



I.S.C.R.A. - méditerranée

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

Un enjeu politique incertain

Fabrice Dhume
Nora El Massioui
Floréal Sotto

Décembre 2015



RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
**LE DÉFENSEUR
DES DROITS**



SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
PARTIE 1 : LE CADRE ET LES CONDITIONS DE L'ENQUÊTE.....	7
1.1. Ce que veut dire pour nous <i>discrimination</i>	7
Une problématique fondamentalement politique.....	7
Quelles visées pour l'éducation anti-discriminatoire ?.....	9
1.2. Une enquête percutée par un contexte perturbé.....	10
Actualité politico-médiatique et crispations ethnonationalistes et sexistes.....	10
Réforme de la formation et crispations professionnelles.....	11
1.3. Méthodologie, terrains et matériaux de l'enquête.....	13
La particularité des ESPE d'Ile-de-France.....	14
Méthodes et matériaux.....	15
1.4. Les enjeux de l'anonymisation.....	17
PARTIE 2 : GÉNÉALOGIE ET ANALYSE DE LA PRESCRIPTION MINISTÉRIELLE.....	18
2.1. Une consécration très récente.....	18
2.2. Des critères inégalement reconnus.....	20
Une reconnaissance plus ou moins récente et conséquente.....	20
Une tentative de synthèse ?.....	22
2.3. Mutations et continuités du discours ministériel sur la discrimination.....	23
De la norme formelle visant l'organisation au discours éducatif visant les élèves.....	23
Un tournant ethnonationaliste.....	24
L'imposition d'un discours indifférencié.....	25
2.4. Le statut du thème, témoin des tensions qui traversent l'institution.....	26
Une inflexion du discours en faveur d'une effectivité de l'égalité.....	27
Logique d'égalité vs logique de sécurité.....	28
Une question politiquement et institutionnellement incertaine.....	29
PARTIE 3. RAPPORT À LA PRESCRIPTION ET RÉCEPTION DU THÈME.....	33
3.1. Réception du discours ministériel et rapports à la prescription.....	33
Un sentiment d'évidence.....	33
...Qui cache une « question sensible ».....	35
Un rapport variable à la prescription.....	36
3.2. Référentiels et définitions implicites du problème.....	38
Une catégorie instable, peu familière et peu signifiante dans l'institution.....	38
Une définition par les catégories de publics.....	40
3.3. Des critères inégalement et différemment appréhendés.....	41
Une concurrence larvée entre les motifs.....	41
Des agents peu armés face à une question ethnique fantasmée.....	43
Attributions causales divergentes et hiérarchie politique des causes.....	46
3.4. D'un problème public à un problème de publics.....	48
PARTIE 4. LA PLACE DU THÈME DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANT.E.S.....	52
4.1. Analyse des maquettes : quelle politique de formation ?.....	52
Un thème formellement invisible dans les maquettes.....	52
Où serait susceptible d'apparaître réellement le thème ?.....	54

4.2. Un effet structurel lié à l'organisation de la formation.....	56
Entre le concours et les stages.....	56
La primauté des disciplines et la minorisation des SHS.....	58
La « culture commune » et la périphérisation des SHS.....	59
4.3. L'arbitrage entre contenus généraux et options.....	61
Une quasi-inexistence des enseignements sur la discrimination.....	62
Analyse du thème dans les offres d'options.....	63
L'ambivalence de l'approche par les options.....	65
PARTIE 5. SENS ET TENDANCES DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT.....	67
5.1. Où traite-t-on ces questions ? Une division socio-ethno-générée du travail.....	67
Une polarisation socio-ethnique inscrite jusque dans la formation.....	67
L'imputation de la question aux lycées professionnels.....	69
Une question assimilée aux établissements ou classes à problèmes.....	69
5.2. Qui traite ces questions ? Entre division morale et rapport éthique au travail.....	71
Entre sensibilité et engagement professionnel.....	72
Formations et cadres intellectuels des enseignant.e.s concerné.e.s.....	75
Le rôle des associations et le risque d'externalisation.....	77
5.3. Quels référentiels guident implicitement les pratiques ?.....	78
Une approche principalement tournée vers les schémas cognitifs.....	79
L'usage aléatoire et biaisé du référent juridique.....	81
Très peu de liens avec les droits de l'enfant.....	85
5.4. Le sens de l'enseignement sur les discriminations.....	86
Quel sens pédagogique : former au thème ou travailler la problématique ?.....	86
Quel sens politique : discours formel et expérience des rapports de pouvoir.....	88
PARTIE 6. SUR QUOI BUTE L'APPROCHE ANTI-DISCRIMINATOIRE À L'ÉCOLE ?.....	92
6.1. Difficultés du sujet et résistances à la question.....	92
Des résistances étudiantes.....	92
...Aux résistances des collègues.....	94
Faire face à une résistance institutionnellement ancrée.....	96
6.2. Question pédagogique, question politique : questions indicibles ?.....	98
Une question pédagogique en déshérence.....	98
La peur de la parole (pour ses effets politiques).....	99
Les stratégies enseignantes pour faire disparaître le problème.....	102
6.3. Des processus de censure à l'égard de la critique de l'école.....	104
Auto-censure et rapports de pouvoirs intra-institutionnels.....	104
<i>L'apprentissage d'une autocensure : l'exemple des mémoires</i>	106
6.4. Que faire des discriminations vues et vécues ?.....	109
CONCLUSION.....	112
BIBLIOGRAPHIE.....	116

INTRODUCTION

Cette recherche, cofinancée par l'Alliance pour la recherche sur les discriminations (ARDIS¹) et le Défenseur des droits, porte sur la formation et l'enseignement scolaires en matière de discrimination. Elle est partie du constat que le Ministère de l'Education nationale (MEN) a depuis plusieurs années introduit formellement - nominalement - le thème des discriminations dans ses prescriptions. On retrouve désormais cette idée dans les normes et incitations édictées à destination des établissements (circulaires de rentrée), des agents (règles déontologiques), dans certains programmes disciplinaires du secondaire, et depuis 2013 dans le programme théorique de formation des futur.e.s enseignant.e.s au sein des ESPE (Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation). La question centrale de cette enquête est de comprendre ce que l'on met et ce que l'on fait, dans l'institution scolaire, sous le nom de « discrimination ». Ceci, à différents niveaux organisationnels et institutionnels : depuis la prescription ministérielle jusqu'à la pratique dans les établissements, en passant par la formation des futur.e.s professionnel.le.s de l'éducation.

On peut aisément supposer que les interprétations et les pratiques sont diverses, tant l'institution scolaire se caractérise généralement par une grande autonomie des pratiques éducatives des agents vis-à-vis des politiques scolaires (Prost, 1997 ; Van Zanten, 2011). Plus qu'un état des lieux systématique de cette diversité, et plus que la vérification d'hypothèses très affinées mais d'amplitude réduite, cette recherche qualitative vise à comprendre ce qui détermine les choix et pratiques d'enseignement et d'action sur la discrimination. En quelle mesure y a-t-il effectivement un enseignement sur ce thème ? Quelle place cette question prend-elle dans l'organisation des formations ? Quelle est la nature et le sens de la formation dispensée sur ce sujet ? Qui porte concrètement cette question ? Nous supposons en même temps que l'amplitude et la variété des pratiques sont bornées, dans la mesure où elles sont dépendantes de la légitimité et du statut de cette question au sein de l'institution. Ceci d'autant que la problématique des discriminations est une question d'abord *politique*, nous le verrons. Nous avons donc construit notre enquête à partir de l'hypothèse, déjà étayée ailleurs (Dhume, 2010 ; Dhume-Sonzogni, 2007 ; 2014), que cette question est nettement susceptible de *faire problème* - comme plus largement fait problème la question des droits politiques à l'école, y compris les droits de l'enfant.

En postulant que la discrimination ne se résume pas à un thème à traiter, nous abordons les pratiques et contenus de formation et d'enseignement moins à travers une sociologie du curriculum que du point de vue d'une sociologie politique des *problèmes* – publics, institutionnels et professionnels. A la différence d'une logique d'*évaluation*, nous ne cherchons pas à vérifier pour elle-même la conformité des pratiques à une prescription. Nous n'abordons pas non plus le terrain à la façon d'une sociologie du travail qui se concentrerait sur l'analyse d'un écart entre travail prescrit et réel. Nous tenons la problématique de la

¹ L'ARDIS est un réseau de laboratoires franciliens qui forme le pôle « discriminations » du Domaine d'intérêt majeur « Genre, inégalités, discriminations » labellisé par la région Ile-de-France. L'Institut Émilie du Chatelet en représente le pôle « genre ».

discrimination comme *objet réfléchissant* – à la fois miroir et interpellation, qui interroge par principe l'institution et ses agents dans leurs manières de fonctionner, à l'aune du rôle de l'école dans la production, l'actualisation ou la légitimation des inégalités et des rapports sociaux. Notre approche est donc attentive aux statuts socio-scolaires des questions relatives aux catégories (légal, notamment) de discrimination, selon une approche à la fois constructiviste et matérialiste des rapports sociaux - notamment les rapports dits de *race*, de *genre* (sexe et sexualité), de *classe*². La recherche est guidée par une attention simultanée aux enjeux de connaissance des processus discriminatoires, aux enjeux de reconnaissance de la problématique politique des discriminations, et aux dimensions pratiques et stratégiques de l'action publique au regard de ces enjeux. En quelle mesure les discours et les pratiques sur la discrimination témoignent-ils d'une reconnaissance politique du problème public ? Se réfèrent-ils d'ailleurs au *concept* de discrimination ? En quelle mesure l'introduction de ce sujet dans le discours normatif du ministère est-elle susceptible ou non d'infléchir (ou au moins de susciter une inflexion) dans les manières de former et de travailler au sein de l'institution scolaire ? Quelles sont de ce point de vue les dynamiques à l'œuvre, particulièrement en matière de formation des futur.e.s enseignant.e.s ?

Pour tenter de répondre à ces questions, le terrain de recherche³ est situé, outre au niveau de l'administration centrale de l'Éducation nationale, dans trois ESPE et cinq lycées au sein des trois académies d'Ile-de-France (Créteil, Paris, Versailles). L'étroitesse et les particularités de ce terrain ne permettent bien entendu pas de généraliser, nous le verrons. Mais, dans une démarche exploratoire et dans une perspective de *sociologie publique* (Burawoy, 2006), ce travail vise d'abord à pouvoir ouvrir des perspectives de travail pour faire progresser, espérons-nous, à la fois la connaissance, la reconnaissance et l'action sur ces questions.

* * *

Le premier chapitre permettra de préciser à la fois notre rapport à ces questions et les référents que nous

² 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 « races », des « sexes », de « classes » distincts ; ces dernières catégories - ici entre guillemets – sont un produit des systèmes de domination raciste, sexiste et classiste.

L'approche politique des discriminations invite à voir dans les critères que le droit interdit des catégories exprimant principalement quatre grands rapports sociaux (Simon, 1998) : *rapports ethno-raciaux* (critères d'origine, d'apparence physique, de patronyme, d'appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion), *rapports de genre* (critères de sexe, de grossesse, de situation de famille, d'orientation ou d'identité sexuelle), *rapports d'âge/de génération* – qui ne sera ici pas spécifiquement abordé - ; *rapports de classe et de travail* (avec les critères d'appartenance syndicale ou mutualiste, mais aussi le handicap et l'état de santé). Le rattachement du handicap et de la maladie au rapport de travail peut sembler incongru, au regard du statut distinct des causes (dans l'institution scolaire, par exemple), mais il renvoie au fait que ces catégories ont historiquement été construites comme tolérances exceptionnelles à l'égard du non-travail (Castel, 1995).

³ Cette enquête a été conduite par l'ISCR (Fabrice Dhume) et Les Zégaux (Floréal Sotto, Nora El Massioui). Elle a bénéficié de l'aide de Marine Nora-Roger-Vasselin sur des observations et des transcriptions, ainsi que, pour des transcriptions : Louise Lecaudey, Valentina Vitanza, Elsa Nemo, Simon Lepuissant et Myriam Sonzogni.

mobilisons pour analyser la situation, ainsi que le cadre et le contexte de la recherche. Le contexte troublé et instable, notamment dans des ESPE récemment mis en place, influe grandement sur la situation concrète des terrains enquêtés, de même que sur notre compréhension de la situation. Par la suite, le plan du rapport suit à peu près la déclinaison des différentes composantes attendues d'une politique publique : analyse du cadre normatif (prescription ministérielle relative à la discrimination), puis des référents cognitifs (rapport à la prescription et conception du problème), analyse des stratégies organisationnelles de formation dans les trois ESPE enquêtés, puis des pratiques professionnelles et pédagogiques concernant ce thème (formation, enseignement et action). Le sixième et dernier chapitre proposera une interprétation sociologique susceptible d'éclairer la singularité des questions que la problématique de la discrimination adresse à l'institution scolaire, ce que cela fait aux agents et ce qu'ils en font.

PARTIE 1 : LE CADRE ET LES CONDITIONS DE L'ENQUÊTE

Compte-tenu de multiples difficultés rencontrées sur le terrain, mais également des ambiguïtés de réception de l'objet de cette enquête – qui constituent, on le verra, une part importante de ce que nous apprend cette recherche –, il est nécessaire de prendre ici le temps de reposer le cadre. Nous précisons premièrement ce que nous entendons par *discrimination*, et donc la manière dont nous avons initialement abordé le terrain de la formation des enseignant.e.s et de leurs pratiques dans les établissements scolaires. Dans un second temps, nous revenons sur le cadre temporel de l'enquête de terrain, qui a été percuté par diverses actualités, parmi lesquelles le contexte récent de mise en place des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education. Nous terminons par quelques éléments méthodologiques, pour préciser d'une part les spécificités du terrain exploré, et d'autre part les choix de méthode qui ont guidé cette recherche. Comme on le verra, ces éléments de cadre permettent déjà de saisir de multiples enjeux ou obstacles qui trament la question de la formation des enseignant.e.s sur la problématique des discriminations.

1.1. Ce que veut dire pour nous *discrimination*

Bien que l'enquête ait une visée compréhensive, et soit donc attentive aux usages empiriques de la notion de discrimination, l'équipe de recherche a sur cette question un point de vue forgé tant par sa connaissance des usages sociologiques du concept que par ses propres travaux antérieurs. Il est donc nécessaire ici d'indiquer ce que nous entendons dans l'idée de discrimination, quels sont les référents normatifs que ce terme véhicule implicitement, et qui sous-tendent ici notre questionnement. Ceci est d'autant plus nécessaire que le concept est faiblement inscrit et peu élaboré dans le champ académique des études sur l'école (Dhume, Dukic, Chauvel et Perrot, 2011), et que se propagent à son égard des préjugés tenaces⁴. D'autre part, l'analyse du positionnement de la formation sur cette question suppose d'évaluer au moins la concordance des pratiques au sens *politique* du problème.

Une problématique fondamentalement politique

Le concept de discrimination est fondamentalement politique. Il l'est à la fois dans sa source (il se réfère au postulat démocratique de l'égalité des citoyen.ne.s), dans sa dynamique (il interpelle le pouvoir quant aux hiérarchisations et ségrégations sociales) et dans sa visée (il porte l'exigence d'une égalité effective). Le concept emprunte à trois matrices disciplinaires, qu'il articule en finalité à la perspective égalitariste : la psychologie sociale, le droit et la sociologie des rapports sociaux.

- La psychologie sociale est la première discipline à avoir mobilisé la notion de discrimination, entendue comme un biais cognitif entraînant des pratiques de traitement inégalitaires : « la tendance systématique

⁴ Par exemple, d'aucuns veulent croire que la notion implique une intention, voire qu'elle désigne nécessairement des systèmes institués tels que l'apartheid sud-africain... quand on ne lui suppose pas des origines nord-américaines dont l'importation menacerait la « spécificité française ».

à évaluer un individu ou les individus membres de son propre groupe d'appartenance (*endogroupe*) de manière plus favorable qu'un individu ou que les individus d'un autre groupe (*exogroupe*) » (Hewstone, Rubin, Willis, 2002). Dans cette conception étendue, la discrimination est un biais général des relations intergroupes, et s'applique indépendamment de la position des groupes dans les rapports de pouvoir (aussi bien aux élèves, aux enseignant.e.s, etc. dans l'ordre scolaire). Pourtant, cette discipline a peu investi le registre des pratiques - vers quoi renvoie l'idée de discrimination. Elle se borne surtout à penser le phénomène comme un « effet des stéréotypes et des préjugés » (Legal et Delouée, 2008 : 60), aux risques de donner à cette question un tour très éthéré, d'occulter une part importante des conditions conduisant les acteurs.rices à discriminer, et de minorer la dimension politique du phénomène.

- Le droit, lui, définit la discrimination à partir d'une norme d'égalité de traitement⁵ due par les institutions démocratiques à ses citoyen.ne.s. La discrimination est un acte du pouvoir, pouvoir dont l'exercice est en principe limité et contrôlé par le droit. Celui-ci réemploie les catégories socio-cognitives qui structurent les inégalités (sexe, origine, etc.) pour en interdire l'usage direct ou en contrôler l'effet indirect. Mais contrairement à l'approche de la psychologie sociale, l'interdit vise essentiellement le pouvoir et les puissants, les institutions/organisations et leurs agents⁶. Le droit de la non-discrimination repose sur une norme restreinte (limitation des critères prohibés), mais sur un principe d'égalité étendu aux effets de l'action (quelle que soit l'intentionnalité des actes), et à un objectif d'égalisation. « Autrement dit, il ne s'agit pas seulement de sanctionner le non-respect des exigences d'égalité, mais de s'assurer de l'effectivité de l'égalité » (Porta, 2013 : 11). Ainsi, la problématique de la discrimination revient à aborder l'égalité non pas comme « une valeur que l'on invoque mais [comme] un universel qui doit être présupposé, vérifié et démontré en chaque cas » (Rancière, 1998). Le principe de non-discrimination fournit aux personnes la capacité d'interpeller le pouvoir au nom de l'égalité, et notamment d'interpeller les institutions et leurs agents quant à la légitimité des façons dont ils.elles (publics ou salarié.e.s) sont traité.e.s.
- La sociologie des rapports sociaux, enfin, situe les discriminations dans la perspective plus globale des rapports de pouvoir, et de la constitution historique de grands schèmes de domination. L'idée de rapport social renvoie à une conception *conflictuelle* de la société, mettant l'accent sur les frontières sociales, sur ce qui soude et/ou divise l'humanité (Pfefferkorn, 2012), par la fabrication de groupes hiérarchisés : groupes *minoritaires* d'un côté (soit, ceux.celles qui sont couramment exposé.e.s aux discriminations) et *Majoritaire* de l'autre (qui exerce les discriminations et/ou qui tire les bénéfices potentiels de cette situation). Cette approche définit la discrimination parmi d'autres formes de processus et pratiques constituant la face matérielle des inégalités (Guillaumin, 2002). Elle emprunte à la psychologie sociale la problématique de la catégorisation et de la production socio-cognitive des différenciations, mais pour

⁵ Cette norme évolue au niveau européen vers un impératif à deux faces : l'égalité de traitement à situation comparable, et l'équité de traitement à situation différente ; toutes deux étant relatives aux effets inégalitaires finaux.

⁶ Par exemple, l'idée de « discrimination entre élèves » - thème classique du discours enseignant - n'a ici pas de sens, car c'est confondre la discrimination avec la stigmatisation, qui, elle, ne relève pas du droit.

l'inscrire dans un cadre matérialiste dans lequel la dimension idéale (idéologies, mentalités, schémas cognitifs) n'est pas supposée primer.

Quelles visées pour l'éducation anti-discriminatoire ?

En matière d'éducation, la problématique de la discrimination questionne d'abord les pratiques et fonctionnements de l'institution. Si les textes internationaux invitent aussi à inclure la question dans la formation civique des élèves, ils ciblent eux-aussi en premier lieu le cadre scolaire et les garanties concrètes que celui-ci devrait apporter à chaque élève et famille. Ainsi, la convention internationale de l'UNESCO *concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement* - dont la France est le premier signataire, en 1961 - vise « *non seulement [à] proscrire toute discrimination en matière d'enseignement mais également [à] promouvoir l'égalité de chance et de traitement pour toutes personnes* ». En outre, la *Convention internationale des droits de l'enfant* (CIDE), signée par la France en 1990, oblige l'Etat à prendre « *toutes les mesures appropriées pour que l'enfant soit effectivement protégé contre toutes formes de discrimination ou de sanction motivées par la situation juridique, les activités, les opinions déclarées ou les convictions* » de sa famille (art.2).

Vu ainsi, on pourrait s'attendre à ce que former les enseignant.e.s sur la discrimination signifie d'abord les aider à prendre conscience des rapports de pouvoir dans leur situation de travail, ainsi que des rapports sociaux qui traversent et organisent l'institution, et les aider à développer une vigilance et une réflexivité professionnelles sur les manières de traiter scolairement les publics (rapports, interactions, pédagogie...). Former les élèves sur ces questions pourrait signifier de développer chez eux.elles a minima une conscience politique de leurs droits, et de soutenir leur capacité critique et d'engagement dans les situations d'injustice, d'inégalités ou d'oppression vues ou vécues. Le paradigme de *l'école inclusive*, qui tend aujourd'hui à s'imposer – surtout dans le domaine du handicap, en France, mais plus largement au niveau international –, incorpore et conforte cette approche dans une visée d'égalité de résultats, d'acquis et de réussite. « *Le but ultime de l'éducation inclusive, dit l'UNESCO, est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale* »⁷. Cette approche suppose de « transformer autant les attitudes que les pratiques des institutions, d'abord en faisant l'analyse diagnostique de la production des inégalités dans chaque milieu » (Potvin, 2013 : 22). On retrouve là le paradigme anti-discriminatoire, à ceci près que ce dernier met l'accent sur le rôle des *inégalités de traitement* dans la production des inégalités.

Dans une approche de sociologie cognitive des problèmes publics, ce rappel du sens et des référents normatifs du concept de discrimination doit servir à situer les discours et les pratiques dans leur proximité ou leur distance avec ces différents éléments. Par exemple : le discours ministériel se justifie-t-il par référence à l'égalité politique ? Porte-t-il effectivement l'interrogation vers « les attitudes et pratiques de l'institution » ?

⁷ <http://www.unesco.org/new/fr/inclusive-education/>

L'enseignement privilégie-t-il l'approche psychosociale, la connaissance juridique, l'expérience des rapports sociaux, ou articule-t-il les trois ? Etc.

1.2. Une enquête percutée par un contexte perturbé

La période de l'enquête a été marquée par une actualité institutionnelle qui touche de plusieurs manières au thème des discriminations. D'un côté, cette question semble se diffuser lentement, à travers par exemple l'initiative du *Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école*⁸ d'organiser avec l'académie de Créteil – où l'enquête a pris place, entre autres - une *Conférence de consensus* sur la discrimination scolaire⁹. D'un autre côté, l'actualité illustre un rapport problématique et un usage polémique de cette question. Le contexte temporel de l'enquête de terrain (de juillet 2014 à septembre 2015), a en effet été marqué par divers épisodes relatifs aux questions d'ethnicité et de genre, de racisme, de sexisme, et de discrimination à l'école, qui ont influé sur les conditions d'enquête.

Actualité politico-médiatique et crispations ethnonationalistes et sexistes

L'enquête arrive peu de temps après l'épisode polémique de janvier 2014 sur le genre et les ABCD de l'égalité. Cet épisode a marqué les esprits au sein de l'institution scolaire, et notamment au sein des ESPE, en soulignant le risque politique de cette question. Pour beaucoup, la reculade de l'institution est un mauvais signal, alors même que les enjeux de formation auraient pu inciter à l'inverse à un surcroît d'investissement, afin de permettre aux professionnel.le.s de faire face aux situations de conflit. Rétrospectivement, cette polémique représente d'un côté une opportunité pour les enseignant.e.s des ESPE, dans la mesure où elle a mis sur le devant de la scène une question/un enjeu qui, jusque-là, étaient relativement confidentiels : *« parce qu'il y a eu toute cette polémique autour de la théorie du genre, j'ai eu comme la sensation qu'avait soufflé un espèce de vent d'actualité sur l'ESPE »*¹⁰. D'un autre côté, la crainte institutionnelle de la polémique peut avoir favorisé une logique de bascule (Noël, 2003), alliant un discours offensif sur l'importance politique de ces questions et une pratique défensive qui en fait un thème optionnel : *« Dans les faits, j'ai l'impression que ça permet de revenir au statut quo : c'est-à-dire font des choses ceux qui ont envie de faire des choses et ne font rien ceux qui trouvent que c'est pas pertinent de faire quelque chose »*. Ce contexte actualise donc des enjeux de formation qui sont au cœur de cette recherche.

L'autre événement dont l'actualité a littéralement percuté l'enquête est le double attentat de janvier 2015¹¹.

Une partie de la phase de terrain coïncide avec cette période, ce qui fait que l'enquête a pu parfois être

⁸ <http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/>

⁹ L'académie de Créteil est coutumière de ce type d'exercice, avec par exemple en 2008 une Conférence de consensus sur la problématique du handicap (Plaisance, 2009), en 2009 sur « La mixité à l'école : filles-garçons » (Duru-Bellat et Marin, 2009)... On verra que ce n'est pas par hasard que cela prend place dans cette académie singulière.

¹⁰Sauf indication contraire, toutes les citations suivantes sont tirées des entretiens conduits dans le cadre de cette recherche. Sur l'anonymisation et la méthode d'enquête, voir ci-après.

¹¹ Au moment même où nous rédigeons ce rapport, de nouveaux attentats ont eu lieu à Paris, le vendredi 13 novembre 2015. La réaction de l'institution scolaire, pour ce qui nous est donné à voir « à chaud », peut laisser entendre qu'une dynamique est à l'œuvre, à travers laquelle l'organisation comme les agents pourraient être en train d'apprendre, par force, à travailler certaines de ces questions, avec leurs publics. Cela restera à vérifier.

perçue comme liée directement à cet enjeu : « *Sincère[ment], j'étais emballé par cette idée (...) d'étude de cette notion de discrimination dans les formations. Parce qu'on en souffre cruellement. Les derniers évènements l'ont encore rappelé* », explique un formateur ; « « *Ben, Charlie hebdo... (...) je me suis dit que votre sujet, il est...* ». Cet épisode a placé la figure symbolique de « l'Ecole », mais aussi les manières d'enseigner et les conditions de formation de ses agents, au centre de nombreuses critiques ou interrogations médiatico-politiques. En réponse, le ministère de l'Education nationale à, entre autres choses, réactualisé le discours des « valeurs », ce qui s'est traduit par exemple dans les sujets d'examen au concours 2015. D'un autre côté, cet épisode met en évidence les difficultés des professionnel.le.s à faire face à la conflictualité inhérente à cette problématique, du moins à la construction émotionnelle de cet épisode. La « politique des émotions » (Fassin, 2007) vient accentuer des tensions internes aux rapports et aux postures d'enseignement. Dans ce contexte, la présence des chercheur.e.s a pu être utilisée, comme dans l'un des établissements scolaires enquêtés où elle a fait l'objet d'une sorte de *deal* : accepter d'être observateur.ice d'une situation délicate pour la Direction de régulation dans l'équipe, en échange de l'accès aux équipes - vs le risque d'être maintenu.e.s à l'écart :

« Le contexte est évidemment un peu particulier, maintenant (...) au vu du contexte actuel – attentats... -, on clarifie les choses par rapport à la laïcité, par exemple. Il y a quelques règles à respecter, des devoirs, des choses qui vont être l'objet de débats internes, par rapport auxquelles vous risquez d'être exclu car ça n'a pas vocation à être diffusé à l'extérieur, non pas que vous en soyez exclu, mais ça peut vous mettre en difficulté [par rapport à la sollicitation des enseignant.e.s] (...) Est-il possible qu'à un moment ou à un autre vous puissiez nous apporter un éclairage, sur vos pratiques et vos expériences ? (...) Vous n'arrivez pas comme un cheveu sur la soupe, au contraire, c'est une opportunité pour vous et nous de... (...) Vous pourriez indépendamment de cette étude, être sollicité comme un point d'appui, échange de compétences, les profs ayant des compétences de pédagogue à vous décrire, et vous des compétences de sociologue à apporter (...) » (LP 2 - Direction 2)

Par ailleurs, en écho aux attentats, et à la faveur du nième retour de l'argument d'une « laïcité » à protéger, la polémique sur le port du voile a gagné plusieurs ESPE, dont celui de Créteil, mi-mars 2015. Au centre du débat, la question de savoir si la prohibition qui vise les stagiaires en établissements devait s'étendre aux étudiantes en ESPE (la loi de 2004 ne concernant pas l'université ni le secteur de la formation professionnelle). Cela a généré des tensions au sein des équipes (« *y a un peu une folie en ce moment* »), et rendu saillants des clivages au sein de l'équipe enseignante, portant à la fois sur le plan des idéologies politiques et sur le sens de la formation. Si l'islam et l'islamophobie sont des « enjeux pour la formation des enseignants » (Lorcerie, 2015), ils le sont d'abord comme enjeu de formation des formateurs.rices et comme enjeu politique au sein des ESPE.

Réforme de la formation et crispations professionnelles

L'enquête arrive également dans un contexte plus général de crise liée aux conditions de mise en place des ESPE. Les nouvelles modalités de formation des enseignant.e.s découlent de trois réformes majeures des années 2000 : premièrement, l'intégration des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) dans

l'université¹² ce qui, compte-tenu de « l'autonomie » de celles-ci, a accru l'hétérogénéité des places et des fonctionnements de la formation des enseignant.e.s. Deuxièmement, la « masterisation » et la formation des enseignant.e.s au niveau Bac+5¹³ avec entre autres pour conséquence que les universités peuvent développer des master (MEEF) même sans avoir rejoint l'IUFM – cela accroît, dans la mise en place ultérieure des ESPE, des problèmes divers de financement. Enfin, la rénovation des concours de recrutement¹⁴, avec la disparition de certains modules (tels que « Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable », par exemple, que regrettent plusieurs interlocuteurs.rices). Par ailleurs, l'augmentation conséquente et rapide des recrutements - selon le ministère, sur la France entière, les postes ouverts au concours en 2013 ont été 28 % plus nombreux qu'en 2012 (Vallette, 2014) - avec des profils très hétérogènes mais de fortes contraintes de « maîtrise budgétaire », n'est pas pour simplifier les choses. Dans les ESPE enquêtés, on compte entre 3000 et 5000 étudiant.e.s, ce qui génère des contraintes de formation de masse, là où l'accompagnement professionnel supposerait de pouvoir travailler à des échelles fines.

Les textes de 2013 sur la formation des futur.e.s enseignant.e.s mettent de surcroît l'accent sur le caractère inter-universitaire de l'organisation de la formation – même si les ESPE proprement dits sont rattachés à une seule université –, ainsi que sur un impératif d'ouverture à « l'extérieur » (rectorats, agents des établissements scolaires, associations, etc.). Il en ressort une formidable complexité de l'organisation, ainsi que des dynamiques de concurrence ou d'enjeux de représentation institutionnelle dans l'offre de formation, qui pèsent entre autres sur les choix de formation. Sans compter des contraintes matérielles pour les étudiant.e.s, tels qu'une démultiplication des lieux de cours. Cela a rendu particulièrement ardu, pour l'équipe d'enquête, le repérage du fonctionnement réel de ces organisations. Mais cette difficulté n'est pas propre à notre position extérieure et « de passage », elle est partagée par de nombreux enseignant.e.s rencontré.e.s, et pas uniquement celles et ceux nouvellement arrivé.e.s dans les ESPE. Il est en effet fréquent d'entendre, dans les entretiens, que « *c'est une très grosse structure, je ne connais pas le quart des personnes qui y travaillent, mais bon, j'enseigne seulement depuis trois ans* » ; « *qui s'occupe de ça... Aucune idée, aucune idée... C'est tellement éclaté...* ». L'accès aux informations s'en est trouvée compliquée.

Au moment de l'enquête, toutes ces questions sont ouvertes et vives, pour les professionnel.le.s. Avec la précipitation des réformes, et compte-tenu des nouvelles contraintes institutionnelles, l'accent a été mis sur le montage interinstitutionnel et ses rapports de force :

« Ces universités doivent collaborer et donc investir volontairement de façon conjointe quand bien même les master sont concurrents. (...) ce à quoi on assiste, c'est plutôt une difficulté de ces acteurs, pour des raisons financières qui tiennent à la difficulté de toutes les universités, à se mettre d'accord sur la participation financière sur la vie de l'ESPE et par ailleurs à s'entendre sur le fonctionnement de ces formations. » (ESPE 2)

¹²MEN, Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, n°2005-380 du 23 avril 2005.

¹³MESR, Circulaire n°2009-1037 du 23 décembre 2009 relative à la mise en place des diplômes nationaux des masters ouverts aux étudiant.e.s se destinant aux métiers de l'enseignement.

¹⁴MEN, Arrêtés du 28 décembre 2009 fixant les sections et modalités d'organisation des concours de l'agrégation ; des certificats d'aptitude au professorat du second degré ; des certificats d'aptitude au professorat de l'enseignement technique ; des certificats d'aptitude au professorat de l'enseignement professionnel ; des certificats d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive ; de recrutement des professeurs des écoles ; certificat d'aptitude aux fonctions de conseiller principal d'éducation.

Cela s'est fait au détriment de la réflexion sur le sens de la formation, sur le partage dans les équipes des contenus importants et des stratégies pédagogiques. Il n'est pas certain que cela soit conjoncturel, car ce problème n'est en rien nouveau. Les enseignant.e.s qui ont connu précédemment les IUFM doutent en général du succès de la réforme : « *Faute d'avoir pris suffisamment de temps pour mettre en place la réforme, tout ce que j'ai connu comme impasses [dans les IUFM], je le retrouve comme impasses dans l'ESPE...* » (ESPE 1). Le poids des enjeux organisationnels et institutionnels peut très bien sédimenter un *statu quo* formel, au détriment d'un travail sur la *politique de formation*.

Au-delà, ces conditions de fonctionnement pèsent lourdement sur le contexte de travail des agents. Les Inspections, qui se sont penchées sur la mise en place des ESPE, ont souligné combien ont été vécues comme « une grande brutalité les exigences d'une institution qui presse de travailler dans l'urgence, alors que n'étaient pas connues les instructions élémentaires pour que le travail puisse s'effectuer dans des conditions acceptables » (Igen/Igaenr, 2014 : 95). « *On l'a fait dans l'urgence, faut rappeler les conditions historiques, parce qu'on a construit les maquettes en deux trois mois, ça a été abominable* » (ESPE 3). Le malaise est patent, comme en témoignent près d'une dizaine de « lettre-ouverte », pétitions et autres tribunes collectives, au niveau national, adressées au/à la ministre de l'Education nationale et/ou au président de la République depuis fin 2012¹⁵. Tout au long de l'enquête, nous avons rencontré des agents épuisés par des conditions de travail instables, et parfois découragés par un sentiment de non-sens de la formation. Tout cela ne rend que plus saillantes des questions de nature politique, organisationnelle et pédagogique, qui sont bien sûr plus globales, mais que l'enquête en général et la problématique des discriminations en particulier peuvent catalyser particulièrement : des dysfonctionnements chroniques au point de faire fonctionner, une perte de sens, de la souffrance au travail... Le choix de travailler les questions *critiques* telles que la discrimination arrive de toute évidence dans un contexte qui n'est pas des plus favorables pour l'institution.

1.3. Méthodologie, terrains et matériaux de l'enquête

L'objectif de cette enquête est en partie exploratoire, au regard d'une question qui n'a fait à notre connaissance l'objet d'aucune investigation similaire en France. Une littérature assez abondante existe par exemple sur les enjeux et pratiques d'enseignement relatifs au genre (Baurens, 2005 ; Collet, 2012 ; Morin-Messabel, 2013 ; Salle, 2014) ou à l'interculturel (Ouellet, 1991 ; Barbot, 2005 ; Dehalu, nd ; Mechi et Sanchez-Mazas, 2015). Mais d'une part, ces travaux ne placent pas la problématique des discriminations au centre de la réflexion, et d'autre part il s'agit généralement d'analyses des difficultés de cet enseignement, éventuellement basées sur des expériences personnelles des auteur.e.s dont sont tirées des conséquences programmatiques ou pédagogiques - quand il ne s'agit pas simplement de plaider, par exemple pour un enseignement de l'histoire de l'homosexualité (Bertrand, 2012).

¹⁵ Elles émanent de la conférence des directeurs.rices d'IUFM (2012), de collectifs de formateurs.rices et chercheur.e.s en pédagogie (2013, 2014, 2015), de syndicats (SNES-UP, date inconnue ; SGEN-CFDT 2014), concernant soit la situation générale, soit des académies spécifiques (Aquitaine, Pays de Loire, etc.)

Dans cette recherche, il s'agit de comprendre à la fois *ce que l'on dit qu'il faut faire, ce que l'on fait et ce que les un.e.s et les autres en disent*. Il s'agit donc d'articuler une analyse de la prescription (de formation et d'action), une analyse de la programmation et une analyse des pratiques, au regard à la fois des enjeux d'organisation et de l'expérience qu'en ont les acteurs.rices concerné.e.s. Pour ce faire, l'enquête cherche à combiner trois échelles de terrain :

1. Le niveau de l'administration centrale (Ministère, Inspection générale) et les discours normatifs ou axiologiques produits sur ce thème, pour comprendre la genèse de la prescription, le contexte de mise à l'agenda de cette question, et le sens attendu ainsi que l'analyse qui est faite des enjeux ;
2. Les trois ESPE de la région Ile-de-France (académies de Créteil, Paris et Versailles), pour comprendre comment la prescription est entendue et abordée, comment la formation est organisée, quels sont les enjeux du point de vue des acteurs.rices, et observer les éventuelles pratiques de formation relatives au thème des discriminations ;
3. Plusieurs lycées situés dans les trois académies concernées (au final : trois lycées professionnels et deux généraux), afin de comprendre comment la prescription est entendue et abordée, comment la formation est organisée, quels sont les enjeux du point de vue des acteurs.rices, en quelle mesure et comment l'enseignement à ce niveau traite du thème des discriminations.

La particularité des ESPE d'Ile-de-France

Le terrain d'enquête tient d'abord au cadre d'intéressement de l'ARDIS : la région Ile-de-France. En matière d'organisation de la formation, cette région a notamment pour particularité la concentration de diverses universités. Cela accroît les logiques de concurrence entre formations, et probablement les difficultés à s'accorder et coopérer pour l'organisation des ESPE. Une seconde particularité est l'existence d'une dynamique régionale, qui conduit à des liens et/ou circulations entre les trois académies concernées. Par exemple, une partie des étudiant.e.s formé.e.s à l'EPSE de Paris sont en stage dans l'académie de Créteil. Or, les logiques différentes de fonctionnement de chaque ESPE et les différences entre académies sont susceptibles de générer des distorsions (ou au moins un déficit de régulation et de coordination) dans la logique d'alternance de la formation.

Il faut par ailleurs noter que les trois académies concernées sont assez hétérogènes – ce qui est doublement intéressant pour cette recherche. D'une part, cela donne à voir une diversité de situations. D'autre part, les différences entre académies sont prises dans une configuration globale, qui se retrouve, on le verra, dans l'organisation de la formation et la distribution du travail. On ne forme pas et on n'enseigne pas exactement de la même manière, ou du moins toujours sur les mêmes thèmes (notamment la discrimination) selon qu'on est dans une académie de prestige comme Paris ou une académie stigmatisée comme Créteil. Cela permet, dans cette recherche, de comprendre une partie des enjeux politiques et/ou des préjugés affectant par exemple le thème des discriminations. Enfin, il est fort possible que l'état de l'enseignement relatif au

thème des discriminations soit particulier dans les trois académies enquêtées. On n'y trouve quasiment pas de travail sur les discriminations à proprement parler. A contrario, dans l'académie de Nancy-Metz, la mise en place d'un groupe-ressource académique sur la lutte contre les discriminations a favorisé la recherche d'une implantation de la formation sur ces questions dès la formation initiale des enseignant.e.s. L'ESPE de Lorraine organise ainsi aujourd'hui 12 modules de formation sur la « lutte contre les discriminations » pour des M1 ou M2 2nd degré (et un module pour le premier degré). L'existence depuis 2006-2007 d'un groupe de travail sur les discriminations au sein de l'académie de Paris¹⁶ - plutôt du côté MAEP (mission académique pour l'éducation prioritaire) et DAFOR (délégation académique à la formation continue) - n'a semble-t-il pas eu la même influence sur la formation initiale. Par ailleurs, dans certains master MEEF portés par d'autres universités – non nécessairement assimilés à l'ESPE –, on peut trouver des cours sur des questions adjacentes¹⁷. Hormis ces éléments épars, il ne nous est pas possible de savoir précisément quelle est la représentativité des ESPE considérées ou sinon à quelles particularités nous avons affaire.

Méthodes et matériaux

Compte-tenu de l'enjeu de comprendre le statut du thème des discriminations à travers une lecture multi-niveaux (de la prescription aux pratiques), nous avons mis en œuvre une méthode fondée sur le recueil de plusieurs gammes de matériaux :

- L'ensemble des textes ministériels normatifs mentionnant explicitement la catégorie « discrimination » (lois, circulaires, notes de service, etc.). Ces textes ont été identifiés à partir de l'analyse de deux bases de données en ligne issues du MEN : *Adress'rlr* et *Mentor*.
- Une série d'entretiens – semi-directifs à faiblement directifs, et en général individuels -, avec des agents aux différentes échelles enquêtées : au sein du Ministère et de l'Inspection générale ; au sein des trois ESPE ; au sein de cinq lycées généraux (LG) et professionnels (LP)¹⁸. Au niveau des ESPE et des établissements, nous avons cherché à rencontrer autant que possible des représentant.e.s des directions, des enseignant.e.s du tronc commun (en ESPE) et des enseignant.e.s de disciplines formellement concernées par la prescription d'un enseignement sur le thème des discriminations (SES, Histoire/Education civique par exemple en lycée général) ainsi que de disciplines a priori non soumises à cette prescription mais dont les enseignant.e.s se déclaraient concerné.e.s par ces questions ou animaient un cours lié à notre thème.
- Initialement, nous avons envisagé de solliciter la mise en place de focus-group avec des étudiant.e.s des ESPE et des lycéen.ne.s pour comprendre leur vécu scolaire de ces enseignements. Cela n'a le plus

¹⁶Cf. MAEP, « Lutte contre les discriminations – Egalité filles/garçons », Académie de Paris, septembre 2014 ; MAEP, « Historique Dossier Lutte contre les discriminations – Egalité filles/garçons », Académie de Paris, septembre 2014.

¹⁷Par exemple un cours « Diversité culturelle et enjeux interculturels en éducation » dans le master MEEF de l'université Lille 3

¹⁸Initialement, six lycées (3 LG et 3 LP, deux par académie, 1/3 en ZEP et 1/3 de lycées connus pour être élitistes) étaient visés. L'enquête a été refusée dans plusieurs d'entre eux, pour des raisons diverses mais qui se rapportent toutes d'une façon ou d'une autre au statut de la question traitée : faible importance du thème compte-tenu de la charge de travail ; difficulté de la direction (qui a exprimé des craintes à l'égard du sujet) à obtenir l'adhésion de l'équipe pour rencontrer l'équipe de recherche ; lycée d'élite justifiant le refus du fait que « la population du lycée n'est pas représentative »...

souvent pas été possible, et nous n'avons finalement réalisé qu'une toute petite série d'entretiens individuels avec des étudiant.e.s en ESPE ou élèves en lycée – de fait, principalement avec celles et ceux qui se sentent concerné.e.s. On verra, d'après ces entretiens, que les autres étudiant.e.s peuvent avoir eu des craintes à l'idée de nous rencontrer, ce qui témoigne du statut problématique de cette question dans l'institution.

- Un recueil documentaire relatif d'une part à l'état de l'offre et/ou à l'organisation des formations en ESPE¹⁹ et établissements, et d'autre part aux contenus et méthodes de cours, aux outils et supports pédagogiques. Pour mesurer l'éventuelle spécificité du matériel pédagogique recueilli, nous avons également recueilli les supports pédagogiques liés au thème des discriminations mis en ligne systématiquement dans deux réseaux professionnels (le site de l'association des professeurs des sciences économiques et sociales, l'APSES ; et le site *Educasource* émanant du Ministère).
- Une série d'observations en ESPE et en lycées de séquences pédagogiques portant a priori sur le thème spécifique des discriminations, ou sur des thèmes assimilés à cette question par nos interlocuteurs.rices (égalité filles/garçons, notamment).

Le tableau ci-après restitue de façon globalisée le type de matériel recueilli par établissement et par type de matériel.

	Entretiens (nb pers)	Groupes de travail	Observations	Documentation
ESPE 1	14		1	Supports pédago.
ESPE 2	5		1	Supports pédago.
ESPE 3	12	1	7	Supports pédago.
LP 1	6	1	1	
LP 2	5		2	Supports pédago.
LP 3	7	1	1	
LG 1	9	1		Supports pédago.
LG 2	10	2	2	Supports pédago.
MEN-MENESR-IGEN	9			Analyse/académie
TOTAL	77	6	15	/

¹⁹Il n'a pas été possible d'accéder à des informations systématiques, et parfois même impossible d'accéder à certains interlocuteurs (à l'ESPE de Versailles, par exemple, compte-tenu de ce qu'il est pudiquement appelé des « *problèmes de gouvernance* », la Direction n'a cessé de changer). Les enseignant.e.s eux/elles-mêmes sont sceptiques sur l'accès à des ressources systématiques : « *Les maquettes de formation, ça c'est pas toujours évident à avoir, donc il faut passer par la direction... elles doivent être quelque part...* » ; « *les enseignants-chercheurs, on sait pas trop sur quoi chacun travaille, hein...* » ; « *à mon avis, un regard sur la globalité, c'est pas possible... des archives... je sais pas si elles ont été conservées... (...) Il y a des mémoires, mais pour l'instant qui n'ont pas été... on ne pourra pas avoir une liste exhaustive... je ne pense pas...* » ; « *les rapports de jurys n'indiquent pas... ils donnent éventuellement des exemples de sujets, mais ne donnent pas tous les sujets qui ont été posés* ».

1.4. Les enjeux de l'anonymisation

Eu égard au contexte *critique* de fonctionnement des ESPE et aux rapports de pouvoir dans l'institution à ce sujet, nos interlocuteurs.rices se sont inquiété.e.s à juste titre des conditions d'anonymat, et ont parfois conditionné leur réponse (ou retenu leurs propos) à des garanties sur ce plan. Compte-tenu du caractère de microcosme du terrain enquêté, qui rend toujours possible l'identification d'interlocuteurs.rices par l'éventuelle singularité de leur discours, nous avons opté pour un haut degré d'anonymisation. Comme on l'aura remarqué précédemment, certains propos peuvent être mentionnés sans précision de provenance, à la condition qu'ils portent sur une analyse critique de la situation institutionnelle susceptible d'exposer particulièrement nos interlocuteurs.rices. Ceci dit, il est rare que certains propos se distinguent exceptionnellement ; il y a à l'égard de la situation plutôt des analyses très convergentes, donnant à la critique un caractère massif. Pour le reste, ne sont généralement mentionnés que l'ESPE ou le type d'établissement ainsi que les fonctions globales des interlocuteurs.rices, suivi d'un numéro permettant de distinguer les individus (ex : ESPE 1 – Enseignante 1 ; LG 3 – Direction 2).

PARTIE 2 : GÉNÉALOGIE ET ANALYSE DE LA PRESCRIPTION MINISTÉRIELLE

Commençons par la prescription. Il s'agit ici de comprendre quand et dans quelles conditions arrive le thème des discriminations dans le discours ministériel. Il s'agit également de comprendre le sens de la prescription, pour en mesurer sa cohérence à la fois interne, et au regard du référent explicité précédemment. Pour ce faire, nous avons procédé à une recherche sur deux bases de données des textes réglementaires du ministère²⁰, à partir du mot-clé « discrimination ». Cette approche par le formalisme linguistique, par suite corrigée en excluant les usages strictement cognitifs (« discrimination visuelle », etc.), a permis d'identifier 100 textes depuis 1950 jusqu'à septembre 2015, et de retracer la trajectoire de ce thème. L'analyse des critères de discrimination ciblés par les textes permet également de voir en quelle mesure les divers critères sont pris en considération, et d'éclairer les éventuelles variations dans le temps. On va ainsi voir que le sens attribué au terme se déplace dans le temps, ou plutôt se charge au fil du temps de nouvelles dimensions. Enfin, nous aborderons l'état actuel de la prescription, notamment à travers les textes postérieurs à 2013, qui marquent l'avènement de nouveaux référents normatifs (Référentiels des compétences, mise en place des ESPE, etc.).

2.1. Une consécration très récente

Une lecture généalogique des écrits normatifs émanant du MEN ou le concernant (lois, circulaires, notes de service...) montre que le mot « discrimination » s'impose très récemment. Le thème n'existe quasiment pas avant 1980 (6 % des textes sont antérieurs, soit en moyenne un tous les cinq ans). La décennie 1980 marque le point de départ, près de 30 % du corpus étant publié entre 1980 et 2004 (soit 1,2 par an en moyenne). Le thème se voit consacré surtout après 2005 : plus de 64 % du matériau est postérieur à cette date, soit une moyenne de 6 textes par an comprenant le mot « discrimination ». Le graphique n°1, page suivante, rend visible cette imposition en trois étapes.

Ce timing de la mise à l'agenda n'est pas un mince paradoxe, si l'on compare le thème à l'école et dans le discours de l'Etat français en général : lorsque celui-ci fait de la discrimination raciale une priorité politique, entre 1998 et le début de la décennie 2000, le MEN adopte la politique de la chaise vide dans les instances officielles consacrées à ce thème – telles les *Commissions départementales d'accès à la citoyenneté* –, comme s'il n'était pas concerné (Lorcerie, 2003b ; Dhumé, 2010). Inversement, le ministère semble se saisir du thème après 2005, alors même que, dans le référentiel global²¹, le discours politique sur les

²⁰ Ces données résultent de l'exploitation croisée de deux bases de données des textes officiels : l'une, « ADRESS'RLR » est gérée par le Centre national de documentation pédagogique (<http://www.adressrlr.cndp.fr/>), l'autre, « MENTOR », par le MEN (<https://mentor.adc.education.fr/exl-php/cadcgp.php>). Pour l'attribution des critères, nous nous sommes basés sur le contenu du texte et la mention explicite d'une qualification des discriminations visées. Lorsqu'un texte compte plusieurs critères cibles, l'attribution est fractionnée de manière égale indépendamment du nombre d'occurrences internes au texte. A noter que, concernant les catégories ethno-raciales, les formules utilisées recourent fréquemment à plusieurs critères simultanés (ex : culture + religion, ou couleur de peau + origine, etc.), ici globalisés et donc comptabilisés une seule fois.

²¹ Un référentiel global est « une représentation générale autour de laquelle vont s'ordonner et se hiérarchiser les différentes représentations sectorielles. Il est constitué d'un ensemble de valeurs fondamentales qui constituent les croyances de base d'une

discriminations cède le pas au discours entrepreneurial sur la « diversité » (Noël, 2008 ; 2010 ; Doytcheva, 2009). A première vue, le thème des discriminations s'inscrit donc dans le champ discursif scolaire dans un parfait contretemps par rapport à l'agenda politique global. Mais si l'on entre dans le détail, on s'aperçoit que l'avènement de ce mot coïncide avec la mise en place de la HALDE (Haute autorité de lutte contre les discriminations) ; créée fin décembre 2004²², celle-ci se met en place début 2005. On retrouve ici un processus courant, dans le fonctionnement de l'institution scolaire : l'actualisation de son discours se fait surtout au gré de l'histoire institutionnelle (ce qui est déjà l'objet des premiers textes, depuis les années 1950), mais on va voir que dans la prescription cela ne correspond pas nécessairement avec un *aggiornamento* du référentiel politique.

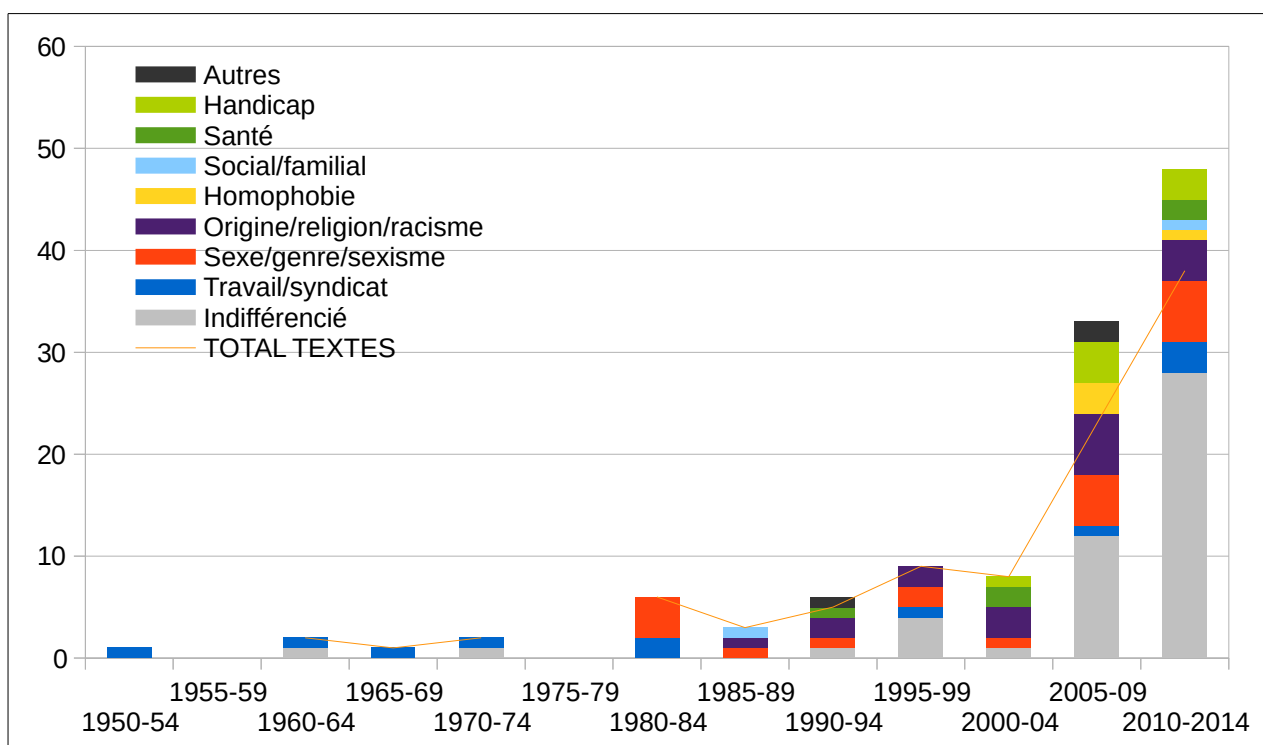


Figure 1 : Occurrence du terme « discrimination » à travers les textes normatifs du MEN, 1950-2014

2.2. Des critères inégalement reconnus

La *Figure n°1* fait également apparaître que tous les critères prohibés par le droit antidiscriminatoire ne sont pas également l'objet d'attention publique, à l'école.

Une reconnaissance plus ou moins récente et conséquente

Historiquement, le thème de la discrimination renvoie d'abord aux rapports de travail : plusieurs textes visent à poser les règles et protections relatives aux droits des salarié.e.s, incorporant la règle formelle de

société, ainsi que de normes qui permettent de choisir entre des conduites » (Muller, 2011).

²²Loi n°2004-1486 du 30 décembre 2004 portant création de la haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité.

non-discrimination (sur les congés et absence en 1950, la validation de service en 1967, etc.). Ce thème se poursuit avec une certaine régularité jusqu'aujourd'hui, et représente 9% des occurrences. Il s'étend de « l'interne » vers « l'externe », avec les textes transcrivant les règles de marché public (2006, 2012) que l'administration publique s'impose sous l'effet du néolibéralisme : après la gestion salariale, c'est la concurrence qui se veut « sans discrimination ». Mais ce discours sur le travail et le marché est exclusivement d'ordre principiel. Hormis la parenthèse des années 1983-84 concernant l'« égalité entre hommes et femmes », aucun texte ne fait même allusion à l'idée que de la discrimination pourrait avoir lieu dans les relations salariales ou dans les collectifs de travail - comme si l'Education nationale n'était pas, de ce point de vue d'employeur, « une entreprise comme les autres » (Poiret, 2003).

L'usage indifférencié du terme – c'est-à-dire sans précision de critère – s'impose comme le premier mode de discours. Cela dénote, par rapport aux usages des conventions internationales : lorsqu'elles concernent « tous » les critères, celles-ci listent néanmoins méthodiquement les catégories effectivement couvertes. Ce n'est pas le cas dans le discours du MEN, qui recourt quasiment depuis le début, et surtout après 2008, aux formules indistinctes (« sans discriminations », « toutes les discriminations »). Le graphique ci-dessous montre que cet usage

indifférencié représente plus de 40 % des occurrences, toutes périodes confondues. La brusque inflation des discours sur la discrimination dans la seconde moitié des années 2000 correspond majoritairement à la diffusion de ce registre indifférencié.

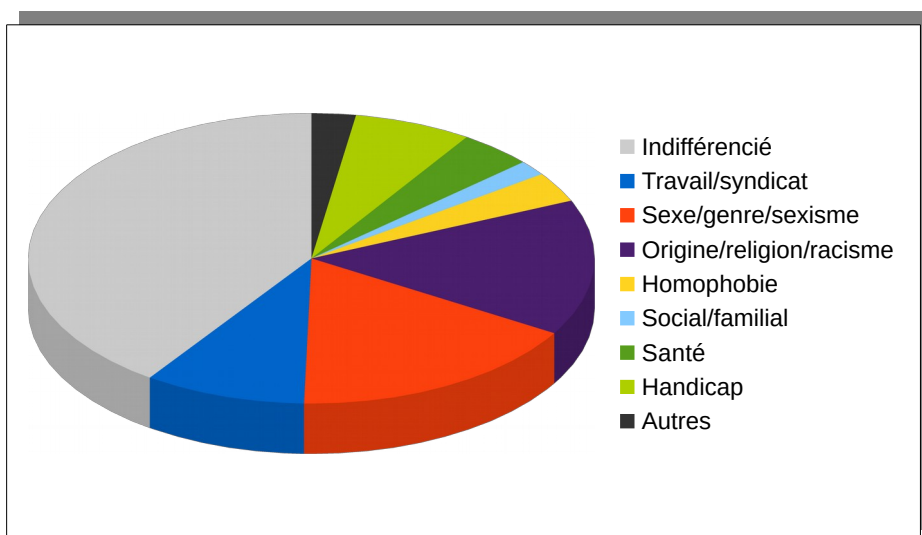


Figure 2 : Part des critères visés par les textes normatifs du MEN sur la discrimination, 1950-2014

Source : Exploitation des bases de donnée Mentor et Adress'rlr

C'est le critère de sexe/genre qui vient ensuite, en terme d'ancienneté (depuis 1982) comme de prégnance (presque 17 % des occurrences). Il est entendu selon la norme hétérosexuelle distinguant des « sexes », des « hommes et des femmes » ou des « filles et garçons ». Il faut attendre la circulaire de rentrée de 2008²³ pour que le thème de l'« homophobie » apparaisse, associé au discours sur les discriminations. Mais cela ne concerne au total que 3,4 % des occurrences (et près de 5 % sur la période 2005-2014). Cette reconnaissance

²³ MEN, Circulaire n°2008-042 du 4 avril 2008, « Préparation de la rentrée 2008 ».

tardive résulte une fois de plus d'une adaptation du discours du MEN pour tenir compte de l'actualité internationale de ces questions depuis 2005²⁴, et pour répondre aux pressions des mouvements LGBTI (Comité Idaho, SOS-Homophobie, etc.) en faveur de la reconnaissance scolaire de l'« homophobie ».

Les catégories d'ordre ethnico-raciale, elles, apparaissent dans 15 % des textes. Elles deviennent un objet du discours sur les discriminations au cours des années 1980, au gré d'un mouvement de « scolarisation » du discours antiraciste. Celui-ci coïncide avec le développement des célébrations mémorielles auxquelles l'institution scolaire est associée et incitée (*Journée internationale contre le racisme, contre l'esclavage*, etc.). En réalité, ces catégories deviennent surtout explicites en 2009 (dans pas moins de 5 textes sur cette seule année) avant de refluer. Par ailleurs, il s'agit principalement d'un discours sur les « cultures », les « religions » et le « racisme » en général ; hormis la référence au texte de l'Unesco de 1960, l'expression « discrimination raciale » n'existe pas avant 2014. De façon inédite le Ministère s'engage alors publiquement à « *lutter contre les discriminations d'origine raciale, géographique ou liées au sexe au moment de l'orientation* »²⁵. La question raciale – surtout dans le thème du racisme - resurgit dans le discours de mobilisation autour des « valeurs de la République » suite aux attentats de janvier 2015.

Une tentative de synthèse ?

Après diverses hésitations et variations, la circulaire de rentrée de 2014 opère une synthèse, liant un discours général à la spécification des trois catégories précédentes : « *toutes les violences et les discriminations, notamment racistes, sexistes et homophobes* »²⁶. Sans savoir si cette dernière formulation est vouée à durer, force est de constater que certains critères comme le handicap (6,7 % des occurrences) ou l'état de santé (4,2%)²⁷ sont très peu en lien avec le discours sur les discriminations. Ils sont d'abord pensés comme des déficits portés par les individus, appelant éventuellement un surcroît de protection, mais pas d'abord comme un enjeu d'égalité de traitement. Notons enfin une incongruité : on remarque ponctuellement un discours sur la discrimination « sociale » ou « familiale » (1,7 % des occurrences) alors que ces critères ne sont globalement pas reconnus dans le droit français anti-discriminatoire, sauf textes particuliers²⁸, et contrairement au droit international²⁹.

Ceci étant dit, il peut sembler hasardeux d'accorder autant d'importance aux textes telles que les circulaires de rentrée, vues leurs conditions de production, si l'on en croit les agents du ministère : « *Juste pour vous*

²⁴ La *Journée Internationale contre l'Homophobie* a été instaurée en 2005. En 2006, l'Unesco adopte les Principes de Jogjakarta qui font obligation aux États de définir des normes notamment en matière d'orientation sexuelle et d'identité de genre. Le 17 novembre 2006, le Comité Idaho lance une pétition internationale « Pour une dépénalisation universelle de l'homosexualité », qui sera finalement reprise en 2008 par la ministre française des Droits de l'Homme, Rama Yade, lorsqu'il apparaît que les Nations Unies doivent adopter une *Déclaration relative à l'orientation sexuelle et l'identité de genre* (2008).

²⁵ MEN, « Rentrée scolaire 2014-2015 », Dossier de présentation, 1^{er} septembre 2014, pp.50 et 53.

²⁶ MEN, Circulaire n°2014-068 du 20 mai 2014, « Préparation de la rentrée 2014 ».

²⁷ Le discours qui lie discrimination et santé n'est que ponctuel, en 1992 puis en 2002, et seulement à propos du SIDA/VIH.

²⁸ On retrouve ici ou là dans le Code de l'éducation, sans systématisme, le motif du « milieu social » (Pichard et Fercot, 2015).

²⁹ Par exemple, la *Convention européenne de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales* (art.15) ou le *Pacte international relatif aux droits civils et politiques* (art.26) prohibent les discriminations fondées sur « l'origine sociale, (...) la fortune, la naissance ».

dire comment ça s'écrit une circulaire de rentrée tout le monde y note son petit truc moi j'ai mis....bon je ne me rappelle plus, j'ai dû pouvoir mettre 5 lignes. Chacun envoi et on se retrouve avec 100 pages de texte qui doivent être réduite à 1 page, donc bon... (...) Il faut pas non plus que tout le monde veuille y mettre quelque chose. La circulaire est très scrutée mais est-elle très lue sur le terrain ? En tout cas c'est un objet très être observé par les chercheurs mais... C'est pas un texte d'affichage, mais c'est pas un texte où on se dit on met le paquet là-dessus... ». Si, en effet, l'importance normative de ce texte est limitée sur le « terrain », comme on le verra (chap.3), l'évolution des textes montre néanmoins des transformations ainsi que des tensions qui sont significatives du rapport politique à cette question.

2.3. Mutations et continuités du discours ministériel sur la discrimination

L'apparente continuité du thème depuis au moins les années 1980 (avec des variations d'intensité) repose sur un biais de méthode : le formalisme linguistique aplanit les changements de significations. Même en excluant le registre cognitif (lié aux compétences attendues dans les disciplines linguistiques, notamment), le contenu du mot discrimination n'est pas identique. D'une part, le contexte change, et donc aussi le sens du discours ministériel sur le phénomène. D'autre part, avec le temps, le thème se diffuse dans des dimensions de plus en plus variées de l'organisation scolaire, avec là aussi des significations différentes.

De la norme formelle visant l'organisation au discours éducatif visant les élèves

Les premières occurrences sont liées à des conjonctures dépassant le cadre scolaire : en particulier des engagements internationaux, comme la convention Unesco sur la *lutte contre la discrimination dans l'enseignement* (1960, 1971), la *Convention sur l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes* (1984, 1985), celle relative aux *Droits de l'enfant* (1990), ou encore celle du Conseil de l'Europe pour la *protection des enfants contre l'exploitation et les abus sexuels* (2011). Ce registre engage l'Etat à l'échelon international, et secondairement l'école ; il se répète sur la période, au gré du nouveau droit international, sans infléchir en soi le référentiel de politique scolaire.

Le début des années 1980 voit apparaître un discours jusque-là inédit, qui fait de la « discrimination sexuelle » un enjeu pour l'organisation du travail. L'objectif de « *lutte contre toute discrimination à l'égard des femmes dans les communautés éducatives* »³⁰ s'affirme à travers plusieurs textes des années 1983-84. Mais cet usage n'est que de courte durée, suivant l'actualité des grandes lois féministes et les aléas de la cause dans l'arène politique³¹. En effet, l'idée de discrimination sexuelle à l'encontre des femmes disparaît presque totalement, pour ne réapparaître qu'environ trente ans plus tard, en 2012 au niveau interministériel³². Parallèlement, depuis la fin des années 1980, le ministère rappelle la réglementation

³⁰ MEN, Note de service n°83-454 du 10 novembre 1983.

³¹ Cette apparition est strictement conjoncturelle, puisqu'elle accompagne d'une part la *Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes* (1980-1984), et d'autre part la création, par la loi dite Roudy de 1983, du *Conseil Supérieur de l'Égalité Professionnelle entre les femmes et les hommes*.

³² Circulaire du 23 août 2012, relative à la prise en compte dans la préparation des textes législatifs et réglementaires de leur impact en termes d'égalité entre les femmes et les hommes.

interdisant les discriminations, signe que la réalité peut en être éloignée. Sont visées des pratiques de scolarisation ou des refus de droit (inscription à l'école, stages, etc.). Une circulaire de 1989 invite l'administration déconcentrée à « *veiller à ce que soit scrupuleusement respecté le principe d'égalité à l'égard des enfants accueillis : doit notamment être proscrite toute discrimination qui serait fondée sur des considérations ethniques, sociales, religieuses, politiques, sanitaires, ou sur la commune de résidence des enfants souhaitant être accueillis* » ainsi que concernant les « enfants nomades ». En 1991, il est rappelé « *qu'aucune discrimination ne peut être faite pour l'admission dans les classes maternelles d'enfants étrangers* », et en 2002 que « *chaque école, chaque collège, chaque lycée a vocation à accueillir, sans discrimination, les enfants et adolescents handicapés ou malades* »³³.

L'idée que l'école contribue à la lutte contre les discriminations ne s'impose pas d'emblée comme l'« évidence » qui la caractérisera dans les années 2000. Cette idée apparaît la première fois dans un arrêté de 1982, qui pose que « *les éducateurs ont un rôle essentiel à jouer dans la lutte contre les préjugés sexistes, chacun dans le cadre de sa mission éducative, afin de contribuer à faire changer les mentalités et à faire disparaître toute discrimination à l'égard des femmes* ». Elle ne resurgit qu'en 1992, dans un texte portant sur l'accueil des enfants porteurs du VIH, et expliquant que leur scolarisation non ségréguée « *contribue à la lutte contre toute forme d'exclusion et de discrimination* »³⁴. Il faut attendre les années 2000 et l'inscription du thème de la « lutte contre toutes les discriminations » dans les circulaires de rentrée pour que le discours sur « l'évidence » du rôle scolaire en la matière s'impose.

La décennie 1990 voit la systématisation de la participation du MEN aux journées rituelles de commémoration ou de compassion (*Journée internationale des femmes, des Droits de l'Homme, Semaine d'éducation contre le racisme*, etc.). Doublant le premier discours de référence international, ce registre discursif vise les élèves, au titre de leur éducation civique et d'une stratégie d'*implication* (Nicolas-le-Strat, 1996) exigeant leur adhésion morale aux « valeurs de la République ». Le sous-thème des discriminations sexistes y apparaît ponctuellement en 1982³⁵, puis en 1998 par la voix de Ségolène Royal, avant de s'ancrer de manière continue depuis la circulaire de rentrée 2008³⁶. La *Semaine d'éducation contre le racisme*, elle, n'est explicitement liée aux discriminations qu'en 2000 et 2003, lorsque « *discrimination et stigmatisation* »³⁷ deviennent les orientations prioritaires de ces années.

³³ Respectivement : Circulaire n° 89-273 du 25 août 1989 sur le transfert de compétences aux collectivités locales, devenue art. L 212-8 du Code de l'éducation ; Circulaire n°91-124 du 6 juin 1991 sur le règlement des écoles maternelles et élémentaires ; Circulaire n° 2002-111 du 30 avril 2002 sur « l'adaptation et l'intégration scolaires ».

³⁴ « *C'est en favorisant leur accueil et en assurant leur éducation aux côtés des autres enfants que l'école prépare l'insertion sociale de ces enfants et contribue à la lutte contre toute forme d'exclusion et de discrimination* ». MEN, Circulaire n°92-194 du 29 juin 1992, « Accueil des enfants porteurs du virus de l'immunodéficience humaine (VIH) dans les établissements d'enseignement publics et privés sous contrat des premier et second degrés ».

³⁵ MEN, Arrêté du 12 juillet 1982 « Action éducative contre les préjugés sexistes ».

³⁶ MEN, Circulaire n°2008-042 du 4 avril 2008, « Préparation de la rentrée 2008 ».

³⁷ MEN-DGESCO, Note de service du 25 février 2000, « Activités éducatives - Semaine nationale d'éducation contre le racisme »

Un tournant ethnonationaliste

La circulaire dite Bayrou concernant « l'affaire du foulard islamique », en 1994, marque une rupture avec le discours de la décennie précédente combinant égalité professionnelle et éducation civique. Brusquement, le thème des discriminations est assimilé à un phénomène supposé extérieur à l'école, ce qui signifie implicitement qu'il est tenu pour être véhiculé par les publics, par déduction musulmans et de banlieue. Ce discours inaugure le thème de l'école-sanctuaire : « *A la porte de l'école doivent s'arrêter toutes les discriminations, qu'elles soient de sexe, de culture ou de religion* »³⁸. Le rapport entre « l'école » et « les discriminations » se reconfigure à partir d'un prisme moral : la discrimination est, avec d'autres figures (racisme, sexisme, homophobie, communautarisme...), investie en symbole de la « barbarie » menaçant les « valeurs de la République » (Dhume, 2015b).

Ce tournant moraliste et nationaliste du discours ministériel se traduit dès la fin des années 1990 dans des prescriptions relatives aux métiers. La circulaire de 1997 concernant la mission du professeur pose, dans l'introduction, qu'il « *participe au service public d'éducation 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* »³⁹. On retrouve ici les ingrédients de la circulaire Bayrou, à la fois dans l'articulation des critères sexe/culture/religion, dans l'impératif de « transmettre les valeurs de la République » comme réponse à une menace morale diffuse, et dans la subsumption de la discrimination au thème de la laïcité, dont elle est censée représenter le négatif. Cette logique est plus ou moins accentuée par la suite - elle reviendra en force autour de 2003-2004 et l'incrimination du voile. Mais demeure comme une empreinte indélébile l'idée, en réalité nouvelle, que le « *refus de toutes les discriminations* » serait constitutif des « *valeurs de la République* », que les enseignant.e.s sont tenu.e.s au moins de « *connaître* »⁴⁰ pour pouvoir les transmettre.

Cette inversion du discours, d'une logique antidiscriminatoire à une réappropriation défensive du thème des discriminations va servir ultérieurement sur d'autres fronts, par exemple quant au rapport entre l'institution et les syndicats. En effet, à partir de 2011⁴¹, le « refus des discriminations », redéfini comme valeur intrinsèque de la République, sert à sélectionner les organisations syndicales susceptibles de se présenter à une élection ou de prétendre à des postes dans les comités paritaires. Dans un contexte marqué par la poussée de l'extrême-droite et ses tentatives de structurer un syndicalisme enseignant, « *le refus de toute discrimination, de tout intégrisme et de toute intolérance* »⁴² sert de frontière morale, condition à la reconnaissance de la légitimité syndicale.

³⁸ MEN, Circulaire n°1649 du 20 septembre 1994, « Neutralité de l'enseignement public – Port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires ».

³⁹ MEN, Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997, « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel ».

⁴⁰ « *Le professeur connaît : les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes* ». MEN, Arrêté du 12 mai 2010, « Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier ».

⁴¹ Il s'agit, selon le ministère, d'une application desdits « accords de Bercy » du 2 juin 2008 relatifs à la rénovation du dialogue social dans la fonction publique.

⁴² MEN, Circulaires du 22 avril 2011, du 28 mars 2014, du 16 septembre 2014.

L'imposition d'un discours indifférencié

Concernant les curricula, il faut attendre 1998 pour voir ce thème formellement inclus. Cela commence par l'éducation à la santé⁴³, avant d'être diffusé dans certaines disciplines. En Education civique, le thème se diffuse surtout entre 2004 et 2008, du Cycle 3 à la 6ème (avec le thème de la discrimination dans l'éducation...) et la 5ème, notamment. En Economie-gestion il apparaît principalement dans des formations orientées vers les secteurs marchand et productif : en Terminale STG (2004), autour des notions de liberté individuelle et de concurrence, en Bac pro secteur de la production (Arrêté du 10 février 2009), dans le BEP spécialité « boucherie-charcuterie » (Arrêté du 24 juillet 2009), ou encore dans le BTS « transport et prestations logistiques » (arrêté du 26 avril 2011), doit être en principe abordé le respect de « *la législation en matière de non-discrimination* », dans les entretiens d'embauche ou le management.

Enfin, notons que la brusque inflation des discours sur la discrimination, dans la seconde moitié des années 2000, correspond à plusieurs changements importants. Le thème devient un principe à portée générale, dont témoigne la formule apparemment indistincte « *lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations* ». Apparue en 2008⁴⁴, elle devient « *toutes les inégalités et discriminations* » dans la loi de Refondation de 2013⁴⁵, puis à nouveau « *toutes les violences et les discriminations* » en 2014⁴⁶. Cela dénote une stratégie d'élargissement officiel des catégories de publics spécifiquement à protéger, en référence à la définition juridique de la discrimination. « Discrimination » devient alors un mot-valise susceptible d'accueillir un ensemble d'engagements ministériels jusque-là distincts (sexe, handicap,...). Le rapport de la DGESCO en 2010 témoigne d'une telle recherche de synthèse, en couvrant plusieurs critères, mais pas tous : « *le handicap* », « *le sexisme* », « *l'orientation sexuelle* », « *le racisme, l'antisémitisme, la xénophobie* ». Cette option n'est semble-t-il pas retenue au final, probablement en réponse à des pressions d'associations externes ou de groupes de lobbying internes, et le discours finit par associer la formule « *toutes les discriminations* »⁴⁷ et le maintien distinct de certaines causes, « *notamment l'homophobie* » et surtout « *l'égalité femmes/hommes* ». De fait, cet apparent tango entre globalisation et spécification se fait au détriment de la nomination et reconnaissance de certains critères, tels que ceux ethniques, raciaux ou religieux.

Les diverses dimensions identifiées ci-dessus émergent au cours du temps. Elles se sédimentent et se surajoutent plus qu'elles ne se substituent l'une à l'autre. Globalement, l'usage indéterminé finit par s'imposer, avec ses effets de flous, mais le sens de la prescription est-il pour autant incertain ? Si l'on prend les textes parus depuis 2013 – soit depuis le changement de majorité politique, qui a conduit à restructurer une formation professionnelle initiale des enseignant.e.s, accompagnée de l'inscription formelle du thème

⁴³ MEN, Circulaire n°98-237 du 24 novembre 1998

⁴⁴ MEN, Circulaire n°2008-042 du 4 avril 2008.

⁴⁵ MEN, Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

⁴⁶ MEN, Circulaire n°2014-068 du 20 mai 2014, « Préparation de la rentrée 2014 ».

⁴⁷ HAMON B., « Lettre aux membres de la communauté éducative », Paris, MEN, 20 mai 2014.

des discriminations à l'agenda de la formation -, que prescrit le ministère ? Qu'est-il attendu des agents en matière d'action sur les discriminations et donc en matière de formation des futur.e.s agents ?

2.4. Le statut du thème, témoin des tensions qui traversent l'institution

La loi d'orientation pour la refondation de l'école de la République de 2013 marque de façon inédite une logique *égalitaire*, et un but d'*effectivité*. Dans un contexte de comparaison internationale des systèmes scolaires par l'OCDE (PISA, 2012), dans laquelle la France est régulièrement épinglée pour être « championne des inégalités », la loi fixe un objectif explicite : « *La refondation doit conduire à une réduction de l'impact des déterminismes sociaux et de toutes les inégalités et discriminations* »⁴⁸. Cela conduit le législateur à associer au thème des discriminations les critères de « *situations familiales, géographiques ou de revenus* ». Si cela se comprend du point de vue d'une conception classique des inégalités sociales, ce lien est relativement nouveau.

Une inflexion du discours en faveur d'une effectivité de l'égalité

L'approche française de l'égalité est historiquement d'abord formelle - la chose est bien connue : l'égalité est confondue dans l'identité, et elle se veut « aveugle aux différences ». Depuis les années 1980, le principe d'*égalité de tous* se double d'une individualisation pour « *l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers* » (Code de l'éducation, L111-2). Le sens de l'égalité se fait plus pratique, mais cette approche a jusqu'ici principalement justifié des dispositifs de « discrimination positive » pour des publics catégorisés « à besoins éducatifs particuliers ». L'effectivité n'a donc pour le moment jamais vraiment visé une *égalité de traitement*, au sens du paradigme anti-discriminatoire. Le discours de 2013 s'inscrit dans ce mouvement dans lequel le droit de l'égalité se déplace vers une obligation de résultat pesant sur l'État (Roman, 2012). Selon le Ministère, par exemple, « *la nouvelle Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018) traduit la conviction selon laquelle la réussite de tous.les élèves est liée à la manière dont l'École porte le message de l'égalité, l'incarne et en assure l'effectivité* »⁴⁹. Ce discours qui semble lier le progrès de l'égalité à l'expérience de celle-ci au sein de l'école est assez inédit, à notre connaissance. Il prend sens dans un contexte où, notamment de « l'extérieur » - mais nombreux/ses sont, à « l'intérieur », celles et ceux qui en sont aussi convaincus -, l'école est à la fois dénoncée pour son inégalité massive, et exhortée de « *rendre effectives les valeurs de la République* »⁵⁰. Cette exigence culmine avec les réactions aux attentats de janvier 2015. Il conduit en bonne logique à se tourner vers la formation des agents pour favoriser la traduction de ces impératifs en « *gestes professionnels* » (selon le langage de l'Inspection générale).

⁴⁸ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, Annexes.

⁴⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

⁵⁰ Voir par exemple le récent avis de la Commission nationale consultative des droits de l'Homme, « Liberté, égalité, fraternité : rendre effectives les valeurs de la République », assemblée plénière du 2 juillet 2015.

Le nouveau *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* témoigne de trois visées principales, exprimées à travers les principes généraux 1 et 6 :

« 1. *Faire partager les valeurs de la République* », ce qui suppose pour les agents de l'école de « *savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations* » ;

« 6. *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* », ce qui implique cette fois selon le référentiel

- d'une part de « *se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes* »,
- d'autre part de « *contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance* »⁵¹.

Le référentiel relie donc la posture éthique de l'enseignant.e (sa mobilisation pour des valeurs et pour un cadre scolaire non-discriminatoire visant la réussite de tous.tes) à une logique d'action éducative tournée à la fois directement et indirectement vers les élèves. Directement, au sens où l'on veut « *mobiliser les élèves* » dans l'adhésion et la promotion de valeurs morales communes. Indirectement, au sens où la réussite de l'objectif de transmission morale, d'une part, et celui de réussite scolaire d'autre part, supposent, selon le ministère, d'« *exclu[re] toute discrimination* » afin de « *prom[ouvoir] l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun* ». L'objectif ultime est d'abord d'ordre éducatif, et la cible est donc *in fine* les élèves : il s'agit manifestement avec ce thème des discriminations d'actualiser une logique d'éducation morale et civique.

Logique d'égalité vs logique de sécurité

La circulaire de rentrée de 2014 opère une substitution : sous le titre « *Promouvoir une école à la fois exigeante et bienveillante* », le contenu tend vers l'idée de « *défendre et promouvoir les valeurs de la République et prévenir toutes les formes de discriminations* ». Apparaît ainsi en filigrane un lien entre un impératif éducatif et un enjeu d'ordre de sécurité nationale, lien qui n'est pas nouveau dans la genèse de l'impératif de « *lutte contre les discriminations* » (Eberhard, 2010). S'il s'agit d'un enjeu de défense, quelle est donc la menace sur la nation, et qui la représente ? Le préjugé répond de fait à cette question et il s'inscrit jusque dans l'implicite ethnique et de genre dont est usuellement chargé le mot « *discrimination* » - implicite qui fait que le ministère continue par ailleurs à parler de « *l'égalité filles/garçons* » (en ciblant implicitement les filles) parallèlement à un discours sur les discriminations, comme si la problématique ne souffrait pas d'équivalence.

L'arrivée du thème des discriminations sur l'agenda ministériel, en 2008, semble répondre une époque troublée, où l'ambivalence de la prescription signalerait une hésitation fondamentale, voire une tension quasi « *schizophrénique* » de l'appareil scolaire. Le discours semble en effet hésiter entre, d'un côté, un regard critique sur l'école et l'appel à plus d'égalité, et de l'autre côté, la tentation d'incriminer certains

⁵¹MEN, Arrêté du 1^{er} juillet 2013, « *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* »

publics supposés dangereux pour l'ordre scolaire/national, et à qui est implicitement imputé le problème des discriminations (Dhume, 2010). A l'interface entre les deux, comme une synthèse ambiguë, sous le coup d'un irrépensible réflexe *mi-disciplinaire mi-sécuritaire* (Foucault, 1993), le statut du thème des discriminations est prioritairement cantonné à l'éducation civique. Mais une éducation civique visant surtout des publics qui ne se seraient pas « *appropriés les valeurs de la République* », et à qui il resterait à inculquer une « *culture du respect* » :

« L'appropriation des valeurs de la République, par la culture du respect et de la compréhension de l'autre qu'elle implique, permet de combattre toutes les violences et les discriminations, notamment racistes, sexistes et homophobes. »⁵²

La circulaire de 2015, dans un contexte post-attentats, se coule encore formellement dans cette logique, dans la mesure où la discrimination n'est traitée qu'en relation avec l'objectif de « *renforcer la transmission des valeurs de la République* ». « *Le respect de la liberté et de la dignité d'autrui, le rejet de toutes les discriminations, l'engagement au service de la communauté et la prévention du racisme et de l'antisémitisme doivent fonder les projets éducatifs et s'inscrire au cœur de la vie scolaire* »⁵³. L'action systémique sur le cadre de scolarité est un instrument au service de cet objectif : « *Pour lutter contre toutes les formes de discriminations et de violences et pour favoriser une culture du respect et de l'égalité, l'approche globale par le climat scolaire est reconnue* »⁵⁴. Cependant, le ton a clairement changé, et cela n'est pas négligeable : moins de dramaturgie nationaliste et moins de stigmatisation directe de la figure des banlieues. Mais ce texte entérine malgré tout le statut de « valeur de la République » du « *refus de toutes les discriminations* ». S'agit-il de convaincre les publics potentiellement discriminés de « *refuser toutes les discriminations* » ? S'agit-il de les convaincre que les « valeurs de la République » sont censées les protéger ? Ou s'agit-il de lier cette protection de principe au fait qu'ils devraient eux-aussi (eux d'abord ?) refuser le sexisme et l'homophobie couramment imputées aux banlieues et à l'islam ?

La conception sous-jacente à cette représentation du problème semble relever d'une forme de « nationalisme cognitif » (Bozec, 2010) qui, en matière de réponse institutionnelle, se traduit par un « nationalisme méthodologique »⁵⁵. On pourrait se demander si ce dernier n'est pas, en l'état actuel, trop profondément ancré dans l'imaginaire institutionnel (Dhume-Sonzogni, 2014) pour que l'émergence de la question des discriminations ne se traduise dans un changement de référentiel politique. Quoiqu'il en soit, l'inflexion du discours en faveur de l'effectivité de l'égalité apparaît comme contrebalancée, à des degrés divers selon le/la ministre concerné.e, par une accentuation du registre moraliste et du référent (parfois ethno-)nationaliste. Le statut ambigu de la question des discriminations semble donc résulter pour partie d'une hésitation entre un sens égalitaire (avec une exigence d'effectivité de l'égalité appelant à un regard

⁵² MEN, Circulaire n°2014-068 du 20 mai 2014, « Préparation de la rentrée 2014 », titre IV.

⁵³ Circulaire n° 2015-085 du 3 juin 2015, « Circulaire de rentrée 2015 ».

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Cette notion, initialement appliquée aux implicites méthodologiques de la recherche, permet de souligner le fait que des processus équivalents sont à l'œuvre dans le type de réponse imaginée par l'institution aux questions.

critique de l'école sur elle-même), et un sens sécuritaire (avec une exigence d'effectivité de l'adhésion aux « valeurs de la République » appelant un renforcement de l'éducation civique).

Une question politiquement et institutionnellement incertaine

Le changement de ton des textes de 2015 témoigne que l'heure est à « *l'apaisement* », ce qui apparaît assez clairement sur le thème de la laïcité : « *sur la question pédagogie de la laïcité, les choses ce sont un peu détendues, (...) le travail qui est mené ici (...) c'est quand même un travail d'apaisement autour de la question de la laïcité* » (Ministère 2), après l'instrumentalisation de cette question dans la séquence politique précédente. Mais cette stratégie se fait excessivement discrète, comme si le Ministère se retirait de la scène de bataille sur la pointe des pieds (« *On était encore dans la circulaire Chatel et puis on s'est dit à... à ne pas la citer, à faire attention de ne pas la citer* ») plutôt que par une réorientation politique explicite. Si l'état des rapports de force politique nationaux explique ce choix, notamment après les épisodes polémiques successifs qui ont exposé et éprouvé le ministère de l'Education nationale (ABCD de l'égalité, rapports sur la refondation de la politique d'intégration...), cette stratégie du retrait silencieux accroît le flou sur le sens politique du projet. Le même cadre catégoriel et discursif est repris, mais le contenu est progressivement détourné, donnant le sentiment simultané d'une continuité formelle et d'un changement pratique. Ainsi, la laïcité tend aujourd'hui à être relue selon « *un angle d'attaque pour parler des questions de climat scolaire, environnement apaisé pour l'élève, de terrain d'entente pour les partenaires* » (Ministère 2). Comme on l'a vu dans l'évolution du discours prescriptif, la même stratégie se retrouve sur la question des discriminations – thème d'ailleurs fortement lié à celui de la « laïcité », à la fois dans l'histoire de l'organisation et dans les représentations des agents interviewés. En conséquence, autant le thème est visible, autant le problème est instable, et donc autant la politique est incertaine.

L'instabilité et l'incertitude se retrouvent dans les choix organisationnels du ministère : la catégorie « discrimination » y relève d'un problème peu identifié en soi, lié à un référentiel politiquement instable, et dont l'objet est défini organisationnellement d'abord par défaut. Politiquement parlant, l'histoire de l'organisation ministérielle dédiée à ce thème témoigne clairement d'un flottement du référentiel. L'histoire débute en 2003, avec la mise en place d'une *Cellule nationale de prévention des dérives communautaristes* au sein de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)⁵⁶. Dans le contexte de crispation ethno-nationaliste de l'époque, cette Cellule vise à donner corps au nouveau thème du « *communautarisme* », en commençant par comptabiliser le « *voile à l'école* » (Dhume-Sonzogni, 2007). Après le vote de la loi de 2004 interdisant les signes religieux à l'école, l'action se concentre sur « *le racisme et l'antisémitisme* », servant notamment d'interface avec les associations antiracistes. Après la circulaire de rentrée de 2008 qui inaugure le thème général des discriminations, le service prend le nom de *Mission Parité et lutte contre les discriminations*, puis en 2012 il est consacrée à la *Prévention des discriminations et à l'égalité filles-garçons*.

⁵⁶FERRY L., DARCOS X., « Contre les dérives communautaristes, réaffirmer les principes de la laïcité républicaine », Conférence de presse du 27 février 2003, MEN.

De la « prévention des dérives communautaristes » à la « lutte contre les discriminations », les objectifs ont-ils été modifiés ou clarifiés ? En réalité non, et d'abord parce que ce service est défini moins par l'effet de choix politiques clairs que par l'opportunité organisationnelle qu'il représente de traiter certains thèmes – variables selon l'époque – qui ont en commun leur caractère doublement périphérique : périphérique par rapport à la mission centrale d'enseignement ; et périphérique par le rôle d'interface vis-à-vis de pressions extérieures à l'institution (ici de la part d'associations intéressées à la cause de l'antiracisme, de l'antisexisme...).

En principe « transversale », la Mission est en fait le réceptacle d'une question politiquement secondaire et d'une demande extérieure : « la demande sur les discriminations, [il y a] une lecture rapide qui permet de refiler le bébé aux voisins... "ah la discrimination, c'est chez..." (...) oui, distribution des thématiques et aussi gestion du flux de demande... » (Ministère 2). Cette attribution du thème permet aussi aux autres services de se protéger des demandes extérieures, et c'est d'abord ainsi que nous interprétons les difficultés d'accès au terrain ministériel rencontrés dans cette recherche : dès lors que la catégorie « discrimination » est posée, elle prend automatiquement le pas sur toute autre qualification, même lorsque la demande concerne par exemple les programmes. La question est donc secondaire, mais pas en tant que telle négligeable, car elle est perçue comme une « demande sociale » à laquelle il serait risqué de ne pas répondre... Cela signifie aussi *a contrario* que l'enjeu n'est clairement pas de l'ordre du problème interne à travailler.

Sur le plan organisationnel, la Mission est définie en creux. Elle est implantée dans une sous-direction relative à la vie scolaire (« on est tout ce qui n'est pas dans la classe dans le cadre de l'enseignement ») ; elle est affectée à des questions touchant à des catégories de publics implicitement spécifiés (et plus ou moins clairement nommés), mais toujours caractérisés par défaut, par leur non-statut de publics « à besoins particuliers ». « Ici, ce qu'on met derrière notre mission c'est tout ce qu'on met pas dans l'accueil des élèves allophones nouvellement arrivés, puis sur la scolarisation des enfants des voyageurs... ». Cette définition par défaut se traduit par la précarité du thème, la faiblesse des enjeux comme des moyens, et donc également par des objectifs institutionnels très minimalistes si ce n'est flous. « Ce qui est attendu... Moi je dirais pas qu'il y a des.... je dirais pas qu'on des attendus très clairs. J'ai l'impression qu'on est dans une phase du travail où...il faut qu'on réussissent à outiller [pour soutenir les actions ponctuelles existantes] ». Le statut périphérique de la question et de la Mission rendent improbables des exigences fortes en termes de traduction pratique :

« 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, alors l'interdisciplinarité en partenariat avec la société civile... mais ça les enseignants des ESPE, éducatifs, qui font des choses, ils ont pas besoin de nous. Notre travail ici c'est de rendre ça systématique et de le faciliter par exemple en donnant des agréments à des associations qui contribuent à l'action éducative. Cette année on a défini comme priorités la prévention aux discriminations mais sous l'angle de l'égalité filles-garçons et puis on espère que les stages prévus dans les contenus des formations se remplissent. »

* * *

C'est donc une prescription faible, sur une question de tous points de vue traitée comme périphérique. Autant la prise de conscience de l'enjeu politique d'une égalité effective semble progresser, au sein de l'administration scolaire (les entretiens en témoignent par ailleurs), autant, dans le discours et dans l'organisation de l'action, le pas n'est pas encore franchi pour s'attaquer clairement aux discriminations. Comme le formulent plusieurs interlocuteurs au ministère :

« La question c'est de faire que dans l'école la question de la discrimination soit une question... alors c'est l'objet d'une partie du nouveau socle de connaissance, c'est l'objet d'une partie de l'enseignement morale et civique... on peut avoir une attente mais dans ce cas il faut avoir une politique... (...) La politique est intéressée, c'est clair. Après, le portage politique c'est autre chose. Là il y a un portage sur la question égalité filles/garçons, il y a un portage sur la laïcité... »

« Il y a un discours politique et on doit montrer qu'on le fait. On VA montrer qu'on le fait mais vous voyez....on est dans la phase où on se dit bon... »

Cette phase d'entre-deux, si l'on suit ce raisonnement, est aussi celle où est ressentie une urgence sociale autour du « vivre ensemble ». Structurée par ce qui semble être un « nationalisme méthodologique » impensé, définie durablement à travers une confusion de référentiels politiques, combinée à la routinisation des réponses (en matière de racisme notamment⁵⁷), et maintenue dans une précarité organisationnelle et un flou statutaire qui témoignent du caractère politiquement secondaire du thème... la question des discriminations apparaît politiquement mal engagée. Ces éléments de contexte rendent extrêmement incertaine la capacité de l'institution à poser le problème de la discrimination, notamment en matière de formation des agents. L'inscription de ces objectifs dans la formation des futurs enseignant.e.s repose donc sur une ambiguïté profonde : à défaut d'une prescription lisible et d'une volonté politique forte en la matière, serait-ce à la formation de trouver l'articulation les diverses tendances de la prescription ? Et dans le contexte d'urgence de la mise en place de la formation initiale, cela a-t-il quelque chance de se réaliser ?

⁵⁷ Nous entendons par là le fait que le type de réponse de l'institution aux problèmes a tendance à être stable dans le temps. En matière de racisme, par exemple, ce sont les mêmes recettes qui se répètent depuis les années 1980, avec éventuellement une accentuation du discours disciplinaire, moraliste et nationaliste face à l'échec de l'antiracisme « classique » (Dhume, à paraître, 2016).

PARTIE 3. RAPPORT À LA PRESCRIPTION ET RÉCEPTION DU THÈME

Les ambivalences constatées dans la prescription ministérielle et dans le statut institutionnel du thème des discriminations se traduisent-elles dans le rapport qu'ont les acteurs.rices à ces questions, aux différents niveaux de l'institution scolaire enquêtés ? Nous nous pencherons ici d'abord sur la réception et le rapport à la prescription normative, avant d'analyser les référentiels cognitifs et les définitions implicites que les acteurs.rices mobilisent vis-à-vis de ce terme.

3.1. Réception du discours ministériel et rapports à la prescription

En quelle mesure et de quelle manière la prescription ministérielle et ses ambivalences sont-elles perçues ? Nous allons voir qu'au premier abord, ce thème semble assez « naturel » à nos interlocuteurs.rices, comme s'il existait dans l'institution avant même d'être nommé. Mais ce premier sentiment d'« évidence » masque un rapport plus compliqué et l'existence d'un second niveau de prescription, plus implicite, qui en fait un sujet « sensible ». Nous verrons enfin que le rapport à la prescription formelle varie selon les catégories d'acteurs.rices, laissant présager un statut variable de la question dans les pratiques.

Un sentiment d'évidence...

La prescription formelle repose sur un effet de trompe-l'œil, qui masque les ambiguïtés et incertitudes. La diffusion du thème se présente comme un allant-de-soi, comme une extension évidente des « valeurs de la République » qu'il s'agirait simplement de connaître, d'appliquer et de faire apprendre. C'est cette formulation apparemment simple et « évidente » qui fait en réalité le lien entre les deux logiques identifiées ci-dessus, comme si égalité et sécurité devaient résulter toutes ensemble d'un surcroît de « valeurs de la République ». En tout cas, le discours sur les discriminations semble se couler, comme s'il n'était qu'une actualisation récente du programme d'une école engagée de longue date pour l'égalité – ce qui est historiquement discutable (Garnier, 2010). C'est *a contrario* ce dont prend conscience l'un de nos interlocuteurs, lorsqu'il est confronté au discours de prescription⁵⁸ :

« Je m'interroge sur la nécessité de réaffirmer... si on parle de liberté, égalité, fraternité, normalement il n'y a pas de discrimination... (...) Je m'aperçois [avec l'entretien] qu'on a accueilli comme ça le référentiel sans s'apercevoir que le refus des discriminations s'est retrouvé bien affiché... et en même temps avec les valeurs de la République... et on s'est pris comme ça sans avoir réellement réfléchi à l'arrivée de ces termes-là, et on a fait avec, en trouvant ça d'ailleurs assez naturel, je pense... ce qui est quand même un paradoxe, dans la mesure où on n'y a pas réfléchi avant, ben tout à coup, là, c'est là, quoi... » (ESPE 1, Enseignant 8)

Le sentiment d'évidence recouvre toutefois des choses différentes. Pour la petite partie des enseignant.e.s rencontré.e.s dont la représentation de la discrimination se rapproche de notre référent (environ 1/5 des

⁵⁸ C'est ici clairement un effet de l'entretien, dont la méthode consistait notamment à confronter nos interlocuteurs.rices à des extraits des textes récents pour engager l'échange à partir de la prescription et de sa (re)découverte. L'interlocuteur suivant, philosophe de formation, aborde l'entretien comme une occasion de penser le thème qui lui est soumis.

entretiens en ESPE), le sentiment d'« évidence » de la prescription signifie simplement la légitimité politique qu'ils.elles accordent à la question. Pour une autre partie des professionnel.le.s, qui semble adhérer à l'idée de « naturalité » du thème à « l'école de la République », la lutte contre les discriminations existerait « de tous temps » dans le programme institutionnel, au point d'estimer parfois qu'« *il n'y a pas eu d'introduction de ce thème-là c'est toujours [un thème qui a existé dans les programmes] (...) C'est aussi parce que dans les usages, le terme de discrimination est plus présent que... il a été aussi inscrit, il s'est imposé de lui-même sans évolution sur ces aspects-là ou sans révolution majeure sur ce qui peut être enseigné par ailleurs* » (Igen 5). Du point de vue institutionnel, l'arrivée du mot sur l'agenda n'est clairement pas indexée à un renouvellement ni problématique ni programmatique. Dans le même sens, mais avec un argument un peu différent, plusieurs interlocuteurs.rices situent l'émergence de la question dans les années 1980 et la « discrimination positive » pour les un.e.s, les années 1960 et l'école unique pour les autres, quand cela ne remonterait pas carrément à la fondation de « l'école républicaine » :

« Il a fait son chemin, un petit peu... depuis les années 80, quand même, avec les ZEP, par exemple, quand on a parlé de discrimination positive, avec la mise en place de l'éducation prioritaire... C'est quand même un étrange oxymore, discrimination positive... » (ESPE 1 - Enseignant 8)

« Ben il arrive... dès le collège unique... Avec la question du handicap, avec la question de réunir tous les élèves quels que soient... c'est déjà une invitation de l'institution à travailler sur les discriminations... de classe, de classe sociale déjà. Et de réussite scolaire. Et je pense même qu'il existe avant, dès le fondement de l'école républicaine... avec l'idée d'unifier la nation et de... d'unifier la langue, rien que la langue déjà... Donc je pense qu'il est fondamentalement inscrit dans l'école républicaine. (...) Je pense que l'école est construite sur cette idée de lutter contre... » (ESPE 1, Enseignante 1)

« Nous, cette question-là elle était sous-jacente dans les programmes antérieurs, très largement. Alors je ne sais pas si le terme de discrimination est lui-même utilisé mais inégalités c'est depuis quasiment tout le temps, dans les sciences économiques et sociales. » (Igen 4)

La généalogie (chap.1) invalide clairement cette interprétation, mais la question n'est pas là. D'une part, comme l'indique ces propos, le terme symbolise un univers sémantique de la « différenciation » ou des « inégalités » plus qu'il n'apparaît comme spécifique. De fait, il est souvent littéralement confondu dans l'« *étrange oxymore* » qu'est la notion de « discrimination positive », et ce de manière d'autant plus aisée que cet usage (biaisé⁵⁹) de la catégorie discrimination semble bien plus fréquente que sa face supposée « négative ». C'est à ce titre que le mot semble « naturel » dans le champ scolaire. D'autre part, ce sentiment de *déjà-là* signale que nos interlocuteurs.rices n'ont généralement pas perçu de changement paradigmatique dans cette nouvelle manière de formuler les problèmes d'égalité. Du coup, la seule singularité prêtée à la notion de discrimination est liée aux catégories de populations visées, ce qui en fait une notion vue plutôt négativement, sous prétexte qu'elle concurrencerait ou affaiblirait la question déterminante des « inégalités sociales » :

« Pour nous, la question des discriminations elle est très centrale. 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 - Enseignante 2)

⁵⁹ Contrairement à une croyance courante (et à certains usages scientifiques, comme l'implicite qui fait titrer *La discrimination négative* chez R. Castel), la « discrimination positive » n'est pas le symétrique de la *discrimination*. Elle repose sur une conception qui confère à l'égalité (et au droit) une place et un sens tout à fait différents.

Au regard de la prescription et de ses ambivalences, il n'est guère étonnant que la singularité et la relative nouveauté du thème des discriminations ne soit pas vraiment perçue. Mais la prescription est-elle réellement la référence ? D'une part, comme nous allons le voir, ce n'est clairement pas le cas pour tout le monde. D'autre part, nous avons des raisons de penser, au regard de l'analyse de la littérature des sciences sociales sur le sujet (Dhume, Dukic, Chauvel et Perrot, 2011), que la singularité de la question échappe plus généralement à une grande partie des discours de recherche sur l'école. Les rares chercheur.e.s qui s'en expliquent tiennent généralement le thème pour une manière de détourner le regard des inégalités sociales, parfois pour un « effet de mode », ou qui adopte ce nouveau vocabulaire sans investir pour autant le concept. La distance au concept exprimée par nos interlocuteurs.rices n'est donc en rien spécifique, et n'est pas le propre de l'institution scolaire... mais celle-ci lui confère toutefois un statut particulier.

...Qui cache une « question sensible »

Le thème de la discrimination dans l'école est moins simple et « évident » que ne le laissent supposer les discours qui en font une simple variation de la question de l'égalité telle qu'elle est habituellement posée à et par l'école. En effet, le sujet a dans l'institution l'étiquette de « *question sensible* » du point de vue politique, ou de « *question socialement vive* » du point de vue disciplinaire, ce qui signifie qu'il est assimilé à un risque de débordement. Ces questions sont considérées comme risquées du point de vue de l'ordre disciplinaire, au double sens du terme : elles rompent avec l'ordre des savoirs disciplinaires « refroidis » au profit de savoirs d'expériences (avec leurs affects, leur engagement), elles rompent avec l'ordre du pouvoir enseignant qui repose sur la maîtrise des savoirs disciplinaires (au profit d'un domaine de savoirs potentiellement mieux maîtrisé par les élèves), elles risquent donc de perturber la hiérarchie scolaire et la maîtrise disciplinaire de la situation par les enseignants.

« La question des discriminations dans les programmes scolaires elle fait partie de ce qu'on peut appeler les questions socialement vives (...) C'est-à-dire que ça engage quelque chose. Et toutes ces questions socialement vives, (...) comme les questions qui relèvent par exemple ce qu'on appelle le genre, parce que le genre vous avez vu ça fait beaucoup appel à question et à émotion, comme toutes les questions qui ont été soulevées sur la théorie de l'évolution ou sur l'ethnicité à l'école, toutes ces questions sont des questions socialement vives, c'est-à-dire des questions qui interrogent le système éducatif qui doit réaliser qu'il n'a pas affaire à des élèves désincarnés mais qu'il a affaire à des élèves, des êtres humains, ils ont des histoires, ils ont des trajectoires, c'est en fait des questions sociales qui rentrent à l'école, voilà. (...) et ça c'est un peu difficile pour le moment car il y a toujours cette peur que les questions sociales rentrent à l'école parce qu'elles vont déstabiliser cet espace qui est serein. » (Igen, 3)

Sous le discours qui incite à travailler le thème, court un autre discours normatif, qui incite cette fois à un « particularisme des modes de traitement politique » (Chevalier, 1998 : 12) face à cette question des discriminations. Ce statut incite les acteurs.rices à l'« aborder avec prudence et discrétion » (Kaspi, 2006 : 9). En même temps qu'un discours normatif appelant à la vigilance, l'attribution d'un statut de question sensible est d'ailleurs déjà une opération par laquelle ces tensions sont institutionnellement gérées, en évacuant un risque de mise en cause directe. En effet, en projetant la sensibilité sur le thème même de la discrimination,

la difficulté reconnue n'est plus celle de l'institution à considérer le problème, mais devient comme une propriété intrinsèque et substantielle de ceux-ci.

Une problématique difficile à faire entendre

L'étiquette et la logique de gestion exigées à l'égard des « questions sensibles » ont des effets concrets. Elles semblent expliquer au moins l'un des refus de l'enquête dans un des lycées professionnels initialement sollicités. Le proviseur de ce lycée, contacté préalablement, s'était déclaré personnellement intéressé et favorable à ce travail. Il affichait à notre égard un optimisme et une confiance dans le fait que les chercheur.e.s « *rentrera[ient] facilement dans le lycée* ». Mais au moment de solliciter son équipe, il semble avoir eu du mal à communiquer d'une manière convaincante, en adressant un mail au ton particulièrement formel, concluant : « *Je vous laisse le soin de réfléchir à cette sollicitation* ». Face à l'absence totale de réponse, il sur-interprète la non-réponse et impute à son équipe la méfiance à l'égard du thème : « *après sollicitation de mes collègues, ils m'ont opposé une fin de non-recevoir ! Dans ces conditions, difficile de solliciter les enseignants que je cherche déjà à "bouger" sur des problématiques plus "audibles"* ». Cette méfiance semble plutôt avoir été anticipée (statut de faible « audibilité » supposée), et l'on peut se demander s'il n'y a pas eu là un effet de prophétie autocréatrice, sous le discours initial de bonne volonté.

Le rapport de la DGESCO sur *Les discriminations à l'école*, en 2010, insistait sur l'idée de se prémunir de possibles effets d'ordre à la fois conflictuels et émotionnels : « *l'éducation contre le racisme doit intégrer un travail sur le vocabulaire et se garder de toute dimension émotionnelle qui empêche la réflexion sur la construction des préjugés racistes* » (DGESCO, 2010, p.26). Cette volonté de mise à distance des affects génère un paradoxe pour l'action. Car, sur le plan professionnel, aborder dans l'institution des questions ayant le statut de question sensible engage inévitablement les agents sur un mode subjectivement *sensible* ; cela mobilise chez eux.elles des émotions, des peurs, etc. qui compliquent le travail et favorisent des mécanismes de défense. Travailler en classe des questions qui « touchent » les élèves suppose une implication pédagogique particulière, qui *affecte* en retour les enseignant.e.s (Dhume, 2009), au double sens ou cela les « touche » eux.elles-mêmes, du coup les expose, et parfois les transforme⁶⁰. On peut donc émettre l'hypothèse que le statut de danger potentiel conféré à cette question se traduit, dans le registre des pratiques d'enseignement, par des difficultés et des peurs professionnelles à travailler la question, du moins à en travailler la part de vécu et d'expérience. Il s'agira de voir comment les professionnel.le.s travaillent ces questions, si ils.elles le font, et comment la formation les aide (ou non) à cela.

Un rapport variable à la prescription

Si l'on prend l'exemple des ESPE, le rapport à la prescription semble varier selon les acteurs.rices. D'un côté, les membres des équipes de direction et responsables de master mettent d'emblée en avant l'importance des « textes » qui cadrent et guident leurs décisions : « *On a des textes officiels, on a des thématiques à aborder, on ne fait pas absolument ce qu'on veut...* » (ESPE 1- Direction 1) « *On est cadré au niveau national,*

⁶⁰ C'est la question que soulève Caroline Bouly-Delcroix (2007), dans un travail universitaire qui témoigne et analyse son engagement dans un projet académique de lutte contre les discriminations en Lorraine.

et on suit tout simplement ce qu'on nous demande... » (ESPE 1 – Direction 2) Mais, la prescription porte surtout sur le cadre formel (blocs de compétences, crédits ECTS...) et le discours de conformité vise la nécessaire conformation des maquettes pour leur accréditation. La programmation effective des contenus, elle, se joue entre le guide des études (avec l'organisation des volumes et des temporalités globales), les arbitrages intermédiaires (par exemple des options), et la définition des contenus des séquences qui est en général d'ordre individuel. Entre la prescription et la réalité des cours, divers enjeux s'immiscent donc, qui font que le lien est plus ou moins distant (cf. chap. 4).

Sur ce plan, le rapport à la prescription a son importance, d'autant que les professionnel.le.s ont le sentiment d'un flux incessant de prescription. *« Chaque demande ministérielle est prise comme "On nous demande encore ça !", "ça" étant vécu comme un supplément, vécu comme un empilement » (ESPE 1 - Enseignant 5).* Ce rapport à la prescription peut encourager à organiser (sur les maquettes, etc.) des *espaces flous*, pour se dégager la possibilité d'arrangements variables, tenant compte du foisonnement de normes, des multiples contraintes, et de l'évolution des rapports de pouvoir. Cette stratégie accroît la distance entre l'affichage d'intitulés formellement conformes, et en pratique une tendance au désengagement organisationnel sur le contenu réel. Voire, elle organise la coupure entre le registre global des prescriptions (interface gérée par l'administration) et celui de l'action. Selon nos interlocuteurs.rices, qui observent par exemple qu'« *il y a des objectifs officiels, mais ils ne sont même pas diffusés* », cette configuration caractériserait particulièrement l'ESPE 1. Ce mode de gestion de la pression peut inciter à renoncer au sens global, et du moins, dans cet ESPE, le sentiment de perte de sens s'exprime fortement. *« Les tensions créées [par les conditions de montage des ESPE] font que les questions qui nous concernent, qui sont des questions pour moi fondamentales, sont prises pour un supplément d'âme » (ESPE 1 - Enseignant 5)* et laissées à un arbitrage individuel.

Se rajoute à cela le fait que la logique universitaire laisse les enseignant.e.s à peu près seul.e.s décideurs.euses du contenu réel de leurs cours. De façon exceptionnelle, semble-t-il, il peut y avoir une coordination des équipes disciplinaires, à condition qu'elle repose sur une confiance et une affinité (*« Dans le monde universitaire, c'est assez exceptionnel parce que grosso modo les équipes travaillent peu ensemble, nous on fait des échanges de cours et les choses se passent particulièrement bien »*, ESPE 2 - Enseignant 10). Gage de liberté professionnelle d'un côté, « l'autonomie » des enseignant.e.s en matière de contenu a aussi un effet d'isolement qui pèse sur la possibilité de concertation et de régulations collectives. L'isolement de chacun.e dans ses cours est à la mesure du désengagement du collectif. Cela a en outre un effet immédiat sur l'enseignement relatif au thème des discriminations, puisque – pour des raisons sur lesquelles nous reviendrons – le fait d'aborder ce thème dépend plus de choix individuels que d'une quelconque prescription.

« Le contenu de mes cours bon c'est très libre, c'est très très très très libre, y a assez peu de concertation entre nous sur ce qu'on fait à l'intérieur de nos cours. » (ESPE 3 – Enseignante 18)

« [Il y a] la place du formateur lui-même (...) et si on ne l'aborde pas, c'est qu'en tant que formateur on veut ou pas, on peut ou on ne peut pas, je pense que c'est fondamental. L'université nous laisse quand même une liberté certaine, donc ce n'est pas une pression institutionnelle qui nous empêcherait de l'aborder. » (ESPE 3 – Enseignant 22)

On voit ici que le rapport à la prescription est traversé par des stratégies d'aménagement de marges de manœuvre qui tendent à individualiser la prise en charge des contenus. Cela laisse présager de l'hétérogénéité des pratiques réelles de formation ou d'enseignement sur le thème des discriminations. En l'état des choses, la tendance à distendre le lien entre la prescription et l'action s'ajoute aux ambivalences de la prescription, laissant penser que la question des discriminations fait, comme bien d'autres, peu l'objet d'arbitrages collectifs et politiques relatifs au sens de la formation.

3.2. Référentiels et définitions implicites du problème

Au-delà du rapport au discours normatif du ministère, il s'agit de se pencher plus avant sur la dimension cognitive que recèlent les usages du mot discrimination. Nous allons voir d'une part que le terme est utilisé prioritairement dans un sens générique, et non spécifique, et d'autre part qu'il est référé d'abord aux catégories de publics potentiellement concernées, ce qui a plusieurs conséquences problématiques.

Une catégorie instable, peu familière et peu signifiante dans l'institution

Le mot discrimination semble en lui-même peu utilisé, aussi bien dans les lycées que dans les ESPE. Il est clairement introduit par l'enquête, contraignant nos interlocuteurs.rices à se positionner à son égard. Certain.e.s le font en se le réappropriant comme équivalent des inégalités et l'utilisent (pour donner le change à l'enquêteur.rice ?) avec un flou caractéristique d'un usage extensif et peu familier. D'autres s'en distancient, pour plusieurs raisons. Dans les lycées enquêtés (à la différence des ESPE), le mot discrimination semble susciter un malaise, si l'on en juge par la prudence dans la manière de poser le sujet, mais aussi par les confusions de registres, de paradigmes ou de référentiels politiques, par exemple entre différenciation pédagogique, discrimination positive, inégalités...

« Sur les discriminations, est ce que... Quel genre d'inégalités vous intéresse : est-ce que c'est l'inégalité vis-à-vis de l'enseignement, est ce que c'est l'inégalité... de... d'élèves qui ne trouvent pas, enfin, qui n'auraient pas les meilleurs enseignements par rapport aux autres, euh, quel, quel type, est ce que c'est un enseignement différencié en fonction des handicaps et des aptitudes, est ce que c'est la discrimination vis-à-vis de l'excellence scolaire ? Sous le terme "discrimination" y a tellement de choses que... » (LG 1 - Direction 5)

Ce thème n'est pas forcément perçu par les enseignant.e.s censé.e.s l'enseigner. Par exemple, une professeure d'Histoire-géo en CAP et terminale Bac pro retraduit l'enjeu dans un référentiel interculturel, au point qu'elle n'a pas « vu » le thème pourtant formellement prescrit⁶¹ :

« 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. (...) L'héritage culturel, la culture. Donc il faut rendre sensible les élèves aux autres cultures, les rendre tolérants aux

⁶¹Les programmes de Terminale Bac Pro et de CAP incluent le thème « Egalité, différences, discriminations ». Cf. MEN, B.O. spécial n°2 du 19 février 2009, « Histoire-Géographie-Éducation civique. Baccalauréat professionnel. Classes de seconde, première, terminale » ; MEN, Arrêté du 8 janvier 2010, « Classes préparatoires au CAP. Programme d'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique ».

autres cultures, s'interroger sur les autres cultures, qu'est-ce qu'elles nous apportent ? Mais il n'y a pas cette idée de discrimination. » (LP 1 – Enseignante 2)

Dans les ESPE enquêtées, ceux et celles qui travaillent sur la problématique du genre, particulièrement, se disent souvent peu familier.e.s du concept proprement dit, et y opposent des choix théoriques. « *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 – Enseignante 4). En même temps, comme on le voit, le concept de discrimination n'est pas investi comme tel et donc son sens n'est pas réellement travaillé, ce qui fait que les liens conceptuels ou les divergences théoriques ne sont en fait pas clairement identifié.e.s – ou du moins pas explicités. Il semble y avoir comme un malaise (« *c'est une question hyper compliquée* »). D'autres personnes témoignent que ce mot ne leur est pas plus familier, mais qu'elles s'en distancient pour son image, et d'abord pour sa négativité : « *...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 – Enseignante 14). L'instabilité des référentiels politiques (confusion entre intégration et non-discrimination) se cache derrière l'argument d'une différence de polarité morale entre la « lutte contre les discriminations et « l'intégration ».

A l'image du discours de prescription (« *toutes les discriminations* »), l'idée de discrimination apparaît aux yeux de nos interlocuteurs.rices le plus souvent comme un terme générique. C'est une catégorie-chapô, destinée à accueillir des sous-catégories, mais c'est rarement un concept spécifique. Pour une partie des interviewé.e.s, discrimination est le nom d'une méta-catégorie de gestion, qui se caractériserait d'abord pour son caractère pratique (en plus de faire « actuel ») : « *C'est un terme générique, et ça regroupe un ensemble de faits et de théories assez importantes. L'avantage, c'est d'avoir un terme générique qui permette de travailler sur plusieurs pans* » (ESPE 1, Enseignante 1). C'est un terme « *utilitaire* », comme le dit une autre formatrice, dont le caractère pratique est lié à sa capacité à accueillir des causes distinctes, et peut-être hétérogènes. En fait, et paradoxalement (au regard de notre référent), la catégorie est prisée pour un effet potentiel de neutralisation, c'est-à-dire la possibilité offerte d'accueillir apparemment « sans discrimination » des questions diverses, sans pour autant avoir à les nommer. Ne pas nommer présente un double avantage. D'une part, cela permet d'intéresser potentiellement des publics divers, concernés par des causes différentes. Dans les ESPE, dans un contexte où une partie des formations est optionnelle, comme on le verra, donc soumise à une concurrence pour l'intéressement d'étudiant.e.s, ce mot représente un terme opportuniste plus qu'un choix paradigmatique, pour cette enseignante-chercheuse qui travaille par ailleurs sur le genre :

« On s'est dit, on va appeler ça (...) "Lutte contre les discriminations et les stéréotypes"... parce qu'on s'est dit "discriminations", ça va parler, "stéréotypes", ça va parler... en même temps on voulait pas trop centrer sur une question d'inégalités filles/garçons, tu vois, on s'est dit : on va ouvrir... Et l'idée c'est de toute façon, pas que traiter de l'inégalité filles/garçons. » (ESPE 1 – Enseignante 4)

L'autre intérêt de ne pas toujours avoir à nommer les catégories de problème auquel l'on veut renvoyer, c'est aussi de ne pas avoir à entrer dans la zone grise, marécageuse, des dénominations ethnico-raciales ou de celles touchant à la sexualité et à l'identité de genre.

Une définition par les catégories de publics

Dans les entretiens, la discrimination est implicitement⁶² définie par les critères que le droit prohibe/protège, autrement dit elle est associée à une liste de thèmes présents par ailleurs dans le discours de l'institution (égalité filles/garçons, homophobie, etc.). S'il peut arriver que les agents incluent dans la discrimination des critères qui excèdent la définition pénale⁶³ – la classe sociale, typiquement –, la référence légale semble globalement connue, même si elle n'est pas toujours explicitée. Tous les critères ne sont toutefois pas « spontanément » nommés, puisque nos interlocuteurs.rices mentionnent généralement le genre (ou le sexisme), l'origine (ou le racisme), l'orientation sexuelle (ou l'homophobie), le handicap et parfois aussi le lieu de résidence. Les critères touchant aux rapports de travail, et globalement la question de la discrimination des agents ne fait pas partie du tableau. Tout cela est assez congruent avec le discours ministériel – sans que l'on sache en quelle mesure celui-ci influe spécifiquement sur la représentation de ses agents.

Il n'est toutefois pas certain que la référence sous-jacente soit toujours le droit. En effet, la liste des critères mentionnés correspond tout autant à une série de thèmes institutionnels, dont l'unité est au fond qu'il s'agit de catégories de publics aux statuts socio-scolaires spécifiques. Une part des critères renvoie en effet à ce que l'institution considère, soit explicitement comme des « élèves à besoins particuliers » nécessitant une adaptation (handicap, Roms), soit implicitement comme des élèves particulièrement à protéger ou encourager (les filles, et peut-être aussi, aujourd'hui, les jeunes LGBTI), soit, enfin comme des élèves particulièrement à surveiller eu égard aux problèmes qu'ils sont supposés pouvoir poser pour l'ordre scolaire (catégories ethnico-raciales, classe sociale et territoire). Cette présentation force sans doute le trait, et n'est bien sûr pas une représentation systématiquement vérifiable. Mais, d'une part, elle correspond à des stéréotypes que la recherche a mis en évidence chez les enseignant.e.s ou futur.e.s enseignant.e.s (Dhume, Dukic, Chauvel et Perrot, 2011), et d'autre part on verra aux chapitres suivants que le travail sur les discriminations est associé particulièrement aux territoires prioritaires, aux établissements « à profil particulier », et aux publics ethniquement et socialement stigmatisés...

Le fait que la discrimination soit abordée par les catégories de public a un double effet. D'une part, cela favorise des glissements ou substitutions de référentiels politiques vers l'intégration et/ou la discrimination positive. L'idée de discrimination finit parfois par se confondre soit dans le discours de prise en compte des

⁶² Nous parlons d'implicite dans la mesure où nous n'avons pas formellement demandé à nos interlocuteurs.rices de définir en tant que telle la discrimination. La méthode d'entretiens a privilégié la mention du terme en maintenant le flou (face à des interrogations pressantes du type « *mais, qu'est-ce que vous entendez par discrimination ?* »)

⁶³ Nous prenons la définition de l'article 225-1 du code pénal pour référence, conformément à la communication publique la plus courante.

différences (« *bon, pas la discrimination, mais la différenciation* »), soit dans celui qui tient la persistance de particularités comme un problème de publics inadaptés. Le rapport de la DGESCO de 2010 illustre cela, puisqu'il titre sur la discrimination mais finit par s'inquiéter, en matière ethnique, de « *dérives identitaires* » et des « *tensions intercommunautaires* » (Dgesco, 2010 : 9-10). D'autre part, les différentes catégories concernées n'ont de fait pas un statut équivalent, notamment eu égard à l'idée de victimation. Par exemple, la question de la discrimination sexuelle conduit à focaliser sur « *des discriminations que peuvent subir les filles* » (ESPE 1, Enseignante 1), sur « *la politique à mener par rapport aux filles* » (LG 1 – Direction 5). On peut se demander en quelle mesure l'attribution du statut de victime de discrimination ne dépend pas d'un stéréotype de la fragilité, qui conduit par ailleurs à insister sur les positions et les attitudes des filles comme si celles des garçons ne posait pas symétriquement question, ainsi qu'on le constate dans l'orientation (Vouillot, Mezza, Steinbruckner et Thienot, 2011). Or, toutes les catégories de publics associées à la discrimination ne sont probablement pas également définies par leur fragilité potentielle, ce qui fait que le nom même de discrimination peut recouvrir implicitement des présupposés différents selon les catégories concernées. Cela expliquerait en partie qu'il est plus acceptable de reconnaître et travailler sur la discrimination *scolaire* en matière de sexe qu'en matière ethnique – car, dans l'idéal assimilationniste, l'« ethnique » est surtout le nom d'un problème à éliminer.

3.3. Des critères inégalement et différemment appréhendés

Sous le discours méta-catégoriel qui liste par principe les différents critères de discrimination, l'investissement effectif de ces questions est variable selon les catégories de publics. Tout comme la prescription reconnaît inégalement les critères de discrimination (chap.2), les représentations des enseignant.e.s et la formation dans les ESPE privilégient certaines questions ou certains rapports sociaux, au détriment des autres. On va voir ici une tendance concurrentielle entre les causes, accentuée d'une part par le contexte de faible reconnaissance politique de ces questions, et d'autre part par la rareté des espaces de formation sur ces problématiques (cf. chap.4). On verra que dans cette dynamique, la question ethnique, notamment, tend à être cantonnée à un statut particulier.

Une concurrence larvée entre les motifs

Les logiques de concurrence entre les motifs de discrimination, et notamment les stratégies de démarcation des questions de genre à l'égard des autres, hante le débat sur la formation au thème de la (non-)discrimination. La question des 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. Elle fait l'objet, comme le soulignent plusieurs interlocuteurs.rices d'un « *lobbying* » actif et reconnu dans l'institution - au Ministère, notamment⁶⁴. La question de l'homophobie, celle de l'antisémitisme, connaissent aussi un lobbying auprès

⁶⁴ Les recherches sur les inégalités de genre en éducation sont présentées comme références aux textes officiels de l'Éducation nationale, en particulier via le *Bulletin officiel* (Hors-série n°10 de 2000), et les ministres Peillon et Valaud-Belkacem ont affiché leur volonté de « *mettre l'égalité des filles et des garçons au cœur même de la refondation républicaine de l'école* »

du MEN (Dhume-Sonzogni, 2007 ; Dhume, 2010), mais celui-ci reste plus nettement « extérieur ». En effet, la mission « Prévention des discriminations et à l'égalité filles-garçons » du MEN, ainsi que la mission « Parité et lutte contre les discriminations » (MIPADI) du MENESR, jouent comme interface et donc comme filtre selon le degré de légitimité des questions – la hiérarchie de légitimité est visible dans l'intitulé des missions. Autant la problématique du genre et celle du handicap sont traitées sous la forme de groupes de travail ou missions « internes », autant les autres critères ne donnent lieu au mieux qu'à des consultations ponctuelles des associations. L'ancrage de la problématique du genre au sein des ESPE et des lycées enquêtés est bien plus conséquent que tout ce qui concerne les autres rapports sociaux. Hormis peut-être lesdites « inégalités sociales », qui font l'objet d'un discours récurrent, probablement plus courant et ancré dans les références communes des formateurs.rices⁶⁵. Cela ne veut pas dire, bien entendu, que cette question soit institutionnalisée et portée par les ESPE, loin de là. Ceci dit, on ne trouve pas dans les entretiens de déclaration explicite de clivage entre la problématique du genre et celle des discriminations, du type de celle qu'on peut parfois entendre ailleurs⁶⁶ ; les acteurs.rices rencontrés.e.s semblent prudents.e.s sur ce point, peut-être plus qu'ils.elles ne le seraient dans d'autres situations ou arènes.

L'approche des rapports sociaux est prise entre deux tendances antagoniques : d'un côté, celle visant à les traiter séparément, comme s'il n'y avait pas de commune mesure entre eux ou comme si l'un devait avoir préséance ; de l'autre, le discours institutionnel sur « toutes les discriminations » qui déspecifie chaque rapport social. Dans un contexte de *reconnaissance-limite* de ces questions politiques, la globalisation des combats peut relever d'« une stratégie défensive qui vise également à se protéger, en tant que femme, de toute accusation de militantisme féministe » (Pasquier, 2013 : 226), aussi bien que d'« une stratégie qui vise à esquiver les potentialités polémiques de la lutte contre le sexisme et l'homophobie qui ne bénéficient pas de la même légitimité [que d'autres questions] dans un cadre scolaire » (Ibid : 666). Le même constat peut être fait concernant la question raciale. Le discours sur l'intersectionnalité est une réponse à cette tendance segmentaire, mais il semble rarement donner lieu à autre chose qu'un projet éventuel.

« J'essaie de faire le lien entre la question des sexes et la question des sexualités parce que (...) le système hétérosexiste et les discriminations homophobes fonctionnent en lien avec le système de la question de l'égalité des sexes et le sexisme. J'aborde moins ça c'est mais on peut pas tout voir 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 – Enseignant 22)

« 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... Les questions de genre ne s'arrêtent pas aux discriminations, je ne sais pas comment les situer pleinement les unes par rapport aux autres. » (ESPE 3 – Enseignante 16)

(http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/09/25/pour-plus-degalite-entre-filles-et-garcons-a-l-ecole_1765510_3232.html consulté le 8 février 2013). Mise à part la question des inégalités sociales ou du handicap, les travaux sur les autres rapports sociaux ne semblent pas bénéficier d'une telle publicité institutionnelle.

⁶⁵Cela resterait à vérifier. Il est possible également que cela soit lié à des effets de génération des formateurs.rices concerné.e.s

⁶⁶ « Je suis chargée de mission égalité hommes-femmes à l'ESPE, on a voulu aussi me coller la discrimination mais je n'en veux pas, et je n'en ferai pas (...) C'est mon point de vue à l'IUFM, par rapport aux enseignants ». BOUKHOBZA N. (ESPE Toulouse), 9èmes Journées nationales des professionnels du DSU à Toulouse, le 27 août 2014.

Une seule enseignante en ESPE parmi les enquêtés.e.s s'est manifestement saisie de la perspective intersectionnelle pour travailler des changements de *points de vue situés* à partir de l'articulation entre les rapports de classe, de sexe et de race. Comme on le voit dans les propos précédents, l'entrée par la problématique du sexe est justifiée par un choix pragmatique de priorité dans un contexte de temps contraint, mais de manière sous-jacente c'est bien de priorisation *politique* qu'il s'agit. L'approche par l'intersectionnalité soulève un second problème pour la formation : c'est au départ un concept fondamentalement politique - alors que son usage, notamment en France, tend vers « un académisme abstrait, qui se complait dans des discussions d'ordre purement théorique voire méta-théorique sans prise avec la recherche empirique, ni avec ce qui se passe dans les milieux de pratique » (Bilge, 2012). Cela renvoie à la formation en ESPE la difficile question du sens de la formation, tiraillée entre une approche par les savoirs théoriques et une approche par l'expérience située. En outre, sauf à prolonger la tendance à faire de l'intersectionnalité une propriété générale de la structure sociale plutôt qu'un outil d'analyse des situations professionnelles, le concept 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.

Des agents peu armés face à une question ethnique fantasmée

Comme dans le débat public en général, où les termes de racisme et de discrimination semblent « quasiment synonymes » (Simon, Stavo-Debaugé, 2004 : 58), le mot discrimination véhicule chez nos interlocuteurs.rices un implicite d'abord ethnique. Comme si le terme était spécifique : « *c'est le grand enjeu de l'école aujourd'hui, les inégalités sociales, les inégalités sexuées, les discriminations ethniques* ». La cohabitation entre diverses formules, dans le discours institutionnel (« inégalités » vs « discriminations », etc.), peut ainsi recouvrir des spécifications implicites selon les critères ou les rapports sociaux considérés. Aussi, le fait de ne pas recourir spontanément au terme de discrimination renvoie en partie au fait que l'on privilégie d'autres critères ou rapports sociaux, et que, sous le discours méta-catégoriel de « *toutes les discriminations* », la question ethnico-raciale est sensiblement en déshérence. Elle l'est d'abord en raison d'un tabou institutionnel, qui fonctionne - bien au-delà d'un interdit de compter (statistiques) -, comme un interdit de parler voire de penser les rapports sociaux ethnico-raciaux, leur actualité, leur effectivité et leurs conséquences :

« Dans mon métier d'inspectrice, je suis censée dire à un professeur qui enseigne dans un co... au collège Henri 4, et dire au même enseignant souvent très jeune que je vais voir 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 à ce professeur : "Oh non, mais vous et là-bas, c'est pareil, c'est les même programmes..." » (Igen 1)

A suivre cette Inspectrice, ce n'est pas d'abord que les discriminations raciales ne sont pas vues par les agents de l'institution (une partie d'entre elles est effectivement identifiée et connue) ; ce serait plutôt que ces discriminations ne peuvent être nommées et formulées dans la logique institutionnelle, la « *loi éthique* » de l'Education nationale voulant que l'on se force à être « aveugle à la race » - au risque d'être « aveugle au

racisme » (Fassin, 2006). Le discours nationaliste ou républicaniste français joue ainsi comme une censure, qui conditionne les façons même d'ouvrir et de disposer le débat. Cette contrainte se retrouve dans la formation en ESPE, elle fait l'objet d'une transmission de fait, quand bien même les formateurs.rices ont pour projet de faire réfléchir les étudiant.e.s à ces questions.

Un débat sur l'ethnicité enfermé dans le prisme républicaniste

L'exemple suivant est tiré d'une observation d'un cours sur le thème *mixité versus ségrégation* dans l'ESPE n°3. Il met en scène d'un côté un formateur qui veut sensibiliser les futur.e.s enseignant.e.s au fait que l'aveuglement aux catégories peut rendre aveugle à l'ethnicité, et de l'autre des étudiant.e.s critiques.

« Etudiante 1 : Il y a l'histoire de la variable ethnique qu'on ne peut pas utiliser... Car c'est contraire à la définition de la citoyenneté française.

Enseignant : Oui, il y a le débat sur les statistiques ethniques. L'INED travaille sur le sujet à partir d'échantillons anonymés, mais le risque étant de conforter les individus dans une identité ethnique, que les statistiques font exister plus que de besoin ou de réalité. (...) Globalement, il n'y a pas de statistiques ethniques au ministère de l'Education nationale. On a l'enquête de Felouzis⁶⁷. Mais dans les travaux sociologiques ou ceux du ministère, il n'y a pas de données sur l'ethnie.

Etudiant 2 : Mais en même temps "ethnie"... Vous passez de nationalité à ethnie. Le terme ethnie n'est plus employé en histoire.

Enseignant : Non le mot "race" n'est plus employé.

Etudiant 2 : Non, même "ethnie", j'ai travaillé sur le Mali. "Ethnie" est un mot qui s'ancre dans un passé particulier, un sens spécifique. Vue l'avancée de la recherche, on ne peut plus parler d'ethnies, ou alors des ethnies corse, bretonne... (...)

Enseignant : Cette indifférence aux différences est la base de notre modèle mais regardez les statistiques aux Etats-Unis. En anthropologie, en sociologie, la catégorie ethnique est utilisée dans l'analyse. Il faut distinguer les catégories utilisées et les positions politiques auxquelles elles réfèrent. Il y a tout un pan de recherche qui utilise ces catégories de pensée – de formation anglo-saxonne. Il y a des études aux Etats-Unis où c'est censé de comparer les hispanophones, les afro-américains aux WASP.

Etudiant 3 : Moi, je veux bien comprendre que dans la préparation d'un concours il faut savoir cela, etc. Mais j'ai l'impression que cette définition par l'ethnique est présentée comme un modèle dominant. Le côté libéralo-anglo-saxon du système éducatif.

(Discussion entre étudiant.e.s...)

Enseignant : J'ai plutôt l'impression que la tendance dominante c'est de vouloir croire à un modèle d'intégration indifférent aux différences. Si on parle de cette enquête [Felouzis et alii] c'est qu'elle permet de voir l'existence d'une ségrégation ethnique dans l'académie de Bordeaux. On est dans un système enclin à ne pas penser les différences ethniques. Dans le modèle d'intégration indifférent aux différences, on ne se pose pas la question. (...) allez voir les études. Aux Etats-Unis, c'est plus simple, car les catégories administratives existent.

Etudiant 3 : Mais toute l'organisation sociale américaine est construite là-dessus. L'organisation européenne pour pas rester franco-français c'est la nation etc. »

On voit dans cet exemple l'*habitus républicaniste* ancré chez une partie des futur.e.s enseignant.e.s, pour qui la question ethnique s'opposerait à la « *citoyenneté française* ». On voit aussi que certain.e.s étudiant.e.s sont susceptibles de mieux connaître ces sujets que l'enseignant-chercheur qui mène le cours, de par leur formation universitaire antérieure. Ici, un étudiant socialisé aux travaux d'histoire coloniale et d'anthropologie *fait la leçon* à

⁶⁷ FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil, 2005.

l'enseignant sur l'invalidité du terme « ethnies », ce que l'enseignant – qui semble ne pas connaître ces travaux (?) - confond avec le tabou sur le mot « race ». S'il est inévitable que les enseignants puissent avoir affaire à des étudiants plus spécialisés sur certains domaines, la situation montre tout de même que le professionnel est peu armé sur ces questions, ce qui est d'autant plus notable que c'est l'un des rares cours observés où la question ethno-raciale est ouvertement abordée. Cela ressort plus encore face à une autre source de résistance - plus massive, mais non systématique, car on voit que l'enseignant a aussi des alliés : les étudiant.e.s puisent dans le référent républicain pour renvoyer l'enseignant à une position théorique, au mieux valable « *pour le concours* ». La stratégie mise en œuvre par l'enseignant bute sur cette difficulté ; car, s'il vise à mettre en question la croyance dans « *l'indifférence aux différences* », force est de constater qu'il ouvre le problème en activant des préjugés liés à ce sujet, et notamment l'opposition binaire républicanisme/multiculturalisme, avec tous les avatars du discours se référant de la « *spécificité française* » (vs la colonisation du monde vécu par la norme « *libéralo-anglo-saxonne* »). La justification même de la question ne cesse de se référer aux « *Etats-Unis* », réactivant ces préjugés, et rendant vain le désir finalement exprimé par le formateur : « *est-ce que on ne peut pas avoir un échange froid et dépassionné sur ces questions ?* »

La prégnance de ce référent républicain semble poser un problème supplémentaire lorsqu'il s'agit d'interroger la dimension ethno-raciale, comparativement à la question du genre. Cela ne signifie bien sûr pas que la problématique du genre soit aisée à travailler, compte-tenu de la croyance dans sa naturalité (l'expérience éphémère des *ABCD de l'égalité* en témoigne), mais la question ethno-raciale interrogerait plus directement l'idéologie étatico-nationale dont l'école est censée être un vecteur. Comme le dit une enseignante, « *la question du genre c'est une question qui depuis les années 80 commence à être appropriée par l'Education nationale avec des conventions interministérielles et du coup y a un lobbying constitué... La classe c'est lié, (...) la question du racisme et ces questions-là sont liées à l'histoire de la France, la manière dont la République s'est constituée...* » (ESPE 3 – Enseignante 18). On pourrait rétorquer que la norme sexiste et hétérosexiste est elle aussi, d'une certaine manière, constitutive de l'imaginaire politique national, mais on voit à travers cela que les différentes catégories sont construites selon des références institutionnelles et professionnelles différentes, qui justifie des traitements spécifiques et, concernant la question ethno-raciale, légitime une prudence (voire une méfiance) accrue.

Lorsque la question ethno-raciale est néanmoins abordée, elle l'est en général d'une part sous l'étiquette de « *racisme* », d'autre part sous couvert d'un discours sur les « *cultures* » ou les « *origines* » (et parfois les « *ethnies* »), mais rarement en termes de *discriminations ethno-raciales*. Le discours scolaire sur le racisme est en fait *universal-compatibile* : il offre aux acteurs l'opportunité de traiter de la question pas son envers, la condamnation du racisme se (con)fondant dans le rejet des catégories ethno-raciales. Les approches antiracistes et culturalistes recouvrent de fait un autre référent dans l'univers scolaire, celui d'un *antagonisme moral* : l'idée de « *racisme* » est opposée à celle de « *valeurs de la République* » ; celle de « *culture d'origine* » vue comme concurrente de la « *culture scolaire* » ; celle d'« *identité ethnique* » dérogeant avec le principe nationaliste de soumission des appartenances à la Nation. Ainsi, la question du racisme n'est pas prioritairement référée au droit (sauf sur le principe d'une condamnation, où le droit serait le bras armé de la morale) ; il est moins encore référé au rapport social raciste et à son caractère structurant de l'ordre social.

De fait, elle recouvre une approche souvent culturaliste et essentialiste : la conception scolaire du racisme tend à attribuer les problèmes aux publics vus comme issus de l'immigration ou de banlieue (Dhume-Sonzogni, 2007 ; Metefia, 2013).

Attributions causales divergentes et hiérarchie politique des causes

La question ethnique semble intrinsèquement liée à la crainte fantasmatique d'une conflictualité particulière, celle des « affrontements communautaires », avec pour référence implicite les « bandes » qui structurent l'imaginaire de la violence urbaine. La question ethnico-raciale est liée, en creux et par la négative, à une croyance universaliste qui voue l'ethnicité à ne représenter que le « particulier » et l'antagonisme. De telle sorte que les interlocutrices.eurs en viennent à penser les rapports sociaux de manière radicalement distincte, comme en témoigne cet échange avec une inspectrice générale, qui justifie ici la présomption d'une difficulté d'enseigner ces questions :

« C'est vrai que... en essayant de me mettre à la place d'un enseignant face à une classe très hétérogène... avec des groupes très formés, des clivages très identifiables, y'en a un [le rapport social de sexe] qui à mon avis traverse tous les groupes et a quelque chose d'universel... même si ça prend des formes différentes selon les groupes... qui rend la chose pas simplement intolérable, mais peut-être parce qu'elle est universelle et intolérable, est plus facile à gérer parce qu'elle a moins de chance de se développer en opposition de groupes et elle se contente à restituer les individus devant leur égalité humaine... Alors ça ne veut pas dire que ce ne soit pas un objectif à atteindre pour les autres formes de discriminations mais celle-ci me semble quelque part plus fréquente et plus facile quelque part à aborder... Enfin, pfff (*elle souffle*)... (...) Il me semble que du fait précisément que cette discrimination-là est universelle, qu'elle est susceptible d'être à l'œuvre dans tous les groupes sociaux quels qu'ils soient pauvres, riches, noirs, blancs, jaunes, elle a quelque chose de plus aisé à affronter, il me semble, de plus justifiable... Pour un enseignant face à un groupe, qui a à gérer un groupe, sa solidité, sa tenue, son maintien, c'est ne pas prendre de risque que de relever cette discrimination et de lutter contre, alors que pour les autres il y a de façon latente... surtout en début d'année... quand on ne maîtrise pas bien tout de manière identifiée, des courants, des fractions, des factions dont on ne mesure pas la densité, la solidité, la dangerosité...

Enquêteur : J'entends un élément important qui est la question de l'identification à des groupes. Pour la question des femmes, j'entends qu'il y a moins de risque pour l'enseignant que la faction des femmes se dresse dans la classe et mettre en danger le collectif classe, alors que pour d'autres catégories il y a ce danger ?

Oui c'est exactement ce que je veux dire. Mais loin de moi l'idée de faire une hiérarchie entre la discrimination femme et la discrimination contre les musulmans. C'est sans doute de nature différente mais il n'y a pas de degré différent. » (Igen 4)

Malgré la dénégation finale, le début du propos ainsi que le raisonnement global établissent une hiérarchisation politique des causes, en lien avec la facilité supposée à les traiter en classe ; cette facilité comme cette hiérarchie sont elles-mêmes liées, selon cette inspectrice, à la norme de référence qu'est l'universalité. Ainsi, si les discriminations de genre sont posées comme une atteinte à l'universel, les discriminations ethnico-raciales ou « *contre les musulmans* » sont pensées comme atteintes à un groupe particulier (ce qui les rendraient « *simplement intolérables* »). Comme si les femmes pouvaient être femmes et universelles, tandis que les minoritaires ethniques ne pouvaient cumuler identité ethnique et reconnaissance d'universalité. Ce schème de raisonnement, d'ordre raciste, justifie directement une différence d'investissement pratique des thèmes par les enseignant.e.s, et justifie indirectement la hiérarchie

de considération politique des causes. De manière sous-jacente, l'inspectrice se réfère à une explication causale divergente qu'elle finit par préciser, en affirmant alors ouvertement (et en justifiant) la hiérarchisation des causes politiques. Les causes justifieraient la cause :

« La seule discrimination pour laquelle, je crois, on ne peut pas, on ne peut pas faiblir, flancher ou reculer, c'est la discrimination homme/femme. Parce que ça, personne n'en est responsable, c'est inadmissible et c'est comme ça. Toutes les autres pour lesquelles la richesse, l'origine, la langue, l'ethnie, la couleur de la peau, la religion. Tout ça on en hérite on l'assume plus ou moins. (...) En revanche quand je dis un enseignant n'a pas le droit de flancher sur la discrimination homme/femme c'est que celle-ci est objective, elle met en cause une expérience personnelle mais elle est de l'ordre de l'ontologique, elle n'est pas de l'ordre de l'hérité. Qu'on soit pauvre c'est de l'héritage, qu'on soit noir c'est parce que les parents viennent d'ailleurs. Alors c'est vrai qu'on est né avec cette couleur de peau et donc on n'y peut rien non plus, mais il me semble que la distinction, la discrimination qui est faite dans une classe, entre les filles et les garçons, surtout de la part de l'enseignant, est inadmissible. Impardonnable. » (Igen, 4)

En même temps qu'elle avance dans la justification, notre interlocutrice prend conscience de la fragilité de son raisonnement ; elle finit par opter pour une justification subjective, en témoignant finalement de sa propre expérience comme étant au point de départ de son engagement pour la cause féministe. « *Mais bon, si vous me poussiez vraiment dans mes retranchements, je ne suis pas sûre que j'arriverais à plaider pour ça très très longtemps, mais c'est ce que je ressens* ». On retrouve auprès de la plupart des enseignant.e.s enquêté.e.s cette différence de légitimité institutionnelle entre la question ethno-raciale et celle de genre. Si l'argumentation met en général en exergue les difficultés et craintes précédentes, ou se justifie du tabou et du malaise à nommer les catégories ethno-raciales, les entretiens font aussi apparaître des systèmes d'explications causales divergents, témoignant de statuts politiques hiérarchisés. Ainsi, 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 ethno-raciale est associée à une causalité toujours extérieure, comme un problème importé par les élèves – d'où, dans les établissements, l'idée courante que la « discrimination » est véhiculée par les élèves.

Questions de genre et question ethnique : une attribution causale opposée

Par exemple, une formatrice (ESPE 1, Enseignante 1), qui par ailleurs se dit sensible à la question du genre (plus qu'aux discriminations ethno-raciales), explique cette problématique scolaire comme un enjeu de réflexivité interne, face à la contribution des agents scolaires à la reproduction des inégalités et des identités de genre : « *les discours – je reviens sur les filles et les garçons parce que ça m'agace – les discours "Ah ben oui, mais tu es une jeune fille, tu ne devrais pas te comporter comme ça..."... ces discours-là on les génère nous-mêmes, enfin c'est nous qui les portons... même les manuels scolaires, quand ils présentent les métiers, et tout, font une discrimination... Et je ne vois pas comment on peut s'en sortir si nous-mêmes on relaie ce type de discours.* » Parallèlement, elle présente la problématique de l'ethnicité à l'école comme une « identité » importée et faisant problème : « *Et eux [les élèves] se construisent aussi par rapport à cette identité soit culturelle, soit religieuse... et nous on est censés lutter contre ça, mais... lutter... non, on est censé intégrer... cette construction-là, en leur proposant quelque chose qui dépasse ça, (...) Je me demande si ce problème de discrimination est le seul problème de l'Education nationale. Enfin, c'est un problème... so... cial... [hésitation/prudence dans le choix des mots] et je ne pense pas que nous puissions résoudre tous ces problèmes-là compte-tenu de certains discours qui*

peuvent être tenus dans les familles... et/ou de certains comportements qui peuvent être diffusés dans les familles, et je ne sais pas si on peut aller contre ça. »

Là où le genre serait l'affaire d'un « nous » (enseignants), l'ethnicité serait celle d'un « eux » (élèves)⁶⁸. En conséquence, si les deux phénomènes suscitent un sentiment de difficulté d'enseignement, la source supposée de l'impuissance ou de la limite d'action diverge ; et l'action envisagée, probablement aussi. Au-delà de la difficulté objective, c'est bien d'engagement moral/politique dont il est question, sous couvert de justification recourant à des explications causales distinctes.

3.4. D'un problème public à un problème de publics

L'idée d'un problème importé de l'extérieur de l'école va de pair avec une imputation aux publics. En même temps, les entretiens montrent que le terme de discrimination est majoritairement entendu d'abord comme une mise en question de l'institution scolaire, des établissements et des pratiques, conformément à notre référent (chap.1). Il y a donc une *dissonance cognitive* entre la conception du problème ethnique et les implicites du terme de discrimination, qui semblent de fait rendre l'idée de *discrimination raciale à l'école* particulièrement problématique pour nos interlocuteurs.rices. Aussi, le malaise que cela suscite conduit à retourner la question pour l'attribuer d'une manière ou d'une autre aux publics. En témoigne le fait que dans l'ESPE 1, par exemple, la programmation du travail sur « *la question du racisme, de la laïcité et des inégalités sociales [est] ce qu'on appelle connaissance des publics* ». Comme si la discrimination - ou ici le racisme, les inégalités, mais également la laïcité - étaient des caractéristiques propres des publics. Il en va de même lorsque l'Inspection générale évoque l'évolution des thèmes de recherche dans les ESPE, et qu'elle classe la discrimination parmi d'autres 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 - en dépit d'une incohérence intellectuelle que nos interlocuteurs.rices sont éventuellement prêt.e.s à admettre, dans les entretiens -, la question de la discrimination ethno-raciale devait par une sorte de nécessité impérieuse être externalisée et attribuée à une causalité dédouanant l'école.

Dans les établissements scolaires, ce renversement est plus net encore, puisque les exemples de situations jugées discriminatoires mettent en réalité en scène les élèves ou les parents, donnant implicitement à l'école le beau rôle de droiture morale ou de victime de pratiques indues face auxquelles les agents seraient impuissant.e.s :

« J'ai eu hier un problème de discrimination net : une élève qui n'est pas venue en cours d'EPS, et qui a été privée l'année dernière d'un voyage scolaire EPS parce qu'elle avait été réglée à ce moment-là. Et hier elle n'est pas venue en EPS et les parents ont clairement dit : "Elle ne va pas en EPS parce que c'est une fille et qu'elle a des problèmes de fille" et voilà... Et donc la discrimination elle s'insinue dans les cours eux-mêmes. (...) C'est-à-dire qu'une fille n'a pas accès aux mêmes enseignements qu'un garçon parce que les parents ont décidé qu'elle n'aurait pas accès... (...) Ma collègue l'année dernière a déjà essayé de

⁶⁸Ce mode d'explication n'est pas le propre des discours enseignants. La recherche en sciences sociales tend, elle aussi, à accréditer ce préjugé qui fait du racisme un objet exogène et hétérogène importé récemment dans l'institution par les « nouveaux publics » scolaires (Dhume, 2012), tandis qu'elle admet plus aisément le rôle de l'école dans la (re)production des rapports de genre.

convaincre les parents, de leur exposer que ce n'était pas... enfin ce n'était pas en accord avec les valeurs de l'Ecole, etc. » (ESPE 1, Enseignante 1)

A entendre le raisonnement et les justifications de certain.e.s acteurs.rices, ce renversement d'attribution semble découler à la fois du malaise que suscite l'interrogation critique de l'école – il faut se défendre de discriminer -, et d'un sentiment d'impuissance à agir sur ces processus. Cela conduirait à privilégier le niveau d'action sur lequel les professionnel.le.s ont le plus immédiatement prise : l'éducation des élèves, et ainsi à transférer le problème en l'imputant à ces derniers.

Du sentiment d'impuissance au transfert de responsabilité ?

La scène se passe dans un lycée général qui se bat contre une mauvaise réputation : « *on avait plutôt mauvaise presse c'est pour ça que on est plutôt dans ce sens-là un établissement discriminé* ». Dans l'entretien, l'équipe de direction passe en revue les différentes dimensions que lui inspire le thème de la discrimination, et parle successivement de la « *discrimination sociale et scolaire* », puis de « *l'égalité filles/garçons* » dans l'orientation, et enfin de ce qui est souvent nommé dans l'école « *les discriminations entre élèves* ». Chacun de ces thèmes est l'objet d'une justification d'ordre différent, qui va de pair avec le niveau d'action et le degré de maîtrise (à attester) de ces domaines : un discours sur la « *politique* » de l'établissement soutenu par le déni de sélection lorsque la question concerne le « *scolaire* » ; un discours d'impuissance face aux « *stéréotypes* » lorsque cela concerne l'orientation et le monde du travail ; et enfin un discours affirmant une action « *systématique* » lorsque cela concerne les élèves.

« *Proviseur : la notion de discrimination sociale et scolaire, ça c'est quelque chose sur lequel on est très... très attentifs et sur lequel on a quand même euh, sinon une politique, en tout cas on essaie de de... d'avoir un positionnement par rapport au problème des discriminations sociales et scolaires. (...) Nous sommes un établissement qui accueille tout le monde, globalement sans aucune sélection.*

Adjointe : Sans aucune sélection.

Proviseur : A part, à part, la sélection réglementaire : passage dans la classe supérieure ou pas, euh voilà, euh... (...) La discrimination c'est la discrimination filles/garçons euh... sur lequel là pour le coup on a, ça marche pas bien, mais on a une politique [Il rit]

Adjointe : C'est pas très efficace

Proviseur : Par exemple en matière d'orientation, on a des recommandations, enfin c'est le Ministère qui pour le coup dit "Il faut envoyer les filles dans les filières industrielles, dans les voies scientifiques", donc on a des campagnes de promotion... voilà... des choses à mettre en œuvre dans les, dans les campagnes officielles, pour éviter euh... Est-ce que ça marche ?

Adjointe : Ca marche pas [Elle chuchote]

Proviseur : Je crois que ça marche pas

Enquêteur : Ca marche pas c'est à dire ?

Proviseur : Euh aux résultats euh...

Adjointe : Y'a toujours aussi peu de filles dans les filières scientifiques et industrielles !

Proviseur : On retourne un peu dans les stéréotypes classiques avec les filles en L et les garçons en S hein ou en STI

Adjointe : Les filles en STNG, les garçons en STI ... Et là, on sait pas quoi faire hein

Proviseur : Non ... De toute façon, ça fait longtemps qu'on se pose des questions, enfin... alors pas forcément dans cet établissement-là mais euh on essaie de faire des choses mais de toutes façons c'est sur 20, 30 ans...(...) là on est plutôt, peut-être acteur, c'est le ... c'est d'éviter de lutter contre les discriminations de tous genres, discriminations culturelles, euh... sexistes, racistes... après voilà...

Adjointe : *Oui c'est vrai qu'on intervient systématiquement... sur les comportements*

Proviseur : *Soit, éventuellement sur la mise en place comment dire de plans d'actions, y'a quand même un CESC qui fonctionne avec des plans d'actions (...) des associations qui viennent ou des séances sur les comportements sexistes, ... homophobes ... chez les ados, comment dire euh... ils peuvent émettre des avis, je sais pas, ils peuvent dire euh... "Sale juif"*

Adjointe : *"Sale juif" "Sale pédé" [Elle rit]*

Proviseur : *Voilà, après nous on intervient systématiquement mais bon ça fait aussi partie de l'éducation (...) »*

Le partage des rôles dans le duo – ici nettement genré - illustre le degré de dicibilité officielle des problèmes : le proviseur formule les choses dans des termes et avec les hésitations convenant à une représentation officielle, alors que l'adjointe joue le rôle de « décodeur » illustrant le sens à comprendre dans des termes plus directs. Dans ce récit, à la « politique » de l'établissement concernant la (non-)sélection sociale succède une « politique » ministérielle qui semble très extérieure au lycée – tant dans les « recommandations » que dans la source des « stéréotypes » - et donc à l'égard de laquelle les agents se sentent impuissant.e.s. Mais c'est dans l'intervention sur les élèves que les professionnel.le.s se présentent finalement dans le registre de l'« action ». Tout semble se passer comme si l'investissement était à la mesure du sentiment de pouvoir faire (« systématiquement »), et que l'action sur les élèves au titre de la discrimination représentait non seulement le terrain où le terme de discrimination peut être posé et assumé, mais surtout le niveau le plus rentable en terme d'image de soi (« là où on est plutôt acteur »). « L'éducation » est le domaine de réalisation, qui donne le sens à tout le reste. Au-delà de la difficulté objective d'une politique anti-discriminatoire agissant sur les processus institutionnels, l'investissement sur le public (et donc le détournement de l'idée de discrimination dans une entreprise de moralisation des élèves) semble bien être à la mesure de l'impuissance ressentie par les professionnel.le.s.

Cette logique de report sur les publics scolaires d'un malaise et d'un sentiment d'impuissance professionnelle est un processus courant. Il est attesté aussi dans d'autres services publics comme l'un des mécanismes contribuant à produire et légitimer la discrimination, les traitements injustes et la stigmatisation de certains publics (Dhume, 1997 ; Dubois, 1999 ; Maguer, 1999). Cette logique est également au cœur du renversement de perspective, au sein du ministère de l'Education nationale, qui a conduit à légitimer la loi de 2004 visant à interdire des « signes religieux » à l'école, dont le (re)vêtement constituait jusque-là un *droit des élèves* (Lorcerie, 2008). Ce renversement du sens du droit témoigne du fait que, dans ces questions, se joue un rapport de force dans lequel l'institution vise à *garder la face* en « *donnant tort aux élèves* » pour ne pas « *désavouer publiquement les professeurs* »⁶⁹. On peut donc se demander si l'ambivalence de la prescription ministérielle en matière de discrimination, qui solde l'hésitation entre égalité et sécurité en mettant l'accent sur l'éducation civique, ne découle pas des mêmes ressorts. Toutefois, la situation de dissonance cognitive que nous avons identifiée témoigne en même temps d'un autre ressort : car, comment comprendre que la critique qui est aujourd'hui relativement acceptable concernant le rôle de l'école dans la production des inégalités de classe et de genre semble « riper » vers une attribution aux publics et une causalité externe, dès

⁶⁹ C'est ni plus ni moins le discours du ministre de l'Education de l'époque, Luc Ferry : « *J'en ai rencontré près d'un millier [d'enseignants et de chefs d'établissements] dans ces derniers mois pour mesurer la réalité des difficultés auxquelles ils étaient confrontés. Tous, sans exception, m'ont demandé de clarifier la situation et ce pour une raison qu'il faut rappeler : en cas de conflit entre des enseignants et des élèves venant dans l'établissement "en habit de religion", les chefs d'établissement se trouvaient dans une situation difficilement gérable. Bien souvent, en effet, l'avis du Conseil d'État de 1989, qui autorisait en principe le port de signes religieux tels que le voile islamique, mais pouvait dans certains cas permettre de l'interdire, les mettait dans le dilemme suivant : fallait-il donner tort à l'élève au risque de sortir de la légalité ou, pour y rester, désavouer publiquement les professeurs ?* ». MEN, « Discours de Luc Ferry à l'occasion de l'examen du projet de loi relatif à l'application du principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics », 6 février 2004.

lors que l'on touche à la problématique ethnico- raciale ? Il faudra se demander en quelle mesure la problématique des discriminations en général, et celles ethnico- raciales en particulier, ne renvoient pas l'institution scolaire à une mise en crise de son imaginaire institutionnel.

PARTIE 4. LA PLACE DU THÈME DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANT.E.S

Le présent chapitre se concentre sur la situation dans les trois ESPE enquêtés. Il s'agit de comprendre si la question des discriminations a une place dans la formation, et le cas échéant quelle place. Pour cela, nous nous penchons sur les choix d'organisation et sur le fonctionnement global de la formation, pour comprendre où est situé l'enjeu d'un travail sur ce thème, et quels éléments du cadre de formation déterminent ou contraignent ce travail. L'analyse des maquettes de formation conduira à constater la quasi absence formelle de cette question. Nous verrons que la programmation des contenus est tributaire d'enjeux structurels dans la conception de la formation, qui favorisent une marginalisation de cette problématique. Nous verrons enfin que le renvoi éventuel du thème des discriminations à la part optionnelle de la formation, non seulement n'assure pas la présence concrète de cette problématique, mais surtout contribue à freiner la diffusion d'un apprentissage et d'une exigence concrète de réflexivité professionnelle et institutionnelle, notamment à l'égard des inégalités scolaires.

4.1. Analyse des maquettes : quelle politique de formation ?

Y a-t-il des séquences et des contenus de formations spécifiques sur le thème des discriminations dans le cursus en ESPE des futur.e.s enseignant.e.s ou CPE ? Ou le sujet est-il diffus dans les pratiques d'enseignement ? Ou encore n'y a-t-il rien qui ait trait à cette question ? Nous allons voir qu'il y a quelques variations selon les ESPE et les publics, mais que celles-ci sont mineures, car majoritairement il n'y a pas ou très peu de formation et d'enseignement sur la discrimination à proprement parler. Cela se comprend d'abord au regard du rapport ambivalent des professionnel.le.s à cette problématique (chap.3), mais également à des questions de politique et de stratégie institutionnelles de formation.

Un thème formellement invisible dans les maquettes

Premier constat : 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 considérée. 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 bornent à montrer une conformité à des prescriptions qui sont elles-mêmes très générales. Mais cela indique déjà que si la discrimination devait être traitée, c'est comme sous-thème. De surcroît, certain.e.s enseignant.e.s sensibles à ces questions soulignent que la discrimination n'est pas considérée comme un objet scolaire constitué, comme un sous-thème intrinsèquement légitime. Cela reflète bien l'ambivalence de la prescription, 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 – Enseignant 5). L'absence nominale de la discrimination signale donc un statut flottant, une question qui n'est pas « fixée » dans l'ordre scolaire :

« Le mot "discrimination" n'apparaît pas. Dans le collège, *Adaptation scolaire au handicap*, le mot discrimination n'apparaît pas non plus. Et dans la maquette générale de l'ESPE le mot discrimination n'apparaît pas non plus. Donc l'occurrence n'apparaît 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 – Enseignant 18)

« 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... L'entrée directe va se faire davantage autour des questions comme... la question du genre par exemple, on va avoir une entrée par le genre et on va parler évidemment de l'égalité filles/garçons. » (ESPE 2 – Enseignante 12)

« 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 – Enseignant 10)

Non seulement cette question ne renvoie pas à une approche disciplinaire au sens scolaire, mais elle relève dans une majeure partie des discours d'une « *question de société* » - donc de quelque chose qui aurait son centre de gravité à l'extérieur de l'école - ou d'un « *thème transversal* » - donc un non-objet scolaire. Une part importante de nos interlocuteurs.rices en ESPE attribue toutefois à la question un enjeu *politique*, et pose sans détour que l'institution scolaire discrimine – ce degré de reconnaissance n'étant visible ni dans les textes (hormis éventuellement en matière de genre), ni dans les établissements scolaires. Mais le statut de « question de société » ou de « thème transversal » semble indiquer que la discrimination n'est pas d'abord considérée comme un *enjeu systématique de traitement égalitaire* ; elle peut très bien être traitée sans constituer un point de vue paradigmatique sur le fonctionnement scolaire. On verra dans l'analyse des pratiques (chap.5) que, pour cette raison, le thème est généralement abordé de façon « *incidente* », au détour d'autres thèmes, ce qui soulève la question des représentations sociales et des problématisations implicites qui sous-tendent ces discours.

Plus généralement, l'absence de certaines questions comme les discriminations dans les maquettes renvoie à l'avis globalement partagé selon lequel « *il n'y a pas de politique de formation* » dans les ESPE enquêtés, « *on est dans la navigation à vue* ». « *[Qui intervient et sur quoi ?] C'est des questions de personnes et de complicité, il n'y a pas de politique d'établissement* », confirme une représentante associative en charge d'une option dans l'ESPE 1. L'exception que représente l'ESPE 3, qui a inscrit dans la maquette la problématique du genre, « *ça tient beaucoup à la politique de recrutement* », estime une enseignante impliquée dans ces questions, car l'ESPE réunit aujourd'hui une série de chercheur.e.s qui travaillent sur ces questions. Mais, poursuit-elle, « *[C']est aussi une limite de se dire que ça tient à des gens particulier et que... il suffirait que ces personnes partent ou que le vent tourne pour que ça y soit loin* » (ESPE 3 – Enseignante 16). L'institutionnalisation de la question supposerait, au-delà des compétences spécifiques de certain.e.s formateurs.rices, un arbitrage mû par une politique d'établissement et une stratégie pédagogique convergente si ce n'est commune. Mais de fait, il semble n'y avoir ni ligne directrice explicite, ni lieu où se

confrontent les points de vue sur les attendus de la formation, sur ce qu'est être un.e enseignant.e bien formé.e, etc. Le collectif fait défaut, et le sens partagé de même :

« La transformation des IUFM en ESPE n'aide pas, car ça fait rentrer complètement dans une logique universitaire, or on ne peut pas dire que l'université soit un modèle de travail en équipe ! Il faudrait plutôt qu'on soit autour d'un collectif d'enseignants (...), comment travailler ces questions-là et qui prend en charge quoi ? » (ESPE 1 – Enseignant 5)

Si « politique » il y a, selon les discours, c'est au sens institutionnel des arbitrages gestionnaires. Cela signifie que ce sont les contraintes externes (financières) ou liées à l'externe (représentation des « partenaires »), puis les rapports internes de pouvoirs entre disciplines, qui guident d'abord les choix, non seulement de volumes, mais parfois aussi de contenus et d'attribution des tâches⁷⁰.

« On a des cadrages, mais qui s'avèrent extrêmement tendus au niveau du terrain... et donc on rabaisse, nous, nos exigences, parce qu'on est, nous, entre les cadreurs et les étudiants... Que, il faut que ce soit faisable... (...) par exemple, le mémoire et le stage devait faire 30 crédits ECTS, donc la moitié de la validation d'une année, et puis on constate qu'on a de facto trois mois pour faire faire un mémoire aux étudiants, on constate qu'il va avoir que 30 pages au lieu de 60, que c'est pas possible autrement... » (ESPE 1 – Enseignante 2)

« Malheureusement, l'ESPE est soumise... euh... [Rire – il prend conscience du double sens de ce mot] "soumise", oui... elle est soumise à des enjeux politiques (...) il y a des enjeux politiques qui sont ceux d'une politique de fonctionnement d'un établissement : par rapport aux postes, par rapport aux enjeux de pouvoir des disciplines... c'est-à-dire que tant qu'on pensera que la discipline est première dans la formation d'un enseignant, que c'est ça qui doit être mis en avant spécifiquement, prioritairement, majoritairement... les enjeux tels que la lutte contre les discriminations, ces enjeux auront une place annexe... » (ESPE 1 - Enseignant 9)

Où serait susceptible d'apparaître réellement le thème ?

Si le thème n'apparaît pas formellement dans les maquettes, on pourrait raisonner à l'inverse en se demandant où il serait susceptible d'être traité selon les thèmes des programmes ; autrement dit, doubler l'approche nominale adoptée jusqu'ici d'une recherche de proximités thématiques potentielles. Ce raisonnement pourrait conduire à répondre, à l'instar de nos interlocuteurs.rices, que l'approche des discriminations peut s'ancrer, « *ben, presque partout, en fait !* ».

Le tableau ci-après rappelle schématiquement l'organisation de la formation des professionnel.le.s, et dans quels types de contenus le thème des discriminations serait en principe susceptible d'apparaître. Il montre en effet que si l'on voulait introduire la question des discriminations, cela pourrait se faire aussi bien en première année qu'en seconde, aussi bien dans le concours que dans divers enseignements du tronc commun ou des disciplines.

⁷⁰ Dans un ESPE, on trouve par exemple une option assurée par l'armée, à des fins auto-promotionnelles, si l'on en croit le titre (« *L'armée, creuset de réinsertion pour les jeunes en décrochage* »). Fort décriée, sur le principe, par plusieurs enseignant.e.s, cette option illustrerait le fait que l'impératif de « partenariat » prend le pas sur une politique des contenus. Une autre dimension, plus cruciale encore, est liée aux intérêts des universités, qui seraient plus investies sur le 2nd degré que sur le premier, ce qui, selon un formateur, « *joue sur qui fait quoi : MCF ou Prof ?* ».

	Professeur.e.s (secondaire) et Conseillers.ères principaux.ales d'éducation
Master MEEF 1ère année	Enseignements du tronc commun ⁷¹ : <ul style="list-style-type: none"> - Les valeurs de la République, dont « <i>la lutte contre les discriminations et la culture de l'égalité entre les femmes et les hommes</i> » - Les gestes professionnels liés aux situations d'apprentissage, dont « <i>la conduite de la classe et la prévention des violences scolaires, la prise en compte de la diversité des publics et en particulier des élèves à besoins éducatifs spécifiques, les méthodes de différenciation pédagogique et de soutien aux élèves en difficulté</i> » - Des connaissances liées aux parcours des élèves, dont « <i>les méthodes d'évaluation des élèves, le processus d'orientation des élèves, les processus d'apprentissage des élèves</i> » - L'appropriation des thèmes d'éducation transversaux et de grands sujets sociétaux, dont « <i>la citoyenneté (...) des questions relatives aux défis et enjeux de l'école</i> » Stages d'observation (4 semaines) Enseignements disciplinaires et de spécialité (au sein des UFR des universités et/ou de l'ESPE) : notamment en SES, Histoire-Géo/Education civique, Lettres, formation CPE...
Concours	CAPES/CAPEPS/CAPET/CAPLP, Agrégation Concours externe de recrutement des CPE
Master MEEF 2ème année	Enseignements disciplinaires et de spécialité (au sein des UFR des universités et/ou de l'ESPE) : notamment en SES, Histoire-Géo/Education civique, Lettres, formation CPE... Options obligatoires Séquences à visée pratiques (appellation et organisation spécifiques selon ESPE) : « <i>Projet pour la classe</i> », préparation de séquences pédagogiques... Stage en responsabilité dans un établissement scolaire Mémoires (contenu disciplinaire/de recherche et visée pédagogique)

Figure n°3 : Contenus de formation où le thème des discriminations est susceptible d'apparaître

Du point de vue nominal, le terme apparaît conformément au *Référentiel des métiers* comme une « valeur de la République ». Par ailleurs, « *tous les dossiers d'EASP [Epreuve d'analyse de situations professionnelles] comportent une partie éducation civique et on peut alors avoir des choses qui renvoient à la question des discriminations. On peut aussi le retrouver à travers l'historiographie notamment quand on est amené à faire l'historiographie du genre. Histoire des femmes, histoire du genre* » explique un enseignant d'histoire (ESPE 2). Mais au-delà de ce discours de principe, la place de ces questions dans les disciplines peut fortement varier, à la fois selon les disciplines et selon les formatrices.eurs. D'une part, la présence éventuelle du thème ne dit rien de la manière de l'aborder ; on peut supposer, au regard des ambivalences de la prescription comme des biais de représentation de la question, que s'il est abordé, il y a des chances que cela recouvre une mésentente sur le sens politique de la question. D'autre part, du point de vue de la programmation proprement dite, le thème semble disparaître 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 – Enseignante 12). Formellement parlant, « *c'est un petit truc dans un truc [la culture commune] qui est lui-même peau de chagrin, alors...* » (ESPE 1 – Enseignante 2).

⁷¹Centré en principe sur l'acquisition des 14 compétences du *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*

4.2. Un effet structurel lié à l'organisation de la formation

Le contexte de mise en place des ESPE rejaillit bien évidemment sur les conditions de travail/d'étude (chap. 1). Il influe également sur le contenu de la formation, dans la mesure où la priorité des thèmes et la manière de les aborder peut sembler une question presque secondaire, dans ce contexte. *« J'ai la sensation que l'ESPE, elle a été digérée par des complexités institutionnelles... (...) tout projet de fond, donc portant un peu là-dessus quoi - quel est le modèle d'enseignant qu'on veut aujourd'hui ? Quel est le modèle du praticien excellent ? - on n'a pas été accablé sous les débats de fond, hein... On est plutôt sur des pugilats organisationnels permanents, donc... »* (ESPE 1 – Enseignante 2). Dans cette logique de prime à l'organisation, plusieurs éléments conduisent à marginaliser la question.

Entre le concours et les stages

Le concours est, au sens propre comme figuré, au centre du dispositif de formation. Il est le point de passage de la première année à la seconde, de la formation théorique à la formation pratique, etc. Comme il est bien évidemment le « sésame » qui permet l'accès au métier, du moins dans l'enseignement public, il est logique que les efforts des étudiant.e.s soient prioritairement tournés vers le concours. La formation s'adapte à cet objectif prioritaire, et la première année de master est donc nettement tournée vers la préparation au concours.

« On prépare au concours, mais le but c'est quand même d'être le plus efficace possible... par rapport au concours. Donc du coup, on propose quelques types d'action, soit qu'on a pu faire, soit dont on a entendu parler ou auxquelles on a participé, pour qu'ils se les approprient, d'une part, pffff, avec l'objectif d'avoir l'écrit et l'oral, mais aussi après, qu'ils puissent éventuellement y penser dans leurs pratiques s'ils ont le concours. » (ESPE 1, Enseignante 1)

« On a donc deux années de master pour travailler [les questions de genre] en formation initiale et les modules tronc commun arrivent au début de la première année de master. Alors en même temps c'est intéressant, et en même temps on peut pas être sur la transformation des pratiques qui nécessiterait qu'on soit à la fin de la deuxième année du master. Sur la première année du master, les étudiants ont pour ligne de mire le concours qu'ils passent en avril de la première année, donc c'est ce qui pilote beaucoup leur pensée et leur vision utilitariste de la formation. » (ESPE 3 – Enseignante 16)

Comme l'indiquent ces propos, la structure de formation peut avoir pour effet d'encourager un rapport « utilitariste », 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 – Enseignant 10). Dans le cadre d'un concours géré par l'employeur – ici, les Rectorats –, le fait que le thème des discriminations ne soit formellement identifié qu'aux « valeurs de la République » ne laisse à cette question qu'une place éventuellement tournée vers la démonstration de l'adhésion aux principes.

Dans un concours tiraillé entre deux logiques, une prime à la conformité

Une observation d'oraux blancs (ou « colles ») en histoire, conduite dans l'ESPE n°2 en mai 2015, montre la tension qui se joue à travers le concours, entre des visées tout à la fois didactiques, pédagogiques, de posture professionnelle et d'allégeance à l'ordre scolaire. L'épreuve observée est centrée en principe sur la réflexion du/de la candidat.e à partir d'un sujet imposé, duquel il/elle doit mettre en perspective une stratégie en termes à la fois d'enseignement disciplinaire et d'éducation civique. Les candidat.e.s font face à deux jurés ou trois jurés – en plus de la présence d'autres étudiant.e.s venu.e.s observer l'épreuve et de l'observatrice. Prenons les deux premiers exemples de sujets traités.

Dans le sujet n°1, « Usage des arts pour enseigner l'histoire », une étudiante propose une réflexion sur l'usage d'œuvres littéraires dans l'enseignement de l'histoire, puis se voit interrogée sur l'objectivité des documents, avant que les questions ne glissent vers des enjeux d'éducation civique. L'un des jurés questionne sur la liberté d'expression de l'écrivain et la censure, puis l'autre demande « *Quand est-ce qu'un artiste doit se montrer irresponsable ? Est-il responsable de caricaturer la loi ?* » La réponse de l'étudiante est qu'« être responsable c'est ne pas sortir du cadre de la loi ». Les jurés insistent : « *Mais toutes les œuvres sont-elles autorisées par l'Etat ?* ». Face au malaise palpable de l'étudiante, acculée à prendre position sur ces questions critiques, l'un des jurés lui tend une perche : « *Je vous sens angoissée entre les caricatures et la Shoah... Est-ce que les nazis ont pratiqué la destruction ou la stigmatisation de certaines œuvres artistiques ?* » Il referme ainsi la brèche en ramenant le débat à des questions historiques « refroidies ». La fin de l'épreuve donne lieu à des commentaires et prescriptions des jurés : « *Vous devez être en position de faire réfléchir sur les responsabilités de l'artiste, par exemple, sur les caricatures. Vous êtes là pour guider les élèves sur le chemin de la complexité en soulevant des questions sans obligation d'y apporter des réponses.* » Dans le sujet n°2, « Historien et nation : liaisons dangereuses », le second juré interroge : « *L'enseignement de l'histoire participe-t-il de l'éducation civique ?* » Après la réponse positive de l'étudiante, et plusieurs autres échanges, un étudiant observateur questionne : « *Est-ce que ce n'est pas compliqué de respecter notre devoir de neutralité lorsque l'on traite d'un discours du président ?* » Réponse des jurés : « *quand vous êtes enseignant vous êtes sans cesse dans l'ambiguïté entre les contenus à enseigner et ce qui s'est passé - dont les histoires individuelles des élèves. Le prof d'histoire n'est pas uniquement là pour enseigner ce qu'il s'est passé, mais aussi pour faire découvrir d'autres points de vue. L'histoire dès qu'on est sorti de la discipline historique est un scénario libre de droits* ».

Ces exemples montrent que l'épreuve est centrée sur le savoir disciplinaire, puis tirée – plus ou moins artificiellement – vers des projections pédagogiques et des enjeux de posture professionnelle. L'implicite de l'épreuve nous semble être que la capacité des candidat.e.s à articuler une stratégie d'éducation civique à partir de n'importe quel sujet disciplinaire, et plus encore à autoriser les élèves (et soi-même) à penser de façon critique à partir d'un cadre d'abord vécu comme normatif, relève d'un idéal. Concrètement, cela repose sur une souplesse et une maîtrise (à la fois de la discipline, du métier et du contexte) de la part des futur.e.s professionnel.le.s, qui relèvent en réalité d'une posture professionnelle et de *ficelles du métier*. Or, celles-ci se construisent à l'épreuve d'une assez longue expérience professionnelle. Il n'est donc pas étonnant que les étudiant.e.s soient en difficulté, d'autant que la formation en première année est prioritairement tournée vers le concours et vers des savoirs, des discours et des positions conformes aux attendus formels. Ainsi, si les questions posées témoignent que les enseignant.e.s incitent à une intelligence critique prenant appui sur des savoirs disciplinaires, en suggérant des liens avec des « questions vives » de l'actualité, 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* » ou au « *cadre de la loi* ».

La logique du concours à l'issue de la première année fonctionne comme une prime à la conformité. Nous verrons (chap. 6) que cela renforce de la part des étudiant.e.s une auto-censure, pour ne pas travailler la question des discriminations, jugée non-conforme. 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 l'institution elle-même. La seconde année du master MEEF ne change pas cet ordre des choses, car elle est prioritairement tournée vers le stage en responsabilité dans un établissement : celui-ci représente la moitié du temps de formation. L'un dans l'autre, l'organisation de la formation réduit considérablement le temps des enseignements ; elle semble rendre quasi structurellement impossible de prioriser la réflexivité professionnelle et le questionnement pédagogique. Si en principe les stagiaires peuvent travailler sur les questions de 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, et d'autre part qu'ils s'autorisent à y travailler... ce qui renvoie autant aux enjeux de la formation initiale qu'au contexte des établissements, et au statut de la question au sein de ceux-ci.

La primauté des disciplines et la minorisation des SHS

Un autre élément déterminant de l'organisation de la formation est la primauté accordée aux disciplines scolaires et à la didactique. Cette primauté s'exprime très clairement dans les volumes horaires. Par exemple, en deuxième année de Master MEEF dans l'ESPE 1, les stagiaires qui sont à mi-temps en établissements 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* »⁷². La part spécifiquement réflexive sur le métier est très clairement secondaire. Le poids des disciplines fait que, « *du coup, le reste apparaît un peu comme accessoire, comme un aspect quelque peu récréatif... voilà, un petit plus... mais pas vraiment fondamental...* » (ESPE 1 – Enseignante 4). Nos interlocuteurs.rices, côté Sciences humaines et sociales, lient clairement le statut de la question des discriminations à la périphérisation des SHS dans la formation, et mettent en doute la capacité des approches disciplinaires à former sérieusement à ces enjeux :

« Tant qu'on pensera que la discipline est première dans la formation d'un enseignant, que c'est ça qui doit être mis en avant spécifiquement, prioritairement, majoritairement... les enjeux tels que la lutte contre les discriminations, ces enjeux auront une place annexe... Sauf à imaginer – mais, ça pour l'avoir vécu, je sais de quoi je parle - que chaque enseignant, dans chaque discipline, c'est-à-dire *chaque* formateur dans *sa* discipline a intégré des éléments qui sont les éléments du questionnement (...) général et global de l'école, donc entre autres la question de lutter contre les discriminations, c'est-à-dire comment moi, prof de Français, j'ai intégré que... les discriminations existent et que, comme je forme des enseignants, je dois me préoccuper dans mon enseignement de faire passer des message autour des discriminations » (ESPE 1 – Enseignant 5)

Au-delà d'un clivage entre disciplines, et d'un discours de contestation du groupe ainsi minorisé dans les rapports de pouvoir au sein de l'ESPE, c'est bien une conception de ce qu'est *former des enseignant.e.s* qui est en jeu. Le volume horaire traduit en effet le statut subalterne et périphérique de la série de questions

⁷² Site Internet de l'ESPE 1.

que portent au sein des ESPE, entre autres le collège SHS mais aussi les CPE. L'ESPE reproduit donc massivement la ligne de clivage organisationnelle qui, dans les établissements, oppose le « scolaire » et « l'éducatif », l'enseignement et tout ce qui lui est périphérique, malgré l'insistance de tous.tes sur un discours prétendant placer au centre des enjeux la production d'une « culture commune ». L'assimilation des CPE et des SHS dans l'organisation s'exprime d'ailleurs dans le fait qu'au sein de l'ESPE 1, le « *responsable des domaines disciplinaires de la composante ESPE* » est le même pour « *Philosophie, Sciences humaines, CPE* », alors que toutes les autres disciplines ont un responsable spécifique. Nous retrouvons là le schéma typique d'un processus de minorisation : aux unes l'individualité et la représentation en propre, aux autres le caractère indistinct et impropre.

Aussi, alors que les discours institutionnels comme politiques situent prioritairement le sens du métier, le sens du travail et les objectifs de l'éducation dans l'ordre moral et politique, la formation demeure organisée par une « *domination disciplinaire* » (Igen/Igaenr, 2014 : 108). Comme si la formation était toute entière montée à l'envers, au regard de l'ordre des priorités énoncées. Certes, la logique des disciplines scientifiques ne s'oppose pas en soi à la dimension politique. Mais parier sur l'ordre disciplinaire pour produire la morale revient soit à situer la dimension politique dans le postulat que la Raison scientifique triomphera⁷³, soit à détourner les disciplines de leur visée d'abord scientifique pour en faire des instruments d'une morale dominante (typiquement : le rôle que l'on veut souvent faire jouer à l'Histoire pour fonder en exemple une morale contemporaine). Dans tous les cas, nous partageons avec une bonne part de nos interlocuteurs.rices l'analyse selon laquelle le statut donné aux SHS non seulement est déterminant de la possibilité de travailler la problématique des discriminations, mais plus largement est une question stratégique majeure dans une politique de formation des enseignant.e.s.

La « culture commune » et la périphérisation des SHS

Le rapport des Inspections sur la mise en place des ESPE, en 2014, avait déjà souligné que le tronc commun de formation (i.e. s'adressant aux différents niveaux – primaire, secondaire – et aux différents métiers – enseignant, CPE...) était limité par une stratégie d'organisation de la formation en divers blocs⁷⁴. Les enseignements dispensés dans le « tronc commun » concentrent des apports relatifs principalement aux Sciences humaines et sociales, qui réduisent ces dernières à quelques éclairages théoriques relatifs aux « *contextes d'exercice du métier* ». 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 simple cadrage contextuel. Comme le dit un formateur, « *ça n'est pas pensé comme étant*

⁷³ Ce qui est tout de même un peu difficile à soutenir dans l'époque contemporaine, mais le fait de postuler cela évite d'avoir à vérifier ce principe.

⁷⁴ Pour toutes les mentions du master MEEF et pour les deux années du master, l'architecture des formations est organisée en cinq blocs et se présente le plus souvent comme suit : bloc 1 : disciplinaire ; bloc 2 : didactique ; bloc 3 : recherche ; bloc 4 : contextes d'exercice du métier ; bloc 5 : mises en situation professionnelle (stages).

l'essentiel, c'est pensé comme étant un plus. Or, si on est encore sur la formation des citoyens, c'est une question à penser ». Comme y insistent de nombreux travaux de sciences de l'éducation sur la formation des enseignant.e.s, le statut même 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, 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, bien entendu, des établissements).

Le rapport des Inspections a pointé d'autre part « la densité du tronc commun de formation, et, surtout, l'hétérogénéité des domaines qui le constituent. Cette hétérogénéité rend pour certains impossible l'élaboration d'une formation unifiée et cohérente à même de s'adresser à tous et à toutes. Elle interroge inévitablement la portée d'une formation qui se veut commune mais qui a bien du mal à trouver et à valoriser le principe de son unité » (Igen/Igaenr, 2014 : 98). 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 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 (SHS) réunies par défaut, par leur statut non « disciplinaire » du point de vue des apprentissages scolaires.

« Ça dysfonctionne gravement, la culture commune ça marche pas ; on n'y arrive pas, on n'y arrive pas, et si nous on n'arrive pas nous à ce que les étudiants aient une culture commune, comment est-ce qu'on va arriver dans les établissements ? » (ESPE 1, Enseignante 1)

« Une chose qui fonctionne toujours pas, pour moi, c'est la culture commune. (...) La culture commune ne s'est pas positionnée... c'est une sorte de rattrapage de toutes les sciences sociales, humaines, sciences de l'éducation... qui ne sont pas données aux profs depuis le début, alors que dans d'autres pays vous avez cinq ans pour le faire... Donc on rattrape ça en quelques heures, et de l'autre côté, cette culture commune, est malgré tout aussi une sorte de manière de faire descendre précisément des injonctions institutionnelles, des nouveaux textes,... des nouvelles priorités institutionnelles... Donc c'est assez bâtarde, parce qu'il y a les deux... et en un minimum d'heures... et avec un public qui considère absolument comme la dernière roue de la charrette... par rapport aux savoirs disciplinaires... et avec des formateurs disciplinaires qui doivent aussi très très mal jouer le jeu... » (ESPE 1 – Enseignante 2)

C'est donc une dimension de la formation qui dénote, et est minorisée sur au moins quatre plans : c'est un réceptacle de contenus divers et peu organisés par une intention globale ; une dimension de la formation faible en volume comparativement aux autres (disciplines, stages,...)⁷⁵ ; un lieu dédié à des savoirs et des approches marginalisées dans l'ordre scolaire ; un lieu voué à des questions toujours pensées au fond comme extra-scolaires. Dans ce contexte, une question politique comme celle des discriminations a toutes les raisons d'être à peu près inexistante, sauf exception. Sans compter le fait que, si l'on suit certains discours, la constitution du domaine des thématiques assimilées à la « culture commune » a pu, dans certains cas, favoriser un désengagement des quelques enseignant.e.s qui étaient susceptibles de l'aborder à partir de l'entrée disciplinaire - « *avant je le traitais plutôt dans mon enseignement de SES mais maintenant*

⁷⁵Dans l'ESPE 1, par exemple, la formation pour les « stagiaires » (M2), comprend 18 séances de 3 heures, dont 14 séances consacrées à la formation disciplinaire, et seulement 4 séances en « petit groupes » (en fait, plutôt 30 personnes), pour le suivi individualisé et l'analyse de pratiques.

ça apparaît plutôt dans le tronc commun, je trouve que c'est traité de façon plutôt affadie » (ESPE 1 – Enseignant 5).

Même si la mise en place et le fonctionnement des ESPE y est pour beaucoup, le statut de ces enseignements est plus généralement problématique dans l'ordre scolaire. Aussi la prescription d'une culture commune dans un contexte organisé selon une hiérarchie favorable aux disciplines-didactiques en général, et à certaines d'entre elles en particulier, comporte-t-elle une injonction contradictoire : la culture commune chevauche de fait largement le domaine de questions et le type de réflexions qui est principalement attribué à la vie scolaire, selon la ligne de séparation et l'axe de hiérarchisation distinguant enseignement-disciplines vs éducation-vie scolaire. Non seulement cela ne contribue pas en soi à remettre au centre du jeu et à valoriser ces savoirs supposés communs, mais cela redouble manifestement le programme de formation des CPE – en moins bien :

« Ce qu'on appelle culture commune, c'est ce que font les CPE à raison de 20h par semaine depuis le M1. Donc les CPE, en culture commune, ont l'impression qu'on leur redit des choses qu'ils connaissent absolument par cœur, depuis le M1... Parce qu'ils ont une avance énorme sur les autres, de même que les STAPS, d'ailleurs, ont une avance énorme » (ESPE 1 – Enseignante 2).

La périphérisation des SHS rejailit bien entendu aussi sur le statut des formatrices et formateurs concerné.e.s : leur voix apparaît mineure dans les rapports de force ; leur reconnaissance est parfois en déshérence ; beaucoup d'étudiant.e.s leur font sentir que c'est « *la dernière roue de la charrette* », et contestent de fait les savoirs (cf. chap. 5). L'énergie qu'ils.elles peuvent mettre pour tenter de faire avancer certaines questions – dont la discrimination – au sein d'institutions plus ou moins sourdes et rétives, donne d'un côté sens à leur « mission » (au sens moral comme professionnel), mais peut finir de les épuiser. Ce déficit de reconnaissance est d'autant plus douloureux qu'ils.elles ont le sentiment vif d'avoir fondamentalement raison (au regard des discours politiques ministériels ou environnant l'école, au regard des nombreux travaux de sciences de l'éducation sur la centralité nécessaire de la pédagogie et des SHS, etc.). En conséquence, comme tout groupe minorisé, le groupe des SHS tend à se souder, à renforcer son identité, et aussi à développer un discours réactif d'affirmation de soi et de réduction de l'autre (les disciplines) qui durcit les frontières internes au cadre de formation (« *[Les questions d'éthique, etc.] c'est ça qui est fondamental dans la formation des enseignants, c'est pas... d'être un bon didacticien, etc. Ca, à la limite, on s'en moque* » - ESPE 1, Enseignante 1).

4.3. L'arbitrage entre contenus généraux et options

Globalement, la formation sur la problématique des discriminations est quasi-inexistante. La question apparaît secondaire, au double sens du terme : elle n'est pas première dans les enjeux de choix, et elle n'est éventuellement abordée que liée à d'autres questions plus larges dont elle est supposée être un sous-thème... Il en va à peine différemment de la formation continue dispensée par les ESPE⁷⁶, pour ce que nous

⁷⁶Outre la formation initiale, les ESPE ont en charge la remise en place d'une formation continue. Cette dimension ne fait pas partie de l'enquête, car cela supposerait d'élargir le prisme du fait que divers acteurs.rices sont susceptibles de proposer aux agents de l'école

avons pu en voir. Au regard de la courte durée de la formation (deux ans), du rapport entre faible volume horaire et masse des thèmes à aborder dans le tronc commun, le thème des discriminations est surtout renvoyé à des cours optionnels.

Une quasi-inexistence des enseignements sur la discrimination

Si l'on raisonne en termes de formation globale, nous n'avons trouvé quasiment aucun intitulé de cours de formation initiale portant expressément sur les discriminations. Seul.e.s les futur.e.s CPE sont susceptibles d'avoir des cours généraux portant formellement sur ce thème, mais cela n'est valable à notre connaissance que dans l'ESPE 3 (un cours intitulé « "Discriminations", "Intégration" : définitions et enjeux »). Autant on a affaire d'un côté à un discours fort, qui invoque d'abord la prescription pour justifier qu'« on ne peut pas ne pas l'aborder », autant les pratiques concrètes donnent à la question un tour beaucoup plus éthéré :

« On ne peut pas ne pas l'aborder parce qu'en tant que CPE on est censé connaître la loi, donc on est censé bien connaître l'organisation du système éducatif, bien connaître les injonctions académiques, nationales, etc. (...) C'est une question qui est compliquée, et c'est une question que nous n'arrivons pas à gérer, sur laquelle nous n'arrivons pas à travailler, ça c'est une certitude... Malgré... les injonctions... nationales, ou institutionnelles... » (ESPE 1, Enseignante 1)

L'absence formelle du terme dans les intitulés ne signifie bien sûr pas en soi que la problématique n'est pas du tout travaillée, mais les ambiguïtés identifiées précédemment ne plaident pas en faveur de l'hypothèse selon laquelle le sujet serait réellement traité « comme M. Jourdain fait de la prose ». Et plusieurs formateurs.rices vont dans ce sens :

« Il y'a pas de cours en psychologie sociale qui permettrait de comprendre les mécanismes sociaux à l'œuvre, c'est dommage » (ESPE 3 – Enseignante 16)

« A ma connaissance, il n'existe rien sur les questions de racisme, sur la question des inégalités sociales qui est une question très importante pour l'école aujourd'hui, alors il s'agit pas de hiérarchiser, je pense que toutes les discriminations sont très importantes, mais on sait que pour l'école, y en a une qui est tout aussi importante que les autres qui est l'inégalité sociale. Il me semble que y a pas de cours spécifique dessus à ma connaissance » (ESPE 3 – Enseignant 22)

Les étudiant.e.s rencontré.e.s confirment que, de leur point de vue, ce thème ne fait pas partie des questions réellement travaillées.

« Non, déjà il n'y a pas de cours, déjà, qui parle de ça... donc déjà, c'est un truc que je comprends pas... (...) Moi j'ai eu un cours de psychosocio des stéréotypes, mais c'était pas dans la formation, c'était quand j'étais en socio moi-même, donc rien à voir... (...) on a eu de la sociologie de l'éducation, on a évoqué Pierre Bourdieu... mais on n'a pas évoqué les problèmes qui se passent dans les établissements scolaires, (...) on parle absentéisme, on parle décrochage, on parle nanana... exclusion sociale, il y a des mots comme ça, oui on tourne autour du pot... mais on n'aborde pas la vraie question... parce que je pense que la réponse n'est pas assumée, quoi. (...) A l'ESPE, il n'y a rien... (...) on parle pas de pourquoi il y a ça, comment ça fonctionne dans le cerveau des gens, et avant tout dans le cerveau des éducateurs et comment nous on doit se positionner pour que ça puisse faire évoluer les choses... On ne parle pas de ça... » (ESPE 1 - Etudiante 2)

Ceci dit, les quelques étudiant.e.s interviewé.e.s témoignent d'un intérêt manifeste et d'une sensibilité particulière à ces questions, ce qui peut conduire à deux interprétations : la première, c'est qu'ils.elles sont

de la formation continue : de la Délégation académique à la formation continue de l'académie de Paris (DAFOR) qui a un temps commencé à aborder le thème des discriminations aux communes (par ex. la Mairie de Paris) en passant par des associations, des centres ressources de l'Education nationale, etc.

en la matière des informateurs.rices d'autant plus averti.e.s qu'ils.elles attendraient un travail sur ce thème, et critiquent donc son absence totale ; la seconde, est que leurs attentes frustrées les pousseraient à accentuer la critique, au risque d'occulter des situations d'enseignement sous prétexte qu'elles seraient insignifiantes à leurs yeux. Il ne nous est pas possible d'arbitrer entre ces deux interprétations, mais il en ressort quoiqu'il en soit le sentiment que l'ESPE ne forme pas sur ces questions. Il existe cependant quelques options qui traitent du sujet.

Analyse du thème dans les offres d'options

Les modules optionnels concernent d'une part des séquences tournées vers la pratique pédagogique, avec des intitulés et organisations différents selon les ESPE. Dans ce cadre, seul l'ESPE 2, à notre connaissance, propose un exercice où la création d'une séquence pédagogique est expressément centrée sur le thème « *Égalité, différences, discriminations* ». Pour le reste, chaque ESPE propose un panel de cours optionnels (centrés d'abord sur des connaissances), dont certaines peuvent être liées d'une manière ou d'une autre à la question des discriminations. Mais l'arbitrage des options repose sur des choix de principes qui demeurent assez flous. Les critères mis en avant par les représentant.e.s de la direction, par exemple dans l'ESPE 1, sont d'ordre technique : ils visent à faciliter l'organisation au regard de « *la lourdeur de l'organisation* », et privilégient la conformité à la règle de transversalité : « *pas que ce soit monodisciplinaire, qu'il y ait une thématique transversale ; que ça puisse intéresser... des étudiants, puisqu'on est dans le tronc commun, des premiers et second degrés et de tous parcours* ». En pratique, le choix conduit à une sélection des catégories de questions assimilées à la discrimination (« *[Il y a] trois types de discriminations sur lesquels on travaille surtout : donc sexisme, enfin égalité filles/garçons, racisme, euh... oui, racisme, et homophobie* » (ESPE 1 – Direction 1). Mais nous ne savons rien (et nos interlocuteurs.rices visiblement non plus) des modalités effectives d'arbitrage, si ce n'est qu'ils donnent lieu à des rapports de force dont les enseignant.e.s concerné.e.s ont le sentiment que les thèmes se rapportant aux rapports sociaux sont de fait *minoritaires* et maltraités :

« On est un peu écrasé... "*ouais, bon, filles/garçons, d'accord*" (ton du mépris)... c'est comme si on s'excitait pour rien... oui l'option va ouvrir, pas ouvrir, tout le monde s'en fiche en réalité... Elle s'ouvrira s'il y a des... celui qui criera le plus fort, en fait (...) je pense que c'est celui qui criera le plus fort qui obtiendra la mise en œuvre de l'option... » (ESPE 1 – Enseignante 4)

« J'ai dû intervenir dans les équipes (...) pour rappeler la loi de 2005. Et à chaque fois j'avais une fin de non-recevoir. Donc j'ai quand même enfin trouvé l'équipe⁷⁷ dans laquelle j'ai pu glisser ces contenus. (...) C'est comme ça que j'ai pu introduire dans la maquette de l'ESPE quelques cours sur [le handicap] mais ça reste lié à une option et ça touche au final très peu d'étudiants au regard du fait qu'ils vont devoir de toute façon recevoir ces enfants puisque la loi l'impose. On est dans des représentations qui s'intéressent d'abord à la norme, à la normalité et point barre. Quelque chose de très normatif. » (ESPE 3 – Enseignant 22)

« [Il y a eu] des formes de lobbying sur ces questions-là et au moment de les inscrire dans les maquettes il y avait des acteurs pour porter la formation et qui avaient sensibilisé depuis longtemps à la nécessité de prendre en compte » (ESPE 3 – Enseignante 16)

⁷⁷ Cela fait référence à la règle selon laquelle une option doit avoir un thème (et/ou être porté par une équipe) interdisciplinaire.

D'un point de vue nominal, le thème de la discrimination ne figure à notre connaissance dans aucun des titres d'options - pour les deux ESPE pour lesquels nous avons les informations. Il apparaît parfois dans les objectifs ; par exemple, le thème des « *discriminations sexuées dans l'espace scolaire* » est inclus dans les « *Objectifs et contenus* » de l'option « *Enseigner au prisme du genre* » de l'ESPE 3. Ceci dit, nous n'avons pas pu obtenir de présentations détaillées de tous les cours concernés. D'après les titres, les entrées privilégient des catégories de problèmes liés à des catégories de publics (homophobie, racisme, mixité et égalité des sexes, relations filles-garçons...). D'autre part, le volume de formation de ces options (par exemple : 8h dans l'ESPE 1, et jusqu'à 40h pour certaines dans l'ESPE 3) et le nombre des étudiant.e.s potentiellement concerné.e.s est variable, mais globalement mineur. Tentons de donner un aperçu du volume potentiel que représente la sensibilisation sur ces questions par le biais des options.

Une question optionnelle dans un cadre minimal

La présentation des programmes de cours rend particulièrement difficile l'évaluation de la masse horaire consacrée à ces questions. Nous ne disposons pas d'informations de même source et de même nature selon les ESPE (et parfois pas d'information du tout, pour l'ESPE 2). Nous ne pouvons par ailleurs croiser les informations de principe (programme) avec la réalité des publics effectivement concernés. De surcroît, la stratégie de valorisation de certaines options, comme celle portant sur « *Enseigner au prisme du genre* » dans l'ESPE 2, conduit à mettre l'accent sur la *possibilité* pour les étudiant.e.s qui le souhaitent de donner à leur formation une forte coloration *égalité des sexes/genre*, en cumulant les options sur les différents semestres et en consacrant leur mémoire de recherche à ces questions. Ainsi, sur le thème « *Enseigner au prisme du genre. Mixité et égalité des sexes à l'école dans les pratiques enseignantes* », la présentation dans la brochure de master MEEF 1^{er} degré laisse entendre que ce thème offre près de 120h de formation en cumulant : une UE thématique optionnelle de 40h au premier semestre (S1) de la première année de master (M1) ; une UE de 20 heures de méthodologie de recherche au S2 du M1 ; une UE de 30h d'approfondissement thématique au S1 du M2, et deux fois 14h d'accompagnement à la recherche au S2 du M2. Sans savoir combien d'étudiant.e.s construisent ainsi leur formation, force est de constater que cette possibilité fait reposer la solidité d'une formation sur ce thème sur les « choix » de spécialisation des étudiant.e.s, ce qui d'après les entretiens ne semble à peu près jamais être le cas en pratique. Pour calculer néanmoins de façon très grossièrement indicative le public potentiellement concerné, nous ne retenons que le volume horaire théorique des options, en supposant à l'inverse un principe de dispersion maximale. L'enjeu est d'avoir une idée approximative de combien de futur.e.s enseignant.e.s pourraient en théorie avoir été peu ou prou sensibilisé.e.s à ces questions, sur l'ensemble des étudiant.e.s des ESPE considérées.

- Dans l'ESPE 1, nous avons identifié sur l'année 2014-2015 quatre intitulés de modules optionnels susceptibles de se rapporter à notre objet (sur 48 modules, dont certains sont dédoublés), tous niveaux confondus : « *Lutte contre l'homophobie* » (1 x 15 places + 1 x 30 places⁷⁸ en potentiel) ; « *Relations filles-garçons : agir pour l'égalité* » (1 x 15 places + 1 x 30 places en potentiel) ; « *Lutte contre le racisme* » (1 x 15 places + 1 x 30 places en potentiel) ; « *Les droits de l'enfant – la CIDE* » (1 x 15 places en potentiel). Si l'on imaginait que tous ces modules aient lieu (car leur programmation effective dépend en général du nombre d'inscrits), qu'ils évoquent effectivement la problématique des discriminations et que chacun touche des étudiant.e.s différent.e.s, cela reviendrait à sensibiliser sur l'une ou l'autre de ces approches au mieux 5 % des futur.e.s professionnel.le.s.

⁷⁸ Nombre de places annoncées sur le programme.

- Dans l'ESPE 3, nous avons identifié sur l'année 2014-2015 dix modules optionnels (30 places potentielles⁷⁹) susceptibles de se rapprocher de nos questions, sur les 26 thématiques proposées : deux évoquent explicitement l'objectif de « lutte contre les discriminations » (« Enseigner au prisme du genre » (7x⁸⁰) ; « Activités physiques et nouvelles problématiques éducatives » (2 x)) ; trois renvoient à des catégories de publics (« Handicap et école inclusive » (1x) , « Psychologie de l'apprentissage, diversité, handicap » (3x) : « Socialisation, cultures et apprentissages » (2x)) ; deux abordent le thème de « l'interculturel » (« Didactiques des langues et des cultures » (1x), « Acquisition des connaissances » (1x)) ; et trois incluent la problématique des inégalités d'apprentissage (« Ecole et inégalités » (1x), « Pédagogie et apprentissages à l'école maternelle » (1x), « Langage et apprentissages » (1x)). Si l'on imaginait que tous ces modules aient lieu, qu'ils évoquent effectivement la problématique des discriminations, et que chacun touche des étudiant.e.s différent.e.s, cela reviendrait à sensibiliser au plus quelque 15 % des futur.e.s professionnel.le.s.

Aussi fragile soit-elle, compte-tenu des informations dont nous disposons, cette analyse montre d'une part que les ESPE ont une grande marge de manœuvre politique sur les contenus (les différences de contenus et de volumes entre les ESPE 1 et 3 sont considérables), mais d'autre part que la place accordée à la question des discriminations est, dans les ESPE observés, des plus incertaines.

L'ambivalence de l'approche par les options

La stratégie des options transfère le « choix » d'élaboration d'une partie de leur formation aux étudiant.e.s, en supposant qu'il sera d'abord lié à de priorités d'investissement et d'intéressement professionnelles. Or, d'une part, cela n'est pas systématiquement le cas, et les enseignant.e.s constatent que les raisons des choix, « ça peut être les horaires, le lieu... Les étudiants, vous savez, ils sont très pilotés par ce qui peut les arranger, donc voilà ». Mais, compte-tenu de l'éclatement de la formation entre plusieurs lieux très éloignés, ces critères de choix ne peuvent être tenus pour négligeables, car les contraintes de temps et de déplacement sont objectivement lourdes. D'autre part, la dimension optionnelle – même s'il est obligatoire de choisir des options - signifie que les questions n'ont pas pour l'institution un statut de nécessité prioritaire. La priorisation est déléguée aux 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 et considérées par tou.te.s (formatrices.eurs compris.e.s) comme un enjeu spécialisé.

« Quand vous faites une offre qui est du coup une offre optionnelle, et que vous avez affaire à des enseignants débutants, de manière évidente... Je comprends pourquoi, ça me semble assez évident, puisque c'est une offre optionnelle, ils vont plutôt se diriger vers le prêt-à... et évidemment quand on est sur des questions comme celles-ci on n'est pas sur le prêt-à-enseigner, on est plutôt sur un engagement autour de : *Quel enseignant je veux être où quel enseignant je serai demain (...)* Evidemment, les étudiants vont plutôt vers : *Comment je vais faire la classe demain, et Expliquez-moi comme faire une préparation (...)* Que doit-on rendre optionnel ? Et par rapport à une demande ministérielle (...) est-ce que ça doit se traduire dans les plans de formation comme étant quelque chose d'optionnel ? Je ne pense pas. » (ESPE 1 – Enseignant 5)

⁷⁹ Nombre de places estimées par les entretiens avec les enseignant.e.s. Sans informations complémentaires, nous partons du principe que chaque module concernerait potentiellement 30 places.

⁸⁰ Nombre de groupes annoncés dans les entretiens. Les informations de la plaquette ne concordent pas, mais nous restons sur l'objectif de l'estimation la plus large possible. Pour les autres modules, en absence de données des entretiens, nous nous appuyons sur la plaquette.

Ainsi, la stratégie des options semble reposer sur une (ou des) fiction(s) : celle qui voudrait que le sens politique de la formation se diffuse spontanément ? Celle qui voudrait que les futur.e.s enseignant.e.s soient d'emblée porteurs.euses d'une éthique professionnelle sans jamais s'être confronté au terrain ? Celle qui voudrait que les étudiant.e.s aient déjà suffisamment conscience des rapports sociaux pour estimer nécessaire de se former sur ces questions ?... Ces fictions ne sont que partiellement partagées, ou au minimum, sont concurrencées par bien d'autres enjeux. Ces enjeux alternatifs sont certes pour partie d'ordre pragmatique, mais il nous semble qu'ils doivent aussi être considérés pour leur dimension politique, comme une forme de résistance à une formation que les formateurs.rices voudraient en principe tournée vers une réflexivité professionnelle. Le constat dépasse la situation des trois ESPE considérés : « 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 et Perrenoud, 2012 : 16). Plutôt que d'imputer le problème aux étudiant.e.s, comme s'ils manquaient d'implication ou de clairvoyance professionnelle, il y a là a de quoi questionner la politique de formation comme les stratégies pédagogiques.

Le résultat objectif peut bien être, comme le dit un formateur, que l'« *on créé des générations de professeurs qui diront comme aujourd'hui suite aux évènements dramatiques qui se sont déroulés : "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 – Enseignant 22). L'organisation globale de la formation et la place de fait accordée à cette question rendent en effet très improbable la confrontation effective des futur.e.s enseignant.e.s à cette problématique. Pour celles et ceux qui auraient tout de même voulu choisir de travailler sur ce sujet, nous allons voir que la formation qu'ils.elles sont susceptibles de recevoir se heurte à plusieurs problèmes pratiques, au centre desquels se pose une interrogation de nature politique : *que peut vouloir dire former les futur.e.s professionnel.le.s à la (non-)discrimination ?*

PARTIE 5. SENS ET TENDANCES DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Nous avons vu que le contexte de mise en place des ESPE comme l'organisation de la formation rendent très précaire et minoritaire l'enseignement sur le thème des discriminations. Cela n'exclut toutefois pas l'existence de pratiques de formation touchant directement ou indirectement à ce thème. Qu'en est-il ? Il s'agit ici de se concentrer sur de micro-dimensions organisationnelles, matérielles et pratiques – la distribution du travail, les contenus et leurs référents, les stratégies pédagogiques d'enseignement - pour éclairer cette fois « par en bas » le sens de la formation et le statut que revêt le thème des discriminations au sein de celle-ci. Compte-tenu du fait qu'il n'y a quasiment aucun intitulé de formation portant directement et explicitement sur la discrimination, nous considérerons à la fois les rares pratiques identifiées sur ce thème spécifique et celles touchant à des thèmes adjacents (les rapports sociaux, ou plus souvent la situation scolaire des catégories de publics identifiés à la discrimination).

5.1. Où traite-t-on ces questions ? Une division socio-ethno-genrée du travail

S'il apparaît dans les ESPE et établissements enquêtés qu'on ne travaille vraiment la problématique nulle part, la situation n'est pas strictement identique partout. Les pratiques sont diverses, mais néanmoins elles connaissent certaines régularités sur lesquelles nous allons nous concentrer. Comme nous l'avons vu au niveau cognitif (chap. 3), les pratiques prolongent un implicite et un biais : le thème des discriminations est de fait associé à une ligne de clivage d'abord ethnique – et secondairement socio-genrée. Pourtant, la manière d'aborder concrètement la question tend à occulter la dimension ethnique au profit, surtout, des catégories de genre ou de handicap supposées être politiquement plus acceptables. Nous allons voir que les pratiques sur la question renvoient à un principe de distribution du travail qui est d'abord lié au statut ethnique attribué à certains territoires. Nous verrons par suite que dans les lycées enquêtés, la catégorie discrimination est nettement liée à celle de « problème ».

Une polarisation socio-ethnique inscrite jusque dans la formation

Le thème des discriminations est en général associé à la question des banlieues, aussi bien dans les discours en entretiens que dans la documentation recueillie⁸¹. Ce n'est évidemment pas un hasard si l'ESPE de l'académie de Créteil se distingue par la présence plus importante de formatrices et formateurs sensibles à ces questions, et propose globalement plus de thèmes de formation renvoyant aux inégalités en général. Ce n'est pas un hasard, réciproquement, si celle de Paris apparaît globalement plus en retrait sur cette question, donnant le sentiment de privilégier plus que d'autres la formation disciplinaire au détriment du « social » et des SHS : « *Je pense, explique une formatrice de l'ESPE de Paris, que c'est lié à une tradition de fonctionnement... (...) je sens derrière ça une certaine forme aussi d'élitisme parisien intra-muros... "Nous, on*

⁸¹Par exemple, le Ciné-club de l'ESPE de Paris a consacré son « 1^{er} cycle autour du thème de la discrimination » en avril 2015 autour du film *Bandes de filles*.

forme nos enseignants sur du contenu disciplinaire, et on est fier de les former sur du contenu disciplinaire"...
(...) Tu sais, il y a cet étiquetage ESPE-Paris-Sorbonne, hein... Donc, moi je peux pas m'empêcher de penser
qu'il y a cet étiquetage qui fait que le logo de l'ESPE de Paris, derrière c'est le Panthéon-La Sorbonne, quoi... »

A l'opposé de ce modèle de prestige de la discipline – au double sens du terme, académique et moral –, l'on trouve dans les discours l'académie de Créteil, les établissements de ZEP, la banlieue... Ces diverses figures stéréotypiques sont au cœur d'une rhétorique ethnicisante, parce qu'elles sont vues d'abord et par tous.tes comme des lieux de concentration d'un public supposé populaire et issu de l'immigration.

Dans les discours, le thème des discriminations semble activer et/ou autoriser à parler spécifiquement de la dimension ethnique de la situation scolaire, mais aussi à donner aux questions d'inégalités de genre un tour et une actualité particulier.e.s, comme en témoignent diverses situations : ici, une enseignante-chercheuse qui travaille habituellement sur la problématique du genre (sans la dimension intersectionnelle) embraye sur une lecture raciale du territoire et de ses populations ; là, un enseignant prête à ce qu'il nomme par ailleurs les « *masters de banlieue* » une vocation antidiscriminatoire - en fait, une opportunité de promotion sociale – ainsi qu'une capacité à régler des problèmes de « distance culturelle » entre enseignant.e.s et enseigné.e.s...

« Le fait que l'on ait un département comme la Seine-Saint-Denis avec des territoires où on a eu des formes de ghettoïsation (...) [on a des enseignants qui nous disent] "*Les questions de fille/ garçons c'est bien gentil, mais moi j'ai des filles de telle confession, de telle couleur, qui subissent d'autres réflexions, qui ne veulent pas faire tel enseignement notamment en EPS on a des gros problèmes pour leur faire accéder à l'ensemble des activités physiques*"... Donc on a une académie qui serait comme un gros terrain avec un gros zoom possible sur certains territoires. Si vous allez dans d'autres académies ce sont des territoires moins variés du point de vue des représentations, enfin des groupes sociaux. » (ESPE 3 – Enseignante 16)

« Ces masters de proximité (...) sont en fait des éléments extraordinairement importants de lutte contre les discriminations, parce qu'ils permettent une véritable diversification sociale du corps enseignants second degré et à mon sens (...) Donc ces Master de proximité qui vont permettre d'avoir des gens issus des cités, pour aller vite, de la banlieue, qui vont devenir enseignants, sont complètement essentiels parce qu'on peut postuler qu'ils vont être moins en décalage culturel que d'autres enseignants et donc avoir un enseignement adapté et permettre en tout cas d'être aussi un modèle d'ascension sociale. » (ESPE 2 – Enseignant 10)

Typiquement, l'opposition entre les académies de Paris et de Créteil représente cette ligne socio-ethnique de clivage, à partir de laquelle est organisée différemment la formation, mais également est interprétée différemment le sens du travail et l'opportunité d'enseigner les problématiques d'inégalités. Les représentations des étudiant.e.s comme celles des enseignant.e.s semblent se redoubler, reconstruisant sans arrêt la spécificité des territoires :

« J'ai suivi un mémoire quand même 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... (...) j'ai l'impression que l'académie de Créteil, on est sur une ouverture à des questions sociologiques, et on est sur un... aussi sur la nécessité de répondre à un certain nombre de difficultés de terrain... Donc du coup on va porter les étudiants vers un certain nombre de problématiques, qui ne vont pas du tout être portées à Paris... » (ESPE 1 - Enseignante 4)

L'imputation de la question aux lycées professionnels

Le thème des discriminations est également associé avec la figure des lycées professionnels : « *Le lycée professionnel c'est pas un lycée comme les autres c'est pas seulement... on voit bien dans le lycée professionnel que se posent aussi des questions qui ont à voir avec des discriminations sociales, etc...* », ESPE 2 – Enseignante 12). Cette liaison stéréotypique n'est pas le propre des acteurs locaux ; on la retrouve dans les textes ministériels. En effet, la relance des Commissions départementales d'accès à la citoyenneté (CODAC), en 2002, avait conduit le MEN à introduire pour la première fois dans une circulaire de rentrée le thème des discriminations. Mais, significativement, cela ne concernait que les lycées professionnels. En outre, les objectifs annoncés étaient en réalité « *l'accès de tous les élèves à la citoyenneté* » et « *d'aider les jeunes issus de l'immigration à s'insérer plus facilement dans l'emploi et la vie sociale* »⁸². Sous couvert de lutter contre les discriminations, la circulaire reformule en définitive l'approche intégrationniste, puisque cette articulation entre le ciblage d'un groupe (« jeunes issus de l'immigration ») et le thème de la citoyenneté de tous indique que l'on présuppose la non-citoyenneté de ces jeunes-ci, et que là résiderait le problème réel. L'action éducative, et notamment le travail sur la citoyenneté, semble alors prendre un sens spécifique dont témoigne le thème des discriminations : l'enjeu d'une action visant un public spécifique qui serait à éduquer spécifiquement.

Ces stéréotypes semblent bien influencer sur les pratiques. D'une part, pour les formateurs.rices qui ne travaillent pas spécifiquement le thème, ils.elles peuvent l'aborder de façon incidente dans le cadre d'autres questions. Or, les entretiens montrent ici une tendance à l'associer par exemple aux lycées professionnels : « *on va avoir des questions autour du système scolaire... qu'est-ce que d'être dans un lycée professionnel en tant qu'élève ou en tant que prof et à ce moment-là va surgir la question de la discrimination* » (ESPE 2 – Enseignante 12). D'autre part, c'est dans les territoires et les établissements de banlieue, et à l'intérieur de ceux-ci avec les classes les plus disqualifiées (CAP, notamment), que ce thème est principalement abordé. « *Je sais, pour avoir travaillé dans le 93, que dans le 93 on y travaille beaucoup plus qu'à l'intérieur de Paris (...) qu'est-ce que je peux faire dans mon établissement, sachant que dans mon établissement, ce type de question ne pose pas problème* » (ESPE 1, Enseignante 1). Comme l'indique ce dernier propos, l'idée même de travailler ce thème semble associée au sentiment d'avoir à résoudre des problèmes.

Une question assimilée aux établissements ou classes à problèmes

La question des discriminations est liée à la catégorie des « problèmes », des classes ou des établissements « à problème ». Par exemple, au niveau des classes vues comme « *hétérogènes* », le sujet est considéré pour son « *risque polémique* » et ses effets supposés de découragement des élèves :

« C'est vrai que ce serait peut-être un problème vers certaines classes d'aborder ce thème... (...) le risque c'est "Ben oui, bien sûr on est discriminés, on est rejetés". C'est peut-être une peur d'enfermer le dialogue et que les élèves s'empêchent d'aller plus loin dans leurs réflexions. (...) Si le mot discrimination était dit comme ça c'est réducteur, je sais pas. » (LP 1 - Enseignante 2).

⁸² MEN, Circulaire n° 2002-077 du 11 avril 2002, « Préparation de la rentrée 2002 en lycée professionnel ».

« Dans des classes très homogènes, je prendrai le risque de solliciter les expériences des uns et des autres. Dans des classes très clivées, et très discriminées elles-mêmes avec des groupes, l'origine sociale qui est étalée comme la couleur de la peau ou le smartphone qu'on a pas, je ne suis pas sûre que je prendrai le risque de solliciter l'expérience des mômes. Sans doute par timidité, par peur que ça dégénère, par peur de faire mal parce que je pense que pour certains c'est pas évident à dire, peut-être que parfois c'est l'aveu, tout ça est très compliqué. » (Igen, 4)

Cela peut se comprendre dans la mesure où l'enseignement concernant les inégalités met à l'épreuve la relation enseignant-élèves, dans leurs représentations d'eux-mêmes comme dans leurs rapports réciproques (Truong, 2011). Mais cela montre, au-delà des difficultés pédagogiques, les implicites ethniques qui structurent le thème, et qui contribuent à le charger d'un caractère problématique et indicible. Dans les lycées enquêtés, la discrimination est donc typiquement la question qu'on voudrait bien ne pas avoir à poser, dans la mesure où, assimilée à une image ethnique des établissements, elle est supposée rompre avec la norme de neutralité. Le thème fonctionne alors comme le rappel d'une marque négative, dont le chef d'établissement d'un des lycées généraux rêverait de se défaire :

« Enquêteur : le thème des discriminations, est ce qu'il fait l'objet d'un choix politique, est ce que c'est un objet de travail ou non ?

Proviseur : Pour moi la réponse serait non. Enfin, je sais pas, pour moi ça serait plutôt... (...) Moi je dirais plutôt que 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 – Direction 5)

La discrimination est clairement un thème assimilé à une norme minoritaire, à un stigmate visible, qui est l'inverse de la normalité scolaire. Le mot d'ordre ministériel « *contre toutes les discriminations* » est donc entendu comme un appel à la neutralité, un rappel à l'ordre scolaire qui incite à réduire les manifestations visibles supposées être importées par des catégories de publics insuffisamment socialisés. En conséquence, l'idée qu'il faudrait travailler ces questions dépend du sentiment qu'il y a ou non problème d'ordre ethnique, de relations ethniques sources de « dysfonctionnements ». Pour l'une des CPE, par exemple, le critère de « *dysfonctionnement* » est au principe d'un arbitrage entre le travail individuel et le travail collectif. Tant que les rapports ethniques ne lui semblent pas « *violents* », parce qu'ils relèveraient selon elle de simples « *préjugés* », l'action ne se justifie pas nécessairement – même si la visibilité ethnique pose un problème moral à cette professionnelle attachée au référent assimilationniste. L'action sur ce qui est nommé « *discrimination* » (en fait, ici, une situation d'insulte entre élèves) prendrait sens à partir du moment où cela est susceptible de rejaillir sur la collectivité, nécessitant un travail collectif (heure de vie de classe...) :

« CPE : Ça n'a jamais posé problème (...) Bon, à part les propos dont je vous parlais... mais ça ne posait pas problème dans les relations entre élèves. Ça posait problème pour moi et pour mes collègues, dans les propos qui étaient tenus, mais ça ne posait pas problème dans les relations entre élèves, et ça ne posait pas de problème non plus en termes de réussite. (...) Les propos racistes, les propos xénophobes, ils se disent "Tous les Arabes sont des voleurs" ou "Tous les Noirs sont fainéants". C'est violent. Mais c'est pas violent autant que d'autres propos qu'on peut entendre... Des propos avec "sale" devant. "Sale" et puis, discrimination ethnique ou culturelle derrière...

Enquêteur : ça n'a pas la forme typique de l'insulte, c'est ça ?

CPE : Ça n'a pas la forme typique de l'insulte, ça a plutôt la forme typique du préjugé. C'est pas tout à fait pareil, en fait. Peut-être que mon travail aurait été différent si j'avais vraiment été confrontée aux insultes, diffamatoires et... là, par rapport à ce type de préjugés, on peut travailler dessus en individuel, même si ça

revient, si ces préjugés reviennent, ça fait aussi l'objet d'heures de vie de classe... Mais ça se passe bien... il n'y a pas de violence, à l'issue... ... En fait, ça ne génère pas de dysfonctionnement... de l'établissement... Voilà, c'est ça le [critère]... » (LP 3 - CPE)

Outre la confusion entre violence, insulte, et discrimination, outre le fait que la question est entièrement attribuée aux élèves, on voit ici que la « discrimination » (au sens où l'entend cette interlocutrice) renvoie à un certain seuil de gravité supposée de la situation. Clairement, la gravité n'est pas une caractéristique intrinsèque du phénomène, mais dépend du risque de débordement que revêt la situation (Dhume-Sonzogni, 2007 ; 2014) ; cela deviendrait grave si cela devait « *poser problème dans les relations entre les élèves* » et « *générer un dysfonctionnement* » pour l'établissement. Le nom de discrimination ne qualifie donc pas ici un mode de relation en soi, mais le seuil de gravité à partir duquel cela devient un problème nécessitant d'agir pour cette CPE. Ainsi, lorsque la professionnelle dit agir « *systématiquement* » en cas de discrimination, il ne faut pas entendre qu'elle considère les *discriminations* – au sens de notre référent – comme problématiques, mais que seules les situations jugées graves, car risquant de déborder et de faire problème, sont qualifiées de « discrimination ».

Ce mode de raisonnement qui amalgame discrimination et problème semble faire l'objet d'un apprentissage à travers la formation initiale, conditionnant en quelque sorte les futur.e.s professionnelle.e.s à reprendre à leur compte ce stéréotype. Une formatrice en ESPE explique par exemple comment elle apprend aux futur.e.s CPE à catégoriser le profil d'établissement dans lequel ils.elles arrivent, et de choisir les questions à travailler en fonction du « profil ». « *Quand on est CPE, (...) [on travaille sur] comment on identifie aussi le type d'établissement, puisqu'il y a des établissements où ça [les discriminations] va poser problème et d'autres pas, où ce ne sera pas la priorité. Comment on établit la priorité selon le profil de l'établissement, le profil des élèves, le profil des profs, etc.* » (ESPE 1, Enseignante 1). Sachant que, pour notre interlocutrice, la notion d'« *établissement à profil* » a pour référent normatif « *les établissements sans profil... et tranquille, quoi...* ».

5.2. Qui traite ces questions ? Entre division morale et rapport éthique au travail

Deux types d'acteurs.rices se partagent le travail sur le thème de la discrimination ou sur les thèmes adjacents (genre, racisme, etc.) : d'un côté, des agents de l'institution scolaire ; de l'autre des associations spécialisées. Pour les premiers, le fait de déclarer travailler sur ces questions est lié au fait de se sentir concerné.e. Si les CPE dans les établissements (et dans la formation qui leur est destinée) sont d'emblée visé.e.s, cela représente peu de personnes du côté enseignant. Il y a sur ce plan un écart conséquent entre « *qui devrait le faire ! [rires] [d'après les prescriptions ministérielles, et] qui le fait !* » (LG 1 – Direction 5 et 6). Du point de vue des établissements, le thème tend le plus souvent à être renvoyé vers les acteurs.rices associatifs.ives. Sans exhaustivité, au moins deux logiques semblent déterminer le degré de « *concernement* » (Noël, 2013) des enseignant.e.s et leur implication dans la formation ou l'action sur ces

questions : d'une part, ce que l'on peut appeler une *sensibilité*⁸³ au sujet, parfois liée à l'expérience de la discrimination ou plus largement de la minorisation ; d'autre part, une formation intellectuelle qui rend visible le problème et audible le paradigme.

Entre sensibilité et engagement professionnel

Dans les ESPE comme dans les lycées enquêtés, l'attribution des enseignements sur les discriminations (parmi d'autres questions), repose sur le volontariat, et donc en quelque sorte sur l'auto-saisine par les enseignant.e.s de cette question. Ce sont donc à un premier niveau des logiques affinitaires qui sont au principe de la distribution de ces tâches : « *ce sont des enseignants qui interviennent volontiers sur ces thèmes-là* » (LG 1 – Direction 6). Les professionnel.le.s qui disent travailler sur la discrimination ou être attentifs.ives aux rapports sociaux font un récit d'eux/elles-mêmes qui laisse la part belle à une socialisation politique, à une logique de l'engagement, ou à une expérience personnelle présentée comme fondatrice :

« J'étais militante depuis très longtemps, je pense que c'est assez important de le souligner parce que c'est assez déterminant dans ma trajectoire. Militante politique (...) et militante féministe très impliquée » (ESPE 3 – Enseignante 18)

« je pense qu'être une femme n'est pas étranger à cette sensibilité-là, par lequel ou pour lequel, j'ai développé une extrême vigilance à tout ça, très émue, et je ne me suis jamais gênée pour exprimer. Y compris dans des collègues comme avec mes collègues. (...) Moi j'en ai pas souffert enfin si, j'en ai souffert. J'étais dans un lycée de filles. (...) Donc j'ai passé mon bac dans un lycée de filles. Et mon entrée à Sciences Po ça a été un drame à cause de ça. J'en suis sortie, je sais pas... Donc c'est pas parce que ça a été un drame que je suis vigilante à ça ; j'espère que je l'aurais été autrement » (Igen 4)

« Moi ce dont je rêve si vous voulez savoir mon rêve à moi bon bien entendu, l'abolition des discriminations et puis une réelle volonté politique de sanctionner parce qu'aujourd'hui pour moi la difficulté elle est là. Moi si je suis devenu enseignant c'est pas pour le salaire parce qu'avant je gagnais beaucoup plus mais c'est surtout pour essayer de... bon quelque part c'est pas une thérapie pour moi mais quelque part oui ! En tout cas pour moi c'est me reconnaître à travers ses jeunes, qu'ils soient d'origine maghrébine ou pas mais issus de milieux populaires, eh bien s'ils peuvent éviter de tomber dans certains pièges » (LP 2 – Enseignant 6)

« J'ai été élevée comme ça. Je l'ai su très tôt parce que dans ma famille militante c'était quelque chose d'important mais... (...) Donc j'avais lu pas mal avant. Oui c'est quelque chose qui m'a plu parce que c'est proche de mes interrogations perso. (...) Oui, et maintenant je vis avec un sénégalais donc tout ça ça fait partie de ma vie. L'autre, la culture différente, c'est quelque chose qui fait partie de mon quotidien. C'est pas un problème pour moi d'aborder ce thème-là en classe. » (LP 1 - Enseignante 2)

« J'en ai toujours eu conscience... ça fait d'ailleurs partie des raisons pour lesquelles je suis rentrée dans l'Education nationale, c'est le fait de considérer un élève comme un élève, comme étant neutre de tout... voilà, et de le prendre tel qu'il est, peu importe son sexe, sa couleur, son origine, son... lieu d'implantation. C'est vraiment dans ce sens-là que je suis rentrée dans l'Education nationale, c'est vraiment avec les principes républicains, de construire la Nation, de construire une nation unifiée en faisant abstraction des différences qui peuvent poser problème par rapport à cette unification, et ça je l'ai toujours porté... » (ESPE 1, Enseignante 1)

La différence des référents axiologiques dans les exemples précédents – de référence féministe, expérientielle ou assimilationniste – montre dans un cas comme dans l'autre que c'est un principe

⁸³La notion de « sensibilité » se justifie ici pour trois raisons : d'une part, cela fait pendant au caractère « sensible » attribué au thème, et indique la conséquence du statut institutionnel de la question sur la distribution des tâches. D'autre part, ce terme subjectiviste a permis d'atténuer le discours surdéterministe de la position sociale (l'argument de la « distance de classe » ou la « distance culturelle » des enseignant.e.s avec leurs publics) qui, s'il souligne des dimensions importantes, ne rend pas compte de variations plus subtiles du rapport au monde. Enfin, l'idée de sensibilité indique assez clairement l'existence d'un rapport affectif à l'objet – un objet qui « touche » -, et une capacité d'empathie vis-à-vis des premier.e.s concerné.e.s.

d'engagement qui donne sens à l'idée de travailler le thème⁸⁴. Même si ce lien n'est établi que rétrospectivement (avec la réécriture de sa propre histoire au gré de la socialisation féministe, minoritaire, etc.), ne change pas le fait que celles et ceux qui déclarent travailler sur cette question ou y être sensible l'expliquent par un *point de vue situé* et bien souvent par une expérience politique. Dans les récits, cet arrière-plan donne souvent sens à leur *mission* d'enseignement, à un rapport impliqué au travail. En effet, à des degrés divers, l'enjeu pour ces professionnel.le.s est d'infléchir des dynamiques scolaires par le truchement (notamment) de ces questions, et à travers cela en promouvant un principe d'attention au genre, à la « culture », aux discriminations vécues, etc.

« Je fais toujours attention à ces dynamiques-là dans la classe et j'en parle toujours dans mon entretien. (...) Et je ne suis pas sûre que ce soit fréquent, parce qu'à chaque fois ils ont été surpris de ce que j'évoque cette question (...) ça fait pas encore partie et je le regrette et c'est peut-être le legs que je ferai, que ça fasse partie des critères non pas d'évaluation pédagogique de l'enseignant, mais quand même de l'appréciation globale » (Igen 4)

Cette logique d'engagement est l'objet d'une mésentente : de « l'extérieur », et souvent du point de vue Majoritaire, cette implication apparaît relever d'une dimension *personnelle* : « *J'ai une collègue (...) qui aborde la notion de genre. C'est à ma connaissance la seule qui le fait dans l'académie, au sein des ESPE (...). C'est un engagement personnel* », dit un formateur (mâle). De là découle l'imputation voire l'accusation de « militantisme » qui touche couramment celles et ceux qui sont mus par cet engagement. Du point de vue engagé, la trajectoire personnelle peut bien emprunter à une formation militante, il n'empêche que travailler ces questions relève ni plus ni moins d'un enjeu professionnel et institutionnel scolaire (« *Ben déjà, c'est un critère fondamental pour que les élèves puissent se construire. En fait, je trouve aberrant que les filles réussissent mieux scolairement et qu'au final, elles soient, ben, arrêtées dans leur parcours scolaire... pour des raisons qui ne sont, ben pas scolaires...* ») L'accusation de militantisme témoigne du statut supposé non-primordial de ces questions, comme si elles relevaient, au sens propre comme figuré, d'un « *supplément d'âme* », selon le mot d'un formateur.

L'imputation du travail jugé non-scolaire selon un principe d'abord affinitaire relève d'une division morale du travail : c'est une forme de « sale boulot » (Payet, 1996) qui se distribue ainsi par la dimension optionnelle du thème et peut-être par une logique de cooptation. C'est un travail au moins sans enjeux, du point de vue des rapports de force habituels pour occuper les espaces stratégiquement importants, et ce peut être aussi un travail méprisé. Tout cela confirme le caractère *impropre* de la question des discriminations dans l'ordre scolaire. Ce statut de la question va de pair avec son investissement « héroïque » par certain.e.s enseignant.e.s ou réseaux professionnels, qui portent la face éthique et politique de la question. A la division morale du travail correspond une distinction éthique dans le rapport au travail, qui dénonce et affronte le tabou :

⁸⁴ Ce rapprochement masque un clivage qui s'exprime dans l'ordre des pratiques. Autant le référent féministe, ici matérialiste, traite de la discrimination « par en bas », avec une formation qui vise *a priori* la prise de conscience des inégalités, autant le référent assimilationniste traite de la discrimination « par en haut », selon un idéal de neutralisation, avec une éducation civique ayant pour horizon idéal l'adhésion sans condition à la Nation.

« Encore faut-il que nous, formateurs, soyons prêts à aborder des sujets considérés tabous. Ça demande un engagement. Donc ça dépend beaucoup de ses propres représentations, de son propre cursus, scolaire et social. Y'a des gens qui sont, c'est pas le bon terme, mais naturellement sensibles à ce qui relève de la discrimination et d'autre pas du tout, parce qu'ils n'ont jamais connu de discrimination dans leurs vies donc ce n'est pas un sujet qu'ils ont particulièrement retenus, pensé, construit. » (ESPE 3 – Enseignant 22)

L'expérience de la discrimination est-elle effectivement déterminante dans cet engagement ? Il n'y a pas de lien automatique entre le statut de minoritaire et le sentiment que le thème a suffisamment d'importance pour devoir être traité. En réalité, ce n'est pas du statut de minoritaire en soi 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, l'expérience de la discrimination n'est pas revendiquée comme telle par nos interlocuteurs.rices - qui, pour la plupart, n'investissent pas non plus en soi la problématique des discriminations. Il semble cependant y avoir une tendance à ce que la mobilisation vienne des premier.e.s concerné.e.s, même si la justification du concernement ne met pas prioritairement en avant cette expérience. C'est au détour des récits (et souvent vers la fin des entretiens) que cela transparaît, donnant rétrospectivement une coloration expérientielle aux propos. Mais le lien demeure toujours distendu, et nul.le n'endosse la casaque de « discriminé.e » pour se définir ou justifier son action. Par exemple, pour cette enseignante en lycée professionnel, le fait d'autoriser la parole sur la discrimination vécue par ses élèves est interprété à l'aune des « origines » : « *Ils en ont conscience de la discrimination, mais vraiment. Et ils en parlent librement, c'est pas un sujet tabou. Après je ne sais pas si c'est dû à moi et à mes origines mais c'est pas du tout un sujet tabou* » (LP 3 - Enseignante 10). La lecture de la situation selon un registre ethnique plus suggéré qu'affirmé, sert à justifier l'absence de tabou, mais sans que l'expérience de discrimination ne justifie réciproquement de travailler le thème. Tout cela demeure implicite, et il faudra que l'enquêtrice lui pose la question pour que l'enseignante fasse référence à sa propre expérience de la discrimination... à l'école.

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 la discrimination scolaire et des rapports sociaux. Cette conscience politique des rapports de pouvoir les conduits non seulement à s'intéresser aux questions de discrimination, de racisme ou d'homophobie de/dans le cadre scolaire, mais également à analyser le « tabou » que représente ce sujet pour la majeure partie de leurs enseignant.e.s. De sorte qu'ils.elles affirment leur volonté de travailler ces questions tout en faisant l'apprentissage de la difficulté à le faire valoir dans l'institution. Pour les enseignant.e.s-chercheur.e.s des ESPE pas plus que pour les autres, l'expérience personnelle des rapports sociaux ne sert de justification explicite à l'engagement professionnel. Si une telle expérience existe, elle a été rationalisée et reconvertie en sujet de recherche :

« Moi je suis sensible à ça parce que c'est mon sujet de recherche » (ESPE 3 – Enseignant 22)

« Je pense pas que ces contenus-là soient tout à fait fondamentaux dans l'esprit des gens qui portent la formation... sauf pour ces personnes, qui à un moment ou à un autre se sont dit : Tiens, j'ai du matériau pour traiter ces questions-là... » (ESPE 1 – Enseignante 4)

Ici toutefois se différencie l'entreprise politique concernant l'enseignement du genre et celui relatif aux discriminations. Alors que le premier a une visibilité politique qui peut éventuellement assurer des formes de rétribution symbolique permettant en retour d'affirmer publiquement un engagement (dans la recherche ou dans l'action), l'action sur la discrimination semble relever d'une *éthique silencieuse*. La cause n'est pas entendue. Et elle n'est manifestement pas entendable. Cela a pour effet de renvoyer les professionnel.le.s concerné.e.s à de micro-engagements dans le huis-clos de la classe et dans l'univers ethnicisé du lycée professionnel, comme un « texte caché » (Scott, 2008) dans l'ordre scolaire global. De sorte que cohabitent dans l'univers scolaire, sans liens aucuns, un discours surplombant sur les « valeurs » mais non accompagné de pratiques anti-discriminatoires, et de micro-pratiques sur l'expérience de la discrimination mais dissociées de discours politiques audibles. Entre les deux, malgré un semblable terme, il n'y a aucune commune mesure.

Formations et cadres intellectuels des enseignant.e.s concerné.e.s

Outre l'expérience éventuelle, la question du cadre intellectuel et théorique est essentielle, dans la mesure où la problématique des discriminations engage un point de vue paradigmatique. Comme le disent plusieurs enseignant.e.s, « *le curriculum du formateur est important* », « *ça dépend des formateurs, déjà... qui n'ont pas de formation commune* ». Sur ce plan, il semble bien y avoir un lien direct entre la bibliographie citée par les formateurs.rices en ESPE relativement au thème des discriminations⁸⁵, et leur rapport au concept et au paradigme. La formation intellectuelle crée logiquement une familiarité, ou non, avec eux. De ce point de vue, la distance exprimée par les enseignant.e.s avec ces questions est congruente avec le fait que la majorité semble avoir peu travaillé sur la problématique proprement dite des discriminations, et plus largement sur les rapports sociaux. D'après les entretiens concernant le tronc commun dans les ESPE – donc avec des universitaires le plus souvent –, quatre pôles se dégagent, dans le rapport aux questions d'inégalités et de discriminations, qui sont nettement structurés par les investissements préférentiels concernant les cadres théoriques. Cela recoupe de fait la division sociale du travail de recherche, selon les catégories de rapports sociaux concernées – et/ou les catégories de populations institutionnellement désignées.

- La question ethno-raciale, ainsi que celle de l'identité de genre, apparaissent les plus clivantes, mais aussi les plus significatives d'une proximité intellectuelle explicite avec le paradigme des discriminations auquel nous nous référons. Il semble clair que l'approche du paradigme de l'ethnicité (Lorcerie, 2003a) dispose particulièrement à entendre ces questions. Une hypothèse non vérifiable dans cette enquête est un effet de générations : dans les entretiens, c'est souvent au niveau des « nouvelles recrues » récemment formées à l'université que nous trouvons les rares enseignant.e.s qui abordent la

⁸⁵ Nous avons sondé les enseignant.e.s-chercheur.e.s des ESPE enquêtés sur les références de littérature qu'ils associaient au thème de la discrimination. Il apparaît que la majeure partie des auteur.e.s citées ne se réfèrent pas à ce paradigme, ce qui confirme que la représentation du thème n'est pas liée à une réflexion en termes de paradigme scientifique ou de référentiel politique. Cela n'est toutefois pas le cas de tou.te.s les enseignant.e.s-chercheur.e.s, certain.e.s utilisant dans leurs travaux le paradigme des rapports sociaux et surtout de l'intersectionnalité, qui les rend à la fois meilleurs connaisseur.e.s de la littérature sur le sujet, et plus familier.e.s de la spécificité de la question. Ce qui ne veut pas dire qu'ils/elles adoptent le paradigme lui-même.

problématique raciale. Cela ne veut pas dire qu'ils/elles enseignent sur ce sujet, mais qu'ils ou elles témoignent d'une formation intellectuelle sur le racisme ou l'ethnicité, l'intersectionnalité, et même parfois des travaux sur la discrimination à l'école⁸⁶.

- Les formatrices (et de plus rares formateurs) travaillant sur la problématique du genre et qui se reconnaissent peu ou prou dans le mot d'ordre institutionnel de « l'égalité femmes/hommes » montrent une formation intellectuelle ainsi que des réseaux professionnels structurés (autour de l'ARGEF⁸⁷, par exemple) au sein du domaine des études de genre⁸⁸. L'expérience de l'IUFM de Lyon constitue une référence importante. Cela ne préjuge pas d'une cohérence systématique (un clivage apparaît concernant l'articulation racisme/sexisme, typiquement sur la problématique du « voile »). Hormis une proximité de principe avec la problématique des discriminations, pour la référence commune aux rapports sociaux, autant les enjeux effectifs peuvent être clivés, pour des raisons tant intellectuelles que stratégiques dans l'institution.
- Un troisième pôle regroupe des formateurs.rices plus sensibilisé.e.s à la problématique des inégalités sociales, parfois requalifiées pour la circonstance en « *discrimination sociale* »⁸⁹. Le rapport à la problématique est ambivalent, oscillant entre une sensibilité de principe (par la commune référence aux inégalités) et une éventuelle méfiance intellectuelle/stratégique à l'égard de l'idée de discrimination censée symboliser l'affaiblissement ou la perte d'hégémonie des « inégalités sociales ».
- Enfin, les professionnel.le.s travaillant spécifiquement sur la problématique du handicap se montrent sensibles à la question de la discrimination et familiers de ce paradigme. Ceci dit, ils circulent, dans les références explicitées, entre les travaux sur les inégalités sociales, une approche tournée vers « l'inclusion » (donc ouverte à la problématique des discriminations) et une littérature spécifique au domaine tendant à singulariser une catégorie de population/de problème.

Les disciplines dans lesquelles s'inscrivent les enseignant.e.s semblent également déterminantes, particulièrement en lycée, car elles opèrent une partition des savoirs dans laquelle le thème des discriminations n'est pas affecté n'importe où. Conformément aux programmes, les enseignant.e.s de Sciences économique et sociale se distinguent souvent par une familiarité avec le thème, mais cela a pour effet de le lier avec la problématique du monde du travail. C'est moins net en ESPE, car les entretiens avec les formateurs.rices sont l'occasion d'attester de leur maîtrise, parfois virtuose, dans la capacité à aborder le thème par des connexions didactiques en Lettres, Histoire, etc., montrant que formellement parlant il est possible de « faire feu de tout bois » si l'on veut aborder la question :

« En lettres c'est sûr [qu'on l'aborde], parce qu'aussi bien dans les classiques de la littérature que dans la littérature jeunesse, il y a des ouvrages qui prêtent justement à discussion ou à étude sur ce sujet-là ; je sais pas, le statut de la femme au 19^{ème} siècle, ou le racisme... donc ça, ça peut se faire sans problème, même

⁸⁶ Travaux cités : C. Guillaumin, Black feminism, E. Fassin, G. Felouzis, F. Jobard, F. Lorcerie, F. Dhume, L. Belkacem, notamment.

⁸⁷ Association de recherche sur le genre en éducation et formation, <http://www.argef.org/argef.org/Accueil.html>

⁸⁸ Travaux cités de N. Mosconi, M. Duru-Bellat, S. Ayrat, P. Touraille, J.-L. Auduc, I. Collet, notamment.

⁸⁹ Auteurs principalement cités : P. Bourdieu, Baudelot/Establet, F. Dubet, M. Duru-Bellat, W. Labov., J.-Y. Rochex/EscolL...

dans les petites classes (...) sur *Le conte*, il y a beaucoup à dire...(…) sur les héroïnes, les opposants, les adjouvants et le statut de la femme dans les contes, les contes traditionnels... Dès qu'en littérature on aborde le conte, on parle aussi de ça... » (ESPE 1)

Au-delà de la démonstration, la pratique réelle semble en retrait. Comme le dit une enseignante de lycée, au regard des thématiques à traiter en histoire, « *y rentrer par la discrimination évacuerai d'autres questions fondamentales. Ce serait un bon exercice intellectuel, mais artificiel* » (LG 1 – Enseignante 17). Il est plus affaire d'arbitrage entre des contenus que de liens tous azimuts.

Le rôle des associations et le risque d'externalisation

Un acteur important sur le thème des discriminations est la série des associations qui gravitent autour de l'école et proposent des interventions. Une part importante de l'activité réglementaire du MEN, en matière de discrimination, de racisme, de sexisme, est d'ailleurs d'actualiser les conventions avec les associations nationales agréées pour intervenir dans les établissements. Le Ministère a en même temps 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* »⁹⁰, cette formulation venant souligner, en creux, que ce n'est pas toujours le cas. En effet, il existe une nette tendance à la sous-traitance du thème des discriminations dans les lycées, 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 qui préfèrent recourir à des tiers supposés spécialisés.

Ce recours aux associations résulte du statut « éducatif » de la question, déléguée à la vie scolaire, laquelle a aussi pour mission d'orchestrer une partie des liens avec « l'extérieur ». (« *Comme on est plus libres aussi qu'un enseignant qui doit travailler dans sa classe, forcément c'est nous qui allons rencontrer les partenaires sur ces sujets-là* », justifie une CPE). Les CESC (Comité d'éducation à la santé et la citoyenneté) sont l'une des instances qui portent ce type de questions, parmi « *une liste de thèmes, chaque année* ». Les CVL (Conseils de la vie lycéenne), également, peuvent être des relais de ces questions, selon l'intéressement collectif des élèves, et selon l'objectif de les « *aider à s'engager* »⁹¹ La formation en ESPE prépare les futur.e.s CPE à mobiliser le « partenariat » pour traiter collectivement des thèmes éducatifs. L'intervention d'associations ou de « *partenaires* » dans la formation en ESPE est une manière de faire connaître un réseau potentiel, en même temps qu'une ressource compte-tenu des « *problèmes d'ordre financiers : nous on a un budget... (...) on a un volume d'heures restreint, on ne peut pas inviter tout le monde et payer tout le monde, tout simplement on ne peut pas... (...) Les associations, c'est basé sur le bénévolat, mais ils sont assez nombreux à venir...* » (ESPE 1 – Direction 1). Cela présuppose un intéressement des associations à intervenir dans l'école

⁹⁰ MEN, décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012

⁹¹ Lors de la mise en place fin 2009 du groupe de travail qui a donné lieu au rapport sur *Les discriminations à l'école*, le directeur de l'enseignement scolaire a exprimé le fait que cette question, « sociale », était une opportunité pour donner le change à une réforme (politique et technique) des lycées mal vécue par les services et les agents. La relance des CVL à cette occasion, a conduit à promouvoir l'intéressement des lycéens à ces question ; au titre de l'objectif d'« Aider les élèves à s'engager », le rapport propose : « L'année scolaire 2010-2011 pourrait être mise à profit pour orienter leurs actions sur la lutte contre les discriminations » (Dgesco, 2010 : 32).

et en amont, dans la formation des futur.e.s enseignant.e.s. En effet, cette « demande » scolaire est d'autant favorisée par la politique de l'offre associative.

« 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 » (LG 1 – Direction 5).

L'intervention associative en milieu scolaire s'est constituée autour d'un marché, favorisé par les pouvoirs publics pour des raisons notamment de financement associatif désormais au projet, et aussi pour justifier un faible financement de la politique antiraciste, antisexiste, etc. (Lloyd, 1998). Cela génère un flux de sollicitations pour les établissements, faisant des directions ou des CPE des sortes de « gare de triage » des plaquettes promotionnelles (avant un renvoi éventuel vers tel.le ou tel.le enseignant.e supposé.e pouvoir être intéressé.e). Mais réciproquement, l'offre associative n'est pas dépourvue de bénéfiques, notamment communicationnels. Le calibrage des interventions sur le mode de l'action ponctuelle (bien adapté aux journées de célébration), avec un tiers qui peut attester de l'implication scolaire dans ces questions, offre une possibilité de médiatisation dont ne se privent pas les établissements. Le caractère pratique de ces interventions pour les établissements a pour contrepartie de renforcer d'une part le caractère périphérique, exceptionnel et spectaculaire de l'action, par rapport au quotidien scolaire.

« On en parle très peu, on a eu une séance il y a trois ans, on s'est retrouvé dans l'amphi en bas... (...) c'était dans l'amphi avec un intervenant extérieur, il nous a passé un film sur l'homophobie (...) Ouais, il y en a beaucoup qui sont bien contents de pas avoir cours pendant ce temps » (Groupe d'élèves, LG 1).

Cela permet donc à la fois de justifier la désimplication d'une partie des enseignant.e.s à l'égard de ces questions (il arrive que certain.e.s n'assistent même pas aux séances), mais surtout conforte « l'évidence » que la cible première des actions anti-discriminatoires doit être les élèves. L'un dans l'autre, la contrepartie d'une externalisation et d'une distribution affinitaire de ces tâches jugées « sensibles » est la difficile institutionnalisation de ces questions.

5.3. Quels référentiels guident implicitement les pratiques ?

Les enseignements relatifs aux discriminations ou aux rapports sociaux reposent-ils sur une conception juridique, morale ou encore politique du problème ? Quels référentiels et donc quelles conceptions du problème sont implicitement diffusés par les pratiques de formation ? Nous allons voir que le travail dans les ESPE et établissements enquêtés est guidée par une approche principalement psychosociale – quand bien même les enseignant.e.s ont une formation sociologique et définissent leur approche théorique par les rapports sociaux. Nous verrons également que la référence au droit est biaisée, et donc, l'un dans l'autre, que la question spécifique des discriminations se dilue.

Une approche principalement tournée vers les schémas cognitifs

En termes de contenus de formation, le thème des discriminations est rattaché par le ministère à une « *entrée (...) psychologique* »⁹². 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* »... alors 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 ? Quoiqu'il en soit, contrairement aux cours se rapportant aux inégalités sociales, qui semblent privilégier de fait des analyses sociologiques et structurales du système scolaire et du rôle de ses différents acteurs (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 bien être les *stéréotypes*.

« On entre dans la boîte noire de l'école en regardant dans le cadre de l'apprentissage, comment l'école participe à la reproduction des stéréotypes de sexe » (ESPE 3 – Enseignant 22)

« [On aborde ces questions] en travaillant un peu leurs préjugés. On a tous des préjugés, on se construit à partir de préjugés, mais la question c'est déjà : Est-ce qu'on est capable de reconnaître qu'on a des préjugés ? » (ESPE 1, Enseignante 1)

« 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 sur ce qu'on peut mettre en place et une lecture critique de tout ce qu'on donne aux élèves et ce qu'on conçoit » (ESPE 3 – Enseignante 16)

« Les professeurs traitent dans la classe, notamment à travers le genre et les différentes socialisations selon le genre, ils 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 5)

Comme l'indiquent les deux derniers propos, l'entrée par les stéréotypes relève de *facilitations*, que l'on peut comprendre notamment 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* » matériel à l'enseignement, il faut trouver des objets mobiles, détachables de la situation pédagogique : typiquement, les enseignants privilégient les manuels scolaires, la littérature jeunesse ou encore les supports publicitaires (catalogues de jouets, etc.). Pour le coup, ces objets décalent doublement la question, d'abord parce qu'ils illustrent des registres cognitifs (préjugés) plus que des pratiques et des fonctionnements institutionnels (discriminations). Une autre facilité est la simplification des causalités. L'approche par les schémas cognitifs fournit un cadre d'interprétation qui semble situer *précisément* les causes des problèmes d'inégalités dans le psychisme ou les mécanismes psychosociaux. Cela peut faciliter le discours enseignant dans la mesure où, d'après notre expérience empirique de formation, l'une des questions qui intéresse le plus les élèves est de comprendre le *pourquoi* du racisme, du sexisme, etc. La persistance dans le temps de ces mécanismes suscite un sentiment de « *mystère des origines profondes* » à laquelle cette approche

⁹² 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.

cognitive semble donner le change, et donc la dimension cognitive prise comme causalité peut sembler satisfaire un questionnement (tout en l'arrêtant).

Si l'intérêt du travail sur les outils peut être de sembler « concret » et de donner aux futur.e.s enseignant.e.s des « billes » pour aborder ces thèmes à partir de la littérature ou l'analyse des médias publicitaires, on peut se demander si le choix de ce matériel produit ailleurs que dans la situation scolaire ne renforce pas le préjugé selon lequel le problème serait extérieur à l'ordre scolaire, et importé. Comme le suggère le propos de l'Inspecteur ci-avant, cela permet de décaler le regard vers les contextes de primo-socialisation (familles...) dans lequel l'institution scolaire n'apparaît que comme héritière malgré elle. En outre, le lien avec la réflexivité sur les pratiques pédagogiques et sur le fonctionnement du système scolaire est de fait secondaire, si l'analyse porte principalement sur des supports pédagogiques produits ailleurs (manuels...). De fait, les formateurs.rices témoignent des efforts à faire pour établir malgré tout un lien avec les pratiques enseignantes (« *on essaie de leur faire comprendre* », « *que du coup il est nécessaire d'avoir une pratique* »...). Dans ce contexte de « formation à distance » de l'expérience, et afin de faire éprouver les contradictions et tenter de mettre en crise les schémas cognitifs des futur.e.s enseignant.e.s, les formateurs.rices peuvent tenter d'introduire des situations de « perturbation morale »⁹³, quitte à recourir à des exemples artificiels dans la situation, et qui apparaissent parfois grotesques :

« Enquêteur : Comment vous le travaillez ça, avec les futurs enseignants ?

Mffff... [entre soupir et rire] Ben déjà en les mettant en danger, en leur posant des questions : pourquoi est-ce qu'on ne pourrait pas faire ça, est-ce que la loi interdirait de faire ça ? La semaine dernière, j'avais une étudiante qui disait "Moi, j'ai une fille elle a un t-shirt rose, je ne le mettrai jamais à mon fils". Je l'ai interrogée : pourquoi ? Elle n'avait pas de réponse, c'est une question qu'elle ne s'était jamais posée et elle n'avait pas de réponse. De la même façon, j'avais des CPE en cours, je leur ai demandé : "Si vous avez un garçon, UN élève qui arrive en jupe dans votre établissement, qu'est-ce que vous faites ?" La réponse, c'est "ça ne se fait pas, on ne peut pas, on ne peut pas le laisser entrer". Pourquoi ? Voilà, en interrogeant leurs préjugés, déjà... (...) Voilà, en les interrogeant : "Qu'est-ce qui vous empêche, en tant qu'enseignant mâle d'aller enseigner en jupe, il n'y a pas de loi qui vous interdit ça" » (ESPE 1, Enseignante 1)

La dernière situation évoquée n'est ni grotesque ni virtuelle *en elle-même* – nous avons par ailleurs connaissance de telles expériences individuelles d'enseignants – mais elle apparaît suffisamment rare pour sembler être un cas-limite : probablement bien peu d'enseignant.e.s seront de fait amenés à connaître cette situation, et celle-ci ouvre en outre vers un dilemme moral qui risque de susciter un sentiment d'impuissance. En effet, au-delà de schémas cognitifs, elle renvoie à l'adhésion aux normes sociales de l'institution scolaire, que bien peu d'enseignant.e.s se sentent légitimes et capables d'affronter en réalité, quand bien même ils seraient convaincus de leur aporie. De fait, si l'entrée par les stéréotypes semble « *plus facile* », c'est peut-être parce que les enseignant.e.s méconnaissent les évaluations scientifiques des expériences sur les préjugés - évaluations qui tendent à montrer que les effets de l'approche psychocognitive en elle-même sont incertains et discutables (Paluck et Green, 2009). Le levier qui semble le plus pertinent pour travailler les schémas cognitifs est le recours aux situations concrètes de *coopération* (Sherif

⁹³ Soit une situation qui, dans le registre cognitif/axiologique, s'apparente à ce que la didactique nomme une « perturbation conceptuelle » (Zimmermann-Asta, 1997).

et Sherif, 1979). Autrement dit, une formation qui voudrait agir sur ces processus gagnerait à se soucier d'abord des conditions de travail et de fonctionnement du cadre scolaire... plus que des schémas mentaux travaillés en eux-mêmes pour eux-mêmes, et comme *hors-sol*. C'est bien le sens d'un travail par les discriminations et la matérialité des rapports sociaux.

L'usage aléatoire et biaisé du référent juridique

Le droit est-il mobilisé dans le travail sur les « discriminations » ? Les programmes associent pour une part la question des discriminations à la référence légale, à la protection du droit du travail, ou à des organismes péri-judiciaires (HALDE, DdD), mais cela soutient d'abord un discours de principe. Le programme le plus avancé en cette matière est à notre connaissance celui de la terminale L consacré aux « *Droit et grands enjeux du monde contemporain* », que nous analysons ci-dessous.

La conception du droit anti-discriminatoire : l'exemple d'une option en Terminale L

L'option « *Droit et grands enjeux du monde contemporain* » aborde la discrimination dans le chapitre sur « *Les sujets du droit* ». Cette notion apparaît dans les thèmes « 2.7. *Le sexe et le droit* » (avec un travail sur les notions d'« *homophobie ou discrimination* », notamment) et « 2.9. *Egalité et lutte contre les discriminations* » qui porte sur les notions « *Egalité, Différences, Discrimination* »⁹⁴. Selon le guide pédagogique d'Eduscol, les enjeux de cette option sont de deux ordres : « *A partir d'exemples variés de discriminations, il faut conduire l'élève à mieux cerner et appréhender cette notion. Il s'agit de démontrer que la discrimination est principalement liée à des situations de concurrence entre individus. C'est donc l'égalité des chances qui est mise à mal dans les situations discriminatoires. Les domaines d'activités où peuvent naître des situations discriminatoires sont variées et les occasions nombreuses, d'où une protection nécessaire (...). Or, cette protection de l'égalité de traitement n'est pas évidente. Le second enjeu est de montrer qu'une pratique discriminatoire est souvent difficile à déterminer pour un juge, à prouver pour une victime et que, par conséquent, le législateur doit faire appel à des nouveaux moyens de prévention et à des Autorités Administratives Indépendantes, pour lutter au mieux contre les discriminations. Ainsi, le droit fait preuve d'innovations constantes pour lutter contre les pratiques discriminatoires (...).* »⁹⁵

Dans le premier objectif général, la présentation du problème apparaît biaisée par la causalité supposée principale (la concurrence), comme si l'« égalité des chances » était première, et seulement mise à mal par cette norme/ce processus spécifique et secondaire. Cela témoigne d'une conception formelle du droit – en même temps qu'une croyance dans « l'égalité des chances » comme s'il s'agissait de l'égalité ultime. C'est évidemment paradoxal, puisque la notion d'égalité des chances est elle-même indexée à une conception concurrentielle (méritocratique) des régulations sociales. Le second objectif général explique en partie cela : l'entrée par le droit recouvre un discours de légitimation des institutions, de la politique publique et du droit lui-même (qui ferait « *preuve d'innovations constantes pour lutter contre les discriminations* »). Le droit est ici réduit à trois choses : des interdits formels, une logique du procès (de « *l'auteur et la constatation de l'infraction* »⁹⁶ à « *l'épineux problème de la preuve et de la charge de la preuve en matière de discrimination* »⁹⁷) et un discours lénifiant sur le

⁹⁴ Concernant le premier paragraphe portant sur le sexe, les suggestions d'enseignement relèvent d'un discours méta-juridique qui liste de délits et crimes concernés... sauf la discrimination ; concernant le second thème, les notions indiquées ne sont pas nécessairement juridiques (différences...).

⁹⁵ Eduscol, « *Droit et grands enjeux du monde contemporain. Egalité et lutte contre les discriminations* », Ressources pour le lycée général, MEN, juin 2012, pp.3-4.

⁹⁶ Ibid, p.8.

⁹⁷ Ibid, p.6

« principe fondamental issu de la révolution (...) [qui] fonde l'esprit républicain ». Cette double logique, de réduction du droit à de la technique juridique et de légitimation de la réponse institutionnelle, justifie un déplacement de l'enjeu politique : de la « lutte contre » à la « prévention », et de la difficile sanction à des dispositifs spécifiques : « *Montrer des dispositifs récents de lutte contre les discriminations et sensibiliser sur la notion de discrimination positive (...) Le CV anonyme, la Charte de la diversité, sont des solutions apportées par des organisations, comme le Défenseur des Droits par exemple, pour faire évoluer la législation, les pratiques des employeurs et favoriser l'insertion professionnelle* »⁹⁸.

Si l'on voit l'effort de synthèse de ce raisonnement pour aborder diverses notions de droit et donner un sens d'ensemble au cours, c'est ce sens global qui est discutable, car il reproduit une confusion des référentiels politiques (insertion, anti-discrimination, égalité des chances, discrimination positive...), exempte les institutions d'une responsabilité dans la production des discriminations, et occulte la question des manières d'agir et de résister (avec ou sans le droit). La clé de cette logique de légitimation réside dans la place que l'Etat s'imagine. Selon le ministère, « *dans le parcours de formation, il faut comprendre comment la société fonctionne et comment fonctionne un contre-pouvoir qui vient faire les choses que l'Etat lui délègue. (...) Il faut aussi savoir qu'il y'a 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, il faut partir de l'exemple expliquer, qu'est-ce que ça veut dire pourquoi ça marche comme ça, qu'est-ce qu'on peut, on doit faire* » (Ministère 2). Le discours vantant des « dispositifs » institutionnels - pourtant sévèrement contestés pour leurs effets pervers (Noël, 2008 ; Behagel, Crépon, Le Barbanchon, 2011) - traduit donc une lecture de la société et de la politique centrée sur l'Etat (« *un contre-pouvoir qu'il délègue* »), ce qui exclut du champ des problèmes la discrimination institutionnelle, et exclut du champ des réponses la plupart des pratiques et tactiques de celles et ceux qui vivent la discrimination (les élèves, par exemple).

Le droit est plus généralement perçu par les agents comme une norme extérieure au cadre scolaire, et non constitutive de ce cadre, comme s'il s'agissait d'un savoir d'une autre nature que les connaissances scolaires, un savoir spécialisé propre au métier de juriste, comme en témoigne cet échange entre deux Inspecteurs généraux :

- « - Igen 5 : on parle d'égalité des chances, d'égalité des droits. (...) mais l'entrée n'est pas juridique...
- Igen 4 : Non, elle ne l'est pas. Et la sortie non plus. On ne débouche pas nécessairement sauf dans certains cas sur la parité où il y a des textes légaux (...), mais on évoque un peu le droit du travail mais pas vraiment, c'est pas notre entrée, ni au pluriel, ni au singulier. Enfin au pluriel plus qu'au singulier.
- Igen 5 : Mais c'est aussi parce que la dimension proprement juridique de notre enseignement, y'en a pas. C'est en ce sens-là qu'il faut le comprendre. Nos professeurs ne sont pas nécessairement des juristes (...) la question du droit n'est pas vraiment travaillée, mais c'est abordé. »

Le référent juridique anti-discriminatoire apparaît par contre dans des discours qui visent à globaliser le thème, non pas tant au profit d'une conception juridique que d'une stratégie discursive visant à affaiblir la dimension ethno-raciale derrière la référence à une pluralité de critères prohibés. Cet usage du discours juridique se retrouve à la fois au niveau ministériel (« *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, p.26) et au niveau local des ESPE.

⁹⁸Ibid, pp.6-7.

« 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. Donc on parle de la loi, donc c'est simplement un point de vue historique...

Enquêteur : Quelle loi ?

Toutes les lois, en fait toutes les lois... déjà on parle de la loi de 2005, la loi d'orientation de 2005, les différentes circulaires, les différentes lois qui ont concerné ce sujet soit avant soit après, la loi de 2013 forcément, ben voilà... et toutes les circulaires de rentrée, et le projet d'établissement... donc voilà, ça c'est le cadre... légal... institutionnel... et après, on essaie de montrer aux étudiants comment rendre ce cadre vivant. » (ESPE 1, Enseignante 1)

Le propos ci-dessus montre que le discours sur « toutes les discriminations » et « toutes les lois » s'accompagne d'une prime à certaines catégories, notamment le handicap et le genre. Il en ressort d'une part une conception très éthérée et lointaine de la loi, dont la présence se résume à une toile de fond ou à un socle normatif indistinct et général (« *on est censé connaître la loi, donc on est censé bien connaître l'organisation du système éducatif, bien connaître les injonctions académiques, nationales, etc.* »). Il en découle également une hiérarchisation des critères tenus pour importants, sans que les locuteurs aient à expliciter le rapport négatif à certains d'entre eux. La négativité s'exprime en creux, par l'absence des catégories ou par leur énumération de principe. Mais, cet usage de la loi a un second effet, ici observé par une étudiante d'un des ESPE : le recours au juridique est une manière de maintenir à distance, voire d'externaliser les problèmes.

« 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, on va faire une éducation à... la tolérance, etc. Bon ça existe un petit peu, c'est prôné et tout, mais ça n'existe pas pour moi... 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... tout ce qui est de l'ordre des frictions, comme ça, entre différentes catégories sociales qui peuvent différentes confessions religieuses, différents modes de vie, etc.... 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. » (ESPE 1 – Etudiante CPE 2)

Au-delà d'un transfert vers le registre juridico-judiciaire, cette observation pointe un clivage au sein même de l'usage 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 moral et axiologique privilégie le plus souvent d'autres catégories pour se véhiculer (tolérance, laïcité,...). L'observation de cette étudiante est confirmée notamment par les entretiens auprès d'enseignant.e.s : la « laïcité » sert régulièrement de catégorie d'euphémisation et de substitution à la question raciale. Ainsi, même quand le droit est formellement rappelé, le thème des discriminations n'est jamais défini par une logique *des droits* (limitation du pouvoir des institutions/protection des individus). Pierre Merle (2007 : 60) soulignait que « le principe d'égalité de traitement et le droit disciplinaire (cf. les problèmes liés à la définition du fait coupable ou à l'individualisation de la sanction) sont souvent méconnus » et que cette méconnaissance soutient un processus de violence institutionnelle. Mais, en-deçà de la question de la connaissance, c'est un *rapport au droit* qui est ici en question. Le fait de ne pas en interroger le sens (« *pourquoi la loi dit ça, ça on ne te le dit pas* ») indique que l'on fait implicitement appel à une logique d'auto-censure des agents, qui renvoie à la norme de neutralité et à un impératif de neutralisation (éviter les conflits) plutôt qu'au droit comme principe

de régulation des situations litigieuses et conflictuelles. L'effet supposé performatif de cette injonction permet de dégager formellement les professionnel.le.s des questions posées par le droit, et l'argument juridique peut désormais servir de moyen de contrainte des publics. Au prix d'une torsion *disciplinaire* du sens du droit, il devient un discours de la norme, un discours qui conditionne les « *droits* » aux « *devoirs* ». La discipline est en effet, comme le disait Michel Foucault (1993), un *contre-droit*.

A quoi sert l'enseignement sur le droit anti-discriminatoire ?

Dans un lycée professionnel, une enseignante « *d'origine marocaine* » évoque la situation d'un élève confronté à de la discrimination dans sa recherche de stage. « *Il était d'origine je crois arabe. Et il avait été dans un magasin et on lui avait dit "Non on prend pas en dessous de 18 ans". En général c'est ce qu'on donne comme motif. Et à côté, il y avait un de ses camarades qui m'a donné ses conventions de stage et lui il avait pas 18 ans, mais c'était un français de souche et il avait pris son camarade en stage alors qu'il n'avait pas 18 ans. Donc il a ressenti qu'il avait été discriminé mais bon après... Je lui ai dit c'est pas grave, y en a partout des tuteurs, et il a trouvé un stage, il a oublié. Mais pour lui sur le coup il était étonné. "Ah bon toi il t'a pris et pas moi"... Il comprenait pas quoi* ». Cet exemple montre à la fois la banalité de ce problème de discrimination en stage, et un déficit de savoir-faire enseignant face aux discriminations. Ici, comme en général (Dhume-Sonzogni, 2014), la pratique enseignante revient à couvrir le délit en minimisant la situation et en incitant l'élève concerné.e à ne pas s'arrêter sur celle-ci. Le droit, en l'occurrence la qualité de délit de l'acte de l'employeur, est occulté – alors que l'article 40 du Code de procédure pénal oblige en principe les agents du service public à signaler les délits constatés. De sorte qu'on se demande à quoi peut bien servir le fait d'enseigner le droit antidiscriminatoire dans le recrutement, d'un côté, si de l'autre, les situations où il pourrait servir à régler les problèmes sont dé-juridicisées.

Dans le même temps l'enseignante justifie les cours sur le droit ainsi : « *C'est important qu'ils sachent leurs droits. Dans le programme de première en droit et la partie sur le recrutement* ». Elle travaille cette question dans la perspective de l'examen et prépare les élèves notamment sur ce thème de la connaissance des droits : « *J'ai fait les oraux au mois d'avril-mai (...) Donc c'est là que je leur pose : "si je suis victime d'une discrimination quels sont mes droits ? Est-ce que vous avez déjà été victimes d'une discrimination ? A qui je dois m'adresser, qui peut m'aider ? Etc. A quoi sert le CV anonyme, quels autres outils on peut utiliser, etc."* J'ai une élève qui me dit : "*Le CV anonyme c'est bien mais une fois qu'on fait l'entretien voilà. C'est plus anonyme. Du coup si vraiment ils veulent pas me prendre sur un autre critère... "* » La réaction de l'élève, qui dénie au CV anonyme son intérêt, apparaît décalée, car la jeune femme parle de l'expérience de la discrimination, tandis que l'enseignante pose le thème dans le cadre du programme. Or, le programme incite à travailler la non-discrimination dans son principe (« *On aborde le traitement des candidatures sous l'angle des principes juridiques de la non-discrimination à l'embauche* »⁹⁹), et l'exemple du CV anonyme doit servir à illustrer l'action publique antidiscriminatoire.

Il y a donc une *mésentente* (Rancière, 1995) autour de l'objet (et non pas malentendu). En effet, la réaction de contestation ne signifie pas que les élèves n'ont pas compris les normes scolaires, mais que la parole, ici, est autorisée par une enseignante sensible à la question (et semble-t-il, assez maternante ou au moins compatissante avec ses « *pauvres* » élèves de LP). L'élève ne fait que pointer le clivage entre la dimension politique de la question et le sens du thème dans le curriculum. Ce clivage est mis en scène, et manifestement vécu par l'enseignante – qui dit avoir elle-même vécu la discrimination -, comme si le plan politique de la question ne pouvait être assumé. Cette situation semble témoigner d'une part d'un clivage violent dans lequel peuvent être pris les enseignant.e.s ayant vécu la discrimination¹⁰⁰. Mais elle souligne plus largement – et ici plus visiblement, du fait que l'expérience des discriminations est abordé avec les élèves, que même l'enseignement sur le droit

⁹⁹MEN, « Programme d'économie-droit pour les classes préparatoires au Baccalauréat professionnel », Arrêté du 13 avril 2010.

anti-discriminatoire relève d'un discours neutralisé qui ne semble pas pouvoir (devoir?) être mis en lien avec le plan politique de l'expérience. La problématique politique de la discrimination pose un problème d'entendement.

Très peu de liens avec les droits de l'enfant

La Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) dans son article 2¹⁰¹ garantit en principe une protection par les Etats contre les discriminations. Cela fait-il l'objet d'enseignement ? Les droits de l'enfant semblent en eux-mêmes assez peu travaillés. Ces questions semblent principalement sous-traitées aux associations ou renvoyées d'abord aux démarches de recherche d'information par les élèves. Ainsi, dans les lycées enquêtés, les rares enseignants qui expliquent avoir abordé ces questions optent pour une recherche d'information par les élèves : « *Alors la convention internationale des droits de l'enfant, on a travaillé, j'ai demandé à des élèves de se renseigner parce qu'elles travaillaient sur la maltraitance. Donc on a sorti des documents là-dessus* » (LP 3 – Enseignante 9). Par exemple, dans l'ESPE n°1, cela a été traité en 2014 par l'accueil d'une exposition d'*Amnesty international* durant une dizaine de jours dans un espace de circulation (cafétéria). Dans l'ESPE n°3, la CIDE a fait l'objet d'une intervention par l'association *Adéquation* dans une option du tronc commun, dans le cadre d'un cours sur les rapports sociaux de sexe, et donc selon une « *approche de genre* ». L'enjeu est donc orienté très largement par le prisme de la protection des filles : d'une part, la convention est peu utilisée dans une pour approcher la problématique des discriminations, et d'autre part seul le genre fait l'objet d'une attention, au risque de renforcer des stéréotypes racistes ou classistes concernant les familles de « *certain milieux* », comme le dit l'intervenante¹⁰² :

« *Alors maintenant, on va passer à l'article 16... qui garantit la protection de la vie privée, et qui protège contre les atteintes illégales à l'honneur. Alors, vous le savez, pour les filles il existe des règles de vie et des codes vestimentaires auxquels il peut être difficile, voire dangereux de déroger selon le milieu. Hein, le risque de se forger une mauvaise réputation ou d'être étiquetée comme une fille facile par ses propres pairs a été décuplé aujourd'hui par l'usage des réseaux sociaux et des téléphones portables, qui permettent d'échanger des films ou des propos dégradants avec le plus grand nombre... et puis on sait que dans certains milieux, les filles ne sont pas seulement surveillées par leurs parents mais aussi par leurs frères, y compris plus jeunes et que ces frères peuvent exercer de vraies violences à leur égard... hein, ça c'est aussi quelque chose qui est encore très sous-estimé et pas tellement étudié... (...) Et également l'homophobie, qui est une entrave grave au respect de la vie privée, c'est-à-dire ceux qui ne se conforment pas au comportement social auquel les assigne leur milieu... »*

¹⁰⁰ L'enseignante concernée, interrogée sur la prescription de « *transmettre les valeurs de non-discrimination* » répond par un brusque retrait : « *Ben nous en tant que fonctionnaires on doit rester neutres. Du coup dans mes cours j'en parle pas trop. Je leur enseigne le droit, le commerce mais du coup...* » Elle embraye sur les attentats post-Charlie et explique alors la neutralité comme le fait d'être « *neutre donc on n'aborde pas du tout tout ce qui est religion, ça fait partie de la vie privée* ». Relancée sur la question de la prescription « *de lutter contre les discriminations* », elle se justifie d'emblée : « *Moi, je fais pas du tout de discriminations* », avant d'évoquer son expérience des discriminations au sein de l'Education nationale...

¹⁰¹ « 1. Les Etats parties s'engagent à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation.
2. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour que l'enfant soit effectivement protégé contre toutes formes de discrimination ou de sanction motivées par la situation juridique, les activités, les opinions déclarées ou les convictions de ses parents, de ses représentants légaux ou des membres de sa famille. »

¹⁰² Cela est renforcé par le fait que le prisme international de la convention conduit l'intervenante à traiter des inégalités filles/garçons dans le monde, en prenant divers exemples « *notamment au Moyen-Orient ou en Afrique* », en évoquant le rôle des enseignants vis-à-vis des parents concernant « *l'excision* », etc.

Dans la formation des CPE, les Droits de l'enfant semblent un peu plus directement traités, mais là encore cela ne soutient pas une perspective anti-discriminatoire. Selon les quelques étudiant.e.s CPE interviewé.e.s, cela renvoie une fois encore à un discours de principe sur le droit :

« Oui, on nous dit qu'il y a des droits de l'enfant, ça ça nous est dit... On a fait un peu de *Pilotage et régulation des EPLE* (...) et là, pour le coup, on a abordé un peu cette thématique de : les droits de l'enfant, telle année ; déclaration universelle des droits de l'enfant... 1789, voilà, des trucs comme ça... le Code de l'éducation, droit et devoirs des élèves... tout ça a été évoqué, le fait que l'école est démocratique... (...) sur les droits des enfants, les devoirs des enfants, on a parlé beaucoup de la citoyenneté, de la citoyenneté de l'enfant, voilà, qu'il intègre ses droits, ses devoirs... (...) ça ne pose pas de problème éthique de parler de ça... Tout le monde est d'accord pour dire "Oui, les enfants ont des droits"... ça ça pose aucun souci... »
(ESPE 1 – Etudiante CPE 2)

A l'instar du discours scolaire sur le droit en général, et également du discours concernant les droits de l'homme, les droits de l'enfant semblent renvoyés à un principe formel, comme si ce discours n'avait qu'une valence axiologique et non normative pour l'école. De fait, la référence scolaire aux droits de l'enfant comme aux droits de l'homme renforce l'idée d'une école intrinsèquement protectrice, et situe par définition l'institution qui l'invoque du côté du droit et du bien.

5.4. Le sens de l'enseignement sur les discriminations

La confrontation des discours sur les intentions aux pratiques d'enseignement observées met en évidence des dissonances importantes. Celles-ci questionnent le sens même de la formation sur le thème des discriminations. S'il n'y a pas de raison de douter de la (bonne) volonté des acteurs.rices rencontré.e.s, force est de constater que la pratique bute tant sur la forme scolaire que sur le rapport social d'enseignement, et donc sur les impensés de la situation. Sur le plan pédagogique, l'écart s'en ressent inévitablement, alimentant probablement un déficit d'appétence et d'intérêt des étudiant.e.s ou des élèves pour les cours. Mais, plus profondément, si l'on rapporte le fait de travailler ces questions au sens que revêt l'expérience de l'enseignement, cela ne rend que plus criante la violence symbolique susceptible d'opérer sous couvert d'un travail sur les inégalités et les rapports sociaux. C'est donc le projet même de l'enseignement qui est en question.

Quel sens pédagogique : former au thème ou travailler la problématique ?

Dans le registre des pratiques, les acteurs.rices convaincu.e.s de l'enjeu de travailler les questions de discrimination ou de rapports sociaux s'accordent généralement sur la nécessité d'une pédagogie qui rompt avec la forme scolaire habituelle – les logiques du « cours magistral » et des « programmes ».

« [Au-delà des] programmes, c'est toute la question de savoir comment est-ce qu'on peut incarner cette lutte contre les discriminations dans les enseignements et dans les pratiques éducatives ordinaires ? C'est pas un cours hein (...) si on enseigne ces thématiques, je crois que c'est pas de dire "à un moment donné on va prendre le temps de parler aux élèves sur les formes de discrimination", bon, on peut le faire, mais à mon avis c'est en faire un enseignement désincarné, quoi. C'est vraiment que ça prenne en compte ce que les élèves ont à dire sur ces questions-là » (Igen, 3).

Avec les débats sur l'enseignement moral et civique, de nombreuses voix se sont élevées pour « faire vivre les valeurs » et inciter à « expérimenter les valeurs, sinon c'est du catéchisme »¹⁰³. Au sein des établissements aussi, on retrouve l'affirmation d'un impératif de « donner l'exemple » : « quand on travaille avec les élèves sur le vivre ensemble, sur les valeurs, ça veut dire qu'il faut qu'à l'école on puisse aussi donner l'exemple. Vous voyez, c'est ça : donner l'exemple ! ». Cette apparente unanimité se heurte aux pratiques et aux rôles habituels. Les observations de cours, notamment dans deux ESPE, montrent à l'envi des formatrices.teurs qui témoignent du souci de casser certains codes scolaires (par exemple, des tables en « U » plutôt que le traditionnel format en « wagon »), de centrer leurs cours sur la participation des étudiant.e.s et sur le débat... mais qui en réalité passent leur temps à poser des questions faussement ouvertes et à attendre des réponses réellement fermées, reproduisant malgré elles.eux un rapport unifocalisé sur l'enseignant.e, et centré de fait sur des savoirs décomposés en « notions ». L'extrait suivant, tiré d'une observation lors d'un cours dans l'ESPE n°3, illustre ce schéma.

Une logique de formation prise dans le rapport scolaire

La séquence est tirée de la troisième journée de cours sur la question des inégalités de genre avec le même groupe ; elle se passe entre 20 et 25 minutes après le démarrage du cours, donc à un moment de la formation où l'on pourrait attendre que le *cadre d'interaction* soit suffisamment installé pour que la dynamique du cours fonctionne selon les attendus de l'enseignante : « Vous avez la définition du genre - je vous fais réviser pour cet après-midi... Qu'est-ce que c'est que le genre ? » Elle insiste, parle de « regard », de « lunettes genre » (tandis qu'un étudiant à son voisin : « c'est quoi des lunettes genre ? »), de « catégories d'analyses »... « Quelle définition du genre socio-politique ? » Face à un silence massif et qui dure, elle met en scène le silence : « Pas de participation ? Tant pis,... c'est pas moi qui la dit [la réponse] »

(Flottement de plusieurs secondes)

Etudiante : « C'est un construit social »

Enseignante : « Construction sociale, oui, le genre se construit socialement ». Elle mentionne alors l'effet de la « société patriarcale » pendant que des étudiant.e.s parlent entre eux.elles – elle évoque la cohabitation entre « féminin et masculin », des « rapports sociaux de sexe »... « ça construit quoi ? »

Etudiante : « Des normes »

Enseignante : « Oui, des normes, on rentre dans des cases normées. Quand je vous regarde : cheveux longs pour les filles, courts pour les mecs. Ces normes fabriquent-elle égalité ou inégalité ? Parce que en soi, les cheveux courts ou longs, on s'en fout. Mais, c'est associé à autres chose : la virilité, etc. Et là, on est sur la question de l'identité. » Etc. Puis : « C'est quoi le contraire de différents ? »

Plusieurs étudiant.e.s : « Similaires, mêmes, pareils... »

Enseignante : « Et le contraire d'égalité ? »

Etudiante : « Inégalités »

Enseignante : « C'est à réfléchir, au nom des différences, il n'y a pas de raison qu'il y ait de l'inégalité »...

La même scène se reproduit tout le long du cours, juste suspendu par la diffusion d'extraits de films immédiatement commentés par l'enseignante, et ponctué d'incitations sans aucun effet performatif : « si vous avez envie d'intervenir vous le faites. Y'a pas que moi qui parle ». Le moteur de la parole pour les étudiant.e.s semble plus lié à la pénibilité du silence qu'à un intéressement aux contenus et enjeux du cours. Le cours promet

¹⁰³ FALAIZE B., « Expérimenter les valeurs, sinon c'est du catéchisme », [Fenêtres sur cours] (magazine du Snuipp), n°409, février 2015, p.17.

d'être long (et il est de fait ponctué de « pfff... ça me soûle... ») ; plusieurs étudiant.e.s ne semblent y voir que la confirmation soit de l'inintérêt qu'ils supposent à ces questions pour leur métier, soit la confirmation de leur impuissance à changer les choses. A la pause, devant la machine à café, deux étudiantes discutent : « - ça me soûle de perdre du temps comme ça ! - ben en même temps le seul truc qui était bien dans la vidéo c'est la conclusion. Parce que c'est vrai c'est ça, on peut pas changer les mentalités ». Sans que cela ne préjuge d'une évaluation globale du cours, il est clair que l'enseignante « rame », comme elle le dit elle-même. Les questions fermées sont pour elle l'occasion de rembrayer un discours de savoir et de remettre en jeu une série de notions constituant la méta-trame intellectuelle de l'analyse des rapports sociaux de sexe. Si l'on voit bien, de fait, l'objectif d'aborder des notions centrales dans la question traitée et le point de vue proposé, force est de constater que l'avancée est rythmée par un questionnement unilatéral, qui va jusqu'à pointer ce à quoi les étudiant.e.s devraient réfléchir... Cela est à mettre en regard d'un objectif initialement affiché : « se serait d'avoir un esprit critique sur situation en classe et de travailler sur des situations-problèmes ». L'objectif est tourné vers l'école, futur lieu de travail des étudiant.e.s, comme si les enjeux du cours devaient se réaliser ailleurs, et donc comme si le cours lui-même était hors-champ – hormis quelques allusions, comme lorsque l'entrée de deux garçons dans la salle est soulignée par un « Ah bah voilà on va faire de la mixité ! ». De fait, la stratégie pédagogique de l'enseignante ne semble pas dictée par un souci de mise en jeu des expériences sociales des rapports de genre, mais par la transmission de savoir décomposé en notions.

Comme le déplore plus largement un enseignant : « 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 – Enseignant 22). De fait, cette forme du rapport scolaire tend à réduire la question à un simple thème de formation, alors même que l'intention initiale semble être de donner à réfléchir une problématique politique qui traverse l'école et structure l'enseignement...

« On est plus sur l'idée d'enseigner au prisme du genre, en regardant les outils avec ces questions d'égalités femmes/hommes, les stéréotypes, c'est beaucoup plus difficile de faire entendre que tout est déjà là et comment on va pouvoir exercer sa vigilance et prendre conscience des processus à l'œuvre » (ESPE 3 – Enseignante 16)

« Derrière cette éducation à la citoyenneté, il devrait y avoir autre chose que l'apprentissage ou l'enseignement ou la transmission des valeurs républicaines. Je pense qu'il y a quelque chose qui dépasse cet enseignement-là, qui est l'acceptation, la compréhension et le questionnement sur l'altérité tout simplement. (...). Mais je ne suis pas certain que ce soit réellement enseigné. Son enseignement est difficile parce qu'il passe par des mises en œuvre, des pratiques (...) C'est de l'information, même pas de la sensibilisation et on ne permet pas de faire bouger les représentations des gens. La façon même d'enseigner est très formelle, académique. Les gens entendent un discours, noyé dans les discours, politiquement correct évidemment, et je crains que ça ne se limite à ça. Pour moi l'enseignement d'altérité, la sensibilisation à la discrimination, se révèle dans une analyse des pratiques. » (ESPE 3 – Enseignant 22)

Si l'enseignement sur ces questions est objectivement difficile, on peut se demander en quelle mesure l'anticipation de la difficulté, dans le cadre de contrainte qui est celui des ESPE, ne conduit pas à réduire l'ambition à travailler au moins le thème plutôt que de chercher les formes et cadres pédagogiques permettant de travailler la problématique, et donc investir ce qui fait politiquement problème.

Quel sens politique : discours formel et expérience des rapports de pouvoir

Nous avons vu que les rares enseignements sur la question des discriminations reposent sur un discours principalement formel. L'expérience des discriminations par les étudiant.e.s ou les élèves ne fait pas partie

du tableau, car la logique scolaire vise précisément à réduire la question politique à un objet de savoir distancié. Le vécu de discrimination à l'école ne fait pas partie des sujets indiqués ; les programmes comme les cours priorisent l'exemple du travail ou du logement, comme si la question devait être située ailleurs pour être enseignée. L'accent mis sur la formation civique illustre parfaitement ce paradoxe : d'un côté, l'on veut former des futurs citoyens au droit, y compris dans les formations professionnelles pour faire face aux discriminations potentiellement vécues, mais la figure du droit qui est convoquée est essentiellement formelle et distante, le discours du droit et des droits sert à légitimer l'Etat et les institutions, et l'on ne travaille pas sur les usages politiques/stratégiques du droit. D'un autre côté, le discours sur la discrimination en fait une notion à apprendre – notion d'ailleurs peu travaillée, et souvent confondue dans d'autres (ségrégation, inégalités, laïcité, intégration...) -, témoignant du fait que l'enseignement ne vise pas à travailler la *problématique* des discriminations et à diffuser le *paradigme* antidiscriminatoire. Enfin, le prisme disciplinaire et sécuritaire qui sous-tend le discours de l'éducation civique face aux discriminations conduit à renverser la question, en ciblant les publics supposés ne pas maîtriser les codes de l'école ni les normes morales nationales (et en situant l'enseignement prioritairement dans les territoires et les établissements censés accueillir ces populations).

L'institution scolaire est sans cesse tenue hors-champs, comme si la stratégie d'apprentissage devait se dérouler dans un cadre supposé neutre. Or, malgré la croyance dans la neutralité et l'énergie mise à neutraliser (désactiver, déproblématiser et dépolitiser) les questions telles que la discrimination, cela ne fait pas plus de l'école un cadre neutre. Le discours de la neutralité masque peut-être (?) aux yeux des enseignant.e.s le fait que l'institution scolaire est un lieu d'expérience et donc d'apprentissage des rapports de pouvoir ; mais les étudiants et les élèves ne sont pas dupes de cela. C'est ce qu'indique l'observation d'un cours censé traiter de la discrimination avec une classe présumée difficile, mais qui se révèle être une expérience collective d'arbitraire et d'humiliation.

Un cours sur les discriminations ou une occasion d'expérimenter l'arbitraire du pouvoir ?

L'observation est menée dans le cours de A., enseignant d'une quarantaine d'années au nom d'origine arabe, dans une classe de CAP électronique de l'un des lycées professionnels. Les élèves (Z., O., H., L., B., F., M., K. et J.) sont tous de jeunes hommes d'environ 17 à 20 ans aux prénoms d'origine arabe, africaine et/ou musulmane. La plupart sont très grands, tous ont un style vestimentaire similaire (sweat, manteau à capuche, jean ou jogging, baskets), plusieurs ont des coiffures sophistiquées (gel, etc.). Selon A., les élèves sont ici en petit groupe (9 au départ, 7 après deux exclusions). L'enseignant explique cela par le fait qu'ils seraient « *très difficiles* », ce qui serait lié à l'arrivée dans l'établissement « *d'ULIS* »¹⁰⁴ (« *il doit y'en avoir 20 dans l'établissement* »). « *L'objectif du cours c'est qu'ils connaissent les missions du DDD [Défenseur des droits]* », explique A., tout en prévenant l'enquêtrice, alors qu'ils se dirigent vers la salle : « *Vous allez voir ils ont un petit niveau. En CAP, on ne nous demande pas un niveau analytique. En Bac Pro un peu plus, mais pas en CAP* ».

Dès l'arrivée des élèves, A. insiste sur les règles (« *Vos téléphones, vous éteignez vos téléphones* ») et les normes (être à l'heure, poser les sacs au pied des tables, etc.), mais peu après le début du cours, c'est le téléphone de

¹⁰⁴En fait, des élèves scolarisés dans l'*Unité locale d'inclusion scolaire*.

l'enseignant qui sonne. Un élève : « *Oh monsieur, votre téléphone, faut couper votre sonnerie !* ». A. : « *Attendez ne faites pas de bruit c'est important* ». Il répond – visiblement à sa compagne, lui demande si elle va mieux, lui dit à plusieurs reprises qu'il est en cours et qu'il la rappellera plus tard. En raccrochant, A. justifie : « *C'était important, normalement je devrais pas être là, mais bon, je suis là* ». Outre l'arbitraire des règles, les interactions verbales avec les élèves sont l'occasion, dès le début et sans arrêt, de disqualifications, rabaissements, infantilisations ou humiliations de la part de l'enseignant. Les élèves se voient imputer les problèmes : par exemple, A. leur reproche de ne pas participer, alors que c'est lui qui ne les a pas entendus ; quand la question n'est pas comprise, ils se voient gratifiés d'un « *voilà ton problème, tu as un problème de concentration* » ; quand ils se plaignent du manque de lisibilité du document projeté, ils sont renvoyés vers « *l'ophtalmo* ». Le cours est sans arrêt scandé de micro-interruptions visant un rappel à la discipline, la tenue du corps et la distribution des places : A. tape du doigt sur une table pour qu'un élève avachi se redresse ; en interpelle d'autres : « *O., tes pieds dépassent largement de la table* », « *Retire ton pouce de la bouche, tu as posé tes mains partout dans la rue, c'est sale, il y'a des bactéries partout (...)* Le bout de ton pouce va rétrécir si tu continues, aller la santé c'est important » etc. Concernant la leçon, l'objectif de A. semble de fait être d'aborder diverses notions et dispositifs, en incitant les élèves à deviner ce qu'il veut les faire nommer. L'enseignant est le maître du jeu sans que les élèves n'en comprennent visiblement le but (et ils le disent).

A. : « *Alors justement c'est quoi la discrimination ? vous connaissez ?* ». Un élève : « *Le racisme !* ». A. : « *oui* ». Un autre élève : « *Vis-à-vis des femmes* ». Un autre : « *Le travail* ». Encore un autre : « *Le port du voile* ». A., dubitatif : « *C'est une discrimination, ça, le port du voile ? C'est quelle discrimination ?* » L'élève : « *Religieux* ». Les réponses continuent de fuser : la couleur de peau, la race, l'origine. Z. répète plusieurs fois pour se faire entendre : « *La discrimination verbale* ». A. finit par lui répondre : « *C'est pas une discrimination ça.* » (...) A. distribue ensuite les feuilles de cours du jour. La feuille est également projetée sur le tableau par un vidéo projecteur. C'est écrit trop petit pour être lisible. L'enseignant demande aux élèves d'observer les documents : « *Aller je vous donne 2 minutes pour compléter... A la fin il va y'avoir une évaluation !! attention* ». Cela fait réagir les élèves, qui dénoncent le procédé/le bluff. L. se voit menacer d'être exclu de la classe ; il regarde A. de manière agressive et marmonne quelque chose que l'enquêtrice n'entend pas, il se voûte sur sa table. A. : « *Alors vous avez trouvé la réponse, aller Z., donne la réponse !* ». Z. énonce des réponses pour remplir les petits encadrés, en même temps qu'A. les note au tableau. (...) « *Voilà c'est très bien tu as trouvé la réponse* ». A. poursuit : « *Alors on peut avoir quoi comme litige au prudhomme ?* ». Z. répond « *le harcèlement* ». Brouhaha. Z. répète. A. semble avoir oublié sa question initiale et lui répond : « *ça, ce n'est pas un droit* » - alors que la réponse pouvait sembler correcte. Z. regarde de nouveau la feuille. Tous les élèves cherchent... Z. continue à énumérer : « *le salaire, le licenciement, la discrimination* ». (...) L'observatrice remarque que les élèves participent de moins en moins. Un élève a la tête posée sur la table. Tous sont voutés, comme repliés sur eux-mêmes. A. : « *Allez, on va passer au document 3 et on va voir les missions du Défenseur des droits, allez L.* » L. ne réagit pas. A. : « *L. voilà ton problème, tu as un problème de concentration... Bon, on va lire le document 3. K. tu vas lire, comme ça M. va comprendre* » (Les élèves rigolent un peu.) K. commence à lire, au bout de deux mots il s'arrête et demande en rigolant à M. : « *ça va tu comprends là ?* ». M. répond : « *il m'énerve celui-là à faire des commentaires* ». K. lit difficilement. A. l'arrête et demande à Z. de continuer à lire. Après la lecture, A. s'adresse à L. : « *Alors L., tu peux nous rappeler les missions du Défenseur des droits ? ... Allez, vous soulignez en bleu les missions* ». Les élèves cherchent... A. les encourage à chercher à plusieurs reprises. Il continue : « *Il est où L., il rêve, il n'est pas avec nous* ». Au bout d'un temps, L. dit avec entrain et motivation : « *Régler les litiges !* ». A. : « *On est passé à autre chose depuis longtemps !* » L. : « *Mais monsieur c'est trop petit on voit rien du tout !* » A. : « *Tu as ta feuille devant les yeux, et sinon il y'a l'ophtalmo... Alors Z., c'est quoi les missions ?* » Z. cite des parties du texte de manière confuse. L. s'exclame en regardant Z. : « *Il m'énerve celui-là* » (...) A. passe à l'exercice suivant : « *Bon on n'a pas la vidéo, mais vous allez me définir la discrimination* ». Les élèves ne répondent pas. Aussitôt A. dit : « *Allez, je vous donne en devoir* »

maison pour la semaine prochaine ». Finalement, il liste les critères de discrimination et demande : « *Alors vous en connaissez ?* » J. : « *Non... on n'en connaît pas* » A. : « *Il est fataliste, J., il ne connaît rien ! ...Alors le patronyme c'est quoi ?* » Plusieurs élèves émettent des réponses autour du mot « patron ». A. s'approche d'un élève et lui demande : « *C'est qui nyme ?* » L'élève répond : « *Une déesse efféminée* ». Sans s'arrêter sur la réponse ni expliquer le terme incompris, A. continue la liste des critères, il arrive à « *Parti politique* ». Un élève s'exclame sur un ton agressif : « *Ouais, le Front national* ». Cela génère des échanges sur le vote ; l'enseignant, estimant que ce n'est pas le lieu, finit par exclure L. de la classe. (...) A. : « *Bien, dans le cas où on est discriminé, qu'est-ce qu'on doit faire ?* » Un élève : « *Porter plainte à la police* » A. : « *Pas que la police . Qui d'autre ?* » Un élève : « *Les prud'hommes* » A. : « *Ah non, les prud'hommes, qu'est-ce qu'on avait vu ?* » Un élève : « *Le défenseur des droits.* » Un autre élève : « *Ils vont faire quoi ?* ». Pas de réponse (...)

Dans cette situation, l'enseignant arbitre les réponses, mais il n'explique pas, ne donne aucun référent, et balaie parfois des réponses qui semblaient correctes en rabaisant les élèves ; il passe d'un exercice à l'autre sans qu'aucune connaissance ne soit dégagée. Bref, tous les ingrédients du « malentendu » pédagogique sont ici réunis : les implicites de l'enseignant, le flou des objectifs, des consignes très larges, changeantes, énoncées mais non comprises, un défaut de lisibilité des supports, des règles assorties de menaces mais rarement tenues, etc. Cela n'est bien entendu pas le propre du thème des discriminations, et n'est pas non plus un exemple-type des cours sur ce sujet. Cette observation est au contraire exceptionnelle dans notre matériau, par la densité des processus (ou leur caractère caricatural), tant d'impensé pédagogique que de violence enseignante. Mais il montre un processus plus largement documenté, et indirectement lié à nos questions

Alors que les cours sur les discriminations tendent à être renvoyés d'abord vers les classes, établissements et territoires ethniquement stigmatisés, ils prennent place dans des situations où les rapports sont parfois dégradés avec le public, et où l'enseignant a non seulement abandonné toute exigence d'apprentissage, mais a cédé à une logique larvée de harcèlement des élèves. C'est pourquoi le malentendu recouvre une *mésentente*, et le cours est l'occasion d'apprendre par l'expérience : l'arbitraire des règles au profit de l'adulte ; l'invocation de principes (« *on doit se respecter* ») que l'adulte ne donne pas le sentiment de mettre en œuvre ; les hiérarchies de préférence, de sollicitation, de félicitation... des élèves (ici au profit de Z.) ; le thème de la discrimination religieuse, objet d'une négation du représentant de l'institution ; l'utilisation du thème des discriminations et des dispositifs anti-discriminatoires pour mettre en scène l'ignorance des élèves ; etc. Cette violence n'est pas verbalisée ; les nombreuses réactions des élèves se produisent sur des registres qui dévient l'autorité sans pour autant jamais la dénier. C'est dans les regards, les attitudes corporelles, les non-dits que cela s'exprime (l'on rumine, marmonne, lance des regards noirs, se recroqueville...). C'est bien sûr aussi dans le désengagement progressif à l'égard de la situation. Les élèves ont certes pris l'habitude de mener la vie dure au prof, et ils savent désarmer les coups de bluff ; mais sur le fond du rapport (l'injustice, l'humiliation...), ils se taisent : ils savent que leur *parole* ne pourra être *entendue*. Mais, ils se retournent contre Z. qui a les faveurs de l'enseignant (L. : « *il m'énerve celui-là* » ; J. à Z. : « *la vie d'ma mère, j'ai pas besoin de toi* »), et reprennent plus largement à leur compte la dynamique de rabaissement mise en œuvre par A.

Ainsi, ce cours en principe voué à l'enseignement sur les discriminations semble surtout être un espace d'expérience de la *mésentente*, de l'arbitraire du pouvoir, de l'humiliation à bas bruit, du harcèlement institutionnel... C'est donc manifestement un lieu où l'on apprend, sous couvert du thème des discriminations, le double-langage de l'institution scolaire. Ainsi, l'enseignement sur les discriminations, loin de rapprocher l'école et ses publics, peut tout autant renforcer la *mésentente*, en donnant à vivre plus durement encore le faux-semblant de l'égalité et de la bienveillance formellement affichés.

PARTIE 6. SUR QUOI BUTE L'APPROCHE ANTI-DISCRIMINATOIRE À L'ÉCOLE ?

Nous avons jusqu'ici vu combien la problématique des discriminations peine à prendre place dans la formation et l'enseignement, compte-tenu à la fois du flou des objectifs politiques, axiologiques et normatif, des ambiguïtés de la représentation du problème, des logiques de fonctionnement des ESPE et d'organisation de la formation, ou encore des ressorts cognitifs, pratiques et pédagogiques sur lesquels butent l'action. Si tous ces éléments s'entremêlent, dans un fonctionnement systémique qui rend particulièrement compliquée l'introduction des problématiques anti-discriminatoires à l'école, cette situation ne résulte pas seulement de la combinaison d'une série d'obstacles divers. L'ensemble des difficultés peut être renvoyé à un problème de nature politique, qui touche à l'ordre scolaire et à l'imaginaire politique de l'école. Nous allons voir ici que les résistances aux enseignements, de même que les pratiques enseignantes à l'égard de la parole ou de l'analyse des pratiques discriminatoires de l'institution, témoignent toutes de l'illégitimité de cette question et de ce qu'elle implique.

6.1. Difficultés du sujet et résistances à la question

Tou.te.s les formateurs.rices en ESPE qui disent travailler sur les questions de rapports sociaux et/ou de discrimination témoignent de la difficulté de conduire ces enseignements. « *[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 – Enseignante 16). L'enseignement se heurte à des résistances. En se concentrant ici sur les ESPE, nous allons voir que ces résistances se retrouvent aussi bien auprès des étudiant.e.s – futur.e.s enseignant.e.s – que des formateurs.rices. Nous allons voir également que celles-ci ne sont pas d'ordre superficiel, mais renvoient plus largement au fonctionnement de l'ordre scolaire.

Des résistances étudiantes...

Deux types de résistances des futur.e.s enseignant.e.s sont évoqués par les formateurs et formatrices interviewé.e.s. Les premières relèvent de préjugés et/ou de conceptions idéologiques qui s'activent dès lors que sont abordées certaines questions. Certaines catégories de publics et/ou certaines questions politiquement investies (typiquement : la laïcité ou la sexualité) autorisent des discours de réaction dans lesquels les référents moraux et idéologiques saturent d'emblée la disposition du problème :

« Sur la question du genre dans le tronc commun, plusieurs étudiantes et étudiants se rapprochent de la position de la "Manif pour tous" » (ESPE 3 – Enseignant 15)

« 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 – Enseignant 22)

Comme le laisse entendre ce dernier exemple, il existe aussi une résistance qui se justifie par les conceptions du métier, par des stéréotypes et/ou des préjugés professionnels. Certains publics font l'objet de préjugés négatifs et d'une stigmatisation qui les associent au risque d'une dégradation ou d'une déqualification du métier d'enseignement. Assimilés au contre-modèle de « l'élève idéal » (Becker, 1997), ils sont supposés poser des problèmes d'enseignement (faire apprendre et transmettre des connaissances), de discipline (susciter des comportements adaptés et maintenir l'ordre) ou de morale (faire adhérer aux valeurs de l'école). De façon secondaire, ces catégories de publics fantasmés sont susceptibles aussi d'avoir une face positive, ou de permettre une contre-identification professionnelle, pour des futur.e.s enseignant.e.s plus sensibles à la dimension éducative et/ou qui ont une conception souvent dite « sociale » du métier. Mais d'une part, ils sont l'objet, dans les deux cas, de stéréotypes qui se traduisent jusque dans un « habitus discursif » (Varro, 1999) de minorisation de certains groupes au regard des normes scolaires. Et d'autre part, la formation ne résout pas cette opposition structurante des métiers et du fonctionnement de l'institution (entre enseignement et éducation, entre référent disciplinaire et référent relationnel). Comme l'illustre la problématique de la « culture commune », il n'est pas certain que la formation affaiblisse seulement ces clivages et projections professionnelles, dont quelques figures stéréotypiques de publics ou de problèmes sont au « centre » et font les frais.

Plus généralement, il ne semble pas que ces questions d'identification au métier soient fortement travaillées au sein des ESPE, et du coup l'enseignement sur des questions telles que la discrimination joue comme révélateur sans pouvoir vraiment servir de régulateur. D'une certaine façon, ces enseignements héritent des implicites et des conflits (cognitifs ou autres) insuffisamment travaillés par ailleurs, ce qui renforce leur statut de question « sensible ». Logiquement, une partie des étudiant.e.s qui ont « choisi » ces options résistent activement à ces questions – laissant supposer qu'une partie au moins des autres met en œuvre une stratégie de *défection*, favorisée par le caractère optionnel :

« Enquêtrice : Et du coup ces résistances se manifestent comment ?

"C'est nul, c'est pas vrai ce que vous dites !". "Madame vous manipulez les chiffres", on m'a dit une fois. Quand on utilise les chiffres du ministère. "Oui mais vous utilisez les chiffres qui vous arrangent bien pour votre démonstration". "Madame c'est scandaleux ce que vous dites, je suis pas du tout d'accord". On a quelques fois des esclandres et quelques fois on peut avoir de l'incompréhension, on retrouve notre discours complètement renversé dans les propos ou les écrits. (...) des résistances qui peuvent être dures pour la formatrice en face du groupe, dure pour le groupe en présence, des débats à l'intérieur du groupe qui peuvent être houleux. (35:42) parce que encore une fois c'est un sujet qui est sensible, qui n'est pas neutre. C'est à dire qu'on a quelque chose de l'ordre de la déconstruction d'un espace sensible de l'individu sur lequel il a bâti toute son identité ou une grande partie de son identité. Donc on a des choses qui sont de l'ordre du déni, du refus, ou au contraire des manifestations de l'ordre de la libération et de la compréhension de phénomènes autour de soi. On a aussi des remerciements. C'est vraiment très très très sensible. » (ESPE 3 – Enseignante 16)

« On se heurte dans nos cours, les résistances que nous rencontrons expriment cette discrimination. Pour être plus clair, 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. Je parle d'élèves en grande difficulté d'apprentissage, mais aussi d'élèves en situation de handicap. Donc je dis dans la classe, je dois revaloriser le sujet. C'est le sujet qui prime. D'emblée, j'ai des profs qui résistent à cette idée. 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"... Ce sont des gens qui se destinent à être professeurs, qui le sont parfois depuis plusieurs années et qui me disent, je ne peux pas considérer le ou les sujets qui sont dans la classe. Donc finalement je donne le primat sur quelque chose qui est complètement institutionnel, de l'ordre du texte, quasiment sacralisé parce qu'il s'agit du programme. (...) 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 – Enseignant 22)

Il est frappant, à suivre les arguments des formatrices et formateurs concernées que ces résistances utilisent l'argument de l'ordre institutionnel, la contestation de la scientificité du cours, etc. Ces arguments témoignent d'une socialisation professionnelle déjà en partie structurée, ce qui en fait une résistance « interne », institutionnellement ancrée. Cette configuration du conflit prive les formatrices et formateurs de leur autorité institutionnelle et de l'autorité qu'est censée leur conférer le savoir. Elle délégitime leur propos pour délégitimer le point de vue sur l'objet (celui des rapports sociaux notamment, mais cela peut aussi être celui du droit). Elle conduit à leur attribuer le point de vue sur l'objet comme si les formatrices.eurs faisaient corps avec, et rabaisent leur stratégie d'enseignement au rang de « militantisme ». Disqualification suprême, dans un ordre institutionnel qui conditionne la légitimité à un ethos professionnel fondé sur le discours de la neutralité.

...Aux résistances des collègues

Face aux difficultés d'enseignement, 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 questions difficiles et ces expériences d'interactions parfois difficiles. Mais du point de vue stratégique aussi, l'investissement collectif doit pouvoir répondre à des enjeux de masse de la formation comme à la conquête d'une reconnaissance de la légitimité de ces questions et d'une institutionnalisation à tous les niveaux, notamment au sein des ESPE :

« J'ai compris également qu'il était nécessaire d'avoir un collectif fort pour pouvoir avoir une action efficace (...), oui efficace parce qu'il faut pouvoir se démultiplier et mener des actions auprès de chaque groupe d'étudiants, parce que si on forme qu'un seul petit groupe d'étudiants c'est un peu comme une goutte dans une mer ça se perd. J'ai compris également toute l'importance de l'institutionnalisation de ces formations. C'est à dire que au-delà de l'action volontariste d'un groupe d'enseignants convaincus de la nécessité de faire ces formations, il faut que l'institution d'accueil les accepte, les intègre et les rende visible et les légitime. Ça c'est très compliqué en réalité et je pense qu'on en est toujours là actuellement en France. » (ESPE 3 – Enseignante 16)

Or, si en matière de genre des dynamiques collectives se sont petit à petit constituées, 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 du côté des agents, au sein des établissements scolaires et des ESPE. La forme peut cependant changer, dans la mesure où la saillance particulière que peuvent parfois prendre les réactions des étudiant.e.s peut être activée par les stratégies pédagogiques des formatrices et formateurs¹⁰⁵. Au sein des ESPE, les réactions se passent plus

¹⁰⁵Cf. ci-avant sur certaines manières de travailler les stéréotypes.

au moment de la programmation des contenus, puisque c'est sur ce plan que cristallisent les enjeux collectifs et politiques (et pas, on l'a vu, sur le contenu réel des cours, laissé au libre-arbitre de chacun.e).

« 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. J'ai quand même rappelé la loi de 2005 qui oblige les écoles à accepter et recevoir les enfants en situation de handicap dont les enfants souffrant d'autisme et ça n'a pas été facile. Il y a des résistances exprimées par les professeurs, par les formateurs eux-mêmes. » (ESPE 2 – Enseignant 22)

« 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 – Direction 1)

Dans un contexte de concurrence accrue par la faiblesse des volumes horaires, les justifications de ceux et celles qui s'opposent aux thèmes susceptibles de se rapprocher des discriminations tiennent au caractère *mineur* des questions. Là encore, les arguments de la rationalité institutionnelle et professionnelle dominante (primauté des savoirs disciplinaires, conception de la neutralité, enseignement tourné vers la majorité ou le « normal »...) soutiennent la marginalisation de ces questions. Comme si elles étaient, à tout point de vue, périphériques et mineures et n'interrogeaient pas les pratiques enseignantes – de tou.te.s les enseignant.e.s - dans leur globalité et leurs fondements. De fait, il faut « *lutter* » pour faire tolérer l'ouverture d'un petit espace de travail sur ces questions, et cette lutte est d'autant plus compliquée que les formateurs.rices sont seul.e.s ou peu nombreux à les porter. Comme le montre le second propos ci-avant, le fait que la direction de l'ESPE porte (un peu) ces enjeux ne change pas la nécessité de « *ramer* », comme le dit notre interlocuteur. Si, en principe, les représentant.e.s de l'institution ont pour eux.elles le pouvoir de rappeler à l'ordre face à des résistances, la réaction ne porte pas sur le problème que posent ces résistances professionnelles, mais seulement sur l'ordre moral de ce qui est ou non dicible dans l'institution.

« Il a été obligé de les rebriefer... (...) Bon... en l'occurrence... je vous ai dit que... j'aurais pas dû vous dire que les résistances sont tombées... parce que je suis pas sûr... (...) Ce que je sais c'est que le responsable du domaine a dit "Je vais les recadrer" et qu'il nous a dit après "Oui, je l'ai fait... et ils ont entendu", mais jusqu'à quel point, je ne sais pas... » (ESPE 1 – Direction 1)

En l'occurrence, il n'y a pas de régulation collective mettant en jeu la confrontation des conceptions de la formation, et donc peu de chance pour que le rappel à l'ordre génère autre chose qu'une mise en sourdine formelle des désaccords. Dans ce cas, le « recadrage » a peu de chances d'affecter les résistances professionnelles, si ce n'est qu'il incite à une invisibilisation des motifs de résistance, ou à l'adoption d'une résistance passive. En effet, les résistances professionnelles se lisent également en creux, par le désengagement de la plupart des professionnel.le.s à l'égard de ces questions. L'accusation de militantisme, également présente au sein des équipes, concourt à fragiliser les positions des collègues impliqué.e.s sur ces questions, et à précariser le statut de ces problématiques dans les ESPE ou les établissements.

De fait, l'implication individuelle de celles et ceux qui ont développé une sensibilité à ces questions a pour revers leur relatif isolement dans cette part du travail, ainsi que la précarité du thème, qui finit par ne dépendre que de leur présence et de leur engagement. C'est ainsi que la mémoire et l'expérience

d'initiatives originales a totalement disparu, au sein de certains établissements : « *Y a Madame B. aussi, qui avait fait justement un questionnaire sur les discriminations¹⁰⁶... et c'était avant que j'arrive donc ça fait un moment (...)* En même temps, parfois ils partent hein ! Madame B. en l'occurrence elle est partie, la direction de l'époque en 2008 n'existe plus, ça évolue vite en même temps hein » (LG 1 – Direction 5). Tout semble donc se passer comme si ces questions étaient vouées à rester précaire et à n'être attribuées qu'aux personnels plus sensibles que d'autres qui choisissent de s'en saisir, entérinant et légitimant malgré eux le désengagement collectif. Dans un contexte où les établissements se caractérisent le plus souvent par l'incertitude des routines, l'absence de cohérence globale des pratiques, le déficit de dynamique d'équipe et des divergences de postures non travaillées (Barrère, 2002), la résistance à ces questions n'a pas besoin d'être active ; il suffit de laisser faire la dynamique centrifuge et individualisante qui permet de ne pas poser la question. Le fait que certain.e.s se chargent de porter le thème permet de donner le change, et permet à l'institution de communiquer au besoin sur ce qu'« elle fait » pour échapper aux critiques¹⁰⁷.

Faire face à une résistance institutionnellement ancrée

Comment l'enseignement tient-il compte de ces résistances ? Le rapport de force autour de ces questions conduit par exemple les formatrices.eurs à accentuer la place des connaissances ou des références bibliographiques, pour légitimer un propos et le situer d'une certaine manière hors-débat (ou au moins hors critique officielle).

« On a à veiller, bien qu'on nous fasse le reproche, alors qu'on essaie d'être les plus objectives possibles, on nous reproche d'être militants et militantes. Tout simplement parce que nous sommes des personnes convaincues et qu'on essaie de faire passer des messages. Donc aussi bien à l'écrit qu'à l'oral 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 – Enseignante 16)

« [les étudiant.e.s] hallucinent parce qu'ils trouvent que je cite beaucoup quoi, plus que dans d'autres cours, je m'appuie sur des travaux aussi parce que je sais qu'en faisant des cours comme ça je prends des risques, quoi (...) Après ils m'ont dit que j'avais l'air stressé ils m'ont dit : "Vous citez beaucoup, là" (...) C'est vrai que je cite beaucoup, quoi, que je me cache un peu derrière les auteurs.

Enquêtrice : Vous disiez que vous avez l'impression de prendre un risque ?

Oui parce que je parle de *race* [i.e. le rapport social raciste] dans un ESPE et dans un pays où la race n'existe pas. Et ou moi je forme des stagiaires aux valeurs de la République, mfff [entre soupir et rire], et du coup... même si justement (...) vu les recherches qu'il y a dans les sciences sociales je pense que suis légitime à faire ça et je pense que c'est intéressant de le faire. » (ESPE 3 - Enseignante 18)

D'une part, comme le montrent ces propos, ce rapport de force nécessite pour ces professionnel.le.s un contrôle de soi redoublé, augmentant le caractère d'épreuve de ces séquences de formation. D'autre part, cela accentue la focale sur les savoirs et les discours, alors même que l'enjeu serait de provoquer des déplacements cognitifs, sensibles et pratiques chez les étudiant.e.s. Le sens pédagogique de l'action peut en être complètement modifié. C'est pour cette raison également que les professionnel.le.s privilégient

¹⁰⁶ Ce questionnaire avait un temps été publié sur le site académique, comme exemple d'actions possibles ; bien qu'ayant choisi l'établissement notamment en raison de cette expérience, pour en comprendre la genèse et les logiques, nous n'en avons retrouvé aucune trace avec le changement d'équipe.

¹⁰⁷ Nous avons pu éprouver empiriquement à travers nos publications dans les revues du MEN que la seule chose qui fait l'objet d'une censure active est liée à ce discours : il n'est pas possible pour l'institution de laisser dire qu'elle ne fait rien sur la question des discriminations. La critique de ce qu'elle fait ne fait pas l'objet d'une telle censure.

certaines entrées jugées plus faciles, comme le travail sur les stéréotypes dans les manuels scolaires ou dans la littérature jeunesse. Ces objets mettent à distance les enjeux, au risque de ne pas travailler ce qui est par ailleurs tenu pour l'enjeu majeur : la subjectivité des futur.e.s professionnel.le.s.

« On est sur les supports pédagogiques, les manuels, images, manières de gérer la classe. Des choses qui ne touchent pas à l'intime de la personne enseignante. Parce que ça c'est un nœud de résistance très important. (...) [Par rapport à certaines questions comme l'androgynie] on n'a pas à aller aussi loin et à questionner l'identité et la perception très fines de la personne elle-même. C'est un point qu'on ne travaille pas. On travaille plus sur la posture professionnelle dans ce qu'on propose [ici]. (...) Par exemple aborder l'homophobie c'est toujours un point de résistance qu'on ne peut pas aborder actuellement. On est dans la compréhension des étudiants et des possibilités d'être entendable à quelque chose qui doit se mettre à la portée des personnes qui ne sont pas initiées. On a vraiment un décalage important qui risque de l'être encore plus au fur et à mesure des avancées des études genre, mais on doit avoir un niveau de discours qui puisse toucher les personnes, si on veut changer les pratiques, sans heurter les individus eux-mêmes. » (ESPE 3 – Enseignante 16)

Ce dilemme professionnel des formateurs.rices se solde le plus souvent par un repli sur des questions présumées déjà-entendables, au risque de prolonger la mésentente. Ne pas nommer la discrimination fait partie des stratégies pour – espère-t-on – pouvoir aborder le sujet par une voie indirecte. Mais, la contrepartie est que l'approche de ces problématiques finit par se caler sur un discours neutralisé et institué, qui n'est pas sans effets sur la légitimité des questions et sur la possibilité de retravailler à partir de cette base, les problèmes d'entendement professionnel.

« Autant il n'y a aucun intitulé de mes cours qui reprend cette occurrence, les cours ne portent pas le mot discrimination. Mais j'aborde cette notion-là au travers de la prise en compte du sujet. Ce n'est pas une notion abordée en tant que telle. Pourquoi ? Parce que ça ne fait pas partie de ma manière d'en parler, je ne l'aborderai pas de manière frontale. » (ESPE 3 – Enseignant 22)

« Alors genre je ne sais pas si c'est le terme qu'il faut employer, on a différentes terminologies notamment parce que nous on subit des attaques contre le fait qu'on puisse avoir des formations sur ces questions liées au genre dans la formation des enseignants. Donc on peut parler d'égalité homme/femmes, de lutte contre les discriminations sexuées et genrées, de lutte contre les stéréotypes, etc. (...) le terme de genre n'est pas nécessairement à mettre en avant parce que c'est aujourd'hui, avec tous les événements des dernières années, est un terme difficile. » (ESPE 3 – Enseignante 16)

« Bien souvent on s'aperçoit que les personnes qui travaillent sur ces questions ou qui essaient de les insérer, les insèrent de manière un peu masquée, profitent d'un enseignement en sociologie ou philosophie pour avoir un petit temps de deux heures ou quatre heures sur ces questions-là. Et pour moi tout à l'heure je vous disais la question de la visibilité et de la légitimité dans l'institution, c'est important que ce soit dans le titre, et qu'il y ait un temps suffisant de réflexion pour former les étudiants. » (ESPE 3 – Enseignante 16)

Face à ces difficultés, le statut d'option, décrié pour son effet de marginalisation des questions, n'est pas sans intérêt, pour les formateurs et formatrices concerné.e.s. L'inscription en principe choisie par les étudiant.e.s réduit le risque d'être confronté.e aux résistances actives de la part de celles et ceux qui ne sont pas déjà pré-socialisé.e.s et convaincu.e.s par ces questions.

« Dans les premières années systématiquement c'était délicat y'avait des moments conflictuels donc aussi en tant que formatrices on adopte d'autres stratégies. (...) Maintenant les gens ne se sentent pas otages de ces formations mais s'y inscrivent parce qu'ils sont volontaires, pour des raisons qui ne sont pas toujours strictement liées à la thématique mais... En tout cas ils savent à quoi s'attendre, ils viennent... » (ESPE 3 – Enseignante 16).

Ceci dit, l'expérience de la formation continue sur les discriminations montre que l'inscription choisie par les participant.e.s et l'apparente conviction morale qui y préside ne protège en rien des résistances, sauf à s'en tenir à une adhésion de principe, donc superficielle. Dans une formation au long cours, les processus de dénégation se réactivent cycliquement (Dhume, 2015a) et ne s'effacent au mieux que progressivement, compte-tenu du fait que le travail sur ces questions touche à des dimensions très incorporées des dispositions professionnelles.

Ces éléments sont importants, parce qu'ils montrent simultanément la faible assise de légitimité pour aborder ces questions, et la puissance des ressources argumentaires et cognitives *institutionnelles* disponibles pour maintenir un certain rapport scolaire - fondé sur l'occultation ou le rejet de ce qui interroge les rapports de pouvoir. Au fond, pour résister à ces questions, 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 :

« Les étudiant.e.s ont vite tendance à dire : "Oui mais quand les élèves arrivent, ils ne sont pas neutres, ils sont porteurs d'un certain nombre de représentations et d'attitudes, et au bout du compte sans le vouloir c'est ça qui est en jeu et on ne fait rien de plus". Donc c'est pas la faute de l'école mais des médias et des familles" et encore plus quand ils sont de familles de milieux populaires ils ont toujours l'impression que les enjeux sont plus cruciaux » (ESPE 3 – Enseignant 22).

Travailler ces questions suppose donc d'affronter dans ces micro-espaces (temps court, groupes restreints, légitimité faible...) des forces d'opposition démesurées et sûres d'elles-mêmes, car appuyées à la fois sur le poids de savoirs et de théories dominantes, et sur l'inertie institutionnelle à laquelle manifestement les futur.e.s professionnel.le.s sont déjà largement socialisé.e.s.

6.2. Question pédagogique, question politique : questions indicibles ?

La reconnaissance-limite et les ambivalences de la prescription se conjuguent à des habitudes tenaces, des éléments idéologiques qui justifient le pouvoir enseignant, des réflexes professionnels de défense qui attribuent les problèmes aux publics, etc., tous éléments sur lesquels bute l'enseignement. Mais les difficultés d'ordre pédagogique sont toujours liées à la question de l'ordre et la forme scolaires, donc à la question politique.

Une question pédagogique en déshérence

La faiblesse du travail sur la pédagogie, la réflexivité professionnelle et la construction éthique du métier, dans la formation en ESPE, témoigne globalement d'une formation très normalisatrice, qui tend à entretenir la forme scolaire. Celle-ci correspond à une norme massivement incorporée (dans les métiers d'enseignant comme d'élève), qui organise au quotidien le rapport scolaire et l'ordre de ce qui est faisable ou dicible dans l'espace scolaire et dans la relation enseignant.e-enseigné.e. La problématique pédagogique est ici cruciale pour penser et traiter de l'égalité, d'autant que « la pédagogie a été pensée dès la Révolution Française

comme un instrument de justice sociale. (...) la pédagogie est intrinsèquement politique » (De Cock, 2015). Travailler les discriminations, au sens de la mise en acte de rapports sociaux à travers les institutions, supposerait de questionner précisément le rapport social d'enseignement à partir duquel s'articulent les autres rapports sociaux. Mais cette interrogation institutionnelle et professionnelle, qui passe en pratique par la mise en question pédagogique, semble se heurter à la peur (en plus de l'absence de volonté) d'ouvrir la question des rapports de pouvoir dans la situation. La tentation peut être de réduire l'enjeu pédagogique à de la technique d'enseignement :

« Je pense que ça fait partie des sujets effrayants. Parce qu'on est à la croisée du pédagogique et du politique. Je pense qu'on veut se débarrasser de la dimension politique de l'enseignement, en tout cas au niveau pédagogique. Il y a une sorte de discours scientifique et pédagogue dans le sens où on ne va pas rappeler aux enseignants qu'une démarche pédagogique est une démarche politique. (...) Parler de la discrimination c'est aussi prendre conscience de la position qu'on occupe nous dans les rapports de domination dans la société et quel rôle nous jouons dans cette reproduction. » (ESPE 3 – Enseignant 22)

Les observations de cours laissent également penser que l'on a affaire à une auto-censure pédagogique, qui se cale sur l'anticipation de ce qui semble ou non acceptable et faisable dans le cadre habituel de l'institution, dans le cadre usuel des rôles et des rapports attendus, etc. Cela semble particulièrement net dans les cours touchant en principe aux rapports sociaux de genre. Bien que la littérature féministe insiste sur la nécessité « des passerelles (...) entre savoirs féministes et pratiques pédagogiques » (Baurens, 2005), les pratiques observées semblent aux antipodes d'une pédagogie de l'émancipation. Les savoirs féministes ou encore antiracistes sont bien sûr mobilisés dans les cours spécifiques à ces questions, mais ils le sont sous la forme scolaire de savoirs distancés... qui ont peu de chances de convaincre en eux-mêmes face à des résistances ancrées ou des peurs de penser. Il est frappant de constater combien la forme pédagogique reste asymétrique et centrée sur les savoirs, comme si cette norme/forme constituait la condition indépassable pour qu'un enseignement apparaisse légitime.

Bell hooks (2013 [1994]) pointait l'insuffisance des approches critiques et des pédagogies féministes, en dénonçant un « "système bancaire" d'éducation » - soit « cette approche de l'apprentissage qui se base sur l'idée que les élèves doivent consommer un contenu délivré par un-e professeur-e, l'assimiler et l'emmagasiner ». Elle insistait en conséquence sur la nécessité qu'une « pédagogie engagée » qui vise la coopération et l'empowerment. De ce point de vue, les pratiques observées semblent cruellement buter sur des contradictions, apparaissant sous la forme de tensions diverses : entre la volonté d'émancipation et celle de garder le contrôle de la situation, entre un accompagnement centré sur le rapport au métier et un enseignement centré sur le programme et les notions...

La peur de la parole (pour ses effets politiques)

Comme de concert, les formateurs.rices et les étudiant.e.s qui se montrent sensibles à la question soulignent la peur - les peurs - que cette question semble activer. Dans une logique fantasmatique – au sens psychologique du terme - ces peurs sont projetées sur autrui ou sur le thème lui-même, qui fait office de

« mauvais objet » : « *le sujet est brûlant, ils ont peurs de ça* ». Selon une étudiante interviewée, ses collègues sollicités pour des entretiens : « *ont peur de vous [chercheur.e.s] parler, que ça ait des conséquences sur leur concours* »... Et de poursuivre, une fois le micro éteint, sur un ton de fausse exagération, mi-plaisanterie mi-confiance : « *Mais on a peur, on fait attention à ce qu'on dit, on ne dit pas n'importe quoi quand on est dans les établissements* ». A la suivre, la socialisation professionnelle en stage apprend aussi à se taire, à se censurer, face à des questions qui posent collectivement problème. Travaillées ni en amont en ESPE, ni en stage, ni vraiment après (sauf à attendre que les stagiaires ramènent d'eux-mêmes ces questions dans l'analyse de situation professionnelles à l'ESPE...), on voit que l'interrogation et l'expérimentation sur les discriminations ne fait en réalité l'objet d'aucune *autorisation* dans la formation. Cela renvoie donc les étudiant.e.s à un « choix » des plus improbables.

Se taire, pour les élèves ou les étudiants, fait partie du rôle prescrit et des attendus de l'ordre scolaire – même si une implication et une participation « orale » est en même temps exigée, sous une forme conditionnelle, limitée et contrôlée par l'enseignant.e. Réciproquement, occuper l'espace du discours fait partie du rôle attendu de l'enseignant.e. La puissance de ces rôles sociaux explique en partie la difficulté des formateurs.rices, lorsqu'ils.elles imaginent rompre avec le type d'interaction habituellement « descendant » pour ouvrir un espace d'échange et de discussion.

« Ces jeunes gens qu'on prend de leur petites classe et qu'on amène dans les enceintes universitaires reprennent à l'instant les attitudes universitaires, c'est-à-dire se taisent. Et créer des dynamiques de groupe c'est pas évident (...) on a pas encore réussi à faire de ces séminaires des espaces de débats c'est-à-dire des séminaires. C'est vrai que les universitaires ont tendance à parler quand ils en ont la possibilité (...), donc c'est dur de casser les habitudes. Ce qui est important dans leurs pratiques de classe. »(ESPE 2 – Enseignant 10)

Les enseignant.e.s peuvent en être parfaitement conscient.e.s. Ils.elles sont d'ailleurs souvent convaincu.e.s de la nécessité d'arriver à « *quelque chose de plus actif, de plus interactif, des temps d'échanges entre eux plus importants* » (ESPE 3 – Enseignante 16), mais ils butent sur le statut de la parole dans l'école. La prise de parole n'est autorisée que sous condition d'une certaine neutralisation - ou, du point de vue de l'imaginaire politique, sous condition d'une *immunisation* des questions et dynamiques relatives au commun (Esposito, 2000)¹⁰⁸.

« On autorise la prise de parole, (...) on a le droit de parler mais la parole ne débouche pas forcément sur une réelle prise de conscience qui va se traduire sur des actes concrets. (...). nous somme bercés par des lieux communs tels que la République, l'égalité scolaire, le même programme pour tous. Ce sont des discours qui créent une représentation mentale partagée mais en même temps sclérose. Donc on a l'impression de toucher à des tabous. » (ESPE 3 – Enseignant 22)

Le rapport d'enseignement contraint la parole à se faire discours, contraint l'enseignant.e à occuper et remplir l'espace du discours, contraint les élèves à se taire sauf à répondre aux sollicitations sous une forme conditionnée. Il induit également une méfiance et une crainte de la part des enseignant.e.s à l'égard des situations de parole... alors même que ce type de situation est *a contrario* valorisé par les élèves qui

¹⁰⁸ Dans son travail sur la question de la *communitas*, Roberto Esposito montre que la reconnaissance de la communauté repose sur forme de désactivation de son principe initial (une dette, un vide, une impropiété). Par le truchement de la représentation, le principe de la Communauté est immunisé.

apprécient d'autant les enseignant.e.s qu'ils.elles peuvent avoir avec lui.elle des échanges ouverts. Les enseignant.e.s ne savent pas faire – si tant est qu'ils.elles voudraient le faire -, et ce n'est à l'évidence pas dans les ESPE qu'ils.elles apprennent cela, ni à travers le curriculum formel ni par l'expérience concrète des cours. La subjectivité enseignante bute, dans ce désir éventuel d'ouvrir la parole, sur une conception du métier qui voudrait que le.la maître.sse contrôle la parole, et pour cela soit le point de départ comme l'horizon de l'échange. En conséquence toute question des élèves est entendue selon un impératif de « réponse » de l'enseignant.e, toute parole d'élève est supposée nécessiter un discours enseignant... enseignants qui dans bien des cas ne « *sa[vent] pas quoi leur dire* »...

« Les stagiaires quand je leur dit : "A quel moment vous laissez la parole aux élèves ?" (...) ils vous disent : "J'ai trop peur qu'ils parlent"... une parole qui fait peur, donc... (...) Ouais, ils ont toujours peur des débordements, ils ont peur de pas savoir... (...) Il y a plein de remarques d'enseignants depuis le débat sur "Je suis Charlie", il y a plein de profs qui disent : "J'ai pas su comment réagir, j'ai peur de laisser la parole parce que j'ai peur d'être pris au dépourvu"... moi mes stagiaires ils m'ont dit ça la semaine dernière, ils ont peur d'être pris au dépourvu... et moi mon premier objectif c'est de leur dire qu'on a le droit d'être pris au dépourvu et qu'on a tout le temps de se reprendre après... la semaine suivante, au cours suivant, la journée suivante, etc. C'est un métier où on est pris au dépourvu... il semblerait bien qu'il y ait une nécessité de formation là-dessus, aussi, parce que le prof capable de répondre à tout immédiatement, cette immédiateté... on dit toujours qu'être enseignant c'est pas jouer au plus malin... on gagnera jamais, avec cette histoire-là... on aura toujours un élève qui arrivera à nous déstabiliser...(..) ceux qui semblent s'en sortir c'est ceux qui savent différer, dire : "On verra la prochaine fois" et aussi aller lire, chercher de l'information, continuer ça alimenter leur réflexion par des lectures... Et c'est plus cette posture-là qu'il faut d'ailleurs développer que... » (ESPE 1 – Enseignant 8)

Dans les lycées, également, il est exceptionnel de rencontrer des enseignant.e.s qui assument une logique de la discussion. Sur la trentaine d'entretiens menés en lycées, un seul enseignant rencontré affiche vraiment une appétence et une compétence sur ce plan : « *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, et après c'est aussi revenir, discuter...* » (LP 2 – Enseignant 6). Mais nous sommes ici dans un lycée professionnel, et d'autre part cet enseignant montre un rapport particulièrement engagé à son travail : « *c'est pas une thérapie pour moi mais quelque part oui ! En tout cas pour moi c'est me reconnaître à travers ses jeunes* ». Il a lui-même une longue expérience de la discrimination, et escompte pouvoir transmettre à ses élèves le goût de s'en sortir malgré tout par l'école. Militant à l'extrême-gauche, formé aux techniques d'animation de débats controversés, il les met en œuvre dans sa classe : « *Je sais pas si c'est pour mon passé militant ou quoi mais comme j'ai déjà assisté à pas mal de réunion où ça partait en cacahuète, quand il y avait ce genre de discussion, il y avait une élève ou un élève qui était chargé de prendre les tours de parole, donc quelqu'un intervient, le premier qui va lever la main, il est noté, et il a pas le droit de couper la parole, on le laisse parler, et celui qui est noté après on le laisse rebondir, etc, etc...* ». Comme si la parole et les savoir-faire démocratiques relevaient nécessairement d'enjeux politiques extérieurs à l'ordre scolaire.

Les stratégies enseignantes pour faire disparaître le problème

Les autres enseignant.e.s, souvent bien plus mal à l'aise et peu formés sur la pédagogie du conflit, recourent à diverses stratégies et ruses pour traiter des questions jugées « vives » ou « sensibles » tout en les évitant, soit en écartant simplement les questions « polémiques », soit, comme cette enseignante d'histoire-géographie, en choisissant un contenu supposé « parler » aux élèves selon leurs origines, dans le souci de les intéresser, tout en cherchant un support (ici, une approche technique de la poésie) qui évite tout « débat » :

« La question la plus épineuse, la transmission de l'histoire, du passé, je l'abordais 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. Voilà, on peut voir que peut-être j'ai un peu essayé de biaiser. Mais je vais devoir l'aborder parce que en histoire il y a la décolonisation, à choisir entre l'Inde et l'Algérie. A traiter obligatoirement. Et je choisirai l'Algérie parce que l'Inde ça leur parle pas du tout. » (LP 1 – Enseignante 2)

Autant sur le principe il n'y a pas de « pudeur », et tout sujet est (peut être et doit être) traité, autant en pratique il y a tout de même un problème. Les entretiens avec les Inspecteurs.rices rendent bien compte de ce tiraillement, entre l'affichage de principe qui balaie les problèmes, et l'expérience d'enseignement qui fait voir et éprouver les difficultés. La force du discours institutionnel fait que le clivage n'apparaît que sur le temps long de l'entretien, lequel dévoile par strates successives les contradictions vécues sous les discours de représentation institutionnelle :

(*≈ 30^e minute*)

« Igen 4 : il n'y a absolument aucune pudeur ou difficulté pour les enseignants à s'emparer de cette question-là [la discrimination].

Igen 5 : Ah oui. Elle est quasiment structurante dans notre enseignement.

Igen 4 : Voilà. Elle est complètement... Elle en fait partie. Y'a pas... j'ai jamais noté même dans des propos indiscrets ou indécents, que les enseignants soient apeurés ou désorientés par ce genre de chose, c'est vraiment très naturel. (...)

(*≈ 35^e minute*)

« Igen 5 : lorsque qu'on va voir que l'égalité des chances est un principe et quand dans les faits on peut avoir de nombreux exemples d'inégalité des chances. Et que y'a un phénomène de reproduction sociale, la mobilité sociale est limitée. Bon, dire cela c'est pas sans effet sur les élèves et donc dire cela quand on est dans un établissement de recrutement de catégories populaires, bon...

Igen 4 : ...C'est pas pareil que de le dire à Janson de Sailly.

Igen 5 : Donc ça mérite qu'on y réfléchisse et que le professeur prenne en considération la façon dont il le traite, dont il le dit, etc. (...) De la même façon quand on parle d'inégalités et de discriminations filles/garçons, comment on traite ça dans une classe ou il y a aussi des filles. (...)

(*≈ 50^e minute*)

Enquêteur : Vous disiez tout à l'heure que vous n'aviez jamais remarqué de peur ou de crainte à l'égard de ce thème-là, mais maintenant abordé du point de vue de l'expérience c'est autre chose ?

Igen 4 : Oui je suppose que si vous interrogez des enseignants sur cette question-là, en particulier dans des zones difficiles, ils auront un tas de choses à vous dire. Sur la façon dont concrètement on aborde ce thème dans certaines situations, certains cas, certains lieux. Mais je pense que cette fragilité-là, fragilité de l'autorité de l'enseignant, fragilité de la situation mandarinale de la classe, de la discipline, cette fragilité est susceptible d'être mise à mal dans toute discipline et à tout moment, sur ce thème-là de la discrimination, de la discrimination objective, ressentie. Sur les représentations de la discrimination. »

Face à la menace subjectivement vécue de perdre du pouvoir dans le rapport de force avec leurs classes, les enseignant.e.s peuvent éviter d'aborder la question, ou l'aborder d'une manière excessivement neutralisée. C'est ainsi que l'on peut comprendre le faible investissement des questions de discrimination, et leur

traitement particulièrement distancié. De leur côté, les étudiant.e.s observent – et parfois déplorent – ces stratégies professionnelles qui conduisent à limiter l'analyse en même temps que la discussion : *« J'ai l'impression qu'on s'arrête toujours à certaines frontières, en fait... qu'on franchit pas... comme si on racontait tout un pan d'un truc, mais qu'il y avait un autre qu'on laissait... dont on parle pas, en fait...(...) on parle pas de ce qui se passe vraiment, sociologiquement... (...) je trouve qu'on fait semblant d'en parler plus que d'en parler vraiment »* (ESPE 1 - Etudiante CPE 2) Alors même que la discussion est un levier pédagogique majeur, tant pour la réappropriation des connaissances que pour la construction d'une position professionnelle...

« [Un autre étudiant de la promo] il essaie d'aller chercher les profs sur ces questions-là, en cours, et c'est marrant le malaise que ça met, quoi... alors que pourtant, dans la classe, il y a plein de gens qui viennent des DOM-TOM, il y a plein de gens qui doivent être issus, dont les parents, grands-parents doivent être issus de l'immigration... il y a des étrangers, des Erasmus, et tout.. et le malaise... limite, quoi... comme si on arrivait en maillot de bain dans une église, c'est... Rrrrrrh (fait mine d'étouffer) Pourtant on n'est pas... on est à la fac, là... (...) et puis ben là, 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...

Enquêteur : Vous observez les opérations de magie des enseignants...

Oui, ça me fait rire, ça me fait beaucoup rire... Ce qui m'a fait rire, aussi, c'est au moment des attentats (...) au moment des attentats qu'il y a eu... (...) ça a complètement bouleversé les gens, ils savaient plus trop qui ils étaient, et puis *hop !*, pareil... on a tout remis vite fait, là : *pouf, pouf pouf !*, (...) il y a eu un petit coup de... qui a été du coup national et, *hop là !*, comme en cours, *hop !* on a remis... et du coup on sait toujours pas ce qu'on pense... Mais il y a eu un moment comme ça... de tension... où, là, il aurait été possible d'aller pousser vraiment, de se dire, "Allez, on va s'intéresser, on va pousser comment ça fonctionne vraiment" parce là il y avait vraiment des dissonances, quoi... » (ESPE 1 - Etudiante CPE 2)

A entendre cette étudiante, c'est à des opérations de prestidigitation que l'on a affaire : les questions qui fâchent ou qui font peur disparaissent, comme par un coup de baguette magique (*« pouf ! Hop »*), alors même que les enseignant.e.s font mine d'accueillir le problème soulevé par les élèves. Elle pointe avec finesse le rôle que jouent dans ce processus les catégories du discours institutionnel, sur lesquels repose le travail d'illusionniste : donner l'apparence de traiter de la question pour mieux la faire disparaître ; faire disparaître l'objet, et lui substituer une catégorie autorisée. Cet art de la magie structure le curriculum caché de l'ESPE. Face à cela, les étudiant.e.s apprennent à se taire – sauf, craignent-ils, à risquer d'être « stigmatisés » (*« Moi j'ai pas levé la main en disant : Excusez-moi, est-ce qu'on pourrait parler de ce qui s'est passé ? S'il vous plait... Non, moi j'avais pas envie de bousculer l'ordre, de déréguler la situation sociale... qu'il y avait en face de moi, parce que ça aurait créé du chaos, j'aurais été à l'origine de ce chaos donc peut-être que ça m'aurait stigmatisée, enfin voilà... »*). Mais pour la future CPE, il ne fait nul doute que les difficultés avec les élèves ont une bonne part de leur source dans cette incapacité des adultes à affronter les problèmes :

« On n'en parle pas, quoi... et je pense qu'il y a de l'histoire, quoi, la guerre, les Juifs, les camps de concentration, la collaboration, l'esclavage... il y a un truc qu'on porte... et tout au long de l'histoire, ça a dû créer des tabous, des... des tensions, des, des espèces de zones... grises, là, où on sait pas exactement ce qu'on pense, c'est pas clair, du coup on les contourne... donc on n'en parle pas parce qu'on ne sait pas en

parler, et on a peur que si on en parle, c'est comme un château de carte, tout s'effondre... donc on évite le truc, quoi... et du coup, en l'évitant, ça fait que maintenant les gamins, ils savent plus, ils se créent eux-mêmes ce qu'ils pensent... ils vont chercher l'information là où ils peuvent...» (ESPE 1 - Etudiante CPE 2)

6.3. Des processus de censure à l'égard de la critique de l'école

A tous les niveaux organisationnels du système scolaire enquêtés, nous avons rencontré des interlocuteurs qui ont pris conscience du problème et de l'enjeu des discriminations pour l'école. Même si les référentiels sont parfois instables et que chacun.e reste isolé.e avec ses doutes et ses craintes, la question existe de fait « à l'intérieur ». Cela peut surprendre tant « de l'extérieur » la surdité et l'aveuglement semblent la règle, et tant l'analyse fine de la communication politique, de la prescription et des stratégies visibles reproduisent inlassablement une dénégation ou une déviation du problème. Ce n'est donc pas en soi la méconnaissance du phénomène qui est en jeu – même si sur ce plan, l'Education nationale n'est pas beaucoup aidée par la recherche en sciences sociales, qui peine à s'approprier ce paradigme (Dhume, Dukic, Chauvel, Perrot, 2011). La question bute plutôt sur la possibilité d'une reconnaissance politique, au regard du caractère « introspectif » et critique du paradigme antidiscriminatoire. Nous allons voir que cette difficulté de reconnaissance a pour effet une censure et une autocensure du thème, jusque dans la formation des futur.e.s enseignant.e.s.

Auto-censure et rapports de pouvoirs intra-institutionnels

Au niveau de l'administration centrale, les agents rencontrés témoignent d'une prise de conscience des discriminations et de l'enjeu réflexif/introspectif que cette question engage. Mais ils témoignent simultanément du sentiment que cette question est encore actuellement inentendable, informulable voire – au sens premier - insoutenable à leur niveau et de leur point de vue.

« Je pense que c'est pas parce qu'on constate des inégalités dans les parcours qui ont différentes origines qu'il ne faut pas aborder la question de l'expérience de la discrimination et du fonctionnement des discriminations dans la société et à l'école... Après, je trouve un peu difficile de s'observer et de dire "Regardez comme à l'école ça va mal". » (Ministère 2).

« On touche à des sujets tabou me semble-t-il. Pour parler de la discrimination, encore faudrait-il que l'école reconnaisse qu'elle discrimine et là c'est difficile. L'Education Nationale a du mal à reconnaître les choses. Il y aurait besoin d'une prise de conscience des institutions enfin des acteurs surtout, (...) le courage de ne plus tenir une langue de bois, que des discours institutionnel, de vraiment avoir un esprit critique vis-à-vis des pratiques réelles du système éducatif et vous savez qu'en France c'est assez difficile. » (Igen 1)

« Ce qui pose probl... interrogation c'est que l'institution scolaire elle ne peut pas reconnaître ! C'est difficile de reconnaître qu'elle fait une discrimination parce qu'effectivement quand vous les interrogez, les professeurs, les personnels de l'éducation, pour eux l'école c'est la république, c'est sauver les élèves de leur condition. (...) on n'est pas très à l'aise dans l'institution scolaire avec les questions des discriminations hein... parce que c'est quand même un vrai sujet » (Igen, 3)

Ces propos témoignent d'une difficulté de reconnaissance qui se maintient, grâce à une double stratégie. Premièrement, une stratégie du silence, de l'euphémisation et de l'auto-censure, comme en témoigne le contrôle du langage, dans le dernier propos ci-dessus : retenir diplomatiquement le nom de « problème » pour préférer celui d'« interrogation », c'est éviter une qualification et une affirmation (dont les

conséquences obligeraient moralement l'action) pour maintenir l'incertitude de « l'interrogation ». Cette stratégie de maintien en suspension, de mise en doute plutôt que d'affirmation se retrouve dans les rapports publics, tel que celui issu de la concertation sur la « Refondation de l'école » qui traitait en tout et pour tout de la discrimination par cette formule des plus prudentes : « *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* »¹⁰⁹. Se le demander est certes un premier pas, mais cela évite de poser frontalement la question (« *il ne paraît pas incongru* » de se la poser), et d'autre part poser la question, dans ces conditions, ne garantit pas que cela constitue effectivement le problème public. Une deuxième stratégie est la déviation vers des questions plus aisément nommables telle que les « inégalités ». Comme nous l'avons vu dans les stratégies discursives au sein des ESPE et des lycées, parler des inégalités sert à contourner l'implicite ethnique du terme discrimination qui pose d'autant plus problème que les agents semblent peu formés, par exemple au paradigme de l'ethnicité. Mais cela indique également que ce qui pose problème est d'abord la dimension critique interne de l'institution scolaire. En ne prenant pas d'option sur l'interprétation du phénomène, le terme d'inégalités évite de souligner la responsabilité de l'institution scolaire. L'usage communicationnel de ce terme jugé moins « chargé » que celui de discrimination euphémise les enjeux et maintient flou l'ordre du problème.

« Parce que souvent, on parle d'inégalités, mais la différence, moi je la vois de cette manière, c'est que la discrimination c'est quelque chose qui renvoie à des pratiques qui produisent des inégalités et qui peuvent avoir des effets stigmatisant, qui enferment les gens. Ça ne laisse pas de... autant on peut dire y'a des inégalités sociales, des inégalités économiques etc, autant discrimination c'est plus fort, ça renvoie à une production d'inégalités qui renvoie les individus à des caractéristiques naturalisées, filles/garçons, origine ethnique, et qui engendre aussi un fort sentiment d'injustice. C'est pourquoi politiquement le terme est vraiment très chargé » (Igen, 3)

La politique de formation des agents de l'administration centrale bute notamment sur les présupposés hiérarchiques qui structurent l'ordre scolaire, et qui voudraient, d'une part, que diriger ou évaluer implique par essence de savoir, d'autre part, que former suppose d'être hiérarchiquement supérieur¹¹⁰. La politique de l'Inspection générale évolue de ce point de vue vers la mise en place de séminaires internes, mais cette évolution se heurte potentiellement à un sentiment d'incongruité : « *On a osé dire que les inspecteurs généraux se formaient, c'est compliqué parce que quand vous êtes en haut de l'échelle et que le doigt de Dieu s'est posé sur vous... (...) on a bousculé, là, un schéma classique qui est que... former à l'Education nationale, c'est avoir une idée en haut et la faire descendre en bas, et comme nous on est en haut... Puisqu'on est en haut [une croyance courante veut que] personne ne peut nous former, bon, forcément* ». Tout l'enjeu de formation repose en partie sur cette logique d'un ordre scolaire hiérarchisé qui empêche symboliquement de poser le problème. L'anticipation des conflits ou contestations qui pourraient résulter de la remise en question de cette logique, par la programmation même de

¹⁰⁹MEN, Rapport de la concertation "Refondons l'école de la République", Paris, La Documentation Française, p.14

¹¹⁰L'expérience de l'académie de Lorraine dans la tentative de mettre en place des formations continues des Inspections ou des cadres de l'Education nationale de l'administration intermédiaire sur la discrimination se heurte à ces rapports hiérarchiques, qui dénie parfois violemment à des subalternes le pouvoir de les former.

formation, finit de clore ce cercle vicieux : la formation des agents « de terrain » dépend notamment d'une clarification politique, qui elle-même est suspendue à l'impossible formation de la « hiérarchie ». Les craintes de l'administration centrale à nommer le problème se justifient de ce cercle vicieux, dans la mesure où l'idée de discrimination est toujours perçue comme une critique morale du travail, travail dont la qualité morale est supposée dépendre d'abord de la formation institutionnelle...

« Pour que chaque enseignant se rende compte des...discriminations dont il est porteur en faisant tout simplement très bien son métier, donc, c'est ça qui est compliqué à dire ; il s'agit pas de *critiquer* les professeurs parce que je suis la première (...) [à] dire [que] les professeurs ils font ce qu'on leur appris à faire, donc on peut pas les critiquer de faire ce qu'ils font, puisque c'est nous qui les avons formé. » (Igen, 1)

La croyance dans l'essence de l'ordre hiérarchique (l'équivalence hiérarchie/savoir) soutient l'ordre institutionnel et son imaginaire. Que cette croyance soit réellement partagée ou que chacun.e se sente seulement contraint.e de ne pas la mettre en cause revient en fin de compte au même. Par défaut d'arriver à poser le problème et à assumer les contradictions de la situation actuelle, il est plus aisé pour chacun.e de dévier, nier, minimiser ou maintenir floue la question et sa portée politique. Cela explique les pratiques de déviations observées à tous les niveaux : de la prescription à la programmation de la formation, des contenus de cours aux pratiques d'effacement du problème, les stratégies conduisant à éthérer la question ne permet bien sûr pas de résoudre le problème – nul.le n'en est dupe - mais évite au moins de le poser, et donc évite le risque de s'y voir assimilé¹¹¹.

L'apprentissage d'une autocensure : l'exemple des mémoires

La logique d'autocensure se décline à tous les niveaux, et se retrouve comme l'une des dimensions du curriculum caché de la formation en ESPE. Ainsi, dans les thèmes de mémoires, qui pourraient à première vue représenter les « choix » des étudiant.e.s selon leurs intérêts personnels/professionnels et/ou les situations concrètes qu'ils rencontrent, la discrimination n'apparaît quasiment pas¹¹². Pas plus que les problématiques équivalentes – c'est-à-dire qui reviendraient à interroger le rôle de l'institution et ses agents dans la production des problèmes socio-scolaires. Non seulement ce thème n'est pas familier et la faible place dans la formation incite peu à y travailler (cela varie pour le coup selon les formateurs/trices et leur intérêt pour ces questions), mais ces questions font l'objet d'une auto-censure.

« Les étudiants n'osent pas traiter de discrimination ethnique parce qu'ils trouvent ça trop compliqué... aux vues de l'institution... Je pense que c'est un thème qu'ils trouvent trop... parce qu'ils ont un peu peur, c'est... c'est un mémoire aussi... Je pense qu'ils ne se sentent pas libr... (...) il y a très peu de mémoires dessus... Très peu de mémoires... ben, après c'est très compliqué, c'est les histoires de racisme, les histoires de... de xénophobie... je pense qu'ils ont du mal aussi dès qu'une problématique peut être une mise en question des adultes des établissements scolaires aussi. » (ESPE 1 – Enseignante 2)

¹¹¹Typiquement, l'accusation de militantisme fait partie de ces stratégies, de même que l'attribution au sein du ministère comme dans d'autres services du rôle de « M. ou Mme discrimination » (Gaignard, 2007), censé.e porter la culpabilité et les contradictions éthiques de toute l'institution.

¹¹²Nous avons recueilli un seul mémoire sur ce sujet ; d'après les entretiens, il pourrait y en avoir un ou deux autres (tous en histoire-géo/éducation civique), auxquels nous n'avons pu avoir accès. Pour rappel, nous nous appuyons sur les entretiens et des matériaux partiels ; nous ne disposons pas des moyens de vérifier systématiquement les thèmes de l'ensemble des mémoires soutenus. C'est une réserve méthodologique importante, mais la teneur des entretiens comme l'analyse précédente de l'état de la formation nous incitent à être ici plus affirmatifs que prudents, sans grande crainte de nous tromper.

Les pair.e.s eux.elles-mêmes - futur.e.s enseignant.e.s – semblent contribuer à l'exercice d'un contrôle de la conformité du discours sur l'école. Le thème des discriminations est par exemple jugé « *bizarre* » par les étudiant.e.s. Celles ou ceux qui s'y engagent malgré tout témoignent dans les entretiens d'une distance très critique vis-à-vis à la fois de l'institution, de la formation, et aussi de leurs collègues. Pourtant, s'engager *a priori* sur ce thème ne veut pas dire que le mémoire aboutira. La perspective de la soutenance, avec le risque que cela représente sur la validation du diplôme voire l'obtention du concours, finit bien souvent de décourager les audacieux/ses. Ce risque est-il objectif ? Nous ne pouvons le savoir, dans la mesure où il est le plus souvent évité avant d'être vérifié. La problématique fait donc l'objet d'une autocensure – et peut-être aussi d'une censure.

« Etudiante : J'avais vraiment envie de travailler là-dessus, notamment voir comment au sein des établissements scolaires, ben les élèves... enfin, ces élèves-là en particulier peuvent se sentir... mis de côté ou pas considérés comme les autres... de par leur origine, de par leur milieu social, etc. (...) Mais... en avançant un petit peu, et en regardant comment je pouvais travailler, et voir comment moi ça m'intéressait de travailler, je me suis rendue compte que ce que j'allais produire... à présenter devant des chefs d'établissement et devant des CPE de l'Education nationale,... ça allait poser... problème, quoi, parce que... en gros, en très très gros, j'allais leur dire... ben que... .. ben, c'était eux qui étaient racistes, en fait... enfin pas eux, mais... l'institution qui... qui produisait, enfin voila... et que en gros, c'était juste... je sais pas comment l'expliquer... que j'allais remettre en cause leur éthique, quoi... Donc je... j'ai dealé... je me suis dit : qu'est-ce que je fais ? Moi j'ai envie d'être CPE malgré tout, hein... donc j'ai décidé de changer de sujet. Clairement... Parce que j'avais pas envie...

Enquêteur : c'était pas... *soutenable*..., c'est ça ?

Etudiante : ça aurait été soutenable dans le cadre, je sais pas, d'un mémoire universitaire (...) mais là, dans un dossier de 10 pages... présenté à un concours, je pense que c'était... dangereux... (...) Voila... Et surtout, j'avais peur, clairement, d'être rejetée du concours... à cause de ça, quoi... à cause du fait que je voyais les choses comme ça, en fait. Donc que j'étais pas dans le moule, quoi. » (ESPE 1 – Etudiante 2)

Le fait que l'étudiante ne saisisse pas le double sens symbolique du terme « soutenable » et qu'elle ne l'interprète que sur le mode objectif de la soutenance nous semble significatif d'une conception qui préside au partage hiérarchisé des rôles entre l'université et l'école, entre la production de savoir et l'enseignement. Le mémoire est un objet subalterne dans cette hiérarchie implicite ; il n'est pas d'abord pensé comme un espace de production de savoir (même méthodologiquement léger), mais comme un exercice didactique dans lequel il s'agit de faire preuve d'une conformité suffisante. Cela explique peut-être aussi en partie le choix des sujets : « *Je ne pense pas qu'il y ait aucun travail sur les discriminations... Je pense qu'il y a beaucoup de mémoire qui prennent des dispositifs qui s'adressent à des élèves particuliers, parce que c'est assez simple méthodologiquement, dans le temps qu'ils ont, de traiter un dispositif...* ». Si le faible temps imparti est une explication possible – c'est celle que privilégie cette enseignante de l'ESPE 1 -, on peut penser que l'intérêt de traiter un dispositif est de s'inscrire dans un cadre déjà formaté par l'institution, dans lequel la critique éventuelle ne remet pas en cause le sens politique, mais conduit tout au plus à proposer des améliorations. La centration sur un dispositif serait ainsi « rentable » dans une stratégie de soutenance où il s'agit somme toute d'attester d'une implication à faire le meilleur travail possible au sein d'un cadre lui-même non remis en question. La volonté exprimée par des universitaires de développer la formation *par la* recherche (« *moi je crois à la*

formation par la recherche... je crois à la professionnalisation par la recherche... (...) je crois à toutes ces choses émancipatrices ») se heurte non seulement à l'organisation de la formation qui marginalise cet enjeu, mais aussi à cet implicite de l'ordre scolaire.

Le cas de l'étudiante précédente est rare – parce que l'autocensure agit déjà en amont, dans l'inintérêt professionnel pour ce type de problématisation. Il n'est toutefois pas isolé, comme l'indique cette enseignante :

« Je me rappelle l'an dernier j'ai encadré une espèce de petit dossier sur le genre, où la jeune CPE en stage avait trouvé que c'était les enseignants et le chef d'établissement surtout qui était horriblement sexiste... Et je pense qu'ils ont un problème, dans un mémoire pro, c'est pas toujours très simple... quand il s'agit de mettre en cause les élèves, tout va bien, *no problemo*... quand il s'agit de dire qu'ils sont violents, inciviles et tout ça... quand il s'agit de dire que c'est les adultes qui ne sont pas trop au rendez-vous, c'est plus compliqué... (...) du coup, ça met aussi en cause des pratiques adultes... ça peut être un problème pour eux, quand même... Si c'est pour dire que les insultes xénophobes fusaient dans l'établissement, c'est assez compliqué... On est quand même plus à l'aise dans un travail de recherche complètement dégagé... (...) Mais je ne vois pas un mémoire pro... dire ça. Voilà... Je pense que c'est ça... Parce que je me rappelle que l'an dernier, la jeune fille qui s'était aperçu que le chef d'établissement était scandaleusement mysogine, ou qui traitait les filles... elle voyait pas comment dire ça... C'était une épreuve qui devait mener au concours, une épreuve orale sur dossier... eh ben, elle voyait pas comment l'amener au concours... et moi, je ne voyais pas comment non plus... et puis comme on les protège, on dit : "Ben, prenez pas de risque"... Ils sont quand même sous pression d'une titularisation, donc... » (ESPE 1 – Enseignante 2)

On entend dans le discours de cette enseignante que la charge est renvoyée sur les épaules des étudiant.e.s, par le truchement de l'apparent libre « choix » du sujet de mémoire, ou de la stratégie personnelle face au concours. Ce choix est en réalité biaisé par l'acceptabilité sociale des questions dans l'institution. La logique du concours durcit probablement les mécanismes de contrôle du dicible. Si la position de l'enseignante se comprend par le souci de prévenir le risque d'une sanction arbitraire¹¹³, lors d'un concours sur lequel elle a peu de prise directe, le renvoi de cette question à « *un travail de recherche complètement dégagé* » ne règle pas le problème, car il confirme une logique de clivage entre la critique (extérieure et surplombante) et la pratique (ancrée mais soumise), clivage qui soutient le sentiment d'impuissance des acteurs de l'école à favoriser la régulation des pratiques discriminatoires. La question est ainsi renvoyée aux « coulisses », au sens où « le processus de domination engendre un comportement public hégémonique et un discours en coulisse fait de ce qui ne peut être dit directement en face du pouvoir » (Scott, 2008 : 12). C'est ainsi que l'expérience des discriminations, vues et vécues, est tenue à l'écart de la scène publique où se représentent les problèmes de l'école.

¹¹³Ceci dit, les stratégies des formateurs.trices peuvent varier, éventuellement en lien avec l'intérêt des formateurs.trices pour les sujets : « *y'a une étudiante qui m'a dit : "J'ai choisi de bosser sur la laïcité parce que ça me gave la laïcité mais je peux pas dire ça parce que c'est contre les valeurs de la République". (...) [Ma]réponse a été de dire : "Si vous argumenter, je pense que c'est légitime de trouver que il est beaucoup question de laïcité (...) et revenir sur cette question". Parce que c'est vrai que quand on regarde le master MEEF (...) j'ai halluciné en fait si on regarde la maquette je sais pas combien y'a d'occurrences de laïcité et je comprends tout à fait que ça la gave.* » (ESPE 3 – Enseignante 18)

6.4. Que faire des discriminations vues et vécues ?

L'analyse de la formation et des pratiques d'enseignement sur la discrimination a jusque-là laissé de côté la problématique de la discrimination elle-même... Cela peut sembler paradoxal si l'on adhère à l'idée – c'est notre cas – que la discrimination est d'abord et principalement un enjeu d'ordre politique relatif au fonctionnement de l'institution scolaire. Mais comme on l'a vu, cette conception n'est de loin pas prépondérante du point de vue des professionnel.le.s et du moins se débrouillent-t-ils.elles souvent pour cloiver la réalité, comme si la question de la discrimination était un enjeu d'enseignement sans lien avec l'expérience scolaire.

Pourtant, la plupart de nos interlocuteurs.trices, à tous les niveaux de l'organisation scolaire, voient et/ou vivent de la discrimination (et le sexisme, le racisme...). « *Franchement il y a eu des moments, des discussions, quand par exemple on a abordé le programme ABCD (...) Au sein de nos enceintes, c'était quand même assez affolant. Il n'est même arrivé une fois de dire qu'il faudrait un programme ABC pour l'inspection, pas seulement pour les écoles* » (Igen 5). La compilation des situations rapportées par les un.e.s et les autres permettrait de dresser un tableau assez complet des enjeux, des formes, des lieux ou des configurations de la discrimination et des rapports sociaux de classe, de race, de sexe... Les acteurs.rices rencontrés en attestent – comme la recherche, au demeurant : dans la distribution du travail, dans les commissions de recrutement, dans le rapport aux familles, dans les procédures d'orientation scolaire, dans les interactions de classe, dans les stages, dans les rapports entre collègues, dans les salles de prof, etc. Cela montre une fois encore que ce n'est pas en soi le savoir de la discrimination qui est déficitaire. C'est sa reconnaissance publique et politique qui fait défaut. L'absence de reconnaissance maintient le savoir d'expérience comme un *savoir assujettis* (Foucault, 1997), donc comme un savoir qui n'autorise pas à agir pour transformer les choses.

Alors, dans ce contexte, que fait-on à l'école de l'expérience des discriminations ? Le renvoi aux disciplines scolaires pour traiter des situations avec l'espoir d'en sortir « par le haut » - par la mise à distance et l'apprentissage -, véritable réflexe institutionnel, montre clairement sa limite. Chacun.e sait bien que, fondamentalement, le problème de la discrimination ne se soldera pas dans l'apprentissage, si ouvertes soient les disciplines, et si malins.gnes et intelligent.e.s soient les enseignant.e.s dans leurs stratégies pédagogiques. La question de la discrimination convoque la part cachée de l'ordre scolaire, sa part structurelle la plus ancrée, sur laquelle reposent et prospèrent bien des présupposés de l'enseignement. La discrimination scolaire fonctionne donc intrinsèquement comme une mise à l'épreuve de la possibilité de faire son travail dans un contexte où le cadre politique, dont l'égalité est supposée stable et acquise, se révèle être un point d'appui simplement intenable :

« Il se trouve qu'on a un enseignement [Sciences économiques et sociales] qui comme vous le savez est beaucoup fondé sur l'interactivité, l'étude de documents, la participation de tout le monde (...) C'est-à-dire que la réactivité de l'élève en tant qu'individu et non pas seulement en tant que réceptacle d'une transmission de savoirs, mais en tant qu'individu avec tout ce qu'il est y compris en dehors de l'école, est

invité à réagir. (...) Donc en résumé je pense que notre discipline est particulièrement sensible à ce croisement, cette intersection entre un savoir dispensé et une expérience vécue. Maintenant comment on le travaille ? Tout ça relève de la capacité d'adaptation, de modulation, d'intelligence de chaque enseignant. Et c'est impossible de... faut quand même penser que la France est un des rares pays dans lequel les statistiques ne sont pas ethnicisées, sont à peine sexuées. Donc c'est très difficile qu'on puisse avoir des séances de didactique des enseignants, en disant voilà si vous avez une classe avec un tiers de noirs et deux tiers d'arabes voilà ce que vous faites en enseignant les discriminations. C'est pas possible. En même temps c'est vraiment ce qu'il faut qu'ils fassent. Cela dit ça arrive dans toutes les disciplines. J'ai une fille qui est agrégée de lettres et qui enseigne en LP à Saint-Germain-en-Laye qui a eu à faire face à des situations dans lesquelles, la discrimination qui est à mon sens la plus difficile à gérer, raciale ou ethnique, est apparue au grand jour. Donc je pense que, pffff (*il souffle*) même si notre discipline est la plus prête, aucune n'est indemne de cette interrogation-là. » (Igen 5)

Comme en témoigne cet exemple rapporté, par défaut de reconnaissance politique, chacun.e est laissé.e seul.e face à cette épreuve dont on ne sort pas « *indemne* ». Concrètement, l'absence de reconnaissance institutionnelle de ce problème joue donc comme une maltraitance des professionnel.le.s, pris collectivement dans le maintien de ce que la psycho-dynamique du travail nomme un « mensonge institué »¹¹⁴ (Dejours, 1998). Cette configuration a des conséquences diverses sur le travail et le cadre de travail. Par exemple, l'absence de régulation de cette violence exacerbe les clivages et les tensions au sein des équipes, avec des enseignant.e.s qui ne se parlent plus, des désertions de la salle des professeurs, des anicroches régulières, des rancoeurs qui finissent de saper la confiance entre professionnel.le.s... Ce que vivent et voient bien sûr les publics, à qui l'on fait par ailleurs injonction de « vivre ensemble » et de « se respecter ». Cette configuration caractérise particulièrement le lycée professionnel n°2, où les récits de conflits débouchent sur des dynamiques ségrégatives internes à l'équipe : « *j'ai dit "ouais tu sais quoi j'ai même pas envie de parler avec toi" et je me suis cassé* » ; « *Bon moi je suis pas souvent en salle des profs parce que honnêtement ici je vais être cash y'a quand même un bon nombre de connard, vraiment quoi* ».

« Et il y avait une prof, à qui je ne parle plus aujourd'hui, je peux vous affirmer que selon la couleur de peau des parents qui étaient en face, les discours et l'attitude n'étaient pas les mêmes. Quand y'avait une maman d'origine maghrébine ou africaine ou autre, elle était pas avenante de la même manière. J'ai déjà entendu ici en salle des profs : "ah c'est marrant en réunion parents/profs ils parlent pas français mais quand il s'agit d'aller demander des aides ils savent le parler", une prof qui dit ça ! » (LP 2 – Enseignant 6)

Le terrain n'est certes pas abandonné, mais la réaction se fait à distance, de façon heurtée voire avec violence. Le racisme enseignant ou les interprétations ethnicisantes de la réalité se déploient ainsi d'autant plus qu'elles se légitiment de dynamiques d'entre-soi de groupes d'enseignant qui finissent par se définir ethniquement ou racialement :

« Nous en vente ici on est quand même pas mal représentés, je sais pas si les meilleurs vendeurs sont d'origine maghrébine, non je rigole mais on est pas mal représenté, mais c'est la moindre des choses, c'est l'image de la France mais il y a des profs qui sont allés voir le proviseur en disant "Mais on comprend pas, y'a du communautarisme en salle des profs etc"... On enseigne la même matière ! Donc on échange sur notre matière ! J'y peux rien moi si Monsieur ? il est d'origine maghrébine, si mon autre collègue elle est d'origine maghrébine, mais on s'entend tous bien et puis y'a pas que des profs d'origine maghrébine ! Mais même ça ça a posé problème, on a parlé de communautarisme, vous voyez un peu le délire ! Vous avez des discours ici, c'est un truc de malade, c'est fou ! » (LP 2 – Enseignant 6)

¹¹⁴« Le mensonge consiste à décrire la production (fabrication ou service) à partir des résultats et non à partir des activités dont ils sont issus. C'est la première caractéristique. La seconde consiste à construire une description qui ne s'appuie que sur les résultats positifs et les succès et, par omission donc, en ne mentionnant pas ce qui relève du défaut ou de l'échec. » (Dejours, 1998 : 76)

Bref, la situation de laisser faire, face à une question institutionnellement et professionnellement si cruciale – dans la mesure où elle touche au cadre politique de l'école, au contrat scolaire lui-même – est simplement intenable. Loin de préserver l'école, objet d'une critique sociale et d'une défiance visiblement croissantes, le défaut de reconnaissance de problèmes pourtant éprouvés quotidiennement risque, au contraire, de finir de saper la crédibilité de l'institution. Changer la situation, c'est changer l'ordre des choses : « *on est obligés de percuter ce qu'on appelle nous le disque dur éducation nationale enfin on l'appelle "le disque dur éduc nat", c'est-à-dire tout ce qui nous a construit et qui fait qu'on a un peu de mal à... regarder les choses sous un autre angle* » (Igen 1). Mais, du point de vue de la formation initiale, nombreux.ses sont nos interlocuteurs.rices qui doutent de la volonté politique et de la capacité collective de l'institution scolaire à affronter ses démons : « *Il y aurait un travail important à faire dans ce domaine, mais que ça pourrait mettre l'institution elle-même en danger. Si l'institution reconnaît qu'elle discrimine, il faudra qu'elle lutte contre cette discrimination... mais est-ce qu'elle a la volonté politique de le faire ? Je n'en suis pas certain* » (ESPE 2 – Enseignant 22).

CONCLUSION

Du côté de l'administration centrale, d'après les entretiens, la visée idéale de la formation des futur.e.s enseignant.e.s en matière de discrimination est « *que la lutte contre les discriminations ou le sexisme soit de tous les instants. Ça veut dire, ce qui vraiment nous a semblé l'enjeu majeur, c'est la conscientisation par les enseignants dans leurs pratiques, des faits ou des comportements qui peuvent être discriminants* » (Igen, 3). Quant à la visée de l'enseignement sur le thème des discriminations, ce serait de permettre aux élèves d'« *apprendre à faire face aux réalités très violentes en matière de discrimination notamment... auxquelles il vont devoir faire face, dès la recherche de stage, dans la recherche professionnelle... dans tout les champs de la vie sociale* » (Ministère 2). Une part des professionnel.le.s rencontré.e.s partage ces visées - c'est également notre cas, puisque ces objectifs se rapprochent de ce qui nous semble être le sens d'une action scolaire du point de vue du paradigme antidiscriminatoire. Mais d'une part ce n'est clairement pas la préoccupation de tou.te.s les acteurs.rices rencontré.e.s, et d'autre part ce n'est absolument pas ce qu'il nous a été donné de voir, ni dans la formation des futur.e.s enseignant.e.s dans les trois ESPE enquêtés, ni dans les enseignements dans les cinq lycées concernés.

De l'ambivalence de la prescription aux pratiques d'enseignement, en passant par l'organisation de la formation des futur.e.s professionnel.le.s, cette visée politique ne semble *de fait* pas être ce qui guide le rapport à cette question ni le sens des pratiques. Cependant, cette enquête accrédite l'idée que, somme toute, la pratique dans les ESPE et celle des établissements est assez conforme aux logiques de la *prescription* ministérielle. C'est dire que la prescription, déjà en elle-même, reflète mal l'idéal annoncé. Tout se passe comme si, déjà entre l'idée énoncée et la prescription effectuée, quelque chose avait dérapé. L'action réalisée ne semble faire que suivre cette pente. Les pratiques prolongent très largement le flou conceptuel de la prescription : les ambivalences normatives, l'absence de spécification du paradigme, l'orientation vers l'éducation civique des élèves, et finalement la difficulté de l'institution à reconnaître les façons dont elle produit concrètement de l'inégalité de traitement, notamment dans les registres de l'ethnicité. 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.

On pourra bien sûr rétorquer qu'il n'y a là rien d'étonnant : cela signifie l'absence de volonté politique en amont. Au sens d'engagement énergique dans un souci de mise en œuvre d'une priorité ministérielle, cette absence de volontarisme est bien sûr criante. Mais cette analyse, habituelle, nous semble un peu courte. Elle ne rend pas compte de ce que nous avons entendu, observé, ni ressenti du point de vue sensible dans cette enquête. Elle ne rend pas compte du fait que la tension – l'ambivalence, la contradiction - se situe déjà dans le rapport qu'on les acteurs.rices à cette problématique, dans un sentiment de nécessité qui trébuche sur un sentiment à la fois d'illégitimité et d'impossibilité. Un double défaut d' *autorisation* traverse tous les niveaux

de l'institution et diffuse ce sentiment d'impuissance : un défaut d'autorisation à agir contre la discrimination, et un défaut d'empêchement des logiques d'ethnisation, de sexisation, etc. qui travaillent l'institution scolaire de l'intérieur. Ce double défaut, déjà pointé par Françoise Lorcerie (2003b), et dont nous saisissons ici les conséquences à la fois objectives et subjectives, prend corps dans les tensions structurelles et organisationnelles qui caractérisent l'institution scolaire aujourd'hui, et particulièrement le dispositif de formation initiale des enseignant.e.s.

Dans la dimension subjective de la démarche d'enquête, ce constat d'une forte cohérence entre les dimensions cognitives, normatives et pratiques d'un côté, et de l'autre un désir politique et axiologique souvent partagé mais non ancré ni ancrable en l'état actuel, s'est traduit pour l'équipe de recherche par une phase de doute, au double sens du terme : nous nous retrouvions, à force de temps et d'efforts, à la fois dubitatif.ves et incertain.e.s. Habitué.e.s d'une sociologie politique qui insiste sur des écarts et des contradictions, nous étions en proie au croissant et désagréable sentiment de ne « rien trouver », assailli.e.s par l'idée que le terrain n'ajoutait pas de fortes nuances par rapport à la routine du discours ministériel et de ses ambivalences (au-delà d'une apparente évolution thématique). Il nous a fallu nous rendre à ces trois constats réflexifs : d'une part nous espérions malgré tout autre chose, et ce point de vue moral-normatif fût simplement déçu ; d'autre part, pratiquant de longue date le système scolaire et son rapport à ces questions, nous n'avions trouvé au fond ce que nous supposions au regard de ce que nous avons déjà appris, c'est-à-dire pas grand-chose de nouveau, malgré la timide inflexion des discours politiques les plus récents ; enfin, et c'est cela qui nous a surpris : la redécouverte de cet état des choses se traduisait par une absence particulière de saillance de la question, par sa fuite et son caractère proprement insaisissable. Nous est apparue une forme très *policée* qui, sous le « bien entendu » de la conformité au discours ministériel, sous « l'évidence » de l'importance politique de ces questions, nous donne le sentiment ni plus ni moins que cette conformité est globalement effective. Comme si pour une fois, l'on faisait ce que l'on dit (mais pas ce que l'on voudrait), ce qui n'était pas pour rassurer compte-tenu de l'ambivalence de ce qui est dit.

Et pendant ce temps, chacun.e, à *tous les niveaux*, semble déplorer avec force l'école telle qu'elle va. Ceci, dans un mouvement de reproche hésitant entre une intenable méta-critique surplombante¹¹⁵ et une nécessaire - mais peut-être épuisante et démoralisante – compréhension. Somme toute, peut-être avons-nous simplement éprouvé, de façon empathique, l'épuisement et le découragement de nos interlocuteurs.rices. Ce discours critique adossé à un sentiment d'impuissance nous est familier ; mais nous avons néanmoins été surpris.es d'en retrouver des déclinaisons littéralement partout dans l'organisation. C'est l'autre chose importante que nous avons ici apprise. Et cela nous a donné à entendre autrement la situation. La configuration qui se dégage n'oppose pas un niveau à un autre, un ordre de réalité à un autre, mais elle témoigne plutôt d'une même tension sourde qui traverse ces divers espaces, comme un désir

¹¹⁵Le discours critique et offensif que nous trouvons dans la littérature sur l'enseignement des rapports de genre, par exemple, ne cesse de nous étonner, car les envolées programmatiques ne résistent pas à l'épreuve qu'en font les acteurs.rices dans les ESPE ou les établissements. Loin de signifier l'impossibilité d'une action, cela nous semble plutôt pointer l'aporie d'une critique en extériorité (dont nous comprenons en même temps les enjeux politiques).

sincère doublé d'un empêchement qui n'est pas plus de mauvaise foi. Les acteurs.rices que nous avons rencontré.e.s sont finalement autant convaincu.e.s que réticent.e.s ou hésitant.e.s, et parfois autant effrayé.e.s que disposé.e.s à envisager la portée politique de la question des discriminations ou des rapports sociaux. L'ambivalence constante, de même que les infimes variations du discours normatif et axiologique dans le temps, témoignent de ces tensions, à la fois politiques, professionnelles et intimes. Mais la timidité de ces fluctuations au niveau du discours ministériel, demeurant à peu près illisibles (ou in-considérées) au niveau des ESPE et des lycées enquêtés, témoigne dans le même temps que le désir de changer bute... sur lui-même.

Une responsable d'un service ministériel nous avait confié un jour que les gens travaillant dans l'administration scolaire « *ont peur de leur ombre* ». Jamais comme aujourd'hui cette formule ne nous a semblée si signifiante. Les obstacles semblent d'abord relever de projections subjectives croisées : chacun.e est engagé.e dans le fait de faire tenir malgré tout un *imaginaire institutionnel*¹¹⁶ en partie épuisé (Dhume-Sonzogni, 2014), alors même que cet héritage semble rendre improbable la capacité de l'institution à « se réformer » pour affronter les défis politiques de l'époque. C'est ce « disque dur éducatif nat » dont parlait une inspectrice générale. Typique de cet enjeu est la question politique-même de la formation, qui n'est pas posée collectivement, alors que beaucoup prennent des options – réfléchies ou de fait - du point de vue des stratégies d'action : *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*, qu'impliquent un travail sur les discriminations et les inégalités de traitement (et partant une stratégie d'école inclusive) ? Le thème des « valeurs de la République », qui sature les discours de/sur l'école, non seulement ne répond pas à ces questions, chacun.e le sait bien, mais surtout masque le problème sans limiter en rien l'épuisement du modèle (et l'épuisement des agents). Ce discours de consensus occulte – c'est son rôle – le formidable désaccord politique et la mécontente manifeste qui sous-tendent nos questions.

Bien entendu, cette butée sur l'imaginaire n'est pas un obstacle seulement imaginé. L'imaginaire institutionnel ne travaille pas hors-sol ; il est très ancré dans des routines et/ou des choix d'organisation, dans des pratiques et des (auto-)censures, dans des rapports de pouvoirs et des hiérarchies dur.e.s et concret.e.s. Cette recherche aura tenté de comprendre comment s'articulent les plans cognitifs, normatifs, organisationnels et pratiques, pour expliquer pourquoi la problématique des discriminations semble d'un côté prendre si « évidemment » place dans les enjeux de formation, et de l'autre côté être si « sensible » et difficile à réaliser. Difficile au point qu'il apparaît aux agents plus aisé de dé-réaliser les problèmes (dissocier l'enseignement de l'expérience, censurer la question, effacer les traces du problèmes, etc.), que d'avoir à affronter leurs conséquences. En essayant de comprendre, sur un terrain d'enquête clairement limité, *ce qui fait problème* dans cette question, il nous apparaît que le problème ne réside pas dans la question *en elle-même*, puisqu'on retrouve chaque élément de la configuration dans bien d'autres questions. Autrement dit,

¹¹⁶Qui s'exprime à propos des savoirs disciplinaires, des rapports d'enseignement, des « valeurs de la République », etc...

ce n'est pas la question qui est sensible ; c'est l'institution qui n'arrive pas à l'assumer. La problématique des discriminations concentre par contre en un mot une série d'enjeux qui mettent en difficulté les acteurs.rices sur une diversité entrecroisée de plans. Série d'enjeux et diversité de plans à laquelle la question de l'imaginaire collectif de l'école nous semble, en guise d'hypothèse interprétative, donner une nette cohérence à l'ensemble, à travers même la diversité de pratiques et de rapports à cette question.

Nous ne croyons pas pour autant que l'on ne puisse rien faire. Pour débloquer la situation, la tentation de nos interlocuteurs.rices est souvent de renvoyer le problème au « politique », entendu comme lieu de la décision. C'est aussi le sens des analyses qui expliquent le défaut de politique antidiscriminatoire par une absence de volonté « des politiques ». Tout cela reproduit la croyance dans le caractère concentré du pouvoir, là-même où l'analyse systémique montre les circulations et les interdépendances entre les divers niveaux (d'où, aussi, ce sentiment de cohérence des pratiques aux différentes échelles, dans une institution pourtant fortement segmentée). Bien que suivant en apparence un découpage « de haut en bas », cette recherche montre en filigrane qu'il n'y a pas de lieu spécifique (et surtout unique) où se détermine l'impuissance collective. Il nous semble que les processus de production de l'impuissance sont congruents avec ce que montrent certains travaux de sociologie des organisations ou d'ergonomie cognitive : les décisions ne se prennent pas en un lieu de façon tranchée, mais résultent bien plus généralement de processus coopératifs (de Terssac, Friedberg, 2002). Probablement bute-t-on donc aussi sur des questions d'ordres stratégique (sur lesquelles de la décision est attendue) et pratique (sur laquelle de la formation est attendue) : *comment travailler la conflictualité inhérente à une question comme la discrimination ? Comme ouvrir tactiquement des espaces dans laquelle la formation sur ces questions devient possible ?* L'attente d'une décision toujours avant et ailleurs conduit à délaissé les savoir-faire susceptibles de mettre concrètement en crise la situation, au profit d'un discours du savoir méta-critique qui redouble un sentiment d'impuissance. Or, nous avons vu que, parfois, de tels savoirs et savoir-faire existent, mais qu'ils sont assujettis et donc illégitimés. A bien des égards, c'est donc peut-être d'un déplacement des acteurs.rices dans les *rapports au Savoir* (et donc au pouvoir) que peut venir une nouvelle perspective transformatrice.

BIBLIOGRAPHIE

- AUDIGIER F. (2002), « Enjeux d'ordre éthique et citoyenneté », in Vaniscotte F., Laderrire P., *L'Ecole : horizon 2020*, Paris, L'Harmattan, p.53-56.
- BARBOT M.-J. (2005), « Vers une ingénierie de la rencontre : enjeux sur le plan éducatif et interculturel », Journée Autoformation et institution, intervention à la Table-Ronde « Interculturel », Marrakech.
- BARRERE A. (2002), *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris L'Harmattan.
- BAURENS M. (2005), « L'expérience des IUFM », *Les cahiers du CEDREF*, n°13 (« Transmission : savoirs féministes et pratiques pédagogiques »), p.133-141.
- 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.
- BEHAGHEL L., CREPON B., LE BARBANCHON T. (2011), « Evaluation de l'impact du CV anonyme », Rapport final, CREST.
- bell hooks (2013 [1994]), « La pédagogie engagée », *Tracés*, n°25. [En ligne] URL : <http://traces.revues.org/5852>
- BERTRAND M. (2012), « Comment enseigner l'histoire du genre et des homosexualités à l'école ? », *Aggiornamento hist-geo*, [En ligne]. URL: <http://aggiornamento.hypotheses.org/1145>
- BILGE S. (2012), « Repolitiser l'intersectionnalité. Entretien », IRESMO. [En ligne] URL: <http://iresmo.jimdo.com/2012/11/01/repolitiser-l-intersectionnalit%C3%A9-1/>
- BOULY-DELCROIX C. (2007), *Peut-on lutter contre les discriminations et rester soi-même ? Expérience d'un groupe de recherche-action de lutte contre les discriminations au sein de l'Education Nationale*, Mémoire de Master CPDT, Université de Metz.
- BURAWOY M. (2006), « Pour la sociologie publique », *Socio-logos*, n°1, [En ligne]. URL: <http://socio-logos.revues.org/document11.html>.
- CASTEL R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris, Gallimard.
- CHEVALLIER J. (1998), « Qu'est-ce qu'une question sensible ? », in CURAPP, *Questions sensibles*, Paris, PUF.
- COLLET I. (2012), « Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation », *Recherche et formation*, n°70. [En ligne] URL : <http://rechercheformation.revues.org/1889>
- CORCUFF P. (2003), « Pour une épistémologie de la fragilité. Plaidoyer en vue de la reconnaissance scientifique des pratiques transfrontalières », *Revue européenne des sciences sociales*, n°127, pp.233-244.
- DE COCK L. (2015), « Pour une éducation au politique par l'école », *aggiornamento hist-geo*. [En ligne] URL : <http://aggiornamento.hypotheses.org/>
- DEHALU P. (nd), « Promouvoir la formation des maîtres à l'interculturel : pratique d'un formateur et rapport au savoir », Université catholique de Louvain, Laboratoire d'anthropologie prospective. [En ligne] URL: <https://www.uclouvain.be/32505.html>
- DEJOURS C. (1998), *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil.
- DE TERSAC G., FRIEDBERG E., (2002) *Coopération et conception*, Toulouse, Octares.
- DGESCO, « 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, 2010.
- DHUME F. (1997), *RMI et psychiatrie, deux continents à la dérive ? L'interinstitutionnalité et le partenariat comme catalyseurs des problèmes d'identité du travail social et de la psychiatrie*, Paris, L'Harmattan.
- DHUME F. (2009), « Travailler le racisme en classe. Du discours à la parole », *Les Cahiers pédagogiques*, n°477, p.11-13.

- DHUME F. (2010), « L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique », *Migrations-Société*, vol.22, n°131, p.171-184.
- DHUME F. (2012), « L'école contre "la rue" : ethniciser pour déscolariser », *Diversité-VEI*, n°167, p.95-101
- DHUME F. (2015a), « Former sur la discrimination à l'école : l'enjeu d'un travail sur et avec la dénégation », in Sanchez-Mazas M., Changkakoti N., Broyon M.-A. (dir.), *Education à la diversité. Décalages, impensés, avancés*, Paris, L'Harmattan, p.27-46.
- DHUME F. (2015b), « 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, éd. La Documentation française.
- DHUME-SONZOGNI F. (2007), *Racisme, antisémitisme et "communautarisme" ? L'école à l'épreuve des faits*, Paris, L'Harmattan.
- DHUME-SONZOGNI F. (2014), *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnicisation des frontières scolaires*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence/IREMAM-CNRS.
- DOYTICHEVA M. (2009), « Réinterprétations et usages sélectifs de la diversité dans les politiques des entreprises », *Raisons politiques*, n°35, p.107-123.
- DUBOIS V. (2008), *La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère*, Paris, Économica.
- DURU-BELLAT M., MARIN B. (dir.) (2009), *La mixité à l'école : filles et garçons*, Créteil, CRDP de Créteil/IUFM de Créteil/Université Paris 12 Val-de-Marne.
- 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 MASSIOUI N., SOTTO F. (2015), « Valeurs et anti-discrimination à l'école : inculquer ou incarner ? », *Diversité*, n°182, p.104-110.
- ESPOSITO R. (2000), *Communitas. Origine et destin de la communauté*, Paris, PUF.
- FASSIN E. (2006), « Aveugles à la race ou au racisme ? Une approche stratégique », in Fassin D., Fassin E. (dir.), *de la question sociale à la question raciale. Représenter la société française*, Paris, La Découverte, p.106-130.
- FASSIN E. (2007), « Guy Môquet et le théâtre politique des émotions », *Mouvements* [En ligne]. URL: <http://mouvements.info/guy-moquet-et-le-theatre-politique-des-emotions/>
- 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, Gallimard/ Seuil.
- GAINARD L. (2007), « Les figures psychopathologiques de la culpabilité objective », in Dejours C. (dir.), *Conjurer la violence. Travail, violence et santé*, Paris, Payot, p.151-171.
- GARNIER B. (2010), *Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, Louvain-la-Neuve, Académie Bruylant.
- GUILLAUMIN C. (2002), *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, Paris, Gallimard, Folio essais.
- HEWSTONE M., RUBIN M., WILLIS H. (2002). « Intergroup bias », *Annual Review of Psychology*, vol.53, p.575-604.
- IGEN/IGAENR (2014), *La mise en place des Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation*, Rapport à madame la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, madame la secrétaire d'État chargée de l'enseignement supérieur et de la recherche, 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 à madame la ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, madame la secrétaire d'État chargée de l'enseignement supérieur et de la recherche, Rapport n°2015-081.
- KASPI A. (2006), « Enseigner les questions difficiles », in MEN-DGESCO, *Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution ?*, Actes du séminaire européen
- LEGAL J.-B., DELOUVEE S. (2008), *Stéréotypes, préjugés et discriminations*, Paris, Dunod.

- 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.
- LORCERIE F. (2008), « La "loi sur le voile" : une entreprise politique », *Droit et société*, vol.1, n°68, p.53-74.
- LORCERIE F. (2015), « L'islam et l'islamophobie comme enjeux de formation des enseignants », in Sanchez-Mazas M., Changkakoti N., Broyon M.-A. (dir.), *Education à la diversité. Décalages, impensés, avancées*, Paris, L'Harmattan, p.47-62.
- MAGUER A. (1999), « Catégorisations institutionnelles et spontanées dans les services publics », *Mouvements* n°4, p.30-36.
- MECHI A., SANCHEZ-MAZAS M. (2015), « L'enseignant face à la situation éducative en contexte hétérogène. Le langage comme outil de formation et ressource réflexive », in Sanchez-Mazas M., Changkakoti N., Broyon M.-A. (dir.), *Education à la diversité. Décalages, impensés, avancées*, Paris, L'Harmattan, p.171-186.
- MERLE P. (2005), *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF.
- 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.
- MORIN-MESSABEL C. (dir.) (2013), *Filles/Garçons. Questions de genre de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- MULLER P. (2011), *Les politiques publiques*, Paris, PUF, « Que sais-je ? ».
- NOËL O. (2003), « Comment prévenir les discriminations raciales à l'emploi en France ? », *Hommes & Migrations*, n° 1246.
- NOËL O. (2008), « Politique de diversité ou politique de diversion ? Du paradigme public de lutte contre les discriminations à sa déqualification juridique », *Asylon(s)*, n°4 [En ligne] URL : <http://www.reseauterra.eu/article764.html>.
- 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/>
- OUELLET F. (1991), « L'éducation interculturelle, Essai sur le contenu de la formation des maîtres », Paris, L'Harmattan.
- 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 doctorat 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.
- PFEFFERKORN R. (2012), *Genre et rapports sociaux de sexe*, Lausanne, éditions Page 2

- PICHARD M., FERCOT C. (2015), « L'identification des motifs de discrimination dans la loi. Etude légistique », Communication au colloque de l'ARDIS « Critères, catégories et stéréotypes », Paris, CERI-Sciences-Po, 9 octobre 2015.
- PLAISANCE E. (2009), « Conférence de consensus 2008. Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation », *Recherche et formation*, n°61, p. 11-40.
- PORTA J. (2013), « Non-discrimination, égalité et égalité de traitement – A propos des sens de l'égalité », in Borenfreund G., Vacarie I. (dir.), *Le droit social, l'égalité et les discriminations*, Paris, Dalloz, p.9-38.
- POTVIN M.(2013), « L'éducation inclusive et anti-discriminatoire : fondements et perspective », in Mc Andrew M., Potvin M., Borri-Anadon C. (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*, Montréal, Presses de l'université du Québec, p.9-26.
- PROST A. (1997), *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil
- RANCIERE J. (1995), *La méésentente. Politique et philosophie*, Paris, Galilée.
- RANCIERE J. (1998), *Au bord du politique*, Paris, La Fabrique/Gallimard-Folio.
- SALLE M. (2014), « Formation des enseignants : les résistances au genre », *Travail, genre et sociétés*, n°31, p.69-84.
- SHERIF M., SHERIF C. (1979), « Les relations intra- et intergroupes, analyse expérimentale », in Doize W. (dir.), *Expériences entre groupes*, Paris, Mouton, p.15-58.
- SCOTT J. C. (2008), *La domination et les arts de la résistance. Fragments du discours subalterne*, Paris, éd. Amsterdam.
- SIMON P., STAVO-DEBAUGE J. (2004), « Les politiques anti-discrimination et les statistiques : paramètres d'une incohérence », *Sociétés contemporaines*, n°53, p.57-84.
- SIMON P.-J. (1998), « Classements sociaux », in Pluriel Recherche, *Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques*, Cahier n°5.
- 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>
- VALLETTE C. (2014), « Les concours enseignants du secondaire dans l'enseignement public : hausse sensible des recrutements en 2013 », *Note d'information*, n°15, DEPP, MEN.
- VAN ZANTEN A.(2011), *Les politiques d'éducation*, Paris, La Découverte.
- VARRO G. (1999), « Les futurs maîtres face à l'immigration. Le piège d'un "habitus discursif" », *Mots*, n°60, p.30-42.
- VOUILLOT F., MEZZA J. STEINBRUCKNER M.-L., THIENOT L. (2011), *Orientation scolaire et discrimination. Quand les différences de sexe masquent les inégalités*, Paris, La Documentation française.
- ZEPHIR S. (2014), « Discriminations à l'école ? Questions pour la formation professionnelle », *Diversité*, n°177, p.149-154.
- ZIMMERMANN-ASTA M.-L. (1997), « La perturbation conceptuelle : outil pour dépasser les obstacles », *Aster*, n°25, p.175-191.