

Le paradigme de l'ethnicité. Développements en France et perspectives

Lorcerie Françoise

*Chargée de Recherche en Science Politique au CNRS
IREMAM**

On peut nommer *paradigme de l'ethnicité* l'ensemble des concepts et théories des sciences sociales qui décrivent l'impact social des « catégories ethniques », c'est-à-dire les classements sociaux qui reposent sur la croyance que les individus ont des « origines profondes » différentes ou, comme le dit plus brutalement Max Weber, fondateur du paradigme de l'ethnicité en sciences sociales, la croyance en des « *communautés de sang* ». Ce paradigme s'est pour l'essentiel développé ailleurs qu'en France, en pays anglo-saxon surtout, avec un détour nordique pour la pensée phare de l'anthropologue Fredrik Barth (1995)¹. Cependant il connaît depuis peu un véritable développement en France (1^{er} §). Ces développements

On propose de réunir sous la dénomination de *paradigme de l'ethnicité* l'ensemble des concepts et théories des sciences sociales qui prédisent et décrivent l'impact psycho-socio-politique des catégories ethniques en usage dans les sociétés contemporaines. Ce paradigme s'est implanté parmi les chercheurs français au cours des années 1990. Opposé à tout essentialisme, il a nourri des travaux variés sur les dynamiques sociales, culturelles et politiques suscitées par la présence dans la société nationale de populations qui sont vues comme différentes, venues d'ailleurs, "issues de l'immigration". Les travaux sur l'impact de la catégorisation ethnique au sein de l'école en sont une illustration parmi d'autres, mais en l'espèce, cet impact est plus méconnu et plus systémique que dans des secteurs comme le travail, où des discriminations directes sont mises en évidence. Le paradigme de l'ethnicité éclaire finalement la crise de la politique française "d'intégration", écartelée entre la nouvelle reconnaissance des discriminations à base ethnique et la réaffirmation politique de l'identité majoritaire.

Mots-clefs : catégorisation ethnique, discrimination, intégration, école, justice

s'alimentent entre autres des observations faites dans l'espace scolaire, où la traditionnelle approche « défectologique » de la scolarisation des enfants d'immigrés n'est décidément plus de mise (2^e §). Par ailleurs, la prise de conscience des processus ethniques et de leurs effets inégalitaires réamorce une réflexion sur la justice sociale et la démocratie (3^e §).

* *Institut de recherches et d'études sur le monde arabe et musulman
MMSH, 5 rue du Château de l'Horloge, BP 647, 13094 Aix-en-Provence, cedex 2
lorcerie@mmsch.univ-aix.fr*

Les groupes ethniques comme construits sociaux.

Les jeux de l'attribution et de l'identification ethniques

Suivant Barth, qui reprend le sillon tracé par Weber, les catégories ethniques résultent d'une activité mentale qui « classe une personne selon son identité fondamentale, la plus générale, qu'on présume déterminée par son origine et son environnement ». Weber parlait, lui, de « croyance », opérant par là-même un déplacement crucial par rapport à une vision essentialiste de l'ethnique comme patrimoine qui lierait un groupe dont l'existence serait donnée et ancienne, une « tribu » (cette vision fut longtemps celle de l'ethnologie, et c'est encore elle qui prévaut ordinairement dans la façon d'envisager aujourd'hui les immigrés comme groupe ethnique). En faisant de la croyance, ou de l'activité mentale le principe de base des processus ethniques, Weber comme Barth invitent à comprendre les groupes ethniques comme des construits psycho-socio-politiques, des produits de l'activité sociale globale. En outre, il n'y a aucune raison de réserver ce type de croyance aux sociétés non industrielles et sans Etat. Les processus ethniques sont universels, selon les deux auteurs. Ils mobilisent un « imaginaire de communauté profonde », en face d'autres : de sorte que les processus d'identification ethnique (l'imaginaire du « nous ») vont de pair avec des processus d'attribution ethnique (la construction fantasmatique d'un ou plusieurs « eux »). Et la nation – la communauté nationale –, alliée ou opposée à d'autres, est l'unité ethnique typique du monde contemporain. Mauss raisonne de façon analogue, en utilisant de façon plus approximative le concept de « race » : « Une nation complète, écrit-il vers 1920, est une société intégrée suffisamment, à pouvoir central démocratique à quelque degré, ayant en tous cas la notion de souveraineté nationale et dont, en général, les frontières sont celles d'une race, d'une civilisation, d'une langue, d'une morale, en un mot d'un caractère national ». Il précise aussitôt : « Une nation moderne croit à sa race.

Croyance d'ailleurs erronée, surtout en Europe [...]. En somme, c'est parce que la nation crée la race qu'on a cru que la race crée la nation »².

Le raisonnement est *grosso modo* le même.

Le concept d'*ethnicisation*, souvent employé aujourd'hui dans les sciences sociales françaises, a l'avantage d'explicitier par son suffixe le caractère « en acte » des processus ethniques. Il peut être tenu, nous semble-t-il, pour un véritable apport de la pensée française au paradigme de l'ethnicité. Extension du concept de *racisation* établi par Colette Guillaumin (2002), il pose la construction ethnique comme un processus social *sui generis*, dont il invite à penser/décrire les logiques psycho-socio-politiques. Mis en circulation notamment dans le cadre du GDR *Relations interethniques et migrations internationales* (1996-2002), le concept d'ethnicisation couvre un faisceau d'hypothèses de travail telles que les suivantes :

a) D'abord, il ne présuppose pas que les groupes ethniques existent indépendamment des processus sociaux d'identification ethnique et d'attribution ethnique, responsables de la « saillance ethnique », c'est-à-dire indépendamment de l'activation des attributs ethniques dans l'échange social. Il apparaît alors, dans le prolongement de la pensée de Barth, que les groupes construits par les processus ethniques sont toujours à la fois « ethnicisés » et « ethnicisants » : dans l'affirmation collective de soi et la construction de distance et de supériorité vis-à-vis d'autres perçus comme collectivement différents.

b) Par ailleurs, la mise en exergue des processus ethniques au lieu des groupes ethniques incite à penser le caractère global et systémique de ces processus. Ils caractérisent une configuration sociale dans laquelle la saillance ethnique instaure un mode ethnique de construction de la différence sociale, dans son ensemble. Selon l'échelle d'analyse choisie, on observera comment – pour reprendre une distinction posée par Véronique De Rudder – « les relations sociales » s'ethnicisent (à l'échelle des interactions sociales) ou comment « les rapports sociaux » s'ethnicisent (à l'échelle macro-sociale), en sachant toutefois que chaque niveau reçoit de l'autre des déterminations en même temps qu'il contribue à le déterminer, (Giddens, 1984). Les catégories ethniques mobilisées dans

les interactions locales ne sont pas indépendantes des fabrications ethniques qui s'opèrent sur la scène médiatique, mais celles-ci, à leur tour, s'appuient sur les premières. Notons que c'est un pléonasme de parler, comme les Américains le font volontiers, de « relations interethniques » ou de « rapports interethniques », plutôt que de relations ou rapports « ethniques », car l'ethnisation donne un caractère ethnique aux relations et aux rapports eux-mêmes.

c) La catégorisation ethnique – les processus d'ethnisation – contribue à modeler l'inégalité statutaire dans une configuration sociale : avec les autres dimensions de la catégorisation sociale, mieux reconnues pour certaines (le statut socio-économique, le genre), elle contribue à déterminer les oppositions « dominant-dominé », ou « majoritaire-minoritaire ». Et l'on peut s'attendre à ce que les groupes dominants dominent non seulement les classements ethniques, mais dominent les processus ethniques eux-mêmes, comme ils le font plus généralement du système de la catégorisation sociale. Par suite, loin de rabattre l'observation de l'ethnicité sur les groupes dominés, et notamment les immigrés et leurs descendants, le concept d'ethnisation invite à examiner prioritairement l'activité ethniciante des majoritaires. Comment ils mettent en œuvre et justifient le dénigrement des minoritaires, leur mise à distance des sphères du pouvoir dans les divers domaines sociaux. L'analyse que fait Norbert Elias (1997) des modes de dénigrement et de mise à distance des nouveaux venus dans une petite ville anglaise est extrêmement éclairante à cet égard. Dans le cas qu'il décrit, il montre à l'œuvre des logiques d'ethnisation (le renvoi des nouveaux venus à une différence de nature), en l'absence de toute caractéristique ethnique constituée institutionnellement (religion, langue, pays d'origine).

L'activité ethniciante des minoritaires s'analysera quant à elle plutôt, par hypothèse, comme une réponse ou une résistance à la stigmatisation³.

d) L'analyse des processus d'ethnisation amène aussi à donner toute sa place à l'intuition fondatrice de Max Weber selon laquelle l'activi-

té politique a une très grande incidence sur les relations ethniques. La saillance ethnique n'est pas d'intensité constante dans une société, elle varie selon les époques et selon les contextes locaux. On peut soutenir l'hypothèse que dans une société démocratiquement organisée, le débat politique médiatisé et les politiques publiques ont une grande importance pour la saillance ethnique à l'échelle nationale, et le placement des « *frontières ethniques* » (Barth, 1995), le marquage social du statut « minoritaire ».

e) Enfin, le concept d'ethnisation permet de rendre justice à une des intuitions remarquables de Barth, selon laquelle les clivages ethniques sont d'un autre ordre que les différences culturelles. Les différences culturelles, réelles ou alléguées, motivent la démarcation ethnique. Mais celle-ci, on l'a dit, est un fait de croyance, elle ne s'appuie pas sur des constats objectifs. On voit bien sur l'exemple des populations immigrées que la différence culturelle des « secondes générations » par rapport à leurs pairs, est à peu près nulle dans un contexte donné, cela n'empêche pas les processus ethniques d'être efficaces. Le racisme et les discriminations en sont les symptômes. D'un autre point de vue, les processus ethniques sont des facteurs de changement culturel, particulièrement pour les groupes minoritaires : d'abord, ils poussent ces groupes à cantonner leurs particularismes culturels dans l'espace domestique, de sorte à échapper autant que possible aux désavantages que ces particularismes peuvent leur valoir dans la vie civile. Mais l'expérience de l'ethnisation est aussi facteur de création culturelle, d'invention. La musique, les formes urbaines de la création sont typiquement des espaces culturels où s'exprime, entre autres, le vécu de l'attribution ethnique et de l'identification ethnique. Les modes d'affiliation musulmane observés parmi les jeunes générations issues de l'immigration s'analysent également d'avantage comme des formes culturelles contextualisées que comme des transmissions familiales.

Le paradigme de l'ethnicité et l'espace scolaire

L'école transforme des différences de statut social en différences de statut scolaire, c'est une des grandes thèses de Bourdieu, reprise et étayée par nombre de travaux empiriques. On peut faire l'hypothèse que parmi des différences sociales ainsi transposées, il y a les différences ethniques: l'école peut transformer les différences ethniques qui prévalent dans son contexte (proche ou global) en différences scolaires, et ceci peut en retour avoir des effets sur les relations ethniques dans l'environnement social de l'école. Les grandes liaisons que l'on peut envisager se schématisent dans le tableau suivant⁴.

L'institution scolaire figure ici en fond grisé. Elle est saisie comme une organisation sociale qui fait partie du système institutionnel national: elle s'insère dans l'environnement social global (noté $I?$) ainsi que dans un environnement local ($I?$), deux niveaux reliés de la constitution de la société. L'étude des processus ethniques amène à s'interroger sur les conditions et les modalités selon lesquelles les statuts et rapports ethniques qui prévalent dans l'environnement social et politique s'actualisent dans l'École, à tous les niveaux (flèches de $I?$ et $I?$) vers (2), (3), (4). Mais, par ailleurs, l'École produit des effets sociaux. On peut donc aussi l'envisager comme un relais par lequel la catégorisation ethnique se module, s'intensifie ou s'atténue, par le biais des activités qui s'effectuent dans son cadre (flèche de retour de (3), (4) et (5) vers $I?$)).

C'est à l'échelle des jeux d'interactions qui forment le quotidien de chaque école, à l'occasion des activités d'enseignement ou autour d'elles (3), que du savoir est généré et des identités sont investies par les élèves et les professionnels (4). Là ont lieu, le cas échéant, des processus d'attribution et de prise d'identité ethniques de la part des acteurs de l'École. Là aussi se construit, le cas échéant, une réflexivité sur les processus ethniques, tandis que des valeurs collectives se mettent à l'épreuve (5). Mais l'échelon administratif supérieur ne doit pas être négligé si l'on souhaite rendre compte de l'incidence du cadre scolaire lui-même sur la catégorisation ethnique et sur sa gestion. Les structures éducatives (architecture des scolarités, gestion des établissements) protègent plus ou moins l'espace scolaire des tensions ethniques (2?). Quant aux normes professionnelles, qui s'articulent avec la formation reçue par les agents et avec les programmes, elles disposent plus ou moins les professionnels à méconnaître ou à reconnaître les aspects sociaux des scolarités, voire à conduire des activités d'apprentissage en la matière (2?).

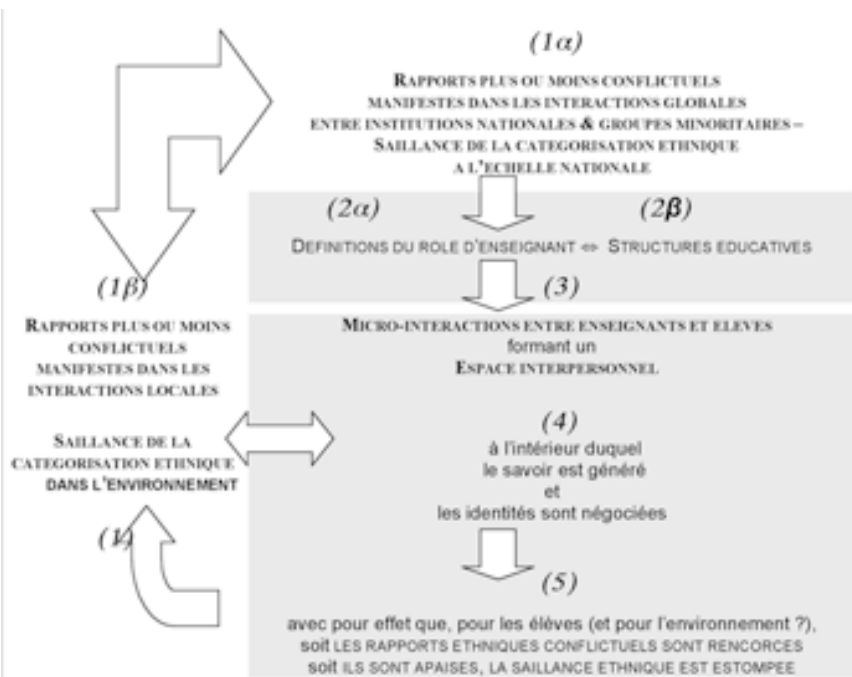


Figure 1. Un cadre analytique pour l'étude des modes et enjeux de l'ethnicité à l'école (Le schéma est adapté de celui proposé par le sociologue canadien Jim Cummins (1997))

On pourra donc par exemple chercher à voir si et en quoi :

– le statut ethnique des individus (élèves, parents, enseignants) affecte la façon dont ils sont traités ou leur façon d’interagir dans l’espace scolaire (liaison (1?) -> (3), (4)) ;

– les pratiques et situations scolaires influent sur la revendication ou l’attribution d’un statut ethnique aux individus, ou sur la saillance de l’ethnicité (liaisons (3), (4) -> (5) -> (1)) ;

– les structures, formes et contenus de l’éducation (*curricula*, matériels didactiques, leçons) reflètent la domination ethnique et l’orientation ethnique du nationalisme, ou bien y résistent et en donnent une compréhension critique (liaison (1?) -> (2)), etc.

Les travaux sur l’école mobilisant la problématique de l’ethnicité ont démarré en France dans le courant des années 1990. Ils avaient eu des devanciers qui avaient mis en évidence, en partant d’une approche marxiste et à propos des enfants d’immigrés, comment la catégorisation ethnique surdétermine la catégorisation socio-économique chez les agents scolaires (Léger, Tripier, 1986) et peut en renforcer les effets discriminatoires (Zirotti, 1979 ; Zimmermann, 1978). Ils se sont développés aujourd’hui de façon conséquente : l’école est, semble-t-il, le secteur de l’action publique où les travaux qualitatifs sur les processus ethniques sont les plus abondants, les plus approfondis, et ce, paradoxalement, en l’absence de statistiques précises à l’échelle nationale, le ministère de l’Education nationale n’ayant exploité ses données de panel sur l’origine des élèves qu’en une occasion, au milieu des années 1990 (Vallet & Caille, 1996). En comparaison, on sait peu de choses en sciences sociales sur l’ethnisation des relations des jeunes avec la police, alors que le problème est un problème public, venu spectaculairement sur le devant de la scène médiatique lors des émeutes de novembre 2005. On n’a presque rien sur l’action judiciaire et l’ethnicité ; très peu sur l’ethnisation des relations carcérales, etc. En dehors du domaine public, on a d’excellents travaux statistiques sur les discriminations ethniques dans le travail mais peu d’explorations qualitatives ; une excellente synthèse sur le logement (Simon, 2001), mais non

publiée.

A l’inverse, dès 1998, le Haut Conseil à l’intégration a pu consacrer à l’école un long chapitre de son rapport sur la lutte contre les discriminations, en se basant notamment sur les travaux quantitatifs et qualitatifs qui avaient mis en évidence, dès ce moment, la corrélation entre le niveau de violences (subies et agies) dans les établissements, et la proportion des enfants d’immigrés ainsi que leur place dans la structure scolaire, fonction de l’organisation des établissements. Les travaux récents éclairent notamment les deux premières rubriques de questions mentionnées ci-dessus, lesquelles, il faut le souligner, ne sont distinguées que pour mettre le raisonnement analytique à l’épreuve⁵. Dans des méthodologies différentes, les travaux d’Eric Debarbieux, Jean-Paul Payet, Catherine Barthon, Joëlle Favre-Perrotton, Christian Rinaudo, Christian Poiret, Georges Felouzis, Fabrice Dhume, et d’autres⁶ ont produit des résultats qui approfondissent la compréhension des processus ethniques à l’école tout en affinant l’approche française de l’ethnicité en acte.

Sans qu’il soit question de les résumer, soulignons deux points. Les travaux montrent, de façon vivante et circonstanciée, les dynamiques mutuelles de l’attribution et de l’identification ethniques : il y a une détermination réciproque dans l’espace scolaire entre ces deux faces des processus ethniques que sont l’attribution d’altérité (ici à certains élèves) et les conduites plus ou moins agressives d’affichage d’altérité (par certains élèves), et comme l’école est un espace-temps clôturé, l’observation d’épisodes associant les deux aspects est relativement facilitée. Les travaux montrent aussi la dépendance qu’entretiennent les processus ethniques avec les facteurs organisationnels : les relations entre élèves et agents scolaires se « désethnicisent » quand s’améliorent les conditions organisationnelles d’apprentissage dans l’établissement. Autrement dit, le facteur (3) dans le schéma est décisif. Sachant que dans l’environnement français d’aujourd’hui la catégorisation ethnique est toujours disponible pour les acteurs, les processus ethniques s’activent ou se désactivent dans l’école selon les conditions contextuelles offertes par l’établissement. Quand un établissement a construit un climat de confiance et de

travail avec ses élèves, ce qui suppose réunies diverses conditions – qui ne vont pas de soi – sur la coordination du travail des agents scolaires et la politique pédagogique de l'établissement, alors la saillance ethnique est contrôlée, les dysfonctionnements sont limités (Lorcerie, 2006). Cela ne tient pas prioritairement aux personnalités des élèves ni à leur quantité. Il peut y avoir beaucoup d'enfants d'immigrés dans un établissement sans que la saillance ethnique soit sensible ; comme il peut y en avoir peu, et que la catégorisation ethnique soit virulente.

Quelle « politique d'intégration » ? Relations ethniques et justice sociale

En octobre 1998, le gouvernement (alors socialiste) a reconnu l'existence de discriminations dites raciales (le mot « racial » sonne mieux, apparemment, que « ethnique » dans l'usage politiquement correct du français), et la nécessité de les combattre. Le Haut Conseil à l'intégration, en accord avec des travaux qui se menaient alors à la Commission européenne, venait de définir la discrimination de façon extensive comme « toute action ou attitude qui conduit, à situation de départ identique, à un traitement défavorable de personnes du fait de leur nationalité, origine, couleur de peau ou religion, qu'une intention discriminante soit, ou non, à l'origine de cette situation » (HCI, 1998, p. 10) ; autrement dit, il prenait en compte non seulement la discrimination « directe », interpersonnelle, mais la discrimination « systémique » ou institutionnelle.

Une réorientation de la politique française d'intégration s'en est suivie, énoncée en termes de « lutte contre les discriminations » et de « vivre ensemble », en ayant souci particulièrement des jeunes issus de l'immigration, pour la plupart de nationalité française. Le principe de lutte contre les discriminations est transposé dans la législation du travail par la loi du 16 novembre 2001. La nouvelle problématique est avalisée par la droite en 2002, lors de son arrivée au pouvoir, le thème chiraquien de la « cohésion sociale » y fait implicitement allusion. Et une autorité indé-

pendante d'expertise, d'investigation et d'intervention, dont le champ de compétence inclut les discriminations de toute nature, est installée en 2005, la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE).

Pour autant, la nouvelle problématique heurte la philosophie publique de l'intégration, à la fois nationaliste et républicaine, qui est devenue une référence consensuelle dans la sphère partisane et médiatique au cours des années 1990 (Favell, 1998). Les nouvelles dispositions, plus ou moins imposées à l'échelle européenne, sont mises en œuvre sans empressement. La pénalisation des discriminations au travail ou devant le travail ne trouve qu'une traduction judiciaire restreinte (Lanquetin, 2006). La HALDE tarde à publiciser une ligne d'action. Au total, la nouvelle politique d'intégration est loin d'être à la mesure de la discrimination. D'autant que l'instrument même de la mesure n'est plus mis en œuvre par les producteurs publics de statistiques, à savoir l'usage des indicateurs de l'origine pour mesurer la discrimination, bien que les données soient enregistrées. Mobilisés dans des études au milieu des années 1990, à la demande expresse du premier HCI (1991), les indicateurs statistiques des trajectoires immigrées sont laissés de côté depuis lors. La politique scolaire répercute cet attentisme. Aucune disposition n'a été prise pour introduire dans le *curriculum* une éducation contre la discrimination. Le thème de la discrimination a fait une entrée discrète dans le programme d'Éducation civique, juridique et sociale des lycéens professionnels. Finalement, la seule disposition nouvelle intervenue en matière de gestion scolaire de la différence est la loi du 15 mars 2004 prohibant « le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse ». Elle s'analyse, du point de vue du paradigme de l'ethnicité, comme une réaffirmation de la prévalence de l'identité majoritaire (la laïcité s'est vue redéfinie comme la colonne vertébrale de l'identité nationale), avec une pression renforcée à la conformité du minoritaire (assimilationnisme), cautionnée par le dénigrement de l'islam (Lorcerie, 2005).

La politique française d'intégration apparaît donc en crise, tiraillée entre des orientations

contradictoires que le paradigme de l'ethnicité permet de lire. D'une part, elle tend à reconnaître et traiter les discriminations ethniques, c'est-à-dire les atteintes à la justice sociale, avec ou sans évidence raciste, dont sont victimes en particulier les jeunes issus de l'immigration extra-européenne; d'autre part, elle entend réaffirmer l'excellence du modèle national, qui impute les problèmes unilatéralement aux immigrés et exige d'eux une soumission culturelle, et spécifiquement une adhésion au modèle républicain de l'individu, qui privilégie – de façon fort irréaliste sociologiquement – le lien direct entre l'individu et l'Etat en tenant à distance les groupes d'appartenance.

Voilà un « dilemme ethnique ». Il n'est pas propre à la France: ses modalités sont certes françaises, non sa structure. Ce type de dilemme alimente tout un pan de travaux de la philosophie politique contemporaine en Amérique et en Europe, qui visent à énoncer les conditions de la justice sociale et de la pérennité des institutions démocratiques, dans des sociétés nationales qui ne peuvent pas ou plus s'imaginer sur un mode unitaire, car des fractions y existent qui ont des raisons de se sentir mises à l'écart par les fonctionnements majoritaires. L'existence de discriminations à large échelle est un symptôme de tels fonctionnements. Sur quelle base peut alors s'effectuer la « communalisation » de la société politique? Certains philosophes ont pensé que le simple partage pratique d'institutions civiles et politiques bien construites, garantissant l'expression des individus et la réciprocité des échanges, était propre à réguler les conflits d'intérêts, et assurer la pérennité de la communauté sociétale. Rawls et Habermas sont de ceux-là, avec des formules différentes⁷. D'autres ont introduit la problématique de la reconnaissance, condition du développement général d'un sentiment d'appartenance (voir le court texte pédagogique de Parekh, 2003).

« L'éducation interculturelle » est une voie d'enrichissement de l'éducation qui peut aller dans ce sens, si l'on précise convenablement ses fondements psycho-sociaux et politiques, et ses modalités de mise en œuvre. Il s'agit d'abord de ne pas prendre au mot l'idée de culture présente dans interculturel. C'est beaucoup plus

d'identités sociales qu'il s'agit (majoritaires/minoritaires – v. Conseil de l'Europe, 1986). Et l'objectif pédagogique n'est pas leur connaissance, mais la mise en place de dispositions, l'activation de valeurs, et l'acquisition de savoirs favorisant le « *vivre ensemble* » (Pagé, 1993) dans une société qui ne peut plus se penser, comme dans l'Etat-nation de la III^e République, comme une unité naturelle, agrégée par des racines profondes et une mémoire commune. Dans le débat français sur la laïcité, Bruno Latour (2004) a soutenu que l'enjeu démocratique n'était pas aujourd'hui de repousser la manifestation des identités, mais de les « *tricoter ensemble* ». De fait, entre faire connaître des cultures et tricoter ensemble des identités, il y a une différence de cible que le paradigme de l'ethnicité permet de valider. La métaphore saisit assez bien le propos général d'une éducation contemporaine au non-racisme, à la démocratie en contexte pluraliste, d'une éducation interculturelle, - quel que soit le nom attribué à cette visée. On peut la définir comme l'ensemble diversifié d'actions conduites par les agents scolaires pour abaisser les attributions ethniques dans le contexte scolaire, et favoriser l'émergence chez les élèves d'une culture démocratique consistante, intégrant la relation à l'autre⁸.

Mais l'observation du terrain scolaire français (section 2 de cet article) incite à ne pas dissocier, dans la pensée d'une école juste, le souci de la reconnaissance et celui de la performance institutionnelle. Car ils s'avèrent liés fonctionnellement. Une école qui ne ménagerait pas des conditions d'apprentissage équitables ne peut pas être libérée des attributions ethniques: elle y trouve des justifications à bon compte de ses dysfonctionnements. Le bon fonctionnement de l'école, en contexte ethnicisé, implique une distribution satisfaisante des connaissances ainsi que de la reconnaissance. On peut probablement généraliser: un fonctionnement juste de la société, partout où la catégorisation ethnique fait partie de la vie sociale, implique à la fois de la reconnaissance et une distribution équitable des biens. C'est ce qu'argumente Nancy Fraser (2005), dans un petit livre stimulant, où le sentiment républicain trouve à se ressourcer...

1 cf. Poutignat & Streiff-Fénart (1995).

- 2 Marcel Mauss (1969) (1^{re} éd. 1954, écrit vers 1920). *La nation*, Œuvres, vol. 3 (pp. 572-639). Paris : Editions de Minuit. L'étude de Mauss est analysée dans notre essai *Le paradigme de l'ethnicité*, in Lorcerie & al. (2003).
- 3 Jean-Pierre Zirotti a dégagé cette régularité dans ses travaux.
- 4 Voir Lorcerie & al. (2003), 3^e partie, chapitre 1, *L'école au prisme du paradigme de l'ethnicité*, p. 164.
- 5 L'actualité de l'année 2005 a donné un caractère public à la 3^e rubrique, avec le débat sur l'enseignement du caractère positif de l'œuvre coloniale de la France. La mise en place en 2006 de la Cité nationale d'histoire de l'immigration laisse espérer des travaux nouveaux à cet égard.
- 6 Pour une présentation synthétique en 2003, voir Lorcerie & al. (2003).
- 7 Discussion dans Lorcerie & al. (2003).
- 8 Des exemples analysés se trouvent dans Lorcerie & al. (2003), 4^e partie. Pour des outils et séquences, voir Conseil de l'Europe (1995). *Egalement L'école et la pluralité ethnique*, dossier de la revue *Les Cahiers pédagogiques*, n° 419 paru en 2003.

Références

- Barth, F. (1995). Les groupes ethniques et leurs frontières, (Ethnic Groups and Boundaries, 1969). In P. Poutignat & J. Streiff-Fenart (Eds), *Théories de l'ethnicité* (pp. 203-249). Paris : PUF.
- Barthon, C. (1998). *Espaces et ségrégations scolaires. L'exemple des enfants d'immigrés dans les collèges de l'Académie de Versailles*. Thèse de doctorat en Géographie (Dir. Michelle Guillon). Université de Poitiers.
- Bouveau, P., Cousin, O., & Perroton-Favre, J. (1999). *L'Ecole face aux parents : analyse d'une pratique de médiation*. Paris : ESF.
- Conseil de l'Europe (1989). *L'Education interculturelle. Concept, contexte et programme*. Projet n° 7 du CDCC, L'éducation et le développement culturel des migrants. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (1995). *Tous différents*, *Tous égaux. Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes* (Campagne européenne de la jeunesse contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Centre européen de la Jeunesse (réédité en DVD à Paris par les CEMEA).
- Cummins, J. (1997). Minority Status and Schooling in Canada. *Anthropology & Education Quarterly*, 23-8, 424.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire, 1. Etat des lieux*. Paris : ESF.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y., & Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire, 2. Le désordre des choses*. Paris : ESF.
- De Rudder, V., Poiret, C., & Vourc'h, F. (2000). *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*. Paris : PUF.
- Dhume, F. (2006). *Racisme, antisémitisme et communautarisme. Manifestations publiques et significations sociales à l'école*. Rapport au FASILD, ISCRA-Est.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (1997). *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté, (The Established and the Outsiders. A sociological inquiry into community problems, 1964)*. Paris : Fayard.
- Favell, A. (1998). *Philosophies of integration. Immigration and the idea of citizenship in France and Britain*. London, MacMillan & New York : St Martin's.
- Favre-Perroton, J. (1999). *Ecole et ethnicité : une relation à double face*. Thèse de doctorat en Sociologie (Dir. François Dubet). Université de Bordeaux 2.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire*. Paris : Seuil.
- Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Paris : La Découverte.
- Giddens, A. (1984). *La constitution de la société*. Paris : PUF.

- Goffman, E. (1975) (1^{re} éd. 1963). *Stigmate, Les usages sociaux du handicap*, Paris, Ed. de Minuit.
- Guillaumin, C. (2002) (1^{re} éd. 1972). *L'idéologie raciste, genèse et langage actuel*. Paris : Gallimard.
- Haut Conseil à l'intégration (1998). *Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité*. Paris : La Documentation française.
- Lanquetin, M.-T. (2006). Premier bilan de la mise en œuvre de la loi du 16 novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations. *Migrations Etudes*, n° 135.
- Latour, B. (2004). La République dans un foulard. *Le Monde*, 17 janvier.
- Léger, A., & Tripier, M. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris : Méridiens Klincksieck.
- Lorcerie, F. & al. (2003). *L'Ecole et le défi ethnique*. Paris : ESF & INRP.
- Lorcerie, F. (Dir.) (2005). *La politisation du voile. L'affaire en France, en Europe et dans le monde arabe*. Paris : L'Harmattan.
- Lorcerie, F. (2006). L'éducation prioritaire : une politique sous-administrée. *Ville-Ecole-Intégration Diversité*, n° 144, 61-72.
- Lorcerie, F. (2006). Quelle politique scolaire contre la catégorisation ethnique ? *Le Télémaque*, 29,43-56.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, coll. Etudes et recherches.
- Parekh, B. (2003). Le sentiment de commune appartenance. *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 419, 23-24.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue, Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Payet, J.-P. (1997). La catégorie ethnique dans l'espace relationnel des collèges de banlieue : entre censure et soulèvement.

Faire Savoirs

n° 7 - mai 2007

Sciences humaines et sociales en région PACA



L'ethnisation et la racisation des rapports sociaux en question

Coordination : Jean Luc Primon

étude

Gilles Frigoli

L'hébergement des demandeurs d'asile dans les Alpes-Maritimes•

thèses

Mathieu Leborgne

Le rôle des mémoires collectives dans la construction du sentiment d'appartenance territoriale. Le cas du Parc naturel régional du Verdon

Francesca Scrinzi

Migrantes et migrants dans les emplois domestiques en France et en Italie : construction sociale de la relation de service au croisement des rapports sociaux de sexe, de race et de classe

lecture

Jacques Guilhaumou

Bernard Conein, (2005). Les sens sociaux. Trois essais de sociologie cognitive. Paris : Economica

Sciences Hommes Sociétés