

# La sociologie de la discrimination ethnique à l'école

## *Éléments d'une histoire française*

L'article de Jean-Pierre Zirotti<sup>1</sup>, paru dans *Migrants-Formation* en 1978, est le premier texte issu de la recherche sociologique à appliquer à l'école française le concept de discrimination. Alors que celui-ci peine à trouver sa place et sa légitimité dans le débat scientifique français sur l'école aujourd'hui, malgré son intérêt heuristique, un retour

La publication de l'article de Jean-Pierre Zirotti – « Une enquête sur l'orientation scolaire des adolescents immigrés » – indique que la revue a joué, plus que d'autres espaces, un rôle important dans l'accueil de la pluralité des voix et des problématisations autour de la relation entre l'école et ses publics héritiers de l'immigration.

### LE CONTEXTE, L'APPROCHE DU RAPPORT ENTRE ÉCOLE ET IMMIGRATION



sur la littérature scientifique<sup>2</sup> nous invite à voir que la question n'est pas entièrement nouvelle ni spécifiquement importée de « l'étranger ». Son statut minorisé et altérisé, comme si la question était incongrue, interroge plutôt la dynamique interne du champ des sciences sociales de l'école en France.

La littérature en sciences sociales ne s'intéresse à la place de l'immigration à l'école française que depuis les années 1960 – avec une première étude, fameuse, de l'INED, en 1964<sup>3</sup>. Ceci alors que l'école accueille de longue date déjà des enfants étrangers. L'intérêt scientifique pour cette question est très clairement et directement lié à l'évolution politique et institutionnelle, qui va initialement donner un statut, un cadre et une orientation à cette problématique. L'institution scolaire, elle, s'y intéresse formellement à partir de l'année 1970, donc avant que la France ne rentre dans

la crise. Contrairement à un schéma bien ancré dans les explications sociologiques, qui fait de la « demande sociale » le moteur des adaptations de l'institution scolaire<sup>4</sup>, ce n'est donc pas l'arrivée d'un nouveau public dans l'école qui est à l'origine de cette problématique. Elle est au contraire le fruit d'une combinaison entre un agenda politique international (incitation de l'UNESCO en faveur de la scolarisation des enfants

■ 1 « *Migrants-Formation* », n° 29-30, 1978, p. 77-82.

■ 2 Ce texte s'appuie sur la revue de littérature que nous avons réalisée en 2010 pour la Haute autorité de lutte contre les discriminations : DHUME F., DUKIC S., CHAUVEL S., PERROT P. (2011), *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon « l'origine »*, Paris, La Documentation française.

■ 3 CLERC P., GIRARD A. (1964), « Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième », *Population*, vol. 19, n° 5, p. 829-872.

■ 4 BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M. (1993), « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie*, n° 34, p. 3-42.

de migrants, redéfinition interétatique des statuts des populations migrantes avec la fin de la colonisation...) et une nouvelle problématisation nationale, faisant de l'immigration de plus en plus un « problème ».

Les conditions de cette mise à l'agenda public ont pour effet de définir l'immigration comme un « nouveau » public, et celui-ci comme un nouveau « problème » pour l'école. La question est ainsi abordée avec un regard altérisant dont témoigne le vocabulaire en usage, dans la recherche comme dans les politiques publiques. Par exemple, même quand ces publics sont sur les bancs de l'école, il est question de leur « scolarisation », donc, implicitement, non pas de leur trajectoire scolaire en tant qu'élèves – habituellement désignée par le terme de scolarité –, mais des conditions d'accès du groupe à l'école et, au sein de celle-ci, à la norme scolaire. Comme si ces publics étaient fondamentalement étrangers à cette institution<sup>5</sup>, et comme si le groupe renvoyé à « l'immigration » faisait globalement sens. L'école organise en conséquence des dispositifs spécifiques dont la définition est en partie ethnique, les textes ministériels se référant à « l'origine » des élèves, alors même que s'éloigne par effet de génération leur rapport direct à la migration<sup>6</sup>. La revue *Migrants-Formation* a elle aussi contribué à cette histoire, sur le plan des pratiques pédagogiques, valorisant par exemple « une pédagogie [québécoise] pour enfants immigrés » (n° 19, 1976), une « méthodologie pour une formation interculturelle des enfants de migrants » (n° 48, 1982), ou soulevant

les questions de « stratégies éducatives » spécifiques : « Enfants de migrants : réflexion sur une stratégie éducative » (n° 22, 1977), « Les institutions éducatives face aux jeunes d'origine immigrée » (n° 47, 1981)...

Pour une bonne part, la recherche des années 1960-1970 fait écho à cette approche institutionnelle, puisque la littérature se concentre souvent sur les dispositifs et les questions spécifiques (classes d'initiation, français langue étrangère, etc.) et privilégie plus largement les thèmes de la « distance culturelle », des « problèmes scolaires posés par » ces publics, de leurs « problèmes d'adaptation » et, bien sûr, de leur « échec scolaire ». Si les thématiques de recherche évoluent, les années 1980-1990 sont encore très marquées par une logique d'altérisation et de dramatisation, définissant le rapport entre école et immigration comme deux instances<sup>7</sup> toujours potentiellement antagoniques. La stratégie éditoriale dans les titres d'articles et d'ouvrages scientifiques met en scène de façon convenue un face-à-face entre des catégories de publics définies par une « origine », et une institution scolaire toujours supposée nationale et républicaine. On parle des « jeunes issus de l'immigration face à l'école », des « élèves face à l'école républicaine », de l'« école de la République face aux jeunes musulmans », ou du « projet national à l'école face aux élèves d'origine étrangère ». Quant aux relations avec les familles immigrées, le thème est classiquement abordé sous l'angle d'une « opposition entre la culture familiale et la culture scolaire », d'un « clivage », d'un « différend », ou encore d'une « ignorance réciproque »<sup>8</sup>.

## LA RECHERCHE ENTRE SPÉCIFICATION ET « DÉSPÉCIFICATION » DE L'IMMIGRATION

Les sciences sociales apparaissent cependant divisées concernant le statut à donner à cette question. D'un côté, une abondante littérature, souvent d'inspiration psychologique, se réfère à la migration et projette sur les publics une altérité directe ou héritée, supposée expliquer leur rapport à l'école. Ce schéma traverse le discours de l'interculturel et plus encore celui de l'ethnopsychiatrie. Cette littérature se caractérise par la primauté accordée à la catégorie de « culture », mobilisée à la fois comme source d'explication de l'expérience scolaire des élèves et comme instrument

■ 5 DUKIC S., DHUME F. (2011), « "Scolarisation des enfants tsiganes" : les ambiguïtés d'une notion », *Les Cahiers pédagogiques*, Hors-série numérique, n° 21.

■ 6 HENRY-LORCERIE F. (1989), « L'universalisme en cause ? Les équivoques d'une circulaire sur la scolarisation des enfants immigrés », *Mots*, vol. 18, n° 1, p. 38-56.

■ 7 LAACHER S. (1992), « Un objet préconstruit : « l'immigration et l'école » », *Migrants-Formation*, n° 90, p. 46-52.

■ 8 Dans les années 2000, la mise en scène éditoriale de la conflictualité se déplace, dans le discours de la recherche, des publics vers certaines problématiques : c'est alors le rapport de l'école « face à » l'ethnicité, la ségrégation, le racisme ou la discrimination, qui est qualifié en termes de « défi », « d'épreuve », etc.

d'une critique politique à l'encontre d'une institution scolaire « indifférente aux différences » et d'une culture scolaire dont le référent est ethnocentrique. D'un autre côté, une série de travaux d'ordre sociodémographique décortique statistiquement la causalité de l'échec scolaire. Elle montre un effet de trompe-l'œil dans la représentation du problème, dès lors que l'analyse de cet échec massif et objectif des enfants d'immigrés oublie de raisonner « toutes choses égales par ailleurs », et notamment à situations socioéconomiques (CSP des parents...) et familiales (taille de la fratrie...) équivalentes. Elle débouche à peu de chose près sur la conclusion générale selon laquelle « pour les enfants nés en France, seules pèsent les différences sociales<sup>9</sup> ».

D'un côté, donc, une spécification de l'immigration à travers une *pensée des racines* ; de l'autre, une déspecification de l'immigration à travers une *référence classiste*. Or, cette grande opposition ne tient qu'à deux conditions : d'une part, un raisonnement général sur « l'immigration », qui efface les singularités des groupes sociaux, tant selon leur origine migratoire que selon leur place dans la hiérarchie socioéconomique, ou encore selon les effets du genre sur le statut scolaire des élèves ; d'autre part, un raisonnement causal tourné vers les publics, qui cherche dans leurs dispositions socioculturelles l'explication de leur position scolaire. Le raisonnement général sur l'immigration a pour point-limite (voire aveugle) le référent

national, tandis que le raisonnement par les publics a pour point-limite (voire aveugle) la norme scolaire. L'un dans l'autre, en deçà d'une grande opposition de référence disciplinaire (psychologie culturelle vs socio-démographie), ces deux systèmes explicatifs montrent une profonde collusion dans le fait de traiter de la question sur le mode de l'adéquation/inadéquation entre deux instances distinctes, l'école et l'immigration. Et ce faisant, on discute de la singularité intrinsèque des groupes vus comme immigrés au regard de la norme « normale » de l'école (entérinée ou critiquée), en oblitérant la réflexion sur les usages ethniques (mais aussi genrés et classistes) des normes scolaro-nationales.

Cette focalisation sur une grande controverse qui cache l'adhésion partagée à un même raisonnement – attribuant aux publics la source éventuelle des écarts à la norme – conduit à un curieux équilibre du discours de la sociologie de l'école des décennies 1980-1990 : si d'un côté l'on déspecifie l'immigration (le problème serait celui de la classe sociale), de l'autre on la respecifie de façon implicite (les familles immigrées illustreraient plus que toutes autres la question sociale)... Par exemple, les références mobilisées pour illustrer le rapport à l'école des « individus originaires des milieux populaires » peuvent être des travaux portant spécifiquement sur la migration maghrébine (comme ceux de Zaïhia Zéroulou<sup>10</sup>), ou les personnages illustrant les analyses peuvent être présentés au détour comme « empêtrés dans trois langues maternelles<sup>11</sup> ». Au besoin, le thème de la « culture » est réintroduit comme source d'une tension « sociale » plus marquée : selon certains auteurs, la domination de la société d'accueil à l'égard des immigrants placerait ces derniers dans des « contradictions culturelles », « notamment sur le statut de la femme », qu'ils devraient affronter pour « donner

du sens au monde »<sup>12</sup>. Le discours sociologique peut ainsi se contenter d'un clin d'œil bien compris au lecteur, mais évite globalement d'affronter la problématique de la spécificité des publics, tant le raisonnement par les publics tend vers le piège assez évident de l'essentialisation. Les ruses de l'écriture signaient un malaise épistémique<sup>13</sup>.

■ 9 DUBET F. (1989), *Immigrations : qu'en savons-nous ? Un bilan des connaissances*, Paris, La Documentation française, p. 33.

■ 10 Zaïhia ZÉROULOU (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, n° 29-3, p. 447-470.

■ 11 Respectivement : LAHIRE B. (1995), *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard ; CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

■ 12 CHARLOT B. (1990), « Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire », *Migrants-Formation*, n° 81, p. 8-24.

■ 13 DHUME F. (2010), « De la race comme un problème. Les sciences sociales et l'idée de nature », *Raison présente*, n° 174, p. 53-65.

## QUE FAIRE DE LA CRITIQUE POLITIQUE DE L'ÉCOLE ?

Ce montage, qui évite de traiter de front des questions épistémologiques (comment travailler l'ethnique sans recourir à une lecture implicitement essentialiste ; comment traiter la combinatoire des rapports sociaux...), se paie surtout d'une méséquence : l'incapacité à entendre la portée sociologique d'une critique politique de l'école, pourtant enregistrée dès la fin des années 1970. En effet, à ce moment, divers articles ou études portent témoignage des « orientations forcées » vers les filières professionnelles et d'un désinvestissement de l'école relatif à une expérience du racisme (qui n'est presque jamais nommée « discrimination »)<sup>14</sup>. Mais, dans le contexte d'une rareté des travaux qui questionnent le rôle de l'école dans la production des statuts d'altérité ethnique – notamment en raison d'un « tabou républicain » qui pèse sur la légitimité de cette question – et alors que le débat opposant norme scolaire et « culture » des immigrés demeure nettement substantialiste et primordialiste, cette parole qui dénonce l'institution est considérée comme relevant avant tout du « fait divers et de l'indignation » : « Aucune étude ne prouve de manière irréfutable que l'ouverture de l'école à la culture des enfants

issus des classes dominées favorise sensiblement la réussite de ces élèves. 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<sup>15</sup>. » Les grandes enquêtes statistiques nationales servent ici d'argument massif.

Somme toute, face aux critiques visant un certain « racisme » de l'école (que relaient quelques associations ou syndicats dans les années 1970-1980), et face aux critiques de l'extrême-droite qui a su imposer l'idée que l'immigration est un « problème », les conclusions des travaux sociodémographiques sont politiquement arrangeantes. Et la communication ministérielle ne se privera pas d'en faire usage. En effet, si l'échec scolaire ne peut être imputé à « l'immigration », cela donne le change à l'extrême-droite (d'où, probablement, l'enjeu de déspecifier l'immigration dans le discours de la sociologie de l'école, pour en quelque sorte la déproblématiser politiquement). Mais aussi, comme si cela était symétrique : si la statistique n'enregistre pas de différenciation systématique des résultats des

enfants, toutes choses égales par ailleurs, cela dédouane aussi l'institution scolaire des critiques sur la discrimination. « L'école intègre et ne discrimine pas », n'hésitent pas à conclure certains chercheurs<sup>16</sup>.

À la fin des années 1980 et au début des années 1990, la réponse politique à ces deux sources de critiques, tenues pour symétriques – la montée de l'extrême-droite et la revendication des générations héritières de l'immigration – se solde en effet dans un nouveau consensus sur « l'intégration », avec un repli tactique du discours « républicain » sur la défense de l'institution scolaire. Le thème de l'intégration, auquel une bonne part des sciences sociales adhère<sup>17</sup>, conduit

■ 14 Par exemple : CHAZALETTE A. et al. (1977), « Étude relative à la deuxième génération d'immigrants dans la région Rhône-Alpes », Lyon, Groupe de sociologie urbaine ; MUNOZ M.-C. (1978), « Comment ils voient l'école », *Migrants-Formation*, n° 29-30, p. 92-96 ; MALEWSKA-PEYRE H. (1982), « 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, p. 53-72.

■ 15 DUBET F., *Immigrations : qu'en savons-nous ?*, op. cit., p. 51. L'auteur n'évoque qu'au détour d'une liste de facteurs qui « nuancent un peu le pur déterminisme socioéconomique inféré des statistiques globales [...] les stéréotypes ethniques qui peuvent entraîner des effets "pygmaliens" d'attentes positives ou négatives des enseignants [...] » (p. 34).

■ 16 RICHARD J.-L. (1999), « L'école intègre et ne discrimine pas ». [En ligne] URL : <http://census.web.ined.fr/debat/Contributions/Mars-1999/listcensus163j.html>.

■ 17 LORCERIE F. (1992), « 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, p. 245-281.

à reformuler l'équilibre dans une sorte de « tango » alternant et combinant déspécification et spécification de l'immigration : l'on déspecifie pour exonérer l'institution des critiques, et l'on spécifie pour justifier de maintenir des dispositifs particuliers<sup>18</sup>. L'un des effets de cette stratégie visant à maintenir la primauté de la question sociale est la « dépolitisation » de la critique des rapports sociaux à l'école.

## L'ARTICLE, UNE HYPOTHÈSE DE TRAVAIL

C'est dans ce contexte et cette trame historique rétrospective qu'il me paraît important de replacer l'article de Jean-Pierre Zirotti qui paraît dans le n° 29-30 de *Migrants-Formation* de 1978. Celui-ci annonce les premiers résultats d'une recherche issue de la commande publique (pour le ministère de l'Éducation nationale), conduite dans des établissements scolaires du Sud de la France, et qui sera publiée les années suivantes (1979-1980). L'auteur est membre de l'IDERIC (Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles), institut qui sera ultérieurement fondu dans l'équipe de l'URMIS (Unité de recherche « Migrations et sociétés » du CNRS), première et longtemps unique équipe à travailler spécialement sur les problématiques des *rapports ethniques*.

■ 18 Cette stratégie du « tango » est observable encore aujourd'hui, dans la « Convention-cadre pour favoriser la réussite scolaire et promouvoir l'égalité des chances pour les jeunes immigrés ou issus de l'immigration » (2007). Celle-ci justifie des dispositifs spécifiques en considérant « que les élèves immigrés ou issus de l'immigration, à caractéristiques sociales et familiales comparables, ont des performances scolaires équivalentes à celles des autres élèves, mais qu'un grand nombre de ces jeunes cumulent des difficultés de natures différentes qui peuvent peser sur leur scolarité »...

■ 19 ZIROTTI J.-P., NOVI M. et al. (1979), « La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés », t. 1, Nice, IDERIC.

■ 20 *Ibid.*, p. 1.

■ 21 ZIROTTI J.-P. (1989), « Constitution d'un domaine de recherche : la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés (ETI), *Babylone*, n° 6-7, p. 210-254 ; (1991) « Jeunes Maghrébins. Un groupe sociologiquement pertinent ? », *Cahiers du CERCOM*, n° 6, p. 185-19 ; « Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité : la constitution des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration », in AUBERT F., TRIPIER M., VOUREC H. F. (1997), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, CIEMI/L'Harmattan, p. 233-244.

La singularité de ce texte réside à mon sens surtout dans la perspective qu'il dessine, et qui prend tendanciellement à contre-pied le schéma dominant d'une explication par les publics. Pour l'auteur, interroger l'« insertion dans l'univers scolaire » de ces publics invite notamment à observer « les attitudes et les comportements de l'institution scolaire à leur égard »<sup>19</sup>. Le problème est donc défini non pas par les dispositions sociales ou culturelles des publics, mais par la manière dont l'institution les considère et les traite, à situation équivalente aux autres élèves. À cette fin, les chercheurs se concentrent particulièrement sur l'orientation, comme le justifie explicitement l'article de *Migrants-Formation* : « La question de l'orientation scolaire des enfants de travailleurs immigrés est importante en ce sens qu'elle se réfère au "traitement" de ceux-ci par l'école » (p. 77). Constatant des formes spécifiques et inégalitaires de traitement (des écarts de notation, d'orientation, etc.), l'auteur conclut logiquement à l'existence d'« un processus d'orientation différentiel et discriminatoire » (p. 81).

Cette approche invite en conséquence à revisiter la catégorisation ethnique : s'il s'agit de refuser d'un côté « une position simplificatrice et par là erronée [...] assimilant ces enfants à ceux des classes populaires françaises<sup>20</sup> », la reconnaissance d'une problématique spécifique ne signifie pas qu'il existe une unité essentielle du groupe des « adolescents immigrés » : il n'y a ni origines ni dispositions nécessairement identiques ; le groupe est « hétérogène ». Il est constitué par une « communauté dans la relégation » (p. 79) au sein de l'ordre scolaire. Toutefois, à la façon typique de la critique « multiculturelle » de l'époque, le texte de 1978 invoque comme explication majeure l'« ethnocentrisme » et « la réaction de l'école à la différence culturelle » (p. 82). Ce n'est que par la suite que Jean-Pierre Zirotti développera une lecture plus identitaire de l'altérité, en investissant progressivement le paradigme de l'ethnicité. Il proposera d'investir sociologiquement la notion d'« ETI » (enfants de travailleurs immigrés), puis celle de « Maghrébins », moins comme catégorie descriptive que comme catégorie politique d'expérience du monde social. Il développera chemin faisant une perspective de « sociologie phénoménologique de l'altérité<sup>21</sup> », le conduisant à prendre ses distances



avec la critique d'une école « indifférente aux différences » et à investir plutôt l'analyse de la *production des différences ethniques par l'école* – en étant sensible aux formes de mobilisations des ressources ethniques et aux procédés de résistances concrètes à l'ordre scolaire et à l'expérience discriminatoire.

C'est la première fois à ma connaissance qu'une enquête sociologique qualifie ainsi de discriminatoire le traitement scolaire objectif des publics vus comme immigrés, dans un contexte sociopolitique qui ne parle pas de « discriminations » (mais qui lui préfère généralement la qualification générale et éthérée de « racisme »), et dans un contexte scientifique qui ne s'intéresse guère aux formes de racialisation et d'inégalités de traitement de/dans l'école. C'est la raison pour laquelle cet usage, bien que circonstancié, peut sembler quasi anachronique, au sens propre. Du moins aura-t-il peu d'échos dans le champ scientifique. Ce texte n'est pourtant pas le seul à aborder la question du rapport de l'institution scolaire et de ses agents aux publics vus comme immigrés. Entre les années 1975 et 1978, quelques articles fameux mettent en évidence des biais de notation selon l'origine, une médicalisation de l'échec scolaire concernant notamment les élèves « immigrés », ou encore un langage corporel d'attraction/répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine sociale et immigrée<sup>22</sup>. Mais, d'un point de vue formel, ces textes ne nomment pas la *discrimination*

(Daniel Zimmermann, par exemple, évoque plutôt un « ghetto non verbal » dans la classe). D'autre part, pour des raisons diverses, ces articles resteront relativement sans lendemain – au sens où leurs observations ne seront jamais confirmées ni infirmées. Ils constituent de fait des exceptions pour l'époque dans le paysage des sciences sociales intéressées à l'école.

Hormis quelques grandes contributions des décennies 1980 et surtout 1990 sur les formes de « *ségrégations* » ethniques ou raciales internes et externes à l'école (travaux de Maryse Tripier et Alain Léger, et de Jean-Paul Payet, notamment<sup>23</sup>), l'idée de « discrimination » ne resurgira surtout qu'après 2005 – l'interprétation politique des « émeutes » de l'automne 2005 ayant rétrospectivement donné crédit à cette idée. Ainsi, l'usage du concept de discrimination dans le texte de *Migrants-Formation* de 1978, plus qu'une ligne forte d'une nouvelle problématisation appelée à s'affirmer, semble rétrospectivement être surtout une hypothèse de travail, sur fond d'instabilité épistémologique. Si, aujourd'hui, nous sommes mieux outillés épistémologiquement par le paradigme de l'ethnicité<sup>24</sup>, dont la légitimité va s'affirmant, et si nous disposons rétrospectivement d'une belle série de travaux empiriques sur les rapports et relations ethniques à l'école, la question des discriminations demeure en friche. Et sa légitimité demeure limitée. Elle reste une question qui jette un trouble dans le regard sur l'école.

## LA REVUE, UNE ARÈNE HYBRIDE POUR UNE QUESTION HYBRIDE

Si l'on peut ainsi dessiner quelques lignes d'une histoire « française » du concept de discrimination, en mettant de fait en question le récit courant d'une thématisation imposée par la colonisation « américaine » du monde vécu, on voit que la revue *Migrants-Formation/Ville-École-Intégration/Diversité* n'y est pas pour rien. À travers ses changements et sa continuation, elle enregistre cette histoire en même temps qu'elle l'écrit. L'une des forces de cette revue, à mon sens, c'est d'abord de faire cohabiter dans le temps des articles issus de points de vue divers, et donc d'accueillir aussi des voix qui sont minoritaires dans le champ de la recherche. Une autre de ses forces, c'est de

■ 22 Respectivement : AMIGUES R., BONNIOL J.-J., CAVERNI J.-P. (1975), « Les comportements d'évaluation dans les systèmes éducatifs. Influence d'une catégorisation ethnique sur la notation de productions scolaires », *International journal of psychology*, 10, n° 2, p. 135-145 ; PINELL P., ZAFIROPOULOS M. (1978), « La médicalisation de l'échec scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, n° 1, p. 23-49 ; ZIMMERMANN D. (1978), « 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 », *Revue française de pédagogie*, n° 44, p. 46-70.

■ 23 LÉGER A., TRIPIER M. (1988), *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Klincksieck. PAYET J.-P. (1995), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

■ 24 LORCERIE F. (2007), « Le paradigme de l'ethnicité. Développements en France et perspectives », *Faire Savoirs*, n° 6, p. 15-23.

constituer, par son positionnement historiquement situé entre institution, pratiques et recherches, une *arène hybride* où se forment, parfois dans des textes inédits, des questions concrètement et politiquement importantes<sup>25</sup>. Car cette question de la discrimination, notamment, est irrémédiablement une question hybride, entre science et politique. Enfin, une troisième ligne de force,

et non des moindres, est le pari *politique* tenu par cette publication, de faire exister de l'intérieur de l'institution scolaire une parole interrogative et critique, comme celle qui questionne la manière dont l'école traite ses publics... et aussi ses agents<sup>26</sup>.

■ FABRICE DHUME

Sociologue et chercheur à l'ISCR

[www.iscra.org](http://www.iscra.org)

■ 25 Sur le corpus de 465 textes que nous avons constitué pour faire la généalogie (1964-2010) et l'analyse de la littérature autour de l'hypothèse de la discrimination ethnique dans l'orientation et les trajectoires scolaires, la revue *Migrants-Formation/Ville-École-Intégration/Diversité* représente un sixième des titres publiés touchant peu ou prou à ce thème. Cf. DHUME F., DUKIC S., CHAUVEL S., PERROT P. (2011), *Orientation scolaire et discrimination*, *op. cit.*

■ 26 POIRET C. (2003), « Discriminations au travail : l'Éducation nationale, une entreprise comme les autres ? », *VEI-Enjeux*, n° 135, p. 149-163.

