

fabrice dhume-sonzogni

DIDACT
SOCIOLOGIE

Les discriminations scolaires

*Une mise en perspective
des connaissances*



PUR

INTRODUCTION

« La lucidité est la blessure la plus rapprochée
du soleil. »

René CHAR, *Feuillets d'Hypnos*, 1946.

L'idée que l'école puisse discriminer et traiter inégalement ses publics n'est pas aisément admise, en France. L'institution scolaire se présente comme neutre, laïque et républicaine, et, depuis la fin des années 2000, s'affirme engagée dans le « combat contre toute forme de discrimination, de violence et de harcèlement¹ ». « Les discriminations, les paroles et actes de haine raciste, antisémite, ou à l'égard des personnes Lesbien(ne)s, gays, bisexuelles et transgenres (LGBT), les violences sexistes ou sexuelles n'ont aucune place à l'école et doivent y être combattus² », affirme régulièrement le ministère. S'il est globalement admis que l'école reproduit des inégalités sociales, il semble beaucoup plus problématique de considérer qu'elle discrimine. C'est ainsi que circule l'idée selon laquelle « le domaine de l'éducation est moins porteur de discriminations que d'inégalités », comme l'exprimait, sans l'ombre d'une preuve... le premier président de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (Halde), Louis Schweitzer (cité par Mendonça-Dias, 2016).

Ce qui sous-tend cette croyance est, entre autres, la sorte de truisme qui veut que les inégalités aient principalement leur source à l'extérieur de l'institution scolaire. Comme l'analyse Audrey Osler (2010, p. 187), pour la France comme au Royaume-Uni, « les inégalités sont supposées découler du contexte familial et sont donc censées être non pertinentes pour l'école ». Une bonne part des travaux de sciences sociales a tendance à expliquer les inégalités en

1. Lettre de rentrée de la ministre de l'Éducation nationale Najat Vallaud Belkacem du 27 août 2015.

2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Circulaire de rentrée 2022, « Une École engagée pour l'excellence, l'égalité et le bien-être », 29 juin 2022.

cherchant du côté des publics – élèves et familles – la source d'une « distance culturelle » vis-à-vis des normes scolaires. Le sociologue Howard Becker soulignait ainsi que « les études sur l'éducation se sont souvent concentrées sur la question de savoir pourquoi les élèves n'apprenaient pas ce qu'ils devaient apprendre à l'école. Les chercheurs cherchaient presque systématiquement la réponse du côté des élèves : personnalité, capacités, intelligence et culture de classe étaient, et sont toujours, les facteurs d'explication les plus fréquemment annoncés. Ils ne cherchaient jamais de réponse du côté des professeurs ou de l'organisation de la vie scolaire » (Becker, 2002, p. 77. Voir aussi : Briand et Chapoulie, 1993 ; Dhume, Dukic, Chauvel et Perrot, 2011).

Plus largement, nombre de discours sur l'école font comme si l'institution était hors-champ ou que ses normes étaient simplement normales. Or, l'inégale difficulté des élèves à répondre aux attentes de l'institution indique combien ses normes sont en réalité sources d'inégalités. En suivant l'hypothèse d'un « ethnocentrisme institutionnel » (Ogay, 2017), on peut donc interroger la sorte d'évidence non questionnée des attendus et prescriptions scolaires, avec notamment leurs effets de disqualification des publics jugés non conformes *a priori*. Toutefois, la notion même d'ethnocentrisme a ses limites, pour saisir les mécanismes en jeu. Comme le soulignait Jean-Paul Payet (1992, p. 60 et 61), « s'il est toléré, et parfois de bon ton, de taxer les contenus scolaires d'ethnocentrisme, il devient indécent de décrire des pratiques ordinaires de discrimination », tant ce mot est attaché, dans l'imaginaire collectif, au scandale moral d'un racisme supposé intentionnel.

Les mots sont importants. Ce sont des armes. L'ethnocentrisme institutionnel est assurément l'une des dimensions de notre affaire, mais cette dimension doit être insérée dans une perspective plus large et systémique, qui questionne la manière dont l'école produit et traite inégalement ses publics, et ce faisant produit et actualise des rapports de domination. C'est l'objet d'une réflexion sur les discriminations.



Une autre source de méfiance vis-à-vis de l'idée de discrimination tient à l'amalgame courant de cette notion avec la seule « question raciale », dans le contexte français. Il existe un tabou politique national sur cette question – relativement récent, puisqu'il s'impose surtout dans les années 1980 (cf. chap. 1) –, tabou qui est institutionnellement entretenu, par exemple par un précédent ministre de l'Éducation nationale, à coups de polémiques et de grands discours de condamnation morale³. Vue sous ce prisme réducteur et

3. On se souvient par exemple de l'épisode visant la formation organisée par le syndicat Sud éducation 93, en 2017, dans laquelle Jean-Michel Blanquer a qualifié certains concepts sociologiques d'analyse du racisme, tels que « racisé » ou « blanchité », de mots « les plus épouvantables du vocabulaire politique ». Voir par exemple : ASSEKOUR Hélène, « Racistes, les mots de l'antiracisme ? », *Arrêts sur image*, 27 novembre 2017, [<https://www.arrestsurimages.net/articles/racistes-les-mots-de-lantiracisme>], consulté le 26-03-2023.

disqualifiant, la problématique de la discrimination peut sembler largement illégitime. Ces controverses et polémiques, que l'on retrouve dans l'espace académique (cf. chap. 1), véhiculent un implicite franchement problématique : elles peuvent conduire à faire comme si parler de discrimination voulait dire, par principe, s'intéresser à tous les autres critères d'inégalités que la classe sociale (Dhume, 2019). Ce n'est ni juste ni pertinent, on le verra. Cela suscite par contre la prudence ou la critique d'acteurs⁴ attachés, pour diverses raisons, à la primauté de la question sociale.

Cette prudence n'est pas sans fondement, d'abord parce que la « question sociale » est sans nul doute fondamentale, et qu'elle est presque toujours intriquée aux autres rapports sociaux. Ensuite, la prudence se justifie parce que, dans l'espace politique, certaines questions servent couramment à en oblitérer d'autres. Du point de vue de l'action publique, et par exemple du financement des associations de quartier, des chercheurs dénoncent ainsi, non sans raison, « la substitution depuis plusieurs années du thème de la discrimination à celui des inégalités sociales » (Faure et Thin, 2007, p. 90). En écho avec cela, il est possible aussi que les générations actuelles soient plus sensibles à l'effet des discriminations ethnoraciales, de genre et/ou de sexualité qu'au déterminisme de classe sociale (Galland, 2017). Néanmoins, la méfiance est sans doute aussi proportionnelle à une faible familiarité avec les paradigmes du genre ou de l'ethnicité, et plus encore avec celui de *la race* (Foy, 2023)⁵ – tous également entendus comme rapports sociaux. Elle est liée d'autre part à une faible familiarité, à des malentendus voire des préjugés (cf. chap. 11) concernant le paradigme antidiscriminatoire.

La méfiance n'est pas sans lien non plus avec des positionnements ou des impensés liés à l'espace politique, et à l'adossement plus ou moins visible des sciences sociales à celui-ci. Nous avons déjà souligné ailleurs combien « l'état de la connaissance à un moment donné n'est indépendant ni de l'*épistémè* d'une époque (Foucault, 1966) ni de l'état des préoccupations sociopolitiques – ce qui est particulièrement vrai concernant l'école » (Dhume, Dukic,

4. L'ouvrage privilégie une écriture épïcène. Mais, comme l'éditeur n'accepte pas le point médian, et que les formules « acteur et actrice » (« enseignantes et enseignants », etc.), sans arrêt répétées, alourdiraient le texte, je recours à des formes variées : parité linguistique, formules épïcènes, alternance arbitraire entre le masculin et le féminin, ou encore l'accord de proximité. Sauf cas particuliers précisés, il s'agit d'entendre ces diverses formules comme s'appliquant à la pluralité des statuts sociaux de genre.

5. *La race*, ici en italique, est le nom d'un rapport de domination, comme l'est *le sexe* ou *la classe sociale*. Ces notions ne présupposent aucune évidence (leurs frontières, définitions et usages sont flous et instables dans les situations sociales) ni aucune naturalité (aucun fondement biologique) ou aucune essence des catégories produites par/dans les relations de domination. Choukri Ben Ayed rappelle avec raison que « la notion de "race" renvoie typiquement à une catégorie polysémique et ambivalente », dont l'usage est toujours susceptible d'essentialisation (BEN AYED, 2023a) ; mais n'en est-il pas de même avec toutes les catégories des rapports sociaux ? Pour ma part, je privilégie en général la notion de « rapport social (de race, de sexe, etc.) », mais on trouvera ponctuellement d'autres formulations, qui renvoient sous ma plume toutes au même principe, celui de rapport social, tel qu'explicité au chapitre 11.

Chauvel et Perrot, 2011, p. 10). Cela ne disqualifie en rien une volonté d'objectiver, mais force est de constater « une forte proximité de la recherche [fût-elle critique] avec les transformations des politiques publiques et avec le rythme de la commande publique » (*ibid.*, p. 12). Il faut d'autre part souligner, concernant nos questions, et notamment celle de la discrimination *raciale*, une proximité, voire une adhésion de la recherche avec la norme dite « républicaine ». En effet, l'une des causes, en France, de la difficulté d'institutionnalisation des études sur l'ethnicité (et *a fortiori* sur *la race*), tient aux « effets, dans le monde universitaire et dans la constitution des sciences sociales, de la tradition jacobine qui voit dans toute expression d'un particularisme une menace pour l'unité nationale » (Streff-Fénart, 1997, p. 49). Françoise Lorcerie a montré qu'entre la fin des années 1980 et le début des années 1990, marquées par la mise à l'agenda politique de « l'intégration », une part conséquente et imposante de la recherche en sciences sociales touchant aux enjeux d'immigration et d'altérité ethnique a de fait contribué à la construction et à la légitimation de « l'identité nationale » (Lorcerie, 1992 ; voir aussi Bertheleu, 1997).

Par ailleurs, la diffusion d'un antiracisme « officiel » (Tévanian, 2017), véhiculé par l'institution scolaire depuis les années 1990 (Dhume, 2015), a semblé convaincre que l'école et l'éducation étaient la solution, et en aucun cas un élément de causalité du problème. Dans le contexte politique récent d'idéalisation et de consécration de « l'École » comme « sanctuaire républicain », parler de discrimination scolaire relèverait du sacrilège (Douglas, 2005). En lien avec cela, on trouve couramment dans la littérature académique l'idée que « l'école intègre et ne discrimine pas⁶ », ou encore que « la montée du racisme est un phénomène social extrinsèque à l'École » (Tapernoux, 1997, p. 37). Ces formules participent, volontairement ou non, d'un discours que l'on peut dire intégrationniste, au sens où il valorise l'unité (*l'intégrité*) nationale, en situant par principe la source du côté institutionnel, et en projetant *a contrario* sur certaines catégories de populations la source supposée de division ou d'affaiblissement de l'unité. L'un des ressorts politiques de cette approche est de préserver les institutions en externalisant la cause des problèmes⁷, comme si ces questions ne pouvaient se poser *depuis l'intérieur* de l'école, mais devait nécessairement lui être exogène et hétérogène. Les cadres théoriques sont (en partie) politiques. On verra (cf. chap. II) que l'approche en termes de rapports sociaux explique la source des divisions sociales non dans la distance de certains publics à l'ordre national ou aux normes scolaires, mais dans un ordre sociétal qui est de fait structuré par diverses logiques de domination.

6. Selon la formule, doublement malheureuse, à mon sens, de Jean-Luc Richard (RICHARD, 1999).

7. Michel Foucault note judicieusement que « la parole du dehors est un rêve qu'on ne cesse de reconduire » (FOUCAULT, 2001, p. 77).



Depuis au moins les années 1970, une belle série de travaux de sciences sociales établit la preuve de processus de discrimination, aussi bien raciale que sociale ou sexuelle à l'école. Le passage en revue de cette littérature est l'objet des chapitres III, IV et V. Une partie de ces travaux demeure toutefois peu connue. La faible légitimité de la question dans le champ politique, et pour partie aussi dans le champ académique (cf. chap. I), rendent peu audibles certaines enquêtes. Il en découle un effet de précarisation de la recherche sur ces questions : peu (re)connue, difficilement financée, risquée pour de jeunes chercheurs ou chercheuses qui veulent faire carrière... Plusieurs parmi celles et ceux qui ont contribué à cette histoire ont d'ailleurs trouvé des postes dans d'autres pays (Suisse, Maroc, Canada, Belgique...), quand elles et ils n'ont pas simplement bifurqué vers une autre carrière – comme nous l'avions indiqué au détour d'une revue de littérature sur la discrimination raciale dans l'orientation scolaire (Dhume, Dukic, Chauvel et Perrot, 2011, p. 57, note 109). De ce fait aussi, plusieurs travaux originaux n'ont jamais été reproduits et actualisés, quand d'autres sont restés localisés voire exploratoires.

La connaissance accumulée est ainsi à la fois forte par le nombre et la variété de travaux, et parfois fragile dans l'établissement de la preuve, car, parfois, les enquêtes portent sur de faibles volumes d'information, présentent des difficultés de reproductibilité, et/ou se heurtent à de « nombreux obstacles méthodologiques et [a]u caractère limitatif des sources disponibles » (Ben Ayed, 2023a). Tout cela pose bien sûr des difficultés de généralisation. En traitant de ces travaux comme autant de petits cailloux qui indiquent, non pas un chemin raide, mais une possible cartographie générale du système scolaire sous l'angle du paradigme antidiscriminatoire, ce livre⁸ se veut être une invitation à investir franchement cette problématisation, en montrant combien nous disposons déjà de points de repère et d'inventivité méthodologique pour ce faire.

Quant à la partie la plus connue de la recherche en sciences sociales sur l'école, elle est généralement fondue dans un discours sur les « inégalités ». D'une part, ce terme générique, indexé à un constat statistique, contribue à brouiller la discussion sur la manière dont ces inégalités scolaires sont supposées se produire, et sur le rôle que jouent en la matière l'institution et le

8. Toute production culturelle et intellectuelle est collective et coopérative; l'individualisation d'un « auteur » est une mythologie moderne. Je veux remercier tout particulièrement Laurence Ukropina, Stéphane Kus, Céline Calmejane-Gauzins, Amandine Chapuis et Françoise Lorcerie pour leurs retours sur des versions antérieures de cet ouvrage. Merci également aux évaluateurs des Presses universitaires de Rennes pour leurs conseils avisés. Un grand merci, plus généralement, aux complices du Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école – celui-ci est mort, mais son site vit toujours! et les graines enterrées renaissent toujours. Merci aux collègues et amies du Ried, Réseau international de recherche éducation et diversité. Merci également au Girsef et au Iacchos (UCLouvain) qui soutiennent ce projet.

système scolaires. On verra (cf. chap. II) que le concept de discrimination repose sur une option franche pour une causalité prioritairement attribuée aux normes et dynamiques institutionnelles. D'autre part, le discours sur les « inégalités » revient souvent à parler, principalement si ce n'est exclusivement, des inégalités dites sociales, au sens de la classe sociale – car il faut rappeler que « le sexe » ou « la race », ou encore « le handicap » sont tout aussi sociaux, au sens d'une construction à travers les interactions sociales, et n'ont donc rien de naturel ou d'essentiel. Ce faisant, la question des discriminations est souvent tenue pour être une invention récente, qui concurrencerait la question sociale. Le chapitre I reviendra sur l'histoire de la circulation de cette notion, moins récente qu'il y paraît.

Documenter les processus de discrimination à l'école implique de réévaluer tout un pan de connaissances, et notamment de s'autoriser à réinterpréter certains travaux produits sous couvert des notions d'inégalité, de mixité, d'inclusion ou encore d'interculturalité. Le point commun entre les publications mobilisées, derrière la diversité de notions auxquels ils peuvent se référer, est l'attention qu'elles portent de fait au rôle de l'institution, de ses politiques, de son fonctionnement, de son organisation et des pratiques de ses agents. Dans une perspective foucauldienne – qui irrigue en partie la présente réflexion – c'est le pouvoir qui produit les populations : les institutions définissent leurs publics à raison d'une « anthropologie capacitaire », où l'humain est pensé comme réceptacle de capacités innées (nature) ou acquises (culture) mises en mouvement par la « volonté » individuelle (Foucault, 2004). Les institutions produisent ainsi des populations définies selon leur proximité ou leur écart à ces « normes capacitaires », et définissent leur action et ses cibles prioritaires en fonction de cette différenciation institutionnelle ; au sein de ce « capacitisme » se love une grande part des mécanismes discriminatoires (Collins et Borri-Anadon, 2021). Dans cette perspective, si l'on veut comprendre l'ordre du monde et ses hiérarchies, c'est d'abord vers le pouvoir et l'ordre institué qu'il s'agit de se tourner.



Comme tout travail focalisé, il s'agit de soutenir le caractère à la fois heuristique (intellectuellement), méthodologique et pratique (professionnellement) d'une approche par la discrimination. Cette focale sur la négativité des processus ne prétend nullement réduire l'école et l'action de ses agents à une face sombre des rapports scolaires, mais prend le parti de considérer que tout projet de transformation implique d'abord d'affronter ce qui fait problème. Ce sont les problèmes communs qui appellent nos intelligences collectives. Par ailleurs, donner à voir le rôle majeur et premier de l'institution scolaire dans la production des rapports sociaux n'implique évidemment pas que tout soit réductible à de la discrimination, ou que l'institution soit seule responsable et toute-puissante dans ces phénomènes. D'une part, il s'agit de défendre

une approche relationnelle du pouvoir, où celui-ci rencontre des résistances, et où ce qui est produit l'est toujours à travers des interactions – interactions qui déterminent l'une et l'autre parties, mais contraint toujours plus celle, minoritaire ou dominée, que celle, majoritaire ou dominante. D'autre part, l'analyse de la complexité du monde social invite à voir des phénomènes de *couplage* (Verhoeven et Dubois-Shaïk, 2011) ou de soutien et de renforcement mutuels entre des dimensions différentes, de sorte qu'aucun mécanisme n'est total, mais offre au contraire des marges, parfois importantes, de jeu. Chaque actrice ou acteur du système scolaire le sait et en use. Ce livre propose de considérer la discrimination, non comme un fait social autonome s'ajoutant à l'analyse des inégalités, mais comme un concept lié au paradigme antidiscriminatoire, qui propose une façon prioritaire d'aborder la production des inégalités en prenant en compte leur pluralité.

Un objectif de cet ouvrage est de suggérer que la séparation et l'opposition entre « inégalités sociales » et « discriminations » limite à la fois notre compréhension de la production des hiérarchies et des sélections socioscolaires, et nos capacités d'action. À mon sens, la littérature invite à penser des équivalences – et pas seulement des analogies – dans les façons dont l'institution scolaire participe de produire les normes et rapports sociaux de classe, de genre, de race, de validité ou encore de sexualité, notamment dans ses mécanismes de sélection et de traitement des populations. Dans la mesure de la littérature existant en France dans ces différents domaines, et surtout de ma propre connaissance, inégale, de celle-ci, l'ouvrage tente de réunir des savoirs couramment traités en « silos » dans les politiques publiques (autrement dit, selon une séparation des populations cibles), et parfois en « niches » dans l'espace académique.

Ceci étant dit, cette mise en perspective présente clairement plusieurs limites. L'une est liée à l'état du champ de recherche : la littérature sur ces enjeux est encore insuffisamment intersectionnelle, au sens où la priorité accordée à l'un des rapports sociaux conduit souvent à oblitérer les autres, plutôt que d'indiquer les articulations entre systèmes de domination. Une autre limite découle de ma propre orientation de recherche, qui porte, depuis le milieu des années 1990, prioritairement sur la discrimination ethno-raciale. À la fois compte tenu de ma plus forte familiarité avec cette littérature, et par choix stratégique de montrer combien le rapport social dit de *race* traverse tous les niveaux et plans du système scolaire, le texte qui suit accorde à cette dimension une place de choix. Les lectrices et lecteurs voudront bien excuser, en cela, un recours démesuré à mes propres travaux, notamment pour illustrer la diversité des configurations discriminatoires.

En outre, eu égard à la difficulté particulière de reconnaissance et/ou à la méconnaissance de la problématique de la discrimination, qui semble caractériser le contexte français (mais pas seulement), ce livre fait le choix délibéré de donner la priorité à la bibliographie relative au système scolaire français.

Ceci pourrait laisser croire à un nationalisme épistémologique véhiculé malgré moi. Il s'agit au contraire de prendre à rebours un tropisme courant dans la littérature en sciences sociales sur les problématiques ethnoraciale ou d'identité de genre, notamment, qui est de puiser prioritairement dans des travaux de source anglo-saxonne⁹... au risque de donner du crédit au discours idéologique de l'époque, qui veut que ces questions et concepts soient importés d'un « monde anglo-saxon », supposé sans commune mesure avec le « contexte français ». Aussi mon choix de privilégier les travaux relatifs à une situation nationale singulière peut-il à première vue sembler paradoxal. Mais c'est d'abord pour rendre saillante l'aporie de ce discours nationaliste que l'ouvrage se propose de mobiliser prioritairement – bien que sans exclusive – les publications, enquêtes et connaissances accumulées en France depuis au moins les années 1970.

Le choix de privilégier la littérature sur le contexte français découle ensuite de ce qu'il s'agit de prendre au sérieux les différences de contexte. Si la littérature internationale est assurément une ressource majeure pour aborder les questions de discrimination, parfois bien plus étudiées et théorisées qu'en France, on ne saurait établir sans distance ni usage critique un parallèle entre des enquêtes relatives à des systèmes scolaires et des contextes nationaux objectivement fort différents. Les cadres cognitifs politiques aussi, divergent nettement, comme on le sait bien pour ce qui concerne le statut politico-administratif (et scientifique) de « la race » ; entre le Brésil, les États-Unis, la France, l'Inde ou Israël, par exemple, le rapport aux questions raciales, d'une part, et la configuration des rapports raciaux, d'autre part, diffèrent nettement. Une analyse conséquente se doit donc de prendre en compte la manière dont les divers rapports sociaux, d'une part, et leur statut politique d'autre part, informent potentiellement les mécanismes scolaires comme leur compréhension. En l'occurrence, on verra que la question scientifique de la discrimination raciale à l'école a bien « une histoire française » (Dhume, 2013), et qu'il est tout à fait fallacieux de prétendre à une simple importation nord-américaine.



Ce livre veut contribuer à fournir quelques repères et arguments, en mettant en saillance des mécanismes scolaires discriminatoires ainsi que leurs effets. Pour que ces questions puissent être raisonnablement posées et entendues, il s'agira de se tenir aussi éloigné que possible de toute perspective moralisatrice ou accusatoire – ce qui ne veut pas dire renoncer à une perspective critique et refuser d'interroger les responsabilités. Ces questions et leur traitement politique et institutionnel activent chez les personnels scolaires un sentiment de culpabilité et d'impuissance, qui alimente en retour le déni du problème. Ce sentiment est assez logique, si l'on observe, d'abord, le déni de

9. Voir par exemple : POUTIGNAT et STREIFF-FÉNART, 1995 ; SAFI, 2013.

l'institution qui empêche la reconnaissance d'un problème structurel, ensuite, la forte implication professionnelle et morale de nombre d'agents scolaires, et enfin, la tendance de l'institution à individualiser les problèmes et à se défaire sur ses agents de ses responsabilités de régulation. Autrement dit, ce n'est pas le paradigme antidiscriminatoire qui culpabilise les acteurs et actrices de l'école, c'est la stratégie de leur institution-employeur, qui les conduit à se charger (et ainsi plutôt à se défaire) moralement d'un problème comme s'il s'agissait d'une « faute ».

L'argumentation qui suit conduira à souligner le caractère non systématique¹⁰ et pour partie non délibéré des processus étudiés, ce qui ne veut en aucun cas suggérer l'absence de responsabilités des acteurs et actrices, y compris prises individuellement, et moins encore leur absence de pouvoir d'agir sur ce phénomène. L'ouvrage veut inviter, à la fois à une appropriation du paradigme antidiscriminatoire, et à une prise de conscience des manières dont le système scolaire produit concrètement de l'altérité et des différenciations, des hiérarchies et des ségrégations. Ceci, tout en imaginant, et peut-être en désirant, être égalitaires ou équitables, et en adhérant (c'est là une part du problème, cf. chap. iv) à une croyance dans les bienfaits d'un aveulement aux catégories des rapports sociaux.

Le premier chapitre revient sur l'histoire de la question, à la fois dans le champ politique, dans l'institution scolaire, et dans les sciences sociales en France. Le deuxième chapitre vise à clarifier le concept, et à mettre en lumière ce qui constitue la singularité du paradigme antidiscriminatoire par rapport à d'autres notions et cadres intellectuels. Le troisième chapitre se concentre sur l'espace scolaire, pour indiquer quelques-uns des principaux « lieux » où la discrimination se manifeste (accès à la scolarité, orientation, recrutement, etc.). L'analyse de quelques grandes formes, vecteurs et ressorts de ces processus d'inégalité de traitement est l'objet du quatrième chapitre. Enfin, passant du côté de l'expérience de la discrimination, le cinquième chapitre se penche sur ce que veut dire *être discriminé*, et sur les effets de ces processus. L'ouvrage ne propose pas en tant que tel de pistes d'action ; mais en identifiant une diversité de ressorts du problème, il se veut une invitation à investir concrètement cette problématique pour (ré)inventer des pratiques et étayer des résistances.

10. La lecture proposée ici diverge d'une définition de la *discrimination institutionnelle* comme « l'existence de normes sociales et de fonctionnements institutionnels qui conduisent au désavantage *systématique* (quoique non nécessairement intentionnel) d'un groupe social donné » (VERHOEVEN et DUBOIS-SHAÏK, 2021, p. 138 – je souligne). Parler de désavantage tendanciel me paraît plus pertinent, pour la situation française du moins. Ceci, d'une part, parce que l'école n'est pas un tout homogène, mais s'apparente plutôt à « un immense champ de force hétérogène, traversé en permanence de tensions qui peinent à devenir dialectiques et fécondes » (ADAM-MAILLET, 2018, p. 145), et d'autre part, parce que la combinaison des divers rapports sociaux introduit au sein d'un même groupe social des divergences importantes, excluant d'y voir une configuration systématique.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Introduction</i>	11
Chapitre 1	
LA DISCRIMINATION SCOLAIRE, UNE QUESTION NOUVELLE?	21
Une reconnaissance politique tardive de la discrimination raciale en France	21
Une base juridique internationale	22
D'un principe moral et formel peu appliqué.....	23
...À une utilisation stratégique du droit européen	24
Une reconnaissance nationale et institutionnelle rapidement éclipsée	26
La question des discriminations à l'école, une histoire en pointillé	27
Une émergence du thème en trois étapes, et en pointillé	27
Une mise à l'agenda paradoxale et ambivalente	29
Une inégale considération des critères de discrimination	32
Dans le champ scientifique : une approche minorisée	35
Discrimination scolaire (sociale et raciale) : d'une question normalisée.....	36
...À une question qui s'efface derrière les « inégalités sociales »	39
Un retour récent, dans une atmosphère de controverse informelle	42
Chapitre 2	
UNE PERSPECTIVE SINGULIÈRE SUR LES INÉGALITÉS	49
Lever d'emblée quelques malentendus concernant le terme	49
Une référence parfois ambiguë dans le champ de la sociologie de l'école.....	50
Une référence biaisée dans le discours institutionnel	53
Une perspective égalitariste	53
Ce que signifie l'égalité de traitement	54
La dynamique de l'approche antidiscriminatoire	55

Au carrefour de plusieurs cadres disciplinaires et théoriques.....	56
L'apport de la sociologie des rapports sociaux.....	57
L'apport de la psychologie sociale.....	62
L'apport du droit, son usage et ses limites	67
La singularité du paradigme antidiscriminatoire.....	73
Antidiscrimination vs antiracisme	73
Inclusion vs intégration.....	75
Non-discrimination vs égalité des chances.....	77

Chapitre 3

LIEUX ET FORMES DE LA DISCRIMINATION SCOLAIRE 81

Ampleur et variations du phénomène.....	84
Peu de plaintes et de signalements	84
La discrimination selon les domaines scolaires où elle est vécue	87
Dans l'accès à l'école et aux divers segments du système scolaire	90
Des refus d'inscription dans les écoles publiques	90
Une discrimination à l'entrée des écoles privées	92
Une discrimination qui se poursuit à l'entrée dans l'enseignement supérieur.....	93
Dans l'accès et dans les conditions de stages.....	95
Dans les interactions et les processus d'apprentissage	98
Différenciation et hiérarchisation au sein de la classe.....	99
Des différences de traitement dans les apprentissages	101
Dans l'évaluation, la notation et l'orientation scolaire.....	102
Des biais d'évaluation, de notation et de jugement.....	103
La discrimination dans l'orientation	106
Dans la fonction employeur, la discrimination au travail.....	109
Recrutement, titularisation et carrières	110
Rapports de travail et hiérarchie morale des activités	113

Chapitre 4

VECTEURS ET RESSORTS D'UNE DISCRIMINATION SYSTÉMIQUE ET INSTITUTIONNELLE 117

L'héritage d'une institution qui n'a pas été conçue pour toutes	118
Des logiques instituées de discrimination	120
Des discriminations légales.....	121
Scolariser à part, de l'adaptation à la discrimination.....	124
Des logiques de fonctionnement du système scolaire	128
Gestion de la carte scolaire et distinction de l'offre d'enseignement	128
Donner moins à ceux qui ont moins	131
Des normes socioscolaires soutenant les discriminations	134
De la norme de neutralité à la production d'anormalité	135
Les effets discriminatoires des normes scolaires	137
La norme d'âge	137
La norme d'identité nationale	138

<i>Les normes linguistiques, langagières, orthographiques</i>	138
<i>Les normes de genre</i>	139
Des logiques cognitives : représentations, attentes et préjugés	140
L'effet de représentations sociales, de stéréotypes et de préjugés.....	141
Les logiques de concurrence accroissent le recours aux préjugés.....	142
Des logiques d'interaction sous contraintes structurelles	144
Les interactions ouvertement discriminatoires.....	144
Des dynamiques de coproduction des discriminations	145
 Chapitre 5	
EXPÉRIENCES ET EFFETS DES DISCRIMINATIONS	149
Appréhender la discrimination pour ses effets politiques	149
La discrimination, « mode d'extermination sociale »	150
Être traitée comme un problème	150
De l'incertitude des expériences à la conscientisation	152
Un éventail de tactiques pour réagir aux situations discriminatoires.....	152
Savoir si l'on a été discriminé : une incertitude sans fin.....	154
Une prise de conscience et une politisation variables	156
Une discrimination scolaire en mal de reconnaissance	159
À l'école, une reconnaissance difficile	159
Le déni, une violence redoublée.....	160
En parler ou se taire, une alternative biaisée	162
Une « loi » du silence ?.....	162
La « victimisation » n'existe pas	164
L'effet des discriminations sur le rapport à l'école	166
L'apprentissage douloureux d'une condition précaire.....	166
Un autre rapport au monde et aux institutions.....	168
Les reconversions (extra-)scolaires de la discrimination	170
Intériorisation et anticipation.....	170
Désengagement, surinvestissement ou résistance scolaire.....	172
La production d'identités alternatives.....	174
Vers un engagement politique	176
 <i>Conclusion</i>	181
 <i>Bibliographie</i>	185
<i>Index des encadrés et des figures</i>	209