

Former sur la discrimination à l'école : l'enjeu d'un travail sur et avec les processus de dénégation

Fabrice Dhume

► **To cite this version:**

Fabrice Dhume. Former sur la discrimination à l'école : l'enjeu d'un travail sur et avec les processus de dénégation. Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancées, L'Harmattan, 2015, 978-2-343-06241-9. halshs-01421661

HAL Id: halshs-01421661

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01421661>

Submitted on 22 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.

Former sur la discrimination à l'école :

l'enjeu d'un travail *sur et avec* les processus de dénégation

Fabrice Dhume, sociologue, chercheur à l'ISCRA

En France, la formation de ses agents sur la *discrimination*, notamment ethnique ou raciale, n'est guère incluse dans le programme de l'Education nationale. La récente loi d'orientation « pour la refondation de l'école de la République » a cependant confié aux nouvelles Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) la responsabilité d'organiser « des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes, à la lutte contre les discriminations, à la scolarisation des élèves en situation de handicap ainsi que des formations à la prévention et à la résolution non violente des conflits »¹. Cette mention récente et floue tient certes à ce que la question politique des discriminations est relativement nouvelle, le gouvernement français ne l'ayant officiellement reconnue que depuis 1998. Mais l'institution scolaire semble avoir plus que d'autres un problème avec la reconnaissance de cette question (Lorcerie, 2003a), car il a fallu attendre encore dix ans pour que ce thème fasse son apparition dans la liste des priorités officielles². Et encore cela se fait-il dans des termes qui témoignent d'un brouillage de référentiels d'action publique (entre intégration, égalité des chances, antiracisme...), d'une tendance à imputer le problème aux élèves, et à ethniciser et stigmatiser certains publics (Dhume, 2010). L'institution est en effet plus habituée à poser le problème en terme d'inadaptation des publics à l'école qu'en terme de responsabilité institutionnelle dans la production des inégalités³.

Dans ce contexte, comme l'ont déjà souligné certaines recherches sur l'éducation interculturelle (Abdallah-Prétceille, 2003 ; Dervin, 2010), la formation professionnelle sur une telle question suppose d'ouvrir des espaces de réflexivité et d'analyse, qui ne soient pas limités à la transmission de connaissances mais qui interroge plutôt les « lunettes sociales » par lesquels la réalité sociale est

¹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, art.70.

² Men-Dgesco, Circ. n°2007-011 du 9 janvier 2007.

³ Voir dans le même ouvrage le chapitre d'Audrey Heine et Laurent Licata, qui soulèvent cette question sous l'angle des enjeux de *reconnaissance*.

« vue » et les problèmes, définis. Il s'agit particulièrement de former à une analyse des *rappports sociaux*, pour rendre understandable les écarts de points de vue et les asymétries de places entre groupe majoritaire et groupe minorisés⁴. L'expérimentation de tels espaces de travail, menée depuis le début des années 2000 dans le cadre de la politique publique de « lutte contre les discriminations », montre que la reconnaissance du phénomène se heurte à de multiples obstacles, qu'il est nécessaire de prendre en considération dans une stratégie pédagogique. L'un des principaux obstacles réside dans des formes de *dénégation*, qui reconnaissent la question en général mais nient sa pertinence concrète et sa réalité objective en situation. Cette logique de dénégarion témoigne d'un problème d'acceptabilité et de statut de la question *dans l'école et pour l'école*, et elle contribue à maintenir le problème dans un statut de reconnaissance-limite (faible légitimité, précarité et marginalité des initiatives...).

A partir d'un travail de recherche au long cours conduit au sein de l'ISCRA⁵ dans une perspective de *sociologie publique*⁶ (Burawoy, 2006), travail qui m'a conduit parfois à habiter le rôle de formateur et à réfléchir aux enjeux pédagogiques de la formation continue des professionnels, je voudrais ici soutenir l'enjeu d'une prise en compte de ces processus dans les stratégies de formation sur la discrimination. Après avoir rappelé quelques éléments du contexte français concourant aux difficultés de reconnaissance de la discrimination scolaire, je préciserai l'usage que je fais du concept et montrerai quelques-uns des procédés par lesquels opère la dénégarion. Je m'intéresserai ensuite à la dynamique, non linéaire mais cyclique, de ce phénomène dans la trajectoire de formation, pour montrer que ce problème de reconnaissance ne se solde pas dans une transmission

4 La *majorité* n'est ici pas à entendre au sens quantitatif, mais au sens politique d'un groupe ayant le pouvoir de définir et d'imposer sa norme comme la normalité, et de distribuer à partir d'elle la capacité et la légitimité politiques. Voir à cet égard le texte de F. Lorcerie concernant les enjeux de formation autour de l'islam, dans cet ouvrage.

5 L'Institut social et coopératif de recherche appliquée (www.iscra.org) est un institut indépendant qui a pour principe de contribuer à la création de collectifs élargis de recherche en sciences sociales, associant chercheurs, acteurs publics et publics, dans un souci de démocratisation de la production des savoirs et de transformation sociale. Depuis le début des années 2000, j'y conduit un programme de recherches et d'intervention sur l'ethnisation et la discrimination à l'école en France, à partir d'une pluralité de terrains, de projets et de formes d'intervention sociologique.

6 Une telle recherche repose sur l'investissement en commun de situations, entre chercheurs et acteurs publics, pour contribuer à la constitution de nouveaux publics et de nouvelles problématisations politiques et scientifiques. Dans une logique de *compréhension critique*, il s'agit de développer un savoir situé, une mobilité tactique et une puissance d'agir.

de savoir. Je terminerai en indiquant une perspective possible de travail, visant non pas à éliminer ces processus – cela n'est peut-être ni possible ni souhaitable – mais à travailler avec eux, pour en conscientiser les ressorts et en assouplir la dynamique.

La question de la discrimination : illégitimité scientifique, tabou institutionnel et peurs professionnelles

Dans le contexte français, la diffusion de la problématique de la discrimination à l'école se heurte à sa forte illégitimité, tant politique et institutionnelle que scientifique (Simon, 2003 ; Dhume *et al*, 2011). Il y a diverses raisons à cela. D'abord, la dominance du référentiel politique d'« intégration », depuis les années 1980, justifie la situation sociale souvent dégradée des gens vus comme « issus de l'immigration » par un défaut d'adaptation à la société française et à ses « codes » ; ce qui conduit à récuser l'idée de discrimination et à légitimer un traitement spécial des populations concernées. D'autre part, l'assimilation, dans le domaine scolaire, de la question de l'égalité à la méritocratie « égalité des chances » tend à réduire l'enjeu politique à une correction à la marge d'inégalités pensées au fond comme primordiales (Perrenoud, 2005). Or, penser les inégalités sans le rôle prééminent des institutions dans la production et la légitimation des *rappports sociaux*, c'est au final imputer aux publics de ces institutions des processus qui les dépassent et les façonnent (Foucault, 1993 ; Butler, 2004). Ensuite, la primauté accordée par les sciences sociales de « tradition » française aux rapports dits de « classe » et à un discours global sur les « inégalités sociales » va de pair avec un tabou politique pesant sur la question ethnique et raciale, justifiant qu'on ne s'y intéresse guère. Or, en France, en raison même du tabou, c'est via la discrimination « raciale » que la reconnaissance politique est arrivée, ce qui accentue la méfiance à l'égard du thème pour une grande part des chercheurs ou acteurs de l'éducation peu familiers du *paradigme de l'ethnicité* (Lorcerie, 2003b). Bien que la sociologie de l'école se soit davantage penchée sur l'expérience et le sentiment d'injustice *de et à l'école* (Caillet, 2007 ; Duru-Bellat et Meuret, 2009), montrant un lien entre « l'origine »⁷ des élèves et le vécu de l'école, l'idée de discrimination reste marquée par un

⁷ Les guillemets indiquent une catégorie dont l'usage et le statut en sciences sociales est problématique en raison d'une pluralité de référents pas toujours explicités, et d'une tendance à l'essentialisation. L'approche constructiviste conduit à mettre en doute la pertinence d'une référence primordialiste de l'identité ethnique (Poutignat, Streiff-Fénart, 1995).

soupçon, et la parole des jeunes en la matière est souvent invalidée comme « victimisation » (Noël, 2010a ; Streiff-Fénart, 2006). Enfin, soulignons que le concept fait l'objet de préjugés : souvent (abusivement) assimilé par la recherche à une importation étrangère typique « des modèles américains et sud-africains » (Barthon, 1997 : 97), cette conception altérisante fait écho aux discours politico-médiatiques mettant en scène un « modèle républicain français » censé menacé par un « modèle communautariste anglo-saxon » (Dhume-Sonzogni, 2007).

Cet ensemble de logiques et de discours réactifs à l'idée de discrimination scolaire ne sont pas sans effets sur le travail des agents de l'institution et leur rapport à cette question : cela suscite ou active des peurs, qui se manifestent entre autres dans les situations de formation touchant à ces questions. Ces peurs sont projetées dans le mot même de discrimination (Kus, 2012, 55), et par exemple, la détermination des intitulés de formation (faut-il annoncer le thème ou l'euphémiser ?) est au cœur d'une activité de contention de la question, sous couvert de contrôler les effets de communication. Ces peurs sont en réalité plurielles. D'un côté, il y a la réticence à parler de discrimination « par peur des problèmes et des conflits que cela risque de soulever à l'intérieur » (Streiff-Fénart, 2006). L'institution cherche plutôt à évacuer les conflits que les régler, prescrivant aux agents de ne « pas faire de vagues » au lieu d'investir sur un savoir-faire de régulation. Au sein de l'administration, du ministère aux académies et aux établissements, la peur cristallise l'idée que cette question risque de générer une contestation des personnels, tant elle est assimilée à une accusation. D'autre part, au niveau des enseignants, on observe une peur de s'aventurer dans un travail de *parole* avec les élèves, dans un métier plutôt tourné vers le *discours* de savoir ou de morale (Dhume, 2009). L'autorisation d'une parole critique des élèves leur fait craindre de perdre une position dominante, avec le pouvoir d'arbitraire et les privilèges qui lui sont associés. Le maintien de ce pouvoir fait d'ailleurs l'objet d'un contrôle du groupe professionnel, avec la menace possible visant les « initiés » (Goffman, 1975) de trahir le corps professionnel en prenant le parti des publics. Les peurs sont par ailleurs liées au statut conféré aux questions de racisme et de discrimination : celles-ci étant pensées comme exogènes et hétérogènes à l'ordre scolaire, les enseignants ont souvent peur que le fait d'en parler ne génère le problème. Cette forme de pensée magique justifie de taire la question, parfois jusque dans les cours d'éducation civique censés pourtant accueillir le débat sur ces thèmes. Plus globalement, ces peurs sont liées au fait que l'exploration des rapports au travail (avec leur violence), des modes

de socialisation (avec leurs préjugés), des bricolages et arrangements avec la loi, inhérents au fait de travailler (Dejours, 2003), etc., est souvent perçue comme touchant à l'intime – signe, s'il en est, que les rapports sociaux traversent et façonnent les sujets, les corps et les affects au travail. Les professionnels peuvent ainsi craindre que leur personnalité ne soit radicalement modifiée par un tel travail⁸, qu'ils assimilent plus fréquemment au « divan » de la psychanalyse qu'à une analyse des institutions.

Les motifs de peur convergent pour attribuer à cette question un statut de danger potentiel, que l'administration (voire la recherche) nomment très officiellement « question sensible »⁹. Pour toutes ces raisons, le problème de la discrimination met en jeu des dimensions profondes et généralement non questionnées – *oubliées* - du fonctionnement du système scolaire et des rapports de travail en son sein. Il interroge *l'imaginaire* de l'institution, redoublant la crainte que ce questionnement rende le travail scolaire impossible (car, disait un formateur de l'Education nationale, « il faut s'arrêter de penser, pour travailler »), voire que les soubassements de l'autorité institutionnelle s'effondrent (certains estimant que poser cette question relève d'une logique « suicidaire », dans le contexte de « crise de l'école »). A l'inverse, je pense que le fait d'affronter ces questions peut aider l'école et ses agents à faire face aux défis de l'époque, à re-développer de la puissance d'agir, et à restaurer avec les publics de l'institution la confiance qui aujourd'hui se perd, par l'investissement ensemble des enjeux d'égalité de traitement. Pour cela, la formation professionnelle implique de travailler de tels mécanismes de peurs, leurs liens avec les dispositions à ne pas entendre certaines voix ou certaines questions, et donc à travailler les processus de dénégaration.

La dénégaration : entre impensé professionnel, injonction contradictoire et support d'organisation collective

Le terme de dénégaration tire sa référence première de la psychanalyse et de ses réinterprétations
8 Cette thématique traverse certains mémoires universitaires soutenus par des professionnels de l'école engagés dans l'action contre les discriminations (Bouly-Delcroix, 2007). Elle peut aussi apparaître dans les évaluations de formations, certains agents allant jusqu'à parler de « réaction nucléaire » pour signifier le renouvellement éthique vécu dans leur travail suite à ces expériences.

9 Cette catégorie indique un statut d'exception de l'objet et appelle à un « particularisme des modes de traitement politique » (Chevallier 1998), en convoquant une prudence toute particulière de la part des agents.

notamment par la psychodynamique du travail (Dejours, 1998 ; Davezies, 1993). Celle-ci « insiste sur l'importance méthodologique de la sémiologie du négatif : *entendre ce qui ne se dit pas* » (Molinier, 2006, 6). La psychanalyse distingue deux mécanismes de défense inconsciente face aux contradictions entre une perception de la réalité et des impératifs moraux : le déni et la dénégation. Le déni renvoie au fait de traiter la contradiction par une impossibilité de signification : dans ce mécanisme, la discrimination ne peut exister car cette idée *n'a pas lieu d'être*, elle semble au sens propre *intraduisible* dans la réalité. La dénégation, elle, évite le ressenti d'une culpabilité en opérant une torsion dans la représentation de la réalité. Eu égard au contexte de reconnaissance formelle des discriminations en France, conduisant à penser que l'on est globalement passé du déni à la dénégation (Fassin, 2006), je ne rentre pas dans cette distinction proprement psychanalytique et traite ici de la dénégation comme le nom générique des mécanismes auxquels nous sommes susceptibles d'avoir affaire.

D'autant que, au-delà de la part proprement psychique, la dénégation doit être comprise comme un composé *psycho-socio-politique*, une forme mi-discursive, mi-cognitive et toujours politique. Une sociologie de la dénégation s'intéresse aux problèmes de reconnaissance, à ce qui circule entre le visible et le caché, le dicible et le tu, le pensé et l'impensable, le représenté et l'irreprésentable dans l'ordre du pouvoir. Dans sa forme générale la dénégation opère dans le langage, par des requalifications qui visent à redistribuer le lien entre une situation et son interprétation, aboutissant à une disqualification du problème public (Dhume-Sonzogni, 2014). Le problème est ainsi *dans le même mouvement* affirmé et récusé, reconnu et occulté, nommé mais annulé en tant que problème. C'est pourquoi, convaincre qu'il existe de la discrimination à l'école, et même réussir à transmettre du savoir sur ce phénomène – ce qui en soi n'est pas toujours aisé, dans le contexte actuel en France - n'équivaut pas à rendre les acteurs capables ni de *voir* la discrimination lorsqu'elle fait signe, ni de la reconnaître pour ce qu'elle est : la manifestation d'un tort politique, une violence et une assignation identitaire, et éventuellement un délit pénalement répréhensible.

Pour rendre compte de la pluralité des registres et des procédés de dénégation, je prendrais l'exemple d'une formation-action sur la « lutte contre les discriminations » que j'ai co-animée en 2008-2009 durant sept journées, avec un groupe issu de divers services publics dans un département du Sud de la France. L'approche pédagogique mise en œuvre se réfère de la *discussion*

professionnelle (Dhume-Sonzogni, 2006, 177) ; aussi la formation ne répond-elle pas à un programme défini et séquencé *a priori*, mais se rapproche plutôt d'un groupe d'*analyse institutionnelle* (Lourau, 1970), visant à ouvrir un espace de parole et d'analyse collective sur le travail et le fonctionnement des institutions au regard de la discrimination.

Ouvrant officiellement la formation, la représentante de l'Etat incite les participants, fonctionnaires en majorité, à « sanctionner tous les abus, toutes les discriminations avérées » et à « saisir la Halde¹⁰ dans tous les cas, même si vous avez un doute ». L'insistance sur la sanction pénale est paradoxale, car l'époque est au contraire à privilégier la régulation morale (Calvès, 2008) et à la « promotion de la diversité » (Noël, 2010b ; Béréni, 2009). Mais ce signe de bon augure, plaçant l'enjeu du droit au cœur de la question, ne rend que plus caricaturale la dénégation qui s'ensuit. En effet, le problème est aussitôt réduit à une question de « ressenti » :

« Il y a un travail à faire de la part du jeune pour comprendre que le refus n'est pas synonyme de discrimination ; il y a un travail à faire du côté du discriminé potentiel ; et y compris du côté du discriminant potentiel, car on peut à son corps défendant reproduire des schémas et avoir des attitudes qui peuvent être mal interprétées » (Sous-Préfette)

Du potentiel délit à sanctionner, le problème est *ipso facto* réduit à une plainte sans objet, fruit d'une mésinterprétation des situations par le public. Les professionnels entendent cela comme une incitation à policer leurs propos, réduisant la discrimination à un problème de communication : « Si je ne soigne pas le langage et la terminologie, je peux dans mon travail apparaître comme discriminante » (Coordinatrice emploi-formation). Le thème de la sanction pénale conduit à d'autres distorsions, telle que la mise en accusation des publics. Une enseignante y entend en effet une incitation à sanctionner les élèves, comme s'ils étaient auteurs du problème : « J'ai travaillé avec la Halde, sur les aspects "repérer la discrimination" et "sanction"... Quand on travaille avec les jeunes, comment sanctionner les comportements ? On ne peut pas toujours appeler la Halde ! ». En réaction au discours du droit, une responsable de Segpa¹¹ banalise et culturalise le problème, en le redéfinissant comme simple enjeu moral d'affinités électives : « limite c'est culturel ; on peut avoir

10 Haute autorité de lutte contre les discriminations, créée en 2004.

11 Section d'enseignement général et professionnel adapté qui accueille en principe au collège des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables.

tous les textes de loi qu'on veut... c'est difficile d'aimer son prochain » (Enseignante). Ces quelques exemples suffisent à montrer le fonctionnement typique de la dénégation, sur le mode du « oui, mais non » : *oui la discrimination est un problème, mais non ce n'est pas une illégalité et un rapport social institués*. Par des procédés de requalification du problème, on change le statut de l'objet et/ou celui des agents impliqués (Dhume-Sonzogni, 2014, 121), en réattribuant les responsabilités (des institutions vers leurs publics) et en changeant le référent normatif de jugement des situations (d'une question de délit pénal à un problème de communication ou à une légitime tendance morale). Par ces requalifications, c'est en réalité une *disqualification* du problème que l'on produit, en même temps que l'on transforme un problème *public* en un problème *des publics*.

Ainsi, plutôt que de définir son objet comme l'analyse croisée des systèmes de travail et des inégalités produites par leurs institutions respectives, le groupe s'identifie comme ensemble de spécialistes des publics-faisant-problème. D'autant que l'institution scolaire a sollicité pour cette formation tout particulièrement les agents œuvrant dans les segments disqualifiés ou les dispositifs spécialisés de l'école (Segpa, handicap, lycées professionnels...) : « Dès qu'il y a des problèmes particuliers liés aux publics, c'est moi qu'on appelle pour aller leur parler », note une enseignante d'origine maghrébine, qui comprend ce faisant pourquoi le Rectorat l'a incité à venir à la formation... Telle une évidence, la question est rabattue sur une handicapologie des « publics difficiles » : « Nous sommes confrontés aux élèves les plus en difficultés. Nous sommes confrontés à des problèmes de handicap, des problèmes communautaires, (...) en plus, on a des enfants d'origine non francophone » (Directeur de Segpa). Le groupe cherche donc une équivalence entre les situations de travail des uns et des autres par le fait d'avoir un public supposé commun : « on cible les mêmes individus. Que ce soit des élèves ou des gens au chômage ou qui ont des problèmes sociaux ou familiaux. Il faut qu'on dépasse la question du "on n'a pas les mêmes méthodes de travail" ... » (Chef de projet politique de la ville). Non seulement la question de la discrimination a disparue, ayant été littéralement retournée dans une logique de normalisation des publics, mais le groupe en formation construit d'emblée un accord sur la base d'une *mésentente* (Rancière, 1995) et d'une dénégation du problème. Au-delà, donc, d'un impensé professionnel, la dénégation sert de support collectif à la constitution du groupe et à l'organisation d'une entente interinstitutionnelle. Aussi, pour pouvoir seulement travailler ces questions devient-il impératif de « fracturer » ce

consensus, pour questionner à la fois les « lunettes sociales » qui président aux diverses manières de définir les problèmes, et les logiques de dénégation qui incitent et donnent sens à cette disqualification collective du problème.

Des processus entrecroisés : cycles de la dénégation, non-linéarité de la formation et incertitude du collectif

On pourrait objecter que ces discours de la première journée de travail sont seulement l'expression d'une imparfaite maîtrise du concept et qu'il n'y a là qu'un malentendu appelé à être dissipé au fur-et-à-mesure que le savoir va être réapproprié par les participants. Mais cette représentation linéaire de la formation, qui confond processus d'apprentissage et progression didactique, ne se vérifie pas en pratique : la transmission de savoirs n'affaiblit guère la dénégation, et celle-ci se rejoue de manière cyclique dans la trajectoire du groupe. Le schéma de la Raison triomphant (même progressivement) de l'idéologie ne tient pas. Certes, dès le deuxième jour les participants ont adapté leurs attentes et se sont mis peu ou prou au diapason du cadre réflexif de travail - bien que cette méthode pédagogique leur soit peu familière et soit en rupture avec la demande « d'outils », de « savoirs » et de « réponses ». Ils commencent par exemple à évoquer le statut du problème, de la difficulté à parler et *a fortiori* à intervenir sur une question politiquement peu légitime :

« On a du mal à en parler. C'est pas comme dire "ça, ça déborde, on construit une digue..."
C'est pas si simple. C'est un peu la patate chaude » (Cheffe de projet).

« "Lutte contre les discriminations", mais c'est lutter contre qui ? Qui discrimine ? Comment on fait dans un établissement scolaire pour lutter contre les discriminations ? » (Enseignante).

Après une première strate d'apports sur le concept (histoire politique, référent juridique, référentiels d'action), une *parole critique de l'intérieur* s'autorise, et pointe les stratégies politiques usuelles qui jouent à l'encontre de la question : « Intuitivement, on se centre plus sur la discrimination positive que sur la lutte contre les discriminations. Par exemple, avec la mixité sociale, on va discriminer pour renforcer la cohésion sociale » (Chef de projet). Même les demandes de techniques et d'outils se reformulent, pour lever le voile sur leurs motivations implicite : pallier l'impuissance face au

fonctionnement de l'institution. « Avoir des procédures ou des arguments, car quand je me retrouve face à des équipes qui ont des propos terribles... je suis démunie. Bon, j'ai fait remonté, mais en haut... » (Directrice Segpa). Mais ni les apports ni les pistes pratiques dégagées chemin faisant ne soldent le problème de la reconnaissance. Certains apports en matière de droit activent au contraire des résistances : « On dit qu'on peut traiter tout par le droit, c'est simple, mais... par rapport à la société qui n'arrive pas à assurer le droit, est-ce que parler de "discrimination" c'est pas de la culpabilisation ?... » (Conseillère emploi-formation). Les arguments déployés soutiennent la réaction à un sentiment de culpabilité et/ou d'impuissance, bien qu'ils prennent la forme rationalisée de la controverse sur l'intérêt et le bon usage du droit : « Il y a un problème de confiance [des jeunes] dans l'institution. Donc, plutôt que de développer du droit, on pourrait réfléchir à un réel schéma politique de la jeunesse » (Directeur Segpa). On se défend face aux contradictions du travail, en cherchant à *détourner l'objet et l'enjeu plutôt que changer de regard*.

Ceci dit, ces réactions soulèvent des questions tout à fait importantes et conséquentes, qu'il ne s'agit pas de réduire à une « illusion », une fausse représentation ou une résistance irrationnelle au savoir. Premièrement, les critiques à l'égard du droit et du projet antidiscriminatoire sont fondées et nécessaires, mais on voit que la critique et la défense face à la culpabilité s'entremêlent. Ensuite, ces défenses sont légitimes, dans la mesure où les travailleurs doivent affronter des contradictions qui les dépassent et les exposent, et qui les font éprouver « le malaise en tant que citoyen, de ne pas pouvoir agir sur cette injustice » (Enseignante). Ces résistances témoignent donc de la nécessité mais de la difficulté de renégocier des points d'appui professionnels au fur-et-à-mesure que s'ouvrent les « boîtes noires » du travail et que se dévoilent les contradictions. Enfin, ces réactions « ne relèvent pas, ou pas seulement, de la résistance au dévoilement ; elles permettent, à condition de les prendre au sérieux, d'apercevoir certains fragments du réel éliminés [de l'analyse] » (De Singly, 2002, 23). La dénégation parle ainsi d'une partie de la réalité qui ne peut être formulée directement dans l'ordre habituel de l'institution, et qui pour cette raison conduit les professionnels à se débattre face à une question qui, à l'inverse, les convoque à un travail sur cette part indicible.

Dans la trajectoire du groupe, cela ne tarde pas à se traduire dans une « régression », un retour des discours dénégationnistes, patents dès le matin du troisième jour. Les mêmes personnes qui formulaient les contradictions de l'action publique sont à nouveau – et parfois plus fermement

encore - dans des discours de légitimation :

« Les élus recherchent une mixité sociale, éviter le communautarisme... Est-ce que c'est de la discrimination ? Quand on réserve... quand on travaille sur les ethnies. Ca fait partie des paramètres à prendre en charge » (Chef de projet)

« Quand on parle des discriminations, on parle d'une petite minorité, finalement. A force de parler d'ethnique, on fait gonfler le problème. D'une petite verrue on fait un cancer » (Chef de projet)

Le choix du vocabulaire pathogène, dans ce dernier propos, est éclairant, qui dit en substance : *oui il y a bien un problème mais non ce n'est pas au fond réellement un problème, c'est seulement une protubérance indésirable dans la représentation ; certes, l'image de l'institution ne peut être lisse, mais non, le corps n'est pas malade*. En fait, loin de réduire les stratégies de disqualification, l'avancée des questionnements active toujours plus intensément et intimement des tensions, générant des réactions plus visibles voire grotesques dans leurs formes discursives.

On pourrait continuer de suivre ainsi pas à pas et jour après jour la chronique des transformations des positions individuelles, des arguments et des formes de la dénégarion, dans cette épreuve collective. On pourrait suivre les tensions qui traversent et travaillent le groupe, mettant en jeu sa propre capacité à se maintenir comme groupe et à construire du commun. Mais cela n'est pas ici l'objet. Et cela n'est pas non plus nécessaire pour toucher du doigt à travers cet exemple le fait que la dénégarion opère en cycles. L'élaboration de la problématique est faite de flux et de reflux, parfois d'appropriations fulgurantes alternant de rejets brutaux, desquels se dégage chemin faisant une option possible pour la juste reconnaissance d'un problème dramatique – car nous n'avons pas individuellement toute la puissance nécessaire pour y mettre fin. La dénégarion fonctionne en spirales et non strictement en boucles, au sens où elle se déplace, change de plans et se recompose au fur et à mesure de l'évolution des connaissances acquises par le groupe et des discussions de celui-ci. Cette forme « cyclique » témoigne du fait que l'apprentissage *critique* ne se fait par définition pas sans *crises*, et que la mise en crise des positions professionnelles ne se fait pas d'un coup, mais plutôt par a-coups avec ses contrecoups.

La réappropriation du paradigme antidiscriminatoire suppose d'affronter ces contradictions pour

sortir du malaise à la fois par un renouvellement de la position éthique, et par la construction d'une stratégie collective. Mais tous les professionnels ne sont pas prêts à cela, d'autant moins que leur institution n'autorise guère la question et ne les soutient pas dans ces enjeux axiologiques et pratiques du travail. Comme en témoignent les situations rapportées par les professionnels, l'institution préfère maintenir le *statu quo* sous de grands discours de principes sur l'égalité. De ce fait, les professionnels se voient sommés d'assumer individuellement cette question, pourtant collective, des discriminations. La dénégation exprime cette contradiction politique du problème. Face à l'injonction contradictoire par laquelle les institutions envoient d'un côté en formation des agents sur une question que d'un autre côté elle ne veut pas assumer, le groupe en question va se cliver autour d'une stratégie opposée : reconnaître et affronter le problème pour reconstruire une posture éthique *vs* détourner et requalifier le problème pour conforter les arrangements. L'isolement primant, le groupe ne réussira pas à faire émerger de cette situation de la puissance collective pour tenter de faire « changer les règles du jeu ».

L'enjeu d'un travail *sur* et *avec* la dénégation : autoriser la critique réflexive, gagner en élasticité

Nous avons vu l'importance des processus de dénégation, qui expriment, rejouent et maintiennent un rapport contradictoire au problème de la discrimination scolaire. Ce processus peut servir de support au groupe en formation pour se constituer sur la base d'une disqualification du problème. Il emprunte des formes diverses et se renouvelle, à travers des cycles qui mettent en jeu à chaque fois le groupe, et rapport de celui-ci au sens de la formation (adhésion à une dynamique réflexive où l'on apprend et s'émancipe *vs* rejet d'une formation qui n'amène pas d'outils et de réponse définitifs). Leur mise en évidence, ici, tient à une forme particulière de formation, ce qui me conduit à soutenir deux propositions.

Premièrement, une formation qui prétend développer les capacités professionnelles à travailler sur la discrimination doit viser à travailler ces mécanismes, et pour cela prendre pragmatiquement en compte la *négativité* du rapport à la discrimination. Or, dans la formation habituelle l'accent pédagogique est généralement mis sur la positivité, en sollicitant l'adhésion morale des personnels

aux « valeurs de la République ». Ce discours hégémonique d'une positivité prescrite (« Il faut mettre l'accent sur ce qui nous rassemble et pas ce qui nous divise », entend-on souvent dire) a pour effet de bannir de la scène scolaire ce qui est supposé non-conforme et/ou conflictuel (Collectif Nous Autres, 2013). Cela complique voire empêche le travail sur les questions inévitablement *problématiques et polémiques* que sont la discrimination et l'égalité politique, car la répétition d'un discours moral clos sur lui-même finit tendanciellement par empêcher de *penser* le travail. Comme le formule un enseignant : « c'est compliqué, la discrimination, on ne peut qu'être contre, on ne peut pas être pour ». Le fait de récuser la négativité et de repousser l'interrogation tant sur le rapport *effectif* à ce problème que sur le *réel* du travail constitue une part déterminante du problème. *A contrario*, travailler en formation *sur et avec* la dénégation ne signifie pas faire d'en faire l'objet premier ni final, mais de travailler de façon centrale le rapport à l'objet dans sa dimension politique. Cela suppose de rouvrir l'adhésion formelle aux valeurs, qui sans cela conduisent à faire de la discrimination un *objet négatif* de l'institution (« Tous ici, nous sommes d'accord : la discrimination ce n'est pas bien », dit une conseillère d'éducation). L'enjeu pédagogique est de transférer la négativité imputée à l'objet vers la question du rapport professionnel et institutionnel à celui-ci. Cela permet trois choses : ne pas occulter les contradictions du travail, et les investir au contraire comme un lieu politique de l'action ; entendre dans ces procédés pratiques les savoir-faire professionnels sur lesquels reposent ces arrangements avec la discrimination, et qui peuvent tactiquement être mobilisés autrement ; et ainsi ne pas faire reposer finalement sur les professionnels la charge morale des contradictions, mais entendre en même temps combien cela traverse et organise l'expérience qu'ont les agents de leurs institutions. C'est à cette condition, au fond, que l'on peut situer la discrimination *où et comme elle a lieu*.

Deuxièmement, les processus de dénégation ont une plasticité qui met au défi de trouver des manières de les affaiblir. Car il n'est pas sûr que nous arrivions à les supprimer, tant ils sont l'expression de rapports de pouvoir, tant ils relèvent d'un effet d'institution. Les cycles de la dénégation laissent penser que l'on peut assouplir ces mécanismes. A l'image de *l'élastique*, on peut faire jouer les tensions à l'égard de l'objet, et entraîner la distanciation réflexive à l'égard de la dénégation. Développer cette élasticité – sans aller à la rupture, car la dénégation relève aussi d'une légitime protection pour les professionnels - permet l'extensivité, la mobilité, la souplesse, par

l'exploration, d'un côté, des dimensions plus avancées (ou plus profondes) des résistances, et d'un autre côté, de nouvelles ressources possibles pour le travail, plus fines et plus sensibles.

Bibliographie citée

- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Barthon C. (1997). Enfants d'immigrés au collège : intégration ou ségrégation scolaire ?, in Aubert F., Tripier M., Vourc'h F. éd., *Jeunes issus de l'immigration, de l'école à l'emploi*. Paris : Ciemi/L'Harmattan.
- Béréni, L. (2009). "Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise". La transformation d'une contrainte juridique en catégorie managériale. *Raisons politiques*, n° 35.
- 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 Cpd : Université de Metz.
- Burawoy, M. (2006). Pour la sociologie publique. *Socio-logos*, n° 1. Téléchargeable à l'adresse: <http://socio-logos.revues.org/document11.html>
- Bulter, J. (2004). *Le pouvoir des mots. Politique du performatif*. Paris : Amsterdam.
- Calvès, G. (2008). Sanctionner ou réguler. L'hésitation des politiques de lutte contre les discriminations. *Informations sociales*, n° 49.
- Chevallier, J. (1998). Qu'est-ce qu'une question sensible ?, in Curapp, *Questions sensibles*. Paris : Puf.
- Collectif Nous Autres (2013). *Quelle action publique face au racisme ? Une recherche-action dans le Nord-Pas-de-Calais*. Paris : L'Harmattan.
- Davezies, P. (1993). Éléments de psychodynamique du travail. *Education permanente*, n° 116.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : Inra éditions.
- Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation, *Recherches en Education*, n°9.

- De Singly, F. (2002). La sociologie, forme particulière de conscience, in Lahire B., éd., *A quoi sert la sociologie ?*. Paris : La Découverte.
- Dhume, F. (2009). Travailler le racisme en classe, du discours à la parole. *Cahiers pédagogiques*, n° 477.
- Dhume, F. (2010). L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique. *Migrations-Société*, vol. 22, n° 131.
- Dhume F., Dukic S., Chauvel S., Perrot P. (2011). *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon « l'origine »*. Paris : La Documentation française.
- Dhume-Sonzogni, F. (2006). *La coopération dans l'action publique. De l'injonction de faire ensemble à l'exigence de commun*. Paris : L'Harmattan.
- 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.
- Caillet, V (2007). Sentiment d'injustice et violence scolaire. *Spirales*, n° 37.
- Duru-Bellat, M., Meuret, D. (2009, éd.). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Fassin, D. (2006). Du déni à la dénégation. Psychologie politique de la représentation des discriminations, in Fassin D., Fassin E., éd. *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. Paris : La Découverte.
- Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de Minuit.
- Kus, S. (2012). Que peut l'école contre les discriminations ? *Cahiers pédagogiques*, n° 499.
- Lorcerie, F. (2003a). La non-lutte contre les discriminations dans l'école française. *Hommes & Migrations*, n° 1246.
- Lorcerie, F. (2003b). *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris : Inrp/Esf éditeur.
- Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Molinier, P. (2006). Editorial. *Travailler*, n° 16.

- Noël, O. (2010a). Un consensus politique ambigu. La lutte contre les discriminations raciales, *in* Fassin D., éd., *Les nouvelles frontières de la société française*. Paris : La Découverte.
- Noël, O. (2010b). *Sociologie politique de et dans la lutte contre les discriminations. Au cœur de l'action publique en France (1991-2006)*. Saarbrücken : Editions universitaires européennes.
- Perrenoud, P. (2005). L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence. Téléchargeable à l'adresse : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.html.
- Poutignat P., Streiff-Fenart J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. Paris : PUF.
- Rancière, J. (1995). *La méésentente. Politique et philosophie*. Paris : Galilée.
- Simon, P. (2003), Identité minoritaire et école. *Agora Débats/Jeunesses*, n° 32.
- Streiff-Fénart, J. (2006). L'attribution de paranoïa comme délégitimation de la parole des minoritaires : l'exemple d'une entreprise de transports publics. *Cahiers de l'Urmis*, n° 10-11. Téléchargeable à l'adresse : <http://urmis.revues.org/index257.html>.