



I.S.C.R.A. - méditerranée

Former et enseigner sur la (non-)discrimination à l'école ?

Un enjeu politique incertain

Synthèse du rapport de recherche

Fabrice Dhume
Nora El Massioui
Floréal Sotto

Mars 2016



RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
**LE DÉFENSEUR
DES DROITS**



Cette synthèse rend compte d'une recherche financée par l'ARDIS et le Défenseur des droits, portant sur la place prise par la question des discriminations dans la formation professionnelle des enseignants et dans les pratiques d'enseignement. Partant du constat que le Ministère de l'Education nationale (MEN), en France, a depuis plusieurs années introduit ce thème dans sa prescription¹, cette recherche vise à comprendre ce que l'on met et ce que l'on fait dans l'institution scolaire, et particulièrement ce qu'on y enseigne, sous couvert de ce mot. Dans une perspective de sociologie politique du problème public des discriminations et de l'action antidiscriminatoire, nous analysons les différentes composantes généralement attendues d'une politique (cadre normatif, référents cognitifs, stratégies organisationnelles, et pratiques), afin de comprendre plus largement le statut qu'a cette question pour l'institution scolaire².

Le cadre et les conditions de l'enquête

Bien que l'enquête ait une visée compréhensive, attentive aux usages empiriques de la notion de discrimination, il s'agit d'évaluer la concordance des pratiques au sens *politique* du problème. Nous nous référons ici à une approche du concept qui lie la discrimination à la problématique de l'égalité/équité *de traitement* (comment les institutions traitent leurs publics), où l'égalité est non pas « une valeur que l'on invoque mais un universel qui doit être présupposé, vérifié et démontré en chaque cas » (Rancière, 1998). Le concept a été construit au carrefour de la sociologie des rapports sociaux (qui étudie les dominations, sous l'angle des rapports entre groupes *majoritaires* et *minoritaires*³), de la psychologie sociale et du droit (Dhume, 2014). Il s'agit notamment de comprendre en quelle mesure cette approche politique et ces divers référents organisent ou non l'action scolaire en matière de « discrimination », et ce que vise – en principe et de fait - l'introduction du thème - dans la mesure où il est effectivement travaillé.

La recherche a été conduite en région Île-de-France, entre trois niveaux de terrain : l'administration centrale de l'Education nationale, les trois Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) des académies de Créteil, Paris et Versailles, et cinq lycées généraux et professionnels, répartis dans ces trois académies. La méthode combine le recueil et l'analyse des textes normatifs, la réalisation d'environ 80 entretiens semi-directifs avec des agents aux différentes échelles (ministère et inspection générale, direction et enseignant.e.s d'ESPE et de lycées, étudiant.e.s et élèves), 6 groupes de travail avec des enseignant.e.s ou avec des étudiant.e.s et élèves, le recueil et l'analyse de documents organisationnels et pédagogiques, ainsi que 15 observations de séquences pédagogiques en ESPE et en lycées. Ces données ont été fortement anonymisées⁴, compte-tenu d'une part du caractère microcosmique du terrain d'enquête, et d'autre part d'un contexte particulier où les protagonistes de ces questions peuvent être exposés par leurs prises de position.

En effet, la période de l'enquête (de juillet 2014 à septembre 2015) a été marquée par une actualité politique qui touche de plusieurs manières notre objet. Elle arrive peu de temps après l'épisode polémique de janvier

¹Ce thème se retrouve dans des incitations édictées à destination des établissements (circulaires de rentrée depuis 2008), des règles déontologiques visant les agents (circulaire de 1997,), dans certains programmes disciplinaires du secondaire, et depuis 2013 dans le programme théorique de formation des futur.e.s enseignant.e.s.

² Cette recherche a été conduite sous la responsabilité scientifique de Fabrice Dhume par l'ISCRA (F. Dhume) et Les Zégaux (Floréal Sotto, Nora El Massiou) ; elle a bénéficié de l'aide de Marine Nora-Roger-Vasselin (observations et transcriptions d'entretiens), ainsi que Louise Lecaudey, Valentina Vitanza, Elsa Nemo, Simon Lepuissant et Myriam Sonzogni (transcriptions).

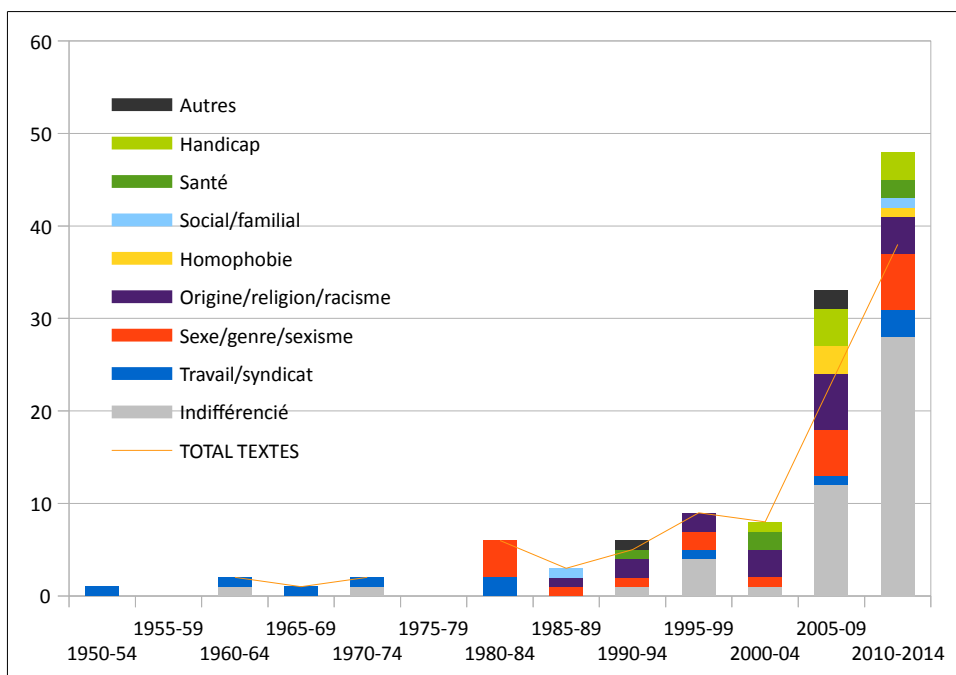
³Majorité et minorité n'impliquent pas une lecture quantitative ; le majoritaire est le groupe qui a le pouvoir d'imposer à tou.te.s ses normes comme étant *la normalité* (supposé neutre, universelle ou non problématique).

⁴Nous indiquons ici surtout l'échelle et le cadre de travail des acteur.e.s dont les propos sont cités : ministè(re) (MEN), inspection (IGEN), ESPE, Lycée général (LG) ou professionnel (LP) avec des numéros permettant de les distinguer.

2014 sur les ABCD de l'égalité, dans le contexte d'une énième instrumentalisation de la laïcité pour incriminer le voile à l'université (notamment dans les ESPE), et se voit plus encore percutée par la réponse politico-médiatique aux attentats de janvier 2015. Tout cela a conduit à la remise en scène publique du discours mythologique sur l'École et les valeurs de la République, avec cette fois une focale particulière sur la formation des enseignants ainsi que sur les méthodes et contenus d'enseignement. L'enquête intervient par ailleurs dans un contexte de crise liée aux conditions de mise en place des ESPE, dont la réforme s'est faite avec « une grande brutalité » (Igen/Igaenr, 2014 : 95). Elle donne à voir des organisations dont les dysfonctionnements chroniques finissent par faire fonctionner, avec des agents épuisés par des conditions de travail instables, et parfois découragés par un sentiment de non-sens de la formation, et donc de leur travail. Dans ce contexte, l'interrogation portant sur le *travail* de questions *critiques* telles que la discrimination a pu sembler au minimum décalée. Mais cette question a aussi joué comme révélateur de tensions structurantes de ce travail.

Généalogie et analyse de la prescription ministérielle

L'approche par un formalisme linguistique contrôlé (mot-clé "discrimination", exceptées les acceptions strictement cognitives) sur les deux bases de données du ministère (*Mentor* et *Adress'rlr*), permet d'identifier 100 textes normatifs depuis 1950 jusqu'à septembre 2015. Une lecture diachronique – graphique ci-dessous – montre que le thème n'existe quasiment pas avant 1980 : près de 30 % du corpus est publié entre 1980 et 2004, et le thème s'impose surtout après 2005 (près de 64 %)⁵. Ce timing de mise à l'agenda montre le paradoxe scolaire en matière d'anti-discrimination : alors que la « *lutte contre les discriminations* » est en principe une



priorité politique de l'Etat depuis 1998, le MEN a longtemps fait comme s'il n'était pas concerné (Lorcerie, 2003b ; Dhume, 2010) ; il s'est par contre saisi du thème dix ans plus tard (circulaire de rentrée de 2008), alors même que la politique nationale a reflué au profit d'un discours entrepreneurial sur la « *diversité* » (Noël, 2010).

Occurrence du terme « discrimination » à travers les textes normatifs du MEN, 1950-2014

Le graphique montre plusieurs éléments remarquables : alors que le thème renvoie historiquement d'abord aux rapports de travail (protection des salarié.e.s), et alors que c'est la discrimination sexuelle qui semble inaugurer une politique sur ce thème au début des années 1980, c'est finalement à travers la question ethnico-raciale et

⁵ Dans la littérature scientifique sur l'école aussi, ce sont les révoltes urbaines de 2005 qui constituent comme un signal, malgré une sociologie des discriminations depuis les années 1990 en France (Dhume et alii, 2011).

un discours sur les élèves que le thème s'impose dans la décennie 2000, avant que la question ethnique ne soit elle-même effacée au profit d'un discours indifférencié sur « *toutes les discriminations* ». Malgré l'apparente indifférenciation qui s'impose finalement, l'analyse des textes montre une hiérarchisation implicite de la préoccupation institutionnelle envers les différents critères protégés par le droit : après la question des rapports de travail vient le critère de sexe/genre au sens de l'hétérosexualité (presque 17 % des occurrences), puis les catégories ethnico- raciales (15 %). La reconnaissance du thème de l'homophobie depuis 2005 génère un nouveau discours (5 % des occurrences depuis cette date), mais certains critères comme le handicap (6,7 %) ou l'état de santé (4,2%) sont très peu en lien avec la notion de discrimination, car ils sont lus d'abord selon un prisme incapacitaire ou déficitaire, appelant éventuellement un surcroît de protection, mais ils sont peu abordés comme un enjeu d'égalité de traitement.

En-deçà de l'apparente continuité d'un discours normatif, l'idée que l'école contribue à la lutte contre les discriminations ne s'impose pas d'emblée, elle ne devient une « évidence » qu'après 2005. Par contre, apparaît en 1994 un tournant du discours politique, à travers la circulaire dite Bayrou concernant les « *signes ostentatoires* ». En rupture avec le discours combinant égalité professionnelle et éducation civique de la décennie 1980, ce texte assimile la discrimination à un phénomène exogène à l'école, véhiculé par des publics par déduction musulmans et de banlieue : « *à la porte de l'école doivent s'arrêter toutes les discriminations, qu'elles soient de sexe, de culture ou de religion*⁶ ». Inaugurant le thème de « l'école-sanctuaire », ce prisme *ethnonationaliste*⁷, qui impute les problèmes aux publics et incite à défendre une institution sacralisée au nom de la « laïcité », marque jusqu'aujourd'hui l'usage scolaire du thème des discriminations (Dhume, 2015). Cela se traduit par exemple en 1997 dans une inflexion des prescriptions relatives à la « mission du professeur », « *qui s'attache à transmettre les valeurs de la République, notamment l'idéal laïque qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion* »⁸. Si la loi d'orientation de 2013 affiche de façon inédite une logique *égalitaire* et un but d'*effectivité*, dans un contexte de comparaison internationale des systèmes scolaires, le nouveau *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* qui s'ensuit rattache la question des discriminations à trois visées principales : « *faire partager les valeurs de la République* », « *se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations* », et « *contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves*⁹ ». Le référentiel relie donc la posture éthique de l'enseignant.e à une logique d'action éducative visant en réalité l'*implication* (Nicolas-Le Strat, 1996) des élèves. On s'éloigne donc d'une problématique politique des discriminations.

En appelant à « *défendre et promouvoir les valeurs de la République et prévenir toutes les formes de discriminations* », la circulaire de rentrée 2014 reconduit un lien entre un impératif éducatif et un enjeu d'ordre de "sécurité nationale" (comme si les valeurs étaient en péril). La tension entre égalité et sécurité, qui traverse la genèse de la lutte contre les discriminations (Eberhard, 2010), signale ici une hésitation fondamentale de l'appareil scolaire entre, d'un côté, un regard critique sur l'école appelant à plus d'égalité, et de l'autre, la tentation d'incriminer certains publics supposés dangereux pour l'ordre scolaire et par extension national. A l'interface entre les deux, comme une synthèse ambiguë, le thème des discriminations est prioritairement

⁶ MEN, Circulaire n°1649 du 20 septembre 1994.

⁷ Le nationalisme est ici entendu comme la « disposition à considérer que l'identité nationale prévaut sur toutes les autres identités sociales et que l'allégeance nationale a plus de valeur que toute autre allégeance » (Lorcerie, 2003a : 60). Le terme d'ethnonationalisme rajoute l'idée que cette identité repose sur un « Nous » défini ethniquement, c'est-à-dire en référence à des origines communes essentialisées.

⁸ MEN, Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997.

⁹ MEN, Arrêté du 1^{er} juillet 2013.

assigné à une éducation civique visant des publics qui ne se seraient pas « *appropriés les valeurs de la République* » et à qui il s'agirait d'inculquer une « *culture du respect*¹⁰ ».

La gestion pratique du thème par le ministère témoigne par ailleurs de ces ambiguïtés : la question est attribuée à une « *Mission Prévention des discriminations et à l'égalité filles-garçons* » au sein de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), qui est un héritage organisationnel de ce qu'était en 2003 la « *Cellule nationale de prévention des dérives communautaristes* » (Dhume-Sonzogni, 2007). Ce changement d'intitulé correspond d'autant moins à une inflexion politique que ce service semble surtout servir une stratégie organisationnelle de « *gestion du flux de demande* » [MEN] associative à l'égard du ministère, et donc de contentation de questions pensées comme extérieures et politiquement périphériques. Aussi l'ambition à l'égard de ce thème se résume-elle à assurer sa présence parmi les prescriptions aux établissements... dans l'espoir que quelque chose se passe et face sens :

« La question c'est de faire que dans l'école la question de la discrimination soit une question... (...) La politique est intéressée, c'est clair. Après, le portage politique c'est autre chose... » [IGEN]

« On n'est pas dans une phase où on a des attentes. Evidemment on recommande par exemple que à l'occasion de telle ou telle journée, ou action éducative, il y a des choses qui soient menées (...) et puis on espère que les stages prévus dans les contenus des formations se remplissent. » [MEN]

A défaut d'une prescription lisible et d'une volonté politique forte en la matière, serait-ce à la formation des futur.e.s enseignant.e.s d'arbitrer entre logiques sécuritaire et égalitaire, entre éducation civique et réflexivité critique sur l'institution ? Serait-ce au "local" de donner un sens politique à la prescription ?

Rapport à la prescription et représentations de la question

Au niveau des ESPE, le thème semble marqué du sceau de l'évidence d'une école engagée de tous temps pour l'égalité – ce qui est historiquement discutable (Garnier, 2010). Ce sentiment d'évidence recouvre des choses différentes, indiquant que le consensus n'est qu'apparent. Pour la petite partie des enseignant.e.s dont la représentation de la discrimination se rapproche de notre référent (environ 1/5 des entretiens en ESPE), il signifie la légitimité politique qu'ils.elles accordent à l'idée de traiter cette question dans la formation. Pour une majeure partie de nos interlocuteurs.rices, par contre, le thème est perçu comme scolairement « naturel », au point parfois d'estimer qu'« *il n'y a pas eu d'introduction de ce thème-là c'est toujours [un thème qui a existé dans les programmes]* ». Ainsi, l'arrivée du mot sur l'agenda politique n'est pas indexée à un renouvellement problématique ni programmatique perçu comme tel par ces acteurs.rices. Pour la plupart, le principe semble se confondre dans la "discrimination positive" des années 1980, dans la critique sociologique bourdieusienne des années 1960, quand il n'est pas supposé « *fondamentalement inscrit dans l'école républicaine (...), que l'école est construite sur cette idée de lutter contre...* » [ESPE 1]. Ce sentiment d'antériorité du problème public est corrélé avec une conception négative de la catégorie, comme si le thème de la discrimination devait *en soi* concurrencer et affaiblir la question *primordiale* des « inégalités sociales » :

« J'ai l'impression que la question des discriminations elle arrive ; elle se présente comme le fait que la question de la discrimination sociale, qui a toujours été centrale à l'école, s'efface au profit d'autres types de discriminations : le genre, le handicap et... et l'origine culturelle... » [ESPE 1]

Les enseignant.e.s qui travaillent sur la problématique du genre se disent souvent peu familier.e.s du concept. Elles.ils y opposent des choix théoriques, mais qui sont d'autant moins précis que l'idée de discrimination est

¹⁰ MEN, Circulaire n°2014-068 du 20 mai 2014.

elle-même peu travaillée et peu usitée : « *Pour moi c'est une question hyper compliquée, parce que... j'ai jamais abordé les choses du point de vue de la discrimination... (...) Pour moi, discriminations, je le mets en rapport avec les inégalités, et mon champ de recherche c'est les inégalités filles-garçons...* » [ESPE 1]. A travers ce flou, l'opposition peut relever de préjugés - on veut par exemple voir dans le mot une « *intention de nuire* » (Dgesco, 2010 : 4), alors que le droit ne suppose nulle intentionnalité (De Schutter, 2001), que la psychologie sociale insiste sur le caractère souvent peu conscient des processus, et que la sociologie des rapports sociaux insiste sur leur caractère *systémique*. La négativité du terme peut aussi servir à justifier de privilégier d'autres paradigmes : « *on est sur quelque chose de positif à l'école quand on réfléchit c'est vrai qu'on parle de l'intégration, des choses comme ça, on ne parle pas de la discrimination* » [ESPE 2]. Plus largement, le flou en fait un terme « *utilitaire* », qui sert une communication sur l'offre de formation : « *On s'est dit, on va appeler [l'option] (...) "Lutte contre les discriminations et les stéréotypes"... parce qu'on s'est dit "discriminations", ça va parler, "stéréotypes", ça va parler...* » [ESPE 1]. Ce flou évite par ailleurs d'entrer franchement dans la zone grise et trouble des dénominations ethno-raciales ou des catégories de sexualité et d'identité de genre.

A l'instar de la prescription qui globalise « *toutes les discriminations* », le mot flou sert une neutralisation, comme s'il s'agissait de traiter « *sans discrimination* » des thèmes divers en évitant de les nommer. Implicitement, la discrimination est donc d'abord définie par les catégories de publics – sous couvert des critères que le droit prohibe/protège – et non en fonction d'un paradigme de réflexivité institutionnelle qu'il implique (i.e. un regard critique de l'institution sur son rôle dans la production des inégalités). L'idée implicite est que le mot viserait toujours des catégories de publics aux statuts socio-scolaires spécifiques : soit des « *élèves à besoins particuliers* » nécessitant une adaptation scolaire (handicapés, Roms), soit des élèves particulièrement à protéger (les filles, les jeunes LGBTI), soit des élèves particulièrement à surveiller pour leur potentiel de désordre scolaire (critères ethno-raciaux et de territoire). Cette représentation du problème a quatre conséquences. 1° Cela exclut du discours la problématique des rapports de travail (discrimination syndicale, etc.), qui ne semble pas faire l'objet de formation professionnelle en ESPE. 2° Cette conception, tournée vers l'attribution aux publics de "différences" supposées propres, favorise des erreurs d'attribution des problèmes et des glissements de paradigmes (« *bon, pas la discrimination, mais la différenciation* »). 3° Les différentes catégories concernées n'ont de fait pas un statut équivalent, et le mot recouvre potentiellement des politiques d'ordre différent. Par exemple, la question de la discrimination sexuelle conduit à focaliser sur « *des discriminations que peuvent subir les filles* » [ESPE 1] ou « *la politique à mener par rapport aux filles* » [LG 1], comme si l'attribution du statut de victime de discrimination dépendait d'un stéréotype de la fragilité. Cela induit une asymétrie de raisonnement par rapport aux rapports sociaux, attribuant la responsabilité (d'un changement) de la situation aux groupes subalternes, comme on le voit dans les discours sur l'orientation scolaire (Vouillot, Mezza, Steinbruckner et Thienot, 2011). 4° Enfin, les différences de statut des critères - selon qu'il s'agirait *grosso modo* d'adapter, de protéger ou de surveiller les publics concernés - ouvre la porte au fait d'utiliser certains d'entre eux (par exemple *le sexe*) contre d'autres (*la race*¹¹ ou la religion), comme le montre l'argument qui incrimine le voile au nom de la protection ou de l'émancipation des filles.

L'usage scolaire du mot discrimination recouvre donc des ambiguïtés importantes. Dans les lycées enquêtés (à la différence des ESPE), il semble plus ouvertement poser problème, si l'on en juge par la prudence dans les discours, mais aussi par les confusions de registres ou de référentiels politiques. Là encore, le flou (« *sous le*

¹¹ Les termes de *classe*, *sexe* et *race* – ici en italique – renvoient à des types de *rapports sociaux*. Cet usage ne suppose pas l'existence première et naturelle de « *racés* », des « *sexes* », de « *classes* », ces catégories – ici entre guillemets – étant un produit des rapports de domination.

terme "discrimination" y a tellement de choses que... » [LG 1]) correspond au fait qu'il n'est pas entendu comme un paradigme spécifique, mais confondu dans l'intégration, l'interculturalité ou la discrimination positive, paradigmes qui ont en commun d'imputer une altérité et donc de supposer une particularité propre à certains publics. Cette confusion peut avoir pour conséquence que la prescription n'est simplement pas *entendue*, bien que le thème relève formellement des programmes, comme ici en Histoire-géographie en terminale Bac pro :

« Le mot discrimination n'est pas clairement énoncé. On parle de l'autre, de l'altérité. Les questions sont "En quoi l'autre est-il semblable ou différent ?" mais le mot discrimination, j'en suis quasiment certaine n'apparaît pas. Et moi je suis sûre de ne jamais avoir dit ce mot avec mes élèves de terminale. » [LP 1]

Entre concurrence des causes et suspicion sur l'ethnico-racial

Tout comme la prescription reconnaît inégalement les critères de discrimination, la formation dans les ESPE privilégie certaines questions. On observe une tendance à la concurrence entre les causes, accentuée d'une part par le contexte de faible reconnaissance politique des questions de rapports sociaux à l'école en général, et d'autre part par la rareté des espaces de formation sur ces problématiques. Le travail sur les rapports sociaux de sexe a depuis plus longtemps que les autres investi la formation des enseignant.e.s – avec l'expérience pilote de l'IUFM de Lyon. Aussi l'ancrage de la question du genre au sein des ESPE et des lycées enquêtés est-il bien plus conséquent que tout ce qui concerne les autres rapports sociaux - hormis les "inégalités sociales" qui semblent faire l'objet d'un discours plus ancré dans les références communes des formateurs.rices.

Par ailleurs, la désépécification apparente des causes derrière le discours sur « *toutes les discriminations* » n'implique pas un traitement effectif des divers rapports sociaux (ou des divers critères de discrimination). Si certain.e.s enseignant.e.s évoquent l'intersectionnalité, une seule (sur une trentaine d'entretiens) témoigne d'une pratique relevant clairement de cette approche multi-*située*. Pour le reste, cela semble rarement donner lieu à autre chose qu'un projet éventuel :

« J'essaie de faire le lien (...) mais il faudrait trouver un moyen de le mettre, la question de l'intersectionnalité (...) C'est une vraie question de savoir comment on articule tout ça sans oublier certains aspects » [ESPE 3]

« On s'est questionné à savoir sur la question de l'intersectionnalité, c'est intéressant et ça pourrait être mis en perspective. En même temps, comment on peut... (...) est-ce qu'il y a un enjeu à le faire et à traiter l'ensemble des discriminations... » [ESPE 3]

Dans un contexte de *reconnaissance-limite* de ces questions politiques, la globalisation peut servir « une stratégie défensive qui vise également à se protéger (...) de toute accusation de militantisme féministe » (Pasquier, 2013 : 226). Par ailleurs, le concept d'intersectionnalité ne répond pas en soi à la difficulté concrète de l'enseignement à travailler avec les futur.e.s professionnel.le.s l'articulation des logiques discriminatoires dans le cadre scolaire, et ce d'autant moins que les différents rapports sociaux n'ont pas le même degré de reconnaissance et de légitimité. Les discours méta-catégoriel et indistinct masquent donc le fait que la question ethno-raciale, entre autres, demeure en déshérence.

Bien au-delà d'un interdit de compter (statistique), la conception dite républicaine française opère comme un interdit de nommer et penser les rapports sociaux ethno-raciaux, leur effectivité et leurs conséquences : « *Dans un collège très difficile de l'académie de Créteil, j'ouvre la porte, y a pas un Blanc ! J'ai ...pas le droit, d'abord, de dire "Y a pas un blanc" parce qu'ils sont tous pareils, c'est la loi de l'école et je suis censé dire [au] professeur : "Oh non, mais vous et là-bas [au lycée Henri IV, à Paris], c'est pareil, c'est les même programmes..."* » [IGEN]. Même lorsque les formateurs.rices ont pour projet de faire réfléchir les futur.e.s professionnel.le.s à ces questions, cela

n'empêche pas la reproduction d'un « nationalisme cognitif » (Bozec, 2010), qui voudrait que la « *variable ethnique* » soit l'expression d'un « *coté libéralo-anglo-saxon* » supposé « *contraire à la définition de la citoyenneté française* »¹². Ce prisme s'exprime d'autant plus qu'une partie des enseignant.e.s adhère à cette conception, qu'ils.elles ne sont souvent pas formé.e.s aux problématiques de l'ethnicité (contrairement parfois à certain.e.s des étudiant.e.s), et que la plupart des futur.e.s enseignant.e.s sont souvent déjà structuré.e.s par un *habitus* au moins discursif (Varro, 1999) faisant de l'ethnicité une figure repoussoir.

Lorsque la question ethnico-raciale est néanmoins abordée, c'est en général sous l'étiquette de « *racisme* », sous un discours sur les « *cultures* », les « *origines* », parfois les « *ethnies* », c'est éventuellement en termes de « *ségrégation* », mais exceptionnellement sous l'angle des *discriminations*. Cela n'est pas sans ambiguïtés, car le discours scolaire sur le racisme a été construit pour être *universal-compatible* : il offre aux acteurs l'opportunité de traiter de la question pas son envers, la condamnation morale du racisme, en la (con)fondant dans un rejet de principe des catégories ethnico-raciales. Ainsi, les cours et interventions dans les lycées sur le racisme ne portent généralement pas sur les rapports sociaux de race, mais reconduisent au contraire la croyance opposant une école idéale pure de tout racisme à des publics issus de l'immigration et/ou des banlieues supposés importer indûment ce problème (Dhume-Sonzogni, 2007 ; Metefia, 2013). En définitive, alors que le genre peut être présenté selon une causalité interne (un rôle propre de l'institution scolaire dans la reproduction du rapport social), la catégorie ethnico-raciale est associée à une causalité toujours extérieure. La question est associée aux publics (et non à l'institution), à tel point que dans l'un des ESPE, la programmation du travail sur « *la question du racisme, de la laïcité et des inégalités sociales [est] ce qu'on appelle connaissance des publics* ». De même, lorsque l'Inspection générale évoque l'évolution des thèmes de recherche dans les ESPE, elle classe la discrimination parmi les questions visant « *les élèves (les apprentissages des élèves, les processus cognitifs, la dynamique des interactions, les troubles et handicaps en contexte scolaire, les vulnérabilités, les discriminations et ségrégations...)* » (Igen/Igaenr, 2015 : 78) et donc ni « *les fondements politiques et culturels de l'éducation* », ni « *les enseignants* », etc. Tout se passe comme si la question de la discrimination ethnico-raciale devait par une sorte de nécessité impérieuse être externalisée et attribuée à une causalité dédouanant l'école, ce qui n'est pas forcément le cas du genre ou du "sociale", qui admettent un rôle scolaire dans la reproduction des inégalités.

Une place fantomatique de la discrimination dans les programmes en ESPE

Le terme de discrimination proprement dit ne figure pas dans les maquettes de formation, quelle que soit la mention du master MEEF et l'ESPE considérées. Cela n'est pas illogique, d'abord parce que les prescriptions ministérielles ne lui donnent qu'une place secondaire, et parce que les maquettes étant des guides formels sur lesquels repose l'accréditation, elles se conforment à des prescriptions elles-mêmes très générales. Cela indique par contre que si la discrimination devait être traitée, c'est comme sous-thème. De surcroît, les enseignant.e.s sensibles à cette question soulignent qu'elle n'est pas considérée comme un objet scolaire constitué, ni comme un sous-thème réellement légitime. Cela reflète l'ambivalence de la prescription institutionnelle, à la fois formellement insistante mais pratiquement inconsistante : « *[Il y a] un affichage très fort, et très intéressant... (...) Mais sur le fond, il y a très peu d'accroche... et au bout du compte, il y a très peu d'évolution... On est dans le discours... dans un discours beaucoup plus que dans l'action* » [ESPE 1]. « *Le mot "discrimination" n'apparaît*

¹² Il s'agit là d'extraits d'échanges entre des étudiant.e.s et un enseignant dans l'un des ESPE, lors d'une séquence pédagogique consacrée aux enjeux de ségrégation et autres inégalités ethniques. Pour une analyse de la séquence, voir le rapport intégral, pp.43-44

pas. (...) On va prononcer le mot mais il n'est pas institutionnel en quelque sorte. (...) Est-ce que la discrimination est abordée et débattue en tant que tel ? Non. » [ESPE 1]. L'absence nominale de la discrimination signale donc un statut flottant, une question qui n'est pas fixée dans l'ordre institutionnel. Comme le fait le ministère à l'égard des établissements, les ESPE tendent à renvoyer l'émergence de la question au terrain... en supposant qu'elle sera le cas échéant (rap)portée par les stagiaires :

« Discrimination n'est pas le terme d'entrée, on n'entre pas avec ce terme-là, la discrimination c'est plutôt une notion à construire par les étudiant.e.s et les stagiaires plus qu'une entrée directe... » [ESPE 2]

« C'est une notion, c'est pas qu'elle existe pas, mais on va la retrouver de façon incidente à travers la préparation de l'EASP [Epreuve d'analyse de situations professionnelles]. » [ESPE 2]

L'absence de questions comme les discriminations dans les maquettes renvoie à l'avis largement partagé par nos interlocuteurs.rices qu'« *il n'y a pas de politique de formation* » dans les ESPE enquêtés, « *on est dans la navigation à vue* ». L'une des trois Ecole représente une exception, dans la mesure où la problématique du genre apparaît dans la maquette. La politique de recrutement a en outre conduit à réunir petit à petit une série de chercheur.e.s qui travaillent sur ces questions. Pour le reste, cela repose sur la volonté d'une poignée de personnes sensibilisées, alors que l'institutionnalisation de la question supposerait une politique d'établissement et une stratégie pédagogique convergente si ce n'est commune. De fait, dans aucune des trois ESPE nous n'avons connaissance d'une ligne directrice explicite, de lieux où se confrontent effectivement les points de vue sur les attendus de la formation et sur ce qu'est être un.e enseignant.e bien formé.e, etc. Le collectif fait défaut, et le sens partagé de même. Si politique il y a, c'est au sens d'arbitrages gestionnaires. Cela signifie que ce sont d'abord les contraintes financières ou liées à des enjeux externes (représentation des « partenaires »), puis les rapports internes de pouvoirs entre disciplines, qui guident les choix, non seulement de volumes, mais parfois aussi de contenus de formation et de distribution des tâches.

Au-delà d'un discours de principe des directions – mais aussi du ministère, de l'inspection - qui posent que le thème des discriminations pourrait être traité, « *ben, presque partout, en fait !* », le thème disparaît dans les brumes de l'incertitude des contenus réels : « *les discriminations en général, ça dépend des enseignements transversaux parce que pour le reste on sait pas trop...* » [ESPE 2]. Formellement parlant, « *c'est un petit truc dans un truc [la culture commune] qui est lui-même peau de chagrin, alors...* » [ESPE 1]. De fait, la question est cantonnée à ce qui est appelé le tronc commun aux différents métiers – enseignant.e.s, conseiller.e.s principaux.les d'éducation (CPE). Les enseignements dispensés dans ce cadre concentrent des apports de sciences humaines et sociales (SHS), réduisant ces dernières à quelques éclairages théoriques relatifs aux « *contextes d'exercice du métier* » - selon les textes. De l'avis général, cette dimension de la formation ne fonctionne pas, et elle est en tout cas très éloignée du sens que revêtait le souci affiché de faire émerger une « *culture commune* » aux différents métiers, statuts et agents. C'est d'un côté un fourre-tout pour les questions vues comme "sociétales" ou "politiques", et de l'autre une série de disciplines scientifiques réunies par défaut, par leur statut non-disciplinaire du point de vue des apprentissages scolaires. Les ESPE enquêtés reproduisent donc massivement la ligne de clivage organisationnelle qui oppose en général le scolaire et l'éducatif, l'enseignement et tout ce qui lui est périphérique, et produisent donc une socialisation professionnelle qui contredit dans les faits l'intention politique affichée. La problématique des discriminations, théoriquement incluse dans cette dimension parmi bien d'autres thématiques, souffre ainsi d'une logique du cantonnement, d'un volume horaire global extrêmement réduit, et d'une assimilation des connaissances et des méthodes de sciences sociales à un cadrage contextuel et à des savoirs et savoir-faire périphériques : « *ça n'est pas pensé*

comme étant l'essentiel, c'est pensé comme étant un plus » [ESPE 2]. Pourtant, de nombreux travaux de sciences de l'éducation sur la formation des enseignant.e.s montrent que le statut des SHS - et des types de savoirs, de questions, de méthodes qu'elles recèlent - est au cœur de l'interrogation sur le type d'enseignant que l'on veut former, et à travers cela, sur le projet politique de l'école. Or, cette question si cruciale n'est manifestement pas au cœur des échanges, des stratégies, et des organisations des ESPE (ni des établissements scolaires).

Encore les considérations ci-dessus ne disent-elles rien des cours effectifs sur le thème des discriminations. Autant on a affaire d'un côté à un discours laissant entendre qu'« *on ne peut pas ne pas l'aborder* », autant les pratiques concrètes donnent au sujet un tour beaucoup plus éthéré. Seul.e.s les futur.e.s CPE dans une ESPE semblent avoir¹³ un cours dont l'intitulé fait formellement place au thème : « *"Discriminations", "Intégration" : définitions et enjeux* ». Cela ne signifie bien sûr pas que la question n'est pas abordée ailleurs, mais les ambiguïtés identifiées ci-dessus ne plaident pas en faveur de l'hypothèse selon laquelle le sujet serait traité "comme M. Jourdain fait de la prose". Les étudiant.e.s rencontré.e.s confirment que, de leur point de vue, ce thème ne fait pas partie des questions travaillées. Concernant les modules optionnels, seul un autre ESPE propose à notre connaissance une séquence pédagogique titrant : « *Égalité, différences, discriminations* ». Pour le reste, chaque Ecole propose un panel de cours optionnels, dont certains peuvent être liés d'une façon ou d'une autre aux discriminations. Pour autant, le mot ne figure dans aucun des titres d'options portées à notre connaissance - pour les deux ESPE pour lesquels nous avons les informations. Cela apparaît seulement parfois dans les objectifs, mais nous n'avons pas pu obtenir de présentations détaillées de tous les cours concernés. Les titres privilégient des thèmes liés à des catégories de publics (homophobie, racisme, mixité et égalité des sexes, relations filles-garçons...). Le volume de formation est très variable (de 8h dans une ESPE jusqu'à 40h de cumul possible sur deux ans pour une option dans l'autre), de même que le nombre d'étudiant.e.s potentiellement concerné.e.s. L'ensemble reste cependant mineur : d'après nos calculs, si l'on imaginait que tous les modules aient lieu (ce qui dépend en général du nombre d'inscrits), qu'ils traitent effectivement de la discrimination et que cela touche des étudiant.e.s chaque fois différent.e.s, cela reviendrait à sensibiliser au mieux entre 5 % et 15 % des futur.e.s professionnel.le.s selon l'ESPE considérée.

Entre le concours et le stage, une prime à la technique et à la conformité

La formation des futur.e.s professionnel.le.s est prise en étau entre le concours et les stages. Le concours est, au sens propre comme figuré, au centre du dispositif. Il est le point de passage de la première année à la seconde, de la formation théorique à la pratique, etc. Et comme il est le "sésame" qui permet l'accès au métier, dans l'enseignement public, il est logique que les efforts des étudiant.e.s soient prioritairement tournés vers lui. Cela encourage un rapport « *utilitariste* » à la formation, comme dit un formateur, privilégiant les contenus rentables pour l'épreuve, au détriment d'un travail réflexif sur le métier. Dans ce contexte, quand bien même le thème serait évoqué, la problématique de la discrimination n'a pas de place :

« Alors clairement [la discrimination] n'apparaît pas. Y a pas de module spécifique. En M1 c'est impossible. Parce qu'en M1 les étudiants ont un but, n'en déplaie au ministère, qui est d'avoir le concours. Concours qui continue à avoir un programme chargé » [ESPE 2].

Dans le cadre d'un concours géré par l'employeur – ici, les rectorats –, le fait que le thème des discriminations ne soit réellement assimilé qu'aux « *valeurs de la République* » ne laisse à cette question qu'une place tournée

¹³ Les difficultés de l'enquête et surtout l'absence totale de centralisation des informations font que nous n'avons aucune information systématique. Cela suppose d'être prudent sur l'analyse, mais cela témoigne aussi de l'état des conditions de travail dans ces organisations.

vers la démonstration d'une adhésion formelle aux principes. Une observation d'oraux blancs en histoire dans l'ESPE 2 montre la tension qui traverse le concours, entre des visées tout à la fois didactiques, pédagogiques, éthiques et d'allégeance à l'ordre scolaire. L'implicite de l'épreuve – faire preuve d'une intelligence critique mobile, prenant appui sur des savoirs disciplinaires pour se reconfigurer à partir de n'importe quel sujet - relève d'un idéal de maîtrise professionnelle que même une longue expérience du métier ne suffit pas à garantir... Malgré l'incitation bienveillante des deux formateurs, les étudiant.e.s sont clairement pris.e.s dans la contrainte contextuelle : la sanction institutionnelle d'une conformité de principe au « *devoir de neutralité* » et au « *cadre de la loi* ». Si l'on en juge par cet exemple, la logique du concours à l'issue de la première année semble fonctionner comme une prime à la conformité.

Ce processus renforce un statut de fétiche institutionnel du discours sur le « *refus de toutes les discriminations* », et détourne l'interrogation à l'égard des pratiques de/dans l'institution. La seconde année du master MEEF, prioritairement tournée vers le stage en responsabilité dans un établissement (qui représente la moitié du temps de formation) n'offre ni le cadre ni le temps pour privilégier la réflexivité professionnelle. Non seulement l'organisation de la formation réduit considérablement le temps des enseignements, mais ceux-ci sont encore soumis à une « domination disciplinaire » (Igen/Igaenr, 2014 : 108), comme le montrent les volumes horaires¹⁴. « *Du coup, le reste apparaît un peu comme accessoire, comme un aspect quelque peu récréatif... voilà, un petit plus... mais pas vraiment fondamental...* », estime une enseignante de SHS. Cette organisation rend structurellement précaire, si ce n'est impossible, de prioriser la réflexivité de l'action, le questionnement pédagogique et l'analyse institutionnelle du cadre de travail. Si donc, les stagiaires peuvent en théorie travailler sur la discrimination à partir de leur lieu de stage, cela suppose d'une part qu'ils aient pu préalablement se forger une « paire de lunettes » pour voir le problème, d'autre part qu'ils s'autorisent à le travailler... ce qui renvoie autant aux enjeux de la formation initiale qu'au contexte des établissements, et à la légitimité de la question au sein de l'institution. La boucle est ainsi close.

Un problème similaire concerne le choix de faire traiter ces questions par les options. La gestion par les options vise à répondre à une palette d'enjeux non hiérarchisés face à des prescriptions et des demandes contradictoires. Le présupposé de ce transfert de "choix" d'élaboration d'une partie de leur formation aux étudiant.e.s, est qu'il dépendra de priorités d'investissement et d'intéressement professionnels. Or, d'une part, cela n'est pas toujours le cas, notamment du fait que l'éclatement de la formation entre plusieurs lieux physiquement éloignés (entre locaux de l'ESPE, des universités...) favorise des choix en fonction de critères pratiques : « *ça peut être les horaires, le lieu...* ». Surtout, cette stratégie signifie que les questions optionnelles n'ont pas pour l'institution un statut de nécessité prioritaire. Elle ne l'est pas non plus pour les étudiant.e.s, qui semblent se tourner en majorité vers la recherche de techniques et savoir-faire pratiques et procéduraux d'ordre général, au détriment de problématiques réflexives, d'ailleurs considérées par tou.te.s (formatrices.eurs compris.e.s) comme un enjeu spécialisé. Le constat dépasse la situation des trois ESPE considérées : « le modèle du "*praticien réflexif*" semble bien loin de leurs préoccupations centrées sur la réussite de leurs stages et sur la recherche d'outils immédiatement exploitables » (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2012 : 16). Ainsi, la stratégie des options semble reposer sur une série de fictions, qui voudraient : que le sens politique de la formation se diffuse spontanément ? Que les futur.e.s enseignant.e.s soient d'emblée porteurs.euses d'une

¹⁴ Par exemple, en seconde année dans l'ESPE 1, les stagiaires ont des cours pour un total de « 18 séances de 3 heures organisées selon : 14 séances consacrées à la formation disciplinaire ; 4 séances en petit groupes, réservées au suivi individualisé et à l'analyse de pratiques » (selon le site Internet de l'ESPE).

éthique professionnelle sans jamais s'être confronté au terrain ? Qu'ils.elles aient déjà suffisamment conscience des rapports sociaux pour estimer nécessaire de se former sur ces questions ? Le résultat objectif peut être :

« [que l'] on crée des générations de professeurs qui diront comme aujourd'hui suite aux événements dramatiques qui se sont déroulés [attentats] : "Mais je n'ai pas été formé, je ne suis pas armé pour parler de ceci ou cela, je ne sais pas comment gérer ceci, et notamment de discriminations" » [ESPE 3]

A question *minoritaire*, attribution « volontaire » du *sale boulot*

La discrimination apparaît comme un thème doublement *minoritaire* : à la fois mineur et périphérique, et attribué à des publics minoritaires, d'abord définis ethniquement. Cela se traduit dans la conception de l'action. Typiquement, l'opposition entre les académies de Paris et de Créteil représente une ligne socio-ethnique de clivage, à partir de laquelle serait organisée différemment la formation, et interprétés autrement le sens du travail et l'opportunité de traiter les problématiques d'inégalités.

« J'ai suivi un mémoire d'une Professeure des écoles sur... elle avait fait un truc très bien sur l'usage de la littérature jeunesse contre les stéréotypes... sexistes... (...) cette fille elle est partie : elle a fait son M1 à Paris, et son M2 à Créteil... mais volontairement, elle est partie... elle m'a dit, moi ce contexte ça me convient pas, je vais aller à Créteil, ça me donnera davantage matière à penser, sur le terrain... »

Le thème des discriminations est associé avec la figure des lycées professionnels, des établissements de banlieue, et plus largement de la Seine-Saint-Denis : « *Dans le 93 on y travaille beaucoup plus qu'à l'intérieur de Paris* », explique une CPE intervenant dans l'ESPE 1, qui ne travaille désormais plus en banlieue et par conséquent s'interroge : « *qu'est-ce que je peux faire dans mon établissement, sachant que (...) ce type de question ne pose pas problème* ». C'est que l'idée de travailler sur la discrimination se confond dans celle d'avoir à résoudre des problèmes ou de prendre des risques. « *Dans des classes très clivées, et très discriminées elles-mêmes (...), je ne suis pas sûre que je prendrai le risque de solliciter l'expérience des mômes* ». Cela peut se comprendre dans la mesure où l'enseignement concernant les inégalités met à l'épreuve la relation enseignant-élèves, dans leurs représentations comme dans leurs rapports réciproques (Truong, 2010). Mais cela montre, au-delà des questions pédagogiques, les implicites ethniques qui contribuent à charger le mot d'un caractère intrinsèquement problématique. Ainsi, dans la plupart des lycées enquêtés, la discrimination est typiquement la question qu'on voudrait bien ne pas avoir à poser. Le mot fonctionne comme le rappel d'une marque négative, dont ce chef d'établissement rêverait de se défaire : « *c'est la banalisation qu'on voudrait être au quotidien, c'est-à-dire un lycée banal, normal, enfin... l'objet n'est pas de gommer les différences mais c'est de faire en sorte que effectivement la notion de discrimination n'existe pas* » [LG 1]. Le thème étant assimilé à une norme minoritaire, le mot d'ordre ministériel « *contre toutes les discriminations* » est entendu comme un appel à la *neutralisation*. Ainsi, l'action au nom de la « lutte contre les discriminations » risque bien de glisser vers une logique de contrôle social des expressions minoritaires.

Le statut minoritaire et problématique du thème se traduit dans la distribution du travail, avec une tendance à la spécialisation d'agents scolaires et à l'externalisation vers des associations, pour (sous-)traiter ce qui relève d'un « sale boulot » (Payet, 1996). Dans un cas comme dans l'autre, et dans les ESPE comme les lycées, le thème relève exclusivement du volontariat, quels que soient le statut et le cadre de la prescription. Au moins deux logiques semblent déterminer le degré de « concernement » (Noël, 2013) des enseignant.e.s et motiver leur implication dans l'action sur ce sujet : d'une part, une *sensibilité* au problème ; d'autre part, une formation intellectuelle en SHS et en droit qui rend visible le problème et audible le paradigme.

L'un dans l'autre, les professionnel.le.s attentifs.ives aux rapports sociaux font un récit d'eux ou d'elles-mêmes qui laisse la part belle à une socialisation politique, à une logique d'engagement (selon des registres de valeurs divers), ou à une expérience personnelle présentée comme fondatrice. Ce n'est pas d'une position objective de minoritaire que dépend la sensibilité à la question, mais d'un certain degré de *conscientisation* (i.e. d'une politisation de l'expérience de minorisation). Dans les entretiens, nul.le n'endosse le rôle de "discriminé.e" pour se définir ou justifier son action ; le vécu de discriminations n'apparaît qu'au détour des récits (souvent vers la fin), donnant rétrospectivement une coloration expérientielle aux propos. Les quelques étudiant.e.s rencontré.e.s sur la base de leur intérêt pour ces questions témoignent eux.elles-aussi d'une conscientisation de discriminations *scolaires*, qui les conduit à s'intéresser aux rapports de pouvoir dans l'institution, et également à analyser le "tabou" que représente ce sujet pour la majeure partie des enseignant.e.s, en ESPE comme en lycée. Pour ces personnes, cet arrière-plan politique donne sens à leur *mission* d'enseignement, en même temps qu'il leur fournit des ressources. Par exemple, un enseignant de LP témoigne d'une expérience répétée de la discrimination ; il s'identifie aux difficultés de ses élèves, et escompte leur transmettre le goût de s'en sortir malgré tout par l'école : « *c'est pas une thérapie pour moi mais quelque part oui ! En tout cas pour moi c'est me reconnaître à travers ces jeunes* ». Militant à l'extrême-gauche, formé aux techniques d'animation de groupes, il est seul parmi la trentaine d'interviewés en lycée à revendiquer des débats controversés sur la discrimination :

« Je pense que de donner un espace de parole en dehors du cercle familial et sans porter de jugement, ça c'est pour moi un truc qui est énorme et qui en même temps devrait être le minimum. » [LP 2]

Cette logique d'engagement est toutefois l'objet d'une mésentente : du point de vue des membres du groupe majoritaire, cette implication paraît relever seulement d'« *un engagement personnel* », comme dit un formateur mâle parlant de collègues femmes travaillant sur le genre. Comme si la question et son expérience n'avaient pas de légitimité *professionnelle*. De là découle un préjugé de « militantisme », cette forme de disqualification témoignant surtout du statut périphérique et peu légitime de ces questions dans l'ordre scolaire, comme si elles relevaient au sens propre et figuré d'un « *supplément d'âme* ». A la cause du genre correspond l'imputation de militantisme, à celle ethnique ou religieuse celle de "communautarisme" – ce terme traduisant dans l'un des établissements enquêtés un conflit au sein de l'équipe, exacerbé dans le contexte post-Charlie par une suspicion à l'égard de la position des enseignants supposés « *musulmans* ». Plus largement, la cause de l'enseignement sur le genre tend à se différencier de celle relative aux discriminations en tant que telles. Alors que la première a une visibilité institutionnelle qui peut parfois assurer des formes de rétribution symbolique, permettant en retour d'affirmer un engagement (dans la recherche ou dans des groupes de travail ministériels, par exemple), l'action sur la discrimination semble plus relever d'une *éthique silencieuse* dans l'institution. Son expression n'est pas directe, elle est par exemple médiée par le "choix" d'enseigner en lycée professionnel et/ou en banlieue. Le récit des discriminations vécues demeure comme un texte caché (Scott, 2008). De sorte que cohabitent dans l'univers scolaire, sans guère de correspondance, un discours surplombant et dominant sur les « *valeurs* » non accompagné de pratiques anti-discriminatoires, et des micro-pratiques sur l'expérience de la discrimination dissociées de discours politiques audibles.

L'autre acteur présent sur le thème des discriminations est la série des associations qui gravitent autour de l'école et y proposent des interventions. Une tendance lourde est la sous-traitance du thème, au point que le ministère a estimé nécessaire de rappeler que « *les associations agréées peuvent intervenir pendant le temps scolaire en appui aux activités d'enseignement, sans toutefois se substituer à elles* »¹⁵. Cette logique de sous-

¹⁵ MEN, Décret n°2012-16 du 5 janvier 2012

traitance à des tiers supposés spécialisés, dans les lycées, s'explique à la fois parce que cette question est secondaire du point de vue des enseignements et parce qu'elle peut mettre mal à l'aise les enseignant.e.s. Dans les ESPE, en revanche, l'intervention de « *partenaires* » extérieurs sur ce type de sujets peut être vécue comme une déqualification professionnelle pour les enseignant.e.s-chercheur.e.s de SHS dont c'est l'objet de recherche, *a fortiori* parce que les critères de choix de l'offre d'options ne sont pas connus et peuvent donc être soupçonnés d'arbitraire. Ce recours aux associations résulte du statut "éducatif" de la question, déléguée à la vie scolaire, dans les lycées, qui a notamment pour mission d'orchestrer une partie des liens avec "l'extérieur". Toutefois, la "demande" scolaire est favorisée par la politique de l'offre associative, qui peut représenter une pression sur les établissements : « *On est submergé de demandes, hein, enfin je pense par exemple à... la politique à mener par exemple par rapport aux filles, là je suis submergé de coups de fil et d'opération à monter* » [Direction, LG 1]. Une forme de marché s'est constituée, favorisée par les pouvoirs publics pour des raisons de communication (l'on privilégie des formes d'action médiatisables), et surtout pour des raisons économiques (financement associatif sur projet, faible financement de la politique antiraciste ou antisexiste en général (Lloyd, 1998)). Le côté pratique de ces interventions pour les lycées a pour contrepartie de renforcer le caractère périphérique, exceptionnel et spectaculaire de l'action, par rapport au quotidien scolaire - ce dont peuvent témoigner les souvenirs vagues des élèves rencontré.e.s.

Un enseignement qui privilégie les schémas cognitifs et biaise l'approche juridique

Quelles conceptions du problème les pratiques de formation diffusent-elles ? Le thème des discriminations est rattaché par le ministère à une « *entrée (...) psychologique* »¹⁶. Dans la lettre de cadrage des cours du tronc commun, en effet, le MEN situe littéralement ce thème entre la « *prévention de l'émergence de certains comportements* » et « *la question de l'altérité* »... tandis qu'« *inégalités de réussite scolaire et milieu d'origine* » et « *mixité sociale* » sont liés, eux, à l'« *entrée (...) sociologique* ». Le message est-il entendu ou la représentation est-elle partagée par les enseignant.e.s ? Quoiqu'il en soit, contrairement aux cours se rapportant aux inégalités sociales, qui semblent privilégier des analyses sociologiques et structurales du système scolaire et du rôle de ses différent.e.s acteurs.ices (histoire de l'institution et de ses ordres scolaires, processus de "fuites" des établissements, etc.), le maître-mot des séquences pédagogiques touchant aux autres rapports sociaux semble être les « *stéréotypes* » et les « *préjugés* ».

« Les professeurs (...) le traitent à travers un certain nombre de stéréotypes sexués au moment de la socialisation dans les modèles éducatifs que répliquent les parents et donc le plus souvent, ça permet aussi de donner un support à un certain nombre d'inégalités qui sont le plus souvent mises en avant » [IGEN]

« On travaille sur les stéréotypes parce que c'est un levier pour lequel il est assez facile d'agir. Donc dans les manuels scolaires, des séquences de cours. On essaie de leur faire comprendre que ces mécanismes sont des processus insidieux, même quand l'enseignant est informé et que, du coup, il est nécessaire d'avoir une pratique réflexive » [ESPE 3]

Comme on le voit, l'entrée par les stéréotypes relève de *facilitations*, que l'on peut comprendre par le cadre de contraintes d'un enseignement centré sur les savoirs distanciés plutôt que sur la réflexivité à l'égard des (savoirs d')expériences. Pour avoir un « *support* » à l'enseignement, il faut trouver des objets mobiles, détachables de la situation pédagogique. Typiquement, les enseignant.e.s privilégient les manuels scolaires, la littérature jeunesse ou les catalogues publicitaires, pour le genre. Ces objets décalent la question des discriminations

¹⁶ MEN, Note à l'attention de Mesdames et Messieurs les Directeurs d'ESPE, « La mise en œuvre du tronc commun de la formation initiale des enseignants et personnels d'éducation », Paris, 30 avril 2015.

parce qu'ils illustrent au premier abord des registres cognitifs (stéréotypes) plus que des pratiques et des fonctionnements institutionnels ou systémiques. Cette approche simplifie en outre la causalité, en fournissant un cadre d'interprétation qui semble situer *précisément* les causes des problèmes d'inégalités dans le psychisme. Cela peut certes faciliter le discours enseignant, dans la mesure où l'une des questions qui intéresse le plus les élèves est souvent de comprendre le *pourquoi* du racisme, du sexisme, etc. La persistance dans le temps des rapports sociaux suscite un sentiment de "mystère des origines" à laquelle l'approche cognitive semble donner le change ; sa présentation comme causalité peut satisfaire un questionnement tout en l'arrêtant. Si l'intérêt du travail sur les outils (manuels...) peut aussi être de donner aux futur.e.s enseignant.e.s des "billes" pour aborder plus facilement ces thèmes, on peut se demander si ce choix ne renforce pas le préjugé selon lequel le problème serait au fond extérieur à l'ordre scolaire – d'où une insistance sur les contextes de primo-socialisation, à l'égard desquels l'école apparaît héritière malgré elle de pratiques familiales. Enfin, les expériences sur les préjugés et les stéréotypes pris en eux-mêmes sont d'effets incertains et discutables (Paluck et Green, 2009), car le levier le plus pertinent semble être le recours aux situations de *coopération*. Autrement dit une pédagogie qui agit sur les conditions de travail et de fonctionnement du cadre scolaire et non sur des schémas mentaux travaillés en eux-mêmes pour eux-mêmes, comme *hors-sol*. C'est bien en principe le sens d'un travail par les discriminations et la matérialité des rapports sociaux.

Le référent légal est-il par ailleurs mobilisé ? En termes de savoirs, les programmes associent la question des discriminations à la protection du droit du travail ou à des organismes péri-judiciaires (Haute autorité de lutte contre les discriminations...), mais cela soutient d'abord un discours sur le droit formel et sur les grands principes. L'exemple de l'option « *Droit et grands enjeux du monde contemporain* » en Terminale L montre la réduction du problème à un discours lénifiant sur le « *principe fondamental issu de la révolution (...) [qui] fonde l'esprit républicain¹⁷* » et à de la technique juridique (interdits formels et logique du procès). Coïncée entre la grandeur du principe et « *l'épineux problème de la preuve* », la question finit par être déviée, de la lutte contre les discriminations à la « *prévention* », et de la difficile sanction à la justification de dispositifs qui contournent le droit (CV anonymes, chartes de la diversité). La clé de ce discours réside dans la place que l'Etat s'imagine, toujours en haut, au centre, et même à l'initiative des contre-pouvoirs :

« dans le parcours de formation, il faut comprendre (...) comment fonctionne un contre-pouvoir qui vient faire les choses que l'Etat lui délègue. (...) Il faut aussi savoir qu'il y'ait un certain nombre de recours pour dénoncer les discriminations, ça doit faire partir pour moi de l'éducation à la citoyenneté. (...) Et puis très concrètement, il faut leur expliquer qu'il y'a des valeurs de la République » [MEN].

Plus généralement, le droit est perçu par les agents comme une norme spécialisée *essentiellement* extérieure au cadre scolaire : « *la dimension proprement juridique de notre enseignement, y'en a pas. (...) Nos professeurs ne sont pas nécessairement des juristes* » [IGEN]. La référence juridique apparaît par contre dans des discours qui visent à globaliser le thème, et ainsi à banaliser des critères qui posent problème, comme ceux ethno-raciaux : « *les élèves ont une réelle demande de connaissances en matière de droit et de définition de la discrimination souvent réduite à la discrimination raciale* » (Dgesco, 2010 : 26). Le discours est moins celui du droit antidiscriminatoire (nul.le ne mentionne la loi du 16 novembre 2001, par exemple) que le droit scolaire visant notamment des catégories d'élèves à protéger : « *On part en général de la loi, donc voilà ; la loi nous enjoint de travailler sur les discriminations, le hand... enfin toutes les discriminations, la mixité de façon générale... donc ça englobe... le handicap également, enfin voilà* » [ESPE 1]. Le recours au juridique est alors

¹⁷Eduscol, « Droit et grands enjeux du monde contemporain. Egalité et lutte contre les discriminations », Ressources pour le lycée général, MEN, juin 2012, citations pp.6-8.

une manière de maintenir à distance, de contenir et éventuellement d'externaliser les problèmes, comme l'analyse une étudiante qui observe les pratiques des formateurs.rices en ESPE :

« Dès qu'il y a un problème qui touche... au racisme, à la discrimination ou à l'islam, parlons-en clairement, voile... tout de suite on va aller donner ça à la Justice, en fait : "Non, la loi dit que...", enfin, c'est pas un truc qu'on va faire rentrer dans l'éducation (...) tout de suite ça va être : "La loi te rappelle que"... (...) C'est reporté sur la loi, quoi, dès qu'il y a des conflits... (...) Non non, là on dit : "Bon ben voilà, la loi elle dit ça...", donc la loi elle dit ça, mais pourquoi la loi elle dit ça... ça on ne le dit pas. »

En définitive, il apparaît un clivage au sein du thème des discriminations : la part scolaire de la question est cantonnée à un discours d'éducation civique de « *refus de toutes les discriminations* », mais ce discours de référence morale privilégie le plus souvent d'autres catégories pour se véhiculer (tolérance, laïcité,...). Le discours sur le droit, lui, renvoie la question à un principe extérieur et supérieur, de sorte que le problème ne semble jamais défini selon une logique *des droits* visant la limitation du pouvoir des institutions et de ses agents. Certes, « le principe d'égalité de traitement et le droit disciplinaire sont souvent méconnus » (Merle, 2007 : 60), et cette méconnaissance soutient des processus de violence institutionnelle. Mais, sous le problème de la connaissance, c'est un *rapport au droit* qui est en question. Le fait de ne pas interroger le sens dans la formation des futur.e.s agents (« *pourquoi la loi dit ça, ça on ne te le dit pas* ») indique que, sous l'argument du droit, l'on fait appel à la *norme*. Sous le discours de la neutralité se prescrit une logique de contrôle, de neutralisation des conflits, plutôt qu'un usage du droit comme principe de régulation des situations litigieuses. Au prix d'une torsion *disciplinaire*, le droit devient un discours de la norme, un discours qui conditionne les « *droits* » aux « *devoirs* ». La discipline est bien ici un *contre-droit* (Foucault, 1993).

Limites et résistances aux pratiques d'enseignement

Les acteurs.rices convaincu.e.s de l'enjeu de travailler la discrimination s'accordent généralement sur la nécessité d'une pédagogie qui rompt avec la forme scolaire, pour incarner plutôt qu'inculquer (El Massioui et Sotto, 2015). Avec les débats sur l'enseignement moral et civique, et plus encore après les attentats de janvier 2015, de nombreuses voix se sont élevées pour appeler à « *faire vivre les valeurs* » et/ou « *donner l'exemple* ». Cette apparente unanimité se heurte aux rôles habituels, en même temps qu'à des cadres de formation objectivement rigides (temps insuffisant, etc.). La pratique semble ainsi buter sur la forme scolaire et sur le rapport social d'enseignement, donc soit sur les impensés soit sur l'occultation d'une partie de la situation. Les observations de cours, notamment dans deux ESPE, montrent à l'envi des formatrices.teurs qui témoignent du souci de casser certains codes (par exemple, des tables en « U » plutôt qu'en « wagon »), de centrer leurs cours sur la participation et le débat... mais qui en réalité passent leur temps à poser des questions faussement ouvertes, reproduisant malgré elles.eux un rapport unifocalisé sur l'enseignant.e et centré sur des savoirs décomposés en « notions ». Ils et elles le déplorent en même temps : « *On est tous focalisé sur la notion à faire passer mais pas sur les conditions qui permettent ou non la passation donc la compréhension par l'enfant de cette notion* » [ESPE 3]. La mise en pratique tend, malgré elle, à réduire la réflexion/réflexivité sur une problématique politique qui traverse et structure l'école et le métier à un simple thème à aborder.

Les difficultés sont réelles et plurielles. Tou.te.s les enseignant.e.s rencontré.e.s en ESPE qui disent travailler sur les rapports sociaux témoignent que c'est « *quelque chose de très difficile à mettre en œuvre, de très sensible, de très délicat et en même temps absolument nécessaire et incontournable pour qu'on puisse transformer les pratiques de terrain* » [ESPE 3]. L'enseignement se heurte à des résistances, notamment du côté des

étudiant.e.s – futur.e.s enseignant.e.s. Des préjugés et/ou des conceptions idéologiques s'activent dès lors que sont abordées certaines questions, comme typiquement l'ethnique, la laïcité, l'identité de genre ou la sexualité. Ces thèmes autorisent des discours de réaction dans lesquels les référents moraux et le discours républicain saturent d'emblée la présentation du problème : « *En ce qui concerne l'intégration ou l'inclusion comme on dit aujourd'hui, j'ai un prof qui m'a répondu : "Monsieur, je n'ai pas passé mon agrégation pour m'occuper de débiles". (...) On se heurte à cette représentation dominante* » [ESPE 3]. Certains publics, assimilés au contre-modèle de « l'élève idéal » (Becker, 1997), font l'objet de préjugés négatifs et d'une violente stigmatisation, car ils sont associés au risque d'une dégradation ou déqualification du métier d'enseignement. Cela est d'autant plus difficile à travailler en formation initiale que celle-ci reconduit, on l'a vu, la structure clivée qui oppose enseignement et éducation, en dépit de l'intention d'une « *culture commune* », et que le caractère optionnel de ces cours favorise le fait que les étudiant.e.s les moins convaincu.e.s aient peu l'occasion de mettre en question de telles pré-dispositions professionnelles. Plus généralement, les questions d'identification au métier semblent peu travaillées au sein des ESPE enquêtées, et du coup l'enseignement sur une question comme la discrimination joue comme révélateur de préjugés structurants sans forcément pouvoir servir de levier régulateur.

« Quand je parle de différenciation pédagogique, je dis par exemple qu'on ne doit pas forcément partir des programmes, mais qu'on doit partir de l'individu en face de nous et de l'amener au plus près de ce qu'attendent les programmes. Mais au rythme imposé par l'individu. (...) Avant même de parler de notion, y'a déjà une résistance qui exprime en disant "oui mais... Y a des programmes, l'institution attend de moi que je transmette le programme, je ne peux pas considérer le sujet"... (...) Moi personnellement je rencontre quotidiennement cette résistance à la prise en compte du sujet donc je vois en quoi les pédagogies mises en place vont nourrir la discrimination, ça c'est certain. » [ESPE 3]

On voit combien les résistances sont institutionnellement ancrées, car les futur.e.s enseignant.e.s ne disent pas autre chose que ce que répète habituellement le discours institutionnel et la plupart des discours à propos de l'école. Cela montre aussi qu'ils.elles sont déjà profondément socialisé.e.s à la forme et à l'ordre scolaires, à travers leur scolarité probablement, socialisation face à laquelle la formation initiale semble faible. Ce rapport prive les formatrices et formateurs en ESPE de leur autorité institutionnelle et de celle qu'est censée leur conférer le savoir, *a fortiori* lorsque l'on est sur des domaines tenus pour non-disciplinaires. C'est un paradoxe de la formation des enseignants.

Face à cela, la solidarité professionnelle et la coopération au sein d'un groupe de pairs est un élément majeur, pour que les enseignant.e.s ne restent pas isolé.e.s avec ces difficultés. Sur la question du genre, des dynamiques collectives se sont petit à petit constituées, mais elles demeurent d'autant plus fragiles que ces collectifs ne représentent qu'une clique dans l'organisation, qui doit faire face à des résistances aussi du côté des collègues. En effet, le même type de résistances est à l'œuvre chez les formateurs. Dans les ESPE, ces réactions deviennent notamment saillantes au moment de la programmation, où s'exprime plus ouvertement la hiérarchie réelle des thèmes, dans un contexte de concurrence accrue par la faiblesse des volumes horaires :

« Là, je fais des cours sur l'autisme, j'ai été obligé de lutter pour les faire. Parce qu'on m'a répondu que ça ne touchait qu'une minorité d'enfants, que ça ne faisait pas partie des priorités de formation. » [ESPE 2]

« On a plus ramé pour faire imposer aux étudiants, et même à nos formateurs [le ton baisse en même temps qu'il souligne], des formations sur l'égalité filles/garçons, et encore plus... contre l'homophobie. J'ai eu des retours de formateurs : "Oh là, là, ces thématiques à la mode"... » [ESPE 1]

Là encore, les arguments de la rationalité institutionnelle et professionnelle dominante (primauté des savoirs disciplinaires, conception de la neutralité, enseignement tourné vers le majoritaire...) soutiennent la marginalisation de ces questions. La résistance n'a donc le plus souvent pas besoin d'être très active ; il suffit de

laisser s'exprimer les représentations dominantes du métier, de laisser faire la dynamique centrifuge qui externalise les problèmes, ou d'invoquer la "liberté pédagogique" (qui est aussi l'isolement de chacun.e seul.e dans le huis clos de sa classe) pour maintenir la minorisation de ces questions.

De la prudence à l'effacement du problème

Face à ces résistances et la faible légitimité de l'objet de cours, les enseignants mettent en œuvre diverses stratégies. Dans l'interaction avec les étudiant.e.s, ils adoptent prudence et défenses afin de parer à la stigmatisation et la disqualification, en surinvestissant par exemple l'auto-contrôle et la distanciation :

« [Les étudiant.e.s] hallucinent parce qu'ils trouvent que je cite beaucoup quoi, (...) je m'appuie sur des travaux aussi parce que je sais qu'en faisant des cours comme ça je prends des risques, quoi (...) C'est vrai que je cite beaucoup, quoi, que je me cache un peu derrière les auteurs. » [ESPE 3]

« On a à veiller (...) on essaie d'être les plus objectives possibles, on nous reproche d'être militants et militantes. (...) on essaie d'être nuancés et factuels et d'être très à l'écoute de l'auditoire. On va pousser quand l'auditoire est plutôt convaincu. » [ESPE 3]

Ne pas nommer la discrimination fait aussi partie des stratégies censées permettre – espère-t-on – d'aborder le sujet par une voie indirecte. La contrepartie est que l'approche de ces problématiques finit par se caler sur un discours neutralisé et institué, qui termine d'en dissoudre le potentiel transformatif. Ces stratégies ont pour effet de renforcer un statut de « *question sensible* », qui se diffuse, s'apprend et s'anticipe au niveau des étudiant.e.s. Le mot discrimination finit par office de *mauvais objet*, symbolisant les peurs : « *le sujet est brûlant, ils ont peur de ça* », estime une étudiante, qui raconte que ses camarades ont craint de rencontrer l'équipe de recherche, de peur que ça « *ait des conséquences sur leur concours* ».

Les enseignant.e.s sont face à un dilemme professionnel, qui se solde le plus souvent par un repli sur des objets présumés déjà-entendables ou sur des formes qui neutralisent les questions, au risque de prolonger la mécontente. Une enseignante explique par exemple traiter « *la question la plus épineuse (...) par la poésie, c'est une façon de noyer le truc c'est-à-dire que, comme c'est très technique l'analyse poétique, on évite les débats* » [LP 1]. Les enseignant.e.s peuvent aussi recourir à des opérations de prestidigitation, observées dans l'ESPE 1 par une future CPE : face au « *malaise* » suscité par la question ethnique, « *la prof, avec toute la rhétorique qui caractérise un professeur : "Tatatatatata..." pouf !, hop ! c'est parti ! on a rien vu, pouf ! Allez, on est parti sur autre chose : le harcèlement à l'école, ah oui, ça c'est bien..., le décrochage, les enfants, tout ça... ça on est tous d'accord là-dessus, y a pas de souci, quoi... on peut en parler pendant trois heures... Oui, ben c'est comme ça que ça se passe...* ». Comme un curriculum caché, ce savoir-faire enseignant pour dévier les questions taboues vers des thèmes institués s'observe et probablement se transmet donc aussi à l'ESPE. On y apprend l'auto-censure, comme le montrent plusieurs exemples d'étudiant.e.s ayant renoncé à leur sujet de mémoire sur le racisme, la discrimination ethnique ou le sexisme dans les équipes, dans un contexte où le mémoire professionnel est un élément qui conditionne la titularisation.

Cet ensemble de pratiques contribue à maintenir globalement fermée une question, bien sûr compliquée pour l'institution et les professionnel.le.s, mais aussi et surtout douloureuse pour toutes celles et ceux - agents, élèves, parents - qui font l'expérience de la discrimination scolaire sans pouvoir en parler et être entendus. Ce que confirme l'enquête de ce point de vue, c'est que la majorité des personnes interviewées connaissent par ailleurs cette réalité de la discrimination à l'école – par expérience directe, observation ou situations rapportées -, mais que chacun.e dans son quotidien professionnel concourt peu ou prou à faire *comme si* la question

n'avait pas réellement lieu d'être ou pouvait sans trop de conséquences être passée sous silence.

Conclusion

Du côté de l'administration centrale, la visée idéale de la formation des futur.e.s enseignant.e.s en matière de discrimination serait « *que la lutte contre les discriminations ou le sexisme soit de tous les instants. Ça veut dire (...) la conscientisation par les enseignants dans leurs pratiques, des faits ou des comportements qui peuvent être discriminants* » [IGEN]. Quant à la visée de l'enseignement sur le thème des discriminations, ce serait pour les élèves d'« *apprendre à faire face aux réalités très violentes en matière de discrimination notamment... auxquelles il vont devoir faire face (...) dans tout les champs de la vie sociale* » [MEN]. Une part des professionnel.le.s rencontré.e.s partage manifestement ces visées. Mais notre enquête montre que d'une part, ce n'est pas la préoccupation de tou.te.s, et d'autre part ce n'est pas ce vers quoi tend effectivement la formation professionnelle et l'enseignement. Cependant, la pratique dans les ESPE et les lycées nous apparaît assez conforme aux logiques de la *prescription* ministérielle. C'est dire que la prescription, déjà en elle-même, reflète mal l'idéal énoncé lors des entretiens. Tout se passe comme si, déjà entre l'idée et la prescription, quelque chose avait dérapé. L'organisation mise en place et l'action réalisée ne semblent faire que suivre cette pente, compte-tenu des contraintes considérables et des difficultés inhérentes au travail des un.e.s et des autres. Les mêmes types d'ambiguïtés se déclinent avec une paradoxale cohérence au plan normatif, cognitif, organisationnel et pratique, à tous les niveaux de l'institution concernés par l'enquête.

Ce n'est pas que rien ne change ni qu'il n'y a pas du tout de pratiques qui font avancer la problématique des discriminations à l'école. Mais parmi tous les freins, le changement semble buter en définitive sur un *imaginaire institutionnel* et politique en partie épuisé. Dans ce contexte, les mots d'ordre « *républicains* » du discours institutionnel et politique risquent plus de refléter l'impuissance, en cantonnant à un idéal de moins en moins crédible, que de dessiner une voie praticable pour renouveler le système scolaire. Car, avec l'épuisement de cet imaginaire vient l'usure des professionnel.le.s, de manière d'autant plus flagrante dans une époque de réforme de la formation professionnelle conduite dans des conditions intenable. Typique de ces enjeux, la question politique-même du sens de la formation n'est pas posée collectivement, ni à l'échelle des prescriptions ni à celle des ESPE enquêtées. Alors que *de fait* les organisations concrètes et les pratiques prennent (ou alimentent) des orientations, qui laissent en fin de compte peu de champ ouvert à l'avancée d'une pédagogie réflexive et critique de l'intérieur de l'institution. *Quel.le.s enseignant.e.s veut-on former, pour quelle école ? Et en quoi cela ferait-il sens de les former à un savoir-faire du doute réflexif et à un ethos égalitariste ? Quel enjeu et quelle visée à l'introduction du thème des discriminations ?* Ce sont ces questions politiques qui sous-tendent un travail sur les inégalités de traitement et les rapports sociaux ; mais elles ne semblent pas à ce stade rencontrer un écho suffisamment légitime pour permettre aux initiatives, qui s'obstinent malgré tout, de gagner en puissance de transformation.

Bibliographie

BECKER H. S. (1997), « Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves », in Forquin J.-C. (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, Paris/Bruxelles, INRP/De Boeck universités, p.257-270.

BOULY-DELCROIX C. (2007), *Peut-on lutter contre les discriminations et rester soi-même ?*, Mémoire de Master CPDT, Université de Metz.

- BOZEC G. (2010), *Les héritiers de la République. Eduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui*, Thèse de sciences politiques, Institut d'études politiques de Paris.
- CHEVALLIER J. (1998), « Qu'est-ce qu'une question sensible ? », in CURAPP, *Questions sensibles*, Paris, PUF.
- DE SCHUTTER O. (2001), *Discriminations et marché du travail. Liberté et égalité dans les rapports d'emploi*, Bruxelles, Peter Lang.
- DGESCO (2010), « Discriminations à l'école. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire », Remis au ministre de l'Education nationale, porte-parole du Gouvernement, MEN.
- DHUME F. (2009), « Travailler le racisme en classe. Du discours à la parole », *Les Cahiers pédagogiques*, n°477, p.11-13.
- DHUME F. (2014), « Le concept de discrimination : éléments de repères et de clarification », in Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école, *Présentation du réseau*, Institut français de l'éducation.
- DHUME F. (2015), « Comment l'antiracisme devint une "valeur de l'école" », *Diversité*, n°182, p.47-53.
- DHUME F., DUKIC S., CHAUVEL S., PERROT P. (2011), *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon « l'origine »*, Paris, La Documentation française.
- EBERHARD M. (2010), « Lutte contre les discriminations et lutte contre l'insécurité : genèse et ancrage républicain d'une imbrication ambiguë », *Asylon(s)*, n°8. [En ligne] URL : <http://www.reseau-terra.eu/article949.html>
- EL MASSIOU N., SOTTO F. (2015), « Valeurs et anti-discrimination à l'école : inculquer ou incarner ? », *Diversité*, n°182, p.104-110.
- FOUCAULT M. (1993), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, Tel.
- FOUCAULT M. (1997), « Il faut défendre la société ». *Cours au Collège de France, 1976*, Paris, Seuil/Gallimard.
- GARNIER B. (2010), *Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, Louvain-la-Neuve, Académie Bruylant.
- IGEN/IGAENR (2014), *La mise en place des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation*, Rapport n°2014-071.
- IGEN/IGAENR (2015), *Le suivi de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation au cours de l'année 2014-2015*, Rapport n°2015-081.
- LLOYD C. (1998), « L'action antiraciste en France et en Grande-Bretagne », in Réa A. (dir.), *Immigration et racisme en Europe*, Bruxelles, Complexe, p.75-92.
- LORCERIE F. (2003a), *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, Paris, ESF/INRP.
- LORCERIE F. (2003b), « La non-lutte contre les discriminations dans l'école française », *Hommes & Migrations*, n°1246, p.6-16.
- MERLE P. (2007), « Le conflit dans l'école : question scolaire et question sociale », *Le Télémaque*, vol.1 n° 31, p.51-62.
- METEFIA A. (2013), *La sensibilisation des jeunes au racisme et aux discriminations : acteurs, outils, principes*, mémoire de Master « Migrations et relations interethniques », Université Paris Diderot.
- NICOLAS-LE STRAT P. (1996), *L'implication, une nouvelle base de l'intervention sociale*, Paris, L'Harmattan.
- NOËL O. (2010), *Sociologie politique de et dans la lutte contre les discriminations. Au cœur de l'action publique en France (1991-2006)*, Saarbrücken, Editions universitaires européennes.
- NOËL O. (2013), « Développement du pouvoir d'agir et enjeux d'une lutte pour la reconnaissance du problème public des discriminations "par le bas" », *Les séminaires* [En ligne]. URL : <http://www.les-seminaires.eu/developpement-du-pouvoir-dagir-et-enjeux-dune-lutte-pour-la-reconnaissance-du-probleme-public-des-discriminations-par-le-bas/>
- PALUCK E. L., GREEN D. P. (2009), « Prejudice reductions : what works ? A review and assessment of research and practice », *Annual Review of Psychology*, n°60, p.339-367.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (2012), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, 4^e édition.
- PASQUIER G. (2013), *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire : vers un nouvel élément du curriculum*, Thèse de Sciences de l'éducation, Université Paris X-Ouest Nanterre La Défense.
- PAYET J.-P. (1996), « Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège de banlieue », *Annales de la recherche urbaine*, n°75, p.19-31.
- RANCIERE J. (1998), *Au bord du politique*, Paris, La Fabrique/Gallimard-Folio.
- SCOTT J. C. (2008), *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, éd. Amsterdam.
- TRUONG F. (2010), « Enseigner Pierre Bourdieu dans le 9-3 : ce que parler veut dire », *Socio-logos*, n°5 [En ligne] . URL : <https://socio-logos.revues.org/2446>
- VARRO G. (1999), « Les futurs maîtres face à l'immigration. Le piège d'un "habitus discursif" », *Mots*, n°60, p.30-42.