Document generated on 08/10/2025 11:25 a.m.

Recherches féministes

La leçon de *La leçon de discrimination*
The Lesson of *The Discrimination's Lesson*
La lección de *La lección de la discriminación*

Joëlle Magar-Braeuner

Volume 31, Number 1, 2018

Pédagogies féministes et pédagogies des féminismes

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1050659ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1050659ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue Recherches féministes

ISSN

0838-4479 (print)
1705-9240 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Magar-Braeuner, J. (2018). La leçon de *La leçon de discrimination*. *Recherches féministes*, *31*(1), 161–178. https://doi.org/10.7202/1050659ar

Article abstract

The author analyses an educational tool being used especially in Québec for interculturality education. It offers particularly heuristic data, targeting an emancipatory education, provided that the interpretative framework associated to its diffusion is renewed. The experimentation shown in the documentary film *La leçon de discrimination* consists of the artificial creation of a discriminatory situation in a primary school's class in order to observe the effects it has on the pupils. Its rereading, based on a materialistic analysis of social relationships combined with Michel Foucault's conceptualization of power, allows to show which micro-physical processes enable the updating of power relationships within the school environment, but also how they are blurred and made invisible. The resulting divergence underlines the lack of explanations that emerge only from the social psychology in order to understand perpetuating inequalities in the school environment.

Tous droits réservés © Recherches féministes, Université Laval, 2018

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

La leçon de La leçon de discrimination

JOËLLE MAGAR-BRAEUNER

Quiconque intervient en formation des enseignantes et des enseignants sur les questions de discrimination se trouve devant des personnes qui s'interrogent en toute bonne foi sur la reproduction des inégalités dans le système scolaire, tout en étant intimement convaincues de travailler, par leur enseignement et leur pédagogie, en faveur de l'égalité. La mise au point d'outils pédagogiques favorisant un processus à la fois analytique et réflexif sur les pratiques de l'école s'avère indispensable pour susciter la déstabilisation et la mise en examen des croyances qui président au maintien du mythe de l'égalité particulièrement vivace dans l'institution scolaire (Becker 2016; Salle 2014). La présentation d'une expérimentation menée dans une école québécoise, *La leçon de discrimination*, répond à ces exigences, à la condition, toutefois, d'en renouveler le cadre d'analyse, ce qui est le propos de mon article.

La leçon de discrimination est un film documentaire réalisé au Québec par Pascale Turbide et Lucie Payeur, diffusé par la Société Radio-Canada en 2006. Le film reprend une expérience de psychologie sociale déjà menée aux États-Unis en 1970 par une enseignante, Jane Elliot. Intitulée *The Eye of the Storm*, l'expérience avait pour objet d'étudier les conditions de production de la discrimination. Richard Bourhis, chercheur en psychologie sociale, et Nicole Carignan, professeure d'éducation interculturelle, sont les scientifiques qui accompagnent l'expérience québécoise ainsi que le concepteur et la conceptrice du guide pédagogique qui lui est associé. Le premier fondement de l'expérience s'inscrit dans le cadre théorique de l'identité sociale, soit l'explication du comportement intergroupe par des aspects cognitifs et motivationnels, conduisant les membres d'un groupe à adopter des stratégies individuelles ou collectives pour maintenir une identité sociale positive. Le paradigme des groupes minimaux (Tajfel 1972), dans lequel seule la variable de détermination des groupes est manipulée, en constitue le second fondement. Le postulat de l'expérience est le suivant : la création artificielle d'un endogroupe et d'un exogroupe sur la base d'un critère qui relève d'une « catégorie naturelle à laquelle on ne peut échapper, comme la taille, la couleur de la peau ou le sexe » (Bourhis et Carignan 2007 : 30) se révèle suffisante pour créer la discrimination. Cette dernière est alors entendue comme un traitement différentiel selon l'appartenance à l'endogroupe ou à l'exogroupe. Cependant, nous le verrons, cette grille interprétative est loin d'épuiser les potentialités heuristiques de l'expérimentation.

Les enjeux

Avant de présenter plus avant le dispositif et son analyse, je souhaite préciser, en trois points, en quoi le recours à cet outil me paraît pertinent dans un contexte de formation dont l'ambition est de contribuer à la transformation des rapports sociaux. Si l'on prend au sérieux la puissance émancipatrice de l'école (Nordmann 2007), la pédagogie peut être, comme le rappelle bell hooks (1994) dans *Teaching to Transgress*, une éducation envisagée comme pratique de la liberté. Cette perspective radicale s'appuie sur le développement d'une conscience critique qui permet d'effectuer un déplacement de la position assignée dans les rapports sociaux, vers un positionnement construit (Anthias 2008), ainsi que sur l'importance accordé au statut des savoirs (Harding 1986), tous deux points de convergence entre les pédagogies critiques et les pédagogies féministes (Collins et Bilge 2016).

Dans cette perspective, la réinterprétation des données produites par l'expérience mobilise un ensemble conceptuel qui allie, au corpus du féminisme matérialiste et à la sociologie des rapports sociaux, les théorisations du pouvoir effectuées par Michel Foucault (1975, 1976 et 1994). Initialement engagée dans la recherche d'articulations théoriques entre ces cadres paradigmatiques, cette démarche, grâce à quelques « ignorances productives » (Cervulle et Clair 2017 : 7) mais aussi en raison d'une préoccupation proprement pédagogique[1], a tiré grand profit des travaux interactionnistes dans la tentative de comprendre la manière dont se font le genre, la classe et la race (West et Fenstermaker 1995) au plus près de l'expérience des sujets sociaux. La centration sur les interactions, davantage que sur les identités catégorielles, permet de mettre en évidence la façon dont se construit la frontière entre « eux[2] » et « nous » (Juteau 2015; Guillaumin 1992), déplaçant ainsi les prémices de l'interprétation psychosociale initiale vers un cadre sociopolitique qui permet de rendre visibles les moyens déployés pour rendre effective ladite frontière.

Inscrite dans l'espace scolaire en tant qu'un espace de conflictualité politique (Foucault 1971; Luke et Gore 1992), cette étude de la microphysique du pouvoir tente de mettre en évidence les mécanismes fins et diffus qui, en amont des identités et des catégories, produisent les rapports sociaux dans leur matérialité. Il s'agit donc de comprendre, en premier lieu, comment circule le pouvoir, en tant qu'action sur une action (Foucault 1976), mais aussi de susciter le développement d'habiletés d'analyse pour contrer les processus de naturalisation et d'invisibilisation de la domination, dans les espaces d'élaboration et de transmission du savoir. En

---

1 Le présent article est issu de ma thèse intitulée *Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école : actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice* (Magar-Braeuner 2017); il répond aussi à mes intérêts de recherche sur la praxis pédagogique en tant que formatrice dans les milieux de l'éducation.

2 « Eux » est employé ici au sens anthropologique du terme, soit « les autres ».

effet, un point particulièrement problématique dans la formation des enseignants et des enseignantes, au regard des intentions de la pédagogie féministe, consiste justement à ne pas voir où est le problème en matière de construction du genre (Poulin-Deltour 2014); avant de considérer les résistances, il faut déjà constituer un objet bon à penser. C'est ce que permet, en deuxième lieu, l'analyse du documentaire *La leçon de discrimination*, qui montre les procédés par lesquels se réalise le phénomène d'occultation du rapport de domination. À partir des données produites par cette analyse, il est possible alors d'opérer des transpositions heuristiques ancrées dans l'expérience des personnes en formation[3].

Enfin, un enjeu majeur se dessine dans la perspective des pédagogies critiques, soit le développement d'une conscience critique concernant les positions occupées dans les rapports sociaux, condition de la création d'un sujet collectif dont le pouvoir d'agir permet de penser la transformation des rapports de domination (Mathieu 1991). La variété des réactions suscitées par l'expérimentation dans le groupe des enfants permet d'interroger le rapport pédagogique dans sa capacité à soutenir ou à oblitérer ce processus de conscientisation. Loin d'être des sujets dociles et passifs, les élèves manifestent de multiples formes de résistance à l'égard du dispositif, ce qui amène ainsi à repérer les modalités de circulation du pouvoir envisagé non pas comme une propriété, mais comme une stratégie dont les effets sont attribués à « des dispositions, à des manœuvres, à des tactiques, à des techniques, à des fonctionnements » (Foucault 1975 : 34). Si cet outil favorise la dénaturalisation des rapports inégalitaires dans l'un des « nombreux petits ateliers » (Berger et Luckmann 2014) où se construit en permanence le monde social, il ouvre également des pistes pour sortir de l'apathie résignée devant la puissance de la « matrice des dominations » (Collins 1990).

L'analyse s'attache, par conséquent, non seulement à déterminer des processus, mais aussi à saisir l'imbrication et la dynamique des rapports sociaux dans le contexte de cette école. Ce geste, par la mise en évidence d'un angle mort dans la conception et l'interprétation de l'expérience, permettra alors de rendre compte du rapport de domination propre à l'ordre scolaire.

La création d'une situation de discrimination artificielle

L'expérience se déroule dans la classe d'une enseignante au primaire, Annie Leblanc, réputée pour la qualité de sa relation avec les élèves. Son objectif est de démontrer que, même dans un contexte très homogène, la constitution de deux groupes générera un phénomène de discrimination en raison des mécanismes de catégorisation qui entraîne la saillance des stéréotypes, la préférence à l'égard des membres de l'endogroupe et les préjugés négatifs à l'endroit de l'exogroupe. Pour ce

[3] Les limites de mon article ne me permettent pas de développer davantage la réception et l'effet de cet outil pour les personnes en formation.

faire, Annie L. propose à ses élèves de vivre une expérience de discrimination[4] : elle leur annonce son intention de créer deux groupes sur la base de la taille, soit les « grands » et les « petits ». Chaque élève passe sous la toise et doit revêtir un dossard s'il ou si elle fait partie du groupe des « grands ». Annie L. explique ensuite avoir lu dans des livres écrits par des scientifiques que le comportement des « grands » et des « petits » ainsi que leur intelligence diffèrent. Le dernier élément du dispositif concerne l'octroi de privilèges pour le groupe des « petits » et la non-accessibilité à ces privilèges pour celui des « grands ». Annie L. conduit ensuite les activités habituelles de la classe introduisant cependant une modification à sa pratique : elle encourage et soutient systématiquement les actes du groupe des « petits », alors qu'elle pose des jugements négatifs sur ceux des « grands ». La première journée se déroule selon ce schéma. Cependant lors de la deuxième journée, la logique du raisonnement proposé pour justifier de la hiérarchie des groupes est renversée. Annie L. explique alors aux enfants qu'elle a été tancée par son chef pour son comportement et qu'elle a commis une erreur en attribuant une intelligence supérieure et des comportements positifs au groupe des « petits »; en fait, ce serait l'inverse, dit-elle, par conséquent ce sera dorénavant le groupe des « grands » qui bénéficiera des privilèges, tandis que celui des « petits » sera défavorisé.

L'étude de la microphysique du pouvoir

Le premier point fort du film consiste en la mise en évidence des processus sociaux qui contribuent à la production des inégalités : catégorisation, stigmatisation, normativité, hiérarchisation, discrimination. En psychologie, la catégorisation est un processus de l'économie cognitive qui permet d'organiser les flux d'information produits par les perceptions et les représentations (Tajfel 1972; Tajfel et Wilkes 1963). Toutefois, dans l'organisation du monde social, ce processus ne se suffit pas à lui-même. La signification des catégories se trouve, de fait, construite par la définition d'une frontière à double face à la fois idéelle et matérielle (Juteau 2015) entre les groupes. Dans l'expérimentation étudiée, la première matérialisation de cette frontière est un signe visuel, en l'occurrence un dossard, soit une marque selon Colette Guillaumin (1977), un stigmate selon d'après Erving Goffman (1963). Pour l'une et l'autre, la marque ou le stigmate succède à la catégorisation et ne la précède pas, renversant la perspective de sens commun. Ainsi, dans l'expérimentation étudiée, Annie L. crée d'abord les deux groupes à partir d'une norme arbitraire, avant de marquer le groupe défavorisé. Cette norme est établie sur la base de l'autorité du savoir scientifique. Elle devient le principe de normativité qui conduit à la naturalisation des deux groupes « s'il est vrai que par

[4] Précision importante : un travail de concertation et d'élaboration a été mené en amont avec les parents et la commission scolaire, et un cadre éthique a été établi.

nature il ne faut entendre qu'un idéal de normativité sans normalisation » (Canguilhem 1966 : 178). Par le processus d'assignation de caractéristiques comportementales à chacun des deux groupes, Annie L. matérialise la frontière une seconde fois en établissant un lien de réciprocité entre l'identité et une caractéristique observable : « les petits sont plus intelligents, donc les plus intelligents sont les petits ». Il en résulte un effet d'essentialisation. Cependant, elle ne s'en tient pas à la différence : la hiérarchie entre les deux groupes est introduite par la désirabilité des caractéristiques valorisées du groupe qu'elle nomme supérieur. La première étape de création d'une différence hiérarchisée s'inscrit donc dans un registre idéel et discursif puisque la valeur de supériorité est détachée de tout substrat matériel. En effet, le premier jour, le groupe supérieur n'est pas celui des élèves qui font plus de 1,34 mètre, mais celui des élèves sous ce seuil.

Toutefois, décréter la norme et nommer les caractéristiques des deux groupes sont des conditions nécessaires, mais non suffisantes, pour que des effets en découlent dans les interactions entre les acteurs et les actrices de la scène; il faut constamment et répétitivement signifier la différence, la mettre en scène ou, pour le dire comme Butler (2005), la « performer ». Pour ce faire, Annie L. utilise un mécanisme d'attribution causale (Jaspars et Hewstone 1984) qui consiste à inférer un sens au comportement des élèves en raison de leur appartenance à tel type de groupe : « Il a bien réussi son exercice, ça se voit que c'est un petit » ou « Je regarde Rémi, il n'écoute pas, la preuve, il bouge, il regarde partout, la preuve que c'est un grand ». Littéralement, Annie L. est en train de « faire la différence » (West et Fenstermaker 1995) en multipliant des interactions différentielles avec le groupe des élèves inférieurs et le groupe des élèves supérieurs, qui sont des réalisations situées du « rapport social de taille » en l'occurrence. C'est donc un rapport social qui est instauré : dans la petite société de la classe, deux groupes arbitrairement constitués vont vivre des interactions socialement différenciées, le rapport se matérialise par un traitement inéquitable entre l'un et l'autre, mais aussi par un accès différent aux ressources de leur société (Kergoat 2009). Car, tout autant qu'elle signifie la différence en la réifiant dans ses interactions avec les élèves, Annie L. distribue privilèges et défaveurs tout au long de la journée. L'analyse fine de ces privilèges s'avère intéressante. Pour le groupe privilégié, il est possible de partir plus tôt en récréation, de faire des activités agréables telles que bricoler, d'utiliser les luges pour glisser, de bouger en classe, de choisir des amis ou des amies pour l'heure du midi. Par conséquent, le groupe défavorisé reste plus longtemps en classe, fait des activités plus contraignantes, n'a pas accès aux activités plaisantes, est restreint sur le plan de la motricité. Le dernier privilège démontre fortement l'asymétrie des positions puisque les élèves du groupe inférieur ne peuvent prendre l'initiative de se joindre à d'autres : il leur faut attendre d'y être conviés. Ce dont il est question dans ces privilèges ou leur absence, c'est l'augmentation du pouvoir d'agir ou, au contraire, sa réduction, c'est l'accès au plaisir ou la contrainte, c'est le contrôle plus

ou moins important exercé sur le corps, c'est le travail ou le loisir et, enfin, c'est la liberté de choisir ses relations ou l'exclusion et la marginalisation.

Les effets du dispositif

La violence du dispositif ne laisse pas le spectateur ou la spectatrice indemne malgré les garanties apportées par le cadre éthique. Elle provoque bien évidemment des effets conséquents dans les deux groupes d'élèves.

En moins d'une heure, les élèves ont intériorisé la nouvelle norme et en font la promotion activement. Les membres du groupe supérieur commentent les performances de leur camarades en les attribuant à leur nouveau statut, démontrant ainsi comment « l'individu est un effet du pouvoir et il est en même temps, dans la mesure même où il en est un effet, le relais : le pouvoir transite par l'individu qu'il a constitué » (Foucault 1976 : 27). Une réinterprétation des comportements et des situations est opérée à partir de la nouvelle norme : « On voit que c'est un grand à cause de son écriture… tu as dit que les petits c'est plus propre » (un élève).

À la surprise de l'enseignante elle-même, au retour de la récréation, les élèves forment deux lignes avant de rentrer dans la classe contrairement à leur habitude de former une seule file, selon leur ordre d'arrivée. Cette ségrégation se produit aussi à la cafétéria autour des tables du repas. Dans la cour de récréation, en vertu du privilège qui permet au groupe supérieur de glisser sur la colline de neige, les membres du groupe inférieur errent, désœuvrés. On voit à ce moment-là des comportements de solidarité, des accolades, des tapes amicales… mais aussi des élèves qui pleurent.

Si les corps et les comportements sont affectés par le nouveau système, ce sont cependant les réactions émotionnelles qui se révèlent les plus frappantes. Les visages marquent la tristesse, puis l'abattement. Mikaël, appelé au tableau, échoue à réaliser un exercice; ses épaules sont tombantes, son regard perdu dans le vague marque le désarroi. Lors du débriefing qui suit la journée, il analyse ce moment : « J'étais plus pourri qu'avant… parce que j'étais moins concentré, parce que je savais que le monde allait rire de moi. » L'intériorisation de l'infériorité attachée à la nouvelle catégorisation influe sur les possibilités cognitives et attentionnelles de Mikaël par l'anticipation d'un jugement négatif porté par les autres élèves de la classe sur sa performance. C'est une démonstration de l'effet Pygmalion bien connu (Rosenthal et Jacobson 1971) ou de la prédiction créatrice selon Robert K. Merton (1997). La déstabilisation sur le plan relationnel est exprimée par une question de cette élève adressée avec tristesse à Annie L. : « C'est-tu normal que je me sente rejetée des autres? » Ces émotions sont manifestes dans les dessins que les élèves réalisent pour exprimer comment ils et elles ont vécu leur journée : « Je me sens mal parce que c'est pas juste, vraiment pas juste… en colère après les autres de les avoir soutenus et eux ils font rien pour moi… triste » mais aussi « Je suis heureuse… triste pour les autres, mais contente des privilèges ». Cette ambivalence ne laisse pas

d'étonner l'enseignante qui s'attendait, le deuxième jour, à constater moins de discrimination en raison de la situation déjà vécue dans la position défavorisée. Or il semble que les enfants n'ont pas effectué de transposition de leur expérience à la nouvelle donne. Les élèves du groupe nouvellement privilégié se réjouissent d'en faire partie; le groupe inférieur endosse son statut avec les dossards et avec résignation. On constate cependant le deuxième jour une augmentation de l'agressivité entre les élèves qui se traduit par des commentaires dépréciateurs sur les réalisations scolaires, des comparaisons dévalorisantes, du dénigrement. Le langage corporel est aussi convoqué : une élève du groupe inférieur froisse rageusement des boules de papier, d'autres se couchent sur leur table ou s'affalent sur leur chaise dans des attitudes de refus. Pour résumer l'impact du dispositif sur le comportement des élèves pendant ces deux journées, il est manifeste qu'il a provoqué une ségrégation, diminué les capacités d'agir du groupe inférieur et renforcé celles de l'autre groupe, généré des émotions négatives et de l'agressivité dans les relations intergroupes, mais aussi de l'empathie entre et envers les membres du groupe défavorisé.

Des tentatives de résistance

Aux réactions décrites ci-dessus s'ajoutent celles qui peuvent être interprétées sous l'angle de la résistance. Devant cette situation absurde, les élèves ne consentent pas unanimement à adhérer aux nouvelles normes qui leur sont imposées. Dès la présentation des caractéristiques attribuées aux deux groupes, des voix se font entendre : « C'est pas vrai… non… c'est faux. » Le brouhaha augmente et un rapport de force est engagé entre l'enseignante et les élèves :

> Élève – Le truc, c'est un peu faux parce qu'il y a des petits quand même ils sont pas créatifs, ils sont pas rapides…
> [Plusieurs élèves renchérissent en ce sens.]
> Annie L. – C'est écrit, c'est prouvé. J'ai lu ce qui est écrit dans des livres, c'est des recherches scientifiques qui me l'ont prouvé, donc on s'en tient à ça.

À la critique de l'élève basée sur son savoir empirique, l'enseignante répond par le discours de vérité de la science. Il lui faut à plusieurs reprises remobiliser cet argument, car les élèves reviennent à la charge. C'est d'abord sur le plan du savoir et de la raison que se joue le rapport de pouvoir. Pour maintenir sa position, Annie L. valide tous les propos des élèves qui vont dans le sens de la nouvelle norme : « Tu as bien raison… c'est vrai… je suis tout à fait d'accord avec toi. » Ce renforcement positif contribue à « performer » (Butler 2005) la supériorité du groupe dominant, à la fabriquer littéralement. Il a aussi pour effet de constituer une conscience différente

de la situation, selon que les élèves occupent la position dominante ou dominée (Mathieu 1991).

Le moment de passer les dossards suscite des réactions de désapprobation de la part du groupe inférieur qu'Annie L. canalise par une stratégie qui neutralise immédiatement la toute petite rébellion : « Je vois mes grands qui sont très indisciplinés, ils font du bruit, ça ne me surprend pas, c'est un fait, ils sont plus dérangeants aussi, c'est les grands d'accord? » Cette phrase résonne avec la définition de l'oppression proposée par Christiane Rochefort (1971 : 5) : « L'oppresseur n'entend pas ce que dit son opprimé comme langage mais comme un bruit. » Le retournement du comportement de révolte des membres du groupe dominé contre eux-mêmes et elles-mêmes, par la resignification qu'en font les membres du groupe dominant, est une stratégie efficace : hystérie, agressivité, sentiment de victimisation sont employés pour qualifier la révolte; ces termes viennent confirmer l'écart par rapport à la norme, annihilant toute prise de parole (Noël 2013). Ce à quoi ne peut se résigner une élève qui interpelle Annie L. frontalement :

> Élève [avec colère] – Tu nous fais de la discrimination là!
> Annie L. – Oui c'est vrai, mais sur des faits.
> Élève – Mais c'est de la discrimination pareil!
> Annie L. – Sur des faits.
> Élève [qui tape du pied] – Moi si tous mes amis sont des grands.
> Annie L. – Ça veut dire que tu es bien chanceuse d'être une petite, tu devrais être fière parce que tu fais partie du groupe des meilleurs.
> Autre élève – Tu es la seule intelligente de tes amis.

L'élève est troublée, elle retient ses larmes et finalement se cache le visage dans les mains. On constate la disproportion des forces en présence : non seulement Annie L. impose sa définition de la situation mais, par la valorisation du statut de l'élève, elle en souligne l'écart avec les autres et l'éloigne de sa tentative de se solidariser, appuyée en cela par un autre élève. Les larmes de la fillette traduisent certes son impuissance, mais aussi sa colère. Cette colère devant l'injustice dont Audre Lorde (2003) dit qu'elle peut constituer une puissante source d'énergie transformatrice. Si cette forme de colère convoque le sens de la justice, il en est une autre expression dans la classe qui concerne l'expérience matérielle de la discrimination : « Les petits ont le droit de faire ce qu'ils veulent, et nous on a le droit de rien faire, juste travailler, travailler, travailler! » manifestant ainsi l'un des enjeux du rapport de domination, y compris dans l'espace scolaire.

Des élèves du groupe inférieur tentent une autre tactique de résistance. Ils et elles envisagent un recours auprès de la directrice : « Si Diane elle le sait, c'est sûr qu'Annie elle va passer un mauvais quart d'heure… On peut aller le lui dire, c'est notre directrice, c'est elle qui décide. » La conscience de l'injustice les amène à

vouloir mobiliser la personne en capacité d'agir sur leur enseignante. L'énoncé montre que les élèves ont conscience aussi qu'Annie a franchi une limite qui peut lui valoir une sanction. Bien qu'ils et elles connaissent ce recours et que l'accès à la directrice paraisse aisé, le passage à l'acte n'aura pas lieu. Toute proportion gardée, c'est un mécanisme inhibiteur similaire qui est à l'œuvre quand il s'agit de dénoncer une discrimination auprès de sa hiérarchie en milieu de travail par exemple (Noël 2008), à plus forte raison quand un lien de confiance et de proximité existe entre l'auteur ou l'auteure et la victime de la discrimination, ce qui correspond à la configuration de la situation étudiée.

Une petite transgression aura lieu à la cafétéria quand une élève retire son dossard en disant : « C'est ridicule! » suivie par quelques autres élèves. Elles le remettront cependant quand une autre élève intervient pour leur rappeler : « Non, on n'a pas le droit de l'enlever », confirmant ainsi la thèse de Foucault (1976 : 122) selon laquelle le pouvoir ne s'exerce pas seulement depuis un foyer central, mais se trouve « disséminé » partout.

Finalement, les élèves ont expérimenté de multiples tactiques de résistance : contestation rationnelle argumentée, transgression, confrontation et dénonciation du rapport de pouvoir, recours au droit et à l'institution, solidarité au sein du groupe et solidarisation intergroupes. Il est par conséquent surprenant de voir que ces tactiques ne sont pas nommées comme telles dans le commentaire fait par Annie L. sur l'expérimentation. Elle déplore l'aisance avec laquelle les élèves sont entrés dans leur nouveau statut : « J'aurais aimé qu'ils arrêtent tout et qu'ils disent : " Mais Annie t'es une maudite folle! " » Annie L. témoigne ici de l'ignorance par la personne dominante des effets de la domination. Maxime Cervulle (2012) fait l'hypothèse, en s'appuyant sur les travaux de Nicole-Claude Mathieu, que cette ignorance est constitutive de la subjectivité du sujet dominant et invite alors à considérer « les agencements socio-cognitifs par lesquels le sujet dominant alternativement ignore, connaît, reconnaît, conteste ou dissimule les modes d'exercice de la domination, pour ce qu'ils sont aux yeux des dominés » (Cervulle, Kergoat et Testenoire 2012 : 51).

Le rapport pédagogique : un rapport de pouvoir occulté

Cette cécité devant la résistance des élèves permet de découvrir l'angle mort de l'analyse effectuée par Annie L., mais aussi par les concepteurs et les conceptrices de l'étude. En effet, il y a bien eu de la résistance, même si elle est restée toute petite. Elle a culminé à la fin du dispositif quand, après avoir dévoilé aux enfants l'objectif de l'expérience (« Je voulais que vous appreniez ce que c'est les discriminations »), après avoir partagé avec les élèves les émotions et le ressenti des unes et des autres, l'enseignante leur demande : « Alors on recommence demain? Et demain ce sera quoi, ce sera les blonds? » Les élèves répondent en chœur par la négative, puis la pointent du doigt en disant : « Ce sera toi, toi, toi… »

Annie L., en commentant cet évènement, conclut que les élèves n'ont pas compris le sens de l'expérience en voulant reconduire la discrimination, mais cette fois à son égard. Elle invoque l'instinct et la nature humaine pour expliquer cette volonté de vengeance. Or, précisément, il n'est pas question ici de vengeance sur un mode symétrique, mais de désignation d'un pouvoir abusif et injuste que les élèves dénoncent collectivement.

La leçon de discrimination est une occasion plutôt rare de démontrer la puissance du rapport de domination scolaire au lieu de « démontrer l'universalité et l'intemporalité de la force du préjugé et de la discrimination chez les jeunes élèves » (Bourhis et Carignan 2007, guide d'accompagnement : 5). Il est lui-même imbriqué avec le rapport social d'âge qui secondarise les enfants par rapport aux adultes. Leur statut de « mineur » en témoigne. Comme le soulignent Delphy (2015), il est difficile de penser le rapport d'âge sous un angle politique. Elle explique par ailleurs, dans la préface du deuxième volume de *L'ennemi principal*, les objections auxquelles elle s'est heurtée dans le mouvement féministe pour « lever le voile sur ce secret le mieux gardé » (Delphy 2009 : 21), soit l'appropriation des enfants. Pourtant, l'enfance est une institution sociale dont les anthropologues et les spécialistes de l'histoire ont montré les variations synchroniques et diachroniques. Même le fondement idéologique de la dépendance de l'enfant, lié à sa vulnérabilité de naître en état d'inachèvement, peut être remis en question au regard de la domination que les adultes exercent à son encontre. Delphy (*ibid.* : 20) montre la manière dont le paradigme de la naturalisation s'applique à l'enfance parce que l'acte fondateur qui détermine la dichotomie des groupes est passé sous silence : « la dichotomie légale est traitée comme un reflet de leurs différences " réelles " naturelles, qui deviennent ontologiques ». De son côté, Guillaumin a démontré la façon dont le corps est le lieu où est marquée la domination pour les dominés et les dominées, sans que cela s'accompagne d'une place symétrique pour les dominants et les dominantes, ce qui permet ainsi à « l'idée de Nature » (1992) d'invisibiliser le rapport social. Dans *La leçon de discrimination*, Bourhis et Carignan (2007, guide d'accompagnement : 10) parlent d'essentialisme psychologique en raison de la dimension immédiatement perceptible de la catégorie :

> Notons que lorsqu'une catégorie est objectivable visuellement selon l'âge, le sexe, la langue ou l'ethnicité, la croyance en cette catégorie comme « naturelle » sera facilitée. L'idée d'essentialisme psychologique suggère que les observateurs considéreront la catégorie naturelle du groupe comme reflétant sa vraie identité, sa vraie nature, son essence même, inaltérable et immuable.

La psychologie sociale se préoccupe du mécanisme des croyances qui permet l'adhésion aux stéréotypes, l'acquisition des préjugés, sans s'intéresser à la production des catégories. C'est, en toute probabilité, pour cette raison que l'analyse

de l'expérimentation se concentre sur les comportements des élèves entre eux et elles, alors que sont mis en scène, explicitement, les mécanismes de production du rapport social – catégorisation, stéréotypage, ségrégation, attribution de privilèges – dont le fondement est l'action de l'enseignante, ainsi qu'implicitement, car elles sont invisibilisées les conditions qui rendent possible l'expérimentation elle-même : le rapport social d'âge et le rapport social pédagogique.

Alors que le rapport social d'âge (Achin et autres 2009) fabrique des enfants et des adultes (pour résumer, car les catégories sont nombreuses et les frontières incertaines), le rapport pédagogique fabrique des enseignants et des enseignantes et des élèves. Le processus d'essentialisation et de naturalisation, par lequel est masqué le rapport de domination, se trouve actif dans la position asymétrique de l'une et des autres par rapport au savoir : l'enseignante sait, et les élèves ne savent pas. L'enseignante possède les compétences et les techniques qui permettent d'accéder aux savoirs légitimes, et les élèves doivent passer par sa médiation pour les acquérir.

À sa mesure, *La leçon de discrimination* montre que la signification, la définition des situations, représente le premier site d'affrontement à l'école, dans la concurrence entre des savoirs d'expérience et des savoirs scolaires et universitaires. En l'occurrence, la scientificité de ces derniers repose ici bien plus sur une invocation quasi mythique, voire religieuse (« C'est écrit… je l'ai lu dans des livres »), que sur la controverse qui définit la validité scientifique. Or c'est la signification qui organise la perception et permet de donner sens au monde et aux expériences humaines (Berger et Luckmann 2014). L'expression de l'esprit critique des élèves a fait long feu devant l'illégitimité de leur position dans le rapport avec l'enseignante. Cette tension entre savoirs d'expérience et savoirs scolaires et universitaires au cœur des pédagogies critiques, notamment féministes (Le Doeuff 1989 et 1998; Smith 1990), manifeste comment « tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux » (Foucault 1971 : 46). Il en découle la nécessité non seulement d'interroger la construction des savoirs pour en révéler le caractère situé (Puig de la Bellacasa 2014), mais aussi de reconnaître les positionnalités respectives des actrices et des acteurs engagés dans l'acte pédagogique (Alcoff et Potter 1993; Solar 1998).

Le second site d'affrontement, objet du rapport de force, est celui du pouvoir d'agir dans la collectivité que représente l'école : activités, statuts et relations. Qui peut faire quoi? Avec qui? Bien que le film donne à voir, on ne peut plus clairement, comment circule le pouvoir, l'analyse qui en est faite par Bourhis et Carignan s'attache uniquement aux actes et aux comportements des enfants. Ainsi, au regard de la ségrégation spatiale qui, tout « naturellement », se réalise lors des regroupements, la surprise de l'enseignante fait abstraction du fait que cette séparation est induite, non seulement par la catégorisation en deux groupes dont l'un est « marqué », mais aussi par les conditions matérielles différentielles du pouvoir d'agir des élèves, la prohibition de certaines activités et, enfin, l'interdiction pour le

groupe inférieur de s'affilier à d'autres camarades hors de leur groupe. Cette interdiction ne touche pas le groupe supérieur dont des membres auraient pu prendre l'initiative d'« inviter » des élèves de l'autre groupe. Si le paradigme du groupe minimal se vérifie ici, à savoir qu'une frontière aléatoire « eux/nous » est suffisante pour engendrer des comportements claniques, il me semble toutefois nécessaire de prendre en considération ici deux autres éléments qui ne sont pas spécifiés. Le premier concerne l'asymétrie des injonctions adressées à chacun des groupes : privilèges *versus* privations. Les conséquences sur le pouvoir d'agir sont elles aussi asymétriques : on peut éventuellement imputer aux élèves du groupe inférieur la responsabilité de n'avoir pas transgressé la règle posée, de ne s'être pas révoltés contre un ordre injuste, mais non celle d'avoir rejeté ou isolé les élèves du groupe supérieur, puisque c'est ce dernier qui dispose du pouvoir d'inclure ou d'exclure. Le second élément à considérer concerne le comportement du groupe supérieur, soit du groupe dominant, puisqu'il est le groupe de référence (il n'est pas marqué). Comment expliquer que ces élèves, alors que la possibilité leur était offerte, n'aient pas pris l'initiative de transgresser la frontière établie en se joignant aux élèves du groupe dominé ou en les conviant à leur table? Considérer uniquement la préférence pour l'endogroupe semble insuffisant. En effet, les élèves participant à l'expérience ne sont pas des surfaces vierges sur lesquelles s'impriment ses paramètres. Elles et ils sont déjà socialisés dans des rapports sociaux hiérarchisés qui prescrivent une valeur positive au fait d'être associés au groupe des « meilleurs », des « privilégiés », des « supérieurs ». Le principe même du classement contient la hiérarchie quand il concerne des catégories dichotomiques, comme le rappelle Delphy (2008 : 42) :

> Opérer des regroupements qui différencient des cohortes entières d'individus ou d'items n'est en effet pas obligatoirement hiérarchique; ainsi par exemple la description des légumes n'a pas un caractère d'ordination : choux-fleurs, carottes, aubergines, poivrons ne sont pas distingués dans un souci hiérarchique. En revanche, cette catégorie est à la fois dichotomique et exhaustive, quand tous les légumes ou tous les êtres humains sont classés dans une catégorisation qui ne comprend que deux termes, et dont aucun légume ou être humain ne peut sortir car ne pas appartenir à une catégorie implique nécessairement d'appartenir à l'autre, cette catégorisation est faite dans le but de les hiérarchiser : l'une des catégories est forcément supérieure à l'autre et l'autre forcément inférieure à la première.

Or ce principe de classement traverse l'expérience de vie des élèves, et il est aussi un fondement de l'ordre scolaire (Dubet 2014). Plutôt que d'imputer la conduite des élèves à un instinct de conservation qui remonte aux origines de l'humanité (Bourhis, dans Bourhis et Carignan 2007, film) ne convient-il pas de s'interroger sur le degré d'appropriation des normes idéelles et matérielles qui

définissent les rapports de pouvoir par la socialisation? Dès la première journée de l'expérience, des élèves ont tenté de contester ce nouvel ordre social. Ainsi en est-il dans ce dialogue entre l'enseignante et une élève qui pleure :

> Élève – Je ne veux pas avoir ces privilèges-là!
> Annie L. – Qu'est-ce qui fait que tu as le goût d'être dans l'autre groupe?
> Élève – J'ai pas besoin de ces privilèges.
> Annie L. – Tu sens que tu n'en as pas besoin.
> Élève – Je suis correcte comme ça, j'en ai pas besoin.

Dans cette interaction, Annie L. interprète d'abord le refus de l'élève en question comme un désir de se joindre à l'autre groupe, mais celle-ci insiste pour dire que c'est le fait même d'avoir des privilèges qu'elle conteste, c'est-à-dire l'opérateur matériel de la division. En fait, si certains élèves semblent se couler avec plaisir dans le statut rattaché au groupe privilégié, ce n'est pas la majorité, tant s'en faut. Le bouleversement des repères, la mise à l'épreuve de la confiance accordée à l'enseignante, l'altération du lien entre elle et les élèves créent une condition expérimentale qui limite les possibilités d'interprétation des actes des enfants en termes de discrimination « donnée » ou « reçue », selon la sémantique du dispositif.

Car c'est ici le second point aveugle de l'expérience; on ne peut tenir les élèves responsables en exclusivité des phénomènes de discrimination que les circonstances rendent possibles car, si elles et ils sont bien des agents et des agentes du système ainsi créé, ceux-ci et celles-ci n'en sont toutefois pas à l'origine. Pour que la discrimination soit effective, la condition à remplir est que le groupe dominant dispose du pouvoir de déterminer qui sont les membres du groupe dominé, du pouvoir de les nommer et de les marquer, du pouvoir de distribuer ou de refuser des biens, des accès, des ressources (Bereni et Chappe 2011). Or dans les conditions de l'expérience, ce n'est pas le groupe supérieur qui détient ce pouvoir, mais l'enseignante. Cela rend problématique la lecture des résultats, car le groupe qui subit l'oppression est celui de tous les élèves, même si leur position à l'intérieur du « rapport de taille » varie d'un jour à l'autre. Certes, le groupe supérieur jouit de ses privilèges et contribue en cela à matérialiser la frontière des groupes, de même que l'imputation d'altérité se produit depuis ce groupe. Il participe activement, ce faisant, à la ségrégation, à la hiérarchie et à sa naturalisation. Cependant, ce groupe n'a pas créé la marque de la différence qui matérialise la division, ni la norme qui la justifie en invisibilisant la violence qui lui est consubstantielle. Par conséquent, l'interprétation devrait prendre en considération l'imbrication du rapport scolaire avec celui du rapport fabriqué en la circonstance pour comprendre pleinement la réaction des élèves sans toutefois les démettre de leur agentivité. À cela s'ajoute une donnée relationnelle : Annie L., et cela est très perceptible dans le film malgré le rôle qu'elle endosse, vit une relation qui témoigne d'une grande confiance mutuelle entre elle et ses élèves. Paradoxalement, ce haut degré de confiance peut entraîner

l'adhésion des enfants à « la leçon de discrimination ». Dans ce contexte, les résistances qui voient le jour sont déjà considérables et témoignent du sens de la justice et de l'injustice présent chez les enfants. Leur incapacité à aller ensuite au bout de leurs intentions a plus à voir avec une obéissance acceptée sur le mode de l'impuissance que sur une adhésion à la discrimination générée par la construction des deux groupes factices; ils et elles cèdent, sans nécessairement consentir, pour reprendre l'expression de Mathieu (1991).

Conclusion

En définitive, la leçon de *La leçon de discrimination* consiste en un dévoilement des mécanismes d'oppression présents à l'école par la catégorisation, la stigmatisation, la distribution des privilèges et des privations, la ségrégation, dont le savoir/pouvoir est l'opérateur nécessaire pour en invisibiliser la violence. Ces mécanismes contribuent à fonder l'ordre scolaire et à structurer la réitération de l'ordre social d'une génération à l'autre en s'étayant sur l'asymétrie de pouvoir entre les enfants et les adultes. Le film montre comment « l'altérisation produit une altération de la personnalité des dominé.e.s » (Delphy 2008 : 30) qui va jusqu'à perturber leurs facultés cognitives. La discrimination crée effectivement des différences (*ibid.*) :

> Les dominé.e.s sont toujours sur le qui-vive […] Pis encore, ils ne savent jamais s'ils/elles sont discriminé.e.s ou non […] La vie des Autres se déroule dans l'incertitude sur la bonne façon d'interpréter chaque interaction, dans un doute permanent et épuisant sur le sens de *ce qui est en train de se passer*.

C'est de la violence de cette absence de sens que souligne le documentaire et c'est l'effet-miroir de la violence du monde social qui touche ses spectateurs et ses spectatrices, au-delà du débat éthique sur l'opportunité de mener cette expérimentation avec des enfants. Cependant, les réactions ne sont pas seulement d'inconfort; elles peuvent aussi, au contraire, témoigner d'un sentiment de soulagement à voir expliciter des mécanismes habituellement déniés et rencontrer l'expérience vécue des membres du groupe de formation. Alors, oui, le documentaire *La leçon de discrimination* se révèle un formidable outil de conscientisation, mais, non, il n'est pas question de « respecter les différences pour promouvoir une société plus ouverte et tolérante envers " les autres " », soit les personnes « stigmatisées » ou les groupes « dévalorisés par le hasard de l'appartenance à une catégorie mal aimée », comme Bourhis et Carignan (2007) le préconisent dans le guide d'accompagnement. Il s'agit plutôt de remettre en cause la fabrication des « autres » ainsi que les conditions de perpétuation de ces catégories, qui nécessitent, pour exister, des acteurs et des actrices qui les font vivre dans des

interactions configurées par les rapports sociaux imbriqués. Bien que cela ne soit pas intentionnel, ni même conscient, ces interactions participent à la construction et à la perpétuation d'un ordre social inégalitaire, comme l'ont démontré les travaux de Claude Zaidman (1996) et de Nicole Mosconi (2001) ou plus récemment ceux de Patricia Mercader et autres (2014), sur le traitement différentiel des filles et des garçons dans l'espace scolaire. Cependant l'analyse fine de ces interactions, par l'étude de la microphysique du pouvoir dans la classe (Magar-Braeuner 2017), montre comment le rapport social de sexe ne peut être considéré isolément en raison de son imbrication avec les rapports sociaux de classe, de race et d'âge. Ainsi, ce ne sont pas toutes les filles qui pâtissent de l'absence de privilèges dont bénéficient certains garçons; de même, les garçons ne sont pas tous en position haute dans le rapport de classe. Tenir compte de la dynamique des rapports sociaux dans un contexte situé devient ainsi une condition non seulement à l'analyse mais aussi à la définition de gestes pédagogiques qui s'inscrivent dans une volonté émancipatrice.

La lutte contre les discriminations dans les milieux de l'éducation, pour être effective, ne peut plus ignorer les rapports de domination qui en sont la source et cette prise de conscience ne peut s'effectuer sans une certaine douleur (hooks 1994), car quelle que soit la position qu'une personne y occupe, elle la place devant la violence du monde social. Ce constat conduit alors à considérer comme un préalable nécessaire à une pédagogie émancipatrice la capacité à reconnaître et à supporter cette douleur, tant pour soi-même que pour les autres.

RÉFÉRENCES

ACHIN, Catherine, et autres
2009 « Âge, intersectionnalité, rapports de pouvoir. Table ronde avec Christelle Hamel, Catherine Marry et Marc Bessin », *Mouvements*, 59 : 91-101.

ALCOFF, Linda, et Elizabeth POTTER
1993 *Feminist Epistemologies*. New York, Routledge.

ANTHIAS, Floya
2008 « Thinking through the Lens of Translocational Positionality : An Intersectionality Frame for Understanding Identity and Belonging », *Translocations : Migration and Social Change*, [En ligne], [core.ac.uk/download/files/96/18424832.pdf] (23 mars 2016).

BECKER, Howard S.
2016 « Étudier l'école », dans Jean-Paul Payet (dir.), *Ethnographies de l'école*. Rennes, Presses universitaires de Rennes : 9-25.

BERENI, Laure, et Vincent-Arnaud CHAPPE
2011 « La discrimination, de la qualification juridique à l'outil sociologique », *Politix*, 94 : 7-34.

BERGER, Peter, et Thomas LUCKMANN
2014 *La construction de la réalité*. 3e éd. Paris, Armand Colin [1re éd. : 1966].

BOURHIS, Richard, et Nicole CARIGNAN
2007 « Petit guide pédagogique pour la " leçon de discrimination " », *Émission Enjeux*, [Enregistrement vidéo], Montréal, Société Radio-Canada. DVD et guide pédagogique.
BUTLER, Judith
2005 *Trouble dans le genre*. Paris, Édition Amsterdam.
CANGUILHEM, Georges
1966 *Le normal et le pathologique*. Paris, Presses universitaires de France.
CERVULLE, Maxime
2012 « La conscience dominante. Rapports sociaux de race et subjectivation », *Cahiers du Genre*, 53, 2 : 37-54.
CERVULLE, Maxime, et Isabelle CLAIR
2017 « Lire entre les lignes : le féminisme matérialiste face au féminisme post-structuraliste », *Comment s'en sortir*, 4, [En ligne], [commentsensortir.files.wordpress.com/2017/04/css4-2017-cervulle-clair-lire-entre-les-lignes2.pdf] (10 mai 2017).
CERVULLE, Maxime, Danièle KERGOAT et Armelle TESTENOIRE
2012 « Subjectivités et rapports sociaux », *Les Cahiers du genre*, 53, 2 : 5-17.
COLLINS, Patricia Hill
1990 *Black Feminist Thought* : *Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Boston, Unwin Hyman.
COLLINS, Patricia Hill, et Sirma BILGE
2016 *Intersectionality*. Cambridge, Polity Press.
DELPHY, Christine
2015 « Avant-propos », dans Yves Bonnardel (dir.), *La domination adulte, l'oppression des mineurs*. Breuillet, Éditions Myriadis : 9-12.
2009 *L'ennemi principal. Penser le genre*. Paris, Syllepse [1re éd. : 2001].
2008 *Classer, dominer. Qui sont les autres?* Paris, La Fabrique.
DUBET, François
2014 *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*. Paris, Seuil.
FOUCAULT, Michel
1994 *Dits et écrits*. Paris, Gallimard.
1976 *Histoire de la sexualité. La volonté de savoir*. Paris, Gallimard.
1975 *Surveiller et punir*. Paris, Gallimard.
1971 *L'ordre du discours*. Paris, Gallimard.
GOFFMAN, Erving
1963 *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*. Paris, Les Éditions de Minuit.
GUILLAUMIN, Colette
1992 *Sexe, race et pratique du pouvoir*. Paris, Éditions Côté-femmes.
1977 « Race et nature : système des marques, idée de groupe naturel et rapports sociaux », *Pluriel*, 11 : 39-55.

HARDING, Sandra
1986 *The Science Question in Feminism*. Ithaca, Cornell University Press.
HOOKS, bell
1994 *Teaching to Transgress : Education as the Practice of Freedom*. New York, Routledge.
JASPARS, Jos, et Miles HEWSTONE
1984 « La théorie de l'attribution », dans Serge Moscovici (dir.), *La psychologie sociale*. Paris, Presses universitaires de France : 310-329.
JUTEAU, Danielle
2015 *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal [1re éd. : 2001].
KERGOAT, Danièle
2009 « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », dans Elsa Dorlin (dir.), *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*. Paris, Presses universitaires de France : 111-125.
LE DOEUFF, Michèle
1998 *Le sexe du savoir*. Paris, Aubier.
1989 *L'étude et le rouet*. Paris, Seuil.
LORDE, Audre
2003 *Sister Outsider – essais et propos d'Audre Lorde sur la poésie, l'érotisme, le racisme, le sexisme*... Genève, Éditions Mamamelis.
LUKE, Carmen, et Jennifer GORE
1992 *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York, Routledge.
MAGAR-BRAEUNER, Joëlle
2017 *Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école : actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice*. Thèse de doctorat. Saint-Denis/Montréal, Université Paris Vincennes St-Denis/Université du Québec à Montréal.
MATHIEU, Nicole-Claude
1991 *L'anatomie politique*. Paris, Éditions Côté-femmes.
MERCADER, Patricia et autres
2014 *Pratiques genrées et violences entre pairs : les enjeux socio-éducatifs de la mixité au quotidien en milieu scolaire. Rapport de recherche ANR*. Projet ANR–09–ENFT–006 (VIOLECOGENRE), Programme Enfants et enfance – 2009-2013, [En ligne], [halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00986142/document] (12 février 2015).
MERTON, Robert K.
1997 *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris, Armand Colin [1re éd. : 1953].
MOSCONI, Nicole
2001 « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes? », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5 : 97-109.

NOËL, Olivier
2013 « Développement du pouvoir d'agir et enjeux d'une lutte pour la reconnaissance du problème public des discriminations " par le bas " », *Formations supérieures du développement social – Université Paul-Valéry – Montpellier 3*, [En ligne], [www.developpementsocial.fr/wp-content/uploads/2014/02/Développement-du-pouvoir-dagir-et-lutte-pour-la-reconnaissance-des-discriminations.pdf] (12 février 2015).
2008 « Subjectivation des vécus, objectivation juridique des faits. Un dilemme pour l'évaluation des politiques relatives aux discriminations », *Informations sociales*, 148 : 124-133.
NORDMANN, Charlotte
2007 *La fabrique de l'impuissance*. Paris, Éditions Amsterdam.
POULIN-DELTOUR, William
2014 « Que reste-t-il de nos cours sur le genre? », *Travail, genre et sociétés*, 31 : 35-49.
PUIG DE LA BELLACASA, Maria
2014 *Les savoirs situés de Sandra Harding et Donna Haraway. Science et épistémologie féministes*. Paris, L'Harmattan.
ROCHEFORT, Christiane
1971 « Présentation de la traduction française », dans Valérie Solanas (dir.), *Scum Manifesto*. Paris, La Nouvelle Société.
ROSENTHAL, Robert A., et Lenore JACOBSON
1971 *Pygmalion à l'école*. Paris, Casterman.
SALLE, Muriel
2014 « Formation des enseignants : les résistances au genre », *Travail, genre et sociétés*, 31 : 69-85.
SMITH, Barbara
1990 *The Conceptual Practices of Power : A Feminist Sociology of Knowledge*. Boston, Northeastern University Press.
SOLAR, Claudie
1998 *Pédagogie et équité*. Montréal, Éditions logiques.
TAJFEL, Henri
1972 « La catégorisation sociale », dans Serge Moscovici (dir.), *Introduction à la psychologie sociale*, t. 1. Paris, Larousse : 385-422.
TAJFEL, Henri, et Alan WILKES
1963 « Classification and Quantitative Judgement », *British Journal of Psychology*, 54 : 101-114.
WEST, Candace, et Sarah FENSTERMAKER
1995 « Doing Difference », *Gender and Society*, 9, 1 : 8-37.
ZAIDMAN, Claude
1996 *La mixité à l'école primaire*. Paris, L'Harmattan.