

Rendre justice face à la discrimination à l'école

droit de cité et droit dans la cité scolaire

Fabrice Dhume *

Comment l'école rend-elle justice lorsqu'une discrimination s'y produit ? Reconnaître le problème suppose de prendre appui sur le droit pour soutenir une approche « civique » de la justice.

Mais l'ambivalence de l'école à l'égard du droit d'une part, et d'autre part le statut minorisé des élèves, y font obstacle. Ainsi, on efface les traces plutôt que de constituer la discrimination en problème ; on banalise l'injustice plutôt que d'en faire une épreuve collective visant à restaurer le droit de cité. Plus encore, on s'accommode de la discrimination, dans la mesure où celle-ci confirme les jugements scolaires sur des élèves ethnicisés.

Dans une perspective « civique », la *justice* commence avec l'acte *politique*. Elle prend sa source « là où il est question de ce que les citoyens possèdent en commun et là où l'on s'occupe de la manière dont sont réparties les formes d'exercice et de contrôle de l'exercice de ce pouvoir commun. »¹

La justice parle des principes de distribution des légitimités, des places et des voix. Elle relie des situations spécifiques à une question générale : celle de l'ordre de la communauté politique. L'idée de *rendre justice* suppose des pratiques visant à *renouer le lien d'une commune humanité*, lorsque celui-ci a été défait. Soit rétablir cette « forme d'équivalence fondamentale entre [les membres de la cité] qui appartiennent tous au même titre à l'humanité ». ² Il s'agit d'arrêter un désordre spécifique : celui qui met en jeu le principe d'équivalence entre les membres de la société. Dans une visée démocratique, ces pratiques touchent donc à la problématique de l'égalité, à sa production concrète. Non pas seulement l'égalité « devant la Justice », et pas seulement une égalité en droit. Mais des pratiques de juste distribution.

Rendre justice, c'est en pratique ramener les choses, les êtres et les actes dans la comptabilité générale de ce qui fait sens pour

* Sociologue, chercheur à l'ISCRA (www.iscra.org)

la collectivité, de ce/ceux qu'elle reconnaît. C'est un mouvement à deux niveaux, qui se supposent mutuellement : d'une part, restaurer les principes de distribution des places dans une société ; d'autre part, régler les litiges et les torts relatifs aux pratiques ayant pour effet la distribution de ces places. Le second niveau ne suffit pas, car « la justice comme principe de communauté n'existe pas encore là où l'on s'occupe seulement d'empêcher que les individus qui vivent ensemble ne se fassent des torts réciproques et de rééquilibrer, là où ils le font, la balance des profits et des dommages »³. Mais le premier niveau non plus ne fait pas en lui-même justice : il ne suffit pas de poser des principes si, dès lors que quelque chose se produit qui les met en cause, l'on ne nomme et n'arrête pas le désordre et l'on ne renoue pas ce qui a été délié.

Le jugement procède par mesure des justifications. Il faut traduire, ou mettre en équivalence des situations et des principes déterminés ; et il faut arbitrer entre des registres potentiellement concurrents de justification. Ceci, à la fois pour donner aux actes une épaisseur politique, en tissant leur filiation avec les principes de la cité ; et pour donner aux acteurs une responsabilité - mais responsabilité toujours relative - en les situant à la fois comme agissant et comme agis dans/par des logiques qui les excèdent. De la sorte que rendre justice, c'est aussi ouvrir une scène, un lieu pour nommer, exposer, et réguler les conflits et les litiges, et produire ainsi du lien et de l'histoire. Le mouvement de rendre justice établit des liens (de justification) pour rétablir des liens (de la communauté). Ainsi, le règlement des litiges et des torts va de pair avec la réalisation d'un ordre de distribution des places : sa confirmation ou son infirmation, son renforcement ou son affaiblissement, son actualisation ou sa déviation.

L'école, la justice, le droit et les discriminations

Je voudrais ici interroger cette pratique - rendre justice - dans le rapport qu'entretient l'école à la question des discriminations. Comment rend-on justice face au tort de la discrimination ? Est-ce que seulement on le fait ? Répondre à ces questions veut dire de tenter de retracer succinctement les pratiques et les justifications censées rapporter des situations singulières à un principe général d'égalité de traitement. Les actes sont-ils reconnus, et constitués comme des torts ? Ces torts sont-ils rapportés à des principes civiques généraux, par l'intermédiaire du droit qui exige l'égalité de traitement ? Vaut-on les qualifier comme discriminations, et donc comme rupture du droit *commun* ? Et des réparations sont-elles mises en œuvre à la mesure du tort collectif et individuel de la discrimination ? Il ne s'agit ici que d'une ébauche de réponse qui ne prétend en outre pas résumer l'ensemble des pratiques du monde scolaire. Mais un constat se dégage : face à la discrimination, une grande partie des (ré)actions conduit à ne pas articuler ces différents segments, laissant incertain voire dénoué le lien politique. Ou, s'ils sont noués, c'est dans un sens qui s'écarte tendanciellement du principe de la cité politique, pour lui substituer un autre ordre de justification. La discrimination semble donc mettre l'école au défi d'une contribution directe aux principes politiques de justice de la cité. Et ce faisant, elle interroge l'ordre réel du monde scolaire.

Rappelons pour commencer le lien entre discrimination et justice. La discrimination est à la fois un tort fait à certains d'entre nous, mais tort qui touche à la définition de la communauté politique - à la constitution du « nous ». Au-delà d'une distribution

particulière (qui prive certains d'un bien ou d'un service, ou qui les assigne à certaines positions), c'est une chaîne d'actes tissant la production et/ou l'acceptation, explicite ou insidieuse, d'une inégale humanité comme principe de distribution. La discrimination ne se confond toutefois pas dans toute injustice ; elle n'en est qu'une expression spécifique. Sa spécificité tient à la nature de la norme qui définit les conditions de juste distribution des places : le droit. La norme juridique est censée témoigner de l'importance politique accordée à cette règle d'égalité de traitement des individus et des groupes. Le droit tend à définir la discrimination comme injustice intrinsèque, en limitant les conditions de justification des actes de

sélection, dès qu'ils recourent à certains critères (race, sexe, etc.). La problématique de la discrimination illustre ainsi ce point de passage où le droit dans la cité se confond en large part dans le droit de cité. Car être discriminé, ce n'est pas seulement être privé « d'un » droit (comme propriété), c'est en même temps être tenu comme *impropre*⁴ à participer pleinement d'une communauté.

À l'école, par principe et de droit, il ne devrait y avoir nulle discrimination. Ou alors, les discriminations s'y produisant

devraient trouver une réponse à la mesure de l'enjeu politique du droit de/dans la cité. Voilà pour le principe « républicain ». Mais cette logique d'aveuglement aux critères prohibés fonctionne, on le sait, comme autojustification : « *Je ne peux que faire référence aux objectifs de la République et euh... bien évidemment, dans... ce cadre-là, la discrimination n'a pas lieu d'être* » (inspectrice de l'Éducation nationale).

« N'avoir pas lieu d'être », voilà une logique qui conduit au non-lieu du jugement⁵, : on replie la situation telle qu'elle est sur ce qui devrait être, en occultant le réel. Comme s'il n'y avait pas d'écart possible pour que se glisse l'injustice. À l'école pas plus qu'ailleurs ce principe ne tient de lui-



même. Et c'est précisément là que prend sens la problématique de la discrimination : dans l'écart entre la norme égalitaire de principe et l'ordre réel des pratiques, avec ses conséquences sur l'ordre de la cité.

De ce point de vue, on n'est même pas certains qu'il y ait à l'école moins de discrimination qu'ailleurs. On sait cependant qu'elle est traversée et travaillée par l'ethnisation des relations sociales.⁶ On sait aussi que le rapport de l'école au droit, et plus largement à la référence civique

est plus complexe que ne le veut la *doxa* républicaine. Le monde scolaire est traversé de tensions internes, entre des principes de justice différents.⁷ Si elle reconnaît bien entendu le droit, prenant appui dessus pour organiser la vie scolaire, l'école entretient avec les logiques politiques du droit un rapport ambivalent. Car, au-delà d'un référent institutionnel, le droit joue de façon nettement moins évidente comme norme pratique. Sur ce plan, il reste un référent lointain, et fait l'objet de résistances à sa mise en œuvre – comme en témoignent par exemple le statut très formel et la faible traduction des « droits de l'enfant » à l'école. Car, au fond, la relation scolaire repose aussi, et de façon primordiale, sur un rapport de violence, et donc sur un ordre antérieur à la cité politique. Violence initiale - et répétée - dans la « prise de corps » sur les élèves, pour leur imposer la situation scolaire et leur inculquer un autre rapport au monde. Violence qui se traduit dans la rupture éducative qui constitue l'enfant comme ignorant (face au maître présumé sachant), à « élever » dans un principe de hiérarchie sociale.⁸ Violence qui se répète et se décline, sur des formes diverses, dans la relation scolaire, et par exemple dans les pratiques d'humiliation.⁹ On peut donc s'interroger : en quelle mesure la discrimination est-elle effectivement considérée comme illégitime ? Avec sa référence au droit, elle interroge la fondation des principes de justice scolaire dans l'ordre politique : en quelle mesure le droit est-il convoqué pour rendre justice ? Et, à travers cela, comment reconnaît-on les discriminations, et les discriminés ?

De la non-reconnaissance des discriminations à leur légitimité à l'école ?

A l'école, la discrimination est peu, si ce n'est pas reconnue. Plus encore que dans

d'autres secteurs des politiques publiques, ce « problème » est peu considéré par l'institution scolaire. Par exemple, ce n'est qu'en 2008, soit dix ans après que l'Etat a décrété cette question comme une priorité, que le ministère de l'éducation nationale en a fait officiellement une des « grandes orientations prioritaires » de l'année.¹⁰ Si elle apparaît antérieurement, c'est dans le segment spécifique des lycées professionnels¹¹, et réduite à la question des stages en entreprise, comme si la discrimination n'était qu'extérieure. Dans tous les cas, c'est surtout dans le sens d'une sensibilisation des élèves que la question est abordée : on la tient pour objet de savoir, mais pas d'abord pour question de pratiques.

Sur le plan des pratiques locales également, la discrimination est peu reconnue. A commencer dans les termes : « *on dira pas le mot discrimination... (long silence)... Là ce qui me vient, c'est, on va mettre "injustice", on va dire que c'est du "racisme", "c'est pas normal"...* » (enseignante). Petites opérations de substitution langagière, qui ont pour effet une déconnection entre les faits et le référent du droit. Si c'est un problème, ce ne serait pas une question d'ordre juridico-politique... En effaçant le droit, on ne réfère pas les faits à un principe de justice clairement identifiable ; on maintient le flou par une sous-qualification. A l'instar de ce que l'on observe pour le racisme, les agents de l'école évitent de stabiliser la qualification pour ne pas – pensent-ils – « former » le problème. Maintien en généralité et effacement des traces participent de ces « techniques de surface »¹² à travers lesquelles on espère contenir le problème et l'empêcher de se fixer dans l'ordre scolaire. Mais ce faisant, la question des discriminations semble paradoxalement échapper à l'idée de justice. Car ce n'est pas seulement que l'on oppose au droit et à la conception politique de la

cité un autre ordre de justice : les référents de cet ordre alternatif au droit demeurent expressément flous et incertains. Tout se passe comme si l'on maintenait la situation dans une infra-qualification, qui en dénie toute portée problématique. Dans cette mise en absence du référent, se joue donc comme une suspension des principes de justice, laissant le terrain libre à la violence de la discrimination.

On peut alors se demander quel est le niveau d'illégitimité de la discrimination à l'école. Quelques exemples portant sur le segment spécifique de l'accès aux stages¹³, mettent en lumière le fait qu'elle n'est pas intensément rattachée à un principe d'illégitimité. Cela n'engagerait pas massivement le sens de la situation, et autoriserait d'en minorer la grandeur relative : un simple incident, et non une rupture dans l'ordre du monde scolaire. « *Entre nous on se le dit, on le dénonce, on n'aime pas ça, moi je ne suis pas du tout porté sur ce genre de chose, mais malheureusement on ne peut rien faire* » (enseignant). « *Moi, je pense qu'il faut faire avec...* » (chef des travaux). La discrimination serait non seulement un élément face auquel il est difficile d'agir, mais ce serait aussi un donné à l'égard duquel il n'est pas certains qu'il y ait lieu d'agir. Le sentiment d'impuissance à contrer les demandes discriminatoires des employeurs se retourne donc dans un affaiblissement de l'illégitimité des critères de sélection. On en vient à rendre cela acceptable. « *Ben, réagir pourquoi ? C'est ça la question qu'on peut se poser... Dans quel but ?... Parce que nous, notre but, c'est pas de se fâcher avec le patron...* » (enseignant). Et, de fil en aiguille, on convoque des arguments « éducatifs », pour justifier la situation. Si la discrimination fait partie des normes et de la normalité dans le monde de l'entreprise, ne pourrait-elle pas être une expérience normale

d'intégration des codes sociaux, dans l'ordre scolaire ? « *J'ai dit que quelque part... ça forge aussi le caractère.* » (enseignant) « *On n'est pas contre le fait que les élèves soient secoués quand ils sont en stage, au contraire ça peut leur faire que du bien* » (enseignant). Pourquoi donc agir contre la discrimination ? Ne pourrait-elle pas être même un allié, dans un rapport éducatif conçu comme rapport de force, et particulièrement face à des élèves turbulents ?

Vu sous cet angle, le problème n'en serait pas un, et la discrimination pourrait même constituer un « support pédagogique » dans une perspective de dressage des récalcitrants. Est-ce forcer le trait ? Sans doute ces formulations apparaissent-elles provocantes, parce qu'elles prennent à revers le souhait moral de « bien faire », que l'on ne peut dénier aux professionnels de l'école. Mais les propos précédents indiquent que, dans une perspective disciplinaire, la discrimination n'est pas en soi illégitime. Certains propos ci-dessus sont certes illustratifs d'une position maximale, et non d'une « moyenne » ; mais il y a des raisons de penser que, dans le réseau des justifications de la discrimination, il y a une continuité qui définit la justice scolaire contre le droit : la discipline comme « contre-droit ». ¹⁴

Du compromis sur l'ordre scolaire au consensus pour taire la discrimination ?

Pourquoi alors rendre justice, si l'on fait en sorte qu'il n'y ait pas d'injustice ? La légitimité (relative) de la discrimination à l'école, dans une perspective disciplinaire, efface (relativement) l'enjeu de justice. Car il n'y aurait dès lors ni tort individuel et moins encore de tort collectif. Tout au plus faudrait-il « gérer » la « *démotivation* » des élèves. Au niveau individuel, même si l'on reconnaît

que cela peut-être « *dommage* », voire « *difficile* » pour certains élèves, ce ne serait somme toute qu'un problème « *subjectif* » pour quelques-uns, plus « *sensibles* » que d'autres. Et, la majorité des élèves se taisant face au sentiment d'injustice, elle vient soutenir (malgré elle ?) l'idée que « *ce n'est pas si grave* ». Le déni de l'injustice (et de l'ordre politique de la justice) n'est donc pas que l'affaire des adultes. La banalisation de la discrimination est partagée et co-réalisée avec les élèves.

Au niveau enseignant, tout se passe comme si la discrimination ne perturbait pas le compromis sur l'ordre scolaire, du moment que l'on atténue formellement ses conséquences les plus visibles (en trouvant par exemple des parades pour le placement en stages). Le statut non-problématique de la discrimination suppose donc une condition : ne pas construire la discrimination en référence au droit, et ainsi atténuer la portée du phénomène. Avec cette contradiction, dans l'usage du droit : si l'on y réfère l'organisation des stages (obligation de placement), la position inégalitaire des élèves à l'égard des stages n'est, elle, pas reliée au droit. La référence juridique n'est pas symétrique, faisant des élèves des *non-sujets de droits*. Au niveau des élèves également, l'occultation des situations vécues comme injustes, ou leur explication par d'autres référents que le droit permettent de maintenir un lien entre des niveaux de réalité et de désir contradictoires : le discours de justice de l'école, les désirs de promotion des parents, les désirs de reconnaissance des enfants, etc. Pour réussir cette improbable combinaison, une tendance est de *s'oublier comme sujet* dans la situation : on met en absence sa propre souffrance, et on tait sa frustration. Sans point d'appui subjectif (sentiment d'injustice) ni référent normatif (droit), la discrimination s'efface au profit

d'une sous-qualification des faits, et d'un silence collectif... Silence qui n'est même pas « entendu ». C'est en effet moins un accord entendu qu'un consensus silencieux, qui permet aux discours surplombant de rabattre l'école sur sa représentation mythique de « sanctuaire ».

L'ordre scolaire maintient un sentiment de (non-in)justice par l'occultation des faits et la suspension du référent de droit qui, s'ils étaient mobilisés, attesteraient publiquement de l'injustice tolérée et produite par l'institution.

Dans ce contexte, on peut comprendre que du côté des agents de l'école, la sous-qualification des situations sert aussi à ne pas éveiller les élèves à un sentiment d'injustice, qui fragiliserait le consensus minorant la discrimination : « *Des fois, comme ils n'ont pas toujours les clés pour comprendre, c'est plus facile de dire "c'est pas grave, on passe [l'éponge]"* » Dans ces actes d'effacement (« on passe l'éponge »), on voit qu'il s'agit aussi de prolonger l'ordre (hiérarchique) de l'école, en distribuant inégalement le savoir supposé sur la discrimination. Seuls les adultes auraient « les clés pour comprendre » ; les élèves, eux, seraient ignorants de ce qu'ils vivent. On retrouve ici l'asymétrie caractéristique de l'ordre scolaire, entre adultes-sachants et enfants-ignorants. Cette hiérarchie sociale/scolaire veut également que, en cas de problème, ce soit l'élève qui s'adapte. C'est donc à lui de supporter la discrimination et d'agir en conséquence. « *L'élève s'adapte beaucoup plus facilement qu'un adulte. (...) Il ne faut pas toujours attendre des autres* » (chef d'établissement) Faire face à la discrimination n'est donc pas une affaire collective autour des normes de justice ; c'est une qualité attendue de l'élève que de supporter les difficultés au nom d'une compétence d'adaptation au réel. Ainsi,

la discrimination n'est pas constituée en épreuve collective sur un accord de justice, mais renvoyée à une capacité individuelle à faire les preuves d'un zèle au travail.¹⁵

De la minoration des discriminations à la minorisation des élèves discriminés ?

Minorer le problème du point de vue de l'ordre de justice est une chose. Effacer les difficultés liées aux conséquences possibles de la discrimination en est une autre. Entre l'un et l'autre, il faut déployer un réseau de justifications pour faire face aux contradictions possibles. Par exemple, en matière de confiance en soi des élèves, il faut gérer la contradiction entre : d'un côté, l'idée que la sélection reflèterait leurs compétences ; d'un autre, l'obligation de trouver des « solutions » pour tous ; et enfin, la nécessité de préserver le sentiment de justice dans l'école. D'une part, donc, on justifie : *« Cette attitude discriminatoire... est liée à autre chose... à un autre regard sur l'élève, euh... regard estimatif de... ses potentialités à s'intégrer »* (inspecteur de l'Education nationale). La discrimination serait juste, dans une logique scolaire d'évaluation des compétences. Elle ne ferait que sanctionner un décalage aux codes sociaux, en continuité avec le jugement disciplinaire de l'école. Mais d'autre part, pour ne pas décourager ni entériner la naturalisation raciste/sexiste de l'échec scolaire, on veut convaincre que cela ne met pas en cause les élèves eux-mêmes. Pour le réduire à un simple *desiderata* des employeurs, on incorpore explicitement dans les normes du placement les exigences discriminatoires. Et, en guise de préparation aux stages, on opère une « mise en conditions » pour rendre la discrimination acceptable. *« On en parle même aux élèves eux-mêmes... on leur dit tout de suite à la rentrée... "Y'a des patrons qui veulent pas de filles, d'autres ne veulent pas d'Arabes,*

d'autres si ou ça..."... » (enseignant). Bref, les critères de nature eux-mêmes – race, sexe... – seraient d'usage *naturel*, et de peu de conséquence *sociale*. Il faudrait donc s'y faire.

Cela ne fonctionne pourtant pas toujours. Les situations de décalage entre logiques discriminatoires et jugements scolaires viennent illustrer les moments où la discrimination apparaît injuste aux yeux des professionnels. Moments d'exception, car il semble rare que les professionnels de l'école « se battent » pour faire cesser une discrimination. La pratique courante est – à l'instar des intermédiaires de l'emploi¹⁶ – sa coproduction silencieuse. Mais parfois apparaît l'enjeu professionnel d'un conflit visant à rétablir la justice. Mais quelle justice ? Celle exigée par le droit au nom de l'ordre de la cité politique ? En fait, non. Le motif de la réaction semble être la situation où l'ordre du jugement scolaire est en jeu. Lorsque la discrimination disqualifie des élèves jugés « bons » par l'école, des enseignants se mobilisent en effet, parce que *« là, c'était vraiment injuste »*. Ce qu'il s'agit alors de restaurer, à travers le combat sur certains faits de discrimination, c'est moins le droit que la primauté – à défaut du monopole – du jugement scolaire sur les mérites de l'élève. *« Alors là... je me suis engagé... je leur ai dit que c'était un gamin qui avait de très bons résultats et avec une euh... un dialogue d'une demie heure... J'ai réussi à passer euh... du stade du refus catégorique à... on va voir, on va essayer »* (enseignant). Il faut que l'élève « mérite » d'être soutenu. C'est donc moins la discrimination qui fait réagir, que, l'enjeu de confirmer la norme scolaire comme ordre légitime du jugement sur les élèves.

Derrière la reconnaissance des discriminations, c'est la reconnaissance ou

non des discriminés et de l'égalité politique des places qui est en jeu. Pour ce qui est de l'école, cette reconnaissance est rendue singulièrement difficile. Ceci, en raison d'une part de la prégnance des logiques disciplinaires (normalisation), et d'autre part de la fragilisation actuelle de l'institution, qui suscite des logiques de préservation face à la menace sur l'ordre scolaire. Dans le cas de défense des élèves, cette protection prend sens pour l'institution. Car reconnaître à ce moment la discrimination équivaut à assimiler la situation de l'élève et celle de l'école : non pas pour instaurer le droit comme norme commune, mais pour défendre la suprématie du jugement scolaire sur la norme entrepreneuriale. La reconnaissance de la discrimination joue donc moins comme reconnaissance des discriminés comme égaux, que comme défense de l'ordre du jugement scolaire dans un contexte de libéralisation de l'école, incitée au « partenariat » avec les entreprises. Là où la question de la discrimination vient interroger la capacité de l'école à rendre justice en se référant à l'ordre légal, elle est comme retournée au profit de l'ordre institutionnel. Il ne faut donc pas s'étonner que, à l'inverse, la discrimination soit le plus souvent prise comme confirmation d'un jugement scolaire qui disqualifie les élèves ethnicisés : « *Le plus souvent, ces élèves sont à l'origine des problèmes* » (enseignant) « *C'est eux qui sont le problème !* » (proviseur). La minoration des discriminations va donc de pair avec une minorisation tendancielle des discriminés, tenus – sauf exception – pour responsables de ce qui leur arrive.

Du droit dans la cité scolaire au droit de cité à l'école ?

En refusant de voir et de penser la discrimination de/dans l'école, on tente de maintenir une certaine représentation de celle-

ci comme monde clos, où la discrimination n'ayant pas le droit de cité, serait par nature absente. Mais cette justification générale, et classique, en cache une seconde, moins politiquement soutenable dans l'ordre civique. L'enjeu de la sous-qualification des situations est d'éviter que ce ne soit un objet de litige remettant en cause l'ordre scolaire. Car il s'agit de préserver, avec cet ordre, les principes de distribution des places, fondés notamment sur la hiérarchie sociale, sur une certaine violence « raisonnée », et sur l'individualisation et l'imputation des responsabilités aux élèves, précisément parce que le statut d'élève est minorisé. Reconnaître ce qui arrive en matière de discrimination est une condition de possibilité pour reconnaître ceux à qui cela arrive, et pour accepter de reconnaître qu'ils sont alors minorisés. C'est au fond cela qui semble être en jeu dans la reconnaissance (impossible ?) de la discrimination à l'école : repenser la justice de/dans l'école avec pour référent (premier, mais non unique) le droit. Et donc repenser la relation scolaire sous l'égide d'un autre rapport à l'égalité. La question du droit dans la cité scolaire est ainsi branchée sur la définition même de l'école, et le *droit de cité à l'école* ■

1. RANCIERE J., *La méfiance. Politique et philosophie*, Galilée, 1995, pp.22-23.
2. BOLTANSKI L., THEVENOT L., *De la justification*, Gallimard, 1991, p.96.
3. RANCIERE J., *La méfiance*, op. cit.
4. Soulignons, dans le double sens de « propre », le lien sociopolitique entre la question de la propriété et celle de l'ordre social. Cf. DOUGLAS M., *De la souillure. Essai sur les notions de pollution et de tabou*, La Découverte, Poche, 2001).
5. DHUME F., GIRARDAT J., « Contre la discrimination : résister à la 'délocalisation' », in *Ecarts d'identité* n°112, 2008.
6. LORCERIE F. (dir.), *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, ESF/INRP, 2003.
7. DEROUET J.-L., *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Métailié, 1992
8. RANCIERE J., *Le maître ignorant*, 10/18 Poche, 2004.

9. MERLE P., *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, PUF, 2005.
10. Circulaire n° 2008-042 du 4-4-2008, MEN, DGESCO.
11. Circulaire n° 2002-077 du 11-4-2002, MEN, DESCO.
12. DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antisémitisme et "communautarisme". L'école à l'épreuve des faits*, L'Harmattan, 2007.
13. Cf. DHUME F., SAGNARD-HADDAOUI N., *La discrimination, de l'école à l'entreprise. La question de l'accès aux stages des élèves de lycée professionnel en région Lorraine*, ISCRA-Est, 2006.
14. FOUCAULT M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, 1975.
15. DEJOURS C., *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Seuil, 1998.
16. NOËL O., « Intermédiaires sociaux et entreprises : des coproducteurs de discrimination ? », in *Hommes & Migrations* n°1219, mai-juin 1999.

