



HAL
open science

Orientation scolaire et inégalités de traitement selon “l’origine“ : une synthèse critique des connaissances

Fabrice Dhume, Suzana Dukic

► **To cite this version:**

Fabrice Dhume, Suzana Dukic. Orientation scolaire et inégalités de traitement selon “l’origine“ : une synthèse critique des connaissances. Diversité: ville école intégration, 2012, Les jeunes des quartiers, 167, p.165-175. halshs-01421933

HAL Id: halshs-01421933

<https://shs.hal.science/halshs-01421933v1>

Submitted on 23 Dec 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Dhume Fabrice, Dukic Suzana, « Orientation scolaire et inégalités de traitement selon "l'origine" : une synthèse critique des connaissances », *Diversité-VEI*, n°167 (« Les jeunes des quartiers »), p.165-175.

Orientation scolaire et inégalités de traitement selon « l'origine » : une synthèse critique des connaissances

Par Fabrice DHUME, sociologue, et Suzana DUKIC, historienne - ISCRA

Des centaines de travaux de tous ordres (recherches universitaires, rapports d'expertise, rapports publics...) articulant les deux *pensées d'Etat* que sont « l'école » et « l'immigration » ont été publiés depuis une cinquantaine d'années en France. Cette accumulation a suscité un travail de relecture critique et de synthèse scientifique régulièrement mis à jour (ZIROTTI 1989 ; LORCERIE 1995 ; PAYET 1996 ; VALLET 1996 ; CARDONNA-DUREAULT 1996 ; PAYET 2003 ; LORCERIE 2004), parfois publiés dans ces mêmes colonnes. L'apparente hétérogénéité des hypothèses testées, des méthodes employées, des résultats obtenus, s'est déployée dans un contexte de constante évolution des politiques publiques. Aussi, une séparation nette des productions scientifiques, institutionnelles ou militantes est-elle non seulement périlleuse, mais elle occulterait cette donnée fondamentale : l'interdépendance constante et les croisements incessants entre science et politique sur cette question. L'émergence récente de l'idée de « discrimination ethnico-raciale à l'école » invite à se ressaisir de cette histoire, pour évaluer l'état des savoirs en matières d'*inégalités de traitement selon « l'origine » dans l'orientation et les parcours scolaires des élèves*. C'est à ce travail de synthèse critique que s'est livrée l'équipe de l'ISCRA, dans un rapport remis en juillet 2010 à la HALDE et l'ACSE¹. L'un des apports de cette revue de littérature est l'identification de trois grandes gammes de travaux au sein desquels les textes peuvent être répartis. Le présent article reprend succinctement ces trois gammes, avec en préalable, en raison de son intérêt heuristique, un exposé rapide de la méthode mise en œuvre pour la constitution du corpus. Ne pouvant ici présenter les références bibliographiques citées, en raison de leur masse, nous renvoyons le lecteur vers le site de l'ISCRA² pour consulter la bibliographie spécifique, et aussi l'intégralité du corpus de la revue de littérature.

Des catégories de la commande publique à celles de la recherche

L'intitulé de la commande initiale (« *les pratiques d'orientation et des parcours scolaires sur*

¹ DHUME F., DUKIC S., CHAUVEL S., PERROT P., *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon "l'origine"*, Paris, La Documentation française, 2011.

² http://www.iscra.org/page_1002.php

le critère de discrimination de l'origine ») pose des difficultés de transposition dans le champ scientifique. Les trois notions constitutives de l'objet – orientation scolaire, discrimination et « origine » -, sont en effet dotées de traditions épistémologiques distinctes, non articulées entre elles, et inégalement pourvues de légitimité scientifique. C'est pourquoi la constitution de notre corpus a nécessité un important travail de transposition des catégories de l'énoncé à celles de la recherche, ceci dans une perspective diachronique - de 1960 à 2010.

Tout d'abord, parler d'*(in)égalités de traitement* et non spécifiquement de « discrimination » vise à éviter deux écueils : celui d'un anachronisme, eu regard à l'émergence récente de ce thème dans le champ politique (1998) et scientifique (surtout après les émeutes de 2005), et celui d'un forçage interprétatif de résultats non organisés par cette hypothèse. De même, « l'origine » est une notion floue dont les présupposés *primordialistes*³ et les usages scientifiques ne sont pas sans poser divers problèmes – c'est pourquoi nous y mettons des guillemets. Cette catégorie a été déclinée, ici, dans la variété de ses référents - juridiques, ethno-raciaux⁴, généalogiques et géographiques - afin d'embrasser l'ensemble des usages de cette notion, et la pluralité des thèmes qui s'y rapportent. Enfin, une définition ample de *l'orientation* a été retenue, englobant les travaux sur les activités pédagogiques et psychologiques d'orientation, les processus de sélection et d'affectation (dont l'orientation au palier et l'évaluation des performances), et dans un sens plus large les « carrières », « cursus » ou « trajectoires » scolaires de la maternelle à l'université. En résumé, il s'agit de savoir *ce que les travaux de sciences sociales en France répondent à la question de l'égalité de traitement par/dans l'école selon « l'origine » des élèves*. Pour cela, trois ordres de question sont articulés : l'orientation et les parcours scolaires de publics définis selon l'« origine », le statut de « l'origine » dans l'ordre scolaire, et son caractère éventuellement discriminant et/ou discriminatoire dans le système scolaire.

Le corpus - 465 ouvrages, articles, thèses et rapports publiés entre 1964 et 2010 - montre une accélération progressive des publications ; elles sont environ multipliées par deux ou trois tous les dix ans. Si dans le temps on observe des évolutions thématiques, liées aux enjeux politiques des époques, le renouvellement des problématiques demeure limité ; il se confirme « *une logique de recyclage des références* » (PAYET 1996). Toutefois, si l'on s'attache aux *points de vue* sur la relation entre « orientation » et « origine », on peut distinguer trois « gammes » de travaux, dont chacune définit et explore des *thèmes* souvent différents.

La gamme majoritaire et son approche par les publics de l'école

³ POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1999.

⁴ Par ces catégories, nous n'entendons aucunement des caractéristiques fixes et essentielles, mais des façons de définir des statuts sociaux au regard de marques que les acteurs tiennent pour significatifs d'une « origine », et en conséquences pour signifiants de prédispositions culturelles ou naturelles.

Cette gamme est dominante dans le champ, en poids symbolique et en nombre de travaux ; elle compte pour la moitié du corpus. A dominante statistique, centrée sur l'approche par le public, cette gamme tient souvent « l'origine » comme une propriété des individus existant antérieurement aux interactions sociales. Elle émerge avec le thème de l'échec et des problèmes d'adaptation des « enfants d'immigrés », qui s'impose dès les années 1960. Deux paradigmes fournissent les arguments à une telle formulation du « problème » : d'une part, celui, *psycho-culturaliste*, qui pense la « culture d'origine » comme un socle psychique fondamental, mis à l'épreuve du « choc » de la migration, et nécessitant de ce fait une aide spécifique pour s'adapter à la modernité de la société d'accueil ; d'autre part, le paradigme du *handicap socio-culturel*, qui explique que la « démocratisation » scolaire produit l'échec des classes populaires par un écart entre « culture scolaire » et « culture du pauvre ».

Des études inaugurales (CLERC et GIRARD 1964 ; LAMBIOTTE-FEKKAR 1966 ; DESCLOITRES et FAYARD 1970) tracent la voie pour une génération de travaux suivants, faisant comme si « l'origine immigrée » rajoutait simplement à celle « sociale ». Au début des années 1980, cependant, une critique très efficace contre la thèse du handicap culturel va affirmer une comparabilité, à classe sociale identique, des résultats scolaires entre élèves « étrangers » et « français » (BOULOT et BOYZON-FRADET 1984). L'idée va s'imposer qu'il faut « *changer d'approche* » (DEVAUX 1990 ; CHARLOT 1990 ; MANIGAND 1993), et la sociologie va opérer un retournement complet, avec l'idée d'une réussite scolaire particulière des « enfants de migrants ». Ce changement de lecture n'est pas sans lien avec des enjeux politiques : la revalorisation des « immigrés » dans un contexte de montée de l'extrême-droite, et la relégitimation de l'école suite à la sociologie de la reproduction, dont le « déterminisme » est supposé « démobilisateur » pour les enseignants. Une recherche sur les « *réussites surprises d'enfants immigrés* » (ZEROULOU 1985) va inaugurer un intérêt sociologique pour ce thème. Suivront divers travaux, dont certains se consacrent spécifiquement à « l'origine » (LAACHER 1990 ; SANTELLI 2001), d'autres à son articulation avec le « sexe » (HASSINI 1997 ; DELCROIX 2004), et d'autres enfin – les plus nombreux – à la classe sociale, mais en mobilisant au moins implicitement « l'origine » au titre d'une exemplarité (CHARLOT, BAUTIER et ROCHEX 1992 ; LAHIRE 1995). De ce retournement découle une étonnante problématique, faisant de « l'origine » une causalité favorable à la « mobilisation » pour la réussite scolaire (LAURENS 1995). Les travaux du ministère de l'Education nationale (VALLET et CAILLE 1996) vont entériner cette lecture, en montrant que si l'on se fie aux écarts « *toutes choses égales par ailleurs* », le constat brut d'une moindre réussite des élèves « étrangers » se renverse relativement. Malgré des critiques du « toutes choses égales par ailleurs » (HERAN 1996 ; PAYET 2000 ; TICHIT 2001), cette voix institutionnelle s'impose. Avec sa méthode économétrique, elle affirme mettre fin à une incertitude des travaux statistiques antérieurs, qui indiquaient que les « enfants étrangers » réussissaient tantôt moins bien, tantôt mieux, ou tantôt de façon identique aux « français »

(BASTIDE 1982 ; MONDON 1984 ; GIBERT 1993). Mais les conclusions politiquement mises en avant - une « légère surréussite » des élèves « étrangers » -, servent à appuyer l'idée que « l'école intègre et ne discrimine pas » (RICHARD 1999) et à relativiser le constat brut d'une position scolaire souvent défavorable. Cette interprétation dominante va justifier d'exclure l'hypothèse statistique de la discrimination jusqu'à une étude très récente (BONNAL et alii 2009).

Pour autant, ces résultats ne closent pas le débat ; ils rouvrent au contraire une thématique qu'on croyait éteinte : expliquer la réussite par l'impact d'un système de valeurs sur la motivation vis-à-vis de l'école⁵. A la faveur des théories du « choix rationnel », dominantes dans l'époque, le thème de « l'ambition » scolaire va s'imposer, en prenant appui sur un couplage de références répété sans être interrogé : Vallet/Caille et la thèse de la « surréussite », et Zeroulou pour l'explication par la mobilisation familiale. Diverses études mettent en évidence une disposition aux normes du travail scolaire (CIBOIS 2002), une plus forte résistance des « familles immigrées » à l'échec et un « *degré d'aspiration scolaire supérieur* » (NAKHILI 2005), mais qui va de pair avec un sensible sentiment d'injustice (BRINBAUM et KIEFFER 2005, 2009). Une autre dimension va être ouverte, avec la critique des catégories utilisées pour mesurer les effets de « l'origine » : l'enquête « Mobilité géographique et insertion sociale » de l'INED va promouvoir la catégorie « immigré » - soit « l'origine » au sens de pays de naissance (TRIBALAT 1995). Cette recherche va être un point d'ancrage des travaux sur la discrimination (dans l'emploi), mais en la prenant pour cible de la polémique sur les « statistiques ethniques », on a empêché l'interrogation de deux choses : d'une part, le statut de « l'origine », ce qui conduit à répéter une comparaison des positions et trajectoires scolaires toujours référée à la « différence culturelle » prêtée aux familles (BASDEVANT 1983 ; ROUX 1991 ; HASSINI 1997 ; ATTIAS-DONFUT et WOLFF 2009) ; d'autre part, une confusion entre les cadres de problématisation, les données et les interprétations, unifiées dans le thème de « l'intégration ». Or, les cadres, les données comme les interprétations peuvent être remises en cause, certains auteurs observant par exemple que garçons et filles « maghrébins » « *ne sont pas logés à la même enseigne scolaire* » (LAACHER et LENFANT 1991 ; TRIBALAT 1995) ; d'autres suggérant que la différence de « mobilisation » entre jeunes filles « françaises » et « maghrébines » pourrait s'expliquer par le fait que, pour les premières, la réussite scolaire « *va de soi* », ce à quoi ne peuvent prétendre les secondes (MARTINEZ et COSTALAT-FOUNEAU 2005). Bref, la gamme majoritaire de travaux participe de relativiser le poids de « l'origine » dans la détermination scolaire, mais à défaut de travailler les présupposés quant à ces catégories, elle occulte leur construction et leurs usages dans les rapports entre l'école et ses publics.

⁵ HYMAN H. H. (1965), « Classe sociale et système de valeurs : contribution psychosociologique à l'analyse de la stratification », in Boudon R., Lazarsfeld P. (dir.), *Le vocabulaire des sciences sociales*, Paris, Mouton, pp.260-282.

La gamme intermédiaire et l'approche par les territoires

La gamme *intermédiaire* de travaux, orientée vers la lecture territorialisée d'inégalités « ethniques », s'affirme surtout après 1990, avec les transformations du système scolaire qui se décentre vers le local et les établissements. Avec son référent socio-géographique, cette gamme est de plus en plus centrale dans une sociologie de l'éducation qui s'intéresse désormais « *aux caractéristiques différentielles des configurations scolaires locales* »⁶. Représentant un quart de notre corpus, elle conduit à rendre plus acceptable l'idée d'une influence, au moins indirecte, des catégories d'« origine » sur/dans l'école. Ces catégories sont surtout réintroduites à partir des établissements de « banlieue » (PAYET 1992a) ou de la « périphérie » (VAN ZANTEN 2001), et du thème de la « *ségrégation* ».

Une étude inaugurale (TRIPIER et LEGER 1984 ?) montre un phénomène « *d'évitement* » de certains établissements et le contournement de la carte scolaire par les catégories de familles qui en ont les moyens, ce qui a pour contrepartie la captivité des familles de milieu populaire, dont souvent celles « d'origine étrangère ». Il apparaît un phénomène de polarisation propre à l'espace scolaire (BARTHON 1998) qui s'appuie sur la ségrégation urbaine. Les territoires éducatifs se spécialisent en fonction des clientèles, et de nouvelles hiérarchies entre établissements se manifestent par une ségrégation interne s'appuyant sur l'orientation des élèves, la constitution des classes, l'(in)stabilité des personnels... Dans la mesure où l'affectation dans un établissement public dépend d'une carte scolaire supposée rigide, et compte tenu de la primauté explicative accordée à la « demande sociale », les chercheurs se sont d'abord intéressés aux « stratégies d'évitement » des familles. La discussion porte alors sur le type de familles les plus impliquées dans ce processus d'effet ségrégatif : classes moyennes (MAURIN 2005) ou supérieures (OBERTI 2007). Mais ces travaux s'intéressent surtout aux catégories « sociales » ; le référent ethnico-racial est dénié ou demeure implicite ; en parallèle, certains auteurs soulignent que cet évitement via l'enseignement privé catholique peut aussi être le cas de « *familles musulmanes* », « *turques* », etc., recherchant une « *atmosphère morale* » pour l'éducation de leurs enfants (MAZELLA 1997), (GUILLOU et WADBLED 2004).

Prendre en compte les stratégies de l'institution et l'état de l'offre scolaire relativise les pratiques des familles. Celles-ci vont de pair avec un « *évitement de l'école par les enseignants* », engageant parfois des mécanismes classistes comme racistes à l'égard du public (TRIPIER et LEGER 1986). Elles prennent place et sens dans un système scolaire organisé en « espaces locaux de concurrence » (BROCCHOLICHI 1995), avec de fortes inégalités de statuts des établissements, de réputations, etc. Le fait d'être scolarisé dans un établissement très ségrégué est un facteur pénalisant quels que soient les élèves ; mais, des processus d'orientation se distinguent selon « l'origine », tel le passage plus fréquent en

⁶ BEN AYED C., BROCCHOLICHI S., « Les inégalités sociospatiales d'accès aux savoirs », in Duru-Bellat M., Van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris, PUF, 2009, p.113-130.

seconde (FELOUZIS, LIOT et PERROTON 2005), résultat d'une sélectivité et d'une exigence scolaire variable selon les établissements et leurs publics. Si « *le contexte fait des différences* » entre catégories « sociales » (DURU-BELLAT et MINGAT 1998), cela peut aussi être le cas selon la nationalité : les élèves « *étrangers à l'Union européenne* » pouvant être davantage scolarisés hors secteur que les autres, de façon visible surtout pour les catégories les plus favorisées (FRANÇOIS et POUPEAU 2005). Par ailleurs, la concurrence supposant de travailler l'attractivité des établissements, « l'origine » des élèves s'avère être l'un des critères décisifs de communication, eu égard aux préjugés - peur de la « baisse de niveau », etc. (ZIROTTI et alli 1984 ; VAN ZANTEN 2001 ; DHUME et SAGNARD-HADDAOUI 2006). Les choix de composition des classes, tenant compte du sexe et de « l'origine », peuvent alors retraduire ces enjeux dans une « *ségrégation interne* » : on met à part les élèves les plus disqualifiés, pour donner un gage aux familles tentées de « fuir » (PAYET 1992a, 1997 ; DEBARBIEUX et TICHIT 1997 ; ZOÏA et VISIER 2004).

La focale sur les établissements ne doit pas faire oublier la responsabilité politique et administrative dans la production de ségrégation. Les procédures de gestion des dérogations à la carte scolaire, par exemple, sont loin d'être transparentes et toutes les familles ne sont pas à égalité devant ces démarches (VISSAC 2001). En outre, les décisions des administrations académiques contribuent à la ségrégation tant par un « *laisser-faire* » qu'en raison de logiques de gestion des structures et des personnels visant à limiter les coûts ou « sauver » des lycées, etc. (LAFORGUE 2005). Une part importante des mécanismes reste cependant dans l'ombre : on en sait peu sur le jeu des catégories « d'origine » dans la fabrication des zonages⁷, hormis bien entendu les ZEP et leurs présupposés ethniques (MOREL 2002), et hormis quelques études locales ou rapports publics montrant des stratégies visant à éviter de « *mélanger* les populations » (DHUME et alii 2000 ; HEBRARD 2002). Cette gamme intermédiaire de travaux, relativement jeune, pointe donc alternativement vers l'effacement de « l'origine » derrière la classe sociale, ou vers la spécification du rôle de « l'origine » dans les processus de gestion territorialisée. Ce faisant, elle hésite entre plusieurs approches de « l'origine ».

La gamme minoritaire et son approche par l'action scolaire

La gamme *minoritaire* de travaux est à dominante empirique et se caractérise par un regard sur *l'action de l'école* et sur les *interactions* en son sein ou avec elle. Ce type de problématisation concernant « l'origine » est plus marginal dans le champ, bien qu'il apparaisse tôt - milieu des années 1970. Dans cette gamme hétérogène, comptant un quart

⁷ On le sait concernant les catégories « sociales » pour les lycées professionnels [GRELET Y., « Des territoires qui façonnent les parcours scolaires des jeunes », in *Bref* n°228, 2006] et concernant les CLIS [BENOIT H., « Inégalités sociales et traitement ségrégatif de la difficulté scolaire : histoire ou actualité ? », in *La nouvelle revue de l'AIS*, n°31, 2005, pp.91-100]. Plus généralement, sur les détournements politiques de la carte scolaire : CHARMES E., « Carte scolaire et "clubbisation" des petites communes périurbaines », in *Sociétés contemporaines*, n°67, 2007, pp.67-94.

du corpus, « l'origine » est généralement tenue à la fois pour un stigmate (objet de préjugés, de discriminations, etc.) et pour une ressource dans les interactions entre l'école (institution et agents) et ses publics.

Diverses études ont démontré l'effet de « l'origine » attribuée aux élèves sur le regard que portent sur eux les agents de l'institution scolaire. Les enfants « d'immigrés » peuvent être l'objet d'une moindre « *connivence affective* » et de jugements plus négatifs que les autres, de la part des enseignants (ZIMMERMANN 1978). L'analyse des représentations sociales indique une « *hiérarchisation opérée par les enseignants entre les élèves d'origine asiatique, maghrébine et tsigane* » (DURAND 1991). Les stéréotypes influent sur le regard enseignant, tel celui favorable au « *bon élève "asiatique"* » (TANH 1985 ; SIMON-BAROUH 1995), de telle façon que les professionnels attribuent aux élèves des statuts et des qualités morales et cognitives variables selon « l'origine » (assiduité, motivation, etc.). Plus généralement, le référent ethnocentrique faisant de l'école l'incarnation de la normalité culturelle peut faire écho à l'histoire coloniale (BELHANDOUZ 2002). La « violence » est alors imputée aux familles « étrangères », selon un principe qui serait tendanciellement : « *à culture sauvage, pratique de sauvagerie* » (PAYET 1992b ; POIRET 2000 ; DEBARBIEUX et TICHIT 2001). Le rapport de l'école au quartier et aux familles « étrangères » semble transférer les difficultés scolaires de civilité dans un « choc des civilisations », opérant une « *ethnisation de la clôture scolaire* » (LORCERIE 2003). En matière de jugement des performances, « l'origine » des enseignants comme celle des élèves peut influencer sur les attentes (CHRYSSOCHOU, PICARD et PRONINE 1998), sur les pronostics enseignants quant à l'avenir des élèves dans le système scolaire (BRESSOUX 2006), mais aussi sur la notation elle-même (AMIGUES, BONNIOL et CAVERNI 1975). Si ces dernières analyses sont discutées, on constate que le regard porté sur les élèves et les familles soutient des pratiques différenciées, comme le fait qu'à même catégorie socioprofessionnelle les conseils d'orientation refusent plus souvent les vœux aux « familles immigrées » (BRINBAUM et KIEFFER 2005). L'idée de « *discrimination* » dans l'orientation scolaire s'est formulée tôt (NOVI et ZIOTTI 1979), à partir d'analyses statistiques à l'échelle d'établissements montrant des positions sans cesse défavorables des élèves « étrangers » en termes de notation, de retards ou encore d'appréciations des « *capacités intellectuelles* ». Des biais de notation et d'orientation sont également attestés par des études récentes, qui pointent une « *discrimination* » au moins « *indirecte* » (PERROT 2006, BONNAL et alii 2009).

Dans le prolongement, la question de l'orientation en « classes spéciales » - des dispositifs de soutien jusqu'à l'enseignement spécialisé - est un point chaud du débat, dont les données ne sont pas démenties dans le temps (PINELL et ZAFIROPOULOS 1978 ; BLOT, BOULOT et CLEVY 1978 ; MASSARI 1987 ; ZAFFRAN 2010). Certains auteurs concluent à « *une discrimination sensible en fonction de la nationalité* » (LEGER 1997). Malgré leur diversité d'objet (handicap, langue, soutien, médiation...), les dispositifs spécifiques semblent

renverser le souci d'une adaptation de l'école aux élèves dans une déviation des publics dont « l'origine » est un stigmate vers des segments disqualifiés (DEBARBIEUX 1992 ; PERROTON 2000 ; SIMON 2007), générant une « *scolarisation par la stigmatisation* » (VAYSSIERE 2004). Cela apparaît encore plus marqué pour certains publics étiquetés institutionnellement tels ceux « nouvellement arrivés en France » (SCHIFF et alii 2004 ; ZOÏA et VISIER 2004) ou « tsiganes » (BACHIRI 2006). Plus généralement, « l'origine » semble intervenir dans les conditions d'accès aux ressources éducatives. La différenciation prend des formes diverses au long des parcours scolaires et selon les publics : « *orientations forcées* » et « *itinéraires contrariés* » (CHAZALET 1977 ; SANTELLI et alii 2006 ; PERRIN 2008) ; refus d'inscription d'élèves « étrangers » ou « tsiganes » (EL GHOZI 2009) ; distribution inégale dans les filières de l'enseignement supérieur des étudiants selon leur patronyme « musulman » (GRIVILLERS 2005 ; DECHARNE et LIEDTS 2007) ; « *discrimination systémique* » dans l'apprentissage et dans les stages (HENRY-DALMASSO 1997 ; DHUME et alii 2000 ; NOEL 2000 ; CERRATO-DEBENEDETTI et YIGIT 2005 ; DHUME et SAGNARD-HADDAOUI 2006 ; FARVAQUE 2009) ; etc. « L'origine » intervient enfin dans les modalités de gestion de l'ordre scolaire : l'image sociale du « garçon arabe » vecteur de perturbation ou acteur prédisposé à la violence peut se traduire dans une propension plus grande des professionnels à les sanctionner (PAYET 1995 ; DEBARBIEUX et TICHIT 1997). Si ces résultats sont discutés par d'autres enquêtes (GRIMAUULT-LEPRINCE et MERLE 2008), il semble clair que la gestion de l'ordre scolaire peut être ethnicisée (RINAUDO 1998 ; ZEPHIR 2007 ; DHUME-SONZOGNI 2007).

Le regard de l'école sur « eux » est très fortement ressenti par les élèves, qui expriment un sentiment d'injustice variable selon « l'origine ». Tant l'orientation dans l'enseignement professionnel (BRINBAUM et KIEFFER 2005) que le vécu disciplinaire (PAYET et SICOT 1996), ou encore les sorties du système scolaire, s'accompagnent souvent d'un sentiment de racisme et de discrimination. Celui-ci influence en retour le rapport des élèves à l'école et peut favoriser une intériorisation de l'échec (MALEWSKA-PEYRE 1982 ; BOUTRY-AVEZOU, SABATIER et BRISSET 2007 ; CAILLET 2007). Pour certains auteurs, une « *identité oppositionnelle* » héritée des rapports coloniaux (AKKARI 2001 ; REMY 2006) ou de l'expérience scolaire (ZIROTTI 2006) se construit, accroissant les identifications ethniques ou religieuses (QUIMINAL et alii 1997 ; KAPKO 2005 ; AMIN, POUSSIN et MARTINEZ 2008). De ce point de vue, « *le moment de l'orientation est aussi le moment où commence véritablement le combat* » contre la détermination sociale (AKERS-PORRINI et ZIROTTI 1992), du moins pour certains groupes sociaux. La réinvention « d'origine », ou le *retournement du stigmate*, semble offrir un recours possible pour faire face à la contradiction entre une position scolaire déclassée et une ambition sociale fondée sur une soif de reconnaissance (CHAZALET 1977 ; ENEL et DELESALLE 2003).

Conclusion

Des trois gammes de travaux identifiées, seule la troisième soutient expressément l'hypothèse d'inégalités de traitement voire de discrimination dans l'orientation scolaire selon « l'origine » des élèves. Elle le fait parfois de longue date, et à partir d'une masse conséquente de données et d'interprétations originales. Cela est somme toute logique, dans la mesure où une telle problématique suppose d'interroger le fonctionnement de l'institution et les pratiques de ses agents. Or, le champ de recherche sur l'école privilégie l'approche par les publics scolarisés, au détriment d'une analyse des logiques institutionnelles⁸. On peut donc voir dans la structure du champ scientifique l'une des raisons de la résistance à envisager l'hypothèse de la discrimination. A cela s'ajoute le déni de l'école, qui met la focale sur les publics et leur (problème d') « intégration ». Même lorsque, face aux pressions extérieures, l'institution scolaire finit par reprendre l'idée de discrimination (circulaires de rentrée, etc.), c'est pour la dévier vers une mise en accusation des comportements des publics⁹. L'étroite liaison existant entre recherche et politiques publiques sur ces problèmes fait que la question de la reconnaissance politique de la discrimination rejoint celle de la connaissance scientifique. Relever ce défi cognitif appelle un changement de *point de vue* et de *cadres conceptuels* de la recherche comme de l'action publique – à commencer par la façon de considérer les catégories ethno-raciales, prise en tenaille entre tabou antiraciste, aveuglement républicain et présupposés primordialistes.

⁸ BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M., « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », in *Revue Française de sociologie*, n°34, 1993, pp.3-42.

⁹ DHUME F., « L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique », in *Migrations société*, vol.22, n°131, 2010, pp.171-184.