

Fabrice Dhume

En finir avec la concurrence des rapports sociaux

Observer et comprendre empiriquement comment s'articulent les rapports sociaux dans le champ scolaire, comment ils se coproduisent ou quelles sont les circulations entre eux [Magar-Braeuner, 2017] est un enjeu crucial pour la recherche comme pour l'action éducative. Celui-ci a été au cœur des journées d'études de l'École supérieure du professorat et de l'éducation de Créteil de mai 2017 : « Penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation ». Cette initiative a cependant fait l'objet d'une vilaine polémique visant entre autres les mots de l'intersectionnalité et de la race – *i.e.* du rapport social raciste –, comme si cette question et son lexique-même étaient intrinsèquement illégitimes pour parler de la situation scolaire en France. Cet épisode s'insère dans une longue série de micropolémiques opportunément construites *via* les réseaux sociaux et visant tout particulièrement l'espace scolaire, depuis les « ABCD de l'égalité » (en 2012) jusqu'au stage syndical de Sud éducation 93 (fin 2017), intitulé « Au croisement des oppressions – Où en est-on de l'antiracisme à l'école ? ». Toutes les initiatives à l'interface entre science et société, ciblant l'école et ayant pour objet la transformation effective des normes inégalitaires et discriminatoires qui structurent la société française en général et l'espace scolaire en particulier sont plus ou moins violemment rejetées.

En stigmatisant systématiquement les initiatives cherchant à renouveler les cadres intellectuels et pratiques pour combattre les dominations et les oppressions, ces polémiques ont *a contrario* pour objet de maintenir hégémonique un discours antiraciste et antisexiste institutionnel. Or, à l'opposé d'une conception intersectionnelle, ce discours tend plutôt à jouer un rapport social contre l'autre et notamment à légitimer la racisation de l'antisexisme, comme l'illustre le traitement du « voile à l'école » [Delphy, 2006]. À l'opposé d'une conception conflictualiste du problème – l'approche par les rapports sociaux –, ce discours dépolitise l'objet, en conditionnant la promesse de l'égalité à l'adhésion à une définition nationaliste de la communauté politique. La « race » est ainsi récusée, ou l'antisexisme revendiqué, au nom de la Nation. Cela conduit, comme nous l'avons montré pour le racisme [Dhume et Cohen, 2018], à maintenir à distance symétriquement le problème et sa critique politique, au profit d'un consensus sur l'ordre national, et cela conduit simultanément à présumer intrinsèque aux institutions, particulièrement

¹ L'argument est explicite, par exemple, dans le discours du Délégué interministériel à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et l'homophobie (Dilcrah), affirmant que la « notion de racisme d'État est diffamatoire. Elle est une insulte ». Cf. Kim Hullot-Guiot, « Frédéric Potier : "La notion de racisme d'État est une insulte" », *Libération*, 5 février 2018.

l'école, un rôle protecteur et égalitaire. Cette sorte de naturalisation des « valeurs de la République » indique l'enjeu sous-jacent : légitimer les institutions et les préserver d'une critique en racisme ou en sexisme¹.

Comment se positionne la sociologie de l'école à cet égard ? Mon travail sur la problématique des discriminations et rapports ethno-raciaux dans le champ éducatif me conduit à voir que, si la sociologie est souvent critique vis-à-vis des politiques scolaires, et bien entendu des discours idéologiques sur l'école, la manière dont est majoritairement entendue la question des discriminations indique une mésentente [Rancière, 1995]. Ce sont des traces de ce problème d'entendement que je voudrais ici relever, dans la littérature, pour suggérer qu'une part conséquente de la sociologie des inégalités scolaires est traversée (à l'insu ou non des auteur·e·s, peu m'importe ici) par une forme de nationalisme cognitif, qui biaise le débat sur l'articulation des rapports sociaux. Aussi, si cette question demeure précaire dans l'espace politique et institutionnel, ce n'est pas uniquement parce que les sciences sociales seraient confinées dans un entre-soi académique – et dans des discussions métathéoriques concourant « à la dépolitisation et au blanchissement de l'intersectionnalité » [Bilge, 2012] –, mais peut-être à l'inverse parce que la recherche reste, sur ce plan, proche d'une « pensée d'État » [Sayad, 1999].

La singularité de la problématique des discriminations tient en deux éléments principaux, tous deux marginalisés dans la production scientifique : l'attention prioritairement portée au traitement institutionnel inégal (des publics et des agents) et la prise en compte de la pluralité des rapports sociaux (à travers la prohibition de certaines catégories). L'enquête que nous avons menée sur la littérature scientifique relative à l'orientation scolaire [Dhume *et al.*, 2011] montre que l'explication majoritaire des inégalités repose sur une analyse par les publics (leurs positions et dispositions sociales éloignées de l'école), au détriment d'une attention à leur traitement par l'institution. Une telle approche invisibilise les mécanismes de production des inégalités et dépolitise la question, en glissant insidieusement de l'égalité à la normalité scolaire (l'adéquation avec les attendus de l'école ou les profils de ceux qui y réussissent) et en légitimant l'ordre institutionnel, comme si la source des problèmes était par principe extérieure.

Du côté de la catégorisation également, on assiste à un évitement lié à un malaise – jamais clairement explicité – des chercheur·e·s vis-à-vis de la « question raciale », comme si l'interdit politico-moral la rendait scientifiquement risquée, ce malgré des débats déjà anciens autour du terme « race » comme catégorie d'analyse². Ici, le paradigme intégrationniste, appuyé sur le principe d'un aveuglement formel, offre

² Voir par exemple Simone Bonnafous, Bernard Herszberg et Jean-Jacques Israel [1992], n° 33 de la revue *Mots*, « Sans distinction de race ».

une solution pratique : il dédouane de penser la race et invite à imputer l'éventuelle irruption de celle-ci aux publics. C'est ainsi que, dès les tout premiers écrits sociologiques sur le thème, les auteurs veulent croire – car la preuve n'est jamais établie – que « la montée du racisme est un phénomène social extrinsèque à l'École », [Tapernoux, 1997, p. 37]. L'école étant supposée égalitaire, si problème il y a, il viendrait forcément de « la rue » :

« Lorsque l'École, héritière de Jules Ferry, leur assure [aux “enfants d'immigrés”] que l'égalité des droits et des devoirs est un bien partagé par tous dans l'établissement, force est de constater que la vie urbaine contredit radicalement cette noble assertion. » (*ibid.*, p. 71).

Un tel récit prolonge la mythologie de « l'École » et dédouane l'institution de toute responsabilité dans la (re)production du problème.

Une autre forme de récit d'exogenèse réfère cette fois le phénomène à des exemples historiques de discrimination institutionnalisée, comme s'il était par nature indexé à un avant (passé), un ailleurs (étranger) et à un programme institutionnel explicite. Cette argumentation-repoussoir, qui structure le sens commun du discours de l'éducation anti-raciste [Dhume, 2016], a par exemple servi à justifier les premiers travaux sociologiques sur la ségrégation :

« Appréhender la question des scolarités des élèves issus de l'immigration sous l'angle de cette problématique [de ségrégation] ne revient pas à accréditer la thèse d'une discrimination “raciale” organisée, à l'instar des modèles américains et sud-africains. » [Barthon, 1997, p. 97].

La sociologue se réfère implicitement à une opposition entre « modèles américains et sud-africains », et « modèle français ». Indexé au mythe de l'identité nationale [Lorcerie, 1992], cet argument trouve écho dans l'idée plus générale que les questions mêmes de la race et de l'intersectionnalité seraient des produits importés. Si, bien sûr, chaque pays a une histoire qui détermine l'état interne des rapports de pouvoir, et ce faisant, peut produire des cadres analytiques singuliers, ce récit est problématique en ce qu'il nie l'histoire « française » de ces questions [Dhume, 2013] et qu'il jette le soupçon sur des concepts au prétexte de leur extranéité supposée. Ce nationalisme épistémologique et méthodologique [Dumitru, 2014] justifie de ne pas considérer à sa juste mesure la discrimination raciale. Dans le champ de la recherche, toutefois, ce rejet est rarement direct ; il transite par l'opposition entre rapports de classe et de race, la prévalence de la *classe* étant censée être une caractéristique française, opposée à « l'obsession américaine de la race » [Terkel, 2010].

L'extrait précédent promeut également l'idée que la norme de référence de la discrimination serait une situation institutionnalisée, donc volontairement et juridiquement organisée. Cette représentation de sens commun irrigue les

caractéristiques que des sociologues de renom attribuent à l'idée même de discrimination, qu'ils veulent voir comme nécessairement « délibérée » ou « volontaire », contrairement aux inégalités vues comme le résultat de « processus objectifs non intentionnels » [Oberti, 2004] :

« La discrimination désigne une opération de séparation volontaire d'un groupe de personnes en fonction d'un attribut spécifique en vue de lui appliquer un traitement inférieur ou d'entraver son accès à différents biens, services, espaces, statuts ou droits. » [Ben Ayed, 2011, p. 66].

« La grille de lecture fondée sur les inégalités consiste à voir ces positions inégales comme le résultat de processus objectifs non intentionnels. C'est donc le caractère délibéré, et perçu comme tel, qui permet de parler de discriminations. » [Oberti, 2004, p. 254].

L'argument de la volition ne tient pas, au regard des travaux accumulés dans les trois grandes disciplines ayant construit le concept de discrimination. La psychologie sociale insiste sur le caractère aveugle de ces mécanismes. Dans mes travaux sociologiques sur les stages sous statut scolaire, j'ai montré que la discrimination est coproduite entre l'école et l'entreprise, selon un mode systémique usuellement éloigné d'une intention raciste et sexiste [Dhume-Sonzogni, 2014]. Même en droit, souvent invoqué comme référence définitionnelle, l'intentionnalité n'est pas une caractéristique nécessaire, sauf du point de vue pénal [Lanquetin, 2009]. L'argument de l'intentionnalité, qui est supposé distinguer « les inégalités » (non-intentionnelles) des « discriminations » (systématiques et intentionnelles), reflète en fait le présupposé national (français) dont la norme serait l'aveuglement à la race [Hamilton Krieger, 2008] et donc selon lequel la discrimination serait d'ordre exceptionnel car référée à une volonté ou une idéologie... contrairement aux inégalités. L'argument de la volition sert ainsi à distinguer « les inégalités » des « discriminations » à partir d'un raisonnement asymétrique, exigeant de celles-ci un systématisme et une intention jamais invoqués pour celles-là. Ainsi des membres du Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire, plaçant pour la prise en compte des inégalités en minorant la discrimination, affirment :

« Aucun travail solidement étayé par des données quantitatives ne permet de démontrer que "Fatima" est systématiquement moins bien notée que "Marianne", ou que "Issam" et "Kader" sont systématiquement davantage punis que "Christophe" » [Beitone et Hemdane, 2016].

Se dévoile ainsi une logique de concurrence, qui couve même lorsque les auteur-e-s affirment qu'« il n'y a pas lieu d'opposer l'analyse des discriminations et celle des inégalités de classes » (*ibid.*). Non-opposition de principe, mais opposition méthodologique, et qui cache un enjeu national : le maintien majoritaire de la problématique des « inégalités sociales » dans la sociologie française. En conséquence, pensée

en référence à la prééminence historique et politique de la question des classes sociales, l'arrivée sur l'agenda scientifique de la question des discriminations n'est pas vue comme un renouvellement possible de la question des inégalités, mais comme une excroissance particulière, ne s'appliquant qu'aux dimensions ethniques et de genre :

« L'école française a longtemps été épargnée du soupçon de discrimination puisque seule l'origine sociale des élèves était censée peser sur les carrières scolaires. Ce temps n'est plus et tout laisse penser que l'école discrimine puisque certaines classes, certaines filières et certains établissements sont très homogènes du point de vue ethnique et sexuel. [...] On ne gagne pas beaucoup à substituer le mot discrimination à celui d'inégalité, sauf à pouvoir démontrer que l'origine ethnique et le sexe engendrent des jugements spécifiques sur la base de performances scolaires équivalentes. » [Dubet *et alii*, 2013, pp. 219 et 221].

L'enjeu semble, d'une part, de maintenir distinctes et incommensurables une problématique centrale des inégalités sociales et, de l'autre, à la marge ou sur un autre plan, des questions présumées minoritaires. Cette spécification du mot, sa réduction à ce qui n'est pas la classe sociale n'est pas pertinente, si l'on suit là encore les travaux de psychologie sociale, de sociologie des rapports sociaux et même du droit – qui, de façon certes non systématique, tient pour illégitime la sélection selon « l'origine sociale, la fortune, la naissance »³.

Dans l'opposition politique binaire entre « modèle français » (celui des classes sociales et de l'intégration) et « modèle anglo-saxon » (celui de la « race » et du « multiculturalisme »), la singularité du paradigme antidiscriminatoire [Noël, 2010] est effacée, souvent rabattue sur la notion-repoussoir de « discrimination positive ». La question antidiscriminatoire est alors altérée et assimilée non à une logique universalisante de l'égalité, mais à une logique particularisante de l'équité :

« La lutte contre les discriminations tend à se substituer à la lutte contre les inégalités et l'objectif d'équité est présenté comme une alternative à l'objectif d'égalité. » [Beitone et Hemdane, 2016].

« Avec les luttes contre les discriminations, l'idéal à atteindre est moins celui d'une société sans classes que celui d'une société ouverte et mobile dans laquelle la diversité des origines, des sexes, des cultures et des identités serait représentée de manière équitable dans tous les domaines et à tous les niveaux de la vie sociale. » [Dubet, Cousin, Macé et Rui, 2013, p. 8].

Comme l'illustre la difficile reconnaissance du paradigme antidiscriminatoire et de la problématique de la race, une logique de concurrence est à l'œuvre, au profit du maintien majoritaire du paradigme des inégalités sociales. *A priori* accueillant à la pensée des équivalences entre rapports sociaux, le concept de discrimination, comme d'autres, en fait les frais. Comme l'avait noté Claude Zaidman [2000], l'histoire

³ Le code de l'éducation mentionne ponctuellement « l'origine et le milieu social » comme critère illégitime de traitement, mais ne transcrit pas intégralement les textes internationaux prohibant les critères de « l'origine sociale, [...] la fortune, la naissance ».

de ces questions scientifiques en France montre des manières communes de marginaliser les rapports sociaux de sexe et de race dans le champ de l'école. Le maintien, jusque dans la sociologie d'un certain ordre politique national, est transféré dans la sorte de nationalisme cognitif et épistémologique par lequel ces questions sont délégitimées. Bref, pour en finir avec la concurrence et pouvoir effectivement considérer les enjeux d'articulation des rapports sociaux, il y a lieu de s'attaquer à ce référent nationaliste qui joue de la minorisation de certains rapports sociaux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARTHON Catherine, 1997, « Enfants d'immigrés au collège : intégration ou ségrégation scolaire ? », in France AUBERT, Maryse TRIPIER et François VOURC'H (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, p. 93-106.
- BEITONE Alain et HEMDANE Estelle, 2016, « Lutter contre les discriminations ? Certes ! Et contre les inégalités ? », *Revue Shkolè*. [En ligne] <<http://skhole.fr/lutter-contre-les-discriminations-cert-es-et-contre-les-inegalites-par-alain-beitone-estelle-hemdane>>.
- BEN AYED Choukri, 2011, « Discriminations : l'éducation un espace à haut risque ? », *Le sociographe*, n° 34, p. 65-78.
- BILGE Silma, 2012, « Repolitiser l'intersectionnalité ! », Iresmo. [En ligne] <<https://iresmo.jimdo.com/2012/11/01/repolitiser-l-intersectionnalit%C3%A9-1/#sdfnote3anc>>.
- BONNAFOUS Simone, HERSZBERG Bernard et ISRAEL Jean-Jacques (coord.), 1992, « Sans distinction de race », *Mots*, n° 33.
- DELPHY Christine, 2006, « Antisexisme ou antiracisme ? Un faux dilemme », *Nouvelles questions féministes*, vol. 25, n° 1, p. 59-83.
- DHUME Fabrice, 2010, « Sur la notion de race comme un problème. Les sciences sociales et l'idée de nature », *Raison présente*, n° 174, p. 53-65.
- DHUME Fabrice, 2013, « La sociologie de la discrimination ethnique à l'école. Éléments d'une histoire française », *Diversité-VEI*, n° 174, p. 135-141.
- DHUME Fabrice, 2016, « Comment l'antiracisme devint une "valeur de l'école" », *Diversité*, n° 182, p. 47-53.
- DHUME Fabrice et COHEN Vanessa, 2018, « Dire le racisme, taire la race, faire parler la nation. La représentation du problème du racisme à travers la presse locale », *Mots*, n° 116, p. 55-72.
- DHUME Fabrice, DUKIC Suzana, CHAUVEL Séverine et PERROT Philippe, 2011, *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon « l'origine »*, Paris, La Documentation française.
- DHUME-SONZOGNI Fabrice, 2014, *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnisation des frontières scolaires*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence.
- DUBET François, COUSIN Olivier, MACÉ Eric et RUI Sandrine, 2013, *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris, Le Seuil.
- DUMITRU Speranta, 2014, « Qu'est-ce que le nationalisme méthodologique ? Essai de typologie », *Raisons politiques*, n° 54, p. 9-22.
- HAMILTON KRIEGER Linda, 2008, « Un problème de catégorie. Stéréotypes et lutte contre les discriminations », intervention au Programme « Égalité des chances », Sciences-Po Paris/French-American Foundation.
- LANQUETIN, Marie-Thérèse, 2009 « Égalité, diversité et... discriminations multiples », *Travail, genre et sociétés*, n° 21, p. 91-106.

LORCERIE Françoise, 1992, « Les sciences sociales au service de l'identité nationale. Le débat sur l'intégration en France au début des années 1990 », in Denis-Constant Martin (dir.), *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?* Presses de la Fondation nationale de science politique, p. 245-281.

MAGAR-BRAEUNER Joëlle, 2017, *Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école : actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice*, thèse de doctorat de sociologie et d'études de genre, Université Paris 8/Université du Québec à Montréal.

NOËL Olivier, 2010, *Sociologie politique de et dans la lutte contre les discriminations. Au cœur de l'action publique en France (1991-2006)*, Saarbrücke, Éditions universitaires européennes.

OBERTI Marco, 2004, *L'école dans la ville. Ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris, Presses de Sciences Po.

RANCIÈRE Jacques, 1995, *La mésentente. Philosophie et politique*, Paris, Galilée.

SAYAD Abdelmalek, 1999, « Immigration et "pensée d'État" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 129, p. 5-14.

TAPERNOUX Philippe, 1997, *Les enseignants face aux racismes*, Paris, Anthropos.

TERKEL Studs, 2010, *Race. Histoires orales d'une obsession américaine*, Paris, éd. Amsterdam.

ZAIDMAN Claude, 2000, « Fait migratoire et genre. Le jeu des variables en sociologie de l'éducation », *Les cahiers du Cedref*, n° 8-9, p. 319-339.