



Cahiers de l'Urmis

10-11 | 2006

Discrimination : perspectives de la psychologie sociale
et de la sociologie

De l'expérience de la discrimination à la délégitimation

Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation

Jean-Pierre Zirotti



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/urmis/249>

DOI : 10.4000/urmis.249

ISSN : 1773-021X

Éditeur

Urmis

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2006

ISSN : 1287-471X

Référence électronique

Jean-Pierre Zirotti, « Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation », *Cahiers de l'Urmis* [En ligne], 10-11 | 2006, mis en ligne le 11 décembre 2006, consulté le 15 avril 2024. URL : <http://journals.openedition.org/urmis/249> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/urmis.249>

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

De l'expérience de la discrimination à la délégitimation

Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation

Jean-Pierre Zirotti

« La différence entre sa génération et la mienne, c'est que nous, nous étions beaucoup plus lucides quant à notre avenir et à la vision que les « Français » avaient de nous. Nous apprenions très tôt que nous étions différents, que nous étions des Arabes et que par conséquent nous devions toujours revoir nos prétentions à la baisse. »

« (...) quoi qu'ils fassent, quoi qu'ils disent et quoi qu'ils deviennent, ils seront et resteront des enfants de « bougnoules ».

(Une fille d'immigrés algériens de 40 ans)

(Amrani et Beaud, 2004, p. 236).

La genèse sociale d'acteurs sociaux critiques

- 1 Dans le cadre des recherches conduites depuis les années 1970 (Ehrlich et Zirotti, 1976 ; Zirotti, 1979, 1980, 1984) sur les conditions et les effets de la scolarisation des élèves appartenant à des minorités puis, plus particulièrement, issus des familles appartenant à l'immigration de force de travail, notamment maghrébine, les données d'enquête ont conduit à la révision des *a priori* théoriques. Alors que j'attendais confirmation des effets d'une double domination sociale et culturelle, dont je décrivais les modalités propres au processus scolaire, dans des formes de soumission aliénante à une logique de reproduction sociale des positions inscrites dans les inégalités socio-économiques, je relevais, auprès des jeunes maghrébins, des témoignages d'acteurs sociaux critiques.

C'était aussi bien le cas d'élèves scolarisés que, quelques années plus tard, de jeunes adultes en situation post scolaire (Zirotti, 1993).

- 2 Les entretiens et les observations sociologiques, conduites de façon comparative avec des groupes d'élèves et de jeunes « autochtones » de position sociale proche, attestèrent d'une spécificité portée par les jeunes maghrébins, même si ce n'était le fait que d'une minorité d'entre eux.
- 3 Se distinguant de leurs homologues des milieux populaires français « d'origine », les élèves ou jeunes maghrébins¹ se singularisèrent dans la capacité à développer des points de vue argumentés, des raisonnements sociologiques pratiques, notamment sur divers thèmes relatifs à l'univers scolaire. Les catégories organisatrices de leurs propos renvoient préférentiellement à deux contextes qui, comme le décrit Sperber, participent d'un processus « épidémiologique » :

« (...) l'expérience commune et la communication rendent semblables les unes aux autres les représentations d'individus différents (...).(…) en parlant de représentation « partagée », on veut seulement dire que les représentations mentales de plusieurs individus sont assez semblables les unes aux autres pour être considérées comme des versions les unes des autres. » (Sperber, 1996, p.113).
- 4 Le premier, porteur d'une forte spécificité, est constitué du cadre social de leur vie quotidienne dans l'espace familial, y compris ses réseaux (Katuszewski et Ogien, 1978 ; Tarrius, 2002), et dans l'espace du quartier, car la plupart font l'expérience d'une communauté d'habitat, produit de la discrimination socio-spatiale de nombre de familles immigrées. Sur la base d'expériences partagées et de ressources interprétatives et argumentatives communes, ce contexte contribue à la constitution d'un sens commun aisément mobilisable pour la compréhension des situations sociales et des faits ordinaires... L'effet de différenciation est important entre les groupes d'élèves, « français » et « immigrés », même quand ils partagent une origine familiale populaire, car les communautés d'habitat et les clôtures partielles dans des espaces culturels et nationaux, par le jeu des assignations et des revendications identitaires, sont à l'origine d'expériences sociales et de ressources cognitives pour partie spécifiques.
- 5 Le second contexte, partagé par tous les élèves et anciens élèves, est composé des organisations propres à l'institution scolaire : l'école dans la diversité de ses cycles, filières et établissements. Dans ce cas les expériences communes sont moins fragmentées en origines nationales ou en quartiers d'habitat, et davantage en classes et établissements fréquentés, qui ne sont pas tous des « ghettos scolaires », même si la sectorisation du recrutement scolaire et l'inscription de certains établissements au recrutement populaire dans des Zones d'éducation prioritaire (Zep) participent d'un tri social qui tend à concentrer les élèves des familles les plus touchées par les inégalités socio-économiques dans les établissements les plus dévalorisés (Felouzis, 2003). Il reste qu'une certaine mixité sociale demeure et que les élèves de l'immigration partagent avec d'autres, à des degrés divers, un univers scolaire aux formes d'organisation et aux objectifs spécifiques. Ils y acquièrent d'autres ressources cognitives qui ne se limitent pas aux connaissances scolaires mais prennent appui sur les principes organisateurs de l'univers scolaire, aussi bien sur les principes de justice qui fondent son idéologie méritocratique, que sur ceux qui président aux divisions en classes et filières, aux procédures d'orientation et d'évaluation, à l'enseignement de la citoyenneté, entre autres dans les cours d'éducation civique.

- 6 Ces contextes favorisent le développement d'une « famille particulière de représentations » sous l'effet de « facteurs psychologiques », tels que l'existence d'un environnement de connaissances qui donne sens notamment à la représentation de la stigmatisation, et « écologiques » tels que la récurrence de situations, déqualification scolaire ou chômage par exemple, qui stabilisent des représentations (Sperber, 1996).
- 7 Critiquer l'école et son fonctionnement, mettre en question les procédures d'évaluation, d'orientation, le style pédagogique et relationnel de certains enseignants, dénoncer la violation de la valeur d'égalité, interroger la relation entre les conditions de la scolarisation et les modalités futures de l'insertion socio-professionnelle, c'est s'inscrire dans une posture qui n'a été observée avec une certaine régularité, au cours de nos enquêtes, et dans une forme argumentée, que chez des filles et des garçons issus de l'immigration maghrébine.
- 8 En décalage avec la théorie, développée par Bourdieu, de l'ajustement des chances objectives et des chances subjectives, et de la naturalisation, par l'habitus, des contraintes objectives qui auraient dû laisser ces acteurs sociaux sans parole, en tout cas sans discours critique, ils attestent de la capacité de s'inscrire dans une réflexivité de crise² qui les conduit à expliciter certaines des propriétés du social pour construire leurs raisonnements pratiques. Acteurs sociaux critiques, certains d'entre eux, par la mobilisation des ressources sociales du langage naturel, élaborent les expériences et les points de vue dont ils témoignent. Au contraire des craintes de dissolution du social dans une myriade inarticulée de situations, interactions, expériences personnelles (Bourdieu, 1987), l'origine sociale des dispositifs catégoriels mobilisés rend compte à la fois de la spécificité de ces expériences et de leur inscription dans des cadres historiques et sociaux en tant que « *faits naturels de la vie* » au sens où l'entend l'ethnométhodologie :

« Les membres d'une société rencontrent et appréhendent l'ordre moral sous les espèces de cours d'action perçus comme normaux – des scènes familiales de la vie quotidienne, le monde de la vie ordinaire connu en commun avec les autres et pris, avec eux, comme allant de soi. Ils se réfèrent à ce monde en tant que « faits naturels de la vie » qui, pour eux, sont de part en part des faits d'ordre moral. Pour les membres, ces faits sont ce qu'ils sont non seulement du fait de la familiarité des scènes, mais parce qu'il est moralement bon ou mauvais qu'ils soient ainsi. »
(Garfinkel, 1967, p. 35 ; traduit par Quéré, 2001)

Pourquoi les Maghrébins « revendiquent-ils » ?

- 9 La posture revendicative dont témoignent plus particulièrement des élèves maghrébins est à la fois une donnée de l'enquête sociologique mais aussi, pour ce qui est de la focalisation sur ce groupe social, une conséquence de ses limites. Si, dans une démarche comparative avec des élèves et jeunes gens non issus de l'immigration, c'est bien là une spécificité qui les distingue, ce n'est pas pour autant qu'ils en auraient le monopole au sein des groupes sociaux issus de l'immigration et confrontés à des processus de domination économique, sociale et culturelle semblables. La participation remarquable de jeunes gens appartenant aux immigrations d'Afrique subsaharienne ou de jeunes français originaires des Antilles (les « blacks ») à la révolte des banlieues d'octobre 2005 en apporte la confirmation.
- 10 Quand une expérience scolaire négative est fortement partagée, conséquence des pratiques de regroupement dans des établissements et / ou dans des classes et filières dévaluées, et qu'elle entre en résonance avec d'autres expériences propres à d'autres sphères de la vie sociale où s'expriment aussi, sous d'autres formes, l'inégalité sociale

souvent articulée à la stigmatisation d'une identité sociale, comme c'est le cas pour ces jeunes Maghrébins, alors la possibilité de points de vue et de comportements spécifiques est ouverte. C'est quand ils sont engagés, par exemple, dans des étapes décisives de leur parcours scolaire, préoccupés d'obtenir des affectations dans des filières conformes à leurs projets et avertis, par le partage de cette connaissance quasi objective au sein du groupe d'appartenance, du fort risque de relégation vers des voies sans issues valorisées, que s'exprime plus fréquemment cette posture revendicative. La durée d'études plus longue des jeunes Algériens, constatée par Tribalat (1995), pourrait être la conséquence de cette attitude.

- 11 Les « raisons données » s'inscrivent dans des réactions conscientes des traitements sociaux et scolaires qui leur apparaissent comme injustes, car inégaux, et porteurs d'une discrimination sociale qu'ils dénoncent. Cette résistance ne s'inscrit pas seulement dans leurs réactions à des situations scolaires, même si ce cadre social est favorable à son expression. Une caractéristique relevée par nos enquêtes, au début des années 80, est confirmée par les données les plus récentes, recueillies en 2002 (Brinbaum et Kieffer, 2005), qui attestent que les élèves maghrébins expriment pour la plupart le projet d'obtenir au moins un titre universitaire de niveau « bac + 2 » (Brevet de technicien supérieur ou Diplôme universitaire de technologie), alors qu'ils sont le plus souvent orientés vers des formations professionnelles non souhaitées. Pour maintenir dans ces conditions un niveau d'aspiration sociale élevé, par exemple avoir l'ambition de l'accès à une formation de bon niveau, ces élèves doivent combattre le poids des catégorisations propres à l'univers scolaire qui tendent à produire des automatismes et des régularités dont ils subissent les conséquences négatives dans les appréciations scolaires et les décisions d'orientation. Porteurs, fréquemment, de parcours scolaires et de performances éloignés de l'excellence scolaire, assignés à une catégorie d'élèves « faibles », « en difficulté », ils opposent à ce marquage l'affirmation que certaines évaluations sont contestables, que les compétences ne sont pas pertinemment traduites par les performances scolaires, que leurs capacités n'ont pas encore trouvé le cadre propice à leur expression. En réclamant une orientation scolaire favorable, ils réclament le droit à une insertion socioprofessionnelle digne, contestent que les performances passées puissent instruire le procès d'orientation et interdire sans appel l'accès à certaines filières de formation ; ils prennent à ses propres mots l'école de la promotion sociale, ne demandent pas l'instauration d'une discrimination positive, mais la correction des inégalités sociales qui les frappent ; par là, ils se distinguent des autres élèves des milieux populaires.
- 12 On observe la mise en œuvre d'une compétence constituée aussi hors de l'école, dans d'autres contextes sociaux. « Arabes », ils y ont acquis l'expérience de la lutte contre les catégorisations dévalorisantes. La revendication comme l'insolence sont des réflexes de combattants rompus à la lutte pour le maintien d'une définition acceptable d'eux-mêmes. Les ressources de ce combat trouvent leur origine dans le groupe social qui délimite un espace de totalisation dans lequel se constitue, pour beaucoup, l'expérience collective de l'inégalité, de la stigmatisation, de la relégation dans l'espace urbain, dans les établissements scolaires, dans les classes et filières de formation.
- 13 On ne relève aucune attestation d'intégration dans une classe populaire au destin partagé. Au contraire la constante confrontation, qu'elle soit éprouvée directement dans des situations sociales ou indirectement dans l'espace public médiatique, à une différenciation dévalorisante articulée à l'ethnicisation des rapports sociaux, s'oppose à

la constitution d'une identité de classe. La positivité de « la multitude » annoncée par Hardt et Negri³ (2004), pour qui « *l'éclatement des identités modernes n'empêche pas pour autant les singularités d'agir collectivement* », ne peut pas être confirmée par nos données d'enquête.

Double clôture du groupe et émergence d'une posture critique

- 14 Ces points de vue critiques sont articulés autour de ressources argumentatives dégagées de diverses expériences sociales identifiables sous l'unité associée à la constitution d'une altérité toujours menacée de dévalorisation. Ces jeunes maghrébins relèvent d'un groupe social constitué par une double clôture, conséquence de la combinaison de deux dispositifs de catégorisation sociale, l'un est interne au groupe, l'autre lui est extérieur.
- 15 Les assignations identitaires auxquelles ils sont exposés, aujourd'hui, dans toutes les dimensions de la vie sociale et quel que soit le sentiment identitaire individuel, les renvoient à une « arabité », et le plus souvent aussi à une « islamité », essentialisée et souvent dévalorisée. Le développement des conflits internationaux actuels, le succès médiatique de l'interrogation de Huntington (1996) sur le choc des civilisations qui opposerait l'Occident au reste du monde, n'ont pu que renforcer et renouveler la stigmatisation héritée du passé colonial de la France et des guerres d'indépendance (Amselle, 1996), donc accroître la force des assignations.
- 16 Le groupe lui-même, par le dynamisme des mobilités et des réseaux sociaux propres à l'immigration, qu'ils soient familiaux, nationaux, internationaux, offre les ressources de la fermeture sur une identité civilisationnelle, culturelle, nationale, religieuse, en la construisant positivement, éventuellement en opposition et en réaction, sans exclure le rappel à l'ordre des « transfuges identitaires » quand une communauté d'habitat ou le maintien des liens sociaux le permet. « Prendre la nationalité française c'est trahir ! » est une expression fréquemment recueillie, qui illustre la prégnance de la question.
- 17 Ce processus de double clôture, qui ne peut être connu que par une minorité nationale ou un groupe immigré, ouvre la possibilité de rapporter à un traitement dévalorisant de l'altérité tout événement discutable de la vie sociale, c'est-à-dire tout événement produit sur le mode du conflit ou de la contestation, dans la vie scolaire notamment. Ainsi est socialement construit le rapport particulier des élèves maghrébins aux conditions de leur scolarité en France. Le décalage structural entre les titres scolaires et les postes du marché de l'emploi dans lequel Bourdieu (1978) identifiait les causes d'un affaiblissement de la légitimité de l'institution scolaire, et par extension des autres institutions de la société, propre à la « culture jeune » de la fin des années 60, ne saurait suffire à rendre compte de ce processus. On ne peut toutefois soutenir que les difficultés rencontrées par les aînés des familles dans l'accès à l'emploi sont sans lien avec la posture critique des plus jeunes encore scolarisés, tant le chômage des jeunes de moins de 25 ans, les moins qualifiés, en conséquence appartenant aux milieux populaires, est élevé en France : autour de 25 % pour la France métropolitaine, avec des pics proches de 40 % dans certains quartiers d'habitat populaire classés en Zones urbaines sensibles (Le Toqueux, 2002). On a affaire dans ce cas à un surinvestissement dans les effets sociaux de la scolarité. Cette institution est identifiée comme devant réaliser un idéal de justice par un égal traitement de tous les élèves - « ne pas manquer de respect », disent-ils -, par l'offre d'une chance égale d'inscription dans la société - permettre d'« échapper à la rue », disent-ils encore.

- 18 La critique de l'école relève de ce que Habermas (1978) décrit comme une tension entre légalité et légitimité. Dès qu'une décision ou proposition, quelle qu'elle soit, relative au déroulement du cursus scolaire ou à un aspect précis de la scolarité, au-delà de son rapport à un individu dans sa spécificité, selon les canons de la responsabilité individuelle et de l'idéal méritocratique sur lequel prétend reposer l'ordre scolaire, peut être rapportée à son identité sociale et par là être identifiée comme une attestation de la désignation et du traitement discriminatoire d'une altérité, alors les ressources d'une posture critique sont libérées et confortées. Qu'importe qu'une décision d'orientation ou qu'une évaluation soit construite de manière réglementaire, si elle a pour conséquence de renforcer, par exemple, le confinement visible, connu de tous, des élèves maghrébins dans la filière la moins valorisée, elle s'expose alors à perdre toute légitimité. Il en va de même pour le constat d'une lacune dans les compétences⁴ quand ne lui est pas adjointe une réelle possibilité d'acquisition ou de renforcement.
- 19 La constitution en collectif est la condition nécessaire pour permettre le recadrage, au sens où l'entend Goffman (1991), de l'expérience individuelle, qui peut toujours être rapportée à une dimension idiosyncrasique ou à un événement atypique, en expérience commune, associée à une identité sociale et à « un cas de la chose connue » : une nouvelle expression de la stigmatisation par exemple ; elle permet la mobilisation d'un réseau de significations et de savoirs, attaché à une autre catégorie descriptive (Conein, 2001).
- 20 Il n'est pas pour autant question d'attribuer au collectif, pris ici comme groupe social, une sorte de puissance causale non explicitée et de procéder à sa réification. Le collectif ne peut être le produit de sommation, compilation, connexion :
- « L'instanciation des collectifs se fait aussi à travers l'implication d'un monde d'institutions dans l'attribution de désirs, de croyances et de raisons d'agir à des agents qu'on peut identifier catégoriellement. » (Kaufmann et Quéré, 2001, p. 371).
- 21 L'interrogation porte sur ce qui fait collectif, au travers de quel processus de constitution et avec quels effets. Ceci revient à interroger la pertinence de la référence à un collectif de « jeunes Maghrébins » ou « Maghrébins » plutôt que « jeunes », « jeunes Français », « élèves du collège A ou du lycée B », etc. .
- 22 Au nombre des théoriciens de la constitution praxéologique des entités sociales, Coulter, dans le cadre de la problématique des catégories développée par Sacks (voir sur ce point : Bonu, Mondada, Relieu, 1994), réduit les collectifs à un simple produit de l'usage des catégories qui les identifient et leur affilient des membres :
- « Les collectivités ne vivent que dans et à travers les occasions où il est pertinent d'appliquer des catégories d'appartenance » (Coulter, 1996, p. 342).
- 23 Quéré lui reproche de partager avec Sacks une absence de définition des modalités de l'appartenance ; on peut dans notre cas s'interroger sur sa nature : est-elle, par exemple, de l'ordre d'un particulier à une collection ou d'un tout organisé à ses parties ? Son argumentation prend appui sur Descombes (1996) pour donner une caractérisation des totalités signifiantes qui comble cette lacune :
- « Un tout organisé implique une structure, une forme, une règle ou un ordre de sens (...). Ainsi la relation du tout et de la partie suppose-t-elle toujours une règle de composition, ou un principe d'organisation, ainsi qu'un primat logique du tout sur la partie (...). C'est pourquoi une totalité sociale organisée selon le principe de la relation parties/tout /est/ une totalité concrète susceptible de recevoir des prédicats de toutes sortes. » (Quéré, 2001, p. 367).

- 24 En effet Descombes, dans sa critique d'une conception nominaliste et individualiste, soutient que si les individus collectifs sont des constructions opérées par l'analyse sociologique et si n'accède à l'existence que ce qui est individualisé, il reste que les totalités sociales sont composées de parties interdépendantes et non pas d'individus indépendants comme l'affirme l'individualisme méthodologique. On peut en tirer comme conséquence que la catégorie « Maghrébins » ou « Arabes », dans la société française contemporaine, fonctionne comme une loi qui met en relation des parties (des individus) sur la base de relations (inclusion / exclusion) qui préexistent aux éléments rassemblés dans le collectif et trouvent leur origine dans une dynamique sociale structurée.
- 25 Ce n'est pas pour autant que ce collectif serait éprouvé de façon commune. Il n'existe qu'au travers de la diversité des expériences singulières, marquées par l'individuation, y compris lorsqu'il y a revendication d'appartenance ou expérience d'un renvoi à ce collectif.
- 26 Inscrits dans celui-ci, ces jeunes Maghrébins partagent un champ d'expériences traversé par le travail de la stigmatisation et un horizon d'attente (Koselleck, 1990) qui, dans leur articulation, génèrent certaines formes d'action, marquées par la critique et la revendication. Elles peuvent prendre pour cible n'importe quelle contrainte systémique de l'organisation scolaire. A la légalité de celle-ci ils opposent la légitimité de leurs aspirations, de leurs projets scolaires et professionnels, la légitimité d'une revendication d'égalité de traitement et d'égalité de statut social à venir, que l'Ecole, ainsi instrumentalisée, se doit de leur assurer⁵.

De l'expérience de l'humiliation à la constitution du sentiment d'injustice

- 27 Il n'y aurait aucune pertinence sociologique à soutenir que l'ensemble des processus, qui participent de la scolarisation des élèves issus de l'immigration, recherchent l'humiliation, ni même l'engendrent systématiquement. Pour être révélé, le jeu discret des régulations scolaires, dans leurs articulations aux inégalités sociales, demande habituellement la mobilisation des compétences des professionnels de la sociologie de l'appareil scolaire. Mais, quand les effets de regroupements dans des établissements, filières, classes dévalués - conséquences entre autres d'un processus d'orientation discriminatoire et souvent opaque - s'associent à une stigmatisation, renforcée par la mise en échec scolaire d'élèves dont certaines caractéristiques sociales sont, par ailleurs, dévaluées, alors est mise en évidence la capacité d'humiliation de l'institution au sens défini par Margalit :

« (...) il y a humiliation chaque fois qu'un comportement ou une situation donne à quelqu'un, homme ou femme, une raison valable de penser qu'il a été atteint dans le respect qu'il a de lui-même. » (1999, p. 22).

- 28 La cadre particulier d'un établissement, d'une classe, d'un groupe de pairs, comme l'expérience ponctuelle d'une réaction, d'une action collective ou de marques de solidarité, sinon même de dénonciations de la discrimination dans le rappel des valeurs d'égalité et de fraternité, sont autant d'occasions d'expériences positives de l'école, et les élèves ne manquent pas d'en faire état. Il reste que, même si nous avons pu observer de tels moments positifs ou s'ils ont été rapportés, ce fut toujours sur un arrière-plan d'humiliation, directe ou indirecte, de l'individu ou du groupe dont il partage la caractéristique saillante qui est, le plus souvent, « d'être arabe ». Le fonctionnement de l'Ecole, dans ses procédures et son organisation, dans ses routines professionnelles, est porteur d'une humiliation potentielle qui ne s'accomplit que quand les diverses

modalités d'atteinte à l'honneur social peuvent être indexées à un maître, un professeur, un chef d'établissement, si ce n'est à des pairs, comme le souligne Margalit :

« (...) non seulement des comportements et des conditions de vie, mais des situations ne sont humiliants que s'ils sont le résultat d'actes ou d'omissions imputables à des êtres humains » (Id. *ibid.* p. 22).

- 29 Les conséquences de cette humiliation sont d'autant plus fortes qu'elle est constituée en articulation au processus de double clôture instituant le groupe d'appartenance au sein duquel peut être totalisée l'expérience collective de la relégation, et engagée la délégitimation de cette domination. En prenant pour cible les traits identitaires, imposés ou mobilisés, constitutifs de ces groupes d'appartenance, l'humiliation atteint sa forme sociale la plus intense et la plus courante. Bénéficiant de la *citoyenneté civile*⁶, donc des droits liés au statut de l'individu et, pour les plus âgés, de la *citoyenneté politique*, ces jeunes n'ont pas toujours le sentiment de bénéficier de la *citoyenneté sociale* qui devrait assurer, notamment, l'accès à l'éducation et à l'emploi. La relégation scolaire, la discrimination à l'embauche (Aubert, Tripiet, Vourc'h, 1997 ; Meurs, Pailhé, Simon, 2006), attestent ainsi qu'ils ne sont pas « *respectés dans leurs droits* » ; l'articulation des deux dimensions du phénomène – la double épreuve de ces exclusions –, et sa régularité, leur ouvrent l'accès à la prise de conscience d'une injustice (Renault, 2004) d'autant plus aiguë qu'elle est liée au caractère collectif de l'émotion suscitée par la confrontation au mépris social.
- 30 En complément des analyses développées par Emmanuel Renault (2004), il me semble toutefois utile de préciser qu'il faut inscrire la possibilité d'une totalisation symbolique de l'expérience de l'injustice, au sein d'un groupe d'inclusion, dans les conditions du passage de l'expérience au sentiment de l'injustice, seul susceptible d'engager à l'action. Si une commune « origine maghrébine » est un élément nécessaire, dans le cas analysé, à la constitution du groupe d'inclusion, il n'y a rien là d'essentiel ; au contraire, c'est un processus social relationnel qui place cette « origine partagée », et socialement efficace, dans cette position. Rien n'empêche qu'elle puisse être dépassée dans ce rôle. Les acteurs de la révolte des banlieues françaises de 2005, issus des immigrations maghrébines et subsahariennes, nous en ont apporté un exemple possible par la combinaison d'une communauté d'habitat à des expériences et des ressentiments partagés.
- 31 A la réserve près que soit satisfaite la condition de totalisation des expériences au sein d'un groupe d'inclusion, nos observations sont compatibles avec la proposition de Honneth selon laquelle : « *l'expérience du mépris est à l'origine d'une prise de conscience, affectivement marquée, d'où naissent les mouvements de résistance sociale et les soulèvements collectifs* » (Honneth, 2002, p. 171). Nos enquêtes sociologiques confirment que « *les émotions négatives qui accompagnent l'expérience du mépris pourraient en effet constituer la motivation affective dans laquelle s'enracine la lutte pour la reconnaissance.* » (Id. *ibid.*, p. 166).

BIBLIOGRAPHIE

- AMRANI Y., BEAUD S., 2004, *Pays de malheur*, Paris, La Découverte.
- AMSELLE J.L., 1996, *Vers un multiculturalisme français*, Paris, Aubier.
- AUBERT F., TRIPIER M. et VOURC'H F., (dir.), 1997, *Jeunes issus de l'immigration. De l'Ecole à l'emploi*, Paris, L'Harmattan.
- BONU B., MONDADA L., RELIEU M., 1994, « Catégorisation : l'approche de H. Sacks », in : FRADIN B., QUERE L., WIDMER J., *L'enquête sur les catégories*, Paris, Ed. de l'EHESS (coll. « Raisons pratiques », n°5).
- BOURDIEU P., 1978, « Classement, déclassé, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24.
- BOURDIEU P., 1987, *Choses dites*, Paris, Minuit.
- BRINBAUM Y., KIEFFER A., 2005, « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance », *Education & formations*, n°72.
- FELOUZIS G., 2003, « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences », *Revue française de sociologie*, 44, 3, pp. 413-448.
- CALVES G., 2004, *La discrimination positive*, Paris, PUF, (coll. Que sais-je ? n° 3712).
- CONEIN B., 2001, « Classification et catégorisation », in : DE FORNEL M., et al. (dir.), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, Paris, La Découverte.
- COULTER J., 1996, « Human practices and the observability of the "macrosocial" », *Zeitschrift für Soziologie*, n°25.
- DELTOMBE T., 2006, *L'islam imaginaire : la construction médiatique de l'islamophobie en France, 1975-2005*, Paris, La Découverte.
- DESCOMBES V., 1996, *Les institutions du sens*, Paris, Minuit.
- EHRlich M., ZIROTTI J.P., 1976, « Scolarisation et déstructuration des groupes minoritaires », in : BERNARD Ph. J., (dir.), *Les travailleurs étrangers en Europe occidentale*, Paris, Mouton.
- GARFINKEL H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- GOFFMAN E., 1991, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.
- HABERMAS J., 1978, *Raison et légitimité*, Paris, Payot.
- HONNETH A., 2002, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf.
- HONNETH A., 1987, « Critical Theory », in : GIDDENS A., TURNER J., (eds.), *Social Theory Today*, Stanford, Stanford University Press.
- HUNTINGTON S.P., 1996, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon & Schuster.
- KATUSZEWSKI J., OGIEN R., 1978, *Réseau total et fragments de réseaux. La formation et le développement de réseaux sociaux d'immigrants dans des centres urbains*, université de Provence, Ceresm.

- KAUFMANN L., QUERE L., 2001, « Comment analyser les collectifs et les institutions. Ethnométhodologie et holisme anthropologique », in : DE FORNEL M., *et al.* (dir.), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, Paris, La Découverte.
- KOSELLECK R., 1990, *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Editions de l'EHESS.
- LE TOQUEUX J.L., 2002, « Le chômage dans les zones urbaines sensibles », in : *Données sociales (2002-2003)*, Paris, Insee.
- MARCUSE H., 1968, *Raison et révolution*, Paris, Minuit (1^{re} édition : 1941).
- MARGALIT, A., 1999, *La société décente*, Paris, Climats.
- MARSHALL, T.H., 1965, *Class, Citizenship and Social Development*, New-York, Anchor.
- MARTUCELLI D., 1999, *Sociologies de la modernité*, Paris, Gallimard (coll. Folio, essais).
- MEURS D., PAILHE A., SIMON P., 2006, *Mobilité intergénérationnelle et persistance des inégalités : l'accès à l'emploi des immigrés et de leurs descendants en France*, Paris, Ined.
- QUERE L., 2001, « Comment analyser les collectifs et les institutions ? », in : DE FORNEL M., *et al.* (dir.), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, Paris, La Découverte.
- RENAULT E., 2004, *L'expérience de l'injustice*, Paris, La Découverte.
- SPERBER D., 1996, *La contagion des idées*, Paris, Odile Jacob.
- TARRIUS A., 2002, *La mondialisation par le bas. Les nouveaux nomades de l'économie souterraine*, Paris, Balland.
- TRIBALAT M., 1995, *Faire France*, Paris, La Découverte.
- WIDMER J., 2001, « Catégorisations, tours de parole et sociologie », in : DE FORNEL M., *et al.* (dir.), *L'ethnométhodologie. Une sociologie radicale*, Paris, La Découverte.
- ZIROTTI J.P., 1993, *Mémoire et points de vue d'un groupe de jeunes issus de l'immigration maghrébine*, université de Nice, Germ, (rapport d'une recherche subventionnée par le FAS).
- ZIROTTI J.P., 1984, *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés ; les mécanismes institutionnalisés de la domination : processus objectifs et effets subjectifs*, 2 tomes (Rapport d'une recherche soutenue par le ministère des affaires sociales et de la solidarité nationale, université de Nice, Ideric).
- ZIROTTI J.P., 1984, « La reproduction compromise ou la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés », *Les Dossiers de l'éducation*, Toulouse, n° 5, p. 73 à 81.
- ZIROTTI J.P., 1980, *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés. Tome 2 : Taxinomies et situations scolaires*, université de Nice, Ideric (Rapport d'une recherche soutenue par le ministère de l'éducation nationale).
- ZIROTTI J.P., avec la collab. de NOVI M., 1979, *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés. Tome 1 : Evaluation, sélection, orientation (Analyse d'un processus)*, université de Nice, Ideric (Rapport d'une recherche soutenue par le ministère de l'éducation nationale).

NOTES

1. Je désignerai dorénavant par « élèves maghrébins » ou « jeunes maghrébins », indépendamment de leur nationalité, les membres de la population enquêtée qui sont

issus de familles immigrées originaires de l'un des trois pays du Maghreb : Algérie, Maroc, Tunisie.

2. C'est à distance de l'orthodoxie ethnométhodologique que, dans une reprise plus phénoménologique, nous utilisons l'expression de « réflexivité de crise ». Comme le rappelle Widmer (2001), la réflexivité y désigne « *le fait que les pratiques sociales sont produites de manière à pourvoir à leur propre intelligibilité. (...) Seule une crise, par exemple du type de celles induites par Garfinkel dans ses fameux breaching experiments (Garfinkel, 1967) peut les rendre momentanément et partiellement conscientes.* » (p.212).

3. « *La multitude est faite des singularités agissant en commun. (...)Le concept de multitude vise aussi à réactiver le projet politique de la lutte des classes tel qu'il est formulé par Marx. De ce point de vue, la multitude n'est pas tant fondée sur l'existence empirique de la classe que sur ses conditions de possibilité.* » (Hardt et Negri, 2004, p.131).

4. La maîtrise de la langue française souvent jugée insuffisante par les enseignants et le peu de moyens engagés pour l'améliorer en sont un cas exemplaire.

5. Rien ici ne permet de valider le point de vue du philosophe et essayiste Alain Finkielkraut qui, dans son analyse de la révolte des banlieues, soutient que la recherche de l'utilité immédiate a aboli l'humanisme et que : « *de plus en plus de gens considèrent que l'école est là pour donner du boulot. L'idée que l'enseignement est à lui-même sa propre finalité ne fait presque plus sens. Dès lors, saccager une école qui ne vous garantit rien devient compréhensible.* » *Le Monde*, 27-28 novembre 2005. On pourrait lui opposer, dans le même registre polémique, que la violence des inégalités procède de la barbarie et l'humanisme de la lutte pour s'en prémunir.

6. Margalit reprend ici une définition en trois strates du concept de citoyenneté donnée par Marshall (1965).

7. Voir Livet : « *La panique, le sentiment fusionnel d'une foule, les émotions nationalistes, révolutionnaires, l'émotion d'une cérémonie sacrée, les sentiments d'appartenance à un groupe (le racisme) sont des émotions collectives : des émotions ressenties par les individus mais dont une collectivité est la condition nécessaire.* » (2002, p.121).

AUTEUR

JEAN-PIERRE ZIROTTI

Professeur de sociologie, université de Nice Sophia-Antipolis