



HAL
open science

Ignorance, intelligence, reconnaissance. Trois modalités du rapport à la diversité ethno-religieuse dans le rapport pédagogique en France

Françoise Lorcerie

► To cite this version:

Françoise Lorcerie. Ignorance, intelligence, reconnaissance. Trois modalités du rapport à la diversité ethno-religieuse dans le rapport pédagogique en France. Bruno Garnier, Jean-Louis Derouet, Régis Malet, dirs. Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation, Presses Universitaires de Rennes, pp.51-66, 2020, 978-2-7535-8078-7. halshs-03146540

HAL Id: halshs-03146540

<https://shs.hal.science/halshs-03146540>

Submitted on 19 Feb 2021

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.

Ignorance, intelligence, reconnaissance. Trois modalités du rapport à la diversité ethno-religieuse dans le rapport pédagogique en France

Françoise Lorcerie (Aix-Marseille Université-CNRS/IREMAM)

La présence dans les classes, à tous les niveaux, d'élèves issus des immigrations postcoloniales, ou d'élèves porteurs d'une marque d'altérité ethno- raciale par rapport aux normes centrales de l'identité française, est un fait qu'il n'est plus possible d'ignorer lorsqu'on réfléchit aux formes des inégalités scolaires et aux besoins de la population scolaire. On peut faire remonter cette situation aux années 1970, c'est-à-dire aux grands flux de l'immigration familiale en provenance des pays du sud de la Méditerranée, flux nourris par l'arrêt de l'immigration de main d'œuvre décrété en 1973-1974. Une génération plus tard, des films à grand public ont mis en images pathétiques la situation de professeurs démunis devant des élèves qui ne trouvent pas leur place au collège. Ce fut le message notamment d'*Entre les murs*, de Laurent Cantet, avec François Bégaudeau jouant son propre rôle de professeur gentil mais dépassé, palme d'or du festival de Cannes en 2008 ; ou de *La Journée de la jupe* de Jean-Paul Lilienfeld en 2009, avec Isabelle Adjani récompensée d'un César de la meilleure actrice pour son rôle de professeure totalement débordée par sa classe de banlieue et retournant contre ses élèves la violence physique qu'elle subit au quotidien.

C'est dans ce contexte de tensions persistantes que des praticiens et des formateurs se sont attachés à penser la place à faire à la « diversité » dans les relations pédagogiques. Le vocable « diversité », terme de sens commun passé dans l'usage crypto-politique au milieu des années 2000 (Sénac, 2012), est devenu l'emblème d'une action pédagogique qui affronterait le défi de la différence ethno-religieuse dans les rapports scolaires. Des essais pédagogiques en ce sens avaient commencé dès les années 1970, mais ils n'ont pas été consolidés dans l'institution et ils ont cessé d'être promus à partir de 1984, lors de la chute du ministère Savary remplacé par Jean-Pierre Chevènement. Depuis lors, on peut dégager dans la littérature à visée normative sur l'école française trois modalités de gestion de la diversité. Nous les appellerons « diversité d'ignorance », « diversité d'intelligence », et « diversité de reconnaissance ». Le couple de contraires « Ignorance » et « intelligence » est emprunté au rapport de Régis Debray sur *L'enseignement du fait religieux* (2002). Debray y préconise une « laïcité d'intelligence » en remplacement de la « laïcité d'ignorance » des faits religieux, qui est de tradition dans l'École. Les deux notions peuvent s'appliquer à la gestion scolaire de la diversité. Bien que contraires, elles n'épuisent pas la gamme des possibles. Elles ménagent une place logique pour un troisième terme qui transcende leur opposition en changeant de registre : une diversité (*ou une laïcité*) « de reconnaissance ». Celle-ci alimentait déjà certains travaux sur « l'interculturel » dès les années 1970-1980. Des formateurs des CEFISEM – dispositifs établis pour aider les enseignants à faire face à leurs nouvelles responsabilités – insistaient sur la rencontre interpersonnelle. Il faut revenir aux premières livraisons de la revue *Migrants formation* (aujourd'hui *Diversité*, éditée par Canopé) pour se rendre compte de l'ouverture des initiatives à l'époque (Lorcerie, 2013).

Diversité « d'ignorance », « d'intelligence », ou de « reconnaissance » : ces trois modalités pratiques de la prise en charge de la diversité ethno-religieuse à l'école coexistent aujourd'hui dans les approches normatives de l'éducation scolaire en France¹. Dans la présentation qui suit, nous tentons de saisir de façon compréhensive, quoique à grands traits, les logiques qui animent celles et ceux qui promeuvent chacune d'entre elles. Nous avons renoncé, faute de place, à développer l'analyse de la situation qui correspond à chaque option.

Diversité d'ignorance

¹ Nous entendons par là les analyses qui visent à corriger les maux de l'école en désignant la voie à suivre.

L'approche de la diversité ethno-religieuse à l'école par l'effacement, *l'ethnic-blindness*, est très répandue dans les sciences de l'éducation. Elle est largement dominante en sociologie de l'éducation, où les approches néo-marxistes ou durkheimiennes ne prennent pas pour objet les processus ethniques ni les identifications ethniques. Un ouvrage récent consacré à la mixité sociale à l'école, publié dans une maison d'édition prestigieuse, n'en dit mot (Ben Ayed 2015). L'effacement ethnique est aussi généralisé dans les didactiques et les approches pédagogiques des rapports scolaires. Il l'est encore à de rares exceptions près dans les discours syndicaux sur l'éducation scolaire. Et l'on peut dire, en écho à une formule d'Althusser, que c'est la « philosophie spontanée » des enseignants. Enfin, cette posture est conforme à l'idéologie dite « républicaine », système de légitimation de *l'ethnic blindness* qui s'est affirmé précisément au moment où la question de l'intégration des flux migratoires postcoloniaux commençait à se poser sérieusement en France (Nicolet, 1982).

L'ethnic blindness n'est pas à confondre avec du mépris. Au contraire, c'est au nom du respect des individus que les membres de ce courant excluent la prise en compte des rapports ethniques dans leurs analyses. Ils refusent d'attribuer aux individus et groupes placés ainsi dans un statut social minoritaire (Guillaumin 1972/2002) un classement qui les marquerait, et les écarterait foncièrement du reste de la population. Leur argument est que ce marquage, ce *labelling* (Becker, 1963/1985), crée par lui-même de la discrimination alors même qu'il prétend permettre de cerner les phénomènes discriminatoires et de les traiter. Tel est, par exemple, le raisonnement du groupe réuni autour d'Elisabeth Badinter en 2007, pour protester contre le projet d'enquête *Trajectoires et Origines*, qui était alors en gestation à l'initiative de l'INED et de l'INSEE (Badinter, 2009). Le collectif d'auteurs qui contribuent au livre *Le Retour de la race* est hétéroclite au plan des engagements et des pratiques professionnelles, il comprend des philosophes et des juristes, des sociologues et des démographes, marxistes ou « républicanistes »². Leurs textes diffèrent dans le détail. Mais tous ont une idée : ne pas « alimenter le référentiel ethno-racial ambiant » (Bonnio, 2009, 64), ce qui sera le cas selon eux si l'on utilise dans une enquête publique des catégories ethno-raciales, quand bien même ce serait dans l'intention de décrire l'emprise des discriminations ethno-raciales, afin de guider des politiques. L'action publique doit viser à corriger les inégalités sociales et à lutter contre le racisme. Mais, soulignent ces auteurs, les identifications ethniques (être un X pour soi et/ou pour autrui) n'ont pas en France le caractère structural des identités socio-économiques et il convient de tout faire pour éviter qu'elles ne s'installent dans les rapports sociaux³. Il en va de notre avenir républicain.

Les tenants français de *l'ethnic blindness* ne nient pas que les divisions ethno-religieuses puissent avoir une validité sociale. Ils rejettent l'idée qu'elles en aient une ici et maintenant. Ils mettent en œuvre un principe de partage : les identités ethniques existent certes, mais avant et ailleurs que dans la société française. Cela ressort de façon frappante de l'exposition permanente du Musée national d'histoire de l'immigration. Le fait migratoire est reconnu dans son occurrence historique exclusivement. La diversité sociétale et l'hybridation identitaire qui en résultent, avec les liens mais aussi les tensions et conflits afférents, ne le sont pas. Une version scolaire de ce partage se trouve chez Abdelmalek Sayad. « Les enfants algériens sont des élèves français », affirme ce sociologue de l'immigration algérienne,

² L'ouvrage comprend des textes de : Elisabeth Badinter, Jean-François Amadiéu, Jean-Loup Amselle, Alain Blum, Athanase Bopda, Jean-Luc Bonnio, Gwénaële Calvès, Roser Cussó, Véronique De Rudder & François Vourc'h, Jean-Pierre Dozon, Alexandra Filhon, Elena Filippova, Michel Giraud, France Guérin-Pace, Stéphane Jugnot, Hervé Le Bras, Jean-Luc Richard, Serge Slama, Maryse Tripier, et Smaïn Laacher.

³ Voici par exemple la conclusion de l'ethnologue Jean-Luc Bonnio. Spécialiste du monde antillais, il rejette à mots couverts la perspective d'une France créole : « Que voulons-nous ? un monde où les distinctions raciales ou ethniques sont vouées à être toujours là, inéluctables, garantissant le maintien des spécificités culturelles qui leur sont attachées et nourrissant des consciences d'appartenance à des groupes fédérés sur leurs bases, ou un monde débarrassé de ces distinctions où les éléments culturels de diverses origines, éminemment fluides, se diffusent sans entraves dans l'ensemble du corps social » (Bonnio, 2009, 67).

qui récuse toute prise en compte spécifique de la culture de ces enfants à l'école. La culture d'origine est l'affaire des familles, dit-il, l'école et les institutions publiques n'en ont rien à faire (Sayad, 2014)⁴.

Dans un court article remarqué, Stéphane Bonnéry défend un point de vue plus sociologique, mais il dégage lui aussi l'école d'une quelconque charge de prise en compte des identifications ethno-religieuses, et il souligne les incidences nocives des idées des enseignants à ce sujet (Bonnéry 2006). L'ethnicité, note-t-il, est souvent invoquée par les professeurs comme une source de leurs difficultés avec les élèves de milieu populaire. Et de fait, « les élèves rejettent leur scolarité en termes ethnicisés ». Mais le problème n'est pas dans l'altérité culturelle des élèves. Ils ne font qu'importer de l'extérieur une « grille de lecture qui vaut dans la vie extra-scolaire ». Et ils le font d'autant que les institutions scolaires leur en donnent l'occasion et laissent penser que c'est « pertinent ». Par exemple, s'ils voient une bonne classe « composée de Blancs », même si la classe est composée sur la base des niveaux scolaires. Les enseignants ne doivent pas conclure que la culture éloigne ces enfants de l'école, qu'ils ont un « handicap socio-culturel ». Ils doivent bien comprendre que « l'école participe à l'interprétation ethnicisée des situations scolaires que produisent ces élèves ». Ils doivent rompre avec les représentations qu'ils ont de ces élèves comme différents des « élèves normaux », incapables d'apprendre comme les autres, et « leur proposer d'autres modes d'inscription dans la scolarité : en tant qu'apprenant ». En particulier il s'agit de travailler à lever le « malentendu socio-cognitif » qui empêche ces élèves de milieu populaire d'exercer leur intelligence pour apprendre⁵. La prise en compte de la diversité est une fausse piste et une piste fallacieuse. Bonnéry tranche : « On peut situer la catégorie 'ethnicité' dans les termes de sens commun qui viennent interpréter de façon substantialiste l'écart culturel entre l'institution scolaire et les enfants de milieux populaires ».

Sur le dernier point – l'écart culturel entre l'école et les milieux populaires –, Stéphane Bonnéry met ses pas dans ceux de Bourdieu, et les statistiques sur les parcours scolaires accréditent son analyse. En moyenne, il y a peu d'écart entre les parcours des enfants d'immigrés et ceux des enfants de milieux populaires non issus de l'immigration (Brinbaum, Moguérou, Primon 2015). Par contre, l'écart des uns et des autres est très marqué avec les parcours des enfants de milieux favorisés.

Quant à l'interprétation essentialiste des questions ethniques, c'est tout autre chose. Personne en sciences sociales ne dira le contraire : c'est une représentation de sens commun, elle est présente chez les agents scolaires, il vaudrait mieux qu'ils s'en débarrassent. Mais peut-on croire qu'ils vont rectifier leur vision des choses lorsqu'on pointe le problème ? En réalité, Bonnéry met ici le doigt sur un trait central des dynamiques de l'ethnicité, à savoir l'attribution d'altérité congénitale aux minoritaires et le jugement dépréciatif que véhicule cette attribution. Max Weber a dégagé ces logiques des relations ethniques dans un texte fondamental au début du XX^{ème} siècle⁶. Ce qu'on nomme aujourd'hui l'ethnicisation, c'est-à-dire l'attribution d'altérité sur une base ethnique et l'investissement négatif de cette altérité, influe sur le jugement que les enseignants majoritaires portent sur leurs élèves, comme le révélait précocement Daniel Zimmermann (1978). Elle influe aussi sur la façon dont les élèves minoritaires jugent leurs enseignants et ce qui se passe dans leurs établissements, comme le rappelle ici Stéphane Bonnéry. Elle est en outre impliquée dans les pratiques de scolarisation des familles qui sont à la source de l'accroissement de la ségrégation ethnique entre les établissements. Cette ségrégation est à présent un trait saillant du réseau scolaire français (Ly, Riegert 2015). Elle produit des différences de *niveau* significatives entre élèves migrants et immigrés, et les autres, toutes choses égales par ailleurs (OCDE 2016)⁷.

⁴ Le livre collige divers inédits de Sayad (décédé en 1998) relatifs à l'école. On y trouve notamment un texte initialement destiné aux annexes du rapport de Jacques Berque sur la scolarisation des enfants d'immigrés (Berque, 1985). Berque plaide quant à lui pour une diversité de reconnaissance.

⁵ Sur cette approche des inégalités d'apprentissage scolaire, développée par l'équipe ESCOL de l'Université Paris 8, voir Bautier & Rayou 2009, Rochex & Crinon 2011.

⁶ Une analyse du paradigme des relations ethniques fondé par Weber et de ses développements se trouve dans les parties théoriques de Lorcerie 2003 (en ligne).

⁷ Notons ce paradoxe des scolarités des enfants d'immigrés en France : leurs *parcours* scolaires sont analogues en moyenne aux enfants non issus de l'immigration, toutes choses égales par ailleurs, mais leurs *niveaux* d'apprentissage sont

L'interprétation substantialiste des caractéristiques ethniques des élèves n'est donc pas une scorie négligeable dans un fonctionnement scolaire qui se situe pour l'essentiel sur un autre registre. C'est un bout d'un ensemble de processus composites, dont les manifestations sont autant pratiques que symboliques, et qui ont des incidences aussi bien structurales que micro-locales dans le système scolaire français (sans parler des autres domaines). Il faut méconnaître ces processus ou dénier leur prévalence pour s'en tenir à la diversité l'ignorance.

Diversité d'intelligence

Au lieu d'ignorer, on peut apprendre à connaître, on peut didactiser la diversité ethno-religieuse, la faire entrer dans le curriculum et développer à son sujet une pédagogie adaptée. Telle a été la solution argumentée avec brio en 2002 par Régis Debray à propos du pluralisme religieux. Il s'agit, dit-il, de passer de l'ignorance des faits religieux à leur intelligence en respectant totalement la laïcité. Dans son rapport il fait d'une pierre deux coups. Etant donné l'importance du patrimoine religieux dans la civilisation française et l'importance de la référence religieuse dans la littérature classique et dans les arts plus généralement, l'inculture des élèves dans ce domaine est considérée par beaucoup comme une sérieuse limite à l'éducation scolaire. L'historien et recteur Philippe Joutard s'en était fait l'écho dès 1989, dans son rapport sur l'enseignement de l'histoire à l'école. Concevoir un enseignement des faits religieux permettra de s'attaquer à ce problème, pose Régis Debray. Par ailleurs, cela permettra aussi d'élargir les connaissances transmises sur les religions autres que chrétiennes. Notamment cet enseignement serait propre à réduire les préjugés sur l'islam, religion dont la présence dans les programmes se limitait alors à des épisodes guerriers et à quelques leçons sur les débuts de l'islam placées au programme de la classe de 5^{ème}.

Le vocable « intelligence » suggère une profondeur des enjeux cognitifs visés. Il s'agit de réduire une zone d'ombre que l'on juge importante, avec de vrais apprentissages à la clé. L'ambition est non seulement de sortir du mutisme, mais aussi d'éviter les impasses dans lesquelles peuvent se piéger les enseignants qui lancent des projets sur les « cultures d'origine » des élèves sans avoir suffisamment défini les enjeux d'apprentissage. Pour assurer cette ambition, Debray souhaitait qu'un dispositif d'expertise et de formation original soit mis en place. Il l'a été. C'est l'Institut européen en sciences des religions (IESR), qui associe l'École pratique des hautes études (EPHE) et l'Éducation nationale. Ouvert sur l'Europe, il entend désenclaver les travaux de recherche en direction de la formation des enseignants et assurer une remontée des difficultés pratiques. L'ouvrage collectif *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?* (Borne, Willaime 2007), réalisé par les responsables de l'IESR peu après son démarrage, explicite le projet en s'efforçant de répondre aux doutes et critiques formulés par les tenants de la posture d'ignorance. Il s'agit, est-il écrit dans le chapitre de définition, de pratiquer un « libre examen documenté et critique de phénomènes qui existent et constituent, quels que soient les sentiments que l'on peut avoir à leur égard, une dimension de la vie des sociétés » (Borne, Willaime, 2007, 39). Parler de « religieux » et non de « religions » montre que l'on déborde des religions au sens institutionnel, et parler de « faits religieux » au pluriel montre qu'il ne s'agit pas d'amener les élèves à conceptualiser « le religieux », mais de les introduire à la diversité de ce que les hommes ont fait et font à ce titre. Ces faits sont collectifs, ils laissent des traces matérielles, et ils témoignent de l'activité symbolique des groupes humains. La fin du chapitre révèle le lien entre l'intention didactique de cet enseignement et la diversité sociétale : « C'est un signe incontestable de la maturité de la laïcité scolaire que d'ouvrir la formation des élèves et des professeurs à de telles perspectives de plus en plus indispensables dans des sociétés pluralistes » (Borne, Willaime, 2007, 57). Il n'est pas impossible qu'en parlant de la « maturité » de la « laïcité scolaire », les auteurs fassent allusion à la protection relative de la pensée scolaire de la laïcité à l'égard des emballements du contexte politique de l'époque. Mais

significativement inférieurs. Voir notre synthèse « Le modèle français à la peine », in *Education et diversité. Les fondamentaux de l'action*, à paraître.

à coup sûr, le pluralisme sociétal auquel ils cherchent à répondre en argumentant une didactique des faits religieux, vise en premier lieu à donner dans le curriculum une place à l'islam et aux musulmans.

Jusqu'à quel point le pari a-t-il été gagné ? Nul ne le sait encore. L'enseignement des faits religieux n'est pas une matière à proprement parler. C'est un objet « transversal » aux disciplines enseignées, chacune pouvant l'aborder sous son angle spécifique : l'histoire des arts en premier lieu⁸, l'histoire, la littérature, les langues vivantes, la musique, les arts plastiques, la philosophie, et bien sûr aussi les sciences, dès lors que l'enseignant introduit ses élèves à l'histoire de la science qu'il enseigne, comme le souhaitaient Bourdieu et ses collègues du collège de France dans leurs *Propositions pour l'enseignement de l'avenir* (1985) (Büttgen et al, 2009). Il n'est donc pas facile d'évaluer globalement l'impact de cette nouvelle entrée curriculaire. Notons par ailleurs que la didactisation de la diversité sociétale ne se réduit pas à l'enseignement des faits religieux. Les disciplines relevant des sciences humaines, des sciences sociales, des arts ou encore l'enseignement moral et civique (EMC) laissent des marges de liberté aux enseignants pour faire travailler leurs élèves de façon plus approfondie sur des objets relatifs à la diversité sociétale dans le cadre des programmes, s'ils le souhaitent (Servat 2017). On peut par exemple étudier des textes d'auteurs issus de l'immigration post-coloniale en littérature française ou en anglais, nombre de professeurs le font. Ce sont des choix personnels – qu'il faut parfois justifier auprès des parents. Les dispositifs transdisciplinaires introduits au lycée (Travaux personnels encadrés, TPE) et au collège (Travaux pratiques interdisciplinaires, TPI) peuvent également permettre des recherches de cette nature sur la base de choix communs avec les élèves ou entre plusieurs professeurs.

De toutes les spécialités d'enseignement, ce sont les spécialistes de l'histoire scolaire qui ont déployé l'activité collective la plus intense pour didactiser la diversité ethno-religieuse, et ce depuis le milieu des années 1990. Trois moments et trois noms permettront d'illustrer la continuité d'un effort et d'entrevoir sa dynamique institutionnelle. Au milieu des années 1990, Dominique Borne, inspecteur général, conçoit de nouveaux programmes pour le collège et le lycée. Il place en Seconde un thème audacieux (c'était la première fois qu'on introduisait une approche thématique dans les programmes d'histoire du secondaire) : « La Méditerranée au XII^{ème} siècle, carrefour de trois civilisations ». L'innovation allait rapidement rencontrer la faveur des enseignants et des élèves. Elle donnait l'occasion de recadrer les Croisades en les situant dans le réseau complexe d'échanges dont la mer Méditerranée fut le siège à cette époque, montrant l'islam comme l'un des trois grands courants civilisationnels qui s'affrontaient alors en s'hybridant, avec la civilisation byzantine et le christianisme romain (Legris 2009). Dominique Borne va s'impliquer peu après dans l'enseignement des faits religieux et il succèdera à Régis Debray en 2005 à la présidence du Conseil de direction de l'IESR. Un deuxième moment pourrait être le début des années 2000. Pour couper court aux rumeurs sur les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'enseignement du génocide des Juifs, Benoit Falaize conduit avec l'INRP une enquête par entretiens et observation dans tous les collèges de l'académie de Versailles, la plus grosse de France, sur l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation. Il en rapporte un ensemble précis d'informations sur la conduite de ces leçons et une vision plutôt rassérénante des rapports pédagogiques. Il n'y a pas de blocages et très peu d'incidents sur ces questions, les professeurs enseignent le programme (Corbel, Falaize 2004). C'est le moment où paraît un livre de « témoignages » réunis par Georges Bensoussan, qui dit exactement le contraire et dénonce l'antisémitisme des banlieues (Brenner, 2002). Benoit Falaize n'a cessé ensuite, comme auteur de manuels, éditeur, chargé de mission au ministère pour la laïcité, de rechercher les voies d'une ouverture didactique à la diversité. Un troisième moment pourrait être le début des années 2010, avec la fondation du collectif *Aggiornamento*, vigoureusement animé par Laurence De Cock. Ce collectif informel réunit des enseignants d'histoire désireux de contrer l'influence dans les médias des positions xénophobes fondées sur une vision nationaliste identitaire de l'histoire de la France (De Cock, 2017).

Ces faits ne sont qu'illustratifs, mais ils suffisent à montrer qu'il existe dans le milieu des enseignants d'histoire une tendance animée par le souci de prendre en charge une didactique de la diversité ethno-

⁸ C'est la spécialité d'Isabelle Saint-Martin, directrice de l'IESR depuis 2010.

religieuse, depuis l'écriture des programmes jusqu'aux activités pédagogiques. Ces personnes ont des positions diverses, des engagements différents aussi. Elles sont liées par une certaine homogénéité du parcours académique, par l'interconnaissance et par le désir de faire oeuvre collective, – les publications collectives en témoignent. Ce sont aussi bien des membres des corps centraux de l'institution, que des enseignants en position de formation-recherche et d'activité éditoriale⁹. Ils sont parfois mobilisés pour faire pièce aux zéloteurs des positions adverses (c'est le cas d'Aggiornamento), mais plus souvent c'est pour relever le défi que pose à l'orientation civique de l'histoire la présence d'élèves dont les références familiales sont différentes. Pour eux, tout élève doit pouvoir trouver sa place dans l'histoire enseignée. Il faut encore mentionner l'activité de l'Association des professeurs d'histoire-géographie (APHG), puissante association de spécialistes séculaire (fondée en 1910), qui a publié des dossiers et animé des formations sur l'islam, la colonisation, le fait migratoire, etc., en présentant les travaux universitaires disponibles. Le dynamisme de la recherche universitaire française sur ces questions a de plus favorisé leur entrée au programme des concours¹⁰.

Le livre *Mémoires et histoire à l'école de la République. Quels enjeux ?*, écrit à six mains (Bonafoux, De Cock, Falaize, 2007), trace les contours de la didactique de l'histoire selon ces experts. Ils entendent inscrire l'intelligence de la diversité dans une conception renouvelée de leur discipline. Plus question que l'histoire enseignée soit structurée par le « récit national » ou par le « mythe national » : les critiques fortes de Suzanne Citron sur le fétichisme de la nation chez les historiens du 19^{ème} s. et dans la tradition de l'enseignement de l'histoire sont reçues (Citron 1987/2017). Il restera néanmoins du national dans l'histoire qu'il s'agit de promouvoir car cette matière a une fonction patrimoniale et une fonction identitaire, elle doit aider chacun à s'identifier comme membre d'une communauté politique qui a un passé, un territoire, donc des frontières. Mais, si l'histoire enseignée doit rester « au service de l'éducation civique » (Bozec, 2017), ce sera selon des modalités « post-nationalistes » pour emprunter un terme forgé par des chercheurs allemands qui ont observé les façons dont on enseigne aujourd'hui l'histoire dans les systèmes scolaires d'Europe occidentale (Schiffauer et al, 2004)¹¹. Il s'agit de montrer les « dynamiques combinatoires » qui constituent les sociétés étudiées. On n'en évacuera pas les dimensions émotionnelles : sur des questions comme la colonisation et la décolonisation, sur lesquelles des mémoires différentes s'affrontent dans la société (Henry 2018), on dégagera la trame historique sans négliger les mémoires plurielles. Empruntant aux travaux sur les « questions socialement vives » (QSV) (Legardez, Simonneaux, 2006 ; Tutiaux-Guillon 2006), les approches pédagogiques devront faire saisir « la complexité » de ces questions et faire accepter les « perceptions multiples » qu'en ont les diverses catégories d'acteurs.

Diversité de reconnaissance

La posture que nous avons nommée « diversité d'intelligence » se préoccupe de construire, dans l'infinité des objets didactisables, des objets de savoir qui ont une pertinence du point de vue de la pluralité ethno-religieuse française (les faits religieux, la colonisation et la décolonisation, la distinction histoire-mémoires, etc.), mais qui sont jusqu'alors peu présents ou absents dans le curriculum, et elle entend en faire des objets d'enseignement, en complétant le curriculum, de sorte à ce que les élèves de toutes origines aient par ce biais une place dans le curriculum. La posture que nous nommons

⁹ Benoit Falaize, agrégé d'histoire, chercheur à l'INRP, a été ultérieurement chargé de mission laïcité à la DGESCO. Il a soutenu en 2014 une thèse sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire, y compris aux colonies (Falaize 2016), et est maintenant inspecteur général. Laurence De Cock, agrégée d'histoire, enseignante dans le second degré, a noué un lien privilégié avec Suzanne Citron, dont elle a réédité l'ouvrage princeps (Citron 2017), et a animé les deux ouvrages collectifs sur la *Fabrique scolaire de l'histoire* (2009, 2017). Elle a soutenu en 2016 une thèse sur l'enseignement du fait colonial (De Cock, 2018).

¹⁰ La préparation aux concours de recrutement a pu servir de dispositif intermédiaire entre la recherche et la pratique pédagogique. C'est ainsi qu'au cours des dix dernières années, il y a toujours eu parmi les quatre questions d'histoire de l'agrégation d'histoire une question touchant directement ou non à la diversité sociétale (histoire de la colonisation, du monde arabe...). Il y en avait même deux sur quatre en 2017-2018. Il n'y en a pas en 2018-2019.

¹¹ Cet ouvrage analyse le traitement de la diversité dans les systèmes scolaires de quatre pays : Allemagne, Pays-Bas, Angleterre et France. La base de comparaison est l'expérience scolaire d'élèves d'origine turque en lycée.

« diversité de reconnaissance » part d'une certaine façon elle aussi de l'idée de « place », mais elle ne donne pas à ce mot prioritairement un sens cognitif. De ce fait, d'ailleurs, les deux postures peuvent se compléter. Pour la diversité de reconnaissance, « place » s'entend d'abord au sens d'un engagement mutuel, au sens d'un vouloir vivre ensemble. C'est ce que traduit en une belle phrase, aussi simple que forte, la philosophe Joëlle Zask : « Reconnaître quelqu'un est lui faire de la place en un lieu qu'on est prêt à partager » (Zask, 2011, p. 288).

Les recherches sur le concept de reconnaissance entendu en ce sens dérivent de la thèse d'Axel Honneth, parue en français en 2000, sous le titre *La Lutte pour la reconnaissance* (Honneth 2000), thèse qui a rencontré un très grand intérêt (Ricoeur 2004, Caillé 2007)¹². L'intuition théorique défendue par Honneth concerne le concept de personne. A la suite du jeune Hegel et avec la psychologie sociale, il affirme que l'individu a besoin pour se construire de la reconnaissance d'autrui. « Un individu n'est en mesure de s'identifier pleinement à lui-même que dans la mesure où ses particularités trouvent une approbation et un soutien dans les rapports d'interaction sociale » (Honneth, 2000, p. 33). Partant de là, il argumente (c'est son apport propre à la théorie de la reconnaissance) que cette reconnaissance intersubjective est différenciée. Elle s'éprouve, dit-il, dans trois types de relations : l'amour (que l'individu trouve typiquement dans son lien à sa mère et au-delà dans sa famille), le droit (la reconnaissance juridique de son égale dignité et de sa responsabilité individuelle), et l'estime sociale (la reconnaissance par autrui de ses capacités et qualités)¹³. Les deux dernières formes de la reconnaissance, le droit (base de l'égalité formelle des personnes) et l'estime sociale ou le mérite (critère normatif de la hiérarchie sociale), se sont différenciées dans les démocraties contemporaines, qui ont remplacé les anciens régimes où régnait le principe de l'honneur.

Une bonne part du travail de Honneth concerne la façon dont les individus réagissent aux situations de non-reconnaissance (angl. *misrecognition*). Les privations de reconnaissance, sont, selon lui, au cœur des expériences ordinaires de l'injustice, dans le phénomène de l'humiliation et du mépris (*disrespect*)¹⁴. Et elles suscitent des réactions de résistance qui, d'individuelles et morales qu'elles sont au départ, vont se développer en conflits « sociaux » si certaines conditions sont réunies. Honneth évoque ainsi « le processus pratique au cours duquel des expériences individuelles de mépris (*disrespect*) sont interprétées comme des expériences typiques d'un groupe entier, de manière à motiver la revendication collective de plus larges relations de reconnaissance » (Honneth, 2000, p. 194). La logique des conflits sociaux est souvent morale, souligne-t-il. Il faut rapporter ces conflits « aux expériences morales que vivent certains groupes du fait de leur exclusion sociale ou juridique » (Honneth, 2000, p. 197).

Cette évocation sommaire de l'œuvre de Honneth suffit à faire entrevoir en quoi sa réflexion peut rejoindre les préoccupations éducatives. Le sentiment d'injustice des élèves immigrés et issus de l'immigration, ou encore leur sentiment de discrimination ont été les premières caractéristiques spécifiques de leur rapport à l'école à être prouvées statistiquement, tandis que les parcours scolaires paraissent grosso modo analogues à ceux de leurs pairs (Caillé 2007, Brinbaum & Tenret 2011, Brinbaum & Guégnard 2011). Cette bizarrerie a été expliquée par le décalage entre l'ambition scolaire manifestée par les élèves et leurs familles dans leur désir de poursuite d'études, et les décisions

¹² Les philosophes québécois Michael Taylor et Will Kymlicka avaient chacun de leur côté développé une ligne d'argumentation où la « reconnaissance » concernait l'intégration des individus et groupes minoritaires dans la société, en tant que porteurs de cultures différentes. « Reconnaissance » en ce sens débouche sur l'idée de « politiques de reconnaissance » qui sont des formes de politiques de l'identité. Par contre, dans la ligne de recherche dégagée par Honneth, la « reconnaissance » et la « lutte pour la reconnaissance » concernent les conditions de *l'autonomie des individus*, – tous les individus et pas seulement les minoritaires – en tant que *membres* d'une société. Pour lui et pour Nancy Fraser avec laquelle il dialogue en 2003, il s'agit de connecter « philosophie morale, théorie sociale, et analyse politique dans une théorie critique de la société capitaliste » (Fraser, Honneth 2003, p. 4). Le principe de reconnaissance est *le standard* (Honneth) ou *un* des deux standards (Fraser) auquel rapporter les faits et les règles pour évaluer leur justice.

¹³ Ou la reconnaissance de son mérite, *achievement* (Honneth, 2003, p. 140 ss).

¹⁴ Le terme « mépris » ne rend pas bien l'allemand *Mißachtung*, note Pierre Rusch, traducteur de Honneth 2000. C'est l'idée plus large de manque de respect, anglais *disrespect*. De même, le néologisme anglais *misrecognition* est plus riche que « non-reconnaissance ».

d'orientation qui les cantonnent souvent dans des voies professionnelles dont ils ne veulent pas. Ce rejet de l'orientation professionnelle est confirmé par l'observation des conduites des jeunes dans ces lycées (Palheta, 2012). Mais le sentiment d'un traitement injuste n'a en réalité rien de ponctuel, il s'appuie sur un sentiment plus général de privation d'égalité et de discrimination dans la société et dans l'école. Ainsi, les enquêtes en population générale montrent la prévalence de l'expérience de n'être pas vu comme un français, laquelle ne concerne pas que l'expérience scolaire mais la concerne aussi (Beauchemin, Hamel, Simon 2015). Dans une enquête auprès d'élèves de Seconde qui recherchait du côté de la religion musulmane les facteurs d'une éventuelle propension des élèves à la radicalisation, Laurent Lardeux fait ressortir l'épreuve que constitue pour ces élèves le fait d'être mis ensemble dans des établissements à la réputation dégradée. Son titre, « Frustration, discrimination et radicalité », met en valeur l'enchaînement chez ces élèves de la *misrecognition* légale et sociale, débouchant sur une tendance à proclamer son hostilité à l'ordre établi (Lardeux, 2018)¹⁵. Une autre enquête complète cette analyse en montrant l'impact propre du contexte institutionnel de l'école française sur ces épreuves. Comparant les expériences lycéennes de jeunes d'origine turque dans quatre contextes ouest-européens, des chercheurs allemands trouvent en France une tendance de ces jeunes plus nette qu'ailleurs à mettre en avant leurs différences culturelles. Sous le silence requis dans l'école républicaine au sujet de leurs cultures familiales, les élèves de Paris perçoivent un jugement négatif sur leurs contextes familiaux, et ce n'est pas l'affirmation qu'ils sont citoyens français qui corrige cette impression : « La catégorie 'Français', malgré sa prétention à l'universalité, ne résout pas le problème de la reconnaissance. L'insistance sur sa propre particularité en est la conséquence » (Mannitz, 2004, p. 291). Pour suivre Honneth, cette exhibition des particularismes peut n'être qu'une façon de demander l'égale considération.

L'analyse de Honneth peut aussi éclairer les voies d'une réponse pratique au défi de la reconnaissance. Pour commencer, elle fait comprendre en quoi l'effort pour didactiser la diversité ethno-religieuse est judicieux. Cette ligne d'action exclut toute désignation particulariste, et favorise l'inclusion des groupes et individus de statut social minoritaire, exposés par définition au manque de reconnaissance, dans le référentiel commun universaliste. Elle s'essaie à corriger un des facteurs du manque de reconnaissance, qui n'est pas tant l'ignorance que le règne des préjugés (Sanchez-Mazas 2004). Par ailleurs, l'analyse en termes de reconnaissance/manque de reconnaissance peut servir de standard pour apprécier les réformes ou projets menés aux divers échelons du système, du national au local. A cette aune, la loi de 2013, qui parle de « bienveillance » combinée à l'« exigence » et préconise une visée inclusive, est bien inspirée. La réorientation du discours du ministère sur la laïcité au lendemain des attentats de 2015, le fut également (Lorcerie, 2015). Il n'est pas certain néanmoins que cet *aggiornamento* en sourdine suffise sur le terrain à compenser l'effet de *misrecognition* qu'avait produit la version précédente du discours ministériel, qui flattait l'islamophobie ambiante (Ogien, 2013). L'idée d'une laïcité d'émancipation par rapport aux croyances familiales a la vie dure.

L'enseignement moral et civique (EMC) serait une ressource prometteuse pour développer des démarches de reconnaissance au sens de Honneth, s'il était mis en œuvre conformément au projet initial (Kahn, 2015). Il n'est pas sûr qu'il en prenne le chemin. Mais son orientation globale mérite d'être saisie. La clé est que dans sa conception philosophique, l'EMC ne sépare pas les contenus d'enseignement de la méthode selon laquelle ils doivent se travailler. Cette méthode est le débat ouvert sur des questions morales qui concernent les élèves. Le débat ouvert, c'est-à-dire sans « bonne » solution que l'enseignant serait chargé de dégager. Le but n'est pas de soumettre le travail en classe au principe « d'objectivité », mais au principe « d'impartialité », souligne Anne-Claire Husser. « Plutôt qu'à l'histoire, c'est à la philosophie que l'enseignement moral et civique emprunte ici son modèle pédagogique. Celui-ci enveloppe en effet une dimension critique, laquelle ne s'entend pas comme réfutation systématique des points de vue en présence, mais au sens d'un examen rigoureux

¹⁵ Par contre, une autre enquête portant, elle, sur des parcours de jeunes vraiment radicalisés, montre que ces carrières ne résultent pas directement d'épreuves de reconnaissance scolaire ou sociale, mais bien plus spécifiquement des épreuves familiales (Bonelli & Carrié 2018).

de ces derniers dans l'horizon, sinon d'un consensus possible, du moins d'un 'désaccord raisonnable' »¹⁶ (Husser, 2017, p. 53). Ce type de débat se déploie à partir des échanges entre les participants qui doivent s'écouter mutuellement, l'enseignant étant en position de régulation ou parfois même transitoirement de simple observation (Crick, 1998). Ce dispositif favorise donc la parole, y compris celle de ceux qui ne sont pas enclins à verbaliser : chacun peut prendre une place de membre dans le groupe-classe. Et il favorise l'écoute, y compris de ceux qui ne sont pas enclins à laisser parler. Il est donc éminemment favorable à la reconnaissance mutuelle, source privilégiée du développement d'une relation positive à soi-même, selon Honneth. Ajoutons qu'il donne à l'enseignant le loisir d'entendre ses élèves en train de réfléchir sur des problèmes moraux ou civils, ce qui est une autre des modalités de la reconnaissance dans un tel dispositif.

En bref,

La tradition d'ignorance de la diversité ethno-religieuse à l'école est défendue par nombre d'auteurs et – nous n'en avons rien dit – par la plupart des hommes politiques. Pourtant, nous avons montré qu'elle est sapée par l'omniprésence des représentations sociales négatives de cette diversité, à l'école comme à l'extérieur de l'école. Nous avons avancé, en nous appuyant sur les travaux d'Axel Honneth, que cette situation induit dans l'école des formes de mépris ou de non-respect des élèves minoritaires (et de leurs familles), et un climat de non-reconnaissance qui n'est propice ni à l'épanouissement des personnalités des élèves ni à la tranquillité des établissements. Cette privation de reconnaissance est aujourd'hui contrée par une didactisation mesurée mais réelle de la diversité ethno-religieuse, en histoire et dans l'enseignement des faits religieux principalement. L'enseignement moral et civique ménage davantage encore d'opportunités de ce point de vue lorsqu'il est mis en œuvre conformément à son projet initial. Il ouvre les élèves à l'exercice public de la raison critique sur tous les sujets à leur portée. En favorisant l'écoute mutuelle, et donc la reconnaissance mutuelle entre pairs sur des sujets significatifs, il représente certainement, pour le système scolaire français, la voie pédagogique codifiée la plus riche pour pallier, sinon réparer, les effets identitaires du déni de reconnaissance vécu dans la vie courante par les élèves issus des migrations post-coloniales. Autrement dit les effets du racisme ordinaire.

Références

- Badinter Elisabeth et al., 2009, *Le Retour de la race. Contre les "statistiques ethniques"*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube.
- Beauchemin Cris, Hamel Christelle, Simon Patrick, dirs., 2015, *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris, INED, préface de François Héran.
- Bautier Elizabeth, Rayou Patrick, 2009, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF.
- Becker Howard, 1985, *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance* (trad. fr. J.-P. Briand, J.-M. Chapoulie), Paris, Métailié.
- Ben Ayed Choukri, 2015, *La Mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*. Paris, Armand Colin.
- Berque Jacques, 1985, *L'Immigration à l'école de la République*, Paris, La Documentation française.
- Bonafoux Corine, De Cock-Pierrepont Laurence, Falaize Benoît, 2007, *Mémoires et histoire à l'école de la République. Quels enjeux ?* Paris, Armand Colin.
- Bonelli Laurent, Carrié Fabien, 2018, *La fabrique de la radicalité. Une sociologie des jeunes djihadistes*, Paris, Seuil.
- Bonnéry, Stéphane, 2006, « La question de "l'ethnicité" dans l'école : essai de reconstruction du problème », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n° 1, p. 1-17.

¹⁶ Expression de Charles Larmore.

- Bonnéry, Stéphane, 2007, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- Borne Dominique, Willaime Jean-Paul, dirs., 2007, *Enseigner les faits religieux. Quels enjeux ?* Paris, Armand Colin. Préface de Régis Debray.
- Bozec Géraldine, 2017, « L'histoire au service de l'éducation civique : la permanence d'une ambition à l'école primaire », in L. De Cock, dir., *La Fabrique de l'histoire scolaire, 2^{ème} édition*, Marseille, Agone, p. 55-68.
- Brenner Emmanuel (Georges Bensoussan), dir., 2002, *Les Territoires perdus de la République*, Paris, Ed. Mille et une nuits.
- Brinbaum Yaël, Guégnard Christine, 2011, « Parcours de formation et insertion des jeunes issus de l'immigration. De l'orientation au sentiment de discrimination », CEREQ, Net-Doc 78.
- Brinbaum Yaël, Tenret Elise, 2011, « Justice et injustice scolaire », in M. Forsé et O. Galland, dirs., *Les Français face aux inégalités et à la justice sociale*, Paris, Armand Colin, p. 179-189.
- Brinbaum Yaël, Moguérou Laure, Primon Jean-Luc, 2015, « Les trajectoires du primaire au supérieur des descendants d'immigrés et de natifs d'un DOM », in C. Beauchemin, C. Hamel et P. Simon, dirs., *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris, INED, p. 175-202.
- Büttgen Philippe, de Libera Alain, Rashed Marwan, Rosier-Catach Irène, 2009. *Les Grecs, les Arabes et nous. Enquête sur l'islamophobie savante*, Paris, Fayard.
- Caille Jean-Paul, 2007, « Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés », *Education & Formations* (74), p. 117-142.
- Caillé Alain, 2007, *La Quête de reconnaissance, nouveau phénomène social total*, Paris, La Découverte, Collection du MAUSS.
- Citron Suzanne, 2017, *Le Mythe national. L'histoire de France revisitée. (édition originale 1987)*, Ivry-s-Seine, Éditions de l'Atelier.
- Corbel Laurence, Falaize Benoit, 2004, « L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du xx^{ème} siècle. Enquête sur les représentations enseignantes », *Revue française de pédagogie* n° 147, p. 43-55.
- Crick Bernard, 1998, *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship*, London, Qualifications and Curriculum Authority - https://www.teachingcitizenship.org.uk/sites/teachingcitizenship.org.uk/files/6123_crick_report_1998_0.pdf.
- Debray Régis, 2002, *L'Enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, Paris, La Documentation française.
- De Cock Laurence, 2017, « Avant-Propos », in L. De Cock, dir., *La Fabrique de l'histoire scolaire, 2^{ème} édition*, Marseille, Agone, p. 27-38.
- De Cock Laurence, 2018, *Dans la classe de l'homme blanc. L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*, Lyon, Presses de l'Université de Lyon.
- De Cock Laurence, Picard Emmanuelle, dirs, 2009, *La fabrique scolaire de l'histoire: illusions et désillusions du roman national*, Marseille, Agone.
- Falaize Benoit, 2016, *L'Histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, Rennes, PUR.
- Fraser Nancy, Honneth Axel, 2003, *Redistribution or recognition ? A political-philosophical exchange*, London, New York, Verso.
- Guillaumin Colette, 2002, *L'Idéologie raciste, genèse et langage actuel*, Paris, Gallimard (éd. or. 1972).
- Henry Jean-Robert, 2018, « L'histoire aux prises avec les mémoires. L'exemple du musée avorté de Montpellier sur l'histoire de la France et de l'Algérie », *L'Année du Maghreb*, n° 19, p. 133-164.
- Honneth Axel, 2000, *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf.
- Husser, Anne-Claire, 2017, « L'enseignement des faits religieux et l'enseignement moral et civique 'à la française' : des éthiques en tension? », *Éducation et francophonie*, 45(1), p. 42-59.
- Kahn Pierre, 2015, « L'enseignement moral et civique : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat », *Carrefours de l'éducation*, n° 39, p. 185-202.
- Lardeux Laurent, 2018, « Frustration, discrimination et radicalité », in O. Galland Olivier, A. Muxel, dirs., *La Tentation radicale*, Paris, PUF, p. 267-317.
- Legardez Alain, Simonneaux Laurence, dirs, 2006, *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

- Legris Patricia, 2009, « Les programmes scolaires d'histoire dans l'enseignement secondaire », in L. De Cock, E. Picard, dirs, *La Fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille Agone, p. 28-52.
- Lorcerie Françoise, 2003, *L'École et le défi ethnique*, Paris ESF & INRP.
- Lorcerie Françoise, 2013, « Au fil de la collection », *Diversité* (174), dossier Anniversaire : « 40 ans de solidarité », p. 109-118.
- Lorcerie Françoise, 2015, « Laïcité 2015 : *Aggiornamento* en sourdine », revue *Diversité* (182), p. 21-27.
- Ly Son Thierry, Riegert Arnaud, 2015, « Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français ». Etude pour le CNETCO. Paris, CNETCO.
- Mannitz Sabine, 2004, "Pupils' negotiations of cultural difference : discursive assimilation and identity management", in W. Schiffauer, G. Baumann, R. Kastoryano, S. Vertovec, dirs., *Civil Enculturation: Nation-State, Schools and Ethnic difference in four European Countries*, New-York-Oxford, Bergahn Books, p. 242-303.
- Nicolet Claude, 1982, *L'Idée républicaine en France. Essai d'histoire critique*. Paris, Gallimard.
- Obin Jean-Pierre, 2004, *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires*, Rapport de l'Inspection générale de l'Education nationale, publié dans *L'Ecole face à l'obscurantisme religieux*, Paris, Ed. Max Milo, 2006, p. 295-377.
- Ogien Ruwen, 2013, *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*, Paris, Grasset.
- Palheta Ugo, 2012, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF.
- Ricoeur Paul, 2004, *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris, Stock.
- Rochex Jean-Yves, Crinon Jacques (dir.), 2011, *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Sanchez-Mazas Margarita, 2004, *Racisme et xénophobie*, Paris, PUF.
- Sanchez-Mazas Margarita, 2012, *Enseigner en contexte hétérogène*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Sayad Abdelmalek, 2014, *L'École et les enfants de l'immigration : Essais critiques*, réunis par Benoit Falaize et Smaïn Laacher, Paris, Seuil, 2014.
- Sénac Réjane, 2012, *L'Invention de la diversité*, Paris, PUF.
- Servat Véronique, 2017, « La liberté comme solution ? Un exemple d'histoire de l'immigration en EMC », in L. De Cock, dir., *La Fabrique de l'histoire scolaire*, 2^{ème} édition, Marseille, Agone, p. 99-116.
- Tutiaux-Guillon Nicole, 2006, « Le difficile enseignement des 'questions vives' en histoire-géographie », in A. Legardez, L. Simonneaux, coords., *L'École à l'épreuve de l'actualité, Enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF, p. 119-135.
- Zask Joëlle, 2011, « Le bénéfice de la reconnaissance », in *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*, Lormont, Le Bord de l'eau, p. 285-321
- Zimmermann Daniel, 1978, « Un langage non-verbal de classe : Les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers », *Revue française de Pédagogie* (44), p. 46-70.