



# La "classe à la cave", un exemple de discrimination institutionnalisée

Fabrice Dhume

► **To cite this version:**

Fabrice Dhume. La "classe à la cave", un exemple de discrimination institutionnalisée. Diversité : ville école intégration, CNDP, 2012, Des différences (im) pertinentes, retour sur la question ethnique, p.142-147. <halshs-01421942>

**HAL Id: halshs-01421942**

**<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01421942>**

Submitted on 23 Dec 2016

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

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

**Dhume Fabrice, « La "classe à la cave", un exemple de discrimination institutionnalisée », *Diversité-VEI*, n°168 (« Des différences (im)pertinentes. Retour sur la question ethnique »), p.142-147.**

## **La « classe à la cave », un exemple de discrimination institutionnalisée**

C'est une petite ville du Nord de l'Alsace. La photo du « village fleuri » - des géraniums -, bien visible sur le site Internet de la commune. C'est une petite école de quatre classes, et son blog, accessible par le site municipal. Sur celui-ci est présenté le projet d'école 2008-2011, qui a pour axe prioritaire : « *Parler et échanger pour construire son identité scolaire* ». Tiens, y aurait-il dans cette collectivité un trouble d'identité ? Que signifie en tout cas que l'école ait pour projet principal de s'occuper des « identités » et de leur construction ? Les termes semblent codés ; dans l'époque actuelle, avec l'instrumentalisation de l'école dans un jeu relatif à « l'identité (ethnico-)nationale », cette formule peut-elle être le signe d'un rapport ethnique ? Nous allons voir que ces termes signalent et recouvrent en effet une politique scolaire ethnicisée, et en outre discriminatoire. En décortiquant cet exemple singulier<sup>1</sup>, je me propose d'analyser comment l'institution scolaire, en lien étroit avec son environnement local, est susceptible de participer d'une discrimination institutionnalisée à l'encontre d'une catégorie de public. Il s'agit en l'occurrence de « Gitans », selon l'appellation ethnique locale<sup>2</sup>. Je voudrais montrer qu'en construisant de tels statuts sociaux de gestion, l'institution scolaire et ses « partenaires » organisent et justifient un traitement d'exception, qui est finalement incorporé dans le fonctionnement banal de l'école.

### **Ethnicisation et traitement à part**

Voici un premier indice pour comprendre ce que recouvre le projet « identitaire » de l'école élémentaire considérée : si celle-ci est composée de quatre classes, seules trois sont officiellement citées et présentées sur le blog (CP, CE1-CE2 et CM1-CM2). La quatrième classe est absente, effacée, comme si elle ne faisait pas partie intégrante de l'école. Comme

---

<sup>1</sup> Cet exemple, ainsi que les entretiens, sont tirés d'une étude réalisée par l'ISCRA pour le compte de l'Académie de Strasbourg : DHUME F., *Les acteurs locaux face à la discrimination : les logiques d'une inaction publique*, Neuviller, ISCRA-Est, 2007. Des recherches documentaires complémentaires ont été effectuées en 2010.

<sup>2</sup> Par « ethnique », j'entends la définition d'une population référée à des « origines » supposées communes et distinctes. Les acteurs locaux peuvent récuser une telle qualification, comme le sous-préfet de l'arrondissement pour qui « *on n'est pas chez une ethnie, on est chez les Machins (nom de famille)* ». Ce type de discours traduit un malentendu autour de l'ethnicité, souvent tenue pour une source identitaire fondée sur des caractéristiques primordiales et essentielles, alors qu'en réalité ces catégories sont l'expression d'un rapport social construit, dans laquelle l'ethnique est une ressource (variable) de (dis)qualification.

si elle ne cadrerait pas avec l'image que l'on veut avoir et que l'on veut donner de l'école « du village ». Cette classe, en quelque sorte « étrangère », est une CLAD (classe d'adaptation), outil de l'enseignement spécialisé ici reconverti en accueil spécifiquement ethnique : elle est dédiée aux « enfants gitans »<sup>3</sup>. En principe, une telle classe est transitoire et fait partie intégrante de l'école – le « *décloisonnement* » et « *l'adaptation* » à la scolarité « normale » y sont encouragés<sup>4</sup>. Mais ici, la classe d'adaptation n'a visiblement pas le même statut symbolique que les autres. Bien qu'il ne nomme ni le public ni la classe qui le contient, le projet d'école indique en creux une mise à distance, un traitement à part, qui peut expliquer que cette classe soit cantonnée dans l'ombre projetée de l'image scolaire officielle.

L'ethnisation scolaire prend ici deux dimensions, intimement liées : celle, symbolique, de l'image en creux d'une classe dont on ne parle pas ; mais aussi celle de pratiques discriminatoires qui fabriquent un statut ethnique et une position mi-marginale mi-subalterne des élèves « gitans ». En effet, le déficit de reconnaissance ou le statut d'anormalité de la classe se prolonge dans une disqualification pratique, dans une organisation particulière de la scolarité qui tend à maintenir les élèves concernés dans une position subalterne et marginale. La composition initialement ethnique des classes se double du fait que l'accès aux autres classes est contenu de deux manières : à la fois par le passage obligé de ce public défini ethniquement par la CLAD - « sas » sélectif -, et par la limitation de fait de son accès ultérieur aux classes normales. Contrairement à ce que prévoient les textes, pour lesquels les élèves « *n'y séjournent pas plus d'une année* »<sup>5</sup>, les élèves peuvent y rester plusieurs années, et ceux qui vont vers les classes normales connaissent généralement des trajectoires courtes et peu qualifiantes. Le maintien d'une telle situation implique des petits arrangements avec la loi, pour forcer l'orientation des élèves : « *Normalement, il doit y avoir l'accord des parents, normalement, on ne met pas les enfants comme ça* », explique une association de soutien aux « voyageurs ». Mais le rapport des familles à l'école fait que l'on décide pour elles ; « l'obligation de scolarisation » sert d'argument majeur pour limiter les choix et les exigences. Ici, c'est la normalité qui est ethnicisée, et à force de petits détournements, le non-choix est devenu la règle pour ce public : les parents ne sont pas consultés, et il n'y a pas d'alternative à cette classe, pour les « Gitans »<sup>6</sup>.

Les représentants institutionnels locaux objectent que cette différenciation n'est pas une

---

<sup>3</sup> Je reprends ici, entre guillemets, la catégorie telle qu'elle est utilisée par l'institution. Les personnes concernées oscillent entre la revendication d'une « origine gitane » (par exemple sur les Blogs des adolescents, qui se présentent comme « Nathan-le-gitan » ou « Allisson-la-gitane ») et la préférence pour d'autres noms au motif que « *l'idée du gitan voleur de lapins est encore forte* » (article de la presse locale du 22/10/10).

<sup>4</sup> Circulaire MEN 2002-113, « Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaire dans le premier degré », BOEN n°19 du 09-05-2002.

<sup>5</sup> Ibid.

<sup>6</sup> Cette habitude de faire à la place existe aussi sur d'autres plans, et par exemple le fait que, pour ce public, les contrats d'insertion (RMI) « *sont remplis par la ville, mais parfois sont faits sans que la population ne les voit, voire ne les signe* » (Responsable d'une association d'insertion).

discrimination, car, prenant en compte une « différence culturelle », elle correspondrait plutôt à une forme de reconnaissance du public : « *L'exemple de la classe n'est pas discriminatoire. L'objectif de l'école, ce n'est pas de discriminer, mais de faire en sorte qu'il y ait un enseignement adapté* », explique l'administration scolaire. « *La CLAD, c'est la preuve qu'on fait quelque chose pour eux* », insiste la Mairie ; c'est pour « *rendre service à ces enfants-là* ». Mais les ressorts de cette décision ne sont pas de l'ordre de la reconnaissance, comme l'indique l'opposition Nous/Eux du langage municipal. Cette organisation fait écho à une sorte de « quarantaine » organisée plus largement dans la commune (et au-delà). Celle-ci se mesure par exemple dans la distance physique entre les groupes ethniques de parents, lorsqu'ils attendent leurs enfants à l'entrée de l'école, et elle s'observe jusque dans la fête de l'école qui maintient une organisation en groupes séparés. On organise la juxtaposition, en maintenant de multiples manières des frontières ethniques<sup>7</sup> qui évitent d'oeuvrer à la cohabitation et de devoir travailler les médiations.

### « La classe à la cave »

L'ordre inégalitaire, lui, se traduit dans la distribution physique et symbolique des classes dans le bâtiment. A la différence de toutes les autres installées de plain-pied, la CLAD est située à l'entre-sol. Cette position basse, et les « contraintes » architecturales du bâtiment (pas de fenêtres mais des soupiraux obturés par des grilles ; donc moins de luminosité ; pas d'issue de secours ce qui déroge aux règles normales de sécurité) confèrent à la salle son nom d'usage : la « *classe à la cave* ». Cette situation durant depuis une vingtaine d'année, l'habitude a été prise. « *Ma fille, tout petit (déjà), ils sont en bas dans une cave. Mais il n'y a pas de Français au milieu, c'est que nous, c'est que nos petits* », témoigne une mère d'élève. Le nom de « *classe à la cave* » est institué. Au point que, lorsque les parents emmènent leurs enfants à l'école, ils leur arrive de dire simplement qu'ils vont « *à la cave* ». « *[L'appellation] "la cave", c'est un truc institutionnalisé. Moi, au départ, je pensais que c'était un dispositif de l'Education nationale, comme il y a les CLAD, les CLIS... la CAVE...* », confie un professionnel de la politique de la ville. Il n'est pas à chercher bien loin pour entendre, dans ce nom représentant la distribution physique des espaces, l'écho d'une distribution politique des places.

Cette formule de « *classe à la cave* » est intéressante à bien des égards. En même temps qu'un code partagé par les divers acteurs de cette situation, elle restitue un jeu de mots propre au public concerné. Cette situation rompt en effet non seulement avec l'égalité au sein de l'école, mais en même temps avec les « codes de l'habitat » de ces familles : des habitations de plain-pied et sans étages, sur les « terrains » où ils sont cantonnés. Le statut

---

<sup>7</sup> BARTH F., « Les groupes ethniques et leurs frontières », in Poutignat P., Streiff-fénart J., *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995.

de « cave » indique donc un subtil jeu de renversement et de distanciation : une situation de dégradation symbolique au sein de l'école, mais qui prend d'autant plus sens qu'elle s'oppose aux modes familiaux d'habitation et aux conceptions morales des manières de vivre. L'opposition école/famille est ainsi remise en circulation sur le plan spécifique des normes d'architecture et d'usage du bâti. Dans cette opposition, matérielle et symbolique, entre école et maison (que ne voient pas les enseignants mais que peuvent éprouver les parents et les élèves), s'indique l'asymétrie de la stigmatisation : celle-ci est bien produite par l'école. La place et le statut *infériorisés* dans l'espace scolaire ne fait certes que prolonger une stigmatisation et des discriminations vécues de façon quasi systématiques dans les autres espaces sociaux : dans l'accès aux services publics, le harcèlement des vigiles dans les magasins, dans l'accès à emploi, les contrôles policiers humiliants, ou le non-choix du lieu et des conditions d'habitation<sup>8</sup>, etc. Mais la situation scolaire reprend et poursuit cette expérience d'une façon spécifique, qui est indiquée en sourdine dans le jeu de dénomination. L'extra-territorialité habituellement vécue dans la commune se retraduit dans l'ouverture d'une *sous-territorialité*, déplaçant la frontière au sein même de l'école. La ségrégation territoriale dans la commune devient hiérarchisation spatiale dans l'espace scolaire.

### **Le sens discriminatoire des arrangements locaux**

Pour justifier la situation, les représentants institutionnels locaux invoquent d'abord des éléments de contrainte technique : « *on n'a pas des locaux suffisamment grands, on n'a pas le choix* », expliquent en chœur la ville et l'Etat. Pourtant, les arguments de gestion et de contrainte technique masquent (mal) une situation qui prend sens dans les rapports sociaux. En effet, si l'on n'avait pas le choix, on pourrait se demander : pourquoi cette classe-ci et pas une autre ? Pourquoi cette organisation-là et pas un roulement, par exemple ? Cela supposerait toutefois qu'on ait en perspective une logique égalitaire. Les familles, soutenues par une association, se sont décidées à poser enfin le problème. Celui-ci n'a toutefois pas été formulé sous l'angle prioritaire de l'égalité (et donc de la discrimination) ; on a préféré, tactiquement, mettre en exergue le thème de la « sécurité » : « *et s'il y a le feu, nos enfants ne pourront pas sortir ; il n'y a pas de sortie de secours et il y a des barreaux aux fenêtres* ». Ce thème est symboliquement un retournement du stigmate pesant sur le public – on va désormais traiter la question de *leur* sécurité, là où les « Gitans » sont usuellement traités comme une source d'insécurité. Mais cet argument témoigne aussi d'une difficulté à faire valoir celui de l'égalité, dans le contexte local. L'égalité semble ne fait plus faire partie des

---

<sup>8</sup> Dans le « quartier », les habitants font remarquer qu'on ne leur a attribué qu'un seul numéro de rue pour l'ensemble des habitations. La multiplicité des ménages est ramenée à une unité ethnique du groupe instaurée par la politique publique de l'habitat, avec ses conséquences sur le rapport aux services public (distribution du courrier, etc.). Ce « quartier » à part est maintenu comme exception du point de vue des règles d'urbanisme, d'hygiène, etc., jusque dans le refus des assistantes sociales de se rendre dans les familles...

exigences des personnes concernées, tant la stigmatisation est devenue normale ; par contre, la sécurité des enfants peut devenir un terrain du rapport de force : « *Les enfants sont à la cave, et ça on n'accepte plus. C'est pas ça [une question d'égalité], si jamais il y a un tremblement de terre... c'est plus une école. Et ils mettent que les Gitans* », explique un père d'élève. Tout se passe comme si l'égalité était en même temps la trame de fond du problème, et une question inenvisageable, un argument devenu inentendable<sup>9</sup>, tant le durcissement et l'institutionnalisation du statut ethnique équivaut aujourd'hui à une incommensurabilité des positions.

Partant de l'argument de l'impossibilité technique d'avoir quatre classes au même niveau dans les locaux actuels, des hypothèses de réorganisation ont été proposées, par les parents. Il s'agissait avant tout de rompre avec le sentiment de dégradation symbolique généré par cette « classe à la cave ». Une rotation des classes a été proposée. Cette proposition avait peu de chances d'aboutir, en raison de réticences de confort de la part des enseignants titulaires, qui souvent voient d'un mauvais œil le déménagement de leur classe chaque année. Mais, chose significative : cet argument n'a même pas été évoqué, tant l'enjeu se situe explicitement ailleurs. L'inspectrice de l'Education nationale explique en effet : « *Obliger les enseignants, à tour de rôle, à aller faire classe dans la cave, pendant que cette classe occuperait euh... une salle au rez-de-chaussée ou au 1<sup>er</sup> étage... L'inspecteur n'a pas compétence... Il faut que l'on trouve un consensus... Imaginez les parents d'élèves des enfants ord... des classes ordinaires... qui pour un an seraient dans la cave... Cette cave, elle est déjà connotée... discriminatoire. C'est pas simplement, les enfants... qui sont discriminés... mais c'est aussi le lieu. C'est la classe... des Gitans. Les Gitans montent au 1<sup>er</sup> étage, les enfants euh... ordinaires, du village, descendent dans la cave, ils descendent dans la cave des Gitans. Vous voyez. C'est une situation... qu'il aurait jamais fallu mettre en place... Et maintenant, pour faire marche arrière, c'est très, très dur.* »

Toute l'opposition ethnique se déploie, dans cette explication : entre les classes (des enfants) ordinaires et « cette » classe, entre « les Gitans » et « les enfants (ordinaires) du village », etc. On voit que la norme scolaire se reconnaît dans la norme du « village », et réciproquement. Et les « Gitans », eux, en seraient la contre-norme. Ils peuvent donc faire l'objet de telles expérimentations sociales ou de tels traitements spécifiques, qui seraient jugés intolérables pour les autres, membres légitimes du « Nous » villageois. Le fait que ce soit précisément cette classe et ces enfants à qui « échoie » cette mauvaise place n'est donc bien évidemment pas le fruit d'un hasard, ni le résultat indirect du fonctionnement de l'école. C'est l'effet d'une frontière ethnique clairement construite et maintenue entre ceux du village et les *outsiders*<sup>10</sup> que sont ici les « Gitans ». La « cave », terme validé par l'inspectrice, ce n'est pas la place de *n'importe qui*, car ce n'est évidemment pas une place égale. Ce que

---

<sup>9</sup> RANCIERE J., *La mésentente. Politique et philosophie*, Paris, Galilée, 1995.

<sup>10</sup> ELIAS N., SCOTSON J.L., *Logiques de l'exclusion*, Paris, Fayard, 1997.

l'on organise pour les uns ne *peut pas* être même proposé pour les autres. Ce ne peut être la place de personne d'autre, dans l'école *normale* (« ordinaire »), que « la classe des Gitans »...

### **Du déni à la dénégation, justifier l'inégalité**

Plus significatif encore, dans le discours de l'inspectrice, cette idée que la *pollution* s'est étendue, des enfants à la classe. La reconnaissance de la situation de discrimination semble désormais être fixée au lieu. Façon discrète de justifier l'idée que la rotation n'est *pas* une solution possible, car le statut de la classe à la cave est tenu pour intrinsèquement dégradant. On reconnaît symboliquement une dégradation, mais on la réduit à une inadaptation du lieu (la « cave »), en évitant ainsi d'ouvrir le débat sur le rapport social qui produit cela. Cela justifie le refus d'une solution qui risquerait de *contaminer* la communauté et ses membres légitimes. Mais, pour minimiser l'affaire, le transfert du problème sur le lieu déplace la responsabilité et réduit la portée de la revendication : de politique, celle-ci devient une simple affaire technique. Sauf « consensus » sur une autre organisation, cela justifie tout compte fait de maintenir les « Gitans » dans cette classe, solution présentée de fait comme un moindre mal. En effet, sous prétexte d'un défaut de pouvoir imposer un autre ordre par volonté administrative, le « consensus » évoqué par l'inspectrice est en fait une condition posée par l'administration scolaire pour un nouvel accord ; celui-ci ne peut perturber l'arrangement local. Et l'arrangement local prime sur la valeur d'égalité.

Une fois le sens discriminatoire de la situation rendu explicite, le registre argumentaire est contraint de changer. Le déni<sup>11</sup> avait longtemps tenu : « *cela n'est pas si grave ; ce n'est pas la cave, c'est l'entresol, et puis les enfants n'ont pas de mauvais résultats...* ». Après vingt ans de résignation, il est aujourd'hui fissuré, sous le coup d'un conflit ouvert, porté par les publics, soutenu par quelques acteurs locaux, et renforcé par l'intervention de sociologie publique<sup>12</sup> sur les discriminations. L'argumentation se réagence alors pour prolonger le refus de reconnaître *l'ordre discriminatoire* : on dénie toute intention inégalitaire de la pratique, alors même que le vocabulaire et la grille de lecture indiquent un statut d'exception permanent et institutionnalisé. L'argument technique des locaux, qui avait jusque-là dominé, s'efface. Il va même être explicitement « lâché » par le représentant de la Mairie : « *mais si c'était le problème du lieu, on aurait pu les mettre là-haut [pointant l'appartement de fonction au-dessus de la Mairie], et en construisant un escalier extérieur* ». Autrement dit : on aurait pu les mettre dans un autre lieu que l'école – pour faire taire les critiques relatives à la « cave » -, tout en réorganisant les conditions de circulation afin d'éviter le mélange avec le

---

<sup>11</sup> NOËL O., « Idéologie raciste et production de systèmes discriminatoires dans le champ de l'apprentissage », in *Travailler* n°16, 2006.

<sup>12</sup> BURAWOY M., « Pour la sociologie publique », in *Socio-logos* n°1, [En ligne], mis en ligne le 21 avril 2006. URL : <http://socio-logos.revues.org/document11.html>.

public de la Mairie. Si cela confirme le rôle d'écran de l'argument technique, cela confirme dans le même temps l'importance de l'enjeu de maintenir un traitement ségrégatif et discriminatoire. Les stratégies des autorités locales pour trier parmi les solutions envisageables témoignent de ce qui est le plus important dans leur façon de définir la situation : le maintien d'une frontière pour éviter une « contamination ».

Cela est rendu plus visible encore, par le refus des solutions proposées par les parents d'élèves. Ceux-ci ont proposé une alternative pragmatique, mais avec un référent égalitaire : à l'étage au-dessus des trois classes « ordinaires », il y a la salle bibliothèque. Pourquoi ne pas intervertir les places de la CLAD et de la bibliothèque, pour mettre « à la cave » les livres plutôt que les enfants ? De façon significative, cette hypothèse n'a même pas été étudiée. « *Si au moins ils pouvaient changer, mettre la bibliothèque en bas et la classe en haut... Mais si vous le proposez, ça rentre dans une oreille et ça sort* », déplore une mère d'élève. Symboliquement, on voit l'enjeu de mettre en équivalence les enfants et les livres, pour décrire l'effet de minorisation. Cela conduit à dire que les objets sont honorés de plus de respect et mieux reconnus à l'école que les sujets définis comme « Gitans ». En outre, les livres, symboles de la norme culturelle du savoir scolaire, sont opposés à un public jugé indésirable au nom de la norme culturelle qu'on lui impute (et/ou qu'il revendique). C'est ici que le projet d'école prend place. En se focalisant sur « *l'identité scolaire* », il remet implicitement en scène la thématique ethnique, par une opposition entre deux ordres de culture supposés incommensurables : « la Culture » vs « les cultures ». L'ordre majuscule et singulier de l'institution étatico-nationale contre l'ordre minuscule et pluriel des « communautés ». Le second étant tenu pour une dégradation du premier.

### **Une discrimination institutionnalisée**

Le conflit qui s'est ouvert à forcé à rendre visible la situation discriminatoire en tant que produit d'une histoire qui a mobilisé et continue de mobiliser un « acteur-réseau »<sup>13</sup>. C'est-à-dire un réseau quasi inextricable d'enjeux croisés, d'acteurs, de pratiques, de normes et d'objets, qui relie et associe les institutions scolaire, municipale, préfectorale, les parents d'élèves, les associations, etc. dans la reproduction et la justification de cette situation. Vingt ans que cela dure. On pourrait, certes, chercher à individualiser des responsabilités : par exemple, il y a le directeur de l'école, qui est aussi premier adjoint au Maire, qui est à l'initiative de la CLAD : « *C'est son bébé* » ; également « *la conseillère pédagogique [qui a jadis enseigné dans cette école], c'était un élément d'immobilisme* » ; il y a le Maire, habitué à traiter les questions concernant les « Gitans » par des voies détournées, pour éviter des votes, et donc des risques de conflits, au conseil municipal ; il y a les habitudes enseignantes, le rapport des familles à l'école, etc. Chacun a ses raisons, et tout cela

---

<sup>13</sup> AKRICH M., CALLON M., LATOUR B., *Sociologie de la traduction*, Paris, Les Presses de l'Ecole des Mines, 2006.



s'articule pour produire une situation où les micro-pratiques, parfois directement discriminatoires et parfois non, se conjuguent en un ordre ethnico-racial inégalitaire, parfois directement raciste. Cette situation n'est pas le propre de l'école, et celle-ci n'en a bien sûr pas la responsabilité dernière, mais cette inégalité s'exprime sur le plan scolaire d'une façon propre, et au final assez congruente avec les enjeux spécifiques de l'institution scolaire.

Cet exemple de traitement spécifique, bien que non généralisable, n'est pas un problème en marge ni un fait d'exception. « La marge est un mythe »<sup>14</sup>, sans cesse reconstruit par les représentations et les pratiques de l'école et à son égard, et donc le traitement d'exception de cette classe indique au contraire quel est ici l'ordre scolaire. L'aspect caricatural de cet exemple, peut-être, durcit des traits habituellement plus subtils, mais qui se retrouvent déjà dans le statut des classes, ou dans le rapport de l'institution scolaire à l'ethnique. Cette CLAD répond de manière ethnicisée à l'obligation de scolarisation imposée à l'école, par un « droit à l'éducation » devenu valeur constitutionnelle. Le langage de la « construction d'une identité scolaire », dans le projet, renvoie, par implicite, aux conditions d'une « scolarisation », c'est-à-dire : un accès à l'école et à la normalité du statut scolaire, pour certains publics considérés comme problème, en raison d'une incapacité présumée et/ou d'une « distance » tenue pour primordiale<sup>15</sup>. A travers l'idée de scolarisation, la charge de l'obligation faite à l'institution « républicaine » est transférée sur le public. Et l'outil de gestion qu'est la classe spéciale se retourne en symbole de la particularité prêtée au public. Celui-ci est redéfini par une « distance identitaire » et par l'imputation d'une anormalité comportementale intrinsèque.

La CLAD spécialisée ethnique apparaît ici comme une image inversée du modèle scolaire ; son traitement rend visible en creux la part ethnique cachée de la représentation et de la norme de l'école toute entière. Sans doute est-ce cela l'implicite qui conduit l'école à s'occuper d'« identité ». Le problème est situé en-deçà de la question habituelle du « métier d'élève », car ce qui est en jeu n'est pas seulement une maîtrise des codes et des comportements attendus, c'est plus fondamentalement la stigmatisation d'un défaut d'identification du public à l'école, et en retour de l'école à son public. La « scolarisation » des enfants « Gitans » a modifié un ordre scolaire qui, pendant longtemps, trouvait sa raison dans une frontière horizontale : l'absence d'accès à l'école. L'injonction croissante à une obligation « d'intégration scolaire » n'annule pas l'inégalité ; elle conduit à son déplacement vertical, dans l'ordre de la hiérarchie. C'est vraisemblablement là le sens de la « classe à la cave ».

Fabrice DHUME, sociologue

ISCRA, [www.iscra.org](http://www.iscra.org)

---

<sup>14</sup> FOUCAULT M., « L'extension sociale de la norme », in *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris, Gallimard, Quarto, 2001, p.77.

<sup>15</sup> DUKIC S., DHUME F., « "Scolarisation des enfants tsiganes" : les ambiguïtés d'une notion », *Les Cahiers pédagogiques*, Hors-série numérique « A l'école avec les élèves roms, tsiganes et voyageurs », mai 2011.