

S O C I É T É S
C O N T E M P O R A I N E S

ENTRE L'ÉCOLE ET L'ENTREPRISE

LA DISCRIMINATION EN STAGE

Une sociologie publique de l'ethnisation
des frontières scolaires

Fabrice Dhume-Sonzogni

2014

PRESSES UNIVERSITAIRES DE PROVENCE
IREMAM

© PRESSES UNIVERSITAIRES DE PROVENCE
Aix-Marseille Université

29, avenue Robert-Schuman – F – 13621 Aix-en-Provence CEDEX 1
Tél. 33 (0)4 13 55 31 91

pup@univ-amu.fr – Catalogue complet sur www.univ-provence.fr/w3pup

DIFFUSION LIBRAIRIES : AFPU DIFFUSION - DISTRIBUTION SODIS

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 plus de quinze ans 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 reviendrait 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 régions Lorraine, Alsace, 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 écrire. Merci à Françoise Lorcerie pour son travail, son soutien amical et bienveillant. Merci à Jean-Paul Payet, Andréa Réa, Pierre Périer et Yolande Bennarosh, pour leurs critiques et leur discussion de ce travail.

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



Introduction

« Pourquoi passer autant de temps [sur la lutte 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). L'interrogation est sans nul doute perspicace. L'action publique est généralement sous-tendue par un modèle du diagnostic, dans lequel l'action est conditionnée par une mesure préalable et formelle – généralement chiffrée – d'un « dysfonctionnement organique » (Honneth 2006 : 87) ; or, en matière de discrimination scolaire, un tel diagnostic reste très largement en déshérence. Mais l'interrogation de ce professionnel recèle une mise en doute plus fondamentale, qui résonne comme un défi tout à la fois à la connaissance et à la reconnaissance de la discrimination. Un triple défi, en fait. Le premier, relatif aux rapports de pouvoir dans la situation de formation, est une mise au défi des formateurs de *convaincre de la pertinence* de l'objet et du cadre de travail. Se former, certes, mais la discrimination est-elle un objet professionnel pour les agents de l'Éducation nationale ? Le deuxième défi renvoie à des questions épistémologiques et méthodologiques. On met cette fois en doute la capacité des sociologues à *démontrer l'existence* d'une discrimination scolaire ; tâche d'autant plus compliquée que celle-ci ne se laisse jamais saisir directement, et qu'il n'est d'ailleurs pas certain que tous entendent par discrimination exactement la même chose. Le troisième défi traverse les deux premiers : c'est un enjeu de *reconnaissance politique* d'une question qui fait problème, et que l'on peine justement à (se) représenter. La « hiérarchie de la crédibilité » dont bénéficient les institutions¹ (Becker 2002 : 152-155) conduit à ce que la source des inégalités scolaires soit imaginée prioritairement du côté des publics et non dans le fonctionnement de l'école (Briand et Chapoulie 1993 ; Dhume, Dukic, Chauvel et Perrot 2011). Dans ce contexte, peut-on seulement penser que l'école discriminerait ?

Au risque de prolonger l'incertitude, cet ouvrage n'a pas pour objet direct et premier la démonstration de l'existence de discriminations ethno-raciales

1 Le concept d'institution est entendu dans un double sens. C'est un espace forclo 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 et disposant d'une forte assise organisationnelle lui permettant une emprise sur les individus qui agissent en son sein (« agents ») et/ou sur lesquels elle agit (« publics »). Concomitamment, c'est une représentation (*i. e.* une image et une activité de gestion de cette image) de ce contenu et de ses limites. C'est à ce titre que je traiterai du « partenariat école-entreprise » comme d'une figure de *l'interinstitutionnel*.

à l'école. Des données existent, on va y revenir, qui donnent un aperçu du problème. Celles-ci sont certes toujours insuffisantes et insuffisamment institutionnalisées pour prétendre définitivement *savoir*, mais, bien que précaires et limitées, elles donnent une connaissance et une image *suffisamment solides* pour pouvoir postuler le problème et envisager d'agir. Reste toutefois à savoir quelle *forme* prend ce problème. On verra chemin faisant que les professionnels souvent *connaissent* la discrimination, qu'ils ont une expertise de ces situations, au point d'ailleurs de tenir la discrimination en stage pour une « évidence » (Farvaque 2007 : 99-101). Ils tiennent compte en tout cas du phénomène pour adapter leurs pratiques. On verra également que les élèves, eux-aussi, ont élaboré connaissance et expertise ; s'ils ne se font pas volontiers informateurs (on comprendra pourquoi), ils témoignent de remarquables capacités de décodage des situations discriminatoires, et élaborent des *tactiques*² complexes et subtiles pour *faire avec* cette expérience à la fois limite et banale. Mais voilà : ces « savoirs d'usage » (Dukic et Dhume 2012) sont des *savoirs assujettis*. Constitués souvent dans des expériences de luttes et/ou de résistances – dans les rapports scolaires et dans les rapports de travail – ces savoirs sont masqués au sein de la représentation *hégémonique* de l'ordre du monde (Gramsci 1971), et ils sont généralement « disqualifiés comme savoirs [...] hiérarchiquement inférieurs, savoirs en dessous du niveau de la connaissance ou de la scientificité requises » (Foucault 1997 : 8-9). Le risque est grand que la sociologie ne prolonge cette domination dans l'ordre des savoirs.

Le caractère subalterne de ces savoirs explique qu'on a peu de chances d'arriver à *convaincre* des professionnels qui mettent au défi de prouver la discrimination. La logique de conviction est liée à une forme de morale que le désordre ou « l'irrationalité éthique du monde » (Weber 2003 : 195) insupporte, et face à laquelle le déni ou l'imputation du problème à autrui est un recours des plus aisés. Faire *comme si* l'école ne discriminait pas, et *comme si* l'affichage de principes « républicains » faisait loi. Ce *faire semblant* a un coût, non seulement psychique, pour les professionnels (Franchi 2004) et pour les publics, mais bien sûr aussi politique³, pour l'institution scolaire et au-delà. Sous les arguments de la rationalité scientifique, on peut donc supposer que notre directeur de SEGPA manifeste quelques préventions à *considérer* la question. C'est d'abord cela qu'il nous faut comprendre, dans la mesure où c'est d'abord ainsi que le problème apparaît : comme un non-problème. Que veut dire et que suppose, pour l'institution et ses agents, de nommer le problème et de le reconnaître, ou symétriquement de *ne pas* nommer ni reconnaître la discrimination raciale à

2 La tactique est « 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 1990 : XLVI). Autrement dit, je qualifie de « tactiques » les pratiques de pouvoir et de résistance (majoritairement contraintes) des minorisés, et de « stratégies » les pratiques de pouvoir du Majoritaire et/ou de l'institution.

3 Je distingue dans ce texte deux usages du terme « politique » : le qualificatif de *politique* (en italique) est réservé aux mouvements et aux moments de dénonciation des inégalités et des mécomptes et d'action pour une réouverture des principes de comptabilité des places et des statuts, des parts et des voix dans l'ordre de la Cité politique (Rancière 1995, 1998). L'expression « une/des politique/s (publique/s) » renvoie au conglomérat des logiques, organisations, programmes, acteurs de *gestion* des affaires publiques.

l'école ? Quel est donc le statut de ce phénomène, pour que cela semble si problématique à accepter comme point de départ empirique d'un travail ? Et partant, comment fait-on, concrètement, pour que ces discours et ces représentations du (non-)problème tiennent ?

Frontières ethnico-raciales et discrimination scolaire

On commence aujourd'hui à connaître le fonctionnement de *l'ethnicité* à l'école – c'est-à-dire non pas la question de la présence sur les bancs de l'école de « l'autre », « l'étranger », « l'originaire », « l'issu de la diversité », dans sa « différence » supposée intrinsèque, mais celle du rapport « eux-et-nous », autrement dit « de l'altérité et de l'identité collectives, dans leur rapport de réciprocité » (Lorcerie 2003a :12). L'ethnico-racial n'est pas cette « inanité biologique », essentialiste ou culturaliste, mais un type de *catégorisation* exprimant une « réalité symbolique efficace » (Bonniol 1992 ; Guillaumin 2002). Ce « principe de sélection » qu'est la catégorisation (Quéré 1994 : 20) est d'autant plus efficace qu'il repose sur un montage *psycho-socio-politique* (Lorcerie 2003a) à la fois solide et fluide, car fondé sur le sentiment d'appartenances et de différences (Weber 1995). Il est d'autant plus efficace, d'autre part, que ses ressorts nationalistes (Gallissot 1985 ; Anderson 2006) ou ethnonationalistes⁴ sont communément partagés et s'apprennent banalement par l'expérience des rapports sociaux – y compris à l'école (Dhume-Sonzogni 2007b). Les rapports ethnico-raciaux sont potentiellement présents dans tous les espaces de la vie sociale, telle une trame souterraine dont les catégories et les formes sont susceptibles de varier et de devenir plus ou moins « saillantes » en situation (Douglas et Lyman 1976). Les formes de ce rapport ne se disent pas nécessairement par la voie (la voix) des catégories explicitement ethniques ou raciales, la nomination n'étant que « la surface du processus de classification » (Douglas 2004 : 146). Ces rapports ne prennent une forme type qu'au plan *métaphorique* (Simmel 1999) : ils jouent d'une gamme très large et variable de procédés de mise à distance, de différenciation, de stigmatisation (Goffman 1975) ou de (contre-)identification, plus ou moins subtiles ou brutales, plus ou moins « positives »⁵ ou agressives. La figure générale de ce processus interactionnel, c'est la construction de *frontières socio-ethniques* (Barth 1995 ; Elias et Scotson 1997) – où des processus plus généraux d'établissement de limites physico-symboliques⁶ empruntent aux registres ethnico-raciaux pour

4 Le nationalisme est entendu comme la « 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 2003a : 60). 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 » (ibid : 55).

5 Comme la « discrimination positive », qui repose sur une ethnicisation des statuts d'ayant-droits.

6 J'ai été frappé, lors de mes premiers travaux sur le racisme à l'école, d'une cohabitation entre un discours d'unité institutionnelle (« l'École ») et un discours de la segmentation fonctionnelle (la classe, la cour, la salle des profs, le quartier...). Ni l'articulation symbolique ni celle, fonctionnelle, de ces registres n'est évidente à retracer, dès lors qu'on essaie de comprendre par où passe et comment fonctionne un phénomène tel que le racisme. J'étais frappé de voir que les problèmes – toujours menaçant ces précaires équilibres collectifs que sont les établissements – étaient

fonctionner. Ces logiques et usages des frontières, avec leur multidimensionnalité, constitueront l'un des fils majeurs de l'analyse proposée ici.

Aborder la discrimination par ce biais indique que l'on ne s'intéresse pas seulement aux formes explicites ou immédiatement visibles de sélection ethnico-raciale, dont on sait généralement qu'elles constituent une exception. La discrimination est l'expression d'un rapport social. Elle en est une forme *pratique*, au sens où elle est une traduction de ce rapport dans l'ordre des opérations de sélection. Par elle, on distribue des places, on attribue des statuts (socio-scolaires), on reconnaît ou disqualifie des parts et des voix (Rancière 1995), c'est-à-dire des *(il)légitimités à (en) être*. La discrimination nous ramène à la question de l'égalité – et des inégalités, thème central de la sociologie de l'école. Mais elle nous invite à regarder d'abord et principalement *comment l'institution traite ses publics*⁷, et ce faisant comment les interactions dans et autour de l'école sont susceptibles de mettre en jeu et produire une sélection d'ordre ethnico-racial. *Traiter les publics*, c'est au fond la matérialité même des rapports institutionnels de pouvoir : le pouvoir⁸ produit ses populations (Foucault 1993, 2004a, 2004b), l'institution produit ses publics – de même que le racisme produit « les races » (*i. e.* les catégories opératoires par lesquelles ce rapport social distribue les places et ordonne le monde). Produire et traiter des publics, c'est le travail concret de l'école – soit ce composé d'enseignement, de discipline, de sélection, etc. Les élèves (et les familles) n'y sont bien sûr pas traités a priori comme de simples objets, mais précisément comme des *sujets* – avec ce paradoxe constitutif de l'éducation, qui est de vouloir produire des sujets autonomes à partir de sujets assujettis (Rancière 2004).

souvent pensés comme une transgression non seulement des limites morales ou réglementaires, mais des frontières physico-symboliques 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. 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 (on entend dire que l'ethnique serait importé de « la rue », que la discrimination serait de nature exogène, (Dhume 2012a)). Reprendre à son compte ces théories 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 lestés de l'ordre du pouvoir. Voilà bien une raison d'aller y regarder de plus près, ce à quoi invite une lecture de l'usage des frontières.

- 7 Le droit, qui est l'une des trois matrices fondamentales de la définition de la (lutte contre la) discrimination – avec la matrice cognitive (cf. la définition psychosociologique de la discrimination), et avec la matrice politique de l'égalité –, définit la discrimination en substance comme une inégalité de traitement au motif de critères légalement prohibés. Par extension, je reprends ce *mode de raisonnement* que fournit le droit, pour définir la discrimination sans limiter mon objet aux seuls cas légalement répréhensibles.
- 8 Par *pouvoir*, je n'entends ni une instance ni une propriété, mais un rapport asymétrique, un « rapport de force » (Foucault 2004b) qui est constitué en même temps que les sujets sur/dans/par lesquels il opère. C'est une « activité réitérée qui constitue le pouvoir dans sa persistance et son instabilité » (Butler 2009 : 23). Dans l'analyse foucaldienne, les mécanismes disciplinaires sont centrés sur les corps et produisent des effets individualisants (un pouvoir anatomopolitique), 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 équilibrés : discipliner les corps (et moraliser les âmes), et régulariser les populations. Je ne rentrerai pas par la suite dans cette distinction, en posant que l'ethnisation 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/masses.

Les publics sont rarement pensés comme produits de rapports institutionnels de pouvoir. Ils sont généralement supposés préexistants, et comme auto-générés. C'est ainsi que les quelques cinquante années cumulées de littérature en sciences sociales ont le plus souvent traité de « l'école et les enfants d'immigrés » ou de la « scolarisation » de ces derniers, comme si nous avions affaire à un problème d'articulation entre deux instances (Laacher 2005), dont l'une est supposée non problématique et l'autre présumée plus ou moins adaptée (Dhume et Dukic 2011). Cette perspective *majoritaire*, qui évince de son raisonnement l'une des formes les plus importantes des rapports de pouvoir, a cherché dans la position et la trajectoire des élèves à évaluer les éventuelles « distances » ou écarts à la norme. Ce faisant, elle a semblé tenir implicitement pour acquise la *normalité des normes de l'école*, et minimisé le rapport de pouvoir que met en jeu la scolarisation et la disciplinarisation des enfants (Foucault 1993).

Montrant de façon répétée depuis les années 1960 que, rapporté à la classe sociale, le critère de « l'origine » s'efface au point de ne pas sembler statistiquement discriminant⁹, d'aucuns ont pensé qu'on pouvait en déduire que « l'école intègre et ne discrimine pas » (Richard 1999 ; Vallet et Caille 2000). Sans discuter ici des enjeux épistémologiques sous-jacents aux analyses économétriques sur lesquelles reposent une bonne part de ces travaux¹⁰, posons simplement que la question de la discrimination n'est en rien résolue par le constat d'une position similaire, de même que la question ethno-raciale n'est pas balayée par la primauté probable d'un rapport de classe. Je fais mienne la formule d'Alain Léger, qui interroge la répétition d'une sociologie érigeant « cette absence de liaisons significatives en objet de recherches », alors « 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 » (Léger 1997 : 59). Assimiler la dissolution statistique de la catégorie ethnique dans « l'appartenance socio-professionnelle » à une absence de discrimination, c'est oublier les problèmes épistémologiques inhérents à la construction de telles catégories, au risque de les naturaliser (Desrosières 1993, Latour 2006). Mais c'est aussi méconnaître le fonctionnement de la discrimination et de l'ethnisation – dont on verra dans les pages suivantes combien elles sont incorporées à l'ordre scolaire général, et combien leurs marques et effets sont toujours susceptibles d'être effacés sous d'autres catégorisations du public (Perrot 2006) ou sous d'autres définitions des problèmes.

N'en déplaise aux discours de principe, et aux *croyances* dans « l'intégration » (Laacher 2005), une série de travaux, plus minoritaire mais conséquente, a montré à différentes époques, à différents niveaux du système scolaire, et

9 Étymologiquement, *discriminare* désigne le fait de distinguer entre des choses, et par extension la compétence de tri (que l'on développe par exemple à l'école, en matière phonique, linguistique ou scientifique). Je distingue ici un acte ou une situation *discriminante* (tri légitime) d'un acte ou une situation *discriminatoire* (illégitime). La norme de référence de la légitimité est, comme je l'ai indiqué, d'abord la loi, et c'est par extension le type de critères de sélection mobilisés.

10 Pour des éléments de discussion : (Héran 1996 ; Zirotti 1997 ; Tichit 2001 ; Cibois 2002 ; Dhume, Dukic, Chauvel Perrot 2011 ; Dhume 2011a).

par des approches disciplinaires et méthodologiques hétérogènes, l'influence et l'importance des catégories ethno-raciales dans l'ordre scolaire. Sans reprendre ici la synthèse systématique de ce savoir accumulé (cf. Lorcerie 2004b, 2007 ; Dhume, Dukic, Chauvel et Perrot 2011), soulignons que la catégorisation ethno-raciale apparaît co-structurante des interactions et rapports scolaires – avec la classe et le sexe, mais aussi bien sûr avec les normes dites scolaires (ce qu'il est attendu d'un « élève » et de ses « parents », du « bon » vs du « mauvais » élève, etc.). L'ethnicité intervient potentiellement à tous les niveaux des représentations sociales, des interactions, de l'organisation de la scolarité, et aussi de l'organisation du travail des agents (Payet 1996 ; Bérard 2002 ; Poiret 2003)... mais sans que cela ne soit automatique ou systématique. Pour ce que l'on en sait, la catégorisation ethno-raciale prend une forme souvent larvée, car incorporée sans plus de questions dans les schémas mentaux : représentations sociales des publics, attentes différenciées à l'égard des élèves, jugement et explication des situations, etc. (Durand 1991 ; Simon-Barouh 1995 ; Chryssochoou, Picard et Pronine 1998) voire dans les dispositions langagières et corporelles des enseignants (Zimmermann 1978 ; Varro 1999b). Plus globalement, l'École est à la fois agie « de l'extérieur » (dans une instrumentalisation sociétale) et travaillée « de l'intérieur » par son référent ethnocentrique, conduisant à tenir les normes scolaires pour l'incarnation de la Civilité et de la Culture. Si cela peut faire écho à l'histoire coloniale (Poiret 2000 ; Belhandouz 2002), cela conduit au moins les professionnels et l'institution à imputer tendanciellement les problèmes – tels que la violence, le racisme, etc. – aux publics minorisés et notamment aux familles jugées « étrangères » (Payet 1992c ; Poiret 2000 ; Debarbieux et Tichit 1997 ; Perroton 2000 ; Dhume-Sonzogni 2007b). De telle manière que les difficultés scolaires de civilité sont susceptibles d'être régulièrement transmutes dans un « choc des civilisations » (Lorcerie 2003b, 2005 ; Dhume-Sonzogni 2007a ; Dhume 2010b), et que les publics minorisés sont de ce fait reconduits dans un statut précaire. La figure rhétorique associant la défense de l'école à celle de la civilisation en appelle à durcir les frontières pour tenter de maintenir en *périphérie* (Van Zanten 2001) certains publics soumis à certaines formes plus ou moins spécifiques de scolarité, voire à organiser et justifier la déscolarisation (Vayssière 2004 ; Bachiri 2006 ; Dhume 2012a, 2012b). Combiné aux contraintes de gestion, cela peut rendre légitime et acceptable des formes de gestion globalement ethnicisées de l'ordre scolaire, au nom de la préservation d'une éthique républicaine (Payet 1992a, 1997 ; Rinaudo 1998 ; Zéphir 2007).

Cette solide série de travaux semble pouvoir accréditer l'idée de *discrimination* ethno-raciale scolaire. Si le terme demeure assez marginal dans la sociologie de l'école¹¹ – celle-ci parlant plus souvent d'« égalité des chances », à l'instar

11 À l'exception de quelques travaux pionniers, c'est surtout après les « révoltes » de 2005 que les termes de « discrimination » ou de « ségrégation ethnique » apparaissent dans les analyses sociologiques de l'école. À la faveur d'une interprétation *politique* de cet événement – et d'ailleurs sur la base d'une partielle mésinterprétation, puisque les acteurs concernés ne se réfèrent guère, eux, à la discrimination, contrairement à des épisodes précédents de la « révolte des banlieues » – la sociologie semble découvrir la question de la « deuxième génération » (Simon 2007) jusqu'à occultée. Cette justification est explicite chez plusieurs auteurs (Oberti 2007 ; Castel 2007 ;

du discours politique –, ce concept a néanmoins été employé à la fois tôt et avec régularité, dans les travaux concernant l'orientation scolaire en général (Novi et Zirotti 1979 ; Tripiet et Léger 1985 ; Payet 1992b ; Perrot 2006 ; Bonnal *et al.* 2009) et celle en « classes spéciales » en particulier (Léger 1997). Toutefois, la problématisation sociologique de la discrimination à l'école demeure flottante, avec une faible construction théorique du concept s'accompagnant d'a-priori sur le sens de ce mot¹² (Dhume 2011b). Les travaux sur l'ethnicité à l'école donnent à voir un phénomène non détachable du fonctionnement de l'institution et des rapports scolaires ; on peut penser qu'il en va de même pour la discrimination proprement dite. Il n'y a pas à supposer le phénomène (de même que le concept) exogène, importé de l'extérieur voire d'essence étrangère... sauf à adhérer au système de croyances qui fonde l'imaginaire de « l'école républicaine », lequel nous pousse à nous représenter la discrimination comme *dysfonctionnelle* – tout au plus comme un accident, une erreur ou une exception à l'ordre scolaire. Or, les analyses empiriques de la discrimination raciale dont nous disposons dans le champ de l'emploi et du travail (De Rudder, Poirer et Vourc'h 1994, 1995 ; Bataille 1997 ; Noël 1997, 2006 ; Dhume 1997b ; Jounin 2008) montrent plutôt le phénomène comme le produit d'un *régime de fonctionnement* des institutions, des dispositifs ou des secteurs d'activité. Un produit non systématique – sauf cas particuliers, comme peut-être dans l'apprentissage (Noël 2000) – mais « systémique ». La discrimination parlerait donc non pas de l'antithèse des institutions mais de leur envers, leur façon silencieuse et souterraine de fonctionner. Elle serait d'autant moins marginale que « la marge est un mythe. La parole du dehors est un rêve qu'on ne cesse de reconduire » (Foucault 2001b : 77). En conséquence de quoi les discours sur l'extériorité et la marginalité du phénomène sont à considérer non pas comme un point de départ heuristique pour appréhender sa réalité, mais comme une donnée du problème, comme une expression de la *face imaginaire* de l'institution scolaire.

Les travaux sur l'ethnicité invitent également à penser que la discrimination fonctionne selon un mode éminemment *processuel*, avec des *régimes de fonctionnement*¹³ – de visibilité, d'intensité ou de systématisme – variables selon les configurations. Nous aurions donc affaire non pas à des pratiques isolables et

Castel et Boucher 2009). Il a fallu, reconnaît François Dubet dans la réédition de 2008 de *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 » (Dubet 2008 : 10). Mais là encore, la référence est américaine, comme si la question ethno-raciale ne pouvait qu'être importée de « l'étranger »...

12 Le phénomène est régulièrement présupposé exogène à l'ordre scolaire ; il est renvoyé vers le monde du travail (Duru-Bellat et Perretier 2007 : 46-47, Observatoire des inégalités 2005, Chomentowski 2009 : 125), ou assimilé aux « modèles américains et sud-africains » (Barthon 1998 : 97). La discrimination est régulièrement supposée « volontaire », « intentionnelle », « ouverte », « systématique », ce qui justifie de refuser ou minimiser le concept (Ben Ayed 2011, Payet 1992c : 83-84 ; Oberti 2007 : 254). Le terme est enfin réduit à un « effet de mode », voire une euphémisation de concepts préexistants tels « racisme », « ségrégation », « manque de capital symbolique » ou « stigmatisation » (Chomentowski 2009 : 126 ; Van Zanten 2006 ; Berthet 2006 : 6 ; Castel 2007 : 51).

13 Pour une analyse de la pluralité des régimes d'ethnisation des frontières scolaires, que je ne traiterai pas ici, je renvoie au chapitre II.1. de ma thèse (Dhume 2011a).

assignables *in fine* à tel ou tel acteur, ni à des pratiques intrinsèquement illégitimes, mais à des réseaux de pratiques, de normes, se soutenant mutuellement et formant une discrimination plus ou moins tolérée. Partant de cette hypothèse, il s'agit d'appréhender la discrimination ni comme une pratique uniforme et/ou aux effets constants¹⁴, ni comme un phénomène autonome et somme toute exceptionnel, mais plutôt comme l'expression d'une forme-type banale et générale : elle renvoie aux modes selon lesquels sont activées des *frontières*, qui justifient et organisent le tri entre des publics selon leur légitimité présumée. Il s'agira ici de s'intéresser aux moments où ces frontières prennent une *valence* ethnico-raciale (que celle-ci soit explicite ou implicite, directe ou indirecte...). Appréhendée ainsi, la discrimination ethnico-raciale peut être vue non pas seulement comme un régime d'exception institutionnalisé (avec ses références exogènes et historiques, tels l'apartheid en Afrique du Sud ou la ségrégation aux États-Unis), mais comme une figure plus ou moins systématique des rapports sociaux. Cette définition permet de prendre en considération les variations d'intensité d'un phénomène, en interrogeant les *seuils* à partir desquels on considère sa visibilité ou son statut de problème. Sur ce plan, les définitions légales et psychosociale de la discrimination constituent des pôles entre lesquels on peut circuler, afin d'éviter tant la réduction de la question à des pratiques illégales parfois (mais exceptionnellement) condamnables juridiquement (De Rudder 1995)¹⁵, que sa dilution dans une théorie extensive des schémas mentaux potentiellement sans fin (Scharnitzky 2006). Plus spécifiquement, il y a lieu de comprendre le concept de discrimination – et le schéma d'action antidiscriminatoire¹⁶ – en tension entre trois matrices : un problème *politique* (la question de l'*égalité* et des pratiques qui la produisent ou non), une question *cognitive* (une logique de *catégorisation* et de *schémas mentaux* (Moscovici 1984) qui organisent et justifient des pratiques sélectives) et une

14 Les effets de la discrimination prennent vraisemblablement des formes multiples – ce qui en rend la mesure d'autant plus délicate pour des approches statistiques qui doivent supposer une traduction en quelque sorte *immédiate* et *tendancielle* dans le registre scolaire (en termes d'échec, de réussite, etc.). On sait globalement que l'expérience discriminatoire peut influencer le rapport des élèves à l'école. Mais si elle semble parfois favoriser une intériorisation de l'échec (Malewska-Peyre 1982 ; Boutry-Avezou, Sabatier et Brisset 2007 ; Caillet 2007), elle peut tout autant soutenir l'émergence d'une « identité oppositionnelle », pensable comme un héritage des rapports coloniaux (Akkari 2001 ; Rémy 2006), et/ou comme le fruit de l'expérience scolaire elle-même (Akers-Porrini et Zirotti 1992, Zirotti 2006). Elle peut aussi favoriser des identifications ethniques ou religieuses (Quiminal *et al.* 1997 ; Kapko 2005 ; Amin, Poussin et Martinez 2008) qui s'expriment parfois sous une forme et dans un cadre scolaires, mais qui peuvent être incorporés et retraduits dans des formes extra- voire contre-scolaires dont le lien apparaît second (ou n'apparaît pas) dès lors qu'on se focalise spécifiquement sur l'école.

15 Car, « si les conventions politiques impersonnelles protègent en effet les citoyens de l'arbitraire d'une discrimination complètement dérégulée, c'est parce qu'elles offrent la possibilité de mettre de l'ordre dans la discrimination et non pas de l'abolir » (Pharo 1991 : 58).

16 Pour l'action publique également, il s'agit ni de rabattre le problème sur l'entrée cognitive (comme le fait un antiracisme qui se propose de « changer les mentalités »), ni de réduire le problème à l'ordre juridique. Une approche *circulatoire* entre plusieurs définitions représente l'intérêt de pouvoir prendre appui sur le droit comme *norme tierce* susceptible de modifier les rapports de force – un droit comme outil de pouvoir (Lochak 1992). Pour une discussion du concept ainsi construit, cf. le chapitre I.5 de ma thèse (Dhume 2011a).

question *normative* (le droit proposant non seulement un seuil punitif, mais plus largement un système d'évaluation de la légitimité des actes¹⁷).

La discrimination en stage, ou le point de vue des frontières

La question spécifique de la discrimination ethno-raciale aux stages apparaît tardivement, avec quelques travaux pionniers, principalement des rapports publics. Dans une étude sur le pays de Montbéliard, nous avons relevé l'ampleur des demandes discriminatoires lors des démarches de placement en stages d'élèves du « dispositif de formation intégré¹⁸ » d'un collège. Le traitement des documents recueillis auprès des enseignants montrait que sur un panel de 201 entreprises du bassin sollicitées pour des stages entre 1996 et 2000, « 42 mentions discriminatoires directes apparaissent, formulées par 40 employeurs différents. Cela signifie que dans l'échantillon, 20% des employeurs expriment ouvertement par téléphone des critères discriminatoires » (Dhume, Volponi, Mouliade et Noël 2000). Ce relevé n'étant toutefois pas exhaustif, et d'autres formes indirectes de sélection n'étant pas prises en compte – telles que les demandes de « présentation par les parents », procédé habituel dans le domaine de l'apprentissage (Henry-Dalmasso 1997 ; Noël 2000) –, ces données sous-estiment assurément la demande discriminatoire. Ce constat a été confirmé, dans le même temps, par un rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale, se fondant sur une enquête du secrétariat d'État 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 n'a pas été diffusé – signe du problème institutionnel que pose cette question – mais son contenu a été relayé par quelques quotidiens nationaux (Guibert 2000 ; Rotman 2000)¹⁹. Diverses enquêtes auprès des élèves (Cerrato-Debenedetti et Yigit 2005 ; Dhume et Sagnard-Haddaoui 2006b ; Farvaque 2007) ont en outre montré l'importance et la fréquence de l'expérience des discriminations, en même temps que l'incertitude de sa qualification, pour ceux qui y sont exposés.

La sélection discriminatoire dans l'accès aux stages n'est toutefois qu'une des formes d'un processus global, dont les frontières sont plus ou moins subtiles, multiples et labiles. Une étude sur la discrimination sexuelle en stages

17 Je retiens du droit qu'il y a discrimination lorsque sont réunis trois types d'éléments : 1° un acte, une procédure, un fonctionnement collectif ; 2° d'ordre sélectif (tri, traitement différent...) ; 3° mettant en jeu un critère prohibé – ici, les marques caractéristiques du rapport ethno-racial (patronyme, faciès, origine, race, religion, etc.).

18 Géré par la mission insertion de l'Éducation nationale, le dispositif de formation intégré vise à accompagner des jeunes sortis du système scolaire sans orientation dans une démarche de formation en alternance.

19 L'effet de ce rapport est pourtant sensible, puisque l'État va renforcer le cadre normatif, avec une circulaire ministérielle incitant les enseignants à la vigilance (n° 2000-095 du 26-6-2000) et l'introduction dans la loi du 16 novembre 2001 de la pénalisation des discriminations dans les stages. Au début 2000, cependant, aucune commande publique ni recherche spécifique ne vient approfondir cette question. Les études du ministère de l'Éducation nationale qui évoquent le problème ne prononcent parfois même pas le nom de « discrimination », et minorent le problème en le ramenant au rang de « freins dans l'accès aux stages » (Dhume 2010a).

(Landrieux-Kartochian et Guillot-Soulez 2005), et deux enquêtes avec l'entrée des critères ethno-raciaux (Dhume et Sagnard-Haddaoui 2006b ; Farvaque 2009) indiquent que les étudiant.e.s enquêté.e.s connaissent un différentiel de traitement à l'égard de leurs homologues majoritaires sur plusieurs plans combinés : 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. Aussi, aborder le problème à partir de la seule question de l'accès aux stages présente deux biais. D'une part, celui d'oblitérer une partie importante des processus de discrimination, en supposant qu'ils s'arrêtent une fois franchie la porte de l'entreprise. C'est par exemple occulter les « plafonds de verre, parois de verre, ou planchers collants » – soit ces mécanismes discriminatoires qui restreignent la mobilité des travailleuses et/ou des travailleurs en les cantonnant à des postes subalternes ou dégradés (tels le « sale boulot »). D'autre part, la focale sur l'accès aux stages présente le biais de mimer l'accès à l'emploi, et donc de penser la discrimination à partir d'une *forme de sélectivité* très spécifique, particulièrement visible car apparemment « extérieure » : le passeport donné ou refusé pour *passer la clôture*. Que les institutions concentrent des forces de contrôle – des activités de *police*²⁰ ou de douane – et produisent intensément des discriminations autour des frontières externes ne fait pas de doute – quoi que sur ce plan, les conditions d'accès à l'école publique et à l'entreprise ne sont pas équivalentes. Mais d'une part, les processus de frontières s'étendent en-deça et au-delà ; et d'autre part, on peut penser que les logiques de contrôle « internes » et « externes » travaillent de concert. Il y a donc lieu d'adopter une approche globale de la problématique.

Pour vérifier cette hypothèse, la question des stages est particulièrement opportune. Ceci, parce qu'elle nous met en présence de processus contrôlés de passage des frontières « externes » (clôtures), dans lesquels on peut suivre le travail en amont et aval (« interne », du point de vue de l'école) en même temps que l'expérience dans l'entreprise (« externe »). Le stage peut être vu comme un carrefour vers lequel convergent et/ou à partir duquel se déploient plusieurs logiques. Il s'agira ici de se situer au point de liaison entre normes et frontières, entre processus de normalisation des élèves et contrôle de leur présence et de leur circulation. C'est à l'intérieur de cette analyse que je chercherai à observer plus spécifiquement la manière dont fonctionne une possible différenciation ethno-raciale de traitement. Mon hypothèse centrale, comme je l'ai indiquée, est en effet que la discrimination n'est pas un processus hétérogène à l'ordre scolaire, mais qu'elle doit être comprise comme une modalité possible du travail de normalisation et de contrôle opéré par les institutions, entre elles (ici

20 Police et politique constituent les deux faces des activités relatives à l'organisation de la *polis* (la Cité). 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 » (Rancière 1998 : 112). La police, elle, est une « règle », et l'ensemble des pratiques qui en découlent ou qui s'y réfèrent ; c'est le nom générique du principe et des activités de maintien d'un ordre qui, toujours, repose sur des inégalités ou sur un mécompte des parts et des voix. Ce couple de concept purifie peut-être excessivement l'idée de politique (Nordmann 2006 : 121-124), mais ils sont interdépendants : la politique « n'a pas d'objets ou de questions qui lui soient propres » (Rancière 1995 : 55), elle se fonde relativement à la police dans la mesure où « toute police fait tort à l'égalité » (Rancière 1998 : 113).

entre l'école et l'entreprise), et en interaction avec leurs publics « communs²¹ ». Le point de vue des frontières permet de saisir les continuités et discontinuités entre ce que l'institution construit comme « dedans » et « dehors ».

En parlant de frontières, je ne parle pas seulement de *marques physico-symboliques* et de *conventions*. C'est plus largement d'une activité-matérialité dont il s'agit : une activité constante (mais non nécessairement continue) qui laisse des traces et qui en efface, qui s'incarne dans des corps, des objets, des règles,... et qui génère ce faisant des effets de clôture, de contrainte, de passage, de tri, de gestion de l'ordre intérieur/extérieur, de définition statutaire (qui est étranger, au service ou à la Nation), etc. Cette activité fabriquant matériellement et symboliquement de la frontière est au fond constitutive de la *discipline* (Foucault 1993), qui organise, segmente, cloisonne, définit, limite, distribue, contient, contrôle. C'est pourquoi je suppose que la discrimination est incorporée à la normalisation disciplinaire, qu'elle n'est pas faite d'une autre matière. C'est pourquoi aussi je suppose que la question des stages est traversée par la problématique d'une redéfinition des formes de contrôle, pour en construire une logique tenable à la fois pour l'école et pour l'entreprise, et tenable dans le passage d'un univers à l'autre. C'est en étant attentif à ces activités de police (*i. e.* de gestion des frontières, de maintien d'un ordre), en saisissant leur sens et écoutant leurs justifications, que je dégagerais des normes qui s'exercent, des régularités qui opèrent, des logiques de pouvoir qui s'activent, du sens « ethnico-racial » qui se produit, à la fois par en haut, dans la représentation institutionnelle des problèmes, et par en bas, dans l'activité de gestion des stages (parmi d'autres activités).

Outre le décryptage des pratiques enseignantes « dedans-dehors », l'analyse de la discrimination *en* stage devra aussi prendre en considération ce que l'on sait être, pour les discriminés, une répétition d'expériences de la racialisation et de la discrimination en divers endroits de l'espace social, finissant par former une continuité d'expérience (Dhume et Sagnard-Haddaoui 2006a ; Poiret 2010). Il y a en effet des raisons de penser que le séquençage entre stage, autres dimensions de la scolarité, et expériences extra-scolaires de la discrimination ne représente qu'une face de la question : la *face institutionnelle*, soit celle qui pense le problème à partir des logiques de clôture de l'institution. Il s'agira de voir si les élèves se réfèrent à un tel séquençage, et le cas échéant ce que signifie pour eux de distinguer entre les expériences scolaires et les autres, en stage et/ou ailleurs. En résumé, l'analyse qui suit devra chercher à appréhender ce que je suppose être un *continuum de situations*, continuum qui opère *a priori* dans au moins trois directions : entre la discrimination et d'autres formes éventuelles d'injustices ou d'illégalités en stages ; entre la discrimination dans l'accès aux stages et d'autres formes/lieux de discrimination durant le stage ; et entre la situation propre des stages et les expériences plus générales d'altérisation dans les univers respectifs de l'école et de l'entreprise.

21 Les guillemets veulent signaler qu'avoir pour public le même ensemble d'individus ne fait pas un public *commun* aux institutions. Il faudra voir comment se construit un accord interinstitutionnel sur la définition des publics (celui reconnu comme normal et ceux constituant des « problèmes », notamment), et par exemple comment se négocie dans les stages l'évaluation des élèves à partir de deux systèmes normatifs/évaluatifs.

Le stage mis en perspective depuis l'espace et l'ordre scolaires

En-deça de l'intérêt objectif d'un travail sur la discrimination en stage, l'objet de cette recherche témoigne d'une époque, caractérisée par un déficit de reconnaissance politique de la problématique des discriminations dans l'institution scolaire (Lorcerie 2003b, 2004a ; Dhume 2010a). Il peut en effet sembler paradoxal de vouloir aborder la question plus générale de la discrimination à l'école à partir de cette problématique si spécifique et apparemment si peu centrale des stages. Cela résulte pour partie d'un *rapport d'opportunité*²² : si c'est au départ simplement un espace où l'enquête a été possible et où un intéressement commun et local²³ de professionnels et du chercheur a été envisageable, c'est aussi un point d'ancrage qui ouvre des perspectives. De fait, la question a été ouverte par ce que l'institution considère comme sa « marge » et son « extérieur » : par une alliance entre une institution publique tierce (le FASILD²⁴) et l'Education nationale, grâce à des financements européens (programme Equal), principalement dans l'ordre minorisé de l'enseignement professionnel, et par la question des stages – entendue *a priori* plus comme l'accès au monde de l'entreprise que comme extension de l'ordre scolaire. De cette façon de définir le problème découle une limite évidente : la discrimination scolaire ne semble pas recherchée *a priori* dans des formes, des lieux, des cadres, des frontières qui lui seraient spécifiques.

Mais en même temps, point n'est besoin d'exagérer ces effets. D'abord, car au-delà des travaux sur l'ethnicité et de premières études locales qui témoignent d'un *problème de discrimination*, « on est très loin actuellement d'une compréhension exhaustive des déterminants des situations de marginalisation des minorités sur le plan scolaire », au niveau français comme international (McAndrew 1999 : 227). Quelle que soit l'entrée, à ce stade, on peut escompter une meilleure compréhension de l'économie d'ensemble du processus. En outre, si la discrimination en stage ne constitue vraisemblablement pas l'épicentre de la problématique²⁵, il n'est pas certain, justement, que celle-ci se laisse saisir par une quelconque centralité. Je soutiendrai au contraire que la discrimination se construit *en réseau*. Ensuite, si la démarche de *sociologie publique* imprime certes des contraintes au projet de savoir, l'entrée par ce qui semble tolérable pour l'institution est *a contrario* un point d'observation des normes de cette tolérance. La question de la discrimination est typiquement de celles d'ordre

22 C'est-à-dire non pas simplement « 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... » (Nicolas-le-Strat 2008).

23 Local, car, bien que dans l'institution scolaire la centralisation hiérarchique reste une référence forte en général (mais ce n'est pas vrai en matière d'engagement antidiscriminatoire...), la distribution réelle du pouvoir impose de nouer des accords *locaux* (Derouet 1992) pour 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).

24 Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations, devenue en 2006 : Agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE).

25 Contrairement à un clivage fréquent qui attribue la question des discriminations (*i. e.* raciales) à l'entreprise pour réserver à l'école celle des inégalités (*i. e.* sociales) ; par exemple : Cousin 2012.

« contre-sociologique », pour parler comme René Lourau (Lamihi et Monceau 2002). Catégorisée comme « sensible » par l'institution, elle éclaire par là-même les « conception et réception du *sens* dans les discours de pouvoir » (Koubi 1998). Tenu pour un objet débordant le sens habituellement recevable, et constituant de ce fait une fissure possible dans la clôture des problèmes et leur maîtrise par l'institution, le thème de la discrimination est l'objet d'un « particularisme des modes de traitement politique » (Chevallier 1998) qui éclaire la façon même dont « pense l'institution » (Douglas 2004).

Enfin, la perspective d'une sociologie soucieuse de l'émergence de nouveaux problèmes publics invite à considérer tactiquement cette entrée comme une brèche permettant malgré tout de *constituer la question de la discrimination de « l'intérieur » de l'institution*. De fait, la trajectoire de cette recherche au long cours en témoigne : partant d'une enquête exploratoire sur les stages en Lorraine en 2006, cette expérimentation initiale a servi d'autorisation pour d'autres académies et d'autres équipes, qui se sont depuis saisi de cette question pour ouvrir d'autres dimensions jugées plus « centrales » du système scolaire (orientation, notation, rapports disciplinaires, etc.). Cette émergence conjointe d'une sociologie et d'une action publique *par en bas* (Noël 2004b) est aujourd'hui en voie d'*institutionnalisation par en bas*²⁶, tandis que le ministère de l'Éducation nationale peine toujours à reconnaître cette question²⁷.

L'entrée par les stages a pour corollaire un certain rapport à l'ordre scolaire, mais avec un ordre en pleine mutation. S'intéresser aux stages sous statut scolaire, c'est en effet d'abord se pencher sur les segments de l'espace scolaire dédiés à la formation de la main d'œuvre ou des techniciens et encadrants du bas de l'échelle hiérarchique – les lycées professionnels (LP) en premier lieu, et aussi ceux, techniques (LT). La majeure partie de mes terrains d'enquête se situe en conséquence à ce niveau – l'entrée par établissement incluant les formations de type Bac + 2 en lycée. Néanmoins, l'usage des stages s'étend et colonise petit à petit tout le système scolaire secondaire²⁸ et post-bac (sans parler du domaine de l'insertion), car comme on le verra (partie 1) la figure du stage témoigne d'un nouveau rapport école-entreprise. Le contexte dit de crise économique affecte et transforme tant le travail que les formations qui lui

26 À l'heure où j'écris ces lignes, un réseau interacadémique sur les discriminations est en train d'être structuré, en prenant appui sur l'Institut français d'éducation (IFE) – ex-Institut national de recherche pédagogique (INRP).

27 Ce contexte a une conséquence importante sur la *disposition* du problème : l'ouverture de ces questions à faible légitimité institutionnelle et à forte responsabilisation professionnelle a pour inévitable effet, non seulement de raviver des passions sociales (Chapoulie 2006), mais d'activer aussi un dispositif de culpabilisation qui loge dans les rapports de/au travail. On le verra concernant la dénégation (partie 2). Cela soulève, pour les professionnels, d'importantes questions de légitimité du pouvoir d'agir, avec des systèmes de peurs qui y logent, telles celles inspirées du « Léviathan », figure métaphorique du pouvoir autorisant. (« Monstre peut-être mais optique [...] chose mentale [...] point de vue » (Latour 2008 : 89), celui-ci est composé de la multitude des projections des acteurs et des réseaux de leurs coopérations (Callon et Latour 2006 : 12).) Une sociologie réflexive et sensible doit donc à la fois tenir compte de ces affects – du fait que « parler de racisme [ou de discrimination dans l'école] peut paraître surprenant voire choquant » (Favre-Perrotton 1998) – et considérer la question dans sa dimension collective et de réseau.

28 Au moment où je rédige cet ouvrage, le gouvernement parle de faire débiter les stages en classe de sixième.

sont dédiées (Palheta 2012). L'enquête prend donc en compte aussi le niveau du collège, quoique de façon plus limitée, car principalement à titre exploratoire d'un caractère général de la problématique. Cette entrée à plusieurs niveaux vise à tenir compte de deux logiques présentes dans l'usage scolaire du stage²⁹. Les stages au collège sont centrés principalement sur une exposition de l'entreprise (dans ses différents métiers, son image sociale, etc.), et à travers cela, sur la recherche d'une adhésion des élèves au modèle entrepreneurial et de leur projection dans le (futur) monde du travail. Tandis que les stages au niveau lycée sont *a priori* plus organisés par des enjeux d'acquisition ou de certification de compétences³⁰. Dans les dispositifs d'insertion, l'usage des stages oscille entre ces deux logiques. On verra ce qu'il en est de ces dimensions respectives – mais pour le dire d'emblée, l'opposition fonctionnelle entre ces deux logiques est bien moins systématique que ne le laisse entendre la codification officielle des stages. Quoi qu'il en soit, il y a lieu de prendre en compte une pluralité de types de stage, et pour cela de choisir un panel d'établissements (collèges, lycées professionnels, techniques, et généraux, centre de formation d'apprentis en milieu scolaire) ainsi qu'une diversité de formations et de dispositifs (filiales et niveaux de diplômes divers, dispositifs d'insertion sous statut scolaire).

Le stage témoigne de rapports de force globaux qui travaillent de l'intérieur la définition de l'ordre scolaire. La problématique de la discrimination en stage doit donc être resituée dans ces rapports de pouvoir entre l'école et l'entreprise, aux différents niveaux (du macro au micro) de ces relations. Ce pouvoir est à rechercher dans la façon dont il transite à la fois par des normes et règles formelles et informelles, et par les formes de *traitement des publics* (et aussi des professionnels, par exemple dans la distribution ethnique des tâches). C'est sur ces logiques, prioritairement, que mon analyse se concentrera, en cherchant à articuler trois perspectives appliquées à l'école et aux stages : une *sociologie politique*³¹, une *sociologie du travailler*³², et une *sociologie de la discrimination*³³. Cela donnera sans nul doute des stages une image assez différente non seulement de celle que l'institution produit (on le verra, avec l'analyse du rapport école-entreprise), mais aussi de celle que les professionnels se figurent. Car l'enjeu n'est pas ici une sociologie de la forme-stage, mais bien une compréhens-

29 Logiques qui, selon certaines études, et selon un discours assez partagé chez les professionnels, influeraient sur la forme des discriminations : « plus le stage se rapproche d'une logique d'activité, plus les formes de discrimination correspondent à celles rencontrées par ailleurs, et en particulier dans le domaine de l'emploi » (Rivard et Thelineau 2006 : 57). Cette idée me semble discutable car d'une part elle occulte la continuité de l'expérience discriminatoire, et d'autre part elle confond intensité visible et forme du phénomène.

30 D'où, les limites imposées de façon croisée par le Code de l'éducation et le Code du travail à l'utilisation de stagiaires par les entreprises.

31 Soit, ici, un intérêt « 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 » (Lorcerie 1997 : 12).

32 Par cette formule, je fais d'une part référence aux apports de la psychodynamique du travail, et d'autre part je me situe à mi-chemin entre une sociologie de l'action et une sociologie du travail, auxquelles j'emprunte sans souci d'exhaustivité ni de fidélité.

33 Celle-ci emprunte aux trois matrices évoquées précédemment : celle de la philosophie politique de l'égalité, celle de la psychosociologie et de la sociologie de l'ethnicité, et celle du droit (une sociologie qui « fait avec le droit », Bethoux et Mias 2004).

sion de la manière dont la discrimination et l'ethnisation s'y incorporent, si tel est bien le cas.

Ce faisant, je ne traiterai pas de l'école et de l'entreprise de façon symétrique. Je prends le parti d'observer principalement l'activité *scolaire* de gestion des stages, en interaction avec les entreprises (et les publics). Une sociologie du stage gagnerait assurément à construire une représentation plus plurielle de son objet. Mais ce choix de privilégier le point de vue de l'école tient, je l'ai dit, à un programme de recherche inscrit avant tout dans l'analyse des formes de discrimination scolaires (dont l'équivalence avec l'entreprise et le monde du travail restent à construire). Ce choix découle également du fait que les stages sous statut scolaire sont en première et en dernière analyse une coproduction à finalité largement scolaire. Si les stages (et, je le suppose, la discrimination qui y prend place) sont une coproduction entre l'école et l'entreprise, je montrerai que ce rapport ne correspond pas à la fiction convenue d'un équilibre entre ces deux termes, ni d'un équilibre à trois termes (école, entreprise, élève) au service de ce dernier – cette fiction, par laquelle le stage est fréquemment théorisé, occulte en large part les rapports de pouvoir qui président à une organisation de la scolarité sous le modèle (relatif) de l'alternance.

Une recherche empirique, une posture de sociologie publique

Mon travail prend place dans la gamme des *sociologies publiques*. Cette notion 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 » (Burawoy 2004 : 1615-1616), mais également la contribution possible de la discipline à l'espace politique : politisation, publicisation et discussion publique des questions sociales. Une telle sociologie peut être dite publique dans la mesure où elle se caractérise par sa contribution au devenir-public de nouveaux problèmes, et à la constitution d'un « contre-public [...] visible, dense, actif, local, et souvent en opposition au courant dominant » (Burawoy 2006). Dans le travail sociologique au long cours restitué ici, la production de connaissance sur la discrimination a soutenu l'émergence de collectifs, d'expérimentations et de prises de parole publique – progressivement mis en réseaux – pour constituer et faire reconnaître un problème politique occulté par l'institution – et pour une part aussi par la recherche française (Dhume 2011b). Cette approche prend d'une certaine façon Max Weber au mot ; connu pour son souci de distinguer entre professions et vocations scientifique et politique, le sociologue estimait néanmoins 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 [...] » (cité par : Colliot-Thélène 2003 : 30).

Le statut de la sociologie publique renvoie à mon sens d'abord à une question de *posture professionnelle*³⁴ – et pas seulement à un enjeu de division du travail

34 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

sociologique entre un espace académique « purifié » (Latour 2005) et « l'impu-
reté » caractéristique de la recherche de « plein air » (Callon, Lascoumes et
Barthe 2001). C'est une manière d'assumer et d'exploiter une assise en tension :
entre commande publique et autonomie du projet de recherche, entre idéal scien-
tifique de théorie « dure » et composition pragmatique avec/dans une réalité
foisonnante, faite de *bricolage* et d'une fructueuse « manipulation brouillonne »
(Vienne 2003 : 189). Cette assise en tension se traduit dans des tiraillements,
un inconfort, mais aussi dans un potentiel de mobilité. La sociologie publique
« est pleinement chez elle, partout et nulle part, dès lors qu'elle instaure les
conditions (politiques, éthiques, épistémologiques) de sa présence » (Nicolas-
le-Strat 2000 : 123). Prenant le parti *d'habiter le monde social* avec les autres
acteurs, de chercher à le penser, à le comprendre et le mettre en mouvement
avec eux, la sociologie publique travaille, de l'intérieur des situations et/ou
des institutions, à des « mises en rapport » (Guattari 1989). L'adaptation et la
mobilité exigées ramènent la science à une activité de recherche relativement
précaire – avec une expérience sinon homologique au moins métaphorique du
statut d'*étranger* (Simmel 2004)³⁵ et de celui de sans-domicile fixe. Le savoir
s'y dégage par exploration, reformulation et sédimentation, de terrain en
terrain, dans une oscillation entre mobilité *tout-terrain* et tactique du *squat*.
(On trouvera en annexes n° 2 une succincte présentation des divers terrains et
des commandes successivement squattées, dont ce livre rassemble sous une
forme sédimentée le savoir accumulé et remis en perspective d'ensemble).

Une telle approche relève nécessairement d'une sociologie *impliquée*, qui
voit « 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 » (Corcuff 2003). Il s'agit de répondre
aux enjeux épistémiques entre autres par une option pour la *coopération*³⁶. Ce
rapport intervient à trois niveaux. Premièrement, recherchant un *intéressement
mutuel à la construction de problématiques* – c'est-à-dire une mise en problème
hybride, entre scientifique et politique – le sociologue public ne cherche pas à
imposer son cadre de production ; il le codétermine avec d'autres. Il emporte,
comme chacun, ses outils, ses savoir-faire, ses cadres de pensée, ainsi que les
exigences de son métier (notamment quant aux conditions de scientificité du
savoir) dans une *rencontre* (Azémar 2000) avec d'autres exigences (notamment

de la façon d'*être au travail*, de *faire de la recherche* (Latour 1995). Avec cette notion, il s'agit
de sortir d'une opposition entre idéalisme et réalisme, pour réfléchir aux façons dont le travail
sociologique (comme tout travail) engage des ressources axiologiques pour « tenir » le sens,
asseoir une *fidélité relative* à des valeurs ou un projet. Fidélité relative, car *recomposée en situa-
tion*, « 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 »
(Dhume-Sonzogni 2010a : 157).

35 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 2004 : 55-56).

36 Soit un processus de co-réalisation, co-décision et co-responsabilité à l'égard d'un projet (de
savoir et d'action), qui implique la recherche, au sein du collectif, d'une perspective égalitariste
médiée par l'objet du travail (Dhume-Sonzogni 2006).

celle d'une praticabilité des théories). Deuxièmement, cette posture suppose d'accepter une *affectation réciproque* entre les divers points de vue en présence, pour produire « un savoir en transaction » (Nicolas-le-Strat 2003 : 56). L'égalité n'étant pas un fait ou un état mais un processus-projet, cela ne se fait pas sans *conflits*, sans confronter et discuter la possibilité d'une « égalité³⁷ ». Cette perspective invite la sociologie à accepter (ce n'est pas facile) de ne pas parler l'entière de la situation et de ne pas monopoliser la parole, mais de contribuer à sa démultiplication et à la réouverture de la comptabilité politique des voix. Troisièmement, le rapport de coopération permet de tordre et reformuler l'habituel *rapport de commande*. La commande publique se pose toujours, au moins implicitement, comme une relation hiérarchique. Elle se place sous le signe d'une alliance des élites, experts et décideurs – l'alliance du pouvoir et du savoir pour gouverner (« mieux » ou plus légitimement). Il ne s'agit pas de refuser la commande publique au nom de la pureté du savoir, mais bien au contraire de travailler de l'intérieur en activant et déployant le potentiel critique des situations.

La critique cherche ainsi à se déployer non pas de l'extérieur, mais dans une connaissance *ancrée* (Glaser et Strauss 2010), et à partir de tactiques susceptibles de transformer le rapport à la situation (on en verra des exemples, notamment au chapitre 2)³⁸. « On croit souvent, souligne 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 » (in Lippman 2008 : 24). La critique surplombante accentue les séparations et génère souvent plus d'impuissance que de capacité à agir³⁹. Une sociologie publique est tournée vers la constitution de *situations critiques* (et non pas

37 Cette question a régulièrement été discutée dans les groupes de recherche-action : les différences de légitimité des savoirs entre le sociologue et les autres professionnels n'empêchent-elles pas une perspective égalitariste ? Les agents de l'école ne sont-ils pas somme toute les « cobayes » ou les « objets » d'investigation du sociologue ? Seule la mise au travail de telles questions permet éventuellement d'élaborer des objets communs de recherche et des équivalences pratiques entre le travail social et le travail sociologique.

38 Pour escompter modifier la trajectoire de la commande, on peut jouer de ses paradoxes, de ses contradictions et de sa polysémie. La commande est toujours paradoxale, car elle repose souvent sur une injonction contradictoire (ex : confronter des points de vue mais éviter le conflit), et ce qu'elle exige excède toujours ce qu'elle attend (ex : on s'intéresse à la discrimination *en stage* mais celle-ci n'est compréhensible qu'en recadrant le problème « plein champ » dans l'univers scolaire).

Ma posture en tension entre plusieurs registres constitue une ressource pour jouer des paradoxes. Par exemple, dans le travail conduit en Lorraine, j'ai été assigné à quatre registres statutaires/identitaires en fonction des divers interlocuteurs : du côté de l'ACSE, les attributs professionnels de « consultant » et institutionnel de « cabinet » ; du côté de l'Education nationale, « universitaire » et « laboratoire » ; du côté du collectif de recherche-action, l'alternance entre l'attribut de « formateur » (bien que le groupe n'ait eu de cesse d'exprimer l'inadéquation du concept de « formation » pour qualifier son expérience) et celle de « sociologue ». L'absence de recouvrement complet de ces étiquettes et de ces formes d'assignation/contrôle, permet une relative mobilité.

39 C'est un reproche souvent adressé aux travaux de P. Naville sur l'orientation ou ceux de P. Bourdieu sur la reproduction, dont le « déterminisme » aurait « démobilisé » les enseignants. Contrairement à la crainte manifestée par l'administration scolaire – et jusqu'au cabinet de la ministre... – élaborer avec les professionnels une problématique de la discrimination redonne

des discours hauts en critique), c'est-à-dire des formes de *mise en crise des situations*, à travers lesquelles les différentes expertises peuvent s'accrocher, s'affecter, cheminer et se densifier, et aussi à travers lesquelles l'action peut se renouveler. En se rapprochant d'une logique de *l'évènement au travail* (Zarifian 1995), la mise en crise a pour effet d'altérer la situation, d'appeler à la réflexion et à la réinvestir – ce que le poète métaphorise comme une « esthétique de la turbulence » (Glissant 1990 : 169).

L'implication sociologique est ici accentuée par l'objet de cette recherche. D'un côté, l'approche de l'ethnicité, « par sa nature exclut l'hypothèse d'une analyse neutre qui surmonterait l'équivoque ou l'opposition entre des groupes hétérogènes » (De Certeau 1986 : 790). Travailler sur l'ethnicité, c'est toujours travailler *dans* l'ethnicité, c'est toujours être soi-même saisi et assignable dans les rapports de pouvoir que recouvrent et fondent ces catégorisations. En outre, une sociologie politique de la discrimination cherche à rendre saillantes les lignes de tensions dans l'ordre de la Cité (les mécomptes sur lesquels repose cet ordre et la *mésentente* qui réside dans l'usage des noms d'égalité et de démocratie (Rancière 1995)). Or, démonter ces mécanismes c'est de fait toujours aussi dénoncer ces mécomptes, tant « les choses que la sociologie dévoile sont soit implicites soit refoulées et le simple fait de les dévoiler a un effet de dénonciation » (Bourdieu 2001). Quant au travail d'éducation, tout comme dans la sociologie qui l'étudie, il y a lieu de voir « une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux⁴⁰ » (Foucault 1971 : 46-47). Comme le notait Norbert Elias (1998), l'enjeu de la sociologie est de circuler et non de choisir entre engagement et distanciation. Les tensions inhérentes à cette implication représentent un intérêt heuristique si elles sont elles-mêmes réfléchies et travaillées comme des rapports de pouvoir découlant des rapports de savoir⁴¹, et si l'on recherche des manières de rendre compte de ces tensions, de ces conflits, ou de cette irréductible polyphonie du réel.

Terrains, méthodes et matériaux

L'analyse suivante, qui se veut à la fois compréhensive (des manières de faire) et critique (des effets de pouvoir qui en découlent), a été élaborée chemin faisant, à travers des dispositifs de type recherche-action ou diverses formes d'intervention sociologique. Pour une part, elles ont déjà été publicisées (cf. annexes 2 et bibliographie), discutées et mises à l'épreuve à travers des expérimentations

de la puissance d'agir (c'est sa face politique) à des professionnels régulièrement en souffrance (Noël 2004a) (c'est sa face clinique).

40 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 1971 : 46-47)

41 Il s'agit particulièrement 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 de fait d'une « construction sociale des inférieurs conceptuels » (Darré 1999).

réflexives dans diverses académies et régions (Alsace, Lorraine, Rhône-Alpes, Provence-Alpes-Côte-d'Azur, notamment), et à différentes échelles (établissements, collectifs interinstitutionnels, groupes de travail académiques, séquences de travail à l'échelon ministériel). Le processus de recherche a emprunté des formes, méthodes et matériaux variés. Ceci, d'abord parce que le systématisme n'est pas toujours envisageable dans les conditions d'une sociologie publique qui doit faire face à d'importantes différences contextuelles (dans l'organisation comme dans l'acceptabilité du regard sociologique sur ces questions). La pluralité des terrains et les variations de conditions d'enquête sont cependant une occasion de vérifier des récurrences à travers l'hétérogénéité des situations, et ainsi de pouvoir monter en généralité à partir d'équivalences situationnelles. La variété des approches répond enfin à l'enjeu de saisir par divers endroits une question complexe. En suivant et (dé)nouant les divers fils de l'action, du travail, de l'organisation, ou du discours institutionnel, il s'agit d'éclairer par divers endroits une réalité structurée en réseaux de normes, de pratiques, de sens, etc. L'intérêt d'une telle approche *multipolaire* est de construire une analyse capable de circuler entre plusieurs entrées, d'articuler plusieurs facettes et plusieurs niveaux du problème – non pas par une vue panoptique, mais par un réseau multifocales. En gagnant ainsi en extensivité, on perd certes peut-être en intensivité, car il s'agit plus d'identifier des intersections importantes ou des objets pouvant servir d'analyseur dans un ensemble complexe, que de fournir une théorie systématique d'une dimension spécifique de la réalité.

Le matériau dépend des terrains d'enquête (cf. annexes n° 2) ; il est globalement constitué :

1. De séries de plusieurs centaines d'entretiens semi-directifs⁴² généralement enregistrés. Principalement individuels, ils ont parfois été suivis d'entretiens collectifs visant à soumettre certains thèmes à la *discussion professionnelle*. La majorité des entretiens concerne des agents de l'institution scolaire, au sein d'établissements (enseignant.e.s, conseiller.e.s principaux d'éducation, chef.fe.s de travaux, chef.fe.s d'établissements, secrétaires), et au niveau des services académiques. Des élèves (et dans une moindre mesure des parents) ont été sollicités, en tenant compte de leur inscription dans une pluralité de niveaux et de filières de formation – que l'on sait éminemment hiérarchisées –, ainsi que divers

42 Les entretiens ont été conduits sur un mode à la fois assez libre et interactif, mais avec une trame globale comprenant des zones de passage articulées de façon à construire un cheminement réflexif dans le thème et permettant de circuler entre plusieurs positions discursives (faces institutionnelle, organisationnelle, professionnelle, etc.) : représentations et rapport à l'objet, récits de situations illustratives, décorticage des plans organisationnels, chronologiques, stratégiques..., avant l'ouverture d'une discussion des informations recueillies. Dans la perspective de sociologie publique, mon objectif, dans cette dernière étape, est double : d'une part un retour réflexif et *élucidant* (Glady 2008), qui fait signe à mes interlocuteurs de ce qui accroche le regard sociologique, et qui invite à le reprendre, à s'y reconnaître ou à le contester, etc. ; d'autre part, le souci de vérifier et attester la confiance réciproque qui s'est construite, et par là embrayer éventuellement sur l'intéressement de mes interlocuteurs à poursuivre un travail d'élucidation (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.).

rapports au statut de discriminable. Côté entreprise, des patron.ne.s et tuteurs/trices ont été interviewé.e.s, tenant compte d'une diversité de situations⁴³.

2. Les interventions sociologiques et collectifs de recherche-action ont généré des traces – sous la forme d'une part de compte-rendus institutionnels, et d'autre part de carnets de bord de type ethnographique. Les terrains concernés se caractérisent par la mobilisation, soit d'équipes de certains établissements, soit de collectifs pluriprofessionnels à l'échelle de l'institution (circonscription, académie,...), soit de dynamiques interinstitutionnelles territorialisées, mobilisant l'Education nationale parmi d'autres institutions. Ces collectifs⁴⁴ ont travaillé à partir de situations-problèmes ou d'« incidents » (Eckmann *et al.* 2009), vécus et rapportés par les participants et co-analysés. Ils ont été l'occasion également d'observer et de travailler la façon dont se jouent les rapports sociaux au sein même des groupes. À condition d'un travail de constitution des groupes, cette logique de coanalyse évite de fracturer les protections professionnelles et de déposséder les travailleurs de leur pouvoir et de leur expertise, en permettant au contraire un réinvestissement dans l'agir.

3. De l'observation a été mobilisée de façon complémentaire et non principale, la démarche adoptée n'étant pas de nature ethnographique. Des observations participantes et/ou participation observante au sein de dispositifs institutionnels et/ou de temps collectifs de travail (réunions, formations, interventions pédagogiques d'associations, colloques locaux...), m'ont donné accès à des situations d'interaction riches en information, notamment quant aux rapports qui se jouent au sein de l'institution, et quant aux stratégies de reconnaissance ou au contraire d'occultation de la problématique.

4. Des traces matérielles (outils, objets, traces documentaires...) ont été recueillies. Cette matérialisation, qui structure en large part l'organisation des stages et la vie de l'institution, permet d'approcher les différents *référentiels* (Muller 2000, 2003 ; Noël 2008b) et registres (axiologique, normatif, cognitif et instrumental) qui organisent l'action (cf. en annexe n° 1 un tableau synthétique des référentiels politiques d'égalité). J'ai donc recueilli au cours des diverses enquêtes des textes normatifs (lois, décrets, guides), des traces de discours ministériels et de références axiologiques, des rapports publics, des documents contractuels et d'organisation des stages (conventions, règlements, consignes,), des outils de gestion du placement et du suivi des stages, des outils pédagogiques et d'évaluation, des dossiers scolaires et des réalisations d'élèves, etc.

43 Dans divers bassins (plus ou moins industrialisés, de façon plus ou moins ancienne, etc.), 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, et selon des critères de taille ou des gammes d'entreprises (de la boulangerie artisanale à l'hypermarché, par exemple, dans le commerce alimentaire). Le choix a été effectué au sein des listes des établissements scolaires – ce qui évacue d'emblée les entreprises avec lesquelles l'école ne travaille pas ou qui ne prennent pas de stagiaires, car l'enjeu est de travailler l'articulation école-entreprise.

44 Ces situations présentent des biais spécifiques, et notamment le fait que l'institution décrète en la matière le « volontariat » pour la participation à de tels projets. De ce fait, je n'ai pas affaire à n'importe qui au sein de l'institution ni à n'importe quel type de discours, mais le croisement avec les entretiens montre des formes équivalentes d'ambivalence de référentiels d'action malgré une « sensibilité » souvent manifeste.

5. Enfin, la bibliographie en fin d'ouvrage témoigne d'une sédimentation, à la fois d'un parcours de recherche d'une quinzaine d'années, et d'une tentative d'articulation de plusieurs questions et approches. L'une des dimensions concerne des écrits théoriques, épistémologiques, méthodologiques, pour asseoir du point de vue théorique et construire du point de vue pratique une sociologie publique. Une seconde dimension concerne de façon plus thématique 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'ethnisation.

Le texte qui suit est une synthèse (globale, reconstruite et intensifiée) des analyses dégagées chemin faisant dans divers lieux de l'espace scolaire. S'il privilégie la déconstruction des mécanismes discriminatoires dans les stages et la manière dont ceux-ci mobilisent les acteurs de l'école, ce texte garde aussi la trace, à travers des renvois en bas de page, du souci de dégager au fur et à mesure des voies praticables, des objets où ancrer une action publique antidiscriminatoire⁴⁵. Cet ouvrage est organisé en trois volets. La première partie est consacrée au cadre des stages proprement dits, et cherche à retracer les dynamiques du pouvoir qui les organisent, aux différents niveaux, globaux et locaux. L'enjeu est de pénétrer les logiques réelles de ce rapport école-entreprise, en montrant quelles positions paradoxales et problématiques les élèves sont conduits à y occuper. La deuxième partie est consacrée à la gestion des discriminations ethno-raciales en stage, à la fois en tant que problème public au niveau global de l'institution scolaire, et en tant que réalité pratique pour les acteurs locaux. Elle met en lumière et tente de comprendre tout particulièrement les stratégies de déproblématisation, qui s'avèrent majoritaires, allant des processus de dénégation à des formes de légitimation des expériences discriminatoires. La troisième et dernière partie laisse la parole aux élèves... dont on verra qu'ils choisissent en fait d'abord de se taire. Je tenterai de comprendre les significations de ces rapports de parole et de silence autour de ces trois registres d'expérience des rapports sociaux qui s'entrecroisent : de la discrimination, du stage en entreprise, et de la scolarité.

⁴⁵ Mais – et c'en est à mon sens une limite majeure – il restitue tout compte fait trop peu la pratique inductive et les tactiques mises en œuvre pour produire ces connaissances et ce savoir. J'ai conscience, aussi, que la forme du récit suivant restitue mal cet empirisme inductif. Pris dans un schéma narratif académique et dans le souci d'une reconstruction problématique d'ensemble, je ne sais pas à ce jour comment régler ce problème d'écriture.