in *VEI-Diversité*, n°137, 2004, pp.22-31.

FRANCHI V.. « Ethnicisation des rapports entre élèves : Une approche identitaire », in *VEI-Enjeux*, Hors série n°6, 2002, pp.25-40.

FRÉAUD A.-M., « L'insertion professionnelle et l'accès à l'emploi des jeunes d'origine étrangère à Cergy-Pontoise », in *Migrations Études*, janvier 1993.

GAIGNARD L., « Racisme et travail », in *Travailler*, n°16, 2006, pp.7-14.

GALAP J., « Phénotypes et discrimination des Noirs en France : question de méthode », in *Intercultures* n°14, 1991, pp.21-35.

GALLISSOT R., « Nationalisme », in Pluriel Recherches, *Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, Cahier n°8, Paris, L'Harmattan, 2001.

GANS H., « Symbolic ethnicity : the future oh ethnic groups and cultures in America », in *Ethnic and racial studies*, vol.2, n°2, 1992, pp.1-20.

GARNER-MOYER H., « Apparence physique et GRH : entre choix et discrimination », Observatoire des discriminations, Cahier n°02/04.

GARNER-MOYER H., « Discrimination et emploi : revue de la littérature », in *Documents d'études*, n°69, DARES/Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité, 2003.

GEISSER V., « La mise en scène républicaine de l'ethnicité maghrébine. Discours d'Etat, discours d'acteurs », in *VEI-Enjeux*, n°121, 2000, pp.39-52.

GINSBURG N., « Racism and housing. Concepts and reality », in Braham P., Rattansi A., Skellington R. (ed.), *Racism and antiracism. Inequalities, opportunities and policies*, London, Sage publications, 1992, pp.109-132.

GORGEON C., AMAOUCHE M.-D., AUDEBRAND E., BARILERO B., « La mise en œuvre locale du 114. Etude qualitative », in *Migrations études*, n°99, mai-juin 2001.

GRAFMEYER Y., « Regard sociologique sur la ségrégation », in Brun J., Rhein C. (dir.), *La ségrégation dans la ville,* Paris, L'Harmattan, 1999, pp.85-117.

GRANGEARD C., « La tête de l'emploi », in *Hommes & Migrations*, n°1187, 1995, pp.23-24.

GREC, *Les immigrés face à l'emploi et à la formation - Problèmes spécifiques et droit commun : un faux dilemme ?*, Cahier n°12, Paris, novembre 1995.

GRID, « Pour un observatoire des discriminations », in *Hommes & Migrations*, n°1219, mai-juin 1999.

GUENIF N., « De l'usage politique du communautarisme », in *Mouvements*, n°38, mars-avril 2005, pp.68-69.

GUENIF-SOUILAMAS N., « Des nouveaux ennemis intimes : le garçon arabe et la fille beurette », in Guénif-Souilamas N., Macé E., *Les féministes et le garçon arabe*, La Tour d'Aigues, éditions de l'Aube, 2004, pp.59-96.

GUENIF-SOUILAMAS N., « La république aristocratique et la nouvelle société de cour », in Guénif-Souilamas N. (dir.) *La république mise à nu par son immigration*, Paris, La fabrique éditions, 2006, pp.7-38.

GUILLAUMIN C., « "Je sais bien, mais quand même" ou les avatars de la notion "race" », in *Le genre humain*, « La science face au racisme », Paris, Fayard, 1981, pp.55-65.

GUILLAUMIN C., « Quelques considérations sur le terme "culture" », in Fourier M., Vermès G., *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes* (vol.3), L'Harmattan, 1994, pp.159-166.

GUIRAUDON V., « Construire une politique européenne de lutte contre les discriminations : l'histoire de la directive "race" », in *Sociétés Contemporaines,* n°53, 2004, pp.11-32.

GUIRAUDON V., « La diversité en Europe : une évidence ? », in *Raisons politiques*, n°35, 2009/3, pp.67-85.

JOBARD F., « Police, justice et discriminations raciales », in Fassin D., Fassin E., *De la question sociale à la question raciale ?*, Paris, La Découverte, 2006.

JORION B., « Egalité et non-discrimination en droit public français », in Koubi G., Guglielmi G. J., *L'égalité des chances. Analyses, évolutions, perspectives*, Paris, La Découverte, 2000, pp.141-155.

KRIEGER L. H., « Un problème de catégorie. Stéréotypes et lutte contre les discriminations », intervention au Programme « Egalité des chances », Sciences-Po Paris/French-American Foundation, avril 2008.

LA BORDERIE R., « 60 années d'égalité des chances, 60 années d'inégalité des résultats », in *L'école émancipée*, n°6, 2000.

LAINE F., OKBA M., « L'insertion des jeunes issus de l'immigration : de l'école au métier », in *Net.doc*, n° 15, CEREQ, 2005.

LANQUETIN M.-T., « Lutte contre les discriminations dans l'emploi : panorama juridique européen », in *Informations sociales*, n° 151 2009/1, pp.52-59.

LATRAVERSE S., « Les apports du droit et les avancées européennes en matière de lutte contre les discriminations », in *Les cahiers de Profession Banlieue*, mars 2001.

LAUFER J., « L'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes est-elle soluble dans la diversité ? », in *Travail, genre et sociétés*, n°21, 2009, pp.29-54.

LAVERGNE C., SIBLOT P., « Les fabriques du sens commun : presse régionale et discours d'exclusions », *Hommes et Migrations*, n°1169, octobre 1993, pp.34-37.

LEMAINE G ., « Le rejet de l'"autre" : quelques remarques sur les modèles et les techniques », in Wieviorka M. (dir.), *Racisme et modernité*, Paris, La Découverte, 1993, pp.190-192.

LEPOUTRE D., « "Les reunois i'mangent du mafé". Tensions interethniques et acculturation dans une jeunesse de banlieue », in *Migrants formation*, n°109, juin 1997, pp.168-183.

LOCHAK D., « Réflexions sur la notion de discrimination », in *Droit social*, novembre 1988.

LORCERIE F., « Les sciences sociales au service de l'identité nationale. Le débat sur l'intégration en France au début des années 1990 », in Martin D.-C. (dir.), *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?*, Presses de la Fnsp, 1992, pp.245-281.

LORCERIE F., « La lutte contre les discriminations ou l'intégration requalifiée », in *VEI Enjeux*, n°121, juin 2000, pp.69-81.

LORCERIE F., « Le paradigme de l'ethnicité. Développements en France et perspectives » in *Faire Savoirs*, n°6, 2007, pp.15-23.

LORCERIE F., « Discrimination », in Barreau J.-M. (coord.), *Dictionnaire des inégalités scolaires*, Paris, ESF éditeur, 2007, pp.85-88.

LUSTGARTEN L., EDWARDS J., « Racial inequality and the limits of law », in Braham P., Rattansi A., Skellington R. (ed.), *Racism and antiracism. Inequalities, opportunities and policies*, Londres, Sage publications, 1992, pp.270-293.

LYMAN S. M., DOUGLASS W.A., « Ethnicity : strategies of collective and individual impression management », in *Social research*, vol XL, 1972, pp.52-76.

MacMASTER N., « The "seuil de tolérance" : the uses of a "scientific" racist concept », in Silverman M (éd.), *Race, discourse and power in France*, Avebury, Worcester, Billing & sons, 1991, pp.14-28.

MALEWSKA-PEYRE H., « L'expérience du racisme et de la xénophobie chez les jeunes immigrés », in *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*, Paris, La Documentation française, 1982.

MARCHAND G., « Embauche : quand le racisme s'en mêle », in *Sciences humaines*. [En ligne] URL : http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg= fr&id_dossier_web=30

MARTINIELLO M., SIMON P., « Les enjeux de la catégorisation. Rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les sociétés post-migratoires », in *Revue européenne des migrations internationales*, vol.21, n°2, 2005, pp.7-18.

MAUGER G., « Les politiques d'insertion », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.136, n°1, 2001, pp.5-14.

MINE M., « Les notions de discrimination directe et indirecte ». [En ligne] URL : http://www.era.int/web/fr/resources/5_1095_2955 _file_fr.4200.pdf.

MOIGNARD B., « "Service jeunesse" et politique de proximité : vers une ethnicisation des compétences des animateurs », in Crenn C., Kotobi L., Gillet J.-C., *Les animateurs professionnels face à la différence ethnique*, L'Harmattan, Paris, 2007, p. 169-178.

NOËL O., « Emergence d'une catégorie à insérer : la jeunesse », in *Hommes & Migrations,* n°1196, 1996, pp.6-10.

NOËL O., « Intermédiaires sociaux et entreprises : des coproducteurs de discrimination ? », in *Hommes & Migrations* n°1219, mai-juin 1999, pp.5-17

NOËL O., « La face cachée de l'intégration : les discriminations institutionnelles à l'embauche des jeunes issus de familles immigrées », in *VEI enjeux*, n°121, juin 2000, p. 106-116.

NOËL O., « Lorsque la discrimination se cachait derrière l'intégration : la lente émergence des discriminations à l'embauche des jeunes issus de familles immigrées », in Boucher M. (dir.), *De l'égalité formelle à l'égalité réelle : la question de l'ethnicité dans les sociétés européennes*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp.395-407.

NOËL O., « Injonction institutionnelle paradoxale et souffrance professionnelle », in *VEI-Diversité*, n°137, juin 2004, pp.116-122.

NOËL O., « Les jeunes de la "deuxième génération" à l'épreuve des pratiques discriminatoires du petit patronat français », in Potvin M., Eyd P., VenelL N. (dir.), *La seconde génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*, Montréal, éd. Athéna, 2007, pp.71-85.

NOËL O., « Politique de diversité ou politique de diversion ? Du paradigme public de lutte contre les discriminations à sa déqualification juridique », in *Asylon(s),* n°4, mai 2008 [En ligne] URL : http://www.reseau-terra.eu/article764.html.

NOIRIEL G., « Petite histoire de l'intégration à la française », in *Manière de voir*, éd. Le Monde diplomatique, mars-avril 2002, pp.30-34.

OMINOR, « La situation au regard de l'insertion professionnelle et à l'accès à l'emploi des jeunes d'origine étrangère à Roubaix, Tourcoing et Marseille », in *Migrations études*, n°38-39, 1993.

ORIOL P., « Le racisme institutionnel ou l'apartheid discret », in *Migrations société*, vol.9, n°49, janvier-février 1997, pp.67-80.

PALLAS A., ENTWISLE D., ALEXANDER K., STLUKA M.. « Ability-group-effects : instructional, social or institutional ? », in *Sociology of education*, n°67, 1994, pp.27-46.

PAPADOPOULOU D., « La situation au regard de l'insertion professionnelle et l'accès à l'emploi des jeunes d'origine étrangère », *Migrations Études*, juillet-août 1993.

POCHE B., « Fondements sociologiques de l'auto-référence. Quelques exemples européens », in *Espace et sociétés*, n°70-71, 1992, pp.33-53.

POIRET C., « Articuler les rapports de sexe, de classe et interethniques. Quelques enseignements du débat nord-américain », in *Revue européenne des migrations internationales*, vol.21, n°1, 2005, pp.195-226.

POIRET C., « Le retour de la catégorie "Noirs" dans l'espace public français », in *Migrations société*, vol.22, n°31, septembre-octobre 2010, pp.69-85.

POIRET C., « Pour une approche processuelle des discriminations : entendre la parole minoritaire », in *Regards Sociologiques*, n°39, 2010, pp.5-20.

QUIMINAL C. et alii, « Les jeunes filles d'origine africaine en France : parcours scolaires, accès au travail et destin social », in *Migration études*, n°78, Paris, ADRI, 1997.

REBZANI M., DURAND-DELVIGNE A., « Politique d'insertion sociale et professionnelle et discriminations des jeunes d'origine non européenne », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/4, 2003, pp.693-710.

REMY J., « La dette en trop ». in *Revue du MAUSS*, n°28, 2006, pp.257-272.

ROSS L., « The intuitive psychologist and his shortcomings : Distorsions in the attribution process », in Berkowitz L. (dir.), *Advances in expérimental social psychology*, New York, NY Academic Press, 1977.

SABBAGH D., « Une convergence problématique. Les stratégies de légitimation de la "discrimination positive" dans l'enseignement supérieur aux Etats-Unis et en France », in *Politix*, vol.19, n°73, 2006, pp.211-229.

SABBAGH D., « Sous couvert de diversité, les entreprises se conforment à des obligations préexistantes », Observatoire des inégalités, [En ligne], URL : http://www.inegalites.fr/spip.php?article1188

SALA-PALA V., « « La politique du logement social est-elle raciste ? L'exemple marseillais », in *Faire Savoirs*, n°6, mai 2007, pp.25-36.

SALA-PALA V., « Le racisme institutionnel dans la politique du logement social », in *Sciences de la société*, n° 65, 2005, pp.87-102.

SAYAD A., « Les enfants illégitimes » (1ère partie), in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°25, 1979, pp.61-81.

SAYAD A., « Les enfants illégitimes » (2ème partie), in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°26-27, 1979, pp.117-132.

SAYAD A., « L'émancipation », in Bourdieu P. (dir.), *La misère du monde*, Paris, 1993, pp.859-869.

SCHNAPPER D., « L'échec du "modèle républicain" ? Réflexions d'une sociologue », in *Annales. Histoire, sciences sociales*, 2006/4, pp.759-776.

SIMMEL G., « Digressions sur l'étranger », in Joseph I., Grafmeyer Y. (trad. et prés.), *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Paris, éd. Champs, 2004, pp.53-59.

SIMON P., « Discrimination », in *Encyclopédia Universalis* [En ligne] URL : http://ses.ens-lsh.fr/servlet/
com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?CODE_FICHIER=1194544088846&ID_FICHE=897

SIMON P., « La discrimination : contexte institutionnel et perception par les immigrés », in *Hommes et migrations*, n°1211, 1998, pp.49-67.

SIMON P., « Le rôle des statistiques dans la transformation du système de discrimination », in *Confluences Méditerranée*, n°48, hiver 2003-2004, pp.25-38.

SIMON P., « La mesure des discriminations raciales : l'usage des statistiques dans les politiques publiques », *in Revue internationale des sciences sociales*, n°183, 2005/1, pp.13-30.

SIMON P., « Comment la lutte contre les discriminations est passée à droite », *Mouvements*, n°52, 2007, pp.153-163.

SIMON P., « La question de la seconde génération en France : mobilité sociale et discrimination », in Potvin M., Eid P., Venel N. (dir.), *La seconde génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*, éd. Athéna, 2007, pp.39-70.

SINTOMER Y., « Le corporatisme de l'Universel et la cité », in *Actuel Marx* n°20, 1996/2, pp.91-104.

SISTACH D., « Archéologie du principe juridique de non-discrimination », in Mouchtouris A., Sistach D. (dir.), *Discrimination et modernité*, Presses universitaires de Perpignan, 2007, pp.63-84.

SLAMA S. (dir.), « Les discriminations selon l'origine », *Problèmes politiques et sociaux*, n°966, Paris, La Documentation française, novembre 2009.

STREIFF-FENART J., « L'attribution de paranoïa comme délégitimation de la parole des minoritaires : l'exemple d'une entreprise de transports publics », in *Cahiers de l'Urmis*, n°10-11, 2006. [En ligne] URL : http://urmis.revues.org/index257.html.

STREIFF-FENART J., « Les recherches interethniques en France. Le renouveau ? », in *Migrants-Formation*, n°109, juin 1997, pp.48-65.

STREIFF-FENART J., « Un dilemme français : modèle républicain et discriminations ethniques », in *Faire Savoirs*, n°1, 2002, pp.69-76.

STROOBANTS M., « Actualité du biologisme dans l'interprétation des faits sociaux. La notion de "seuil de tolérance" », in *Critique régionale*, n°10-11, 1984, pp.22-68.

TAGUIEFF P.-A., « L'antiracisme en crise. Eléments d'une critique réformiste », in Wieviorka M. (dir.), *Racisme et modernité*, Paris, La Découverte, 1993, pp.357-392.

TAGUIEFF P.-A., « Les métamorphoses idéologiques du racisme et la crise de l'antiracisme », in *Face au racisme. Tome II (Analyses, hypothèses, perspectives)*, Paris, Points essais, 1993.

TANDE A., *La notion de discrimination dans les débats et l'action publics : lecture de quatorze années de littérature grise française, (1992-2005)*, Co-édition IRIS / Programme "Frontières" – ANR / TERRA-Editions., Coll. "Etudes", (http://terra.rezo.net/article698.html), janvier 2008.

VAN DIJK T.A., « Le racisme dans le discours des élites », in *Multitudes*, n°23, Hiver 2005-2006, pp.41-52.

VASQUEZ A., « Les implications idéologiques du concept d'acculturation », in *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, n°1, 1984, pp.83-121.

VIPREY M., « Les mécanismes de discrimination à l'égard des jeunes dont l'origine étrangère est réelle ou supposée », in *Revue de l'IRES*, n°39, 2002/2, pp.61-84

VOURC'H F., DE RUDDER V., « Positions libérales, positions radicales dans la lutte contre les inégalités racistes », in *Cahiers de l'Urmis* [en ligne], n°10-11, décembre 2006, mis en ligne le 15 décembre 2006, consulté le 21/09/09. [En ligne] URL : http://urmis.revues.org/index243.html.

ZIROTTI J.-P., « Jeunes Maghrébins. Un groupe sociologiquement pertinent ? », in *Cahiers du CERCOM*, n°6, 1991, pp.185-197.

Thèses, mémoires et rapports de recherche

BINER Z. Ö., *Les retenu(e)s à la frontière. La vie en rétention et la mise en place des pratiques d'éloignement. Le cas du centre de rétention administrative de Geispolsheim*, mémoire de Master, Université Robert Schuman/IEP, Strasbourg, 2006.

BOULY-DELCROIX C., « Peut-on lutter contre les discriminations et rester soi-même ? Expérience d'un groupe de recherche-action de lutte contre les discriminations au sein de l'Education Nationale », Mémoire de Master CPDT, Université de Metz, 2007.

CHAZALET, A. et alii, *Etude relative à la deuxième génération d'immigrants dans la région Rhône-Alpes*, Groupe de sociologie urbaine, Université de Lyon II, 1977.

DE RUDDER V., POIRET C., VOURC'H F., *La prévention du racisme dans l'entreprise en France*, URMIS, 1994.

DE RUDDER V., TRIPIER M., et VOURC'H F., *La prévention du racisme dans l'entreprise en France*, URMIS-CNRS, 1995.

NOEL O., *Recherche-action sur l'accès à l'apprentissage des jeunes issus de l'immigration dans le département des Pyrénées Orientales*, Montpellier, ISCRA, 2000.

NOËL O., *Une sociologie politique* de *et* dans *l'action publique de lutte contre les discriminations ethniques et raciales à l'emploi*, thèse de doctorat de sociologie, Université Paul Valéry - Montpellier III, février 2008.

ROHI D., BORDES-BENAYOUN C., DELCROIX C., avec LOCHAK D., *Discriminations légales et précarité : Algériens et Espagnols de France*, Rapport de recherche, Université Le Mirail/CIREJED-Diasporas, Toulouse, novembre 2002.

SAGNARD N., *La nouvelle condition ouvrière. De l'extension des modes de domination patronale aux nouvelles formes d'insurrections ouvrières : des microrésistances comme forme de préservation d'une estime de soi*, thèse de sociologie, Université Marc Bloch, 2004.

SANTELLI E. et alii, *Les cadres d'origine étrangère face aux discriminations. Du constat statistique au vécu biographique*, Synthèse de la recherche, Lyon, Institut des Sciences de l'Homme, mars 2006.

TISSERANT P., WAGNER A.-L. (dir.), « Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires », Rapport final réalisé pour le compte de la Halde, Université Paul Verlaine, Metz, 2008.

TRIBALAT M. (dir), *Enquête Mobilité Géographique et Insertion Sociale*, Institut National d'Études Démographiques, 1992.

VIPREY M., DEROCHE L., *Conditions d'accès à l'entreprise des jeunes étrangers ou d'origine étrangère : nature des résistances*, IRES, 1998.

VIPREY M., *Modèles différenciés de mobilisation de la main-d'œuvre étrangère par les firmes*, Université Paris 1, 1997.

Rapports publics et autres documents

AEFTI, « Actes du Colloque européen pour le droit à la formation - contre les discriminations dans l'accès à l'emploi du public migrant et peu qualifié », in *Savoir et formation*, Hors série, juin 1996.

APCM, « Fatou, Julien, Aziz… les couleurs de l'apprentissage. Guide méthodologique de lutte contre les discriminations raciales », (CD-Rom), 2001.

AUBERT P., BOUBAKER N., *La politique de lutte contre les discriminations raciales dans le domaine de l'emploi*, Note n°50, Ministère de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion Sociale, DPM, Mai 2004.

BAYADE F., « L'insertion professionnelle des étrangers - emploi, chômage, dispositifs d'insertion - évolution de 1992 à 1996 et dispositifs d'insertion en 1995 », *Notes et documents* n°33 DPM, avril 1997.

BAYADE F., « Présence des étrangers dans les dispositifs de formation et d'emploi en 1993 », *Notes et documents* n°16 DPM, janvier 1995.

BAYADE F., LABROUSSE A., « L'insertion professionnelle des étrangers - emploi, chômage, dispositifs d'insertion - évolution de 1990 à 1994 », *Notes et documents* n°23 DPM, octobre 1995.

BEBEAR C., *Des entreprises aux couleurs de la France. Minorités visibles : relever le défi de l'accès à l'emploi et de l'intégration dans l'entreprise*, Rapport au Premier ministre, Paris, La Documentation française, 2004.

BEGAG A., *La République à ciel ouvert*, Rapport au ministre de l'Intérieur, de la sécurité et des libertés locales, 2004.

BENSLAMA F., « Construction de l'identité et discrimination », in Noël O. (coord.), *Actes du séminaire national Lutte contre les discriminations sur le marché du travail : de la volonté politique à la mobilisation des acteurs locaux*, du 12 au 14 décembre 2001 à La Grande Motte.

BENYACHI A., BOUAMAMA S., *Les discriminations dans l'emploi et leurs impacts. L'exemple roubaisien*, Roubaix, Voix de Nanas, 2000.

BELORGEY J.-M., *Lutter contre les discriminations. Rapport à Madame la Ministre de l'emploi et de la solidarité*, mars 1999.

BOUBAKER N. (coord.), *Construire une politique d'égal accès à l'apprentissage des jeunes issus de familles immigrées. Synthèse des travaux cordonnés par le Fasild, 1999-2002*, FASILD

CALVES G., *Renouvellement démographique de la Fonction publique de l'Etat : vers une intégration prioritaire des Français issus de l'immigration ?*, DGAFP, La documentation française, 2005.

CEDIEY E., *Les discriminations. Situation française. Evolutions communautaires européennes*, Premier rapport de cadrage pour la Mission prospective et stratégie d'agglomération du Grand Lyon, juin 2002.

CERRATO-DEBENEDETTI M.-C., YIGIT E., *L'expérience de la discrimination ethnique à l'accès au stage de filières professionnelles*, Villeurbanne, EQUAL-PAVIE, 2005.

Conseil d'Etat, *Sur le principe d'égalité*, Paris, La Documentation française, 1998.

CORMONT P., COQUELLE C., *Discrimination : Etat des lieux*, COPAS, FAS/ADIA-ADECCO, 2000.

DANIEL V., « L'épreuve de la discrimination : postures individuelles et positions sociales », in *Agora Débats/jeunesses*, n°57, 2011.

DEBENEDETTI M.-C., « Usages socio-politiques du droit de la non-discrimination. Le cas d'une action publique locale de lutte contre les discriminations raciales », intervention aux Journées d'études de l'ISP-CNRS, « Minorités et droit », Jeudi 19 novembre 2009, ENS Cachan.

DHUME F., L*es discriminations raciales dans l'accès à l'emploi des jeunes en Alsace*, Les Cahiers de l'Observatoire n°25, Strasbourg, ORIV, 1997.

DHUME F., *Les acteurs locaux face à la discrimination : les logiques d'une inaction publique*, Neuviller, ISCRA-Est, 2007.

DHUME F., BATAILLE J.-M., GIRARDAT J., *Le rôle des centres sociaux dans la prévention et la lutte contre les discriminations dans les Bouches-du-Rhône*, Neuviller, ISCRA-Est, 2010.

DHUME F., CEDIEY E., *La discrimination sur le territoire de Saint-Priest*, Montpellier, ISCRA-Méditerranée, mai 2005.

DHUME F., MADEUF H., *Projet européen ESPERE. Formation-action et accompagnement du SPE sur la discrimination dans le site de Salon-de-Provence. Rapport final*, ISCRA, octobre 2004.

DHUME F., NOBILLIAUX L., MAFFESSOLI M., *L'acquisition de la nationalité française par la procédure de manifestation de volonté pour les jeunes étrangers âgés de 16 à 21 ans – Etat des lieux en Alsace*, Cahiers de l'Observatoire n°22, Strasbourg, ORIV, 1997.

DHUME F., SAGNARD-HADDAOUI N., *Les discriminations raciales à l'emploi. Une synthèse problématique des travaux*, ISCRA-Est, Neuviller-la-Roche, 2006.

DHUME F., VOLPONI A.-F., MOULIADE R., NOËL O., *Les discriminations dans le pays de Montbéliard*, Strasbourg, Azerty/ISCRA, 2000.

DIV-ACSE-DPM-DGEFP-ANPE-CNML, *Agir contre les discriminations dans les zones urbaines sensibles. L'apport des plans territoriaux de prévention et de lutte contre les discriminations sur le marché du travail*, 2006.

DIV, DPM, DGEFP, FAS, *Lutter contre les discriminations raciales sur le marché du travail, contrats de ville du XIIème plan : guide pratique*, vol. 1, 2000.

FAUROUX R., *La lutte contre les discriminations ethniques dans le domaine de l'emploi*, Paris, Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, 2005.

FERRY L., *Pour une société de la nouvelle chance. Une approche républicaine de la discrimination positive*, Rapport pour le Conseil d'analyse de la société, Paris, La Documentation française, 2005.

GELD, *Bilan de deux années d'activité du dispositif 114–CODAC*, 2002.

GELD, *Le recours au droit dans la lutte contre les discriminations : la question de la preuve*, (Note n°2 du conseil d'orientation), La Documentation française, octobre 2000.

GELD, *Une forme méconnue de discrimination : les emplois fermés aux étrangers*, Note n°1, Mars 2000.

GHEZAL M., « Contribution “discrimination“ ». [En ligne] URL : http://zonedecologiepopulaire.org/spip.php? article13.

GIP FCIP/Equal (Alsace), « Discrimination et accès aux stages et périodes de formation en entreprise. Analyse des besoins », 2004.

GRANGEARD C., *L'emploi des publics issus de l'immigration. Formation des personnels chargés du placement dans les entreprises pour lutter contre les discriminations raciales*, Mosaïques/DPM, 1994.

GUILLOU A., WADBLED M., *Migrations turques en Bretagne, Rennes, Vannes et Quimper*, Rennes, ODRIS, 2004.

HALDE, *Rapport annuel 2007*, Paris, La Documentation française, 2008.

Haut Conseil à l'Intégration, *La connaissance de l'immigration et de l'intégration*, rapport au Premier ministre, La Documentation Française, décembre 1992.

Haut conseil à l'intégration, *Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité*, Paris, La documentation française, 1998.

Institut Montaigne, *Ouvrir les grandes écoles à la diversité*, janvier 2006.

JOIN-LAMBERT M.-T., LEMOINE M., *Enquête sur l'insertion des jeunes immigrés dans l'entreprise*, Inspection Générale des Affaires Sociales, janvier 1992.

KRIEGEL B. (entretien avec), In *VEI Enjeux* n°135, décembre 2003, p.181.

LONG M., « Le principe d'égalité et les étrangers », in Conseil d'Etat, *Rapport public 1996. Sur le principe d'égalité*, Paris, La Documentation française, 1997.

MAFFESSOLLI M../ORIV, *Accès à l'emploi et canaux d'entrée sur le marché du travail des populations immigrées et d'origine étrangère*, Les Cahiers de l'Observatoire n°27, Strasbourg, 1998.

MEKACHERA H., GAEREMYNCK J., *Pour une relance de la politique d'intégration*, délégation à l'intégration, 1996.

MOLE F., « “L'égalité dans la diversité” : un mot d'ordre équivoque aux origines de l'école unique », communication au Colloque « Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation », INRP, Lyon, 15-16-17 mai 2006.

NAVES M.-C., *Les discriminations raciales à l'école*, Paris, ADRI/RAXEN, 2002.

NICOLET M., « Processus en jeu dans la mise en marge scolaire et sociale des élèves migrants », in Rosenberg S. et alii, *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à « faibles » performances scolaires*, Rapport final, Berne, CDIP, 2003, pp.34-44.

NOËL O, *Représentations et stratégies d'intégration des jeunes du quartier de la Paillade à Montpellier*, Rapport n°1, OPiiLR, Montpellier, 1992.

NOËL O., *Jeunes issus de familles immigrées, accès à l'entreprise et processus de discrimination*, Notes et Études n°1 de l'ISCRA, Montpellier, Décembre1997.

NOËL O. (coord.), *Actes du séminaire national Lutte contre les discriminations sur le marché du travail : de la volonté politique à la mobilisation des acteurs locaux*, du 12 au 14 décembre 2001 à La Grande Motte.

NOËL O., DUKIC S., *Etat des lieux des connaissances et réflexion problématique. L'engagement des élus et des collectivités territoriales contre les discriminations*, ISCRA-Méditerranée, septembre 2006.

PERROTTI A., *La situation socio-éducative des enfants de migrants*, Paris, UNESCO, 1989.

RENAN E., « Qu'est-ce qu'une nation ? », 1882

SABEG Y., MEHAIGNERIE L., *Les oubliés de l'égalité des chances*, Institut Montaigne, 2004.

SCHWARTZ B., *Rapport sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, Rapport au Premier ministre*, Paris, La Documentation française, 1981.

Sénat, Rapport n° 65, Annexe au procès-verbal de la séance du 17 novembre 2004, *Rapport fait au nom de la commission des Lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du Règlement et*

d'administration générale sur le projet de loi, adopté par l'Assemblée Nationale, portant création de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité, par M. Jean-René LECERF, Sénateur.

STASI B., *Vers la haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité : rapport au Premier ministre*, Paris, La Documentation française, 2004.

UNESCO, « Conférence régionale pour l'enseignement des droits de l'homme en Europe », 18-21 septembre 1997, Turku/Àbo, Finlande.

VIPREY M., *L'insertion des jeunes d'origine étrangère*, Paris, Conseil économique et social, 2002.

Textes axiologiques, normatifs et règlementaires

Commission ontarienne des droits de la personne, « Le racisme et la discrimination raciale. Vos droits et vos responsabilités ». [En ligne] URL : http://www.ohrc.on.ca/fr/issues/racisme

Conférence nationale pour l'égalité des chances, Hôtel de Matignon, 3 février 2005.

Conseil de l'Europe, « Projets de formation professionnelle - vers l'égalité des chances des immigrés », Directives pratiques, 1994.

Conseil de l'Europe, « Le rôle du patronat et des syndicats dans la promotion de l'égalité des chances dans le secteur de l'emploi », Direction des affaires économiques et sociales, 1996.

Conseil de l'Europe, « Séminaire sur des initiatives d'employeurs pour promouvoir l'emploi et l'intégration des immigrés », Strasbourg, 5-7 novembre 1996.

Décret n°89-912 du 19 décembre 1989, portant création d'un Haut Conseil à l'intégration.

Déclaration sur *la prévention de la discrimination raciale et de la xénophobie et la promotion de l'égalité de traitement sur le lieu de travail* adoptée lors du *Sommet du Dialogue social* à Florence, le 21 octobre 1995.

Ministère de l'intérieur, Circ. n°9900013C du 18 janvier 1999.

Circ. interministérielle DPM/ACI 2 n° 2001-526 du 30 octobre 2001

Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, « Plan de cohésion sociale », 2004.

Premier ministre, « Conférence nationale pour l'égalité des chances », Hôtel de Matignon, 3 février 2005.

Loi n°2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances.

Loi n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations, art. 1.

Assemblée Nationale, Commission des affaires culturelles, familiales et sociales, Compte-rendu n°70, mercredi 5 juillet 2006, séance de 14h45.

CJCE, *Italie v Commission*, 13/63, 17 juillet 1963.

3. Ecole, éducation, formation, stages, alternance

Ouvrages

BOUDON R., *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles,* Paris, Hachette, 1973.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

CALICCHIO V., MABILON-BONFILS B., *Le conseil de classe est-il un lieu politique ? Pour une analyse des rapports de pouvoir dans l'institution scolaire*, Paris, L'Harmattan, 2004.

CHARLOT B., *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 2002.

CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

CLENET J., GERARD C., *Partenariat et alternance en éducation. Des pratiques à construire…*, Paris, L'Harmattan, 1994.

DESCHAMPS J.-C., LORENZI-CIOLDI F., MEYER G., *L'échec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élèves ? Approche psychosociologique de la division sociale à l'école*, Lausanne, Favre, 1982.

DEROUET J.-L., *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié, 1992.

DUBET F. (dir.), *Les relations écoles-familles : le malentendu*, Paris, Textuel, 1997.

DUBET F., MARTUCELLI D., *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

DURKHEIM E., *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1977.

DURU-BELLAT M., *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes,* Paris, PUF, 2002.

DURU-BELLAT M., *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris, Seuil, 2006.

GEAY A., *L'Ecole de l'Alternance*, Paris, L'Harmattan, 1998.

GOSLING P., *Qui est responsable de l'échec scolaire ? Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*, Paris, PUF, 1992.

HOUSSAYE J., *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2001.

JELLAB A., *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2008.

JOSHUA S., *Une autre école est possible*, Paris, Textuel, 2003.

LAHIRE B., *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2008.

LAVAL C., *L'Ecole n'est pas une entreprise, Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte, 2003.

MERLE P., *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF, 2005.

MOREAU G. (dir.), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002.

MOREAU G., *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute, 2003.

OBERTI M., *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris, Presses de Science Po, 2007.

PELPEL P., *Les stages de formation*, Paris, Bordas, 1989.

PELPEL P., TROGER V., *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, L'Harmattan, 2001.

PROST A., *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, tome IV : L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*, Paris, Perrin, 2004, pp.625-668.

RANCIERE J., *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10/18, 2004.

SCHWARTZ B., *Une autre école*, Paris, Flammarion, 1977.

TANGUY L., *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF, 1991.

VILETTE M., *Guide du stage en entreprise. De la recherche du stage à la rédaction du mémoire*, Paris, La Découverte, 1999.

ZAY D. (dir), *La formation des enseignants au partenariat, une réponse à la demande sociale ?*, PUF/INRP, 1994.

ZAZZO R., *Des enfants de 6 à 12 ans*, Paris, PUF, 1969.

Articles et chapitres d'ouvrages

BAUDELOT C., « L'enseignement professionnel en mouvement », in Moreau G. (dir.), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris, La Dispute, 2002, pp.11-23.

BECKER H.S., « Social class variations in the teacher-pupils relationship », in *Journal of educational sociology*, vol.25, n°8, 1952, pp.451-465.

BEGUE L., « Justice et cognition », in Duru-Bellat M., Meuret D. (dir.), *Les sentiments de justice* à *et* sur *l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2009, pp.15-30.

BEN AYED C., « Entre universalisme et développement local. L'émergence d'une nouvelle école en France ? », in *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°46, décembre 2007, pp.25-33.

BEN AYED C., BROCCHOLICHI S., « Les inégalités sociospatiales d'accès aux savoirs », in Duru-Bellat M., Van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, 2009, pp.113-130.

BENOIT H., « Inégalités sociales et traitement ségrégatif de la difficulté scolaire : histoire ou actualité ? », in *La nouvelle revue de l'AIS*, n°31, 2005, pp.91-100.

BOUVEAU P., « L'école à l'ère des ZEP ou la mutation du débat scolaire », in *Les annales de la recherche urbaine*, n°75, mars 1996, p.38.

BRAXMEYER N., GENTIL R., « Les spécificités de l'enseignement professionnel : les périodes de formation en milieu professionnelle et le contrôle en cours de formation », in *Les Dossiers éducation et formation*, n°146, 2002.

BRESSOUX P., PANSU P., « Norme d'internalité et activités évaluatives en milieu scolaire », in *Revue française de pédagogie*, vol.122, 1998, pp.19-29.

BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M., « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », in *Revue Française de sociologie*, n°34, 1993, pp.3-42.

BROCCHOLICHI S., « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », in *Sociétés contemporaines*, n°21, 1995, pp.15-27.

BRUCY G., TROGER V., « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? », in *Revue française de pédagogie*, n°131, avril-mai-juin 2000, pp.9-21.

CAILLET V., « Sentiment d'injustice et violence scolaire », in *Spirales - Revue de Recherches en Éducation*, n°37, 2007, pp.63-71.

CAILLET V., « L'argumentation de justice chez les élèves : les jugements de justice en situation », in Duru-Bellat M., Meuret D. (dir.), *Les sentiments de justice* à *et* sur *l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2009, pp.201-212.

CAVET A., « L'enseignement des "questions vives" : lien vivant, lien vital, entre école et société ? », in *La lettre d'information*, n°27, Lyon, INRP, Service de veille scientifique, mai 2007.

CHARMES E., « Carte scolaire et "clubbisation" des petites communes périurbaines », in *Sociétés contemporaines*, n°67, 2007, pp.67-94.

CHAPOULIE J.-M., « Mutations de l'institution "Education nationale" et inégalités à l'école : une perspective historique », in *Les Temps Modernes*, n°637-638-639, mars-juin 2006, pp.8-83.

CHEVALLIER J., « Qu'est-ce qu'une question sensible ? », in CURAPP, *Questions sensibles*, Paris, PUF, 1998, pp.11-16.

CLAES M., COMEAU J., « L'école et la famille : deux mondes ? », in *Lien social et Politiques – RIAC*, n°35, pp.75-85, 1996.

Collectif, « Le lycée professionnel au cœur de la relation territoire-entreprise », in *Les cahiers d'Education & Devenir* n°1, 2003, pp.12-14.

CRESAS, « Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité », in *Recherche pédagogique*, n°68, INRDP, 1974.

DANNEQUIN C., « Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés », in *Mots,* vol.60, n°1, 1999, pp.76-92.

DE QUEIROZ J.-M., « Universalisme laïque et anti-pédagogisme », in *VEI-Enjeux*, n°127, décembre 2001, pp.195-202.

DEBARBIEUX E., « Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques », in *Déviance et Société*, n°28, 2004, pp.317-333.

DEROUET-BRESSON M.-C., « Les cent fruits d'un marronnier. Eléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école », in *Education et Sociétés*, n°13, 2004/1, pp.141-159.

DHUME F., « L'école et les autres (ou comment penser le partenariat) », *Cahiers pédagogiques* n°421, février 2004.

DRAY D., OEUVRARD F., « Un programme interministériel de recherche sur les processus de déscolarisation », in *VEI-Enjeux*, n°122, 2000, pp.63-73.

DUBET F., « La ségrégation scolaire », in Education & Devenir, *Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire*, Hachette éducation/Education & Devenir, 1999.

DUBET F., « Penser les inégalités scolaires », in Duru-Bellat M., Van Zanten A. (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, 2009, pp.17-34.

DUBET F., DURU-BELLAT M. « Les problèmes sociaux entrent dans l'école », in Carra C., Faggianelli D. (dir.) *Ecole et violences*, « Problèmes politiques et sociaux » n°881, Paris, La documentation française, 2002.

DURU-BELLAT M., BRINBAUM Y., « La méritocratie scolaire, une idéologie partagée ? », in Duru-Bellat M., Meuret D. (dir.), *Les sentiments de justice* à *et* sur *l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2009, pp.103-117.

FRANCOIS J.-C., POUPEAU F., « Le social et le spatial. Quelques perspectives critiques sur l'analyse de la ségrégation scolaire », in *Espace Populations Sociétés*, n°3, 2005, pp.367-384.

GRELET Y., « Enseignement professionnel, spécialité de formation et reproduction sociale », in *Education et formations*, n°72, septembre 2005, pp.125-136

GRELET Y., « Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes », in *Bref* n°228, CEREQ, 2006.

HERAN F., « L'école, les élèves et les parents », in *Economie et statistiques*, n°293, 1996, pp.107-124.

ISAMBERT-JAMATI V., « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in Plaisance E. (dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Editions du CNRS, 1985, pp.155-163.

KOUBI G., « Sécuriser l'école ou scolariser la sécurité ? », in *Droit cri-TIC*, 24/10/09. [En ligne] URL : http://koubi.fr/spip.php?article336

LAFORGUE D., « Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Education Nationale », in *Revue Française de Pédagogie*, n°148, 2004, pp.135-143.

LAHIRE B., « Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire », in *L'éducation prisonnère de la forme scolaire ?,* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, pp.73-106.

LANDRIER S., NAKHILI N., « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », in *Formation-emploi*, n°109, 2010, pp.23-36.

LANNEGRAND-WILLEMS L. « Sentiment de justice et orientation : croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°33/2, 2004, pp.249-269.

LEGRIS P., « L'identité nationale au travers des programmes d'histoire en France », in Dessajan S., Hossard N., Ramos E. (dir.), *« Immigration et identité nationale ». Une altérité revisitée*, Paris, L'Harmattan, 2009, pp.59-73.

MEURET D., « L'école, l'égalité des chances, la gauche et la droite », in *Cahiers pédagogiques,* n°467, 2008.

NAKHILI N., « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », in *Education et formations*, n°72, 2005, pp.155-167.

OBERTI M., SANSELME F., VOISIN A., « Ce que Sciences-Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalités », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°180, 2009, pp.103-124.

PAYET J.-P., « Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège de banlieue », in *Annales de la recherche urbaine*, n°75, mars 1996, pp.19-31.

PEYRAT S., OZBOLT B., *La guerre des normes. Enquête au cœur des collèges de cités difficiles*, Paris, L'Harmattan, 2007.

PINELL P., ZAFIROPOULOS M., « La médicalisation de l'échec scolaire », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, n°1, 1978, pp.23-49.

RAMOGNINO N. et alii, « L'école comme dispositif symbolique et les violences scolaires : l'exemple de trois collèges marseillais », in Charlot B., Emin J.-C. (dir.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Bordas, 2001.

RANJARD P., « Les méthodes pédagogiques dans les stages » in *Revue française de pédagogie*, n°51, 1980, pp.41-49.

ROUSSON H., « Une frontière invisible au collège », in *Les cahiers d'Evry*, Centre Pierre Naville, 2004, pp.35-64.

ROUX J.-P., « Les interventions de maîtresses en grande section de maternelle », in *Bulletin de psychologie*, n°318, 1981, pp.52-66.

ROUX S., DAVAILLON A., « Les processus d'orientation en fin de troisième. Observation des comportements des acteurs et analyse des causalités », in *Education et formations*, n°60, 2001, 41-53.

TANGUY L., « Historique des relations entre l'Etat et les milieux professionnels dans l'enseignement technique », in Zay D., Gonnin-Bolo A., *Etablissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs*, INRP, 1995, pp.56-60.

THIN D., « Comprendre le "désordre" scolaire dans les collèges de quartiers populaires », in *X.Y.ZEP*, n°15, septembre 2002.

TICHIT L., « Le "Toutes choses égales par ailleurs" en question. Ou l'occultation des enjeux du marché scolaire local », in *VEI*-Enjeux, n°127, 2001, pp.25-34.

VISSAC G., « La ségrégation scolaire à l'œuvre : carte scolaire et dérogation dans les collèges de l'agglomération lyonnaise », in Bertheleu H. (dir.), *Identifications ethniques. Rapports de pouvoir, compromis, territoire*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp.77-95.

ZAFFRAN J., « Entrer en Segpa et en sortir ou la question des inégalités transposées », in *Emploi-Formation*, n°109, 2010, pp.85-97.

Thèses, mémoires et rapports de recherche

ACHERAR L., *Filles et garçons à l'école maternelle*, Montpellier, DRDF/ Académie de Montpellier, 2003.

BRESSOUX P.. *Evaluation et orientation*, Rapport pour le Haut Conseil de l'Education, Grenoble, Université P. Mendès-France, 2006.

BRILLAUD A., *La mise en marge scolaire : enfants d'ouvriers en sections d'éducation spécialisée. Contribution à une sociologie de la mobilisation scolaire*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Nantes, 1987.

DURU-BELLAT M., *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives,* Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, 2003.

DURU-BELLAT M., PERRETIER E., *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée*, Dijon, IREDU, 2007.

Rapports publics et autres documents

AZEMA C., *Favoriser la réussite de tous*, Conseil économique et social, Paris, La Documentation française, 2002.

BORNANCIN M., (dir.) *La formation initiale des professeurs et des conseillers principaux d'éducation en deuxième année d'IUFM*, Rapport de mission remis à Jack Lang, ministre de l'Education nationale, MEN, janvier 2001.

DEMUYNCK C., *La rue dans l'école ? Connaître, prévenir et maîtriser l'intrusion de la violence dans les établissements scolaires*, rapport à M. Jean-Pierre Raffarin, Premier ministre, 2004.

GAUTIER G./Délégation au droit des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes, *« Orientation et insertion professionnelle : vers un rééquilibrage entre femmes et hommes dans tous les métiers »*, in *Rapport d'activité 2007-2008*, Rapport du Sénat, n°404, 2008.

HUCHETTE M., THIENPONT M., « Stages en sections industrielles de techniciens supérieurs sous statut scolaire : représentations des enseignants et logiques de mises en œuvre », intervention au Colloque international »Les stages et leur gouvernance en débat. Regards croisés sur les enjeux, les pratiques et les stratégies », Paris, 17-18 juin 2010.

IUFM de Bretagne, « Programme de formation Professeur stagiaire PLC2 Année universitaire 2009-2010 ».

MEURET D., BROCCHOLICHI S., DURU-BELLAT M., *Autonomie et choix des établissements scolaires : finalités, modalités, effets*, Cahiers de l'IREDU, n°62, 2001.

ROMANI C., *Alternance(s). Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger*, Notes emploi formation, CEREQ, Marseille, 2004.

Textes axiologiques, normatifs et règlementaires

« Déclaration de M. Christian Beullac, ministre de l'éducation, sur les stages en entreprise pour les élèves des LEP et pour les enseignants », Paris, 29 mai 1979.

MEN, Circulaire n°81-238 du 1er juillet 1981, « Création des zones prioritaires ».

MEN-DESCO, Décret n°96-732 du 14 août 1996, modifiant le décret no 87-851 du 19 octobre 1987 portant règlement général des brevets d'études professionnelles délivrés par le ministre de l'éducation nationale

MEN-DESCO, Direction des lycées et des collèges, « Guide des formations en entreprise pour les élèves et les étudiants préparant un diplôme professionnel du CAP au BTS », novembre 1996

MEN-DESCO, Circulaire n°2000-095 du 26 juin 2000, « Encadrement des périodes en entreprise : formations professionnelles de niveaux V et IV des lycées ».

MEN-DESCO, Circ. n° 2002-077 du 11 avril 2002.

MEN-DESCO n°2003-812 du 26 août 2003, « Modalités d'accueil en milieu professionnel d'élèves mineurs de moins de seize ans ».

MEN-DESCO, Circ. n°2003-134 du 8 septembre 2003, « Modalités d'accueil en milieu professionnel d'élèves mineurs de moins de seize ans ».

MEN, « Guide du parrainage des élèves dans leurs relations avec le milieu professionnel », CNDP, février 2004.

Accord-cadre de partenariat entre le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le mouvement des entreprises de France (Medef), 19 juillet 2004.

BOEN n°9 du 23 septembre 2004.

MEN-DESCO, Arrêté du 14 février 2005, « Enseignement du module de découverte professionnelle (six heures hebdomadaires) en classe de troisième ».

« Charte d'engagement des entreprises au service de l'égalité des chances dans l'éducation », signée par le ministère de l'Education nationale le 13 décembre 2006.

ESEN/HALDE, « Convention de partenariat FP 2008/5 ».

MEN-DGESCO, Circ. n°2007-011 du 9 janvier 2007, « Préparation de la rentrée 2007 ».

MEN-DGESCO, Circ. n°2008-042 du 4 avril 2008, « Préparation de la rentrée 2008 ».

MEN-DGESCO, Circ. n°2009-068 du 20 mai 2009, « Préparation de la rentrée 2009 ».

Loi d'orientation sur l'éducation, n° 89-486 du 10 juillet 1989.

4. Ecole et immigration, racisme ou discrimination ou ethnicité à l'école

Ouvrages

CHOMENTOWSKI M., *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*, Paris, L'Harmattan, 1999.

DHUME F., DUKIC S., CHAUVEL S., PERROT P., *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon « l'origine »*, Paris, La Documentation française, 2011.

DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ? L'école à l'épreuve des faits*, Paris, L'Harmattan, 2007.

FALAIZE B. et alii, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Paris, CNHI/INRP, 2008.

FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris, Seuil, 2005.

GRIMALDI C., *Accueillir les élèves étrangers*, Paris, L'Harmattan, 1998.

HASSINI M., *L'école : une chance pour les filles de parents maghrébins*, Paris, L'Harmattan, 1997.

LAACHER S., *L'institution scolaire et ses miracles*, Paris, La Dispute, 2005.

LIAUZU C., HENRY-LORCERIE F. (dir.), *Immigration et école : la pluralité culturelle. Etat des questions,* dossiers *documentaires, essai bibliographique, 1975-1988*. Travaux et documents de l'IREMAM, Aix-en-Provence, n°7, 1989.

LORCERIE F., *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, INRP/ESF éditeur, 2003.

MOREL S., *Ecole, territoire et identités. Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan, 2002.

PAYET J.-P., *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1995.

TAPERNOUX P., *Les enseignants face aux racismes*, Paris, Anthropos, 1997.

TERRAIL J.-P., *Ecole, l'enjeu démocratique*, Paris, La Dispute, 2004.

TRIPIER M., LEGER A., *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1986.

VAN ZANTEN A., *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001.

VIENNE P., *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

VOUILLOT F. (dir.), *Orientation scolaire et discrimination. Quand les différences de sexe masquent les inégalités*, Paris, La Documentation française, 2011.

Articles, revues et chapitres d'ouvrages

ACHARD P., VARRO G., LEIMDORFER F., POUDER M.-C., « Quand des enfants migrants se traitent d'"arabe" dans une classe primaire », in *Revue européenne des migrations internationales*, vol.8, n°2, 1992, pp.191-209.

AKERS-PORRINI R., ZIROTTI J.-P., « Elèves "français" et "maghrébins". Un rapport différent à l'orientation scolaire », in *Migrants-Formation*, n°89, 1992, pp.45-57.

AKKARI A., « Les jeunes d'origine maghrébine en France : les limites de l'intégration par l'école », in *Esprit critique*, n°8, 2001. [En ligne] URL : http://www.espritcritique.fr/0308/article1.html

AKKARI A., « Représentations, pratiques pédagogiques et traitement de la différence socioculturelle dans le système scolaire », in Perregaux C. et alii (dir.), *L'interculturation des savoirs : entre pratiques et théories*, Paris, L'Harmattan, 2008, pp.51-68.

ALAMARTINE F., « Des faits ? Quels faits ? A propos de "manifestations ethniques" dans un LP parisien », in Lorcerie F., *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*, Paris, INRP/ESF éditions, 2003, pp.101-114.

AMIGUES R., BONNIOL J.-J., CAVERNI J.-P., « Les comportements d'évaluation dans les systèmes éducatifs. Influence d'une catégorisation ethnique sur la notation de productions scolaires », in *International journal of psychology,* 10, n°2, 1975, pp.135-145.

BACHIRI D., « Alternatives à la fabrication des apartheids ethniques : déscolarisation et discriminations dans les "niches ethniques" », in *Relief*, CEREQ, 2006, pp.63-73.

BARRERE A., MARTUCELLI D., « L'école à l'épreuve de l'ethnicité », in *Annales de la recherche urbaine*, n°75, 1996, pp.51-58.

BARTHON C., « Enfants d'immigrés au collège : intégration ou ségrégation scolaire ? », in Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1997, pp.93-106.

BARTHON C., « La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville », in Re*vue européenne des migrations internationale*s, vol.14, n°1, 1998, pp.93-103.

BARTHON C., « Les scolarités des enfants d'immigrés dans l'académie de Versailles : à la recherche des effets de contexte », in *Espace, Populations, Sociétés*, n°2-3, 1996, pp.457-466.

BELHANDOUZ H., « Minorités culturelles, rapport au savoir dans l'école française et impact de l'héritage colonial. Le cas des jeunes adultes originaires des anciennes possessions françaises en situation de raccrochage au diplôme d'accès aux études universitaires », in *VEI* Enjeux, n°129, 2002, pp.94-121.

BEN AYED C., « Discriminations : l'éducation un espace à haut risque ? », in *Le sociographe*, n°34, janvier 2011.

BERNARD P., « Profs issus de l'immigration », *Hommes et Migrations,* n°1146, 1991, pp.187-188.

BOADO H. C., « Les enfants d'immigrés progressent-ils plus vite à l'école ? Le cas français », in *Population*, Vol. 63, n°4, 2008, pp.747-765.

BOULOT S., BOYZON-FRADET D., « L'échec scolaire des enfants d'immigrés. Un problème mal posé », in *Les Temps modernes*, n° spécial 452-453-454, 1984, pp.18-31.

BOUTRY-AVEZOU V., SABATIER C., BRISSET C., « Bien-être, adaptation sociale et discrimination à l'école : Perception des adolescents issus de l'immigration », in *Revue francophone du stress et du trauma*, n°3, 2007, pp.205-216.

BOYZON-FRADET D., BOULOT S., « La section d'éducation spécialisée : miroir grossissant des inégalités », in *Migrants-Formation*, n°89, 1993, pp.18-31.

BRINBAUM Y., KIEFFER A., « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », in *Education et formations*, n°72, 2005, pp.53-75.

BRINBAUM Y., KIEFFER A., « La scolarité des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat. Différences et polarisation des parcours », in *Population*, vol.3, n°64, 2009, pp.561-610.

BRINBAUM Y., GUEGNARD C., « Parcours de formation et insertion des jeunes issus de l'immigration. De l'orientation au sentiment de discrimination », *Net-Doc* n°78, CEREQ, février 2011.

BUISSON-FENET H., LANDRIER S., « Être ou pas ? Discrimination positive et révélation du rapport au savoir. Le cas d'une "prépa ZEP" de province », in *Education et sociétés*, n°21, 2008, pp.67-80.

CARDONNA-DUREAULT M.-F., « La sociologie des enfants de migrants à l'école, une synthèse des publications françaises parues entre 1980 et 1996 », in *Carrefours de l'éducation*, n°2, 1996, pp.118-143.

CHARLOT B., « Violence à l'école : la dimension "ethnique" du problème », in *VEI*-Enjeux, n°121, 2000, pp.178-189.

CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E., « La (non) réussite scolaire des "immigrés". Où sont les différences ? », in *Migrants-Formation*, n°81, 1990, pp.25-33.

CHO H. Y., WEIL-BARAIS A., HOEL J., « D'où vient la supériorité des enfants coréens en mathématique ? » in *Carrefour de l'éducation*, n°26, 2008, pp.185-200.

CHRYSSOCHOOU X., PICARD M., PRONINE M., « Explications de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève », in *Psychologie et Education*, n°32, 1998, pp.43-59.

CIBOIS P.. « La Bonne volonté scolaire. Expliquer la carrière scolaire d'élèves issus de l'immigration », in Blanchard P., Ribémont T. (dir.), *Méthodes et outils des sciences sociales. Innovation et renouvellement*, Paris, L'Harmattan, 2002, pp.111-126.

CLERC P., GIRARD A., « Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième », in *Population*, vol.19, n°5, 1964, pp.829-872.

COTIN J., « Les structures d'accueil », in *Etudes Tsiganes*, n° spécial, n°4, pp.28-30.

COTONNEC A., CHARTIER A.-M., « Les avatars d'une rencontre. "Ils nous mettent au fond des classes" : parole préliminaire sur l'école », in *Etudes Tsiganes*, n°4, 1984, pp.9-14.

DABENE M., GRANGE P., « Aspects psychologiques des classes d'initiation pour enfants étrangers », in *Orientations*, n°47, 1973, pp.73-85.

DE CERTEAU M., « Economies ethniques : pour une école de la diversité », in *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 41, n°4, 1986, pp.789-815.

DE VILLERS J., « La reproduction impossible. Entreprendre des études universitaires lorsqu'on est descendante d'immigrés maghrébins en Belgique », in *Education et sociétés,* vol.2, n°12, 2003, pp.111-123

DEBARBIEUX E., « Violence et (dés)orientation », in *Migrants-Formation*, n°89, 1992, pp.58-65.

DEBARBIEUX E., « Le professeur et le sauvageon. Violence à l'école, incivilités et postmodernité », in *Revue Française de Pédagogie*, n°123, 1998, pp.7-19.

DEBARBIEUX E., « Violence et ethnicité dans l'école française », in *Revue européenne de migrations internationales*, vol.14, n°1, 1998, pp.77–91.

DEBARBIEUX E., TICHIT L., « Ethnicité, punitions et effet classe : une étude de cas », in *Migrants-formation*, n°109, 1997, pp.138-154.

DELCROIX C., « La complexité des rapports intergénérationnels dans les familles ouvrières originaires du Maghreb. L'exemple de la diagonale des générations », in *Temporalités*, n°2, 2004, pp.44-59.

DEVAUX J.-M., « Les immigrés à l'école », in *Communication et langages*, n°85, 1990, pp.19-29.

DHUME F., « Ecole et discrimination : une frontière intérieure », in Berthet V., Fillaud-Jirari L., (dir.), *Construire des pratiques éducatives locales*, Lyon, éd. Chroniques sociales, 2008, pp.38-42.

DHUME F., « Rendre justice face à la discrimination à l'école. Droit *de* cité et droit *dans* la cité scolaire », in *Ecarts d'identité*, n°114, 2009, pp.39-47.

DHUME F., « Travailler le racisme en classe. Du discours à la parole », in *Cahiers pédagogiques*, n°477, décembre 2009, pp.11-13.

DHUME F., « L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique », in *Migrations-Société*, vol.22, n°131, septembre-octobre 2010, pp.171-184.

DUBET F., « Le racisme et l'école en France », in Wieviorka M. (dir.), *Racisme et modernité*, Paris, La Découverte, 1993, pp.298-306.

DURAND J.-C., « Les élèves d'origine asiatique, maghrébine et tsigane vus par le maître », in *Interculturel*, n°14, 1991, pp.37-47.

ENEL F., DELESALLE C., « Rôle et impact des représentations dans l'orientation et l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration », in *Migration études* n°113, Paris, ADRI, 2003.

FAVRE-PERROTON J., « Racisme et école », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.27, n°2, 1998, pp.271-288.

FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., « La ségrégation ethnique au collège », in *Islam de France, Islams d'Europe*, Paris, L'Harmattan, 2005, pp.35-50.

FELOUZIS G., PERROTON J., « Intégration et facteur ethnique », in Barreau J.-M. (coord.), *Dictionnaire des inégalités scolaires*, Paris, ESF éditeur, 2007, pp.166-168.

HAMEL C., « Les interactions entre le sexe, la race et l'origine sociale et les représentations des rapports avec le personnel enseignant », in *Recherches féministes* 11, n°1, 1998, pp.61-81.

HENRY-LORCERIE F., « L'universalisme en cause ? Les équivoques d'une circulaire sur la scolarisation des enfants immigrés », in *Mots*, vol.18, n°1, 1989, pp.38-56.

HENRY-LORCERIE F., « L'intégration scolaire des jeunes d'origine immigrée en France », in Lorreyte B. (dir.), *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris, CIEMI Harmattan, 1993, pp.95-124.

KAPKO N., « Relégation scolaire et recherche de requalification par l'islam. Monographie des religiosités juvéniles dans une ville française moyenne », in *Sociétés contemporaines*, n°59-60, 2005, pp.139-159.

KERN D., KOEBEL J.-C., REBJOCK M., « L'accès aux stages dans les lycées professionnels : prévention de la discrimination. Un projet systémique pour la sensibilisation et l'implication », in Ferry V., Galloro P.-D., *De la discrimination dite "ethnique et raciale". Discours, actes et politiques publiques-entre incantations et humiliations*, Paris, L'Harmattan, 2009, pp.255-265.

LAMBIOTTE-FEKKAR B., « Le problème de l'adaptation scolaire des enfants algériens de la région parisienne », in *Enfance*, n°4, 1966, pp.129-136.

LANDRIEUX-KARTOCHIAN S., GUILLOT-SOULEZ C. (2005), « Les stages, une des formes de la discrimination sexuelle dans le monde du travail ? », *Les cahiers du CERGORS*, Université Paris I-Panthéon-Sorbonne, n°3.

LAURENS J.-P., « La migration : une chance contre l'échec scolaire ? », in *Hommes & Migrations*, n°1185, 1995, pp.19-25.

LAZARIDIS M., « La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques », in *VEI-Enjeux*, n°121, 2000, pp.198-208.

LEGER A., « Usage des statistiques de la DEP concernant les enfants de migrants », in Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1997, pp.45-60.

LORCERIE F., « Scolarisation des enfants d'immigrés. Etat des lieux et état des questions en France », in *Confluences Méditerranée*, n°14, 1995, pp.27-66.

LORCERIE F., « Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ? », in *Revue française de pédagogie*, n°117, 1996, pp.53-85.

LORCERIE F., in Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1997.

LORCERIE F., « La "scolarisation des enfants de migrants" : fausses questions et vrais problèmes », in Dewitte P. (dir.) Immigration et intégration, l'état des savoirs, Paris, La Découverte, 1999, pp. 212-221.

LORCERIE F., MOREL S., « Une politique introuvable. La scolarisation des enfants d'immigrés », in Lorcerie F., (dir.), *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, Paris, INRP/ESF éditeur, 2003, pp.219-227.

LORCERIE F., « La non-lutte contre les discriminations dans l'école française », in *Hommes & Migrations* n°1246, 2003, pp.6-16.

LORCERIE F., « L'école ne combat pas les discriminations », in *La Lettre de l'éducation*, n°453, 31 mai. 2004.

MABILON-BONFILS B., SAADOUN L., « Du cas d'école au sentiment d'abandon : la laïcité comme déni du Politique », in Mabilon-Bonfils B. (dir.), *Violences scolaires et culture(s)*, Paris, L'Harmattan, 2005.

MANGEL G., « L'école prévient la discrimination ethnique et raciale », in Ferry V., Galloro P.-D., *De la discrimination dite « ethnique et raciale »*, Paris, L'Harmattan, 2009, pp.249-255.

MANIGAND A., « La problématique de l'enfant d'origine étrangère : nécessité de changer d'approche », in *Revue française de pédagogie*, n°104, 1993, pp.41-53.

MARTINS D., « L'isolement pédagogique et social des étudiants étrangers et leurs échecs scolaires », in *Revue française de pédagogie*, n°26, 1974, pp.18-22.

MASSARI M., « La scolarisation des enfants tunisiens en France », in *Les cahiers du CERES*, n°6, 1987, pp.125-147.

MAZELLA S., « Belsunce : des élèves musulmans à l'abri de l'école catholique », in *Annales de la recherche urbaine*, n°75, 1996, pp.79-87.

MUNOZ M.-C., « Comment ils voient l'école », in *Migrants-Formation*, n°29-30, 1978, pp.92-96.

MUZARD P., « Les immigrés et l'école », *Les Autres*, n°6, Grenoble ADATE, 1981.

OBIN J.-P., « Introduction », in Education & Devenir, *L'intégration, une mission pour l'école ? Les enfants de l'immigration à l'école*, Paris, Hachette/Education & Devenir, 1997.

OGBU J., « Les frontières culturelles et les enfants de minorités », in *Revue française de pédagogie*, n°101, 1992, pp.9-26.

PAYET J.-P., « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée », in *Revue française de pédagogie*, n°101, 1992, pp.59-69.

PAYET J.-P., « Ce que disent les mauvais élèves. Civilités, incivilités dans les collèges de banlieue », in *Annales de la recherche urbaine*, n°54, 1992, pp.84-93.

PAYET J.-P., « La connivence et le soupçon. Le dialogue école-famille à l'épreuve de l'ethnicité », in *Migrants-Formation*, n°89, 1992, pp.82-97.

PAYET J.-P., « La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France », in *Revue française de pédagogie*, n°117, 1996, pp.87-149.

PAYET J.-P., « La catégorie ethnique dans l'espace relationnel des collèges de banlieue : entre censure et soulignement », in Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1997, pp.207-218.

PAYET J.-P., « Violence à l'école et ethnicité. Les raisons "pratiques" d'un amalgame », in *VEI-Enjeux*, n°121, 2000, pp.190-200.

PAYET J.-P., « "L'ethnicité, c'est les autres". Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés », in *VEI-Enjeux*, Hors série n° 6, décembre 2002, pp.55-64.

PAYET J.-P., « Ecole et immigration. Un bilan des travaux (1996-2002), un programme de recherche », in *VEI*, n°135, 2003, pp.103-122.

PAYET J.-P., SICOT F., « Expérience collégienne et origine "ethnique". La civilité et la justice scolaire du point de vue des élèves étrangers ou issus de l'immigration », in *Migrants-Formation*, n°109, 1996, 155-168.

PERRENOUD P., « L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence ». [En ligne] URL : sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_ main/php_ 2005/2005_16.html.

PERROT P., « La discrimination systémique dans le système éducatif français », in *Cahiers de l'Urmis*, n°10-11, décembre 2006. [En ligne] URL : http://urmis.revues.org/index259.html.

PERROTON J. « Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire », in *L'année sociologique*, vol.50, n°2, pp.437-467.

PERROTON J., « D'un lycée professionnel à l'autre », in Lorcerie F., *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, ESF/INRP, 2003, pp.125-138.

PERROTON J., « Les ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires. L'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation », in *VEI*-Enjeux, n°121, 2000, pp.130-147.

POIRET C., « La construction de l'altérité à l'école de la République », in *VEI Enjeux*, n°121, 2000, pp.148-177.

POIRET C., « Discriminations au travail : L'Éducation nationale, une entreprise comme les autres ? », *VEI*-Enjeux, n°135, 2003, pp.149-163.

RICHARD J.-L., « L'école intègre et ne discrimine pas », 1999. [En ligne] URL : http://census.web.ined.fr/debat /Contributions/Mars-1999/listcensus163j.html

RINAUDO C., « L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire », in *Revue européennes des migrations internationales*, vol.14, n°3, 1998, pp.27-43.

SANSELME F., « L'ethnicisation des rapports sociaux à l'école. Ethnographie d'un lycée de banlieue », in *Sociétés contemporaines*, n°76, 2009, pp.121-147.

SCHIFF C. et alii, « Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire », in FASILD, *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Paris, La documentation française, 2004, pp.135-277.

SICOT F., « La mal-scolarisation des enfants de migrants », in *VEI-Enjeux*, n°132, 2003, pp.160-173.

SIMON P., « Identité minoritaire et école », in *Agora Débats/jeunesse*, n°32, 2003, pp.41-53.

SIMON-BAROUH I., « Le stéréotype du bon élève "asiatique". Enfants de Cambodgiens, Chinois, "Hmongs", Japonais, "Laos", Vietnamiens et enfants eurasiens au collège et au lycée à Rennes », in *Migrants-formation*, n°101, 1995, pp.18-45.

TANH, « Le mythe du bon élève asiatique », in *Migrants formation* n°62, 1985, pp.1-3.

VALLET L.-A., CAILLE J.-P., « Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration », in *Education et formations*, n°40, 1995.

VALLET L.-A., CAILLE J.-P., « Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration », in *Economie et statistique*, n°293, 1996, pp.137-153.

VALLET L.-A., CAILLE J.-P., « La scolarité des enfants d'immigrés », in Van Zanten A. (dir), *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000, pp.293-301.

VAN ZANTEN A., « Une discrimination banalisée ? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires », in Fassin D., Fassin E. (dir.), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, La Découverte, 2006.

VARRO G., « La désignation des élèves étrangers dans les textes officiels », in *Mots*, vol.61, n°1, 1999, pp.49-66.

VARRO G., « Les futurs maitres face à l'immigration. Le piège d'un "habitus discursif" », in *Mots*, n°60, 1999, pp.30-42.

VAYSSIERE F., « Les classes d'initiation : une scolarisation par la stigmatisation ? », in *Les cahiers d'Evry*, Centre Pierre Naville, 2004, pp.85-112.

ZEHRAOUI, A., « Les relations entre familles d'origine étrangère et institution scolaire. Attentes et malentendus », *VEI Enjeux*, n°114, septembre 1998.

ZEROULOU Z., « L'école et les enfants d'immigrés : quel traitement ? », in Lorreyte B. (dir.), *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1993, pp.141-144.

ZEROULOU Z., « La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation », in *Revue française de sociologie*, n°88, 1988, pp.447-470.

ZEROULOU Z., « Mobilisation familiale et réussite scolaire », in *Revue européenne des migrations internationales*, vol.1, n°2, 1985, pp.107-116.

ZIMMERMANN D., « Un langage non-verbal : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers », in *Revue française de pédagogie*, n°44, 1978, pp.46-70.

ZIROTTI J.-P., « Une enquête sur l'orientation scolaire des adolescents immigrés », in *Migrants-Formation*, n°29-30, 1978, pp.77-82.

ZIROTTI J.-P., « Constitution d'un domaine de recherche : la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés (ETI) », in *Babylone*, n°6-7, 1989, pp.210-254.

ZIROTTI J.-P., « De l'expérience de la discrimination à la délégitimation. Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation », in *Cahiers de l'Urmis*, n°10-11, 2006. [En ligne]. URL : http://urmis.revues .org /document249.html.

ZIROTTI J.-P., « Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité : la constitution des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration », in Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1997, pp.233-244.

ZIROTTI J.-P., « Quand le racisme fait sens. Ou la construction du remarquable par des jeunes Maghrébins d'un quartier populaire », in *Peuples méditerranéens*, n°51, avril-juin 1990, pp.69-82.

ZOÏA G., « La "culture" de l'immigré et l'école », in *VEI* Diversité, n°148, 2007, pp.107-113.

ZOÏA G., VISIER L., « Emigrer en France à l'âge du collège », in FASILD, *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Paris, La Documentation française, 2004, pp.11-132.

Thèses, mémoires et rapports de recherche

BÉRARD S., *Les Hussards « noirs » de la Ve République*, mémoire de DEA «Migrations et relations interethniques », Université Paris VII, 2002.

BONNAL L. (dir.), ALET E., BOUHMADI R., FAVARD P., et alii. *Accès à la propriété, orientation scolaire et inégalités de revenus : une analyse des discriminations*, Toulouse, GREMAQ, 2009.

CUBY B., *L'école primaire et les enfants étrangers dans l'entre-deux guerres*, mémoire de maîtrise, Université Paris I-Panthéon Sorbonne, 1988.

DESCLOITRES R., FAYARD D., *L'apprentissage social des écoliers algériens à Aix-en-Provence*, Aix-en-Provence, Centre des sciences humaines appliquées, 1970.

DHUME F., *Racisme, antisémitisme et "communautarisme". Manifestations publiques et significations sociales à l'école*, Neuviller, ISCRA, 2006.

HENRY-DALMASSO M, *L'accès du jeune étranger au contrat d'apprentissage*, Mémoire de DESS, Paris, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, 1997.

NOVI M., ZIROTTI J.-P. et alii, *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés*, Nice, IDERIC, 1979, t.1-2.

ZIROTTI J.-P. et alii, *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés. Les mécanismes institutionnalisés de la domination : processus objectifs et effets subjectifs*, Nice, IDERIC, 1984.

ZEPHIR S., *Différentes modalités de l'expérience minoritaire dans l'espace urbain d'une zone d'éducation prioritaire*, Thèse de doctorat de sociologie, Nice, Université de Nice-Sophia Antipolis, 2007.

Rapports publics et autres documents

DECHARNE M.-N., LIEDTS E., *Porter un prénom arabe ou musulman est-il discriminant dans l'enseignement supérieur ?*, Lille, ORES, 2007.

DHUME F., SAGNARD-HADDAOUI N., *La discrimination de l'école à l'entreprise. La question de l'accès aux stages des élèves de lycée professionnel en région Lorraine*, Neuviller, ISCRA, 2006.

FARVAQUE N., *Difficultés d'accès et discriminations dans l'accès aux stages. Le ressenti des lycéens de l'enseignement professionnel, le point de vue des enseignants et des employeurs*, Lille, ORSEU/ Programme EQUAL-TRANSFERT, 2008.

GAUCCI A., VITEAU J., *Comment se rencontrent les discriminations dans l'école ? Rapport final du diagnostic réalisé en Haute-Normandie dans des collèges et lycées de Forges-les-Eaux, du Havre & du Val de Reuil*, Programme EQUAL-LUCIDE, 2007.

GRIVILLERS E., *Comparaison des situations des diplômés selon l'origine de leur patronyme*, Lille, OFIP-USTL, 2005.

LORCERIE F., *Ecoles et appartenances ethniques. Que dit la recherche ?*, Rapport pour le PIREF, Ministère de l'Education nationale, Direction de la recherche, mai 2004.

LORCERIE F., « L'évolution de la politique d'éducation prioritaire. La difficulté de juger », intervention aux « Journées nationales OZP », 16 mai 2009.

REBEYROL A. (coord.), *Discriminations à l'école. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*, Remis au ministre de l'Education nationale, Porte-parole du Gouvernement, le 22 septembre 2010.

RIVARD T., THALINEAU A. et alii, *Etude sur les difficultés d'accès des jeunes scolaires et universitaires aux stages en entreprises*, LERFAS, Rapport pour le SGAR-Préfecture de la région Centre et du Loiret, 2006.

5. Généralités

Articles de presse

BARBIER G., « Les professionnels retournent au lycée », *La liberté de l'Est*, 8/12/05.

BENBASSA E., « Le CRIF, vrai lobby et faux pouvoir », *Libération,* 17/02/10.

BERNARD P., « la France ne parvient pas à endiguer les discriminations raciales », *Le Monde*, 18/01/95.

DAHOMAY J., « Le cynisme des chiens », *Libération*, 17 décembre 2008.

FLOC'H B., « Les discriminations se banalisent à l'école, selon un rapport confidentiel », *Le Monde.fr*, 17/08/10.

FLORIN M., « L'école "sanctuaire" depuis 1993... », *Le Progrès.fr*, 20/04/10.

GUIBERT N., «L'Inspection Générale de l'Education Nationale révèle une discrimination dans l'accès aux stages», *Le Monde*, 2/06/00.

HOSPITAL M., « L'école, sanctuaire ou forteresse ? », *Le Monde.fr*, 01/03/10.

PERUCCA B., « La langue arabe chassée des classes », *Le Monde*, 9 septembre 2009.

RIVE E., « Justice : vers la dépénalisation de la discrimination », in *L'Humanité*, 14 novembre 2005.

ROTMAN C., « Bac pro : les patrons préfèrent les stagiaires bleu blanc rouge. Le racisme reconnu par le Ministère de l'Education », *Libération*, lundi 5 juin 2000.

SABEG Y., « Jusque-là ça reste du bricolage », *Libération*, 18/03/09.

SERRES M., « Faute », *Libération*, 19/11/09.

SOULE V., « Etudiants rencontrent entreprises à Montpellier », *Libération*, 21/11/07.

« Réunions controversées à l'Elysée "sur les Roms et les gens du voyage" », in *LeMonde.fr*, 28/07/10.

Sites Internets consultés

Site de l'Assemblée nationale, http://www.assemblee-nationale.fr/

Site de l'Ecole supérieure de l'Education nationale, http://www.esen.education.fr/

Site de l'Observatoire des inégalités, http://www.inegalites.org/

Site de la CGPME, http://www.cgpme.org/

Site de la HALDE, http://www.halde.fr/

Site de la Maison des enseignants, http://lamaisondesenseignants.com/

Site des jeunes de l'UMP du Bas-Rhin, http://www.jump67.com/

Site du CRDP de Grenoble, URL : www.crdp.ac-grenoble.fr/seminaire08/atelierD.pdf

Site du Débat national sur l'Ecole, URL : www.debatnational.education.fr/.../b8686_debat_synthese.pdf

Site du gouvernement, http://www.gouvernement.fr/

Site du Haut conseil à l'intégration, http://www.hci.gouv.fr/

Site du MEDEF, http://www.medef.fr.

Site du ministère de l'Education nationale, http://www. education.gouv.fr/

Site du ministère des Affaires sociales, http://www.social.gouv.fr/

Site du Premier ministre, http://www.archives.premier-ministre.gouv.fr/

Site du réseau SCEREN, http://www.educasource.education.fr/

Site Educnet, http://www2.educnet.education.fr/

Site Eduscol, http://eduscol.education.fr/

Site Légifrance, http://www.legifrance.gouv.fr/

Site Objectif-stages, http://www.objectif-stages.com/

Site spécifiques relatifs au Sénat http://www.senateurs-socialistes.fr/ ; http://www.entreprises.senat.fr/

PERRET M., *L'école républicaine. Ce qu'elle est devenue, ce qu'elle devrait être*, non daté. [En ligne] URL : http://sites.google.com/site/ecolerepublicaine/troisieme-partie-l-ecole-republicaine-un-modele-a-refonder/chapitre-iii---6-de-l-ecole-sanctuaire#sdfootnote5sym.

ANNEXES

Annexe 1 : Liste des sigles utilisés

ADATE : Association dauphinoise d'aitre aux travailleurs étrangers
AFPA : Association pour la formation professionnelle des adultes
A(N)CSE(C) : Agence (nationale) pour la cohésion sociale et l'égalité (des chances)
ANPE : Agence nationale pour l'emploi
APCM : Assemblée permanente des chambres des métiers
ASPECT : (Programme) Action spécifique pour l'égalité des chances au travail
ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
BEP : Brevet d'études professionnelles
CADIS : Centre d'analyse et d'intervention sociologique – CNRS-EHESS
CAP : Certificat d'aptitude professionnelle
CEFISEM : Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants
CEG : Collège d'enseignement général
CEJC : Cour européenne de justice des communautés
CFA : Centre de formation par l'apprentissage
CFDT : Confédération française du travail
CGPME : Confédération générale du patronat des petites et moyennes entreprises
CGT : Confédération générale du travail
CLAD : Classe d'adaptation
CNML : Conseil national des missions locales
CNRS : Centre national de la recherche scientifique
CODAC : Commissions départementales d'accès à la citoyenneté
COPEC : Commissions départementales pour la promotion de l'égalité des chances
CPE : Conseiller principal d'éducation
CRAN : Conseil représentation des associations noires de France
CSS : Carrières sanitaires et sociales
DAIP : Dispositif d'aide à l'insertion professionnelle – MEN (Lorraine)
DDTEFP : Direction départementale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle
DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance - MEN
DIV : Délégation interministérielle à la ville
DGEFP : Direction générale emploi et formation professionnelle
DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire - MEN
DPM : Direction de la population et des migrations – Ministère des affaires sociales
ECJS : Education civique, juridique et sociale
EHESS : Ecole des hautes études en sciences sociales
ELCO : Enseignement des langues et cultures d'origine
ENAF : Enfants nouvellement arrivés en France

EPS : Education physique et sportive
ESEN : Ecole supérieure de l'Education nationale
ESPERE : (Programme) Engagement du service public de l'emploi pour restaurer l'égalité
FACE : Fondation agir contre l'exclusion
FAS : Fonds d'action sociale (pour les travailleurs immigrés et leur famille)
FASILD : Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations
FSE : Fonds social européen
GE(L)D : Groupe d'étude (et de lutte contre) les discriminations
GRID : Groupe de réflexion et d'initiative sur les discriminations
HALDE : Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité
IDERIC : Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles - Université de Nice
IEN : Inspecteur/trice de l'Education nationale
IGAS : Inspection générale des affaires sociales
IGEN : Inspection générale de l'Education nationale
IMS-Entreprendre : Institut du mécénat social
INED : Institut national d'études démographiques
INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques
IREMAM : Institut de recherche et d'études sur le monde arabo-musulman - CNRS
IRES : Institut de recherches économiques et sociales
ISCRA : Institut social et coopératif de recherche appliquée
LEGT : Lycée d'enseignement général et technique
LGBTI : (Associations et mouvement) Lesbiennes-Gays-Bi-Trans-Intersexes
L(E)P : Lycée (d'enseignement) professionnel
MEDEF : Mouvement des entrepreneurs de France
MEN : Ministère de l'Education nationale
MGI : Mission générale d'insertion
MGIS : (Enquête) « Mobilité géographique et insertion sociale »
MOREA : Module de repréparation à l'examen par alternance
OPIILR : Observatoire de la précarité, de l'insertion et de l'intégration en Languedoc-Roussillon
ORIV : Observatoire régional de l'intégration et de la ville en Alsace
PFE : Période de formation en entreprise
PFMP : Période de formation en milieu professionnel
QSV : Questions socialement vives
SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté
SMS : Sciences médico-sociales
UMP : Union pour un mouvement populaire
URMIS : Unité de recherche "Migrations et sociétés" – CNRS
ZEP : Zones d'éducation prioritaire
ZUS : Zones urbaines sensibles

Annexe 2 : Tableau synthétique des trois « modèles » d'action politique en faveur de l'égalité

(Source : NOËL O., « Entre le modèle républicain de l'intégration et le modèle libéral de promotion de la diversité : la lutte contre les discriminations ethniques et raciales n'aura-t-elle été qu'une parenthèse dans la politique publique en France ? », Intervention au colloque CASADIS, CGT, Montreuil, le 8 novembre 2006.)

Modèles d'action politique en faveur de l'égalité	Le modèle républicain d'intégration	Le modèle de la lutte contre les discriminations	Le modèle de la diversité
Conception de l'égalité	Égalité formelle de droit des citoyens	Égalité effective de traitement	Égalité des chances
Explication de la source des inégalités	L'inégalité résulte d'un manque d'intégration culturelle générant une inégalité d'accès aux ressources et opportunités	L'inégalité résulte de discriminations, découlant de pratiques illégitimes de traitements inégalitaires contraires à la loi	L'inégalité résulte du racisme et de discrimina-tions, générant comme un « handicap » de certains groupes à compenser
Notions associées	Insertion, lutte contre l'exclusion, contre l'illet-trisme, contre le racisme, accès à la citoyenneté, actions interculturelles	Antidiscrimination, égalité de traitement, égalité des droits	Diversité, égalité des chances, action positive, discrimination positive, intégration préférentielle, égalité positive
Chronologie de la politique publique	Elle émerge en 1991 avec le Haut conseil à l'intégration. Elle est remise officiellement en question lors de la reconnaissance par l'Etat, en 1998, des discriminations existantes.	Elle est initiée en France à partir de la ratification du Traité d'Amsterdam en 1997, et officialisée en 1998 par Martine Aubry. Elle se traduit entre autres par la loi du 16 novembre 2001.	Modèle qui émerge en France entre 2002 et 2004 sous l'impulsion de l'Institut Montaigne (proche du MEDEF) et qui trouve un prolongement en 2006 par le vote de la Loi sur l'égalité des chances
Travaux fondateurs	Rapports du HCI et travaux de recherche sur l'intégration significatifs de la fin des années 80 et du début des années 90	URMIS, CADIS, INED ISCRA, GELD Travaux sur les discriminations dans le travail, le logement	Rapports de Yazid Sabeg et Laurence Méhaignerie ; de Laurent Blivet ; de Claude Bébéar ou encore de Dominique Versini
Institutions publiques de référence	HCI ; FAS	GELD ; direction juridique de la HALDE ; FASILD	Ministère à la promotion de l'égalité des chances ; direction « égalité » de la HALDE ; ANCSEC
Publics visés et représentations	Des personnes immigrées ou issues de l'immigration qui présentent des handicaps sociaux, culturels et écono-miques pour s'intégrer	Des acteurs de l'intégration qui ne respectent pas ou ne parviennent plus à faire respecter le principe d'égalité de traitement	Des « minorités visibles » qu'il faut faire accéder à l'élite et des « minorités vulnérables » qui sont « handicapées par leur capital social et culturel »
Sens de l'action	Actions visant l'acquisition par le public des codes sociaux et culturels (langue, habillement, comportements…)	Actions visant la conformation des pratiques de tous les acteurs aux normes légales antidiscrimi-natoires	Actions visant une correction de la représentation des groupes défavorisés définis par les critères de discrimination

Exemples d'actions typiques	Action visant à favoriser la « citoyenneté » ou l'insertion des immigrés et de leurs enfants	Formation des intermédiaires de l'emploi, programme Equal tels qu'ESPERE ; Plan d'égalité de traitement (FACE)	Signature de la « Charte de la diversité » ; nomination d'un « Préfet musulman » ou de journalistes « de couleur » ; promotion à l'entrée dans les grandes écoles
Caractérisation du modèle	Idéal	Idéal/pragmatique	Pragmatique
Avantages du modèle	Son caractère idéal	Combinaison possible d'un idéal égalitaire avec une mise en oeuvre effective d'un processus de reconnaissance de la pluralité	Fort potentiel de communication Réalisation possible à court ou moyen terme
Inconvénients du modèle	Absence de réalisation et de concrétisation dans la société française Stigmatisation et maintien d'un tabou sur l'ethnicité	Complexité et ampleur de la tâche à réaliser Faible potentiel de communication	Abandon de l'idéal égalitaire et ethnicisation accrue de la société Risque de stigmatisation des groupes bénéficiaires
Portage politique	Porté à Droite et à Gauche Utilisé en résistance face à l'émergence des deux autres modèles souvent confondus	Très peu porté politique-ment à droite comme à gauche. La question reste dans le domaine d'institutions spécialisées et d'experts en charge d'animer notamment les projets européens	Très fortement porté par une partie de la droite, influencée par les thèses néolibérales

Annexe 3 : Circulaire n°2008-042 du 4 avril 2008 - Préparation de la rentrée 2008 (extraits)

NOR : MENE0800308C
RLR : 520-0
MEN – DGESCO

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale

La présente circulaire de préparation de la rentrée scolaire 2008 est structurée autour de dix grandes orientations prioritaires :
- scolariser les élèves handicapés ;
- clarifier les objectifs de l'école primaire. Mieux apprécier les résultats des élèves ;
- développer l'éducation artistique et culturelle ;
- découvrir les métiers et les formations pour mieux s'orienter ;
- assurer l'égale dignité des différentes voies de formation en rénovant la voie professionnelle ;
- améliorer l'efficacité de l'éducation prioritaire pour plus d'équité scolaire ;
- assouplir la carte scolaire pour renforcer l'égalité des chances ;
- généraliser l'accompagnement éducatif ;
- lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations, notamment l'homophobie ;
- développer l'ouverture à l'Europe dans le cadre de la Présidence française de l'Union européenne.

(…)

7 - Assouplir la carte scolaire pour renforcer l'égalité des chances

Il s'agit de continuer de satisfaire au mieux les demandes des familles qui souhaitent inscrire leur enfant dans un établissement différent de celui de leur secteur de rattachement. Bien évidemment, les familles conservent le droit d'inscrire leur enfant dans l'établissement le plus proche de leur domicile.

Dans le cas où les demandes des familles ne pourraient pas toutes être satisfaites, elles seront traitées sur la base de critères prioritaires précis et connus de tous :
- les élèves nécessitant une prise en charge médicale importante à proximité de l'établissement demandé ;
- les élèves boursiers au mérite et boursiers sur critères sociaux ;
- les élèves qui doivent suivre un parcours scolaire particulier ;
- les élèves dont un frère ou une sœur est déjà scolarisé dans l'établissement souhaité ;
- les élèves dont le domicile est situé en limite de secteur et proche de l'établissement souhaité.

Les élèves handicapés bénéficient dans tous les cas d'une priorité absolue.

(…)

9 - Lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations, notamment l'homophobie

L'école doit offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société. Sa mission est donc aussi de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, de permettre une prise de conscience des discriminations, de faire disparaître les préjugés, de changer les mentalités et les pratiques. Au sein des établissements, une importance particulière devra être accordée aux actions visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne : violences racistes et antisémites, violences envers les filles, violences à caractère sexuel, notamment l'homophobie.

Par tous les moyens, prévention et sanction, la lutte contre la violence dans et autour des établissements demeure une priorité absolue. (…)

Annexe 4 : Circulaire n°2009-068 du 20 mai 2009 - Préparation de la rentrée 2009 (extraits)

NOR : MENE0911464C
RLR : 520-0
MEN - DGESCO

Texte adressé aux rectrices d'académie et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale ; aux chefs d'établissement

Introduction

L'année scolaire 2008-2009 a vu la mise en œuvre de réformes majeures, en particulier l'entrée en vigueur de nouveaux programmes pour l'école primaire et la mise en place de l'aide personnalisée, qui vient s'ajouter aux dispositifs existants d'aide aux élèves. Les évaluations en CE1 et CM2 complètent cette réforme en apportant au maître l'outil de référence indispensable à l'appréciation des connaissances et des compétences de ses élèves.

L'année scolaire 2009-2010 sera marquée par la mise en œuvre de la réforme de la voie professionnelle et l'extension des mesures d'accompagnement individualisé : consolidation de l'aide personnalisée à l'école, de l'accompagnement éducatif au collège, des stages d'anglais au lycée, des nouveaux services personnalisés d'orientation, installation des dispositifs d'aide personnalisée et des passerelles au lycée professionnel.

Répondre aux enjeux de la société, développer le service public de l'éducation, donner une chance de réussite à tous les élèves : tels sont les grands axes d'action du ministère de l'Éducation nationale, déclinés en 15 priorités dans la présente circulaire de rentrée :
- Rendre ses lettres de noblesse à la voie professionnelle
- Améliorer la pratique des langues vivantes
- Poursuivre la généralisation de l'éducation au développement durable
- Développer l'accès aux technologies numériques éducatives et favoriser leur usage
- Lutter contre la violence et les discriminations
- Aider les élèves à prendre en charge leur santé
- Permettre aux élèves de mieux choisir leur orientation
- Apprécier l'acquisition des connaissances et des compétences
- Offrir aux élèves et à leurs parents de nouveaux services éducatifs
- Donner toute sa place à l'éducation artistique et culturelle
- Améliorer la scolarisation des élèves handicapés
- Améliorer l'accès à une formation diplômante pour les élèves en grande difficulté
- Assurer la réussite scolaire des élèves socialement défavorisés
- Prévenir l'absentéisme et le décrochage scolaire
- Associer les parents d'élèves à la réussite de leurs enfants

L'institution scolaire continue à s'organiser pour garantir plus de justice et d'équité entre les élèves, en particulier grâce au développement de services gratuits, complémentaires à l'offre éducative traditionnelle. Avec l'extension du principe de l'aide personnalisée, elle se mobilise pour apporter une aide plus efficace à tous les élèves.

Les réformes engagées visent à donner aux professeurs les moyens de faire réussir, comme ils en ont la volonté, les élèves dont ils ont la charge. Cette réussite repose sur l'engagement des enseignants et de tous les personnels qui concourent au service public d'éducation nationale. Elle repose également

sur le travail quotidien et le rôle moteur des directeurs d'école, des chefs d'établissement et des corps d'inspection.

Répondre aux enjeux de la société

Pour satisfaire ses ambitions, l'Éducation nationale s'efforcera de mieux répondre aux enjeux de la société, en adaptant les qualifications aux évolutions des métiers, en améliorant la pratique des langues étrangères, en intégrant les avancées des nouvelles technologies et en prenant en compte les enjeux environnementaux. Les mutations sociales entraînent de nouveaux risques (violence, discriminations, risques sanitaires) contre lesquels l'École doit protéger les élèves. Elle a aussi le devoir de leur transmettre les valeurs de la République.

(…)

Lutter contre la violence et les discriminations

Face à la montée des incivilités, parfois au sein même de l'institution, l'importance de l'éducation civique dispensée aux élèves doit être réaffirmée. À cet égard, les nouveaux programmes de l'école maternelle, de l'école élémentaire et du collège demeurent d'indispensables références pour les enseignements comme pour la vie scolaire. Ils sont ancrés au socle commun de connaissances et de compétences qui fixe au nombre des acquis fondamentaux de la scolarité obligatoire la maîtrise de compétences civiques et sociales (connaissance des symboles de la République, connaissance et pratique du droit et des règles de la vie collective, comportements respectueux d'autrui).

Le refus des discriminations

L'École est un lieu où s'affirme l'égale dignité de tous les êtres humains : la communauté éducative doit faire preuve de la plus grande vigilance et de la plus grande fermeté à l'égard de toutes les formes de racisme, d'antisémitisme, d'homophobie et de sexisme. Tout propos, tout comportement qui réduit l'autre à une appartenance religieuse ou ethnique, à une orientation sexuelle, à une apparence physique, appelle une réponse qui, selon les cas, relève des champs pédagogique, disciplinaire, pénal ou de plusieurs d'entre eux.

Les règlements intérieurs doivent impérativement mentionner le refus de toutes les formes de discrimination et les nommer clairement, ainsi que l'interdiction de tout harcèlement discriminatoire portant atteinte à la dignité de la personne. Il en va de même pour les propos injurieux ou diffamatoires.

Dans les lycées, la campagne d'affichage sur le thème « Parler de sa différence », organisée à compter de la fin de la présente année scolaire et poursuivie à la prochaine rentrée, sensibilisera la communauté éducative à la lutte contre l'homophobie. Elle sera complétée par le dispositif d'écoute téléphonique « ligne Azur » (0810 20 30 40). Les enseignements et l'éducation à la sexualité, dans leurs différents développements, offriront par ailleurs l'occasion de répondre aux questions que peuvent se poser les élèves.

Le refus de la violence

Si la violence est partout inacceptable, c'est particulièrement le cas quand elle s'exerce au sein de l'École ou contre elle. Vous ne tolérerez aucune atteinte à un membre de la communauté éducative quel qu'il soit : les directeurs d'école et chefs d'établissement, les professeurs et tous les personnels qui encadrent et travaillent à la réussite des élèves. Il importe que soient utilisées les dispositions du code pénal qui répriment les atteintes, les injures, les menaces et plus généralement les agressions contre les personnes chargées d'une mission de service public.

La prévention et la lutte contre les violences s'organisent d'abord au sein de chaque établissement. Le phénomène des jeux dangereux continue à faire l'objet d'une vigilance constante. La généralisation des

plans de prévention, élaborés dans le cadre des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté, se poursuit. L'appui des partenaires de proximité (police, gendarmerie, justice) est nécessaire pour la réalisation de diagnostics de sécurité partagés et d'opérations de sécurisation aux abords des écoles et des établissements. La signature des conventions départementales avec ces partenaires est généralisée.

La prévention des violences intrafamiliales

Les personnels doivent être à même de repérer les signaux qui peuvent laisser penser qu'un élève est en situation de danger dans sa famille et connaître la conduite à tenir. Les personnels sociaux et de santé contribuent à la prise en charge des élèves dans le cadre de la protection de l'enfance. Toute l'attention sera accordée aux élèves susceptibles d'être victimes de violences intrafamiliales ou d'inceste. Des séances d'information à l'intention des élèves sur l'enfance en danger sont à mettre en oeuvre. Le numéro vert « 119, Enfance en danger » sera largement affiché.

(…)

Annexe 5 : Note méthodologique sur les statistiques de placement en stage

J'ai pu travailler sur deux fichiers de placement d'élèves en stage, issus de deux Lycée professionnels distincts, situés dans deux bassins d'emploi et de formation lorrains aux profils très différents (bassins 2 et 5). Ces fichiers sont des outils de gestion constitués localement par les Chefs des travaux pour avoir une vue d'ensemble sur les lieux de stages des élèves. Il servent en cas de besoin, pour savoir qui est censé être où, qui fait quoi et qui est responsable de quoi. Cet outil enregistre ainsi diverses informations correspondant à la mise en relation de trois types de coordonnées : celles de l'élève (nom, adresse, téléphone, classe ; situation à l'égard de la mobilité ; situation à l'égard de la restauration) ; celles de l'entreprise qui l'accueille (nom, adresse, téléphone, nom du signataire de la convention et éventuellement du salarié assurant concrètement le tutorat) ; celles des enseignants qui le suivent (nom du professeur "suiveur" ; nom du professeur principal). Les informations enregistrées traduisent le fait que l'objectif d'un tel outil est d'abord la vérification d'une conformité réglementaire et fonctionnelle, visant à savoir à un instant T si l'ensemble des obligations en matière de stages sont remplies (en termes de placement, de restauration des élèves, de faisabilité du point de vue de la mobilité, de responsabilité juridique, etc.). L'outil centralisé sert ensuite à faciliter l'intervention (informations sur les coordonnées auxquelles joindre les différents protagonistes). Il sert enfin de base de donnée de coordonnées d'employeurs (« réseau »).

J'ai travaillé à partir de ces bases de données, anonymisées et systématisées, pour des années différentes selon les établissements (en raison de leur disponibilité au moment de l'enquête) : 2004-2005 pour l'établissement 1 ; 2005-2006 pour l'établissement 2. La systématisation a obligé à sélectionner une partie de l'information, pour avoir des cas globalement comparables : dans le cas où plusieurs stages ont été enregistrés pour un même élève dans la même entreprise, je ne le comptabilise qu'une seule fois. En effet, les conditions de stage étant variables notamment selon les filières, l'enjeu était d'uniformiser le matériau en raisonnant par entreprises, du fait d'un travail sur la mise en relation. Un exemple : un même élève inscrit plusieurs fois dans la même entreprise peut signifier deux choses différentes : soit que la règle générale de sa filière de formation est de garder la même entreprise, soit au contraire que, n'ayant pas trouvé de stage ailleurs il est retourné là où il a déjà été pris. Dans le cas de plusieurs stages enregistrés dans des lieux différents pour un même élève, je comptabilise chaque lieu de stage comme si cela correspondait à un individu différent. De fait, je raisonne en termes d'élèves/stage et non en tant que tel en termes d'élèves. Le corpus ne tient pas compte des abandons ou des situations non renseignées, lesquelles correspondent à 12 en 2004-2005 pour l'établissement 1. La moitié environ des abandons ou des non renseignements (pas de lieu de stage indiqué) concerne des élèves du groupe C, ce qui est une surreprésentation considérable, fournissant probablement un indice du caractère parfois subit de l'orientation.

Pour mesurer si les catégories ethnico-raciales apparaissent statistiquement discriminantes (si elles ont une incidence sur la distribution des mises en stage), les données ont été codées de façon à obtenir des groupes « ethniques ». Les codes attribués (par les agents des établissements concernés, à ma demande) pour constituer ces groupes se calquent sur les représentations ethniques imputant une catégorie au nom de famille. Le prénom n'étant pas systématiquement précisé, le choix du patronyme permettait une homogénéité du critère d'attribution. On peut supposer que le travail à partir du seul nom sous-estime très largement les différents critères qui composent le stigmate (le prénom, le faciès, les vêtements, etc.), mais d'une part, je postule que cela constitue un indicateur suffisant pour vérifier des tendances à une éventuelle ethnicisation du placement en stage ; et d'autre part, le remplissage par les agents scolaires les a conduit à tenir compte d'autres critères selon leur « connaissance » des élèves ou des tuteurs. Deux catégories ont finalement été retenues : A et C. La première correspond aux noms

classés dans la catégorie « nom d'origine française ou européenne » ; la catégorie C regroupe, quant à elle, les « noms d'origine extra-européenne ». Initialement, nous avons testé trois catégories (A, B, C) selon le caractère supposé « étranger » du nom – selon la théorie ethnique dominante (y compris officielle et juridique) qui veut que les « Européens » soient moins étrangers que les « extra-européens ». Travaillant pour ces données dans la région Lorraine, j'incorpore donc dans ce classement binaire les préjugés ethnico-raciaux à l'œuvre localement, puisque les discours sur l'immigration et l'intégration ne cessent de supposer que *« les Italiens et les Polonais se sont intégrés »* contrairement aux migrations récentes. Privilégiant le caractère le plus stigmatisable, j'ai fini par regrouper les catégories A et B sous l'unique catégorie A. Ce choix résulte aussi de deux autres constats : d'une part, d'autres travaux[1255] ont mis en évidence de façon systématique qu'une catégorie intermédiaire (ici, « B ») est nettement moins concernée par la stigmatisation. De plus, cette catégorie est excessivement composite pour restituer les logiques de distribution. Un test sur une année, a révélé la difficulté de lecture des résultats concernant le groupe B, en raison de la faible maîtrise de cette catégorie, et j'ai donc fait le choix de réintégrer ce groupe dans la catégorie A en accentuant ainsi la différenciation, mais en sous-estimant *a contrario* l'amplitude et l'ampleur des effets d'ethnicisation.

Une dernière remarque s'impose, concernant les trois groupes mis en relation : si « élèves » et « enseignants » sont des catégories institutionnellement cohérentes, celle de « tuteur » l'est beaucoup moins. Il en résulte très probablement une sous-représentation de l'ethnicisation de la distribution des tâches de suivi de stage dans les entreprises. En 2004-2005 dans l'établissement 1, 9,5% des patronymes des tuteurs ne sont pas renseignés, concernant 33% des élèves du groupe C. Par ailleurs, la catégorie même de « tuteur » est probablement très hétérogène et rend mal compte du type de rapport de travail. La cohérence de cette catégorie ne vaut que du point de vue de l'établissement scolaire, qui raisonne en termes de *responsabilité* de suivi et non de tutorat effectif. Le LP enregistre généralement le nom du « tuteur » défini par la convention – qui est généralement un cadre suffisamment haut placé dans la hiérarchie pour *représenter* de fait l'entreprise – indépendamment des responsabilités effectives dans le suivi du stage. Le statut de « tuteur » peut en pratique être attribué au directeur d'une entreprise (généralement petite ou moyenne), à un chef de service voire à un chef d'équipe (dans des entreprises plus grandes). En outre, les entretiens auprès des entreprises montrent très clairement que, derrière une appellation qui laisse entendre une responsabilité pratique de formation, les situations sont très hétérogènes selon le secteur d'activité, la taille de l'entreprise ainsi que son organisation - *« Il y a un responsable par poste, c'est lui qui s'occupe des stagiaires »* (Laboratoire pharmaceutique, Bassin 5) ; *« Ca dépend des rayons »*, (Hypermarché, Bassin 5) ; *« C'est moi qui recrute les stagiaires et c'est moi qui les suit et les forme si je les ai recrutés »* (Magasin de cosmétique, Bassin 4)… La catégorie utilisée et enregistrée par l'établissement scolaire est donc d'une pertinence limitée, et on peut supposer que cela masque une partie importante des effets d'ethnicité dans l'organisation des relations au travail. Car, si le tuteur est tendanciellement un responsable, les postes à responsabilité sont en général soumis à une sélectivité plus intense, et parmi elle à une discrimination ethnico-raciale plus systématique (ce « plafond de verre »). Et, en conséquence, les critères de choix des « tuteurs » ne préjuge pas des critères d'affectation concrète des élèves sur un poste et selon les équipes. Les entretiens auprès des entreprises montrent des variations fortes de personnel « d'origine étrangère » selon les services ou les ateliers (notamment dans l'industrie), laissant penser que la distribution ethnique enregistrée par l'établissement scolaire sous-estime sensiblement la réalité des pratiques.

[1255] Voir en particulier FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil, 2005.