

GEF - Genre Éducation Formation

2025

L'intersectionnalité dans les recherches en éducation et formation :
pratiques et savoirs (Volume 1)

La discrimination dans les pratiques d'orientation scolaire, une combinatoire classe-sexe-race

Discrimination in school orientation practices, a class-sex-race combinatory

*La discriminación en las prácticas de orientación escolar: una combinatoria de
clase, sexo y raza*

Ouassila Benkhelifa et Fabrice Dhume



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/gef/4248>

ISSN : 2571-7936

Éditeur

Association de recherche sur le genre en éducation et formation (ARGEF)

Ce document vous est fourni par Université de Genève / Bibliothèque de Genève



Ce document a été généré automatiquement le 25 novembre 2025.

La discrimination dans les pratiques d'orientation scolaire, une combinatoire classe-sexe-race

Discrimination in school orientation practices, a class-sex-race combinatory

La discriminación en las prácticas de orientación escolar: una combinatoria de clase, sexo y raza

Ouassila Benkhelifa et Fabrice Dhume

Introduction

- 1 L'orientation scolaire en France est « d'abord une pratique institutionnelle visant à répartir les publics selon les places et leur hiérarchie » (Jellab, 2020, p. 67). Les effets globaux de ces processus institutionnels ont largement et de longue date été documentés, en particulier pour ce qui concerne la reproduction des inégalités de classe sociale, de genre, ou selon « l'origine » migratoire des élèves (Clerc & Girard, 1964; Duru-Bellat, 1986; Ichou, 2018; Laacher & Lenfant, 1991; Vallet & Caille, 1996; Vouillot, 2007). Mais hormis quelques travaux singuliers, la question est peu abordée sous l'angle des discriminations scolaire (Dhume et al., 2011; Zirotti, 1978), et moins encore selon une logique claire d'articulation des rapports sociaux (Goldberg-Salinas & Zaidman, 2005; Perrot, 2006).
- 2 L'enjeu d'une approche intersectionnelle est pluriel : il s'agit d'une part de sortir d'un traitement séparé des rapports de pouvoir, qui suppose de hiérarchiser leurs effets au prix d'un certain essentialisme des catégories de recherche et d'action (Crenshaw, 1991). L'objectif est, d'autre part, de rompre avec une « intersectionnalité concurrente » (Lykke, 2005, p.101) posant que l'un ou l'autre rapport est intrinsèquement premier ou plus important. Il s'agit en outre de voir que la dés-articulation des effets réels des rapports sociaux a pour effet de jeter dans l'ombre certaines dimensions de la réalité. Cela alimente finalement la dénégaration des

discriminations, au motif que le désavantage ne toucherait pas de manière *systématique* tel ou tel groupe pris isolément, alors 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 » (Dhume-Sonzogni, 2025, p. 19).

- 3 Faisant nôtre le postulat que « plus d'une catégorie de différences [...] joue un rôle » (Hancock, 2007, p. 251) dans les processus d'orientation et d'affectation scolaires, nous voulons ici explorer la manière dont des micro-pratiques de traitement inégalitaire peuvent participer, parfois à l'insu des actrices, de produire des effets macro de « discrimination systémique » voire « institutionnelle » (Felouzis et al., 2015; Mons & Chesné, 2016; Primon et al., 2018). L'un des constats faits au niveau macro est en effet une scolarité des « filles d'immigrés » tendanciellement plus favorable que celle de leurs homologues masculins (Brinbaum et al., 2011), lesquels sont plus affectés en filières professionnelles ou sortis sans diplômes du système scolaire. Nous souhaitons montrer que cette dynamique s'organise à travers des micro-discriminations, donc dans le grain le plus fin des pratiques sociales.
- 4 Nous référant au paradigme antidiscriminatoire (Dhume-Sonzogni, 2025), qui articule la sociologie des rapports sociaux, la psychologie sociale et le droit pour mettre en lumière le rôle de l'institution scolaire dans la production des inégalités, nous mettons l'accent sur les micro-inégalités de traitement repérables dans des moments de la procédure d'orientation scolaire. Nous abordons ainsi les pratiques professionnelles relatives à l'orientation comme un « site d'intersectionnalité » (Collins, 2016, p. 108), qui produit, de façon réitérée dans différents registres de pratiques, une combinatoire « socio-ethno-sexo-scolaire » (Lorcerie, 2019) relativement stabilisée. Celle-ci conduit tendanciellement à hiérarchiser des catégories d'élèves, saisies au carrefour de divers rapports sociaux. Après avoir précisé l'orientation de notre étude et les enjeux épistémologiques et méthodologiques qui la sous-tendent, nous présentons notre terrain et la méthode mise en œuvre, puis illustrons l'intérêt de cette approche par quelques-uns des résultats obtenus.

Saisir les inégalités de traitement à travers des figures combinatoires

- 5 Le travail présenté ici émane d'un projet expérimental sur « les discriminations multifactorielles¹ à l'orientation scolaire » initié par la ville de Villeurbanne, engagée de longue date dans une politique antidiscriminatoire. Ce projet (Bricet et al., 2023; Mouzon, 2023) a visé à favoriser la mobilisation convergente de publics qui subissent la discrimination et d'agent·es scolaires susceptibles de la produire, afin d'analyser et de tenter de modifier en commun la situation.
- 6 Dans une perspective de *sociologie publique* (Burawoy, 2009) menée depuis l'intérieur du système scolaire, une série de recherche-actions a visé la réappropriation par les participant·es du paradigme antidiscriminatoire pour s'engager dans un repérage de processus d'inégalités de traitement, puis dans l'expérimentation d'actions visant à infléchir la (re)production par l'école des rapports sociaux. L'expérimentation spécifique sur laquelle nous nous appuyons ici a été consacrée aux pratiques d'orientation², avec l'objectif de mettre en lumière des procédés concrets de (micro-)discrimination de classe, de sexe et de race, et leurs articulations. Cette

stratégie de recherche-action vise à produire une connaissance susceptible d'outiller les professionnel·les et les publics pour analyser le cadre et les pratiques scolaires sous l'angle de la discrimination, et pouvoir également favoriser la reconnaissance institutionnelle de ce problème public.

- 7 La littérature montre en effet, dans le système scolaire français, l'existence de double standards asymétriques dans les jugements professoraux, conduisant à évaluer selon des principes différenciés le travail, le comportement, les dispositions morales des élèves, voire leur personne, selon des assignations de classe (Mathey-Pierre, 1983), de genre (Mosconi, 2001) et de race (Foy, 2023). De même, des travaux portant sur l'analyse des bulletins scolaires (Bourdieu & Saint Martin, 1975; Cayouette-Remblière, 2016; Moniotte & Poggi, 2014), ou des études portant sur l'estimation des causes des difficultés et sur les potentialités d'orientation (André et al., 2018; Chryssochoou et al., 1998) attestent de distorsions dans la perception et l'évaluation des élèves. Dans la logique d'orientation, ces « biais » expriment notamment des projections quant à la valeur scolaire accordée aux élèves (capacité à se conformer aux attendus, à réussir dans telle filière, etc.) ainsi qu'à leur valeur professionnelle (stéréotypes de rôle et de place dans l'espace du travail) [Chauvel, 2012; Dhume et al., 2011; Vouillot et al., 2011].
- 8 De même que la recherche-action elle-même, ce texte est sous-tendu par un enjeu de méthode : construire une approche de l'intérieur de l'organisation scolaire qui colle aux formes des pratiques quotidiennes, et donc qui soit susceptible de faire ressortir la façon dont les discriminations « se produisent dans les replis des procédures de sélection, dans le fonctionnement ordinaire des institutions et organisations » (Simon, 2020, p. 370-371). Le matériau, tiré d'observations d'entretiens d'orientation, est notamment analysé à travers une exploitation micro-statistique descriptive. Il s'agit de repérer des écarts effectifs au principe d'égalité, tel que s'y réfèrent globalement les professionnel·les, en mettant en évidence des effets de combinaison des rapports sociaux qui (dé)favorisent plutôt certains profils que d'autres. Suivant les perspectives ouvertes par l'enquête Trajectoires et origines [Teo] (Brinbaum et al., 2016), nous voulons mettre en évidence les polarités selon lesquelles s'organise un traitement scolaire différencié des élèves, au carrefour d'une position simultanément scolaire (niveau de notes, notamment) et dans l'ordre des rapports sociaux. L'usage de la statistique dans ce projet s'inscrit donc à mi-chemin entre connaissance scientifique et « statactivisme » (Bruno et al., 2014; Bouadjadja, 2021).
- 9 Nous recourons pour ce faire à l'idée de *figures combinatoires*, entendues comme des groupes théoriques — et non des individus concrets dans la fluidité de leurs trajectoires et la disparité de leurs ressources — caractérisés par des positions-types au carrefour de plusieurs rapports sociaux. Ce faisant, il ne s'agit pas de réduire l'intersectionnalité à de l'intersection (Chauvin & Jaunait, 2015), car nous ne cherchons pas à fixer et représenter des individus par addition de caractéristiques stéréotypiques. Il s'agit d'essayer de représenter un système implicite et concret de hiérarchisation des élèves, en soulignant que la combinaison des rapports de pouvoir joue de façon spécifique dans l'école, et modifie une représentation qui ne prendrait en compte que de manière segmentée ces différents rapports. Cette piste méthodique prend appui sur les travaux précurseurs de Jean-Pierre Zirotti (1978), Jean-Paul Payet (1995) ou Nacira Guénif-Souilamas (2000), qui montraient une polarité de représentations enseignantes et de traitements scolaires (composition des classes, etc.) opposant tendanciellement les figures du « garçon maghrébin de milieu populaire » et de la « fille blanche de

milieu aisé ». Notre projet est donc de vérifier à titre exploratoire la pertinence de travailler à partir de telles figures combinatoires pour rendre visibles des processus fins de discriminations dans l'activité quotidienne des agent-es de l'école.

Enjeux épistémiques et méthodologiques

Terrain d'enquête et matériel

- 10 Le matériel exploité provient d'une participation observante à des temps d'entretiens dits d'orientation concertée [OC]³. Les observations ont eu lieu dans trois collèges, mais les données recueillies dans deux d'entre eux étant trop incomplètes, elles n'ont pas été retenues ici. L'analyse ci-après ne concerne donc qu'un seul établissement.
- 11 Attestée depuis les années 1990 (Payet, 1994), l'OC est à l'origine un dispositif dont l'appellation est relativement spécifique à l'académie de Lyon, même si elle a circulé depuis. Néanmoins, les enjeux auxquels répond ce dispositif et le schéma organisationnel qu'il propose ne lui sont pas propres. L'OC consiste dans le fait de mener, au moins durant la dernière année de collège — soit le palier d'affectation alternative entre filières générale-technologique ou professionnelle —, une série de deux à trois entretiens individualisés étalés sur l'année autour du projet d'orientation de chaque élève. Ces entretiens réunissent en principe cinq catégories d'acteurices : l'élève concernée, ses parents, son ou sa professeur-e principale, le ou la principal-e du collège, et la psychologue de l'Éducation nationale [Psy-EN⁴]. Le dispositif est présenté par les personnels scolaires comme étant parfaitement équitable, au regard de trois principes procéduraux : 1° un temps strictement égal (20 minutes) consacré à chaque élève pour parler de « son » projet d'orientation, 2° hormis une logique compensatoire (temps augmenté à 30 minutes) pour ceux scolarisés dans des dispositifs dédiés au handicap ou aux difficultés scolaires, et 3° un protocole d'entretien ritualisé qui met au centre la parole des élèves sur leur avenir.
- 12 L'établissement concerné compte environ 750 élèves au moment du projet. Selon son contrat d'objectif, signé avec la collectivité locale, il est soumis à une forte concurrence du privé, aussi la « restauration d'une image positive de l'établissement est un enjeu important dans les années à venir ». Cela peut avoir une incidence sur les pratiques des cheffes d'établissement en matière d'orientation (Masson, 1994). Le collège est décrit comme ayant une « faible mixité sociale » (« plus de 48% d'élèves boursiers » selon l'ancien projet d'établissement, 2011). Il accueille deux dispositifs liés aux « difficultés scolaires importantes » (Segpa⁵) et au handicap (ULIS⁶). Toujours selon le contrat d'objectif, les « deux problématiques centrales de l'établissement » que sont la « réussite scolaire » et la « violence » sont attribuées à une catégorie de public qui correspond à la figure combinatoire « des PCS [professions et catégories socioprofessionnelles] moins favorisées et, en particulier, les garçons », dont « l'origine immigrée » n'est pas officiellement affichée mais dévoilée lors des échanges avec l'équipe.
- 13 Le matériel recueilli est tiré de l'observation des interactions de 178 entretiens (soit plus de 65 heures) et le recueil d'informations institutionnelles issues des dossiers d'élèves, des projets d'orientation et des bulletins. L'enquête a été menée à cheval sur deux années scolaires et trois périodes différentes : janvier 2021, mai 2021, mars 2022. À ces différents moments du calendrier scolaire correspondent des attendus différents

des entretiens, puisqu'au fur et à mesure de l'avancée vers la fin de l'année celui-ci se concentre sur les enjeux d'affectation. Néanmoins, les tendances subtiles de traitement inégalitaire que nous observons ne nous apparaissent pas fortement modifiées par ce rythme, ce qui nous a conduit à traiter simultanément l'ensemble des observations comme s'il s'agissait d'une unité de temps : l'entretien d'orientation. L'analyse porte donc sur des individus différents dans une logique de photographie à un temps T, et non de trajectoire.

- 14 Le recueil s'est appuyé sur une grille systématique, afin de pouvoir comparer les situations et traiter les informations de manière statistique : catégorisation des élèves (en termes de sexe et d'indice de position sociale [IPS] tels que déclarés dans les dossiers d'élèves, et d'origine présumée — nous revenons ci-dessous sur les enjeux de cette catégorisation), profil scolaire (moyenne générale, type de classe ou de dispositif spécifique le cas échéant, éléments du bulletin sur le comportement), durée de l'entretien, informations interactionnelles et contextuelles (ordre des prises de parole, contenus des échanges, type de participation des protagonistes), orientations envisagées et proposées.

Le problème de la catégorisation

- 15 L'approche quantitative des discriminations implique la catégorisation des populations sur le plan des rapports sociaux (Chassonnery-Zaïgouche et al., 2020). Notre approche considère ces catégories comme un système de marquage (Guillaumin, 1992) au service de la naturalisation de statuts sociaux hétéro-attribués et indexés à des rapports de domination (car produits par eux), qui ne correspondent en rien à une essence des individus et des groupes concernés. Cette approche justifie d'appréhender *a minima* de façon binaire des polarités, en référence au couple notionnel majoritaire/minoritaire, dont le caractère heuristique est reconnu (Dahhan et al., 2020).
- 16 Ceci dit, l'approche qualitative de l'intersectionnalité insiste sur le fait que la rencontre des systèmes de domination redistribue en partie les places et leurs attributs, et que, précisément, la minorisation sur plusieurs plans ne peut pas être pensée en simple addition. « Le genre masculin n'est donc pas toujours et de manière absolue porteur d'un privilège social » (Lépinard et Mazouz, 2021 : 27), et c'est particulièrement vrai dans le cadre scolaire, qui sanctionne plus fortement les garçons en produisant de la sorte activement le genre (Ayrat, 2011). De même, les « enfants immigrés » ne sont pas nécessairement relégués scolairement (Armagnague et al., 2023) et globalement leur position scolaire comme leur expérience de discrimination apparaît contrastée (Primon et al., 2018). Au plan des représentations enseignantes également, la catégorie « élève immigré » ne forme pas un tout homogène. Des enquêtes antérieures ont montré la « hiérarchisation opérée par les enseignants [du primaire, dans leurs représentations sociales] entre les élèves d'origine asiatique, maghrébine et tsigane » (Durand, 1991). Plus largement, les effets du collège sur les trajectoires scolaires sont différenciés de façon fine, notamment en matière de positions socio-économiques des familles (Cayouette-Remblière, 2016).
- 17 Le problème qui se pose néanmoins à nous est la taille limitée de l'échantillon, qui rend fragiles les données dès lors qu'on cherche à croiser plusieurs variables, *a fortiori* en descendant en finesse sur les différenciations catégorielles. Par conséquent, nous sommes contraintes à une approche grossière des mécanismes que nous cherchons à

mettre en évidence, en recourant par défaut à une catégorisation binaire ou ternaire pour aborder les rapports sociaux pris en compte ici. Nous exploitons les données administratives pour la catégorisation de sexe et de classe — ces catégories étant produites et enregistrées par l'institution. La consultation des dossiers des élèves concernées, disponibles en situation d'entretien, a servi à les classer en quatre catégories (« défavorisée », « moyenne », « favorisée », « très favorisée ») selon la nomenclature simplifiée de l'IPS, construit par le ministère de l'Éducation Nationale (Rocher, 2016) et utilisé dans le fichier Base élèves établissement. Ce regroupement atténue certains des problèmes d'arbitrage des informations déclarées (Merle, 2013), aussi, malgré leurs nombreux défauts, ces informations sont supposées ici suffisamment fiables à l'échelle globale de l'établissement.

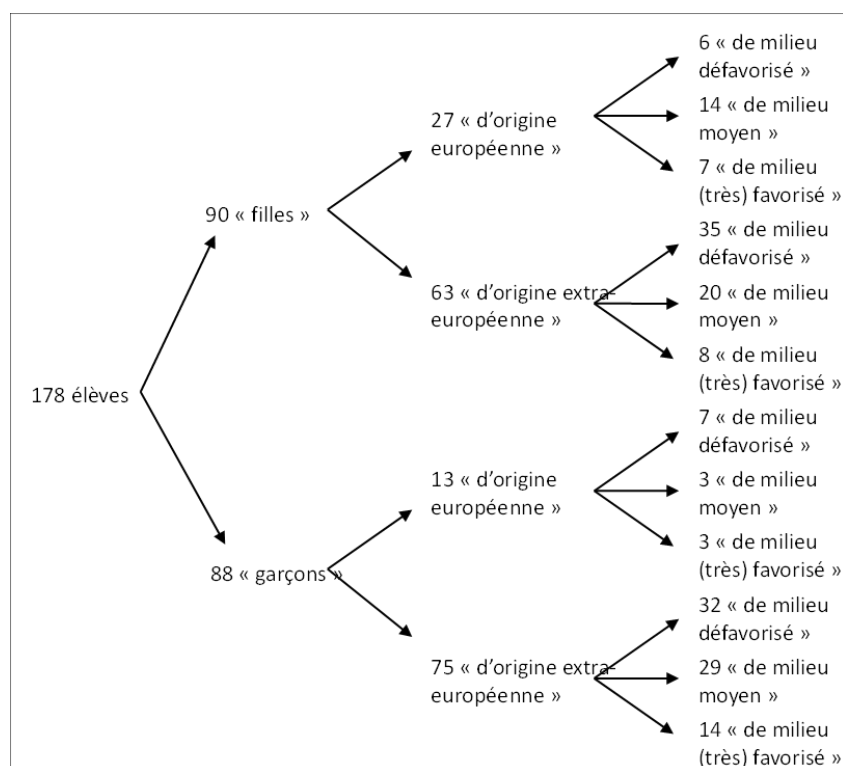
- 18 La Base élèves établissement a aussi servi à classer la population en deux catégories de sexe (« fille », « garçon »). Cette bicatégorisation a pour elle la facilité, mais elle est évidemment problématique, car elle reprend de fait une construction sociale fondée sur la naturalisation des classes de sexe, et ignore la multiplicité et la variabilité des identifications de genre sans lien nécessaire avec le statut assigné à la naissance. Néanmoins, il y a clairement une « sexualité de l'orientation » (Vouillot, 2007; Vouillot et al., 2011), et nous postulons que ces catégories représentent *a priori* assez bien la manière dont des considérations genrées sont susceptibles d'influer sur les pratiques des agent·es de l'école dans les entretiens observés. De ce point de vue, « le sexe peut être comparé à la race, car même si celle-ci n'est pas construite selon une division dualiste, elle reproduit la même logique de classification et de hiérarchisation » (Raz, 2016).
- 19 Cependant, la catégorisation raciale n'est bien sûr pas enregistrée administrativement. Cela a nécessité de la produire pour les besoins de l'enquête, ici en recourant à une hétéro-catégorisation selon l'origine présumée. L'observatrice a affecté les élèves à un groupe selon l'origine supposée du nom et du prénom de l'élève, en sept catégories inspirées des enquêtes Teo et Cnesco : Europe, Turquie, Maghreb, Afrique subsaharienne, Asie, Autres. Nous supposons cette stratégie plus proche de la situation que l'on cherche à saisir — celle des possibles projections des agent·es scolaires — qu'une quelconque tentative d'objectivation administrativement produite (usage de la nationalité, par exemple). Ce type de méthode patronymique a été maintes fois mis en œuvre dans la recherche, par exemple sur les biais de notation ou de composition des classes (Amigues et al., 1975; Felouzis, 2003). L'intérêt de ce *proxy* pour approcher l'altérisation raciale est aujourd'hui relativement bien documenté et reconnu, tant sur le plan méthodologique que juridique (Carsenat, 2023; Simon, 2008). Mais cette approche n'échappe pas à un arbitraire lié à des socialisations diverses des chercheur·es au répertoire culturaliste, et à « un certain "essentialisme sociologique" » (Benelli, 2011, p. 98; Dunezat, 2015) inhérent au fait d'approcher statistiquement les divisions du monde social par le truchement de catégories d'appartenance supposées.
- 20 La taille limitée de l'échantillon nous a contraint·es à procéder, dans la plupart des traitements, à un regroupement binaire des origines supposées « européennes » *versus* « extra-européenne » — les traitements par sous-groupes d'origine étant utilisés à titre indicatif de hiérarchisations potentiellement plus fines. Nous présumons ce faisant la rareté des membres de groupes d'origine nationale *a priori* peu objet de stigmatisation (« Australien » ou « Canadien », par exemple), dans la catégorie d'origine supposées « extra-européenne ». *A contrario*, cela conduit à y assimiler des groupes dont on sait

qu'ils font l'objet de préjugés positifs quant à leurs performances scolaires, comme l'exemple des élèves catégorisés « Asiatiques » (Simon-Barouh, 1995; Vallet & Caille, 1996). De même, nous avons regroupé l'indice de position sociale en trois catégories pour regrouper celles « Favorisée » et « Très favorisée », cette dernière étant peu représentée dans l'établissement, en vérifiant la cohérence globale des résultats de ces deux sous-groupes.

Répartition de la population

- 21 En définitive, les élèves concernés se répartissent de manière identique en termes de catégories de sexe (88 « garçons » pour 90 « filles »), mais pas selon l'IPS (45 % défavorisé, 38 % moyen, 17 % [très] favorisé) ni l'origine supposée du nom (3/4 d'origine extra-européenne, 1/4 d'origine européenne). Le schéma suivant montre la configuration qui résulte de la composition des trois séries de critères retenus, et permet d'identifier le volume variable des figures combinatoires qui en résultent.

Configuration résultante des critères combinés



Dans la dynamique des échanges, une hiérarchisation implicite des publics

- 22 Suivant le principe qui guide le dispositif d'OC — donc sans discuter des enjeux d'adaptation aux singularités — nous prenons pour référence statistique l'idée que chaque élève devrait bénéficier du même temps et des mêmes formes d'attention. Nous examinons à cette aune successivement deux dimensions de la dynamique des échanges : les manifestations de connivence et le temps consacré à chaque élève.

Compte tenu des contraintes de volume, ici, la limitation à ces deux études de cas a vocation à illustrer l'approche proposée et les micro-discriminations qu'elle permet de mettre en évidence. Mais les lecteurices doivent avoir en tête que la recherche-action a porté sur plusieurs autres études de cas, notamment l'exploitation des bulletins scolaires des élèves de l'échantillon, et que toutes ces études montrent des résultats cohérents en termes de hiérarchisation des figures combinatoires.

Une connivence inégalement distribuée

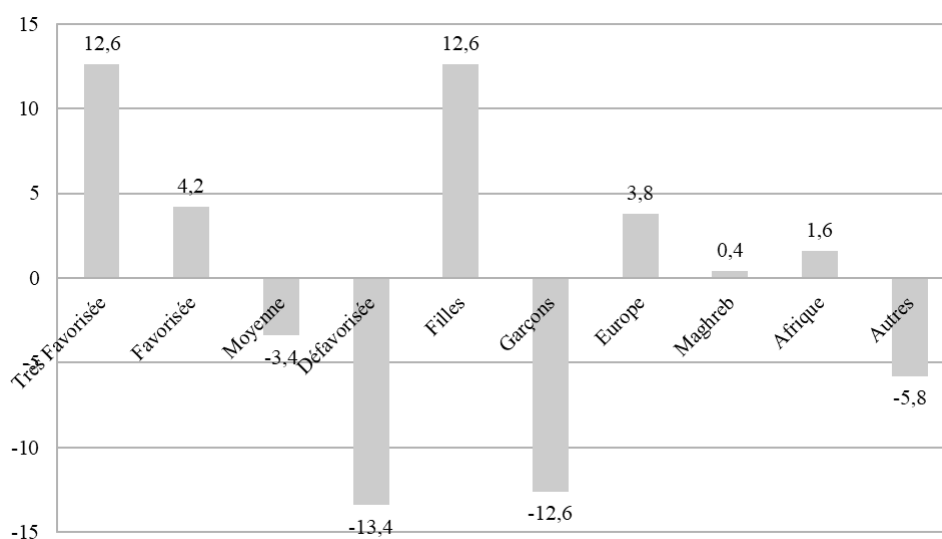
- 23 Les entretiens d'OC apparaissent très ritualisés. Dans les cas observés, les cheffes d'établissement ont construit une trame avec la liste et l'ordre des points à aborder, de façon à assurer un traitement équivalent. Cela se traduit en règle générale par une ouverture par le ou la cheffe, puis une succession de prises de parole selon le schéma de base suivant : « le Principal demande à l'élève son projet. B répond [...]. Mère prend la parole [pour valider/justifier les vœux]. Prof principal [ou chef d'établissement confirme la faisabilité *a priori*]. Principal évoque le lycée de secteur + journées portes ouvertes. Psy-EN [apporte des informations complémentaires]⁷ ». Toutefois, cet ordre protocolaire peut être modifié⁸.
- 24 Les entretiens montrent des signes de connivence (sourires partagés, formules marquant « l'évidence » de l'affectation) des personnels scolaires avec certaines élèves (29/178 cas, soit 16%). Ces marques spécifiques d'attention sont assimilées à une connivence dans le sens où elles témoignent de « la reconnaissance tacite d'un partage de points de vue » (Payet, 1992, p. 39) autour du sens de ce moment. Elles visent ceux qui jouent le jeu de l'école et ce faisant crédibilisent, par leur performance, le discours professionnel sur la nécessité de travailler et sur le lien entre niveau scolaire et possibilité de choisir l'orientation. Trois quarts de ces marques de connivence concernent des élèves ayant une moyenne générale d'au moins 14/20, alors qu'ils représentent moins de 40 % de l'échantillon, et près de la moitié des élèves ayant une moyenne d'environ 16/20 ou plus. Pour ces dernières, la complicité exprimée concerne exclusivement des Filles d'origine européenne et à IPS [très] favorisé, ici avec une moyenne générale respectivement de 15,99 et 17,08 :
- D'emblée, [le professeur principal] remet l'avis du 1^{er} trimestre en disant : « Sans trop de surprises... ». Sourires échangés. [...] Le Principal demande le projet pro. Avant que l'élève réponde, le professeur principal dit : « Je ne te pose pas la question pour l'an prochain !... ». Sourires. L'élève répond « 2nde générale ». [Observation entretien n°92]
- Professeur principal dit : « Tu vas aller en seconde générale [sic], as-tu une idée de métier ? » Sourire de tous les acteurs. [Obs. entr. n°22]
- 25 Les très bons résultats scolaires renversent l'ordre de préséance de parole et en changent le sens : face à « l'évidence » partagée de l'affectation à venir, ce n'est plus le ou la cheffe d'établissement qui initie les échanges mais majoritairement le ou la Professeure principale ; la représentation institutionnelle s'efface au profit du succès pédagogique. Cela illustre un constat connu : la Seconde générale est la voie royale — une « évidence » pour l'élite scolaire — et la voie professionnelle, soit un lot de consolation, soit la sanction de l'échec scolaire, selon la hiérarchie interne des filières. Dans ce cas, les signes de connivence prennent le pas sur l'enjeu d'orientation, en même temps qu'ils lui sont intimement liés.

- 26 Cette connivence plus fréquente avec des Filles d'origine européenne à IPS [très] favorisé ne relève pas du hasard. Aucune autre des figures combinatoires ne fait l'objet d'un tel traitement. Ainsi, aucune des Filles d'IPS moyen et d'origine européenne concernées, ni le Garçon d'origine européenne à IPS [très] favorisé ayant une moyenne encore plus brillante (19,94) ne suscitent pareil signe de connivence — même si l'entretien est là-aussi ouvert par les Professeures principales. Plus encore, le seul Garçon à IPS défavorisé d'origine européenne avec une moyenne de 17,45 n'est pas même destinataire des compliments dont bénéficient toutes les autres à même niveau de note ; pour lui, l'entretien est conduit selon le mode protocolaire par le chef d'établissement :

[Après les présentations] Principal demande à l'élève ce qu'il souhaite faire. Le jeune répond qu'il veut aller en seconde générale et qu'il n'a pas d'idée de métier. La mère prend la parole d'elle-même et dit : « Il est plus scientifique que littéraire, la plupart des membres de ma famille sont ingénieurs » [...] [Obs. entr. n°166].

- 27 Ce constat apparaît en concordance avec la littérature, qui relève une connivence variable des enseignant·es selon les statuts de classe, de sexe et de race attribués aux élèves (Payet, 1992; Zimmerman, 1978). Si l'on décompose l'effet des catégories après celui des résultats scolaires, les plus saillantes sont dans l'ordre l'IPS, puis le sexe, le statut racial intervenant de façon moindre, comme l'indique le graphique suivant.

Écart moyen de représentation des cas de connivence observée, au regard du poids de chaque catégorie d'élève dans le corpus



- 28 Mais en raisonnant par figures combinatoires, on s'aperçoit que l'articulation des statuts scolaires (approché par la note), le sexe, la classe et la race joue statistiquement le plus fortement à la défaveur du groupe des Garçons d'origine extra-européenne d'IPS défavorisé (-7,5 points par rapport à ce qu'ils représentent parmi les élèves ayant une moyenne générale $\geq 14/20$). Tandis qu'au pôle opposé se trouve le groupe des Filles d'origine européenne d'IPS [très] favorisé — la faiblesse numérique de ce groupe (7 personnes) invitant à la prudence. Si le privilège dont bénéficie ce dernier groupe est lié à une position scolaire globalement meilleure (86 % ont une moyenne $\geq 14/20$), la distance sociale qui vise la figure des Garçons d'origine extra-européenne d'IPS défavorisé résiste par contre au niveau de note, si l'on compare ce groupe à son

homologue « origine européenne », quelle que soit l'IPS. Selon nos données, la combinatoire des catégories de rapports sociaux et de « réussite » scolaire indique une hiérarchisation des groupes d'élèves. Nous allons voir que celle-ci se retrouve dans d'autres dimensions du processus, avec l'exemple de l'attention accordée aux catégories d'élèves.

Une attention inégale selon les publics

- 29 Le discours autour de l'OC est celui d'une standardisation de la durée des entretiens, qui apparaît aux actrices comme un gage d'égalité de disponibilité et d'attention accordée à chacune. En réalité, le minutage des 178 entretiens montre l'amplitude des écarts : si la moyenne observée est d'un peu plus de 20 minutes, les durées effectives vont de 7 à 50 minutes. Une petite moitié (43%) correspond au standard affiché avec une marge de $\pm 20\%$. Par contre, un tiers est inférieur ou égal à 15 minutes, et 4 % sont inférieurs à 10 minutes. À l'opposé, un quart des entretiens dure 25 minutes ou plus, la moitié étant supérieure à 30 minutes.
- 30 Le temps accordé apparaît relatif au niveau scolaire : il baisse au fur et à mesure que s'accroît le niveau de note, passant de 27,1 minutes pour les élèves (hors Segpa) ayant une moyenne générale $\leq 10/20$, à 15,8 minutes pour les élèves ayant une moyenne générale $\geq 16/20$. Ceci peut sembler cohérent avec le constat précédent : l'enjeu de ces entretiens est moindre pour les « bons élèves », et l'orientation est surtout un enjeu de transaction pour ceux aux résultats « moyens », la note surdéterminant les choix d'orientation (Duru-Bellat, 1986).
- 31 Les écarts sont aussi liés en partie au statut d'élèves à besoins particuliers. Toutefois, une variabilité équivalente s'observe pour les 20 élèves de Segpa, avec des durées de 16 à 47 minutes : seuls 30 % des cas correspondent au temps conventionnel, 35 % sont inférieurs et 35 % supérieurs. Et pour les 18 élèves d'ULIS — « en situation de handicap » —, la durée moyenne est seulement de 20,6 minutes. Dans ce cas, comme pour les élèves de Segpa, cela s'explique, mais en partie seulement, par le fait que l'entretien n'est que la scène où se rejoue une décision prise en coulisse, lors de rencontres plus régulières sur le suivi des élèves.
- 32 Plus encore, on n'observe nulle logique compensatoire lorsque les parents manifestent des difficultés de compréhension ou d'expression en français (19/178 cas). On aurait pu penser que le besoin de traduction ou d'adaptation du langage augmenterait le temps d'entretien ; il n'en est rien. Au contraire, la durée des entretiens est inférieure à la moyenne générale d'environ 10 %. Dans un quart des cas, la difficulté des parents à communiquer en français n'a donné lieu à aucune adaptation : ni traduction, ni explicitation particulière, ni ralentissement du rythme des échanges, par exemple. Ce constat est congruent avec la littérature : les enseignant·es tendent à sous-investir les situations nécessitant des efforts particuliers d'inter-compréhension, considérées comme chronophages et énergivores, au détriment des parents vus comme étrangers (Deshayes et al., 2018). Lors de réunions entre profs et parents primo-arrivants, il a été observé que « la confiance accordée aux parents par les professeur·es peut être influencée par le[ur] niveau de français [...], les parents qui parlent mieux le français ont davantage de temps de parole. Ils sont également plus souvent inclus dans les discussions et les professeur·es s'adressent davantage à eux » (Dutermé, 2024, p. 84). Il s'agit ici d'une discrimination, au moins par défaut d'adaptation aux besoins

particuliers, mais qui prend sens plus largement dans le fait que l'étiquette « allophone » autorise divers processus de minorisation scolaire (Armagnague, 2019).

- 33 Si l'on considère maintenant le temps accordé à chaque catégorie d'élèves (hors Segpa) selon les rapports sociaux étudiés, les écarts identifiables ne sont pas très importants et les effectifs faibles appellent à la prudence. Néanmoins nos données dessinent des polarités signifiantes. Décomposer les catégories montre que les variations du temps accordé ont des dynamiques différentes. Par exemple, à même niveau de note, les Garçons bénéficient systématiquement d'un temps moyen d'entretien plus important que les Filles. Les IPS défavorisés ont un temps d'entretien d'OC presque systématiquement inférieur à la moyenne, et cet écart s'accroît à mesure que le niveau de moyenne monte : -2 % de temps au niveau [12-14[, -6 % au niveau [14-16[, et presque -9 % de temps d'entretien au niveau ≥ 16 . Les élèves d'origine extra-européenne ont un temps moyen d'entretien légèrement plus long que ceux de la catégorie Européennes, mais uniquement aux niveaux les moins élevés car, à partir de 12/20, cela s'inverse. Ces données masquent des différences plus fines, et par exemple les élèves vus comme d'Origine africaine (n=30) ont un temps d'entretien moyen systématiquement un peu plus court, notamment au niveau le plus bas.
- 34 L'approche par figures combinatoires permet de dégager des profil-types. On observe par exemple que parmi les meilleurs niveaux de notes ($\geq 14/20$), le profil-type bénéficiant du plus de temps d'entretien est une Fille d'origine européenne à IPS [très] favorisé, tandis que le profil-type bénéficiant du moins de temps est un Garçon d'origine extra-européenne à IPS défavorisé. On retrouve donc la structure de hiérarchisation des élèves, du moins aux deux pôles, déjà identifiée concernant les marques de connivence.

Conclusion

- 35 Les limites de cette étude sont nombreuses : portant sur un seul établissement et un nombre restreint de cas, faisant l'objet d'un traitement statistique sommaire, on ne peut en tirer des preuves robustes et surtout généralisables. Mais tel n'est pas l'enjeu premier de ce travail, issu d'une stratégie de recherche-action, qui poursuit trois objectifs liés.
- 36 D'abord, l'ancrage de ce travail critique, de l'intérieur de l'appareil scolaire, représente l'occasion d'expérimenter une stratégie méthodologique visant à produire de la connaissance intermédiaire, entre compréhension, critique et action. Ce positionnement offre l'opportunité d'une micro-statistique construite à partir de l'observation du travail réel, au plus près des processus de production d'orientation scolaire. L'enjeu est de montrer le caractère heuristique d'une telle approche pour éclairer comment se produisent, dans le tissu fin des interactions, des micro-processus discriminatoires dont on constate par ailleurs les effets cumulés au niveau macro des statistiques d'affectation.
- 37 Ensuite, ce travail permet de rendre palpable une série de micro-inegalités de traitement concrètes, déclinées dans diverses dimensions du travail. Cela ne s'arrête pas aux deux exemples choisis, forcément limités pour la présente publication. Nous aurions pu prendre d'autres exemples tirés de nos observations, montrant que les appréciations des bulletins scolaires ou encore l'attribution des mentions aux élèves

donnent de façon réitérée le même résultat : la hiérarchisation tendancielle des groupes d'élèves identifiables par de grandes figures intersectionnelles, dont les pôles opposés sont, à même niveau de notes, les Filles d'origine européennes à IPS [très] favorisé (du côté privilégié du traitement scolaire), et les Garçons d'origine extra-européenne à IPS défavorisé (du côté le plus discriminé).

- 38 Ce constat accrédite l'hypothèse de processus discriminatoires subtils, rejoués à divers niveaux et de multiples manières dans le traitement scolaire quotidien, qui produit par récurrence des catégories d'élèves plus ou moins « scolaires » (*i.e.* proches des normes implicites de l'école). Si notre travail est en lui-même peu robuste, il faut noter que la répétition de cette méthodologie dans d'autres établissements (Ferrerons, 2015; Groupe de recherche-action sur les discriminations du collège Henri-Wallon, 2013) donne les mêmes tendances, ce qui tend à accréditer tant l'intérêt de la méthode que la solidité des constats.
- 39 Enfin, ce travail veut illustrer l'un des usages possibles des approches intersectionnelles, en montrant combien la prise en compte micro-statistique de la combinatoire des catégories issues des rapports sociaux infléchit la compréhension des effets de domination dans l'ordre scolaire, en en redessinant les polarités et les variations. L'approche proposée a pour évidente limite de produire une représentation pré-articulée et dé-située des catégories, laissant croire à un schéma fixe. Tel n'est pas le cas. Nous pensons cependant que cette approche est heuristique dans le cadre scolaire, notamment pour faire passerelle entre les plans micro et macro, et ainsi rendre compréhensible l'effet sédimenté de schémas discriminatoires à bas bruits, qui opèrent à l'insu et souvent malgré l'intention des acteurices impliquées.

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R., Bonniol, J.-J., & Caverni, J.-P. (1975). Les comportements d'évaluation dans les systèmes éducatifs. Influence d'une catégorisation ethnique sur la notation de productions scolaires. *International journal of psychology*, 10(2),.
- André, G., Alarcon-Henriquez, A., & Groenez, S. (2018). Orientation et stéréotypes. Étude de cas sur les conseils de classe en Belgique francophone. *Recherche & formation*, 89, 31-44.
- Armagnague, M. (2019). La « boîte noire » de l'allophonie : La construction d'une segmentation scolaire ethnico-raciale des migrants. *Migrations Société*, 176(2), 33-47.
- Armagnague, M., Boulou, A., & Persini, C. (2023). Quelle orientation scolaire pour les jeunes primo-migrants allophones ? Un état de la question. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 8*.
- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons : Sanctions et genre au collège*. Presses universitaires de France.
- Belkacem, L., Gallot, F., & Mosconi, N. (2019). Penser l'intersectionnalité dans le système scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 41(1), 147-152.

- Benelli, N. (2011). Divisions sexuelle et raciale du travail dans un sale boulot féminin. L'exemple du nettoyage en Suisse. *Raison présente*, 178(1), 95-104.
- Bouadjadja, J. (2021). Catégoriser les races pour mieux les compter et les comparer : Une ethnographie des conditions d'élaboration des « statistiques populaires » du CRAN. *Cahiers de la LCD*, 13(2), 31-47.
- Bourdieu, P., & Saint Martin, M. de. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1(3), 68-93.
- Bricet, R., James, S., & Grevin, A. (2023). *Expérimenter pour prévenir et lutter contre les discriminations envers les jeunes* (Note thématique INJEPR-2023/10;p. 63). Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.
- Brinbaum, Y., Farges, G., & Tenret, É. (2016). *Les trajectoires scolaires des élèves issus de l'immigration selon le genre et l'origine : Quelles évolutions ?* CNESCO.
- Brinbaum, Y., Moguérou, L., & Primon, J.-L. (2011). La scolarisation des filles d'immigrés : Succès et orientations différentielles. *Diversité*, 165(1), 166-172.
- Bruno, I., Didier, E., & Prévieux, J. (2014). *Statactivisme : Comment lutter avec des nombres*. Zones.
- Burawoy, M. (2009). Pour la sociologie publique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 176-177(1-2), 121-144.
- Carsonat, E. (2023, janvier 6). L'analyse patronymique comme preuve d'une discrimination [Billet]. *Onomatique*.
- Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. PUF.
- Chassonnery-Zaïgouche, C., Goldzahl, L., & Levionnois, C. (2020). Quantifier les discriminations raciales entre données d'enquête et données expérimentales. In L. Feller & A. Gramain (Éds.), *L'évident et l'invisible : Questions de méthodes en économie et en histoire* (p. 73-97). Paris : Éditions de la Sorbonne.
- Chauvel, S. (2012). *Des politiques aux pratiques d'orientation. Enquête ethnographique dans deux collèges de banlieue parisienne* [Thèse de sociologie]. EHESS.
- Chauvin, S., & Jaunait, A. (2015). L'intersectionnalité contre l'intersection. *Raisons politiques*, 58(2), 55-74.
- Chrysoschoou, X., Picard, M., & Pronine, M. (1998). Explications de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève. *Psychologie & éducation*, 32, 43-59.
- Clerc, P., & Girard, A. (1964). Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième. *Population*, 19(5).
- Collins, P. H. (2016). Quelles politiques sexuelles pour les femmes noires ? (B. Marrec, Trad.). *Cahiers du Genre*, 4(3), 97-127.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins : Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6).
- Dahhan, R., Picot, P., Trawalé, D., Cossée, C., & Rabaud, A. (2020). Analyser des terrains contemporains à partir du couple notionnel « majoritaires/minoritaires ». *Cahiers du Genre*, 68(1).
- Deshayes, F., Payet, J.-P., Pelhate, J., & Rufin, D. (2018). Pour le bien de l'élève. La production du consentement parental dans l'entretien enseignants-parents en milieu défavorisé. *Éducation et sociétés*, 41(1), 105-120.

- Dhume, F., Dukic, S., Chauvel, S., & Perrot, P. (2011). *De l'(in)égalité de traitement selon « l'origine » dans l'orientation et les parcours scolaires*. La Documentation Française.
- Dhume-Sonzogni, F. (2025). *Les discriminations scolaires. Une mise en perspective des connaissances*. Presses Universitaires de Rennes.
- Durand, J.-C. (1991). Les élèves d'origine asiatique, maghrébine et tsigane vus par le maître. *Intercultures*, 14.
- Duru-Bellat, M. (1986). Notation et orientation : Quelle cohérence, quelles conséquences ? *Revue française de pédagogie*, 77(1), 23-37.
- Dutermé, M. (2024). *La reconnaissance par l'institution scolaire des parents primo-arrivants comme acteurs capables de voix et de choix* [Mémoire de Master de sociologie]. UCLouvain.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3).
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., & Charmillot, S. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école en France : Entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie*, 191,
- Ferrerons, F. (2015). Des discriminations au collège ? Éléments de réponse par l'analyse de parcours d'élèves. *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 61(1), 12-13.
- Foy, L. (2023). *Quand la race fait école : Place et rôle de la race dans l'activité professionnelle des enseignant-es des territoires hyper-paupérisés* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Aix-Marseille Université.
- Goldberg-Salinas, A., & Zaidman, C. (2005). Les rapports sociaux de sexe et la scolarité des enfants de parents migrants. Une étude exploratoire. *Recherches féministes*, 11(1), 47-59.
- Groupe de recherche-action sur les discriminations du collège Henri-Wallon. (2013). *Traitement des bulletins scolaires du 1^{er} trimestre 2011-2012*. ISCRA/La Métro/DSDEN Isère.
- Guénif-Souilamas, N. (2000). *Des « beurettes » aux descendantes d'immigrants nord-africains*. Grasset.
- Guénif-Souilamas, N., & Macé, É. (2004). *Les féministes et le garçon arabe*. Editions de l'Aube.
- Guillaumin, C. (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir. L'idée de nature*. Côté-femmes.
- Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école*. Presses Universitaires de France.
- Jellab, A. (2020). L'orientation des élèves issus de l'immigration: Entre données statistiques et expériences subjectives. *Administration & Éducation*, 166(2), 67-73.
- Laacher, S., & Lenfant, A. (1991). Où vont les jeunes filles quand elles vont à l'école ? Remarques statistiques provisoires sur les élèves d'origine étrangère. *Migrants-Formation*, 84.
- Lorcerie, F. (2019). Pour une approche intersectionnelle à l'École. *Travail, genre et sociétés*, 41(1), 159-165.
- Lykke, N. (2005). Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter. *Tidskrift för genusvetenskap*, 2-3.
- Masson, P. (1994). Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire. *Sociétés Contemporaines*, 18(1), 165-186.
- Mathey-Pierre, C. (1983). *La différence institutionnalisée. Pratiques d'orientation d'établissements scolaires et origine sociale des élèves* (Les cahiers du CEE No. 26). Centre d'études de l'emploi.

- Merle, P. (2013). La Catégorie socio-professionnelle des parents dans les fiches administratives des élèves. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 8.
- Moniotte, J., & Poggi, M.-P. (2014). Curricula cachés et biais perceptifs en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 193-210.
- Mons, N., & Chesné, J.-F. (2016). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* [Rapports scientifique du CNESEO].
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 97-109.
- Mouzon, C. (2023). Discriminations intersectionnelles : Que peut l'action publique ? *Alternatives Économiques*, 430(1), 94-96.
- Payet, J.-P. (1992). La connivence et le soupçon. Le dialogue école-famille à l'épreuve de l'ethnicité. *Migrants-Formation*, 89.
- Payet, J.-P. (1994). L'école à l'épreuve de la réparation sociale : La relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue. *Revue française de pédagogie*, 109, 7-17.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Meridiens-Klincksieck.
- Perrot, P. (2006). La discrimination systémique dans le système éducatif français. *Cahiers de l'Urmis*, 10-11.
- Primon, J.-L., Moguérou, L., & Brinbaum, Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 13-43.
- Raz, M. (2016). Bicatégorisation. In *Encyclopédie critique du genre* (p. 87-95). La Découverte.
- Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Education & Formations*, 90.
- Simon, P. (2008). Les statistiques, les sciences sociales françaises et les rapports sociaux ethniques et de « race ». *Revue française de sociologie*, 49(1), 153-162.
- Simon, P. (2020). Compter pour combattre. In *Racismes de France* (p. 366-378). La Découverte.
- Simon-Barouh, I. (1995). Le stéréotype du bon élève "asiatique". *Migrants-formation*, 101.
- Vallet, L.-A., & Caille, J.-P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. *Les dossiers d'Education et Formations*, 67.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 87-108.
- Vouillot, F., Mezza, Joëlle, Steinbruckner, M.-L., & Thiénot, L. (2011). *Quand les différences de sexe masquent les inégalités*. la Documentation française.
- Zimmerman, D. (1978). Un langage non-verbal en classe. Les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers. *Revue française de pédagogie*, 44(1), 46-70.
- Zirotti, J.-P. (1978). Une enquête sur l'orientation scolaire des adolescents immigrés. *Migrants formation*, 29(1), 77-82.

NOTES

1. Cette notion a été choisie par prudence par l'initiatrice du projet, en raison des polémiques agitant l'espace politique national concernant le mot d'« intersectionnalité » (Belkacem et al., 2019).
2. Outre les deux auteures, qui ont porté de façon principale le volet d'enquête ici restitué, les autres dimensions du travail ont vu la participation de cinq autres personnes (deux cheffes d'établissement, une enseignante et deux Psy-EN).
3. Ouassila, impliquée dans la situation en tant que Psy-EN, a réalisé les observations ; le codage a été réalisé en commun l'exploitation statistique réalisée par Fabrice, et l'analyse commune discutée avec l'ensemble du groupe de recherche-action.
4. Ex-Conseiller-es d'orientation-psychologues, dont le statut a changé depuis le décret n°2017-120 du 1^{er} février 2017.
5. Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté.
6. Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
7. Sauf indication spécifique, les verbatims sont extraits des notes d'observations, ce qui explique le style parfois télégraphique.
8. Nous ne détaillons pas ici toutes les causes de modification.

RÉSUMÉS

Cet article traite des pratiques micro-discriminatoires dans l'orientation scolaire. Il vise à montrer que prolifèrent dans les processus d'orientation des micro-discriminations conduisant à hiérarchiser les élèves selon une combinatoire tendancielle de classe, de genre, de race et de statut scolaire. L'étude se fonde sur l'analyse d'une série d'observations de 178 entretiens d'orientation concertée — réunissant agent-es scolaires, élèves et parents —, menée dans un collège, et combine des approches qualitative et micro-statistique. L'analyse conduit à mettre en évidence la répétition, dans diverses dimensions des pratiques des agent-es, d'une inégale considération des élèves qui reproduit une structure hiérarchisée. Cette hiérarchisation est approchée à travers des figures combinatoires, dont les deux pôles sont le groupe des (supposées) filles d'origine européenne et de milieu aisé — objet de plus d'attention, de temps, de connivence —, et les (supposés) garçons d'origine extra-européenne et de milieu populaire.

This article looks at micro-discriminatory practices in school guidance. It aims to show that micro-discriminations are proliferating in school guidance process, leading to a hierarchy of pupils based on a tendency to combine class, gender, race and educational status. The study is based on the analysis of a series of observations of 178 concerted orientation interviews — bringing together school staff, students and parents —, in a middle school, and combines qualitative and micro-statistical approaches. The analysis highlights the repetition, in different dimensions of agent-es' practices, of an unequal consideration of pupils that reproduces a hierarchical structure. This hierarchisation is approached through combinatorial figures whose two poles are the group of (supposed) girls of European origin and from affluent backgrounds — the object of more attention, time and acquiescence — and the (supposed) boys of non-European origin and from working class backgrounds.

Este artículo aborda las prácticas microdiscriminatorias en la orientación escolar. Su objetivo es mostrar que en ellas proliferan microdiscriminaciones que llevan a jerarquizar el alumnado según una combinatoria tendencial de clase, género, raza y estatus escolar. El estudio se basa en el análisis de una serie de observaciones de 178 entrevistas de orientación concertada -que reúnen a agentes escolares, estudiantes y familias- realizadas en una escuela secundaria, y combina enfoques cualitativos y microestadísticos. El análisis pone de manifiesto la repetición, en diversas dimensiones de las prácticas de los agentes, de una consideración desigual del alumnado que reproduce una estructura jerárquica. Esta jerarquización se aborda mediante figuras combinatorias cuyos dos polos son, por un lado, el grupo de las (supuestas) niñas de origen europeo y de clase acomodada -objeto de mayor atención, tiempo y connivencia- y, por otro, los (supuestos) niños de origen extraeuropeo y de clase popular.

INDEX

Mots-clés : école, orientation scolaire, discrimination, intersectionnalité

Palabras claves : escuela, orientación escolar, discriminación, interseccionalidad

Keywords : school, school guidance, discrimination, intersectionality

AUTEURS

OUASSILA BENKHELIFA

Psychologue de l'Éducation nationale

FABRICE DHUME

GIRSEF/UCLouvain