

Présentation du réseau

Référentiel

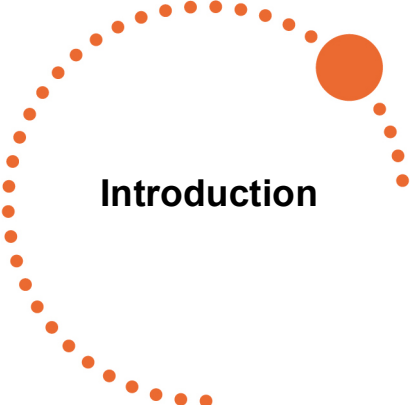
« *La discrimination à l'école, de quoi parle-t-on ?* »

Le concept de discrimination : éléments de repères
et de clarification

Mars

2014

réseau national
DE LUTTE CONTRE LES
DISCRIMINATIONS A
L'ECOLE



Introduction

« Il ne paraît pas incongru de se demander si le principe même d'égalité de traitement est respecté, voire si une discrimination négative n'est pas à l'œuvre. »

Rapport de la concertation "Refondons L'école De La République", La Documentation Française, page 14

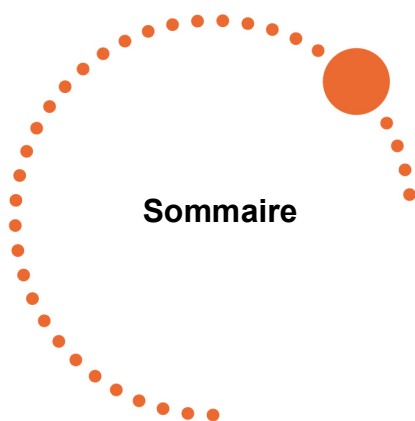
Le réseau est né de la volonté d'acteurs de terrain qui ont amorcé un travail sur la discrimination dans le champ scolaire et qui se sont retrouvés dans un séminaire organisé par l'Institut Français de l'Éducation sur le partenariat éducatif dans les territoires prioritaires. Ils ont décidé de s'engager dans une mise en réseau plus structurée de leur travail sur cette question en s'appuyant sur une coordination de l'Institut Français de l'éducation, et un financement de l'Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Égalité des chances pour qui cette thématique est une priorité. Actuellement le réseau s'étend sur 10 académies.

Les productions du réseau sur la question des discriminations dans l'institution scolaire, ne prétendent ni à l'exhaustivité ni à avoir un caractère scientifique. Il s'agit du regard, un peu éclairé par des formations et les travaux de recherche sur la question, d'acteurs de terrain qui se sont posé la question des discriminations à l'école, non pas du côté des publics accueillis, mais du côté des pratiques ordinaires de l'école : l'école telle qu'elle fonctionne réellement donne-t-elle un accès égal aux savoirs et aux différentes filières en fin de scolarité obligatoire ? Sinon, quels sont les fonctionnements ordinaires du système scolaire qui pourraient se révéler discriminatoires et comment les transformer ?

Le réseau n'a donc pas vocation à donner des éléments définitifs mais à être un espace d'échanges et de débats entre les acteurs de l'école.

Contacts : Stéphane Kus, stephane.kus@ens-lyon.fr
Sylvie Martin-Dametto, sylvie.martin_dametto@ens-lyon.fr

Site internet de réseau : <http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/>



PRESENTATION DU RESEAU	5
Principes	6
Objectif	6
Quels besoins ?	6
Ressources	7
Fonctionnement du réseau	7
LA DISCRIMINATION A L'ECOLE, DE QUOI PARLE-T-ON ?	9
Préambule	10
Qu'est-ce que la discrimination ?	10
Et à l'école ?	12
Les vecteurs de la discrimination à l'école.....	14
Quelles pistes pour agir ?	17
<i>POUR ALLER PLUS LOIN, LE CONCEPT DE DISCRIMINATION : ELEMENTS DE REPERES ET DE CLARIFICATION</i>	19
La discrimination : une idée qui est l'objet de préjugés	20
Un emprunt initial à la psychosociologie et au droit	23
Quels usages du droit pour appréhender la discrimination ?	27
Un concept à visée égalitariste, fondé sur un usage politique du droit.....	31
Antidiscrimination et antiracisme	35
Antidiscrimination, intégration, et promotion de la diversité.....	36

1

Présentation du réseau

Principes

L'objet de travail autour duquel s'organise le réseau est clairement celui de la discrimination dans le champ scolaire.

- Pour cela nous nous appuyons sur la compréhension des mécanismes discriminatoires à l'école (voir le texte référentiel « *la discrimination à l'école, de quoi parle-t-on ?* » produit par le réseau).
- La notion de discrimination, renvoie à la problématique de l'(in)égalité de traitement, autrement dit la manière dont l'institution scolaire – ses normes, son fonctionnement, ses dispositifs, les pratiques de ses agents – traite les publics et contribue à produire des inégalités qui s'expriment à la fois dans l'école et au-delà.
- L'école a une responsabilité dans le traitement de cette question.
- La question ne se laisse pas saisir ou dissoudre dans les thèmes politiques actuellement reconnus par l'institution (ni « problème d'intégration », ni « promotion de la diversité », ni « égalité des chances », ni « violence à l'école », ni « harcèlement entre élèves »...).

Le réseau n'est pas un réseau de spécialistes, mais un réseau d'acteurs de l'école qui sont en recherche et qui travaillent chacun à leur niveau la question des discriminations dans l'institution scolaire. Il est ouvert à toute personne qui s'intéresse à cette question.

Objectif

L'objectif général du réseau est de contribuer au minimum :

- à faire progresser la reconnaissance de ce problème public au sein de l'institution scolaire et accompagner l'évolution des pratiques professionnelles;
- à tisser des liens d'interconnaissance, d'échange et de mutualisation entre les acteurs d'ores et déjà engagés dans l'action sur cette problématique ;
- à développer et faire circuler des ressources – et d'abord un cadre référentiel commun, stable (mais non figé) et accessible - pour et par l'ensemble des acteurs intéressés à s'engager dans ce travail.

Quels besoins ?

Le réseau tentera de répondre à un certain nombre de besoins exprimés par des acteurs de l'école engagés dans la réflexion sur les discriminations.

Le projet de réseau répond de fait à des besoins variés et éventuellement différents selon les participants. Il répond également à des enjeux de nature diverse : politique, pratique, subjective, stratégique, professionnelle, organisationnelle, etc. :

- faire reconnaître la question au niveau national à partir du travail d'un réseau de territoires en aidant à lever les freins - et notamment les réticences de l'institution à reconnaître ce problème (« que vont faire les enseignants si on leur dit qu'ils discriminent ? », etc.) pour inscrire la question dans l'institution pour lui renvoyer ce qui est de l'ordre de ses responsabilités ;
- donner de la force à cette question afin d'en faire un objet de travail et de formation (initiale et continue) légitime et pérenne ;

- montrer qu'on peut construire des espaces de parole critiques et contributifs au sein de l'institution, appuyés sur une relation de confiance avec les responsables ;
- valoriser les expérimentations réalisées, ainsi que le savoir-faire et l'expertise professionnelle développés par les acteurs pour faire émerger une parole structurée ;
- passer du tâtonnement local à une structuration et une formalisation commune du cadre théorique pour constituer une continuité et une pérennité possible des engagements malgré le changement des personnes ;
- dresser une « carte » des processus de discrimination à l'école et synthétiser la connaissance accumulée du phénomène ;
- sortir de la solitude et d'un défaut de reconnaissance vécus par les professionnels dans leurs espaces de travail ;
- mutualiser et diffuser des ressources et des outils pour faciliter le travail dans les différents projets et territoires ;
- diffuser des outils (de diagnostic, de formation, etc.) sur la question ;
- partager des expériences réussies, mais aussi apprendre ensemble des expériences qui n'ont pas abouti ;
- constituer un espace de réflexion, de prise de recul, de formation continue ;
- remettre les normes du droit et de l'égalité dans les processus d'évaluation de l'action antidiscriminatoire.

Ressources

- Un financement de l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances ;
- Un portage par l'Institut français de l'éducation par l'intermédiaire de deux chargé-e-s d'étude du Centre Alain-Savary qui animent et coordonnent le réseau ;
- Les contributions des divers professionnels participants ;
- Un accompagnement par Fabrice Dhume, sociologue, chercheur à l'ISCRA ;
- Des ressources bibliographiques possibles grâce à la contribution du réseau CANOPE (ex-CNDP) département Education & Société (ex-Ville Ecole Intégration) et un accompagnement via l'organisation des manifestations et des publications ;
- Des ressources techniques et communicationnelles de l'Institut français de l'éducation et des organisations des différents participants...

Fonctionnement du réseau

Les membres du réseau sont des personnes qui sont engagés ou qui souhaitent s'engager dans une réflexion sur les discriminations à l'école.

Le support principal est une liste de discussion électronique à laquelle les membres sont inscrits :

reseau-lcd-ecole@listes.ens-lyon.fr

Chaque membre du réseau peut inviter d'autres personnes à s'y joindre.

Les demandes d'inscription sont à envoyer à Stéphane Kus : stephane.kus@ens-lyon.fr qui se chargera de transmettre aux nouveaux inscrits les textes de référence du réseau et d'envoyer régulièrement (1 fois par mois) la liste exhaustive des inscrits.

La liste de discussion doit permettre :

- de débattre des textes de référence du réseau pour les faire évoluer ;
- d'échanger pour construire progressivement le site internet du réseau ;
- de partager des documents pouvant constituer des éléments de réflexion intéressants sur la question ;
- de proposer des situations rencontrées, des textes, liens, ressources, outils, à publier sur le site du réseau.

Le comité de rédaction du site :

Pour faciliter la publication sur le site et la production collective de textes, un comité de rédaction est chargé de la validation de ce qui sera publié et d'animer 4 chantiers d'écriture collective :

- Laïcité/Diversité/loi de 2004/place des parents
- Les frontières de l'école
- Pédagogie/pratiques de classe
- Hiérarchie/cadres/pratiques de direction

Le site internet du réseau permet :

- d'informer sur les questions de discrimination à l'école avec plusieurs niveaux de lecture permettant aux visiteurs d'approfondir tel ou tel aspect ;
- de mettre à disposition les textes de référence du réseau ;
- de mettre à disposition des textes théoriques (avec l'aide de l'équipe de Education & Société du réseau CANOPE)
- de partager des outils, textes d'acteurs du réseau ;
- de rassembler des éléments sur les aspects juridiques (y compris de cas de discrimination passés en justice) ;
- de publier des liens vers d'autres sites ressources ;
- de publier un agenda avec les différentes manifestations organisées sur les questions de discrimination dans le champ éducatif.

2

**La discrimination
à l'école,
de quoi parle-t-on ?**

Préambule

Ce texte tente de constituer un référentiel sur la question des discriminations à l'école. Il est le fruit du travail d'un collectif de personnes représentant différentes catégories de personnels de l'Education Nationale (Proviseurs de lycées, Principaux de collèges, assistantes sociales, professeurs de collège, directeurs d'école, professeurs des écoles, coordonnateurs de réseau d'Education Prioritaire, IEN, conseillers techniques de DSDEN) de différentes Académies, ainsi que d'autres personnes intéressées par la question, animé par deux chargé-e-s d'étude de l'Institut Français de l'Education et un sociologue, qui s'est réuni en novembre et décembre 2012 pour préparer le lancement du réseau national.

Ce texte ne prétend ni à l'exhaustivité ni à avoir un caractère scientifique. Il s'agit du regard, un peu éclairé par des formations et les travaux de recherche sur la question, de professionnels de terrain qui se sont posé la question des discriminations à l'école, non pas du côté des publics accueillis, mais du côté des pratiques ordinaires de l'école : l'école telle qu'elle fonctionne réellement donne-t-elle un accès égal aux savoirs et aux différentes filières en fin de scolarité obligatoire ? Sinon, quels sont les fonctionnements ordinaires du système scolaire qui pourraient se révéler discriminatoires et comment les transformer ? Il n'a donc pas vocation à être définitif mais à être un outil d'échanges et de débats entre les acteurs de l'école. Il pourra donc évoluer afin d'être précisé, clarifié, amendé, ou enrichi.

Qu'est-ce que la discrimination ?

Au départ, un usage politique du droit...

Le droit français reconnaît en principe l'égalité de tous (Déclaration des Droits de l'Homme, Préambule de la Constitution de 1946, Constitution de 1958, Convention internationale des droits de l'enfant...). En conséquence de ce principe, la discrimination est interdite.

Au niveau politique, la discrimination est un tort collectif fait au principe d'égalité politique et au principe de limitation de l'arbitraire du pouvoir. C'est également un tort individuel : une violence et un déni de droit. La discrimination est une des formes que prennent les rapports sociaux de domination, en participant d'exclure certains groupes (de l'accès à des ressources ou des positions sociales) ou de les maintenir dans une position subalterne.

Au niveau juridique, une discrimination est une inégalité de traitement fondée sur un critère prohibé, dans un domaine visé par la loi, comme l'emploi, le logement, l'éducation, etc... Par inégalité de traitement on entend un acte, une procédure, un processus ou un dispositif de sélection, de distinction ou de traitement différencié, mettant en œuvre un critère prohibé ou ayant pour effet le désavantage d'un groupe définissable par un de ces critères.

Voici les critères dont l'usage sélectif est a priori prohibé par le droit pénal : origine, sexe, situation de famille, grossesse, apparence physique, patronyme, état de santé, handicap, caractéristiques génétiques, mœurs, orientation sexuelle ou identité sexuelle, âge, opinions politiques, lieu de résidence, activités syndicales, et « appartenance vraie ou supposée à une ethnie, une nation, une race ou une religion¹ ».

Au pénal, la discrimination est un délit, passible d'une peine de 3 ans de prison et 45000 € d'amende pour les personnes physiques et de 225000 € pour les personnes morales. Elle est plus sévèrement sanctionnée quand elle est commise par une personne dans le cadre d'une mission de service public : jusqu'à 5 ans d'emprisonnement et 75000 euros d'amende. Les personnes dépositaires de l'autorité publique ont en outre une obligation de signalement des délits constatés

¹ Article 225-1 du code pénal. Ces 19 critères représentent l'état actuel du droit français. Cette liste évolue dans le temps et selon les pays. Par exemple, le droit belge a ajouté les critères suivants : la naissance, la fortune, l'origine sociale. En France, le critère du lieu de résidence a été ajouté le 21 février 2014, par la loi de programmation pour la ville et la cohésion sociale.

(art. 40 du code de procédure pénale), et ont donc la responsabilité de faire en sorte au minimum que la loi soit respectée.

Discrimination =
Actes/procédures/processus/dispositifs
+
de sélection/distinction/traitement différencié
+
mettant en œuvre un critère prohibé ou ayant pour effet le désavan-
tage d'un groupe définissable par un de ces critères

Une invitation à réfléchir les pratiques, pour promouvoir une égalité réelle et concrète

La discrimination a des conséquences multiples, et graves pour la société : permanence et légitimation de situations d'inégalités, consolidation des préjugés, recul de l'état de droit, perte de confiance dans la justice, perte de crédibilité des institutions et des politiques publiques, légitimation de la violence au sein des organisations et du travail... Elle a également des conséquences diverses et souvent très importantes sur ceux qui les subissent, par exemple : maintien dans des positions subalternes, mobilités forcées, souffrance voire suicide², autolimitation des ambitions, résignation à subir la violence, perte de confiance en soi, agressivité... mais aussi, parfois, (sur)mobilisation scolaire³ ou politique, identification ethnique ou religieuse⁴... Les formes mêmes de réaction des personnes à la discrimination peuvent en retour être stigmatisées (à travers des accusations de « victimisation », de « communautarisme », etc.)

Face à la discrimination, la loi n'est pas le but ultime ; c'est un moyen de faire avancer l'égalité, et à défaut, c'est un moyen de sanctionner certaines pratiques outrancières. La limite à partir de laquelle la discrimination est passible de sanction judiciaire occulte des formes de discriminations légales (entérinées voire organisées par la loi) et de nombreuses micro-discriminations qui sont aussi déterminantes dans la production des rapports sociaux d'inégalité.

Si l'on veut agir pour lutter contre les discriminations et les prévenir, il s'agit donc de travailler « avec le droit » pour lui emprunter une manière de regarder les inégalités comme le produit d'actions, de procédés, de processus, et de dispositifs qu'il faut interroger (même si à strictement parler elles échappent pour une large part au droit). Le droit nous invite à un travail réflexif, pour prendre conscience et analyser la façon dont fonctionnent nos institutions et dont nous travaillons ou agissons, en produisant ou reproduisant des inégalités. Le droit nous incite – et dans certains cas nous oblige – à faire en sorte que les discriminations cessent.

L'impératif de ne pas discriminer s'adresse en premier lieu et principalement aux institutions (publiques et privées) et à leurs agents. La sélection et le traitement des populations étant un acte du pouvoir, l'interdit de discriminer est d'abord une limitation de ce pouvoir. Autrement dit, **ce n'est**

² FIRDION Jean-Marie, VERDIER Eric, *Suicide et tentative de suicide parmi les personnes à orientation homo/bisexuelle*, in Broqua Y., Lert F., Souteyrand Y. (dir.), *Homosexualités au temps du sida : Tensions sociales et identitaires*, éd. ANRS/CRIPS, 2007.

³ AKERS-PORRINI Ruth, ZIROTTI Jean-Pierre, *Elèves "français" et "maghrébins". Un rapport différent à l'orientation scolaire*, Migrants-Formation, n°89, 1992, p.45-57.

⁴ KAKPO Nathalie, *Relégation scolaire et recherche de requalification par l'islam. Monographie des religiosités juvéniles dans une ville française moyenne*, Sociétés contemporaines, n°59-60, 2005, p.139-159.

pas le problème des « publics » (leur comportement, leur inadaptation présumée), mais celui des pratiques des acteurs publics et privés, celui du fonctionnement des institutions.

La discrimination est au cœur des pratiques professionnelles et du fonctionnement des institutions, sans pour autant qu'il y ait une volonté consciente de discriminer : nous avons des raisons de penser que la plupart du temps, les professionnels font ce qu'ils pensent être le mieux, en fonction des cadres de contraintes qui sont les leurs. *Interroger la discrimination, ce n'est donc pas mettre en accusation ou culpabiliser ceux qui travaillent, c'est au contraire nous inciter, tous, à assumer nos responsabilités ici et maintenant et à agir pour réaliser concrètement l'égalité.*

L'approche anti-discriminatoire se différencie d'autres logiques des politiques publiques⁵ :

- **l'anti-racisme ou l'anti-sexisme** qui placent la question sur le plan de la morale et des idées, et qui cherchent à faire adhérer les élèves à un discours moral hégémonique (type « le racisme, c'est mal » ou « les différences nous enrichissent »). Mais on peut ne pas être raciste sur le plan des convictions, et discriminer en pratique, ou à l'inverse, adhérer à l'idéologie raciste mais ne pas systématiquement discriminer... ;
- **l'intégration**, qui repose sur la croyance dans une intégrité initiale de la société, perturbée par l'arrivée de « corps étrangers ». Derrière un discours de principe qui fait de l'intégration un processus à double sens, on fait en réalité injonction à ceux qui sont vus comme étrangers de s'adapter aux normes dominantes. Souvent, ainsi, on charge les publics de la responsabilité d'une « inadaptation » à une école tenue implicitement pour normale ;
- **l'interculturalité**, qui présuppose l'existence préalable et fixe de « cultures » tenues pour être des propriétés primordiales des individus et des groupes, alors qu'en réalité, les « différences » ne prennent sens que dans des interactions, c'est-à-dire aux moments où l'on produit des différenciations. Au nom de la « rencontre des cultures », on tend souvent à folkloriser certaines coutumes et à assigner aux personnes des rôles ethniques ;
- **l'égalité des chances**, qui, malgré les apparences, ne s'intéresse pas aux mécanismes de production des inégalités, et qui s'oppose en réalité à l'égalitarisme. Qu'il entérine ou non l'idée d'inégalités naturelles (comme dans le discours de Philippe Pétain en 1940) le concept d'égalité des chances promeut une hiérarchie sociale organisée par une logique de concurrence entre les individus et une sélection au mérite.
- **la promotion de la diversité**, qui est une variante récente du discours sur l'égalité des chances. Elle incite à utiliser les critères illégaux (faciès, sexe...) pour corriger un déficit de représentation formelle des groupes minoritaires dans les positions hautes de la hiérarchie sociale. Appliqué à l'école depuis 2004, ce discours a donné lieu à un investissement sur les segments élitistes du système scolaire (grandes écoles, etc.), au détriment d'un travail sur les processus de discriminations et sur les mécanismes de production des inégalités scolaires.

La lutte et la prévention des discriminations passe notamment par le fait d'ouvrir la parole et de reconnaître le problème, d'analyser collectivement la manière dont les discriminations se produisent et de développer des formes d'action collectives face à ce phénomène. Ne pas en parler participe au maintien d'une connivence et des arrangements contraires au droit et au principe d'égalité : cela rend invisible le problème et rend la discrimination acceptable et banale.

Et à l'école ?

L'école en tension entre ses valeurs affichées et son fonctionnement réel

L'école, en tant qu'institution, donne accès à un certain nombre de droits, et elle doit garantir ces droits. Cependant, elle n'est pas « étanche » aux logiques de fonctionnement de la société dans laquelle elle s'inscrit. L'école n'est donc évidemment pas à l'abri de pratiques discriminatoires.

⁵ DHUME Fabrice, *Racisme, diversité, ethnicité, intégration, discrimination...*, Petit lexique historique et points d'ancrage problématiques, revue VEI-Diversité (HS n°11, septembre 2009), En ligne [URL : <http://www.iscra.org/fichier.php?id=206>]

Comme d'autres institutions, l'école est constamment en tension entre une égalité de traitement affichée dans ses principes et une inégalité de traitement qui s'inscrit dans ses modes de fonctionnement réels. Cette tension est accentuée par l'accroissement des logiques sélectives et par les logiques de mise en concurrence (des élèves, des établissements, etc.).

L'institution scolaire est d'autant moins préservée des logiques de fonctionnement de la société en général qu'elle a entre autres pour fonction (souvent tacite depuis la fin des ordres scolaires séparés à la fin des années 60) de promouvoir un ordre social et national, qui a été marqué dans l'histoire par des formes de colonisation et d'assimilation (l'école de Jules Ferry s'est construite contre les cultures d'origine). Les normes de classe, de sexe, de nation ou de race ont historiquement fait partie du projet de « l'école républicaine »⁶. Même si les époques ont changé, il est difficile d'imaginer que ces normes ne seraient plus présentes dans les conceptions de la forme scolaire.⁷ Elles peuvent se manifester sous d'autres formes.

De fait, les inégalités de traitement à l'école ne se donne pas toujours à voir de prime abord en fonction des critères prohibés par la loi. Mais cela signifie-t-il qu'il n'y a pas de discriminations en fonction des critères illicites (notamment l'origine supposée et le sexe) ? Ou bien cela indique-t-il que le déni de ces formes de discrimination bloque la parole, voire même entrave les recherches⁸ sur cette question ?

La recherche nous apprend que les critères interdits par le droit peuvent être masqués derrière des formes scolaires de légitimation de la sélection (réussite différente, comportement inadapté...). Les travaux sur les inégalités à l'école ont montré l'influence déterminante de « l'origine sociale » des parents, mais celle-ci est fréquemment corrélée à d'autres motifs d'inégalité (de genre, ethnique...). Paradoxalement, les inégalités dites sociales, toutes inacceptables qu'elles soient, ne tombent pas sous le coup de la loi. L'approche des discriminations ne doit donc pas conduire à minimiser ni occulter les inégalités de traitement relatives aux rapports de classes sociales. Des recherches récentes exploitant les données fournies par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation Nationale, montrent que les parcours scolaires des élèves varient bien en fonction de l'origine, à la condition de croiser celle-ci avec la classe et le sexe : les enfants des flux postcoloniaux (maghrébins, subsahariens) sont particulièrement concernés. Si l'on examine ce que les résultats moyens (l'orientation après la troisième, le diplôme finalement obtenu) doivent à l'origine des élèves, l'impact propre de l'origine n'est pas visible lorsqu'on contrôle l'effet des autres variables (le statut social notamment). Mais si on le vérifie en la croisant avec l'influence du critère de sexe, des polarisations importantes apparaissent⁹. A l'analyse des résultats du panel 1995 du ministère de l'éducation nationale, il apparaît que les garçons issus de ces flux migratoires sont excessivement affectés par l'échec scolaire.

⁶ « Messieurs, il y a un second point, un second ordre d'idées que je dois également aborder (...) : c'est le côté humanitaire et civilisateur de la question. (...) Messieurs, il faut parler plus haut et plus vrai ! Il faut dire ouvertement qu'en effet les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. (...) Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. (...) Ces devoirs ont souvent été méconnus dans l'histoire des siècles précédents, et certainement quand les soldats et les explorateurs espagnols introduisaient l'esclavage dans l'Amérique centrale, ils n'accomplissaient pas leur devoir d'hommes de race supérieure. Mais de nos jours, je soutiens que les nations européennes s'acquittent avec largeur, grandeur et honnêteté de ce devoir supérieur de la civilisation. » FERRY Jules, Discours prononcé à la Chambre des députés le 28 juillet 1885, *Les fondements de la politique coloniale*, en ligne [url : <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/Ferry1885.asp>]

⁷ BELHANDOUZ H., *Minorités culturelles, rapport au savoir dans l'école française et impact de l'héritage colonial. Le cas des jeunes adultes originaires des anciennes possessions françaises en situation de raccrochage au diplôme d'accès aux études universitaires*, in VEI Enjeux, n°129, 2002, p.119, en ligne [url : <http://www2.cndp.fr/revueVEI/129/09412111.pdf>]

⁸ DHUME Fabrice, *La recherche française et la discrimination ethnico-raciale dans l'orientation scolaire : un problème de point de vue*, Journal du droit des jeunes, n°308, octobre 2011, p.28-32, en ligne [url : <http://www.iscra.org/fichier.php?id=221>]

⁹ BRINBAUM Yaël, KIEFFER Annick, *La scolarité des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat. Différences et polarisation des parcours*, in Population, vol.3, n°64, 2009, p.561-610, en ligne [url : <http://www.cairn.info/revue-population-2009-3-page-561.htm>]

14 • Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école

Ces travaux incitent à ne pas séparer ni opposer les différents critères, mais à les observer simultanément, et à être attentif aux manières dont ils agissent parfois ensemble.

La société française reconnaît progressivement qu'elle est structurée par des fonctionnements discriminatoires dans la plupart des domaines (logement, emploi,...). Il n'y a aucune raison que l'école échappe à de tels fonctionnements, même si les formes de la discrimination dans l'univers scolaires peuvent être différentes des formes connues ailleurs.

Quoi qu'il en soit, l'école, si elle se veut le vecteur d'une réduction des inégalités dans la société, a tout à gagner à s'interroger sur ce qui pourrait être discriminatoire dans son fonctionnement.

Les vecteurs de la discrimination à l'école

Les discriminations prennent parfois une forme spécifique de traitement explicitement racialisé et/ou sexisé (etc.) des publics. Mais celles-ci ne constituent bien souvent dans l'école française qu'une part exceptionnellement visible, que la « partie émergée de l'iceberg ». Les processus à l'œuvre sont en général diffus, et disséminés dans les différents niveaux d'interaction et dans les différents processus où s'opère de la sélection. Par ailleurs, si les discriminations scolaires ne sont pensées en tant que telles que depuis peu de temps, les travaux existant parfois de longue date sur les inégalités à l'école fournissent de nombreux éclairages sur les mécanismes de production des inégalités par l'école. Une action soucieuse de lutter pertinemment contre les discriminations doit donc prendre en compte la globalité de ces processus, et pas uniquement leur part immédiatement visible. Ce sont de tels ressorts généraux que nous soulignons pour indication ci-dessous.

Les professionnels de l'école

Des différenciations passives¹⁰ :

L'enseignement, mais aussi la relation aux familles, présupposent souvent de tous ce qui n'est maîtrisé que par quelques-uns. L'indifférence aux différences, loin d'être un vecteur d'égalité de traitement, disqualifie peu à peu tous les élèves – et les familles – qui ne maîtrisent pas les normes scolaires ou qui ne réagissent pas conformément aux attentes implicites de l'institution et de ses agents. Ces normes scolaires, qu'elles concernent l'apprentissage, l'attitude à avoir à l'école ou l'implication des parents, ne sont pas ou peu explicites, voire même sont masquées par des normes affichées qui peuvent fonctionner comme des leurres.

A titre d'exemple, la croyance dans « l'équivalent-travail »¹¹ : les professionnels de l'école ont tendance à communiquer envers les élèves et leur famille en faisant comme si la quantité de travail fournie amenait forcément en soi de la réussite dans les apprentissages, et réciproquement comme si les mauvais résultats scolaires s'expliquaient par le manque de travail de l'élève (remarque qu'on retrouve un nombre incalculable de fois dans les appréciations des bulletins scolaires). On a une norme « visible » concernant le travail, qui masque une norme « invisible » sur ce qui réellement permet un travail scolaire efficace (comprendre, mettre en relation avec d'autres savoirs, etc.). Le caractère invisible et implicite de ces normes fait qu'elles ne sont ni discutées ni travaillées avec les élèves et les parents, de sorte que seuls ceux qui partagent l'implicite s'en sortent.

¹⁰ Les notions de « différenciations passives » et de « différenciations actives » sont empruntées à Jean-Yves Rochex. Voir notamment : ROCHEX Jean-Yves, *Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et production d'inégalités*, in ROCHEX Jean-Yves, CRINON Jacques (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, éd. Presses universitaires de Rennes, 2011, pages 91-92 et la conclusion du même ouvrage : ROCHEX Jean-Yves, *La fabrication de l'inégalité scolaire : une approche bernsteinienne*, notamment pages 176-178

¹¹ BARRÈRE Anne, *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, éd. Presses Universitaires de Rennes, 2003.

Des différenciations actives¹² :

A l'école, toutes les situations où des professionnels différencient leur enseignement, établissent un jugement ou une évaluation sur un enfant, sanctionnent des comportements, organisent des groupes, décident des passages, des redoublements ou de l'orientation vers les dispositifs de remédiation, proposent des orientations, mais aussi toutes les situations où ces professionnels sont en interaction avec les parents, sont potentiellement discriminatoires. Ce sont en effet des formes de tri ou de sélection, donc il s'agit de se demander quels en sont les motifs et quels en sont les effets.

Cela ne veut pas dire bien entendu qu'il ne faut pas évaluer, organiser des groupes ou avoir des pratiques différenciées : cela signifie que toutes ces actions professionnelles risquent d'être orientées notamment par des préjugés relatifs aux catégories sociales telles que la classe sociale, le sexe, la religion, la race ou l'ethnie supposée, voire la situation familiale... Ce risque est accru quand les professionnels n'ont pas pris conscience qu'ils sont traversés par les préjugés que véhicule l'ensemble de la société concernant ces catégories. Il ne suffit pas de ne pas penser à ces critères pour ne pas les mettre en œuvre à son insu¹³. De nombreux travaux montrent que ces stéréotypes et ces représentations sociales peuvent en réalité influencer sur les attentes à l'égard des élèves et des familles, sur les façons de construire les classes, de noter les élèves, de les orienter, etc.¹⁴

A titre d'exemple, une étude récente¹⁵ menée pendant deux ans auprès de classes de grande section de maternelle et de CP montre que des enseignants chevronnés n'apprennent pas certaines choses aux élèves qu'ils considèrent comme étant « en difficulté » alors qu'ils l'apprennent aux autres, et cela de manière complètement inconsciente. C'est un phénomène problématique en soi, mais il devient discriminatoire quand les travaux de recherche montrent que ces enseignants ont mis ces élèves dans la catégorie « en difficulté » en fonction de préjugés liés aux situations familiales, au sexe et à l'origine supposée... qui influencent la perception et l'évaluation des capacités et des résultats. Il y aurait donc discrimination inconsciente dans l'accès donné aux apprentissages, bien que le but soit d'aider les plus en difficulté...

Toujours à titre d'exemple, à l'autre bout de la chaîne, une autre étude¹⁶ a montré que des discriminations fondées en même temps sur le genre et l'origine pouvaient avoir lieu dans les conseils de classe de fin de 3^e au moment des décisions d'orientation : à résultats scolaires égaux, une fille vue comme d'origine maghrébine se verra plus souvent orientée en seconde générale qu'un garçon supposé de la même origine. Dans les propos des enseignants, on constatait la volonté de permettre à la fille de réussir des études pour échapper à un milieu familial qui « opprimerait » les filles.

¹² *Idem* note n°10

¹³ HAMILTON KRIEGER Linda, *Un problème de catégorie. Stéréotypes et lutte contre les discriminations*, intervention au Programme « Egalité des chances », Sciences-Po Paris/French-American Foundation, 2008, en ligne [URL : http://www.frenchamerican.org/sites/default/files/documents/media_reports/krieger_socialstereotypes_report_fr.pdf]

¹⁴ AMIGUES R., BONNIOL J.-J., CAVERNI J.-P., *Les comportements d'évaluation dans les systèmes éducatifs. Influence d'une catégorisation ethnique sur la notation de productions scolaires*, in *International journal of psychology*, 10, n°2, 1975, p.135-145 ; ZIMMERMANN D., *Un langage non-verbal : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers*, in *Revue française de pédagogie*, n°44, 1978, p.46-70, en ligne [URL : http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/revue-francaise-de-pedagogie/web/fascicule.php?num_fas=107] ; SIMON-BAROUH I., *Le stéréotype du bon élève "asiatique". Enfants de Cambodgiens, Chinois, "Hmongs", Japonais, "Laos", Vietnamiens et enfants eurasiens au collège et au lycée à Rennes*, in *Migrants-formation*, n°101, 1995, p.18-45 ; CHRYSSOCHOOU X., PICARD M., PRONINE M., *Explications de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève*, in *Psychologie et Education*, n°32, 1998, p.43-59.

¹⁵ LAPARRA Marceline, MARGOLINAS Claire, *Quand les maîtres contribuent à leur insu à renforcer les difficultés des élèves*, in Rochex Jean-Yves, Crinon Jacques (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, éd. Presses universitaires de Rennes, 2011.

¹⁶ PERROT Philippe, *La discrimination systémique dans le système éducatif français*, Cahiers de l'Urmis, n°10-11, décembre 2006. En ligne [URL : <http://urmis.revues.org/index259.html>]

Le fonctionnement du système éducatif

Les professionnels de l'école ne sont bien sûr pas seuls responsables : ils agissent au sein d'un système scolaire qui produit et re-produit des inégalités, et qui ne les a souvent pas formés à voir et agir contre ces processus. Ce fonctionnement peut être discriminatoire par un double mécanisme : une exclusion progressive des élèves des groupes minoritaires vers les filières les moins valorisées et une sélection progressive des groupes dominants dans les filières d'excellence.

Mais quels sont les éléments systémiques qui favorisent la discrimination ? En voici quelques-uns :

- **Une ségrégation spatiale de l'habitat qui se traduit par une ségrégation spatiale scolaire :** il ne s'agit pas uniquement d'un effet de la structuration des espaces d'habitations ; les tracés qui constituent la sectorisation scolaire ne sont pas « naturels », ils sont le résultat des choix politiques et techniques des collectivités locales et de l'institution scolaire. Par ailleurs, l'école ne fait pas que reproduire une ségrégation préexistante, mais elle renforce ces mécanismes, par exemple dans la manière de gérer administrativement les dérogations¹⁷.
- **Une mise en concurrence entre les établissements qui les poussent à créer une ségrégation dans la constitution des classes :** pour attirer les « bons élèves » (catégorie qui peut prendre en compte des dimensions ethniques, de genre et de classe sociale), on crée des filières « d'excellence » (classes européennes, bi-langues, à projet artistique et culturel, etc.) qui conduisent à créer des classes où ces élèves ne côtoient pas les élèves issus des quartiers populaires majoritairement issus de l'immigration¹⁸.
- **Un mode de recrutement et d'affectation des enseignants dont le critère principal est l'ancienneté :** Les établissements situés dans les zones en difficulté se retrouvent avec des personnels majoritairement jeunes, avec une moindre expérience professionnelle, ce qui entraîne aussi d'autres effets pervers (taux de rotation important des personnels, peu de continuité dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet pédagogique construit, perte de confiance des familles dans l'école,...). La présence d'enfants vus comme « issus de l'immigration » dans un établissement, traduite à mot couvert par les labellisations de l'institution (« Education Prioritaire », « zone violence »,...), leur fait perdre de la valeur dans le « quasi-marché » des mouvements des personnels de l'Education Nationale¹⁹.
- **Un mode de travail et d'organisation qui isole les enseignants dans le huis-clos de leur classe, au détriment du travail d'équipe et des régulations collectives.** Par exemple, une étude sur l'orientation des élèves vers les dispositifs de remédiation a montré que le signalement par les enseignants anticipe « l'échec scolaire » des enfants d'immigrés, mais que cela était relatif au degré de coopération dans les équipes²⁰ ; le déficit de coordination au sein des équipes tendrait à favoriser la régulation des problèmes par des processus d'ethnisation et d'externalisation des publics.
- **Une externalisation du travail personnel par le biais des devoirs à la maison qui favorise les élèves des familles les plus à même de les accompagner et/ou de financer un accompagnement par un tiers²¹.**
- **Les lacunes de la formation initiale principalement centrée, notamment pour le second degré, sur les savoirs disciplinaires universitaires et très peu sur la didactique et la pédagogie :** cela favorise la reproduction de certaines formes d'enseignement qui se préoccupe moins des problématiques d'apprentissage et qui favorisent les élèves dont la culture familiale ou les expériences sociales sont en connivence avec la culture scolaire.

¹⁷ VISSAC Georges, *La ségrégation scolaire à l'œuvre : carte scolaire et dérogation dans les collèges de l'agglomération lyonnaise*, in Bertheleu Hélène (dir.), *Identifications ethniques. Rapports de pouvoir, compromis, territoire*, éd. L'Harmattan, 2001, p.77-95

¹⁸ PAYET Jean-Paul, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1995.

¹⁹ LORCERIE Françoise, *L'école, la violence, les représentations ethno-raciales*, VEI diversité hors-série N°12 – 2010, en ligne [URL : http://www2.cndp.fr/revueVEI/hs12/lorcerie_hs12.pdf]

²⁰ BENISAHNOUNE H., *L'enfant en "échec scolaire" dans deux équipes éducatives*, in Martin Daniel, Royer Paul, *L'intervention institutionnelle en travail social*, L'Harmattan, 1987, p.72-93.

²¹ RAYOU Patrick (Dir.), *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*, Presses Universitaires Rennes, coll. « Paideia », 2010 et KAKPO Séverine, *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris 2012, Presses Universitaires de France, coll. « Éducation et Société »

- **Une pédagogie « invisible »²²**, à travers laquelle la particularité des tâches scolaires d'abstraction (je fais mais ce qui importe à l'école est ce que j'apprends quand je fais) sont rarement explicitement travaillées avec les élèves pour apprendre la réflexivité et construire les savoirs en jeu dans ces tâches : cela favorise ceux qui ont déjà acquis l'exigence de cette réflexivité dans leur famille au détriment des autres.
- **Une utilisation de l'écrit différenciatrice** : L'écrit qui a dans la société une fonction d'assignation à une place sociale²³ (ceux qui maîtrise l'écrit sont ceux qui sont en position de domination) devient dans l'école un outil de sélection. L'apprentissage de l'écrit est largement centré sur le code normatif de l'orthographe. L'écrit est le plus souvent une dictée ou une copie de l'écrit *de l'enseignant* et l'écrit *de l'élève* n'intervient que lors de l'évaluation sommative. Les fonctions de l'écrit liées à la construction de la pensée ne sont que rarement explicitement enseignées. Encore une fois, cela met en situation d'échec les élèves qui ne construisent pas ces fonctions dans leur milieu familial²⁴.
- **Un système d'évaluation qui sanctionne l'échec et renvoie à l'élève la responsabilité de cet échec**. Au delà des biais dans la notation liés aux représentations de l'enseignant sur les élèves (préjugés liés au sexe, à la classe sociale ou à l'origine supposée qui influent sur la notation), l'insistance sur la notation amène chez les élèves une mécompréhension de ce que nécessite l'apprentissage (se tromper, comprendre son erreur, faire une nouvelle tentative). Elle soutient par ailleurs des logiques de concurrence entre élèves, qui préfigurent la sélection institutionnelle. Le décalage d'attentes et de compréhension entre certaines familles et l'école à ce propos justifie la disqualification de ces familles, qui se voient chargées de la responsabilité de « l'échec »²⁵.
- **Une centration différenciée sur les problèmes de « comportements »** : plus l'élève est perçu comme « loin de l'école », plus on fait preuve envers lui d'un cadrage fort sur son comportement et d'un cadrage faible sur les apprentissages²⁶.
- **Un mécanisme d'orientation qui fait de l'école un vaste système de tri social²⁷** : la hiérarchie des filières et des établissements, couplés avec les attendus d'insertion à l'égard de l'école, accentuent les logiques de ségrégation qui sont souvent lues comme résultant du « choix » des familles. En effet, pour accéder aux filières d'élite, la distinction commence en amont : il faut choisir la « bonne » école (et donc le « bon quartier »), puis le bon collègue, avec les « bonnes » options qui permettent d'être dans la « bonne » classe, et ainsi de suite. Avec, en bout de chaîne, une ségrégation extrême, entre d'un côté dans des « grandes écoles » où la grande majorité des élèves correspondent au profil des garçons, « blancs », issus des classes sociales les plus favorisées, et de l'autre côté une forte concentration des élèves « issus de l'immigration » et enfants de classes populaires dans l'enseignement professionnel.

Quelles pistes pour agir ?

Ces constats sur la discrimination et la production des inégalités à l'école semblent dessiner un tableau plutôt sombre de l'institution scolaire, mais le pessimisme se développe d'autant plus que les professionnels sont en tension du fait des contradictions entre les valeurs affichées de l'Ecole,

²² ROCHEX Jean-Yves, CRINON Jacques (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, 2011.

²³ GOODY Jack, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, coordonné par J.-M. Privat, Paris 2007, La Dispute

²⁴ JOIGNEAUX Christophe LAPARRA Marceline MARGOLINAS Claire, *Une dimension cachée du curriculum réel de l'école maternelle : la littérature émergente ?*, Lausanne 2012, Colloque Sociologie et Didactiques, en ligne [URL : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/86/56/PDF/JOIGNEAUX_LAPARRA_MARGOLINAS_COLLOQ_SOCIODIDAC_def.pdf]

²⁵ BUTERA Fabrizio, BUCHS Céline, DARNON Céline (dir.), *L'évaluation, une menace ?*, Paris 2011, Presses Universitaires de France, coll. « Apprendre »

²⁶ BERNSTEIN Basil, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*, Traduction française de Ginette Ramognino le Déroff et de Philippe Vitale, Laval 2007, Presses Universitaires de Laval. Il y montre notamment comment le discours pédagogique articule de manière différenciée le « discours instructeur » et le « discours régulateur » pour re-produire la hiérarchisation des catégories de classes sociales, de races, de sexe ou de religion dans l'espace scolaire.

²⁷ PALHETA Ugo, *La domination scolaire, sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Presses Universitaires de France, coll. "Lien social (le)", 2012

les injonctions hiérarchiques et le travail réel qu'ils accomplissent chaque jour, sans avoir le sentiment de pouvoir faire évoluer cette situation.

Prendre en compte la discrimination, en se questionnant collectivement sur les pratiques susceptibles d'être discriminatoires, c'est donc retrouver du pouvoir d'agir et du sens à sa pratique professionnelle. Chaque niveau de l'institution scolaire peut mettre en œuvre cette réflexion collective à condition d'accepter de passer du principe d'« égalité des chances » affichée à la réflexion sur les conditions qui permettraient une égalité réelle dans le système scolaire, d'accepter de passer d'une logique des publics, à qui l'on renvoie les causes et la responsabilité des échecs, à une logique des institutions qui se questionnent sur ce qui dans leur fonctionnement construit les catégories d'élèves et les inégalités entre elles.

Tous les vecteurs possibles de la discrimination à l'école évoqués précédemment peuvent devenir des pistes de travail pour faire évoluer les pratiques, à condition de les aborder avec le regard de la lutte contre les discriminations, ce qui nécessite une sensibilisation large de tous les personnels, à tous les niveaux de l'institution scolaire.

Cela suppose pour les pilotes de faire des choix, de se fixer des priorités pour pouvoir consacrer le temps et les moyens (d'organisation, de formation, d'accompagnement) nécessaires à l'évolution des pratiques professionnelles. Mais l'évolution des pratiques professionnelles ne peut pas se faire par prescription. La réflexion et la remise en question ne peuvent se faire sans confiance et reconnaissance du travail des agents de l'école. Cela suppose aussi de créer des espaces collectifs où peuvent s'ouvrir les échanges sur l'activité réelle de ces agents.

Il s'agit donc de remettre au cœur des objectifs de réflexion et de formation de l'institution les pratiques ordinaires de l'école, prescrites ou traditionnelles, et non plus seulement la connaissance des publics, les actions de remédiation ou d'acculturation des élèves ; ce n'est plus réfléchir à ce qui manquerait aux élèves ou à leurs familles, mais réfléchir à ce qui permettrait que l'Ecole devienne accessible, sans restreindre ses ambitions en termes de construction de savoirs et de compétences.

3

Pour aller plus loin :

**Le concept de discrimination :
éléments de repères et de
clarification**

Fabrice Dhume, sociologue à l'ISCRA

Compte-tenu de la banalisation du terme de discrimination, et en même temps de divers problèmes de réception du concept, ce texte vise à poser quelques repères, afin de lever si possible des malentendus, et de rendre le concept de discrimination utilisable et praticable dans le domaine scolaire, ou plus largement dans le champ éducatif

« Il ne paraît pas incongru de se demander si le principe même d'égalité de traitement est respecté, voire si une discrimination négative n'est pas à l'œuvre. »

Rapport de la concertation « Refondons l'école de la république »,
La Documentation française, page 14

La discrimination : une idée qui est l'objet de préjugés

- La question des discriminations fait l'objet d'une *reconnaissance-limite*, tant dans le champ politique et institutionnel que dans le champ scientifique. Si, en France, le terme est de plus en plus utilisé, la légitimité de cette problématisation politique demeure faible. Le rapport cité en exergue en témoigne pour ce qui concerne l'institution scolaire : cette formulation hypothétique des plus prudentes, dans un rapport récent et censé faire l'état des lieux des enjeux politiques pour l'école, est pourtant à ce jour l'une des plus audacieuses que l'on trouve dans les rapports publics sur l'école. Ce déficit de reconnaissance pèse, à l'évidence, sur la légitimité, comme sur les capacités à agir.
- Dans le champ scientifique aussi, il pèse sur ce mot un certain soupçon. D'abord, le concept de discrimination n'est pas nécessairement reconnu comme pertinent - ni comme un concept. De nombreux chercheurs y voient un « effet de mode » plutôt qu'un renouvellement possible des manières d'aborder et de comprendre la construction des inégalités. On lui reproche en particulier de se substituer au paradigme des *inégalités sociales* et/ou d'*ethniser* la question sociale, autrement dit de lire sur un registre ethnique ce qui ne serait qu'inégalités socio-économiques. Ensuite, ce terme est régulièrement vu comme un produit d'importation, censé illustrer la colonisation de notre *monde vécu* par une norme ou des catégories « anglo-saxonnes ».

L'argument d'un concept inadapté au « modèle français »

Précédemment, un tel soupçon d'importation d'un concept « étranger » avait déjà concerné l'idée de ségrégation. Les chercheur.e.s qui ont utilisé ce concept ont dû alors se prémunir de cette accusation, en indiquant par exemple que parler de ségrégation « ne revient pas à accréditer la thèse d'une discrimination "raciale" organisée, à l'instar des modèles américains et sud-africains »¹. Selon cet argument, l'idée de discrimination est implicitement assimilée à un « modèle étranger », supposé inadapté voire antagonique au « modèle français ». (Soulignons au passage, dans l'exemple ci-avant, le transfert du problème, de la ségrégation vers la discrimination, ce qui montre que l'importation d'un concept ne va pas nécessairement de pair avec une adaptation du paradigme scientifique : on prolonge la croyance dans une « exceptionnalité française »).

La référence « étrangère » couramment utilisée est en outre tout à fait particulière : on se réfère à des exemples historiques, lointains et correspondant à des systèmes politiques institués, à l'instar de l'apartheid en Afrique du Sud ou de la ségrégation dans les États-Unis des années 1960. Ce préjugé scientifique a son équivalent dans la conception enseignante qui sous-tend couramment le traitement du racisme à l'école. En effet, dans les situations observées empiriquement², les enseignants font principalement référence au nazisme, à l'apartheid, etc., pour expliquer le racisme. Autrement dit, ils prennent pour réfé-

¹ BARTHON Catherine, « Enfants d'immigrés au collège : intégration ou ségrégation scolaire ? », in Aubert F., Tripiet M., Vourc'h F. (dir.), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi/L'Harmattan, 1997, p.97.

² Cf. DHUME-SONZOGNI Fabrice, *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ? L'école à l'épreuve des faits*, Paris, L'Harmattan, 2007, pp.244-247.

rence des situations d'exception qui se produisent toujours ailleurs, dans le passé et qui relèvent de politiques instituées.

Cette conception est très liée à la confusion de l'idée de discrimination dans le schéma antiraciste. En effet, elle renvoie aux grandes figures de référence de l'anti-racisme qui voudrait convaincre en donnant à voir les « conséquences » ultimes possibles de l'idéologie raciste. Mais ces conséquences restent toujours très théoriques voire rhétoriques, et ainsi le racisme que l'on enseigne est fort éloigné de l'expérience qu'en ont les élèves. Alors qu'en bonne logique, de tels exemples historiques « ne peuvent être tenus, sans examen approfondi, pour paradigmatiques »³ de la question des discriminations (ou de la ségrégation, du racisme...).

- De ces représentations sociales découle probablement cette tendance, récurrente dans les discours de la recherche française sur l'école, à vouloir croire que la discrimination « *désigne une opération de séparation volontaire* », délibérément « *organisée* », ayant un « *caractère systématique* » ou un « *effet ouvertement discriminatoire* », que ce serait « *le caractère délibéré, et perçu comme tel, qui permet de parler de discriminations* », etc., pour prendre quelques exemples de formulations glanés dans la littérature sociologique sur l'école.
- Si l'on restreint ainsi la discrimination à un traitement intentionnel, systématique et institutionnalisé, nul doute que le concept n'ait pas grand intérêt et trouve mal à s'appliquer à l'école en France. Pour ce que nous en savons, les processus discriminatoires à l'école ne sont pas massivement intentionnels ni majoritairement directs⁴. Et ils sont d'autant moins systématiques que la discrimination n'est pas un phénomène entièrement autonome à l'égard des normes habituelles de fonctionnement et de référence de l'école (norme « bourgeoise », hiérarchie adultes/enfants, etc.). Cela étant dit, il ne faut pas pour autant occulter l'existence de formes institutionnalisées de discriminations dans l'école française – ayant donc un caractère organisé et relativement délibéré et systématique –, concernant des populations historiquement construites par l'institution comme des cas particuliers (enfants dits « handicapés », « roms », « nouvellement arrivés en France », etc.) peuvent être traités selon des régimes d'exception organisés et durables⁵.
- Renvoyer la discrimination en général à un traitement institutionnel ou professionnel délibéré et systématique, c'est faire bien peu de cas des nombreux travaux qui existent en France sur la discrimination dans l'emploi, le logement, les services publics, etc. Ces travaux convergent souvent pour proposer une lecture *systémique* de la discrimination, en montrant que les formes délibérées sont seulement la « partie émergée de l'iceberg », et que la discrimination est généralement le produit d'une *combinaison de logiques et d'actions* qui, prises individuellement, ne sont souvent pas imputables à du racisme, du sexisme, etc. Il en va exactement de même dans les théories sur les inégalités sociales... Alors pourquoi l'application de cette question au domaine scolaire et aux questions ethniques ou de genre devrait-elle intrinsèquement être différente ? A tout le moins, cela mérite examen.

³ LEMAINE Gérard., « *Le rejet de l'"autre" : quelques remarques sur les modèles et les techniques* », in Wieviorka M. (dir.), *Racisme et modernité*, Paris, La Découverte, 1993, p.190.

⁴ Sur l'exemple du domaine de l'orientation et des trajectoires scolaires : LORCERIE Françoise, « *L'échec scolaire, ce qu'il dit et ce qu'on lui fait dire* », *Après-demain*, n°121, 2012, p.14-17 ; DHUME Fabrice, DUKIC Suzana, CHAUVEL Séverine, PERROT Philippe, *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l'"origine"*, Paris, La Documentation française, 2011 ; VOUILLOT Françoise (dir.), *Orientation scolaire et discrimination. Quand les différences masquent les inégalités*, Paris, La Documentation française, 2011.

⁵ Cela peut concerner le mode de « scolarisation » de populations institutionnellement stigmatisées, comme ce que l'on observe parfois pour les dits « gitans » ou « tsiganes ». Cf. BACHIRI Driss, « *Alternatives à la fabrication des apartheid ethniques : déscolarisation et discriminations dans les "niches ethniques"* », *Relief, CEREC*, n°17, 2006, p.63-73 ; DHUME Fabrice, « *La "classe à la cave", un exemple de discrimination institutionnalisée* », *Diversité-VEI*, n°168, 2012, p.142-147.

- Invoquer l'intentionnalité pour définir le concept, c'est également faire peu de cas du droit, qui est pourtant souvent cité en référence. En effet, le concept juridique de discrimination n'implique en soi nulle intentionnalité. (C'est par contre, et seulement dans la juridiction pénale, une contrainte de procédure portant sur l'accusation : prouver qu'il y a eu intentionnalité de discriminer ; cette contrainte ne vaut pas dans les juridictions civiles tels que le tribunal administratif, les prud'hommes, etc.) C'est enfin faire peu de cas de la psychosociologie, qui montre que la discrimination est souvent le fruit de mécanismes cognitifs qui échappent à notre intention voire à notre conscience, et qui sont souvent le produit de schémas mentaux collectifs.
- En réalité, le concept de discrimination est utilisé dans certains travaux scientifiques sur l'école en France depuis la fin des années 1970⁶, dans un contexte (postcolonial, d'intensification du racisme...) où l'institution scolaire faisait l'objet d'une critique politique concernant sa norme implicitement ethnocentrée. Mais, pour diverses raisons, cette approche critique est demeurée assez confidentielle dans les champs scientifique et politique.

Une approche occultée ou marginalisée

Trois raisons principales expliquent que cette approche soit demeurée assez confidentielle :

- Premièrement, l'invention puis la focalisation politique sur un « problème de l'immigration », entre les années 1960 et 1980, ont accompagné le retour en force d'un discours nationaliste, qui a fait de l'école une institution à valoriser (au nom de « l'intégration »), puis à défendre (face au dit « communautarisme »). Dans ce contexte, la critique de l'ethnocentrisme scolaire n'avait plus d'espace et devenait caduque, puisqu'il s'agissait au contraire d'en durcir le référent ethnico-national.
- Deuxièmement, dans un contexte de résurgence du racisme, les sciences sociales ont pu penser qu'il était politiquement nécessaire de combattre l'argumentaire raciste en repoussant la question raciale et en maintenant l'hégémonie des explications par la « classe sociale ». Dans ce contexte, les travaux montrant qu'à situation familiale et sociale comparable les enfants d'immigrés réussissaient globalement au moins aussi bien que les enfants nés de parents français ont semblé suffire à expliquer les inégalités et ont permis de repousser la question des discriminations ethnico-raciales.
- Enfin, dans le champ scientifique, la question des discriminations est demeurée marginale sans doute parce qu'elle prend à rebours la tendance épistémologique majoritaire des travaux de sciences sociales sur l'école. En effet, ceux-ci expliquent généralement les inégalités par une discontinuité culturelle entre l'école et ses publics et, plus largement, expliquent la position scolaire des élèves par leurs dispositions socio-scolaires. Comme l'a constaté le sociologue Howard Becker, 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 »⁷.

⁶ En particulier les travaux du sociologue Jean-Pierre Zirotti. Cf. DHUME Fabrice, « La sociologie de la discrimination ethnique à l'école, éléments d'une histoire française », Diversité-VEI, n°174, décembre 2013, p.135-141.

⁷ BECKER Howard, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002, p.77. Pour une mise en perspective concernant l'école en France, cf. BRIAND Jean-Paul,

- C'est un renversement de perspective que propose l'analyse des discriminations à l'école, en invitant à s'interroger sur le rôle de l'institution et de ses normes dans la production des inégalités. Mais paradoxalement, la diffusion récente de la notion de discrimination dans la littérature scientifique française résulte moins d'un changement de paradigme scientifique que d'une « découverte » récente de la question ethnique, par divers sociologues, suite aux révoltes urbaines de l'automne 2005⁸. Ceci est d'autant plus paradoxal que, à ce moment, ceux qui se révoltent invoquent moins la discrimination que cela n'a pu être le cas dans des épisodes précédents. C'est donc d'un étonnant contretemps de la recherche par rapport aux voix politiques minoritaires qu'émerge une part importante de l'usage scientifique actuel du terme de discrimination⁹. Mais son usage dans le discours des sciences sociales n'implique pas pour autant sa réappropriation conceptuelle – c'est pourquoi une bonne part des travaux récents s'en tiennent à parler d'un « sentiment de discrimination », évitant ainsi de rentrer de plain-pied dans le problème de l'objectivation des discriminations scolaires.
- Bref, la légitimité de ce concept demeure limitée. Les préjugés ou malentendus – voire la *mésentente*¹⁰ – autour de ce concept sont donc autant, sinon plus politiques que scientifiques. Ils ont pour effet de minoriser l'analyse en termes de discrimination, et de limiter le potentiel de connaissance que nous avons des phénomènes, et ce de plusieurs manières :
 - Les recherches et résultats qui pourraient alimenter une telle problématique ne sont souvent pas lus sous l'angle des discriminations. Cela nécessite donc une importante réappropriation des connaissances accumulées ;
 - Quasiment aucune équipe ni programme de recherches ne se sont réellement emparés de cette question... sauf, récemment, mais en la traitant comme un effet de subjectivité des élèves (« sentiment de discrimination ») ou des professionnels (« justification par rapport à une culpabilité professionnelle »...) sans se positionner toujours clairement sur les soubassements objectifs de ce ressenti.
 - Le concept de discrimination est peu travaillé pour son intérêt heuristique et/ou pour ses problèmes théoriques, épistémologiques et méthodologiques, ce qui contribue à maintenir du flou, des malentendus et de l'impensé, et ce qui maintient la question dans un statut pseudo- ou infra-scientifique.

Compte-tenu de ces problèmes de représentation ou de réception, ainsi que du faible investissement théorique de ce concept, mon propos vise à poser quelques repères, afin de lever si possible des malentendus, et de rendre le concept de discrimination utilisable et praticable dans le domaine scolaire, ou plus largement dans le champ éducatif.

Un emprunt initial à la psychosociologie et au droit

- Le terme de « discrimination » est polysémique. Son usage implique de distinguer entre deux modalités de sens : un sens étymologique (est *discriminant* le fait d'établir une distinc-

CHAPOULIE Jean-Michel, « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue Française de sociologie*, n°34, 1993, p.3-42.

⁸ La référence à cette découverte tardive est explicite chez Marco Oberti (*L'école dans la ville*, 2007), Robert Castel (*La discrimination négative*, Seuil, 2007), ou encore François Dubet (*La galère : jeunes en survie*, Seuls/Points, réédition 2008). Robert Castel exprime par ailleurs « regret[er] d'avoir auparavant beaucoup étudié le travail, mais d'avoir sous-estimé la question de l'immigration et de la discrimination ethnique ». CAS-TEL Robert, BOUCHER Manuel, « Le travail social au risque de la pacification sociale ? », *Actualités sociales hebdomadaires*, n°2627, 9 octobre 2009, p.40.

⁹ La question des discriminations a été construite dans un segment de la recherche française (au carrefour entre les questions d'immigration et de racisme) depuis le début des années 1990, mais ces travaux fondateurs sont restés assez peu diffusés (et ils ont été très largement « effacés » des bibliographies par le renouvellement de la thématique). L'analyse des choix éditoriaux de la littérature scientifique sur l'école (titres notamment) est éclairante sur le fait que c'est véritablement à compter de 2005 que la question apparaît avec une certaine légitimité thématique (sans que le cadre conceptuel ne suive toujours). Cf. DHUME Fabrice, DUKIC Suzana, CHAUVEL Séverine, PERROT Philippe, *Orientations scolaires et discriminations*, op. cit.

¹⁰ RANCIERE Jacques, *La mésentente. Politique et philosophie*, Paris, Galilée, 1995.

tion, de séparer et de classer), et un sens normatif (est *discriminatoire* le fait de traiter *inégalement* un groupe qu'un autre).

- La modalité *discriminante* (sens 1). Elle renvoie aux mécanismes cognitifs et pratiques par lesquels nous appréhendons et organisons le monde. Les opérations cognitives de séparation et de catégorisation sont une compétence nécessaire pour se repérer et comprendre le monde social. A ce titre, elle font l'objet d'un apprentissage : l'école apprend aux enfants à « discriminer » les sons, les mots, les formes, les idées, etc.
- La modalité *discriminatoire* (sens 2). Celle-ci vise les processus de sélection et de hiérarchisation sociale des groupes. Elle parle de la face politique du problème de la sélection dans une société qui se veut démocratique et égalitaire. En ce sens normatif, le concept de discrimination n'a pas de pertinence dans une société qui ne postule pas l'égalité de ses membres : ce concept est intrinsèquement lié à l'idée qu'une norme égalitaire devrait régir les espaces sociaux, au moins les espaces et domaines publics¹¹.
- La distinction entre deux sens, cognitif et normatif, se transpose partiellement dans le fait que le concept de discrimination a initialement *une double source théorique* : la psychologie sociale et le droit.
 - Au sens des théories cognitives, le concept désigne d'abord le sens 1, le fait de *faire des différences* entre des groupes, à travers la catégorisation. La psychologie sociale s'intéresse ensuite au lien entre les mécanismes cognitifs discriminants (sens 1) et les formes de jugement recourant à des catégorisations produites dans/par les *rapports sociaux*¹² (sens 2).
 - Au sens de la théorie juridique, la discrimination prend un sens plus restrictif. Elle désigne par définition exclusivement le sens 2, puisque la loi interdit certaines formes de traitement inégalitaire (et en tolère voire en organise d'autres). Pour ce faire, le droit arbitre entre des formes légitimes de différenciation (sens 1) et des formes illégitimes - en l'occurrence *illégal* -, seules considérées comme *discriminatoires* (sens 2).

Quelques enseignements tirés de la psychosociologie

La psychologie sociale est la première discipline à avoir investi le concept de discrimination. Elle nous invite tout particulièrement à voir que, si les discriminations sont un phénomène universel, au sens où il est constitutif des rapports entre groupes, quels que soient les groupes, ceux-ci ne reposent pas sur l'existence de « différences » *primordiales* (i.e. premières et essentielles).

- D'une part, les « différences » ne préexistent pas à une opération cognitive de différenciation¹³ : au sens propre, on « fait » des différences, à travers des processus de *catégorisation* du monde. C'est le « regard » que nous portons sur notre environnement qui nous conduit à distribuer les individus dans des groupes, à leur attribuer des particularités à partir desquelles on raisonne pour traiter différemment ces groupes et leurs membres, et aussi pour justifier ces différences de traitement. Ce « regard » est l'objet d'un apprentissage, auquel l'école – comme toute instance de socialisation – contribue.
- D'autre part, les « différences » qui valent dans les relations sociales, celles qui sont socialement ou politiquement signifiantes à une époque donnée, découlent d'une construction et d'une sédimentation historique particulière. C'est le résultat de la production de ca-

¹¹ L'école est également prise dans ces enjeux politiques et normatifs ; si elle affirme l'égalité, elle est cependant l'un des instruments globaux de la sélection et de la légitimation (la « *naturalisation* » disait Pierre Bourdieu) des hiérarchies sociales. Elle est également un lieu – avec d'autres – traversé et travaillé par les rapports sociaux, où l'on apprend entre autres choses les catégories et les schémas de la hiérarchie sociale, même si les curriculum formels et les supports pédagogiques ont évolué.

¹² « *Un rapport social est une tension qui traverse le champ social et qui érige certains phénomènes sociaux en enjeux autour desquels se constituent des groupes sociaux aux intérêts antagoniques* », PFEFFERKORN Roland, *Genre et rapports sociaux de sexe*, Lausanne, éditions Page 2, pp.95-96.

¹³ Les sciences cognitives nous invitent plus largement à voir que nous projetons une représentation sur le monde social, peut-être plus que nous ne *percevons* des différences préexistantes (Cf. BERTHOZ Alain, *Le sens du mouvement*, Paris, Odile Jacob, 1997). Bien sûr, le monde n'est pas au départ indifférencié, mais ce qui nous apparaît comme des « différences » est le produit de mécanismes de sélection des informations, et non une quelconque différence naturelle première.

tégories sociales spécifiques, qui attribuent à certains groupes un *statut sociopolitique* particulier, marqué par une *hiérarchie sociale* relativement instituée (on parle par exemple de « racisme institutionnel », de « norme sexiste », etc.).

- Par ailleurs, ces caractéristiques distinctives ne sont pas sélectionnées de façon aléatoire. Nous interprétons la réalité sociale en différenciant et en classant d'une manière qui n'est pas socialement neutre, mais souvent liée à des mécanismes tels que *l'ethnocentrisme*, mécanisme sur lequel repose en partie l'identité collective des groupes sociaux¹⁴. La psychologie sociale a montré par exemple que tout groupe se construit une identité sociale en distinguant et durcissant une représentation de soi (« Nous », *endogroupe*), et en tendant à discriminer – à traiter défavorablement – les autres groupes et leurs membres présumés (« Eux », *exogroupe*).
- C'est ici qu'apparaissent des mécanismes plus ou moins « automatisés » de jugement et de classement, que sont les *stéréotypes* et les *préjugés*. Les préjugés (*prejudice*, en anglais) sont des attitudes morales, négatives ou positives, ou une prédisposition à adopter un comportement négatif ou positif envers les membres de groupes. Ils s'expriment surtout sur les plans affectifs et émotionnels. Ils sont largement dictés par les processus d'ethnocentrisme, on l'a dit, qui produisent des représentations collectives rigides et erronées des « autres » (et, en conséquence, de soi).

En résumé, une « différence » n'est pas premièrement une caractéristique des choses et des gens ; c'est toujours aussi et d'abord un statut social et une place sociale conférés aux choses ou aux gens. Par conséquent, la différenciation a des effets sociaux très importants. La manière de discriminer au sens 1 (catégorisation) peut par exemple avoir un effet performatif qui semble valider après-coup la sélection et justifier la discrimination (sens 2). C'est ce qu'on appelle une prophétie autocréatrice, que l'on connaît à l'école notamment sous le concept d'« effet Pygmalion ». Ainsi, *« lorsqu'ils/elles sont traité-e-s en fonction de la catégorie à laquelle ils et elles sont assigné-e-s et plus particulièrement selon les attentes liées à cette catégorie, les élèves finissent par développer des attitudes en accord avec la catégorie. La catégorisation ayant enfermé les élèves dans un rôle donné, ces derniers en viennent à confirmer la justesse de la catégorisation initiale. »*¹⁵

Trois remarques peuvent cependant être faites quant aux limites de l'approche strictement psychosociale des discriminations :

- Premièrement, la psychologie sociale limite souvent la discrimination à être la « mise en acte des préjugés », un « effet des stéréotypes et des préjugés »¹⁶. Or, des travaux de sociologie ou d'histoire montrent que les pratiques et processus discriminatoires ne sont pas toujours, ou alors que partiellement et/ou indirectement redevables de tels mécanismes psychosociaux.

¹⁴ TAJFEL Henri, TURNER John, « *An integrative theory of intergroup conflict* », in Austin W.G., Worchel S. (dir.), *Psychology of Intergroup Relations*, Monterey, Brooks-Cole, 1979, p.33-47.

¹⁵ SANCHEZ-MAZAS Margarita, MECI Aneta, FERNANDEZ-IGLESIAS Raquel, *Enseigner en contexte hétérogène*, « Carnets des sciences de l'éducation », Université de Genève, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, 2012, p.25.

¹⁶ LEGAL Jean-Baptiste, DELOUVEE Sylvain, *Stéréotypes, préjugés et discriminations*, Paris, Dunod, 2008, p.60. Cette focale sur les mécanismes mentaux va jusqu'au point où certains manuels présentant les concepts de la psychologie sociale n'ont pas d'entrée consacrée à la discrimination, rattachant ce terme à celui de préjugés : « le préjugé est une discrimination mentale qui peut déboucher sur une discrimination comportementale », in FISCHER Gustave-Nicolas, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod, 1996, p.113.

Deux exemples : coproduction des discriminations et discriminations légales

1° La coproduction¹⁷ des discriminations par les professionnels en situation intermédiaire : des enseignants chargés de placer les élèves en stage peuvent produire des discriminations à la demande et pour le compte d'employeurs, sous le motif de « protéger les élèves » ; ils décident alors d'envoyer les élèves « discriminables » dans une autre entreprise, et de réserver les places dans l'entreprise en question pour des élèves correspondant au profil désiré par l'employeur. Les raisons de ce choix – qui relève d'une discrimination pénalement condamnable – n'ont parfois pas grand chose à voir avec des préjugés à l'égard des élèves en question (préjugés qui motiveraient peut-être plus l'employeur), mais découlent plutôt des rapports de force entre l'école et l'entreprise, et des contraintes institutionnelles et professionnelles des enseignants dans la gestion des stages¹⁸.

2° Par ailleurs, la loi peut créer des discriminations qui obligent en principe les acteurs à l'appliquer indépendamment de leurs dispositions mentales à l'égard des catégories ciblées par la loi. L'histoire montre que la mise en place d'obstacles juridiques pour l'accès des ressortissants étrangers à diverses catégories d'emplois (ces millions d'emplois fermés aux étrangers) est nettement liée à la constitution des professions et à des logiques de politique économique de limitation de la concurrence. Tandis que les discriminations légales qui ont historiquement visé les populations récemment naturalisées, comme dans les années 1930 (interdiction d'exercer certains métiers, certaines fonctions politiques voire de voter pendant plusieurs années après l'acquisition de la nationalité française) relèvent moins de préjugés que d'une stratégie politique, la discrimination étant un « élément quasi structurel de régression à chaque étape de l'histoire du droit et de la nationalité française »¹⁹.

L'approche psychosociale est donc à la fois nécessaire mais insuffisante. Pour comprendre les processus de discrimination, il faut donc aussi penser les logiques politiques, les cadres de travail, les contraintes et les normes de l'action, et la façon dont les rapports sociaux y prennent place, de façon souvent imbriquée (les rapports sociaux de *classe*, de *race*, de *sexe*²⁰ etc., se combinent et/ou se fondent en partie dans les rapports salariaux, dans les rapports éducatifs adultes/enfants...). Cela excède donc la seule dimension psychosociale susceptible d'être engagée dans le processus.

- Une deuxième remarque peut être faite à l'encontre d'un certain discours porté par des travaux en psychologie sociale : le fait de réduire parfois la discrimination à un degré particulièrement intense d'expression des préjugés²¹, qui serait en outre intentionnel et intentionnellement négatif. La large diffusion de cette conception, dans le schéma antiraciste déjà évoqué, conduit à réduire la discrimination à processus intentionnel et visible, là où l'analyse sociologique des processus invite plutôt à penser leur banalité concrète et leur complexité. Complexité qui fait que la seule prise de conscience des dimensions psychosociales susceptibles d'intervenir (stéréotypes, préjugés etc.) ne suffit pas non plus à rendre possible l'action sur ces mécanismes.

¹⁷ NOËL Olivier, « *Intermédiaires sociaux et entreprises : des coproducteurs de discrimination ?* », Hommes & Migrations, n°1219, 1999, p.5-17.

¹⁸ DHUME-SONZOGNI Fabrice, *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, à paraître, 2014.

¹⁹ WEIL Patrick, *Liberté, égalité, discriminations. L'« identité nationale » au regard de l'histoire*, Gallimard/Folio, 2008, p.99.

²⁰ Parler de « race » ou de « sexe » ne suppose pas une naturalité, de même que la « classe sociale » n'est pas un produit de nature. Ces termes désignent des grands *rapports sociaux*, donc, pour ainsi dire, des grands principes de domination.

²¹ Tout particulièrement la fameuse « échelle d'Allport », qui distingue cinq niveaux de manifestation des préjugés selon leur agressivité d'un groupe à l'égard d'un autre, allant de l'antilocution (plaisanterie faisant recirculer les préjugés), l'évitement, la discrimination (ou ségrégation), l'attaque physique, l'extermination. ALLPORT Gordon Willard, *The nature of prejudice*, Addison-Wesley publishing company, 1954.

- Troisièmement, l'apport déterminant de la psychosociologie à ces questions ne doit pas conduire à minorer ou oublier la *dimension politique de la discrimination*. Bien qu'elle soit liée à des mécanismes psychiques généraux, et d'une certaine façon universels, la discrimination au sens normatif n'a rien de « naturelle ». En effet, les catégories mobilisées pour produire les inégalités politiques ne sont pas d'abord contingentes. Elles sont liées à l'existence de grands *rapports sociaux*, qui se renouvellent (et se transforment) dans le temps, et qui, eux, sont produits par, et à travers, le fonctionnement de la société. Ce que la psychologie sociale reconnaît, en notant que « *le lieu de la discrimination raciale et ethnique [par exemple] doit être recherché dans la société et non dans le psychisme de l'individu* »²².

Quels usages du droit pour appréhender la discrimination ?

- Comme tout concept normatif (donc, de même que ceux d'inégalités, de ségrégations, etc.), la discrimination se réfère à une norme qui fixe ce qui est légitime ou non. Etant initialement issu des domaines psychosociologique et juridique, le concept de discrimination est au carrefour de deux référents normatifs : un référent politique qui emprunte à la logique mathématique, qui oppose *égalité/inégalité* (entendues ici comme hiérarchies psycho-socio-politiques entre des groupes) d'une part, et le droit qui oppose *autorisé/interdit*, d'autre part.
- Le droit intervient ici à deux niveaux. D'abord, comme *principe*, le droit décrète l'égalité des citoyens.ne.s ; c'est ce que l'on appelle l'*égalité civile* (ou *formelle*), au sens où le discours de droit énonce et décrète l'égalité et par là même la réalise en tant que postulat et en tant que principe organisateur du droit. Ensuite, le droit intervient comme *norme* pratique, c'est-à-dire comme discours qui a par principe le pouvoir de contraindre, et d'arbitrer concrètement ce qui est légitime (légalement autorisé) ou pas. La discrimination désigne en droit « *la distinction ou la différence de traitement illégitime : illégitime parce qu'arbitraire, et interdite puisqu'illégitime* »²³.
- Le droit intervient à deux niveaux, comme l'illustre par exemple le droit pénal.
 - Premièrement, **le droit définit la nature du problème**. Il distingue entre des catégories de faits (discrimination ≠ injure ≠ violence...). Il **fournit une méthode d'évaluation de la légitimité des actes** (cf. la différence entre discriminatoire et discriminant). Il **fournit une définition** globalement praticable : selon l'article 225-1 du code pénal, « *constitue une discrimination toute distinction opérée entre des personnes (physiques ou morales) à raison d'(une liste de critères a priori prohibés)* ».
 - Deuxièmement, le droit peut intervenir comme recours en cas de discrimination. Dans son versant *judiciaire*, ce recours suppose de se conformer au cadre strict du droit. Celui-ci impose un *seuil* et des *conditions* à partir desquels la discrimination est tenue pour un problème en droit. Si ces conditions ne sont pas remplies²⁴, le droit ne se prononce pas, et donc au sens propre ne reconnaît pas tels faits comme pénalement discriminatoires.
- Ceci dit, l'évolution du droit français conduit à identifier deux sources différentes, générant en réalité deux définitions différentes qui se rejoignent en partie dans la représentation du pro-

²² ROKEACH Milton, MEZEI Louis, « *Race and shared belief as factors in social choice* », Science, n°151, 1966, p.167-172.

²³ LOCHAK Danièle, « *Réflexions sur la notion de discrimination* », Droit social, n°11, 1987, p. 778.

²⁴ Les articles 225-2 et suivants du code pénal, particulièrement, définissent les conditions dans lesquelles la « *distinction opérée à raison des critères en principe prohibés* » est pénalement condamnable. Cela suppose l'identification par le droit de domaines ou registres d'activités où il s'applique, tels que l'embauche, l'accès à un service, etc. Par ailleurs, le droit impose des conditions de procédures pour qu'un tel jugement soit valide, c'est l'objet du code de procédure pénale. Notons enfin qu'au pénal, faire reconnaître la discrimination suppose de prouver l'intentionnalité des actes (non pas « *l'intention de nuire* », comme on le croit souvent, mais celle de sélectionner selon une telle logique). L'aménagement de la charge de la preuve, introduite par la loi du 16 novembre 2001, ne vaut que dans les juridictions civiles.

blème, sans renvoyer exactement aux mêmes logiques ni se recouper : l'égalité de traitement, et la non-discrimination.

Egalité de traitement et/ou antidiscrimination ?

1° Le *principe* d'égalité de traitement est un fondement ancien du droit, et de la conception même de l'Etat de droit. L'évolution du droit du travail, notamment, a conduit à construire cette *norme*, en considérant comme illégitime toute différence de traitement à situation comparable, à partir notamment du principe « à travail égal salaire égal »²⁵. Le concept d'inégalité de traitement relève d'une « *conception extensive* »²⁶ de la distinction illégitime, qui exclut tendanciellement toute différence de traitement non justifiable par une différence de situation (sauf enjeu spécifique relevant de l'intérêt général). Appliqué en droit public, par exemple dans le recrutement des fonctions publiques, il limite de façon importante les catégories admises comme légitimes et contraint les procédures (concours).

2° Le principe de non-discrimination (raciale, nationale, religieuse et syndicale) est présent dans le préambule de la Constitution de 1946. L'évolution du droit pénal a conduit à définir dès 1972 (loi Pleven) le *délit* de discrimination raciale, prohibant notamment le refus de vente ou d'embauche fondé sur l'usage des critères relatifs à « l'origine, l'ethnie, la race ou la religion ». Cette définition s'est enrichie d'une protection progressivement étendue aux critères de « sexe » et de « situation de famille » (1975), de « mœurs » (1985), de « handicap » (1989), etc. jusqu'à couvrir aujourd'hui quelques 20 critères. « *Ce que le principe de non-discrimination perd en généralité par rapport au principe d'égalité, il le gagne en effectivité. La montée en puissance de la catégorie juridique de discrimination marque le passage à une vision plus pragmatique de l'égalité* »²⁷. Le droit antidiscriminatoire est en effet un « *droit pour l'action* », à condition « *de mobiliser le droit, de constituer son sens pour lutter contre les discriminations* »²⁸.

Notons que ce schéma dual se retrouve approximativement dans le débat scientifique sur la mesure des inégalités. D'un côté, les méthodes quantitatives qui cherchent à appréhender « toutes choses égales par ailleurs » l'effet statistique d'une variable (donc les inégalités de traitement à situation comparable). De l'autre des méthodes souvent qualitatives qui s'intéressent à l'usage sélectif des catégories prohibées dans les processus de travail et d'action (discrimination et/ou sexisation ou ethnicisation des normes...). A l'une l'extensivité – la saisie d'effets globaux concernant potentiellement toutes inégalités à situation comparable –, et à l'autre l'intensivité, avec une capacité à articuler la subtilité des pratiques à une lecture des rapports sociaux.

- Le droit a pour conséquence de limiter la portée du concept à son domaine propre - une sorte de monopole de la qualification des actes et des situations, dès lors qu'elles relèvent du droit. L'une des conséquences globales est que la loi protège moins des discriminations en général qu'elle n'intervient dans la réglementation et l'organisation d'un ordre discriminatoire, dont elle cherche à limiter les effets les plus outranciers. Prise en tant que telle, la loi offre « *la possibilité de mettre de l'ordre dans la discrimination et non pas de l'abolir* »²⁹.

²⁵ MINE Michel, ALLEMAND Sylvain, *Siffler en travaillant ? Les droits de l'Homme au travail : un état des lieux*, Paris, Le Cavalier Bleu éditions, 2006, chap.2.

²⁶ LOCHAK Danièle, « Loi du marché et discrimination » in Borillo Daniel (dir.), *Lutter contre les discriminations*, Paris, La Découverte, 2003.

²⁷ BERENI Laure, CHAPPE Vincent-Arnaud, « *La discrimination, de la qualification juridique à l'outil sociologique* », Politix, n° 94, 2011, p.15.

²⁸ LANQUETIN Marie-Thérèse, « *La double discrimination à raison du sexe et de la race ou de l'origine ethnique. Approche juridique* », Synthèse du rapport final, Adresse/Fasild, 2002, p.2.

²⁹ PHARO Patrick, *Politique et savoir-vivre. Enquête sur les fondements du lien civil*, Paris, L'Harmattan, 1991, p.58.

En fait, le droit est à la fois un allié dans la définition du problème (car il donne une perspective inédite sur les inégalités et représente potentiellement un pouvoir de dissuasion et de contrainte), et un obstacle dans la saisie du phénomène (car il impose des conditions socialement et politiquement exorbitantes à la reconnaissance des discriminations). Ces conditions, si elles sont logiques et légitimes dans l'ordre du droit, ont cependant plusieurs conséquences problématiques, au niveau même du droit :

- une sélection draconienne des cas juridiquement recevables,
- une considérable difficulté d'établissement de preuves,
- un risque de retournement en *diffamation*³⁰ ou en *dénonciation calomnieuse*³¹, etc.

Quelques limites de l'approche de la discrimination par le droit

Le recours au droit, dans une analyse en sciences sociales comme dans l'action publique, implique de tenir compte de trois limites importantes, propre à l'ordre juridique.

- Premièrement, dans une approche sociologique et politique, le seuil constitué par le droit est un problème, dans la mesure où cela entérine des formes de discriminations légales³² et aussi dans la mesure où cela occulte des formes de « micro-discriminations »³³. On peut qualifier ces micro-discriminations de discriminations infra-légales, dans le sens où elles relèvent de la définition des discriminations mais sont en-deçà du seuil que le droit fixe pour interdire de telles pratiques.

Or, d'une part, dans l'univers scolaire, la majorité des actes d'ordre discriminatoire relèvent de telles micro-discriminations infra-légales. Par exemple, le fait de solliciter plus certains élèves que d'autres n'est pas punissable par la loi. Pourtant, nous savons que ce type de micro-différenciation contribue à produire d'importantes inégalités d'apprentissage. Plus généralement, les effets de ces micro-discriminations sont au moins aussi déterminants des inégalités et des rapports sociaux que les cas légalement répréhensibles. A cet égard, les cas juridiquement punissables constituent même souvent l'exception, la « part émergée de l'iceberg », qui est bien loin de représenter l'extension du problème.

- Deuxièmement, travailler avec le droit implique de ne pas se limiter à sa conception individualiste (le droit cherche à attribuer le tort à des individus pris isolément). La discrimination est l'effet de rapports entre des groupes, qui impliquent certes des individus (« auteurs » ou « victimes »), mais dans la mesure où ils s'inscrivent dans des groupes, ou des institutions, et donc qu'ils agissent aussi en fonction de normes sociales et de schéma collectifs. D'une part, les discriminations sont souvent produites par une chaîne d'acteurs (cf. la notion de coproduction), et d'autre part nos actes discriminatoires même individuels parlent à travers nous d'un ordre social plus général, un héritage historique et collectif³⁴. Les pratiques individuelles sont donc à penser en lien avec des processus de « discrimination institutionnelle ». Sans quoi, il y a un « risque anthropologique »³⁵ à réduire la discrimination au droit : celui de détacher les faits à l'égard des situations collectives qui les produisent. Dans les rapports de travail, le risque est notamment que, sous

³⁰ L'article 29 de la loi de 1881 sur les droits de la presse la définit ainsi : « Toute allégation ou imputation d'un fait qui porte atteinte à l'honneur ou à la considération de la personne ou du corps auquel le fait est imputé est une diffamation. »

³¹ La loi n°2010-769 du 9 juillet 2010 a limité l'usage de cette plainte, en évinçant les cas où la plainte initiale n'a pas abouti pour défaut de preuve. Plus largement, la jurisprudence sur cette question est en pleine évolution.

³² DE RUDDER Véronique, « Discrimination », in Pluriel-recherches, *Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, Cahier n°3, 1995, p.34-38.

³³ Cette notion renvoie à ce que M. Foucault nomme plus largement la « micro-physique du pouvoir ». FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard/Folio, 1993.

³⁴ BUTLER Judith, *Le pouvoir des mots. Politique du performatif*, Paris, éd. Amsterdam, 2004. Si nous ne sommes pas responsables du contenu de cet héritage, notre responsabilité est engagée sur ce que nous en faisons, mais sans que cette responsabilité soit jamais entièrement réductible aux individus.

³⁵ FASSIN Didier, « L'invention française de la discrimination », in *Revue française de science politique*, n°4, août 2002, p.403-423.

couvert de la loi, la politique antidiscriminatoire ne renforce un contrôle institutionnel sur le travail et ses inévitables micro-illégalités³⁶, au détriment d'une régulation collective des mécanismes de violence qui soutiennent généralement la production de discrimination.

- Troisièmement, une limite du droit découle de sa conception positiviste, telle qu'elle sous-tend la lecture antiraciste traditionnelle. « Selon la conception traditionnelle, (...) il est possible de se conformer à une législation antidiscriminatoire et de réaliser les idéaux antiracistes et antisexistes simplement en s'abstenant de prendre en compte formellement dans la prise de décision le fait que l'individu visé soit membre d'un groupe défini à raison de la race ou du sexe, autrement dit en étant "indifférent à la catégorie" »³⁷. Or, ce que nous apprend la psychologie sociale, c'est « que, dans une culture où les stéréotypes relatifs à ces catégories sont omniprésents, il faut penser aux dites catégories pour ne pas faire de la discrimination »³⁸. La logique de prévention des discriminations utilise ainsi le droit d'abord pour sa fonction de « mise en examen », au sens métaphorique et institutionnellement introspectif du terme. A savoir, non pas inciter à simplement respecter le droit, mais inciter plus largement à regarder et à problématiser nos usages des critères prohibés.

- Tout cela invite à avoir un usage critique du droit. Pour fonder une approche des discriminations qui échappe aux limites inhérentes au droit, tout en travaillant « avec le droit », on peut lui **emprunter sa définition, mais la mobiliser dans une approche extensive** – c'est-à-dire sans ses effets de seuil ni domaine limitatifs. (Avec, bien sûr, cette conséquence pratique, qu'une part seulement de ce que l'on analyse comme discrimination relève formellement du droit et peut être légalement répréhensible.) Je proposerai donc, à partir du droit pénal, la définition opératoire suivante. Etablir une discrimination suppose trois conditions :

actes/procédures/processus/dispositifs

+

de sélection/distinction/traitement différencié

+

mettant en œuvre un critère prohibé ou ayant pour effet le désavantage d'un groupe définissable par l'un de ces critères

- L'action publique peut pour partie se revendiquer de la légitimité et de la puissance du droit. Dans la logique de « lutte contre les discriminations », le droit confère aux citoyens qui s'en revendiquent une *force morale*, même si le recours à la *force juridique* est, lui, bien plus limité – si tant est que le droit soit de ce point de vue efficace ou dissuasif, ce qui est aujourd'hui loin d'être le cas... Ainsi, la lutte contre les discriminations ne s'arrête pas à faire *respecter le droit* et donc à mettre fin aux discriminations légalement condamnables, mais plus largement, dans une approche politique, elle consiste à utiliser le droit comme vecteur d'exigence d'une égalité réelle de traitement, dont l'ambition ne se limite pas à la réalisation ou au maintien d'un ordre juridique.
- Par extension, la légitimité de l'action publique antidiscriminatoire relève d'une logique de *prévention*. Celle-ci doit être entendue dans un sens lui-même extensif, en lien avec la définition précédente : non pas seulement prévention du « risque juridique » par une tentative de

³⁶ DEJOURS Christophe, *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*, éditions INRA, 1999.

³⁷ HAMILTON KRIEGER Linda, « *Un problème de catégorie. Stéréotypes et lutte contre les discriminations* », intervention au Programme "Egalité des chances", Sciences-Po Paris/French-American Foundation, 2008, p.8.

³⁸ Ibid, p.17.

mise en conformation par avance aux attendus du droit, mais incorporation d'une logique *réflexive* dans le fonctionnement des institutions (soit une attention à la manière dont elles traitent les publics et les problèmes publics).

Un concept à visée égalitariste, fondé sur un usage politique du droit

- Les deux approches que sont la psychologie sociale et le droit ne coïncident pas. Chacune privilégie une face (mentale vs pratique) du problème, et chacune définit à sa manière la norme de ce qu'elle considère comme *discriminatoire*. Mais ces deux approches gagnent à être articulées. Outre l'emprunt à la psychosociologie et au droit, il faut inscrire ce concept à l'articulation avec deux autres approches, historico-politique et sociologique, afin de prendre en compte les problématiques de l'égalité politique et des rapports sociaux. En conséquence, pour saisir les processus de discrimination, nous gagnons à adopter une approche multidimensionnelle (si ce n'est pluri- ou interdisciplinaire). Cette approche multidimensionnelle s'articule à la dimension *politique*, qui est première au double sens du terme : elle constitue à la fois le *point de départ* (le postulat d'une égalité des citoyens, édicté en 1789) et le *centre de gravité*, avec la problématique des rapports sociaux (i.e. de grands principes ou systèmes d'inégalités).
- Dans une perspective de sociologie politique, il faut insister sur le fait que **le « traitement » des publics, c'est la matérialité même des rapports de pouvoir institutionnels**. En effet, si l'on suit Michel Foucault³⁹, les populations sont le produit d'un rapport de pouvoir, elles ne lui préexistent pas. S'intéresser à l'(in)égalité de traitement, c'est donc se pencher sur les manières dont l'institution *produit* des « publics » (les circonscrit, les définit, les catégorise,...) et les *traite* (les classe, les trie, opère sur eux, etc.), (re)produisant ainsi des inégalités. La problématique des discriminations scolaires doit ainsi être envisagée comme **une modalité des rapports de pouvoir qui traversent et structurent l'école**, et qui s'expriment potentiellement à tous les niveaux du système scolaire.

Penser les inégalités de traitement dans toutes leurs dimensions

Au niveau de l'institution scolaire, ces normes et fonctionnements peuvent conduire à catégoriser et traiter inégalement des publics (élèves, parents) en leur attribuant :

- des légitimités différentes (à être dans l'école, à réussir dans telle matière, à accéder à telle filière, etc.) ;
- des statuts socio-scolaires hiérarchisés (« bon » vs « mauvais » élève, classes « CAMIF » vs « difficiles », établissement « poubelle », etc.) ;
- des capacités ou des compétences différentes et/ou inégalement valorisées dans les normes et les formes scolaires (« intelligence », « maturité », « discipline », etc.).

Mais ces normes et fonctionnements influent également sur le traitement des agents de l'institution (considération, carrière, etc.), sur l'organisation du travail et la distribution des tâches, etc.⁴⁰

Le concept de discrimination invite ainsi à penser globalement la façon dont les institutions traitent les individus et les groupes, en sortant de la simple opposition instituée entre publics et agents – car on peut penser que le traitement de l'une de ces deux catégories n'est pas sans lien avec le traitement de l'autre.

³⁹ FOUCAULT Michel, *Sécurité, territoire, population, Cours au Collège de France. 1977-1978*, Paris, Gallimard/ Seuil, 2004.

⁴⁰ Cf. par exemple : POIRET Christian, « *Discriminations au travail : L'Éducation nationale, une entreprise comme les autres ?* », in VEl-Enjeux, n°135, 2003, p.149-163.

- Ce qui caractérise le concept de discrimination, c'est :

1° **Un point de vue sur les inégalités**, qui les aborde prioritairement comme produit et dimension de rapports sociaux institués. Et donc, comme fruit, en premier lieu, de l'action des *institutions*⁴¹ : effet de leurs normes, de leur fonctionnement, de leurs activités, et des interactions dans/autour d'elles. La question des discriminations **visé donc principalement l'action des « puissances » et des « puissants »**, la manière dont le pouvoir produit et traite des populations. Pour cette raison, parler de discrimination entre élèves n'a pas grand sens ; c'est confondre des mécanismes plus généraux de *stigmatisation*⁴² avec la question des discriminations.

2° **Une référence à la pluralité des grands rapports sociaux** – de classe, de race, de sexe et d'âge principalement. Les inégalités n'étant pas réductibles à la question dite des « classes sociales ». Cela se matérialise, dans la définition juridique, par la série des critères prohibés que le législateur suppose recouvrir approximativement l'expression des rapports d'âge, de classe/travail/handicap⁴³, de sexe/genre/sexualité, de race/ethnie/culture/religion. Ces différents rapports sociaux interagissent les uns les autres et structurent ensemble l'ordre social ; autrement dit, ils « sont *consubstantiels* : ils forment un nœud qui ne peut être séquencé au niveau des pratiques sociales (...) ; et ils sont *co-extensifs* : en se déployant, les rapports sociaux de sexe, de classe, de "race", se reproduisent et se co-produisent mutuellement »⁴⁴.

3° **Une référence pluridisciplinaire**. Le concept est en effet forgé par des emprunts à la philosophie politique (la question de l'égalité), à la psychosociologie (concept de discrimination, processus de catégorisations, etc.), à la sociologie (rapports sociaux, analyse des institutions, etc.) ainsi qu'au droit.

Quelques conséquences théoriques et pratiques de cette approche

Les remarques précédentes ont des conséquences pratiques et théoriques très importantes. Par exemple, cela invite à penser que :

- la discrimination n'est pas *d'une autre matière que les rapports de pouvoir*. Et donc, ce n'est pas un phénomène intrinsèquement nouveau ni qui prend une forme nécessairement particulière ou différente des mécanismes de sélection sociale valables en général ;
- la discrimination se produit de manière très incorporée aux processus habituels de fonctionnement d'institutions telles que l'école. Ainsi, si certaines situations sont très « visibles » parce que le référent sexiste, raciste, classiste, etc., est marqué et/ou explicité, la plupart du temps *ce sont des pratiques et mécanismes collectifs à bas bruit* – peu conscientisés, tenus pour normaux, et/ou qui font l'objet d'une activité d'invisibilisation (dénégation, effacement de traces, non constitution de traces...) ⁴⁵
- les pratiques et processus discriminatoires ne sont *a priori* pas concentrés à un ou des endroits spécifiques. Ils peuvent se trouver à tous les niveaux où opèrent des formes de différenciation ou de sélectivité. La discrimination n'est donc pas à rechercher uniquement dans « l'accès à » un bien, une ressource ou un espace, mais dans toutes les dimensions possibles de la vie et du fonctionnement des institutions ⁴⁶.

⁴¹ Par institution, il faut entendre des *organisations instituée*, quels que soient leur statut juridique (public, parapublic, privé), le domaine où elles exercent leur activité.

⁴² Par institution, il faut entendre des *organisations instituée*, quels que soient leur statut juridique (public, parapublic, privé), le domaine où elles exercent leur activité.

⁴³ La catégorie de handicap (et très largement aussi le critère d'« d'état de santé ») émanent historiquement de l'organisation des rapports de production – le handicap étant un statut d'exception justifiant l'improductivité de certains individus. Cf. CASTEL Robert, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.

⁴⁴ KERGOAT Danièle, « *Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux* », in Dorlin E., *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, Paris, PUF, 2009, p.112.

⁴⁵ DHUME-SONZOGNI Fabrice, *Entre l'école et l'entreprise*, op. cit., partie 2.

⁴⁶ C'est la même chose dans les autres secteurs, comme l'emploi, si ce n'est que celui-ci concentre une partie des discriminations dans la sélectivité à l'entrée (questions qui focalise l'attention des chercheurs, au détriment

- Même dans l'histoire du droit, le concept de discrimination est d'abord *politique*. Au niveau européen, il a historiquement été construit à travers des *tactiques d'usage du droit*, parfois aussi qualifiées d'« *utilisation stratégique des prétoires* »⁴⁷. La fameuse affaire opposant Gabrielle Defrenne, hôtesse de l'air, à son ex-employeur, la Sabena, inaugure une telle approche.

L'affaire Gabrielle Defrenne vs Sabena

A la Sabena (compagnie belge), comme dans la plupart des compagnies aériennes depuis les débuts de l'aviation civile, la fonction d'hôtesse de l'air érige les attributs de la féminité en qualité professionnelle. (Boeing sélectionnait par exemple des jeunes filles de nationalité américaine, avec critères d'âge, de poids, de taille, d'apparence physiques, en outre célibataires et sans enfants - ces deux derniers critères n'étant pas appliqués aux hommes.) A mi-chemin entre l'ordre domestique familial et la nouvelle norme commerciale reposant sur la séduction, l'idée est que la présence de femmes dans un univers de norme très masculine rassurerait les voyageurs⁴⁸. Pour que les hôtesses correspondent à la norme esthétique de la compagnie, une clause dans leur contrat prévoit leur licenciement lorsqu'elles atteignent l'âge de 40 ans (alors que pour les hommes, la fin de contrat normale est la retraite). Si la rémunération elle-même est formellement égale entre hommes et femmes, ce qui est assez rare à l'époque, un arrêté royal de 1964 exclut par ailleurs les femmes du droit à une pension de retraite. A partir des années 1960, le combat du personnel navigant de cabine féminin sera de faire entendre qu'à l'origine du service commercial à bord de l'avion se trouvent un contrat et un salaire et non les qualités innées de la femme.

En 1968, Gabrielle Defrenne, ex-hôtesse de la Sabena remerciée le jour de ses 40 ans, prête son cas et son nom à la cause en attaquant la compagnie en justice. Elle s'appuie sur le fait que l'article 119 du Traité de Rome⁴⁹, fondateur de l'Union européenne (1957), impose aux Etats membres de faire respecter « *l'égalité des rémunérations entre travailleurs masculins et travailleurs féminins pour un même travail ou un travail de même valeur* ». Elle est appuyée par deux avocates engagées dans le combat de l'égalité de traitement, E. Vogel Polsky et M.-T. Cuvelliez, dans une procédure qui va s'étaler de 1968 à 1978.

Cet usage conflictuel et politique d'un principe juridique global et formel aura permis de faire valoir trois choses, ouvrant la voie à une politique antidiscriminatoire européenne :

1° Ce principe formel a une valence normative et pratique dans les rapports de travail, et donc, l'article du traité ouvre, « *en dehors de tout [autre] texte, le droit aux travailleurs d'intenter une action en justice devant les juridictions nationales pour faire respecter le droit* » ;

2° Les impératifs faits aux Etats de faire respecter l'égalité « *s'imposent non seulement à*

des autres espaces et formes de production de discrimination *au travail*). L'école est moins concernée par cet effet de seuil dans la mesure où elle ne sélectionne en principe pas à l'entrée ; lorsqu'elle le fait – comme dans les filières post-bac sélectives – une discrimination « toutes choses égales par ailleurs » est statistiquement enregistrable. Cf. par exemple : DECHARNE Marie-Noëlle, LIEDTS Eric, *Porter un prénom arabe ou musulman est-il discriminant dans l'enseignement supérieur ?*, Lille, ORES, 2007.

⁴⁷ DEHOUSSE Renaud, « L'Europe par le droit », in *Critique internationale*, vol.2, n°2, 1999, p.133-150.

⁴⁸ Comme le dit un représentant de la Sabena, en 1953 : « *je ne pourrais mieux comparer une hôtesse de l'air qu'à une jeune maîtresse de maison qui doit recevoir à dîner des relations d'affaires de son mari et qui n'a pas les moyens d'engager une bonne. Cette maîtresse de maison devra se présenter sous un jour favorable, elle devra pouvoir participer de façon intelligente à la conversation, elle devra aussi se retirer de temps à autre dans sa cuisine pour surveiller la cuisson de son rôti et venir elle-même faire le service à table. Transportez la salle à manger et le salon dans une carlingue d'avion et appelez la maîtresse de maison : "hôtesse de l'air" et vous aurez une idée assez exacte de ce qu'on exige d'elle* ». Cité par : D'HOOGHE Vanessa, « *Le mythe de l'hôtesse de l'air. Le poids des stéréotypes de genre dans l'accès à l'égalité au sein d'une profession* », Après midi d'étude du CEFA ASBL, « *Images et stéréotypes de genre* », 26 mai 2009.

⁴⁹ Cet article a été introduit sous pression du patronat français, pour éviter des désavantages concurrentiels dans la compétition intracommunautaire, entre des entreprises établies dans des Etats où prévaut le principe d'égalité des rémunérations, et les autres.

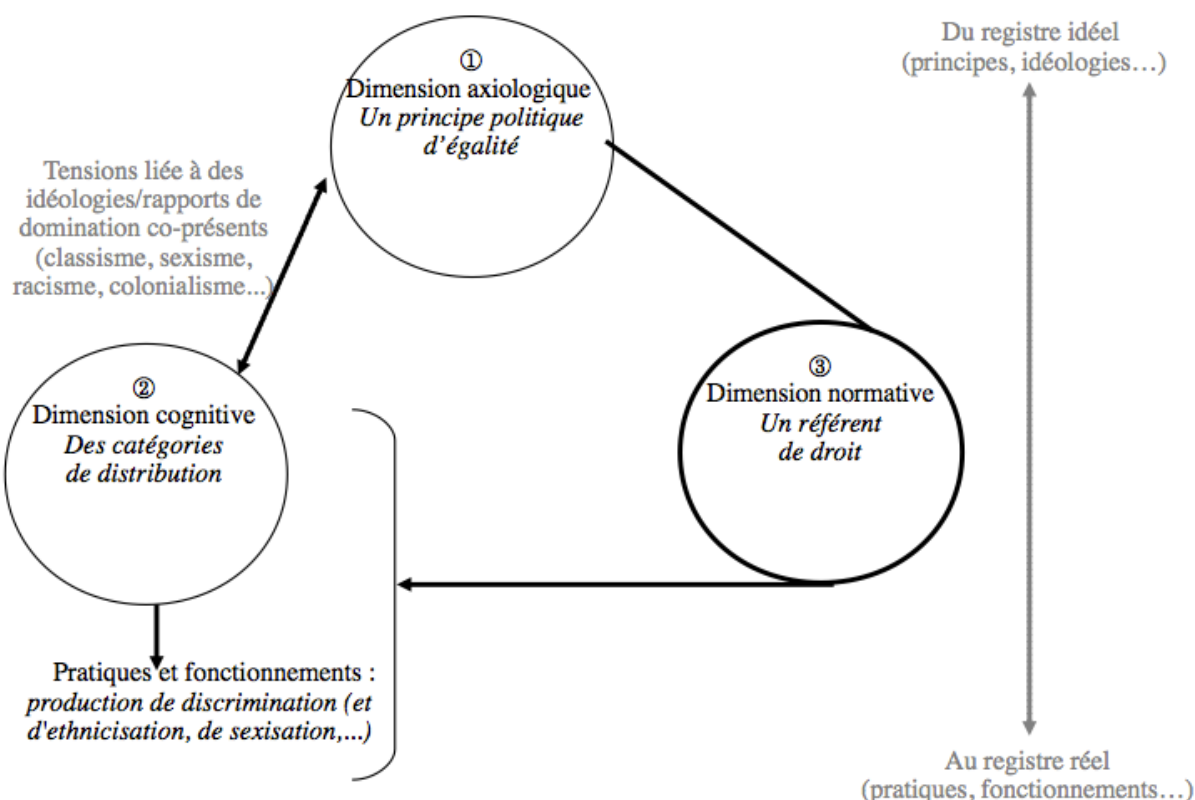
l'action des autorités publiques mais s'étendent également aux actes relevant de l'autonomie privée ou professionnelle, tels que les contrats individuels et les conventions collectives du travail » ;

3° La lutte contre les inégalités et les discriminations « *relève des objectifs sociaux de la Communauté, celle-ci ne se limitant pas à une union économique, mais devant assurer en même temps, par une action commune, le progrès social* »⁵⁰.

- Dans cet exemple inaugural, qui fera jurisprudence, **la norme juridique est utilisée non pas comme finalité, mais comme outil tactique permettant de démontrer et de dénoncer des inégalités effectives, dans un contexte où l'égalité est pourtant affirmée comme principe.**

Cela revient à aborder l'égalité à la manière de Jacques Rancière, non pas comme « *une valeur que l'on invoque mais (comme) un universel qui doit être présupposé, vérifié et démontré en chaque cas* »⁵¹. Le concept d'égalité (comme l'usage du droit) a ici une double valence : c'est à la fois une référence que l'on présuppose, et « *un opérateur de démonstration* ». Ce concept fournit l'occasion à n'importe qui de pouvoir interpeller les institutions sur la légitimité (et parfois la légalité) des manières dont il a été traité.

- En résumé, la discrimination peut être appréhendée à partir du schéma suivant⁵², qui indique le montage spécifique du concept (pluridisciplinaire, pluriréférentiel) et le mouvement réflexif/pratique spécifique qui en résulte.



Si l'on admet que le droit sert de référence première pour évaluer la légitimité des pratiques et sert de norme pour les contraindre, cela revient à faire du droit le *pivot* sur lequel repose le mouvement de l'action antidiscriminatoire : au nom d'un principe d'égalité politique (①), on

⁵⁰ CJCE, Arrêt de la Cour de justice, Defrenne/Sabena, affaire 43-75 (8 avril 1976).

⁵¹ ANCIERE Jacques, *Au bord du politique*, Paris, La Fabrique/Gallimard-Folio, 1998.

⁵² In DHUME Fabrice, « *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination ethno-raciale dans les stages. Une sociologie publique de l'ethnisation des frontières et de l'ordre scolaires* », thèse de doctorat de sociologie, Université d'Aix-Marseille, 2011, p.75.

utilise le référent de droit pour sa dimension normative (③) afin d'influencer des pratiques ou des fonctionnements concrets (④). Ces fonctionnements et pratiques contraires au principe d'égalité politique résultent et/ou s'expriment en partie à travers une dimension cognitive (②) dans laquelle des catégories (et des schémas mentaux de type stéréotypes, préjugés...) soutiennent, organisent, et justifient des traitements concrètement inégalitaires (④).

- Par son usage du droit et son rapport à l'égalité, le référentiel politique antidiscriminatoire se distingue d'autres approches, également présentes dans les politiques publiques. Pour Didier Fassin, « *la discrimination établit une sorte de chaînon manquant entre le racisme et l'inégalité, là où chacune des deux notions a l'autre pour point aveugle* »⁵³. Dans un autre sens, la notion de discrimination peut sembler être un passeur entre l'idée de ségrégation (dont une certaine lecture historique la rapproche⁵⁴) et celle d'inégalités. Cet élément de mise en tension est important, car cela indique le statut spécifique de la notion de discrimination : une figure nouvelle émergée par le droit (textes internationaux, au départ) et positionnée très exactement au point de passage et d'articulation entre des référents théoriques et des registres pratiques distincts. L'idée de continuum entre ces concepts sous-évalue cependant le fait qu'ils se réfèrent à des ordres normatifs distincts, et donc qu'ils mettent en jeu des rapports d'évaluation différents des pratiques sociales.

Antidiscrimination et antiracisme

- L'action antidiscriminatoire se différencie d'abord de l'action antiraciste usuelle en France qui aborde les problèmes par les dimensions surtout cognitive et morale. Le racisme étant d'abord défini par le champ des idées (idéologies, etc.), l'antiracisme français – qui est largement un antiracisme d'Etat – a pour horizon de faire « changer les mentalités » pour les conformer à un discours hégémonique entre égalité formelle et tolérance interculturelle. Pour cette raison, il entretient le tabou autour de la problématique ethno-raciale (un interdit de penser et de nommer), tout en en prolongeant souvent les croyances essentialistes (avec le thème des « différences » ou des « cultures »...).
- Dans les faits, le discours antiraciste semble souvent soluble dans l'idéologie « nationale-républicaine », dont il partage non seulement le référent national(iste) mais aussi la visée « pastorale » : guider les mentalités vers une représentation idéalisée et pacifiée de la « communauté nationale », principalement par des opérations de conviction et de communion morale⁵⁵. D'où le caractère d'évidence que l'action passerait nécessairement par « l'éducation »... Par défaut de convaincre, l'antiracisme développe un droit répressif au risque d'en tordre les logiques par la recherche d'une incrimination de plus en plus étendue jusqu'à récuser implicitement la liberté d'opinion (cf. le slogan selon lequel « le racisme est un délit », qui « ne fait qu'instaurer un délit d'opinion »⁵⁶). A l'opposé, la logique antidiscriminatoire concentre ses efforts sur la dimension pratique – et pas d'abord sur les idées.

⁵³ FASSIN Didier, « *L'invention française de la discrimination* », op. cit.

⁵⁴ SISTACH Dominique, « *Archéologie du principe juridique de non-discrimination* », in Mouchtouris A., Sistach D. (dir.), *Discrimination et modernité*, Presses universitaires de Perpignan, 2007, p.63-84.

⁵⁵ Collectif Nous Autres, *Quelle action publique face au racisme ? Une recherche-action dans le Nord-Pas-de-Calais*, Paris, L'Harmattan, 2013.

⁵⁶ CONTE Charles, « *Inadmissible, incohérente... La censure par la loi : dangereuse et inefficace* », in Bitterlin L. (dir.), *L'antiracisme dans tous ses débats*, Condé-sur-Noireau, Panoramiques-Corlet, 1996, p.26.

	Antidiscrimination	Antiracisme
Registre de référence	Actes, pratiques	Représentations, idéologie
Norme régulatrice	Légale	Morale
Principe d'arbitrage de la légitimité	Autorisé/interdit	Bien/mal
Logique d'action	Responsabilisation et adaptation du travail	Culpabilisation et éducation interculturelle
Visée de l'action	Conformation des actes et des pratiques au sens du droit (égalité des droits et égalité de traitement)	Changement des mentalités au sens moral (connaissance de l'Autre et tolérance) et/ou maintien du tabou
Types d'action	Soutien aux discriminés, punition et publicité des délits, formation des acteurs, information sur le droit, intégration dans les procédures et les organisations de contrôles et de veille antidiscriminatoires...	Education contre le racisme, sensibilisation aux préjugés, promotion de l'image des groupes, minorisés et/ou de l'interculturalité, communion autour des grands principes, stigmatisation des écarts...

Antidiscrimination, intégration, et promotion de la diversité

- **L'intégration et l'égalité formelle.** La question de la discrimination a aussi émergé contre une approche de « l'intégration », référentiel politique dominant depuis la fin des années 1980. Le référentiel d'intégration pose l'égalité formelle en droit des citoyens, et explique en conséquence les inégalités comme liées à un défaut de citoyenneté. En réalité, contrairement au strict principe de droit qui conditionne la citoyenneté au statut de nationalité et de majorité légale – ce qui est déjà problématique du point de vue de l'égalité –, le discours de l'intégration rajoute une condition implicite supplémentaire, exorbitante, et spécifique aux *minoritaires*⁵⁷ : faire la preuve qu'ils sont moralement dignes de l'idéal « républicain » (sens moral de la citoyenneté). Ce discours revient à conditionner la citoyenneté à une *normalisation*⁵⁸ préalable mais extensive - potentiellement sans fin ; on conditionne l'obtention des droits et de l'égalité à une allégeance explicite à la norme civique nationale - cf. le discours des « droits et des devoirs » qui se substitue au discours juridique des droits (de l'homme et du citoyen⁵⁹).

⁵⁷ Par « minoritaire », il faut entendre non pas un groupe statistiquement moins représenté, mais un groupe dominé dans l'ordre des rapports sociaux. Ce concept fonctionne en couple avec celui de « Majoritaire », qui définit le groupe ayant pouvoir d'édicter ses propres normes comme constituant le « normal », le « neutre ».

⁵⁸ FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, Tel, 1993.

⁵⁹ La Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen, de 1789 parle des droits, mais pas des « droits et devoirs », sauf dans le préambule (la Déclaration rappelle aux citoyens « *sans cesse leurs droits et leurs devoirs* » mais ne nomme aucun devoir spécifique ; par conséquent, les devoirs en question renvoient au seul souci que les droits d'autrui soient respectés. Parmi les textes constitutionnels, c'est la Constitution de 1946 qui introduit l'articulation droits et devoirs selon une doctrine de la contrepartie. Son préambule indique en effet que « *Chacun a le devoir de travailler et le droit d'obtenir un emploi. Nul ne peut être lésé, dans son travail ou son emploi, en raison de ses origines, de ses opinions ou de ses croyances* » ou encore que « *La France forme avec les peuples d'outre-mer une Union fondée sur l'égalité des droits et des devoirs, sans distinction de race ni de religion* »...

- Si dans l'histoire, l'Etat français a régulièrement joué de la distance entre nationalité et citoyenneté, pour exclure ou au contraire s'allier certaines populations⁶⁰, ce discours du pouvoir resurgit depuis la fin des années 1980, dans un vaste mouvement de retour de la normalisation. Le thème de l'intégration est le consensus conservateur d'une époque, face à l'imposition de plusieurs problèmes combinés : le néolibéralisme, qui sape l'Etat social et produit un chômage de masse et structurellement durable fragilisant la société⁶¹ ; l'émergence de l'extrême-droite sur la scène électorale et l'imposition de l'équation « immigration = problème »⁶² ; l'affirmation de nouveaux acteurs politiques que sont les « secondes générations » post-immigration qui revendiquent l'égalité et la fin du racisme (cf. les Marches de 1983 à 1985)...
- Dans ce contexte, la notion d'intégration représente une synthèse politique, qui repose sur un « *consensus indicible* »⁶³ entre la Gauche et la Droite : l'idée que l'immigration et la jeunesse des quartiers populaires sont un « problème ». Aussi renvoie-t-il ces derniers à l'idée que l'égalité et la citoyenneté s'acquièrent et se méritent par un travail préalable d'adaptation aux codes sociaux majoritaires (d'où ces dispositifs d'« accès à la citoyenneté » visant les jeunes, notamment ceux vus comme « issus de l'immigration »). *A contrario*, le discours intégrationniste porte une logique du soupçon, en taxant par principe toute demande de reconnaissance ou toute expression tenue pour minoritaire pour un potentiel « refus d'intégration » voire du « communautarisme ». En réalité, ce dernier argument vise à disqualifier les mouvements politiques qui exigent l'égalité, et c'est aussi pourquoi il sert en pratique à justifier des discriminations⁶⁴.
- **La diversité et l'égalité des chances.** Le référentiel anti-discriminatoire, et sa logique d'égalité de traitement s'opposent enfin au discours de « l'égalité des chances », ainsi qu'à ses avatars contemporains : « diversité », « mixité », « discrimination positive », etc. La notion d'égalité des chances a une longue histoire dans le domaine scolaire, où elle émerge après la Première guerre mondiale, en relation avec l'idée « d'école unique » (qui s'oppose au système d'école duale instauré par Jules Ferry⁶⁵). Contrairement aux apparences, cette notion n'a pas pour objet ou projet un égalitarisme politique. Si elle partage au premier abord avec l'égalitarisme la critique d'une élite fondée sur « la naissance » et « la fortune », c'est moins au profit d'une société égalitaire que de l'opposition à une élite « sans mérite ».
- C'est la raison pour laquelle on la retrouve dans la bouche du maréchal Pétain en 1942, qui prône le maintien d'une société hiérarchisée, concurrentielle et élitiste, seulement justifiée par une sélectivité méritocratique : il définit un « *régime nouveau (qui) sera une hiérarchie sociale. Il ne reposera plus sur l'idée fausse de l'égalité naturelle des hommes, mais sur l'idée nécessaire de l'égalité des chances données à tous les Français de prouver leur apti-*

⁶⁰ COLAS Dominique, *Citoyenneté et nationalité*, Paris, Gallimard, coll. Folio/ Histoire, 2004 ; WEIL Patrick, *Liberté, égalité, discriminations*, op. cit.

⁶¹ On retrouve dans « l'intégration » l'approche individualisante et handicapologique de « l'insertion », qui explique les problèmes publics par les problèmes des publics, et prône comme réponse de faire des individus des entrepreneurs d'eux-mêmes. Thème que l'on retrouve dans le discours sur la « diversité », vantant en substance le fait que « ceux qui veulent s'en sortir réussissent » malgré les discriminations.

⁶² Cette imposition résulte à la fois d'un investissement de ce discours par une nouvelle génération de hauts fonctionnaires en charge de l'immigration, soucieux de construire et crédibiliser leur objet de travail (LAURENS Sylvain, *Une politisation feutrée. Les hauts fonctionnaires et l'immigration en France (1962-1981)*, Paris, Belin, 2009) et d'une diffusion des thèses d'extrême-droite qui a colonisé le discours politico-journalistique (BONNAFOUS Simone, *L'immigration prise aux mots*, Paris, éd. Kimé, 1991).

⁶³ WEIL Patrick, *La France et ses étrangers, l'aventure d'une politique de l'immigration, 1938-1991*, Paris, Calmann-Lévy, 1991.

⁶⁴ DHUME Fabrice, « *L'émergence d'une figure obsessionnelle : comment le "communautarisme" a envahi les discours médiatico-politiques français* », in *Asylon(s)*, n°8, juillet 2010, en ligne [URL : <http://www.reseau-terra.eu/article945.html>]

⁶⁵ GARNIER Bruno, « *L'émergence de l'égalité des chances dans les discours sur l'école unique (1918-1932)* », in Desponds D. (dir.), *Pour en finir avec l'idée d'égalité des chances. Refonder la justice sociale*, éd. Atlande, Neuilly, 2011, p.27-36.

tude à servir (...). Ainsi renaîtront les élites véritables que le régime passé a mis des années à détruire. »⁶⁶

- Le retour de cette notion, dans le système scolaire des années 1960, peut donc à première vue sembler paradoxal, dans un contexte d'après-guerre. En réalité, elle est introduite au moment de la massification scolaire, alors que va s'organiser le passage d'une hiérarchie des écoles à une sélectivité au sein d'une école théoriquement devenue « unique »⁶⁷. Le thème de la « diversité » apparaît à la même époque dans les discours politiques de l'école, avec un sens non pas ethnique, mais lié à la classe sociale. L'usage de cette notion dans le discours scolaire est en fait toujours le signe et le nom d'un problème (comme "l'hétérogénéité" des classes), car la « diversité » représente l'antithèse de "l'unité" (nationale ou du groupe-classe) que l'école voudrait produire et qu'elle présuppose en même temps. « *Par la façon dont le terme de diversité est mobilisé à l'école, l'unité est la norme, une norme évidente, qui ne pose pas de problème de principe, mais qui est aussi la norme idéale. La question de la diversité vient donc désigner quelque chose qui est à la fois un écart à l'idéal et un problème pratique : l'irruption dans l'école d'un certain nombre de publics qui font problème.* »⁶⁸.
- Récemment, dans le contexte des années 2000, le discours de l'« égalité des chances » va reprendre du service, comme notion à mi-chemin entre la traduction de l'anglais *equal opportunity* et le retour d'un discours de la sélectivité méritocratique porté par la Droite au pouvoir. Divers avatars masquent l'embarrassante référence historique à l'époque pétainiste, tel le terme de « diversité », qui va s'imposer dans le discours politique. Promue à partir de 2003-2004 par une partie du grand patronat néolibéral français – notamment le think-tank Institut Montaigne et son « bras armé », l'Institut du mécénat social (IMS-Entreprendre)⁶⁹ – la notion de « diversité » s'est progressivement substituée à celle de « lutte contre les discriminations », à laquelle le patronat a toujours été réticent⁷⁰.
- La notion de diversité est d'un côté un réinvestissement politique d'une question laissée en déshérence depuis les années 1980 : la représentation pluraliste que la société française peut avoir d'elle-même. Mais d'un autre côté, dans son usage de l'époque, cette notion joue contre le projet politique de la lutte contre les discriminations. Il substitue en effet à l'universel égalitaire un élitisme diversitaire (avec, par exemple, des politiques préoccupées surtout de l'accès aux Grandes écoles). Même s'il n'a pas entièrement évacué la question des discriminations, qu'il englobe, ce « nouveau » discours a globalement repoussé le projet d'infléchir les dimensions structurelles, institutionnelles, indirectes et/ou « systémiques » des inégalités et des discriminations⁷¹. De la question de l'égalité à la question de la diversité, on

⁶⁶ PETAIN Philippe, *Discours aux Français*, Paris, Albin Michel, 1989.

⁶⁷ AEBISCHER Sylvie, « L'apparition progressive de la notion d'égalité des chances dans les politiques scolaires de l'après-guerre, un tardif ajout à des politiques préconstituées », communication au Colloque « Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation », INRP, Lyon, 15-16-17 mai 2006.

⁶⁸ DHUME Fabrice, « La "diversité à l'école" : une occultation de l'ethnisation et de la discrimination », *Les cahiers de profession Banlieue*, juin 2012, p.52-67.

⁶⁹ DOYTCHÉVA Milena, « Réinterprétations et usages sélectifs de la diversité dans les politiques des entreprises », *Raisons politiques*, n°35, 2009, p.107-123

⁷⁰ NOËL Olivier, « Politique de diversité ou politique de diversion ? Du paradigme public de lutte contre les discriminations à sa déqualification juridique », in *Asylon(s)*, n°4, mai 2008, en ligne [URL : <http://www.reseau-terra.eu/article764.html>]; BERENI Laure, « "Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise". La transformation d'une contrainte juridique en catégorie managériale », in *Raisons politiques*, n°35, 2009, p.87-106 ; SAB-BAGH Daniel, « Sous couvert de diversité, les entreprises se conforment à des obligations préexistantes », *Observatoire des inégalités*, en ligne [URL : <http://www.inegalites.fr/spip.php?article1188>]

⁷¹ L'administration a d'autant plus facilement adhéré à ce discours : qu'elle n'a de fait pas toujours pris le « tournant » de la lutte contre les discriminations ; qu'elle est confrontée depuis le début des années 2000 à un abandon politique de la question des discriminations - alors que celle-ci vient à peine d'être formulée ; et qu'elle est prise dans une logique de gestion technique du problème (via les dispositifs de la politique de la ville, particulièrement). Le terme de diversité a donc prospéré sur cet abandon politique et sur cette approche techniciste (d'où l'entrée privilégiant les « chartes », « labels », etc.).

a « substitué à la référence à l'égalité, la référence à la norme »⁷² et la question de la mesure des écarts à une norme de représentation calquée sur la « théorie du reflet » des médias - c'est-à-dire une théorie qui fait de la juste distribution des places celle qui « reflète » la société en représentant dans l'image les divers groupes sociaux, majoritaires et minoritaires. En ce sens, dans le contexte français, on peut penser que le thème de la « diversité » a largement joué contre le projet politique de la lutte contre les discriminations.

Nom du référentiel	Intégration (ou insertion)	Prévention/lutte contre les discriminations	Diversité, parité (ou discrimination positive)
Conception de l'égalité	Egalité formelle en droits des citoyens	Egalité en droits + égalité effective de traitement	Egalité des chances
Raisonnement et explication des inégalités	<i>L'égalité</i> est postulée. Elle est formellement réalisée par le droit concernant les citoyens. En conséquence les inégalités résultent d'un défaut de citoyenneté soit de droit, soit lié à une incapacité (« handicap »), ou à un défaut de volonté)	<i>L'égalité</i> est postulée. Elle est assurée en droit mais celui-ci n'est pas toujours respecté (discriminations directes). En outre l'usage de certaines normes a pour effet de générer et/ou justifier des inégalités (discriminations indirectes)	<i>Les inégalités</i> sont postulées (ou constatées). Elles sont définies comme une réduction des opportunités de certains groupes. On corrige donc « à la base » les effets les plus criants pour maintenir un modèle concurrentiel
Logique d'action	Action sur le <i>public</i> défini par des « handicaps » ou incapacités : conformation des individus aux normes sociales majoritaires	Action sur les <i>pratiques</i> des Majoritaires ou les normes de fonctionnement des institutions : régulation des pratiques par le droit	Action sur la <i>représentation</i> (ou visibilité) des minorités : promotion d'une élite et/ou définition de statuts/ de droits compensatoires

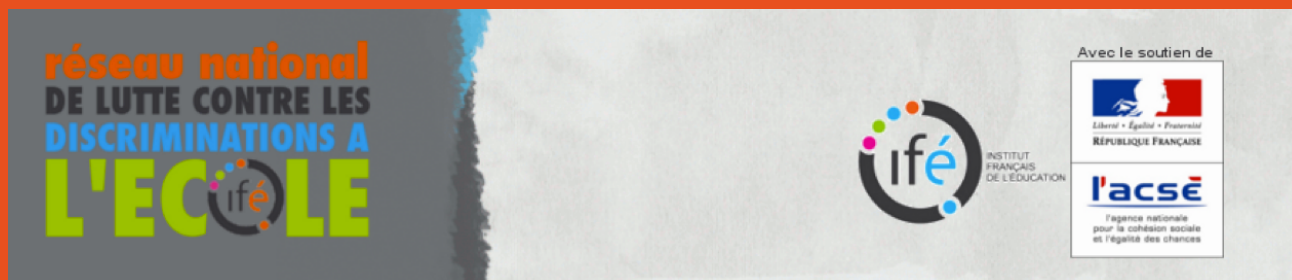
- Le tableau ci-dessous résume les divergences de ces trois grands référentiels politiques, avec leurs conceptions sous-jacente et opposées du droit et de l'égalité. Il permet de voir que la logique de lutte contre les discriminations ne se solde pas dans une lecture binaire, qui oppose généralement « modèle républicaniste français » et « modèle multiculturaliste anglo-saxon », mais que ce référentiel spécifique et singulier constitue au contraire une alternative politique, d'ordre égalitariste, à ces deux autres logiques.

Fabrice Dhume, ISCRA, Février 2014

⁷² GARNIER Bruno, *Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétorique politiques en éducation (1750-1950)*, Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, 2010, p.15.

Le réseau national de lutte contre les discriminations à
l'école sur le web :

reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr



École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
15 parvis René-Descartes
BP 7000
69342 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 26 73 11 00
Fax +33 (0)4 26 73 11 45
<http://ife.ens-lyon.fr>

