

Présentation

Les personnels scolaires et la pluralité ethnoreligieuse

Françoise Lorcerie

La mixité ethnoreligieuse de l'école est un problème public en France depuis (au moins) la rentrée 1989, lorsque la question de savoir s'il fallait autoriser ou sanctionner le port par des élèves durant la classe d'un foulard manquant leur islamité fut discutée publiquement et donna lieu à décision de la part du Conseil d'Etat, puis du ministre (Ferhat 2019). Ainsi s'ouvrit une séquence qui allait voir s'enchaîner épisodes de polémique enflammée et périodes d'accalmie relative. Cette séquence a pris un tour tragique avec l'assassinat, le 16 octobre 2020, de Samuel Paty, professeur d'histoire-géographie et enseignement moral et civique (EMC) dans un collège de la région parisienne, après un cours en classe de 4^{ème} sur la liberté d'expression, cours appuyé sur la présentation de deux caricatures du prophète de l'islam¹.

Cette séquence, qui voit mettre en cause la traditionnelle image de l'école sanctuaire, dédiée à l'enseignement à l'écart des conflits d'intérêts particuliers (Blais *et al.* 2002), n'est pas close, et tout concourt à laisser penser qu'elle n'est pas près de se clore. En effet, elle s'alimente en boucle par l'idéologisation des questions scolaires dans la sphère médiatico-politique, et par la façon dont l'école relaie, active et transpose en son sein la diversité ethnoreligieuse, telle que celle-ci est vécue, dite, disputée à l'extérieur de ses murs. La mise en cause de la diversité ethnoreligieuse atteint désormais en France tous les domaines de la vie sociale et toutes les échelles sociales. Le modèle tripartite d'« organisation

1 Sur les enchaînements pratiques qui ont débouché sur l'assassinat de S. Paty, voir le rapport de l'Inspection générale de l'éducation, de la recherche et des sports, *Enquête sur les événements survenus au collège du Bois d'Aulne (Confians-Sainte-Honorine) avant l'attentat du 16 octobre 2020*. En ligne.

sociale de la différence », proposé récemment par Steven Vertovec, permet de déplier quelque peu la complexité à laquelle on a affaire. Il faut imaginer, nous dit Vertovec, « des relations qui se conditionnent mutuellement entre trois domaines conceptuels fondamentaux que sont : les structures sociales (comprenant les normes, les institutions et les structures économiques), les catégories sociales (ou “représentations”) et les interactions sociales ». Il précise : « Les relations entre ces domaines produisent et reproduisent, de façon différente selon les moments, les échelles et les contextes, ce qu’on peut appeler “l’organisation sociale de la différence“ » (Vertovec 2021, p.1273). On reconnaît dans ce modèle l’écho celui de Giddens sur la « double constitution de la société » (Giddens 1987), lui-même découlant des propositions wébériennes sur la rationalité de l’action, corrigées par la prise en compte des institutions et des structures, de sorte à cerner l’agentivité des acteurs sociaux « en situation » (Dechaux 2010).

En articulant les échelles d’analyse et les domaines, cette approche permet de penser des modes de causalité disparates, qui se composent pour expliquer comment concrètement la « diversité » s’inscrit dans les relations sociales. Si l’on focalise sur l’école et sur la dimension ethnoreligieuse de la différence, ce modèle permet d’explorer comment les enjeux de la pluralité ethnoreligieuse s’inscrivent dans l’espace scolaire, affectant aux diverses échelles ses temps et territoires, ses situations, ses acteurs. Les enjeux à l’école apparaissent d’emblée composites. On va trouver la question de la laïcité, ce principe institutionnel fondamental, mais politiquement et juridiquement plus instable que ne le voudrait le discours commun (Calvès 2022 ; Hennette Vauchez 2023). On va trouver aussi les questions d’intégration et d’assimilation, d’identité nationale, ces notions idéologiques ballotées par le débat politique (Hajjat 2012 ; Ribert 2006). On va trouver la question de l’islam, et de la « racialisation de l’islam », autrement dit le débat sur le ciblage de l’islam comme religion radicalement opposée aux valeurs républicaines (Hajjat et Mohammed 2013), avec des pics médiatiques toujours plus élevés depuis les années 1980 (Griotteray 1984) et toujours plus influents sur l’opinion publique si l’on en croit les sondages. Mais

on va trouver aussi la question des normes scolaires, et les rapports des agents scolaires aux élèves : les textes doctrinaux (Potvin 2014) et les textes administratifs des années 2000, inspirés des institutions internationales, demandent de les penser davantage en termes de bienveillance, de formation et d'inclusion, et moins en termes de sélection et de classement que ce ne fut le cas jusqu'alors. Ces lignes normatives divisent les collectifs professionnels, tout en interagissant avec les enjeux transversaux que l'on vient d'évoquer (Lorcerie 1996).

Le présent ouvrage est centré sur les agents scolaires. Il souhaite ouvrir un chantier dont l'intérêt est repéré (Croché et Derouet-Besson 2017 p.20) et commence seulement à être circonscrit dans la littérature française (Lantheaume et Urbanski 2023). Il ne met pas l'accent sur les élèves musulmans, en essayant de caractériser leur religiosité ou de décrire d'éventuelles interférences avec leurs modes de présence à l'école (Farhat 2016 ; Schiffauer *et al.* 2004). Il ne traitera pas davantage des parents musulmans (Langar 2021). Il met l'accent sur les personnels scolaires et particulièrement les enseignants, en cherchant à décrire comment ils détectent la pluralité ethnoreligieuse des élèves, et comment ils s'en « débrouillent » (Lindblom 1959). L'assassinat de Samuel Paty a rendu manifeste l'existence d'un problème de professionnalité à ce sujet. Au lendemain du drame, François Héran avait trouvé dans les couloirs de l'Institut Convergences Migrations, qu'il dirige, des enseignants en plein désarroi. Qu'allaient-ils dire à leurs élèves à la reprise des cours ?² Samuel Paty avait-il eu raison de montrer des caricatures du prophète de l'islam, dont une de caractère obscène, pour enseigner la liberté d'expression ? Répondant à ce qu'il percevait comme une demande urgente de cadrage, Héran a publié dans *La Vie des idées*, dès le 30 octobre 2020, une « Lettre aux professeurs d'histoire-géographie » sous-titrée : « comment réfléchir en toute liberté sur la liberté d'expression », travail qu'il a développé peu après en livre (Héran 2021). Dans le même esprit, une fédération syndicale a commandé un ensemble de réflexions et témoignages pour « apaiser » les tensions autour de la laïcité dans l'espace scolaire (Devin

2 L'assassinat a eu lieu à la veille des vacances de Toussaint.

2021). Le présent ouvrage prend la suite de ces publications, mais, avec le recul, sa perspective n'est pas proactive, elle est compréhensive. Il s'agit d'éclairer comment les enseignants, personnels scolaires et accessoirement les personnels de direction, rencontrent dans leur travail la pluralité ethnoreligieuse des élèves, entendue ici comme l'appartenance musulmane de certains d'entre eux, et ce qu'ils en font dans leurs classes.

Ce choix requiert d'articuler une approche des relations ethnoraciales et une approche de l'action publique de terrain, soit deux corpus théoriques assez fournis, d'une façon générale, mais rarement mobilisés pour étudier les situations internes à l'école, du moins dans l'espace francophone, à l'exception de la récente enquête Redisco (Lantheaume et Urbanski 2023).

Les travaux traitant des relations ethnoraciales n'ont pas tous le même usage du lexique. On peut observer dans les travaux français une sorte de concurrence notamment entre « racial » et « ethnique », et de façon secondaire entre « ethnique » et « interethnique », ou encore entre « racial » et « raciste » (Bertheleu 2022 ; Fassin 2010). Ces disparités sont liées à l'existence de courants épistémologiques qui se sont développés dans des temporalités et des espaces différents du monde académique. Brièvement, à titre de repérage, on peut distinguer trois voies principales de développement. L'une dérive des travaux de Max Weber, qui consacre un chapitre d'*Économie et société*, aux « relations communautaires ethniques ». Articulée à une perspective macrosociologique d'inspiration marxiste et à diverses autres influences, elle a alimenté en particulier les travaux québécois de Danielle Juteau (1999 ; 2015), des travaux britanniques nombreux, les nôtres aussi (Lorcerie 2003). Dans ce courant, suivant la proposition de Weber, le syntagme « relations ethniques » couvre l'ensemble des modes d'organisation sociale de la différence liée à l'origine ou à la culture, y compris les formes raciales. Celles-ci sont vues comme la radicalisation des logiques ethniques. Un autre ensemble dérive des travaux américains sur le racisme anti-noir (Bessone 2015) et il nourrit aujourd'hui la *critical race theory* (Mazouz 2020). Il s'est bien diffusé en France grâce à l'activité éditoriale de Didier Fassin et Éric Fassin (2006 ; 2010) et via la

popularisation du triptyque commode et euphonique « classe, race, sexe » dans l'approche intersectionnelle. Ce courant utilise le syntagme « rapports sociaux de race » et tend à considérer l'usage générique de « ethnique » comme un euphémisme (D. Fassin 2010 p.149). Un autre courant français, enfin, s'inspire de Roger Bastide, pionnier de l'étude des relations « interethniques ». Ce courant conserve l'usage du vocable « interethnique », de concert avec « rapports sociaux de race » et tend à considérer l'usage générique de « racial » comme un évitement de « raciste » (De Rudder *et al.* 2000). Il faut encore mentionner le travail précoce et singulier de Colette Guillaumin, qui propose dans sa thèse, d'inspiration marxiste et féministe, une théorie du racisme référant à la naturalisation du statut minorisé de catégories sociales telles que la race, mais aussi la classe sociale, le sexe, et l'immigration (Guillaumin 1972). Elle conceptualise la race comme un statut d'infériorité radicale naturalisée, produit par l'activité de « racisation ».

La concurrence théorique entre ces courants s'estompe aujourd'hui devant la convergence qui les rapproche. L'accord entre les chercheurs est général sur un ensemble de traits qui constituent les configurations où s'effectuent les attributions ethnoraciales. D'abord, le rejet de l'essentialisme : ni les races ni les ethnies n'existent dans le monde, ce sont des catégories de classement, qui viennent nourrir des imaginaires de l'identité collective. Deuxièmement, cette catégorisation est relationnelle, elle oppose Ego à son ou ses Autres. Troisièmement, l'importance des émotions (du « pathos », dit Weber) : dans les processus d'altérisation (*othering*), l'Autre est abaissé, méprisé, voire haï, tandis qu'Ego s'élève et s'attribue la normalité et l'universel. Enfin, ces processus sont ancrés dans les rapports sociaux inégalitaires, de nature économique et politique (Guillaumin 1972 ; Juteau 1999/2015 ; De Rudder *et al.* 2000 ; Lorcerie 2003 ; Jounin *et al.* 2008 ; Bessone 2015 ; Bertheleu 2022). L'emploi par l'ensemble des chercheurs de l'adjectif composé « ethnoracial » manifeste les convergences entre les travaux. « Ethnoracial » devient le concept-outil dans les analyses (Safi 2013).

« Ethnoreligieux » remplace « ethnoracial » lorsque l'analyse porte plus spécifiquement sur les modes d'altérisation de collectifs humains sur la base d'attributions de différence religieuse. Le statut d'*outsider* minorisé (Elias 1997) des musulmans dans les sociétés ouest-européennes contemporaines fait de ceux-ci une cible privilégiée de ces logiques d'exclusion, si bien que plusieurs chercheurs définissent la situation en termes de racialisation de l'exclusion, ou de racisme islamophobe (Galonnier 2019 ; Zia-Ebrahimi 2021). Pour d'autres c'est une incongruité de parler de race à propos des musulmans. La discussion, qui n'a pas besoin d'être tranchée pour notre propos, est révélatrice de la force des processus d'altérisation associés à la catégorisation comme « musulman » dans la France contemporaine, et elle nous intéresse ici à ce titre. En effet, des recherches sont disponibles depuis les années 2000 sur ce que signifie socialement être musulman en France aujourd'hui. Qu'elles soient quantitatives ou qualitatives, elles débouchent de façon constante sur deux grands résultats. D'abord, la ressemblance morale des musulmans, et notamment des jeunes musulmans, avec la population majoritaire, avec certes des particularités selon les origines et le niveau social ou le niveau d'éducation, mais mineures par rapport au fait massif – peu intégré par l'opinion majoritaire – de la ressemblance, la banalité des musulmans de France (Brouard et Tiberj 2005 ; Simon et Tiberj 2013 ; Tiberj 2020). En deuxième lieu, le caractère non pas transmis, mais très largement réactionnel de l'affiliation des jeunes, garçons et filles, à l'islam. Le caractère réactionnel des identifications chez les descendants de migrants avait été souligné par Portes et Rumbaut (2001) dans leur étude des descendants d'immigrés latinos aux Etats-Unis. Même chose chez les jeunes assignés collectivement à un statut d'*outsider*, quel que ce soit le fondement de l'assignation, alors qu'ils se sentent chez eux (Elias 1997). L'affiliation à l'islam des jeunes descendants d'immigrés postcoloniaux s'inscrit également dans une logique réactionnelle face au « déni de francité » qu'ils peuvent subir de la part de la population majoritaire (Simon et Tiberj 2013), et cette affiliation religieuse prend subjectivement une valeur compensatoire de revendication de dignité (Kakpo 2005 ; Villechaise et Bucaille 2018 ; Bonelli et Carrié 2018 ; Bucaille et Villechaise 2020). Cette revendication de dignité s'associe

parfois à la dénonciation des fonctionnements socio-institutionnels inégalitaires discriminatoires (Lardeux 2018).

Le paradigme des relations ethnoraciales amène ainsi à interroger les expériences de vie qui sont celles des individus minoritaires dans leurs interactions quotidiennes avec les majoritaires, où qu'elles se passent, en étant vigilants au point de vue depuis lequel on décrit les faits. Une « société postcoloniale d'immigration » (Lépinard et Mazouz 2021), comme l'est la France, expose les jeunes descendants des immigrants postcoloniaux à d'innombrables micro-agressions. C'est, nous dit Philomena Essed, l'effet du « racisme ordinaire », qui n'est nullement réservé aux jeunes défavorisés, il touche tous les milieux sociaux (Essed 1991). Il faut lire le témoignage vivant et sans rancœur du footballeur Lilian Thuram à ce sujet (2020). Ces micro-agressions accumulées sont blessantes, elles peuvent atteindre l'estime de soi des individus, leurs attentes légitimes de reconnaissance (Honneth 2000), même s'ils apprennent avec le temps à se blinder, soutenus souvent par leurs familles – car on en discute en famille (Cerrato-Debenedetti 2018 ; Talpin *et al.* 2021). L'école n'est pas indemne de ces micro-agressions vécues comme racistes, les enquêtes auprès des jeunes concernés le montrent (Santelli 2016 ; Roché 2022). Pour désigner ces fonctionnements des services publics désavantageux à l'égard des populations racisées, l'expression de « racisme institutionnel » s'est répandue. Elle pointe un fonctionnement défavorable aux catégories racisées, sans que les agents des services, s'ils appartiennent à la population majoritaire, soient forcément conscients des biais ethnoraciaux qui sont les leurs (Murji 2007). Les Britanniques ont tenté un temps d'orienter leurs politiques publiques en tenant compte de ce biais, après l'enquête conduite sur la non-élucidation par la police du meurtre de Stephen Lawrence, un jeune noir assassiné dans la rue à Londres (Macpherson 1999). La commission avait mis en cause le « racisme institutionnel » de la police et l'idée fut reprise par le gouvernement Blair. Mais la notion de racisme institutionnel est-elle opératoire ? Cela se discute. Fabrice Dhume met en garde contre le fait qu'elle favorise un regard surplombant sur les logiques sociales, ce qui peut conduire à oublier de débusquer les logiques cachées dans les interactions

sociales (Dhume 2016). Il faut s'attacher aux formes concrètes des interactions, au détail de ce que font leurs acteurs, en situation, pour saisir le sens social qu'elles prennent.

Cette perspective amène à la deuxième facette du cadrage théorique de cet ouvrage : l'analyse de l'action publique de proximité. La notion d'action publique s'est imposée en France dans les années 2000, à l'intersection de la sociologie des organisations et de l'analyse de politique publique (Musselin 2005 ; Lascoumes et Le Galès 2007). Elle désigne une voie de recherche sociale qui se focalise sur l'agentivité des acteurs des institutions publiques, à quelque niveau qu'ils interviennent. Le propre de ces acteurs est d'être dotés d'un statut administratif, ce sont des agents publics, exerçant un rôle institutionnel, appliquant les règles qui définissent administrativement ce rôle. Ils n'en sont pas moins des individus humains avec des intérêts, des idées, des valeurs qui ne sont pas déterminées par l'institution et sont irréductibles aux normes de leur statut, et l'institution n'est pas en mesure de réduire à néant leurs marges de liberté. L'exercice de la fonction ne peut en aucun cas se déduire de la définition administrative du rôle. De nombreux courants de recherche exploitent ces prémisses de base d'un « institutionnalisme centré sur les acteurs » (Mayntz et Scharpf 2001). Mais c'est le sociologue américain Michael Lipsky qui a donné en 1980 l'ouvrage les plus inspirant pour notre propos, car il s'intéresse plus particulièrement à ce que les agents des services de santé et d'éducation font de leur marge de liberté lorsqu'ils ont affaire à des publics vulnérables (Gilson 2015 ; Falanga 2018). L'ouvrage de Lipsky s'intitule *Street-level bureaucracy*, la bureaucratie de proximité. Son sous-titre met l'accent sur un de ses principaux résultats : « Les dilemmes de l'individu dans le service public ». Dilemmes du côté des usagers, qui ne sont jamais assurés d'être traités équitablement, car ils ne savent pas quel usage l'agent public va faire de sa marge discrétionnaire. Dilemmes du côté des agents, car ils sont en position d'« agents-citoyens », dit Lipsky, « leur travail est fortement défini par des règles, mais en même temps il exige d'eux qu'ils improvisent pour répondre aux besoins particuliers des individus-clients », « ils ont deux mentalités, l'une professionnelle [au sens américain], qui implique capacité

discrétionnaire et autonomie, et l'autre bureaucrate, qui exécute les directives hiérarchiques, avec des effets différents pour les groupes vulnérables » (Gilson 2015 p.7, notre trad.).

Dans le sillage de Lipsky, l'étude inaugurale pour la France est celle de Vincent Dubois sur l'activité des guichetiers de la Sécurité sociale (Dubois 1999). Il montre lui aussi le « dédoublement » de ces agents amenés à « naviguer » entre « personnalisation de l'institution et personnalisation de l'accueil », comme il dit joliment (Dubois 1999, p.84). Ces travaux fondateurs ont ouvert la voie aux recherches sur la « mise en œuvre » de l'action publique de proximité, recherches empiriques menées avec des méthodes souvent proches de l'ethnographie (observations très longues, participation observante) et un parti-pris théorique constructiviste et interactionniste. On sait désormais que ladite « mise en œuvre » de l'action publique couvre en fait « un ensemble d'activités hétérogènes, cognitives et normatives, combinant des dynamiques internes aux organisations et un ensemble de négociations externes. [...] La puissance publique est confrontée aux stratégies autonomes de ses "agents" [...] A l'intérieur des procédures et du cadre légal qui emballent toujours l'action publique, le pouvoir discrétionnaire occupe une large place. Il n'est pas subversion du cadre légal, mais espace d'appréciation relativement libre laissé à disposition des acteurs » (Lascoumes et Le Galès 2007, p.35). Parmi les résultats de ces travaux, on relève plusieurs essais de typologie des logiques d'agents publics confrontés à la mise en œuvre de réformes dans leur secteur (Commaille 1991) ou à des consignes décalées par rapport aux situations rencontrées (Spire 2008). Commaille voit des juges qui se positionnent avec constance comme les gardiens des référentiels, garants de la fonction tutélaire de la justice, quand d'autres vont agir plutôt comme des « opérateurs du social ». Spire rencontre aux guichets des étrangers des agents « zélés » serviteurs de l'ordre, des réfractaires (jeunes, diplômés, qui ne vont pas tenir dans ce poste), et des « pragmatiques » indifférents aux malheurs d'autrui, intéressés par le statut...

Dans cet ouvrage, le questionnement sur le « défi » que constitue la pluralité ethnoreligieuse pour l'école est construit en croisant

le paradigme des relations ethnoraciales avec l'approche de la mise en œuvre de l'action publique de proximité. Les contributions se focalisent sur l'action des enseignants ou de l'administration scolaire de proximité, et elles examinent comment cette action est affectée, entre autres, par l'*othering* de l'islam et des musulmans, – la suspicion à l'égard de l'islam, qui prévaut dans l'environnement institutionnel (Zoïa et Visier 2020).

Explorations

L'ouvrage présente de façon exploratoire trois facettes de cette problématique. Les deux premiers chapitres décrivent deux modes d'activation des relations ethnoraciales au sein de l'organisation scolaire française, dans ses fonctionnements ordinaires. Conformément aux conclusions des travaux sur la « mise en œuvre » de l'action publique de proximité à destination de publics vulnérables, les études fines de type ethnographique sur les rapports entre personnels de l'école et élèves mettent en évidence comment l'application des règles ne fait pas complètement obstacle au jeu de la catégorisation ethnoraciale à l'égard des publics d'immigrés postcoloniaux. Les garçons notamment, lorsqu'ils sont mauvais élèves, incarnent la figure de l'élève perturbateur (Moignard et Rubi 2018 ; Zéphir 2010). Dans certaines configurations, la dégradation objective du service rendu, irréductible à des écarts de conduite individuels, fait penser au diagnostic de « racisme institutionnel » au sens du rapport Macpherson. A cet égard, la pratique de l'exclusion ponctuelle de cours peut être considérée comme un révélateur. C'est la voie que suit Julien Garric. Il a partagé durant deux ans le quotidien de trois collèves urbains classés REP+ inscrits sur des territoires extrêmement paupérisés (Garric 2021, 2024). On sait que l'exclusion ponctuelle de cours, sanction peu visible et officiellement décommandée, est en réalité fréquente dans les collèges populaires (Douat 2016). L'observation située permet d'associer cette fréquence à la prégnance d'une lecture ethnoreligieuse des situations éducatives et spécifiquement des élèves. Dans les collèges observés, la vie pédagogique instaure deux groupes d'acteurs sociaux qui se partagent le territoire scolaire : les enseignants et les élèves. Il se trouve que tous les élèves sont issus des immigrations

postcoloniales. Ils sont racisés et musulmans, appartiennent à des familles très pauvres et peu éduquées, souvent monoparentales et sans revenu salarial. Les enseignants appartiennent quant à eux à la population majoritaire, ils n'ont pas été socialisés dans ces quartiers populaires ghettoïsés. Ils sont majoritairement jeunes, ces postes sont souvent leurs premières affectations, et ils ne se sentent pas formés professionnellement pour gérer des classes d'élèves peu ajustés à la « forme scolaire ». Julien Garric souligne la fragilité de leurs compétences relationnelles, fragilité qu'ils ressentent vivement. Dans ces conditions, ils mettent en œuvre un système relationnel polarisé et binaire, « Nous » vs « Eux », dans lequel le pôle « Nous » s'attribue la normalité, tandis que le pôle « Eux », tenu par les élèves et leurs parents, et plus largement le quartier, est investi de caractéristiques différentielles négatives en référence à la culture (mal éduqués, ignorants), à la conduite (indisciplinés, barbares, sauvages), à la norme familiale (familles passives, absentes, mal aimantes) ou à la norme sociale (dealers, délinquants). L'altérité religieuse est une grille de lecture saillante des situations éducatives dans le discours de coulisse des enseignants, et la salle des professeurs devient un refuge où non seulement les élèves sont malvenus, mais où l'on peut manger entre soi du jambon en buvant du vin. Dans une attribution identitaire devenue commune, l'appartenance musulmane réelle ou supposée vaut ici présomption d'hostilité à la laïcité, la laïcité devient « levier d'exclusion ». Plus généralement, dans un contexte où la politique de « lutte contre la radicalisation » demande aux agents scolaires la plus grande vigilance, la suspicion grandit à l'égard d'élèves qui se font repérer comme musulmans, au risque d'une déqualification de leur statut d'élèves. Ils sont « perçus comme des individus à soumettre et non comme des personnes dignes de confiance a priori », observe un chef d'établissement (Lorius 2021).

Cependant, la frontière ethnoraciale ne se superpose pas à la distinction entre personnels et élèves. Certains personnels détiennent un statut ethnoracial minoritaire. Dans les collèges REP+, surveillants et personnels de service sont souvent dans ce cas. Il peut aussi s'agir d'enseignants, dans ces collèges ou ailleurs. La question se pose dès lors de savoir si ces agents racisés font

l'expérience de la catégorisation ethnoraciale au sein des établissements et, le cas échéant, comment elle infléchit les pratiques. La question a été renseignée sous d'autres cieux (Osler 1997), mais elle est neuve en France. Fabrice Dhume a engagé une vaste enquête à ce sujet, c'est l'objet du deuxième chapitre. Le cadrage théorique adopté est celui que construit Philomena Essed dans son enquête sur l'expérience sociale des femmes diplômées de couleur aux Pays-Bas (Essed 1991). Essed nomme « racisme ordinaire » (*everyday racism*) les formes plus ou moins discrètes d'assignation à la différence associée à une infériorisation, qui caractérisent le statut social de ses interviewées. Dans leur cas, la supériorité statutaire liée à leur niveau d'éducation est contredite par l'infériorité qui découle des processus de racialisation qu'elles vivent au quotidien, et dont elles rendent témoignage à l'enquête. Fabrice Dhume a testé ce cadrage dans le cas de personnels de l'Éducation nationale appartenant à diverses catégories professionnelles, acceptant d'être interviewés sur « leur expérience du racisme, notamment à l'école ». Son étude ici est restreinte aux témoignages des personnels déclarant avoir vécu du racisme, donc ayant développé une conscience d'être des cibles de processus d'altérisation - infériorisation liés à leur couleur ou à leur religion supposée, afin de dégager les « caractéristiques structurelles du phénomène ». Les résultats présentés sont centrés sur les processus internes à l'école. Si les interviewés font état de propos racistes ponctuels de la part d'élèves ou de parents, ils relèvent aussi des signes variés, discrets, mais non rares, de « micro-interactions subtiles », des « piques » constantes dit un interviewé, qui montrent qu'une « norme raciale implicite » organise la perception du collectif professionnel au sein des établissements, avec l'effet d'exposer les concernés à la « disqualification professionnelle ». Ici encore, l'appartenance musulmane réelle ou supposée autorise des assignations d'altérité. Les temps de célébration de la laïcité s'avèrent même des moments critiques de saillance de la « dynamique collective de racisation ».

Les trois chapitres suivants traitent de la façon dont les enseignants appréhendent (au double sens du terme) les parties du programme d'enseignement qui sont susceptibles d'activer des émotions identitaires chez les enseignés, en relation avec les statuts

ethnoraciaux ou religieux inscrits dans les relations sociales. C'est le cas de certaines questions de SVT, ou de certaines parties du programme d'histoire, ou encore du thème de la laïcité. Les enseignants ont une culture collective qui place le savoir « en extériorité des sujets ». Ils sont déconcertés d'avoir à didactiser des objets investis politiquement ou culturellement dans l'environnement social. La psychologie clinique détecte alors « une rupture de la construction identitaire professionnelle, qui s'est nourrie essentiellement des logiques de la certitude, de la maîtrise et de la continuité » (Giust-Desprairies 2003, p.18). Et c'est bien d'identité professionnelle bousculée que traitent ces chapitres, un bouscèlement analysé dans les trois cas à partir de temps de formation professionnelle des enseignants et futurs enseignants.

Dans le contexte belge d'après les attentats de Paris et Bruxelles en 2015 et 2016, José-Luis Wolfs s'est appuyé sur la méthode des incidents critiques pour questionner les participants à une formation sur la neutralité (enseignants et futurs enseignants du secondaire supérieur). Il leur a demandé de décrire un exemple de situation professionnelle qui leur a posé, ou aurait pu leur poser, un problème de neutralité. Les réponses montrent qu'une moitié environ des 255 interrogés a vécu au moins une situation qu'ils et elles identifient comme telle, et que dans près de 80 % des cas cette situation implique la culture ou la religion des élèves. Néanmoins dans l'éventail des cas, les situations les plus médiatisées, comme le port du voile, ne sont pas fréquentes. Elles sont en revanche plus fréquentes parmi les cas imaginés. Les cas vécus font état de situations plus complexes dont les tableaux détaillés fournis dans l'étude permettent de décliner les composantes. Au final, argumente José-Luis Wolfs, les difficultés professionnelles révélées par le sondage renvoient moins à une « prétendue différence culturelle ou religieuse » qu'à la diffusion de « conceptions globalement non-sécularisées » chez des élèves de backgrounds divers. Cela met en difficulté des enseignants et futurs enseignants qui seraient enclins à donner la parole aux élèves, au nom de la liberté d'expression, mais se voient obligés d'intervenir pour réfréner cette liberté. Par référence aux postures distinguées par Kelly (1986), une majorité des interrogés comprennent la neutralité comme une « impartialité engagée », c'est-à-dire une large

liberté laissée aux élèves pour exprimer leurs idées, dans un cadre clairement balisé en référence aux droits humains.

Francine Nyambek-Mebenga et Fanny Gallot s'intéressent quant à elles à la façon dont les professeurs d'école stagiaires en INSPE³ enseignent la laïcité à leurs jeunes élèves. L'incertitude concernant cet enseignement en France est maximale : le cadre normatif est sur ce point beaucoup moins clairement balisé que celui de la neutralité en Belgique. La référence aux droits humains y est marginale sans être absente. En effet, l'interprétation de la laïcité est vivement politisée depuis 1989 et, depuis les années 2000, le débat politique favorise une perception identitaire et exclusionnaire du principe (Alduy 2020), laquelle s'est inscrite dans la loi, tandis que la jurisprudence est instable (Henrette-Vauchez et Valentin 2015). A l'école, la loi du 15 mars 2004, interdisant aux élèves de porter des tenues par lesquelles ils manifestent ostensiblement leur religion, a acté ce tournant, tandis que la circulaire faisait en sorte à *l'inverse* d'affirmer sa portée inclusive (Lorcerie 2021). Depuis 2017, le traitement administratif des « atteintes à la laïcité », d'inspiration sécuritaire à l'égard des manifestations d'islam (signalement remontant au ministère, judiciarisation) n'a pas effacé l'impératif d'un traitement prioritairement pédagogique des propos des élèves. Ce contexte politico-institutionnel contradictoire est propice à l'activation des enjeux symboliques dégagés dans les deux premiers chapitres de l'ouvrage, à savoir : la présomption d'incapacité, voire d'hostilité, des élèves supposés musulmans et la présomption d'incapacité, voire de communautarisme, des enseignants ayant une attache supposée avec l'islam. Comment alors les jeunes enseignants stagiaires professeurs des écoles affrontent-ils l'obligation d'enseigner la laïcité ? Les chercheuses ont recueilli les expériences de leurs stagiaires à ce sujet lors de leurs « visites formatives » dans les écoles en Seine-Saint-Denis, en veillant à recadrer dans une visée de recherche l'objectif d'évaluation que l'institution assigne à de telles visites. Les stagiaires ont été invités à assumer des rôles d'informateurs. Les données recueillies

3 Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation, les instituts de formation initiale universitaires pour les futurs enseignants en France.

dans ces conditions montrent des stagiaires embarrassés, qui se font un « rempart » de la Charte de la laïcité, texte normatif diffusé dans les écoles et établissements depuis 2013, et évitent de laisser la parole aux élèves de peur d’être mis en difficulté pour tenir leur classe. Ils recourent à des « ruses » pour traiter leur sujet sans parler frontalement de religion : les stagiaires à nom supposé musulman, faisant eux-mêmes l’expérience de la minoration sociale associée à ce statut, de peur d’être accusés de manquer à la neutralité, les autres, issus la plupart du temps de la population majoritaire, de peur de blesser des élèves. Au-delà de leurs différentes positionnalités sociales, en tant que majoritaires ou minoritaires et des arrangements qu’ils mettent en place à cet égard, l’analyse de ces données sous l’angle de la professionnalité montre de fortes appréhensions pour aborder cette thématique de la laïcité, dont le caractère sensible accroît davantage encore la maîtrise nécessaire des ressources disciplinaires (savoirs académiques, didactiques et pédagogiques), tout comme celle des gestes professionnels qui restent à consolider, voire à acquérir par ces enseignants débutants. Le chapitre se boucle sur le constat que la formation dispensée en INSPE est décrochée de ces enjeux.

Une réponse à ces apories se trouve dans la contribution de Sivan Hirsch, Geneviève Audet et Sabrina Moisan, qui rendent compte d’une recherche menée au Québec parmi des enseignants universitaires de diverses spécialités. Il s’agissait d’identifier ce que sont pour eux des thèmes « sensibles » et comment ils s’en accommodent dans leurs enseignements. Les résultats recourent les conclusions d’une enquête menée antérieurement par les auteures auprès d’enseignants du secondaire. Elles déclinent d’abord les caractéristiques qui rendent un sujet enseigné « sensible ». Sont sensibles des thèmes qui (1) mobilisent les valeurs et représentations sociales des acteurs en présence : enseignants, étudiants ou élèves, parents, rendant saillante la problématique de la neutralité ; (2) induisent une difficulté pédagogique particulière de ce fait, mais aussi par leur complexité même ; (3) ont une dimension politique ; et (4) une dimension sociétale en ce qu’ils touchent à la question de la place des personnes marquées d’altérité dans les structures inégalitaires de la société. Si l’on

veut éviter de « ruser » avec la difficulté, et *a fortiori* de se censurer, il faut donc se préparer soigneusement pour aborder ces thèmes avec des étudiants, des enseignants en formation, ou avec des élèves. L'étude dégage ensuite des récits circonstanciés des universitaires quelques principes pratiques dont pourront s'emparer des formateurs à tout niveau. Trois en particulier : d'abord écouter la parole minoritaire, et ce, avec toute l'empathie dont on est capable ; ensuite, accepter l'inconfort associé à ces enseignements, il en est indissociable ; enfin encourager et gérer le questionnement collectif autour de ces sujets. Avec l'expertise, certains professeurs avouent même trouver des avantages pédagogiques à traiter de thèmes sensibles.

Le chapitre suivant, écrit par Emilie Souyri, vient en contrepoint de l'ensemble, pour l'ouvrir sur le débat académique foisonnant aux Etats-Unis autour de la « théorie critique de la race » et spécifiquement sur ses prolongements dans le domaine de l'éducation scolaire. La *critical race theory* désigne l'approche de la race en tant que rapport social, à la fois effet et facteur des rapports de domination dans le déploiement historique d'une société, en l'occurrence la société états-unienne. Appliquée à l'éducation scolaire, cette théorie débouche sur un recadrage radical de l'approche de la pluralité en éducation. Notamment elle retourne le regard sur la « blanchité » des acteurs scolaires. Dans les relations scolaires en milieu populaire, les blancs sont souvent des enseignants et leurs élèves ne le sont pas. Quel effet est-ce que cela induit ? La question n'a pas encore pris en Europe, elle est très déstabilisante. C'est aussi le cas aux Etats-Unis mais la discussion y est vive dans les travaux académiques. Ils s'en emparent avec une vigueur qui interpelle.

Le dernier chapitre de l'ouvrage traite des voies et moyens de l'action publique au sein du système scolaire, en interrogeant la possibilité qu'ils ne soient pas exempts de catégorisation ethnoraciale et religieuse. On a vu que les acteurs de l'école activaient ces représentations plus ou moins couramment, fréquemment dans les secteurs populaires : les enseignants à l'égard des élèves, et les enseignants ou personnels entre eux. Il faut se demander si ces biais psycho-sociaux disposent de relais pratiques au sein de

l'institution, et quels sont-ils. Le texte écrit par Françoise Lorcerie, qui se veut exploratoire, entend justement porter le regard sur la salle de classe. La pédagogie est rarement rapportée à l'action publique en matière d'éducation, les travaux relatifs à la question méconnaissent la pédagogie (Sawicki 2012). Pourtant, à condition d'être réduite aux techniques enseignables qui la structurent (qui ne sont pas le tout de la pédagogie), la pédagogie doit être considérée comme un instrument de l'action publique scolaire. Elle occupe l'essentiel du temps scolaire, au service des objectifs terminaux de l'action scolaire : les apprentissages faits par les élèves. En ce sens, la pédagogie est politique. Françoise Lorcerie s'intéresse en particulier à une dimension de l'intervention pédagogique qu'elle nomme le « régime d'autorité ». Depuis les années 2000 ont émergé dans l'École française des thèmes nouveaux, tels que l'inclusion et la lutte contre les discriminations, la bienveillance et le respect de la diversité – non sans brouillages (Lantheaume 2011). Cette évolution est repérable par exemple dans le référentiel de l'éducation prioritaire diffusé par le ministère en 2013. Elle a orienté les enseignants vers un régime d'autorité de type « libéral-éducatif » (Robbes 2016). Elle a tendu à rapprocher *de facto* le discours administratif du ministère de l'Éducation nationale de celui des ministères sociaux, en même temps qu'elle l'a mis en phase avec la philosophie humaniste diffusée par les organisations internationales (Lorcerie 2021). À l'inverse, l'évolution identitaire du discours et du droit de la laïcité, puis les failles sécuritaires révélées par les attentats de 2015 et 2016 ont débouché sur une vision guerrière des enjeux (Saint-Fuscien 2022), associée à la mise en saillance de la catégorisation ethnoraciale et religieuse (*supra*). Un bouquet d'objectifs nouveaux sont assignés à l'école : lutte contre les théories du complot, lutte contre la pénétration des idées islamistes, prévention et lutte contre la radicalisation, vigilance sur les « exigences » de la laïcité. Les injonctions administratives qui les déclinent, dont le signalement systématique des « atteintes à la laïcité », accroissent les tensions au sein des établissements (Haderbache 2018). Elles orientent plutôt les praticiens vers un régime d'autorité de type « autoritariste ». Si l'on prend le cas de la liberté d'expression, objectif pédagogique porté sur le devant de l'actualité par le meurtre de Samuel Paty, son traitement diffère fortement, a

priori, selon les régimes d'autorité que mettent en œuvre les enseignants dans l'ordinaire de leur classe. Le régime libéral-éducatif satisfait le mieux, en principe, aux exigences de justice telles que les envisagent les philosophies politiques contemporaines, pour des sociétés où la catégorisation ethnoraciale et religieuse est prégnante. Il n'est sans doute pas le plus fréquent en pratique.

Bibliographie

- ALDUY C. (2020). « Ce que disent les Français de la laïcité - Consensus républicain et polémiques identitaires » in David Koussens, Charles Mercier et Valérie Amiraux dir., *Nouveaux vocabulaires de la laïcité*. Paris : Garnier, p.127-153.
- BERTHELEU H. (2022). « Actualité théorique des relations interethniques. Ethnicité et race dans la sociologie francophone », *Revue européenne des migrations internationales*, n° 37(3-4), p.179-204.
- BESSONE M. (2015). *Sans distinction de race ? Une analyse critique du concept de race et de ses effets pratiques*. Paris : Vrin.
- BLAIS M-C., GAUCHET M. et OTTAVI D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*. Paris : Bayard.
- BONELLI L. et CARRIÉ F. (2018). *La fabrique de la radicalité. Une sociologie des jeunes djihadistes*. Paris : Seuil.
- BROUARD S. et TIBERJ V. (2005). *Français comme les autres ? Enquête sur les citoyens d'origine maghrébine, africaine et turque*. Paris : SciencesPo Les Presses.
- BUCAILLE L. et VILLECHAISE A. (2020). *Désirs d'islam. Portraits d'une minorité religieuse en France*. Paris : SciencesPo Les Presses.
- CALVÈS G. (2022). *La Laïcité*, Paris : La Découverte.
- CERRATO-DEBENEDETTI M-C. (2018). *La Lutte contre les discriminations ethno-raciales en France. De l'annonce à l'esquive (1998-2016)*. Rennes : PUR.
- COMMAILLE J. (1991). « Ethique et droit dans l'exercice de la fonction de justice », *Sociétés contemporaines*, n° 7(3), p.87-101. doi : 10.3406/socco.1991.1011

- CROCHÉ S. et DEROUET-BESSON M-C. (2017). « Introduction : Éducation et Sociétés et les transformations de la sociologie de l'éducation et de la formation francophone », *Éducation et Sociétés*, 40(2), p.5-38. doi : 10.3917/es.040.0005
- DECHAUX J-H. (2010) « Agir en situation : effets de disposition et effets de cadrage », *Revue française de sociologie* n° 51(4), p.720-746. doi : 10.3917/rfs.514.0720
- DE RUDDER, V. POIRET C. et VOURC'H F. (2000). *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*. Paris : PUF.
- DEVIN P. (2021). *La laïcité à l'école. Pour un apaisement nécessaire*. Institut de recherches de la FSU, Paris : Éditions de l'Atelier.
- DHUME F. (2016). « Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique », *Migrations Société*, n° 163(1), p.33-46. doi : 10.3917/mi-gra.163.0033
- DOUAT É. (2016). « La place des "indésirables". Pratiques et effets de l'exclusion dans les établissements de secteurs populaires ». *Espaces et sociétés* 166 (3), p.31-45. <https://doi.org/10.3917/esp.166.0031>.
- DUBOIS V. (1999). *La Vie au guichet*. Paris : Economica.
- ELIAS N. (1997). « La configuration *established-outsiders* », in Elias N., Scotson J.L., *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*. Paris : Fayard.
- ESSED P. (1991) *Understanding everyday racism. An interdisciplinary Theory*. Amsterdam : University of Amsterdam.
- FALANGA R. (2018). « Frontline Bureaucrat » *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*, https://www.academia.edu/37567364/Frontline_Bureaucrat
- FARHAT B. (2016). *Les dimensions ethnoreligieuses de l'expérience scolaire. La négociation locale de l'ordre laïque dans les établissements de l'enseignement secondaire*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 8.
- FASSIN D. et FASSIN É. (2006). *De la question sociale à la question raciale ?* Paris : La Découverte.

- FASSIN D. (2010). « Ni race, ni racisme. Ce que racialiser veut dire », in Fassin D., dir., *Les Nouvelles frontières de la société française*. Paris : La Découverte, p.147-172.
- FASSIN É. (2010). « Statistiques raciales ou racistes ? Histoire et actualité d'une controverse française », in Fassin D., dir., *Les nouvelles frontières de la société française*. Paris : La Découverte, p.427-451.
- FERHAT I. (2019). *Les Foulards de la discorde. Retours sur l'affaire de Creil, 1989*. La Tour d'Aigues : Editions de l'Aube.
- GALLAND O. et MUXEL A. (2018). *La tentation radicale*. Paris : PUF.
- GALLISSOT R. (1985). *Misère de l'antiracisme. Racisme et identité nationale : le défi de l'immigration*. Paris : Arcantère Editions.
- GALONNIER J. (2019). « Discrimination religieuse ou discrimination raciale ? L'islamophobie en France et aux États-Unis », *Hommes et migrations* n° 1324(1), p.29-37. doi : hommesmigrations. 8252
- GARRIC J. (2021). « Mettre les élèves à la porte : étude compréhensive des effets de l'exclusion ponctuelle de cours sur la déviance scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 210(1), p.101-111. doi : 10.4000/rfp.10123
- GARRIC J. (2024). *La fabrique du décrochage, aux portes de la classe*. Paris : PUF.
- GIDDENS A. (1987). *La Constitution de la société*. Paris : PUF.
- GILSON L. (2015). « Michael Lipsky, "Street-Level Bureaucracy : Dilemmas of the Individual in Public Service" », in Balla S.J., Lodge M., Page E., dir., *The Oxford Handbook of classics in public policy and administration*. Oxford : Oxford University Press (en ligne sur LSHTM Research Online).
- GIUST-DESPRAIRIES F. (2003). *La Figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- GRIOTTERAY A. (1984). *Les immigrés : le choc !* Paris : Plon.
- GUILLAUMIN C. (2002). *L'Idéologie raciste, genèse et langage actuel*. Paris : Gallimard.
- HADERBACHE S. (2018). « Une politique publique sous tension. La lutte de l'Éducation nationale contre les théories du

- complot Note de recherche », *Éducation et société* n° 41(1), p.169-176, doi : 10.3917/es.041.0169
- HAJJAT A. (2012). *Les frontières de l'« identité nationale ». L'injonction à l'assimilation en France métropolitaine et coloniale*. Paris : La Découverte.
- HAJJAT A. et MOHAMMED M. (2013). *Islamophobie. Comment les élites françaises fabriquent le « problème musulman »*. Paris : La Découverte.
- HENNETTE-VAUCHEZ S. (2023). *L'École et la République. La nouvelle laïcité scolaire*. Paris : Dalloz.
- HENNETTE-VAUCHEZ S. et VALENTIN V. (2015). *L'Affaire Baby Loup ou la Nouvelle Laïcité*. Paris : LGDJ.
- HÉRAN F. (2021). *Lettre aux professeurs sur la liberté d'expression*. Paris : La Découverte.
- HONNETH A. (2000). *La Lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- JOUNIN N., PALOMARES E. et RABAUD A. (2008). « Ethnifications ordinaires, voix minoritaires. Introduction », *Sociétés contemporaines* n° 70(2), p.7-23, doi : 10.3917/soco.070.0007
- JUTEAU D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières*. Deuxième édition revue et mise à jour, Montréal : PUM.
- KAHN P. (2006). « Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante », *Recherche et formation* n° 52, p.105-116, doi : 10.4000/rechercheformation.1229
- KAKPO N. (2005). « Relégation scolaire et recherche de requalification par l'islam. Monographie des religiosités juvéniles dans une ville », *Sociétés contemporaines* n° 59-60(3), p.139-160, doi : 10.3917/soco.059.0139
- KELLY T. E. (1986). « Discussing controversial issues: four perspectives on the teachers's role », *Theory and Research in Social Education*, n° 14(2), p.113-118.
- LAMONT M. (2002). *La Dignité des travailleurs. Exclusion, race, classe et immigration en France et aux Etats-Unis*. Paris : Presses de Science Po.
- LANGAR S. (2021). *Islam et école en France. Une enquête de terrain*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LANTHEAUME F. (2011). « La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif? Essai de

- généalogie et identification de quelques conséquences », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 26, p.117-132, doi.org/10.4000/dse.1120
- LANTHEAUME F. et URBANSKI S. (2023). *Laïcité, discriminations, racisme. Les professionnels de l'éducation à l'épreuve*. Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- LARDEUX L. (2018). « Frustration, discrimination et radicalité », in Galland O. et Muxel A., dir., *La tentation radicale*. Paris : PUF, p.267-317.
- LASCOUMES P. et LE GALES P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- LÉPINARD É. et MAZOUZ S. 2021 *Pour l'intersectionnalité*, Paris : Anamosa.
- LINDBLOM C. 1959 "The Science of "Muddling Through" », *Public Administration Review*, n°19(2), p.79-88.
- LORIUS V. 2021 Les réponses de l'institution scolaire aux attentats de 2015 en France, ou comment jouer la sécurité contre elle-même, in Sanchez-Mazas M., Mottet G., Changkakoti N. et Mechi A., dir., *L'école à l'épreuve de la complexité. Radicalisation, altérité, reconnaissance*. Paris : L'Harmattan, p. 25-42.
- LORCERIE F. (1996). « Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ? » *Revue française de Pédagogie*, n° 117, p. 53-85, doi : 10.3406/rfp.1996.1185
- LORCERIE F. (2003). « Le paradigme de l'ethnicité », in Lorcerie F., dir., *L'École et le défi ethnique*, 1^{ère} partie. Paris : ESF, p. 19-98.
- LORCERIE F. (2010). « Services publics, discrimination ethnique, et la question de l'éthique », *Migrations Société*, n° 131(5), p. 231-250, doi : 10.3917/migra.131.0231
- LORCERIE F. (2021). « Éducation et diversité : le modèle français à la peine », in Lorcerie F., dir., *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p.73-94.
- MACPHERSON W. (1999). *The Stephen Lawrence Inquiry*, Report presented to Parliament by the Secretary of State for the Home Department by Command of Her Majesty, <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7c2af540f0b645ba3c7202/4262.pdf>

- MAYNTZ R. et SCHARPF F. (2001). « L'institutionnalisme centré sur les acteurs », *Politix*, n° 14, 55(3), p. 95-123, doi : 10.3406/polix.2001.1174
- MAZOUZ S. (2020). *Race*. Paris : Anamosa.
- MAZOUZ S. (2021). « A White Race Blindness ? Abstract Universalism and the Unspeakable Making of Race », *French Politics, Culture et Society*, n°39(2), p.116-135.
- MOIGNARD B. (2015). « Les exclusions temporaires des collégiens en France. Une routine punitive ». *International Journal of Violence and Schools*, Bordeaux : International Observatory on Violence in schools, n° 15, p. 119-141.
- MOIGNARD B. et RUBI S. (2018). « Les figures de la déviance à l'école : les "élèves perturbateurs" comme analyseur de la transformation des milieux éducatifs et scolaires », *Éducation et sociétés*, n° 41(1), p. 43-61. doi : 10.3917/es.041.0043
- MURJI K. (2007). « Sociological engagements : institutional racism and beyond », *Sociology*, n° 41(5), p. 843-855.
- OSLER A. (1997). *The education and careers of black teachers. Changing identities, changing lives*. London: Open University Press.
- PORTES A. et RUMBAUT R. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. University of California Press : Russel Sage Foundation.
- POTVIN M. (2014). « Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives », *Éducation et sociétés*, n° 33(1), p.185-202. doi : 10.3917/es.033.0185
- PORTIER P. (2021). *L'inflexion sécuritaire de la laïcité française*. Grenoble : Presses de l'Université de Grenoble.
- RIBERT E. (2006). *Liberté, égalité, Carte d'identité. Les jeunes issus de l'immigration et l'appartenance nationale*. Paris : La Découverte.
- ROBBES B. (2016). *L'autorité éducative. Approche clinique*. Nîmes : Champ Social Éditions.
- ROCHÉ S. (2022). *La nation inachevée. La jeunesse face à l'école et la police*. Paris : Grasset.
- SAFI M. (2013). *Les Inégalités ethno-raciales*. Paris : La Découverte.

- SAINT-FUSCIEN E. (2022). *L'école sous le feu*. Janvier et novembre 2015. Paris : éd. Passés Composés.
- SANTELLI E. (2016). *Les descendants d'immigrés*. Paris : La Découverte.
- SAWICKI F. (2012). « Pour une sociologie des problématiques politiques de l'École », *Politix* n° 98(2), p. 10-33.
- SIMON P. et TIBERJ V. (2013). *Sécularisation ou regain religieux : la religiosité des immigrés et de leurs descendants*. Paris : INED, Documents de travail 196
- SPIRE A. (2008). *Accueillir ou reconduire. Enquête sur les guichets de l'immigration*. Paris : Éd. Raisons d'agir.
- TALPIN J., BALAZARD H., CARREL M., HADJ BELGACEM S., KAYA S., PURENNE A., et ROUX G. (2021). *L'épreuve de la discrimination. Enquête dans les quartiers populaires*. Paris : PUF.
- THURAM L. (2020). *La pensée blanche*. Paris : Philippe Rey.
- TIBERJ V. (2014). « L'islam et les Français : cadrages des élites, dynamiques et crispation de l'opinion », *Migrations société*, n° 155(5), p. 165-180, doi : 10.3917/migra.155.0165
- TIBERJ V. (2020). « *The Muslims next door*. Portraits d'une minorité religieuse française », in Bucaille L. et Villechaise A., dir., *Désirs d'islam. Portraits d'une minorité religieuse en France*. Paris : SciencesPo Les Presses, p. 35-53.
- VERTOVEC S. (2021). « The social organization of difference », *Ethnic and Racial Studies*, n°44(8), p. 1273-1295.
- VILLECHAISE A., BUCAILLE L. (2018). « L'affirmation religieuse des jeunes musulmans : Production d'une critique sociale inclusive », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 56(2), p. 1-27.
- ZEPHIR S. (2010). « Usages professionnels de la catégorisation en Zone d'éducation prioritaire », *Migrations société*, n° 131(5), p. 215-229, doi : 10.3917/migra.131.0215
- ZIA-EBRAHIMI R. (2021). *Antisémitisme et islamophobie, une histoire croisée*. Paris : Éditions Amsterdam.
- ZOÏA G. et VISIER L. (2020). « L'islam comme risque : ethnographie des politiques d'éducation et de santé dans un quartier pauvre », in Bucaille L. et Villechaise A., dir., *Désirs d'islam. Portraits d'une minorité religieuse en France*. Paris : SciencesPo Les Presses, p. 173-199.