



HAL
open science

“OTHERING” THE OUT-OF-SCHOOL ENVIRONMENT: HOW SCHOOL PRACTITIONERS COP OUT OF PROFESSIONAL REASSESSMENTS

Stéphane Zéphir

► **To cite this version:**

Stéphane Zéphir. “OTHERING” THE OUT-OF-SCHOOL ENVIRONMENT: HOW SCHOOL PRACTITIONERS COP OUT OF PROFESSIONAL REASSESSMENTS. *International Journal of School Climate and Violence Prevention*, 2016, 2, pp.91 - 108. hal-01508961

HAL Id: hal-01508961

<https://hal.science/hal-01508961v1>

Submitted on 15 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



INTERNATIONAL JOURNAL ON SCHOOL CLIMATE AND VIOLENCE PREVENTION, 2, DECEMBER 2016, 91-108

*ALTÉRISER L'ENVIRONNEMENT : COMMENT DES
PRATICIENS DE L'ÉCOLE S'EXEMPTENT D'UNE
REMISE EN CAUSE PROFESSIONNELLE*

**"OTHERING" THE OUT-OF-SCHOOL
ENVIRONMENT : HOW SCHOOL PRACTITIONERS
COP OUT OF PROFESSIONAL REASSESSMENTS**

STEPHANE ZEPHIR

*UNIVERSITÉ NICE SOPHIA ANTIPOLIS - UNITÉ DE
RECHERCHE « MIGRATIONS SOCIÉTÉS » (UMR CNRS
8245 - UMR IRD 205)*

Contact : stephane.zephir@unice.fr

RÉSUMÉ

Cet article analyse les mécanismes discursifs à travers lesquels les professionnels d'un réseau d'éducation prioritaire attribuent une altérité négative aux usagers et disqualifient l'environnement. La circulation de catégories dépréciatives entre différents sites éducatifs renforce ces mécanismes et interroge la manière dont les praticiens considèrent les usagers in-enseignables. Ces processus discursifs dédouanent d'une remise en cause des routines professionnelles et favorisent la fabrique d'un territoire physique et cognitif propice aux discriminations ethnoraciales, au détriment de toute reconnaissance subjective des usagers. Ces mécanismes de disqualification sont susceptibles de nourrir certaines tensions socioscolaires observées dans l'éducation prioritaire.

MOTS-CLÉS

Education prioritaire - Collège - Ecole - environnement disqualifié - altérisation - catégorisation professionnelle - routines professionnelles - discrimination à caractère ethnoracial

ABSTRACT

This article examines the discursive mechanisms by which the professionals in a Priority Education Network (REP) attach a negative “otherness” to users and discredit the out-of-school environment. The circulation of judgemental categories among the different educational sites reinforces these mechanisms and reveals how practitioners consider users to be unteachable. These discursive processes exempt practitioners from professional routines and foster the creation of a physical and cognitive territory that is conducive to ethnoracial discrimination, at the expense of any subjective recognition of the users. Such discrediting mechanisms are liable to contribute to certain socio-scholastic tensions that are observed in priority education.

KEY WORDS

Priority education – secondary school – school – discredited environment – otherness – professional categorization – professional routines – ethnoracial discrimination

INTRODUCTION

Les sciences de l'éducation, la sociologie et l'ethnographie de l'école interrogent depuis une trentaine d'années les interactions entre établissement scolaire et environnement (Bouveau & Rochex, 1997 ; Charlot, 1994 ; Debarbieux, Blaya & alii, 2002 ; Henriot-Van Zanten, Payet, & Roulleau-Berger, 1994 ; Visier & Zoïa, 2015 ; Woods, 1990 ; Zirotti, 2000). Elles étudient la manière dont les expériences des praticiens et des usagers s'inscrivent dans un contexte extrascolaire qui influe diversement sur le fonctionnement des établissements. Des comparaisons en milieu populaire ou avec des contextes de mixité sociale enrichissent la connaissance dans ce domaine (Broccolichi, Ben Ayed, & Trancart, 2010 ; Payet, 1995 ; Van Zanten, 2001). À différentes échelles, ces travaux mettent en lumière la complexité des phénomènes de ségrégation (Ben Ayed, 2015) ou ceux relatifs à la violence, à la victimisation, ou au climat et décrochages scolaires (Blaya, 2010). Ces auteurs insistent sur l'hétérogénéité des éléments qui lient ces objets *en contexte* (Debarbieux & Blaya, 2009 ; Poulin, Beaumont, Blaya, & Frenette, 2015).

Partant d'une monographie de trois sites éducatifs d'un réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+)¹, cet article interroge les modalités selon lesquelles les praticiens inscrivent le contexte extrascolaire dans leurs pratiques éducatives. L'analyse examine certains mécanismes discursifs intervenant dans la fabrique d'un environnement extrascolaire disqualifié. Elle interroge l'impact de cette fabrique dans l'altérisation des usagers et les conséquences possibles en termes de discrimination socioscolaire.

Les deux premières parties analysent ces mécanismes discursifs à partir de trois moments ethnographiques. Deux de ces moments se situent dans un collège. Ils mettent en scène le Principal puis l'hôtesse d'accueil dont le rôle est d'identifier les personnes voulant rentrer dans l'établissement. Le troisième moment se situe dans les locaux de la Maison des Jeunes et de la Culture (MJC). La description est centrée sur l'intervention d'un directeur d'école également personnel d'encadrement au sein de la MJC. En conclusion, nous reviendrons sur la manière dont la circulation des catégories professionnelles délimite un territoire symbolique et physique dans lequel les praticiens dénie toute subjectivité aux usagers et s'exemptent d'un réexamen de leurs routines.

¹ Définis par la politique de refondation de l'éducation prioritaire (2014-2015), les REP renforcés concernent des périmètres éducatifs rassemblant différents indices de grandes difficultés sociales susceptibles d'influer sur la réussite des élèves. Outre le collège et le primaire étudiés dans cet article, le réseau comprend 4 autres écoles et trois maternelles. En tant que troisième site d'observation, la MJC du quartier entretient des relations socio-éducatives avec le collège et le primaire.

ETHNOGRAPHIE ET PROBLÉMATIQUE DE L'ALTERISATION

Un travail ethnographique prolongé sur trois sites éducatifs d'un quartier populaire d'une ville du sud-est de la France a permis, au contact des professionnels, d'instaurer une relation de confiance nous offrant l'autorisation d'enregistrer certaines situations. Ces observations ont conduit à l'analyse d'un contexte éducatif d'altérisation des publics et de l'environnement. On entend par altérisation, un processus discursif, inscrit dans un rapport social asymétrique, à travers lequel les praticiens attribuent aux usagers des propriétés radicalement différentes de celles qu'ils utilisent pour s'auto-définir. Ces propriétés négatives disqualifient les usagers par essentialisation de comportements jugés radicalement différents voire altérés ou dégénérés. La frontière poreuse entre ces deux phénomènes accentue l'effet de stigmatisation induit. L'analyse de situations discursives typiques rend compte de ces phénomènes. L'importance accordée par les professionnels à la dimension langagière de leurs pratiques éducatives justifie le travail de description des mécanismes discursifs observés. On verra comment ces mécanismes de circulation de la parole articulent des catégories localement situées à des cadres descriptifs plus généraux (Cefaï, 1998 ; Rinaudo, 1999).

PREMIER MOMENT : LE COLLÈGE ET LES RECOMMANDATIONS DU PRINCIPAL

La référence à l'environnement extrascolaire apparaît dès notre première rencontre avec le Principal. Elle constitue une donnée centrale dans la manière dont ce dernier définit les routines du travail professionnel. Le locuteur procède au repérage des caractéristiques extrascolaires à ses yeux les plus significatives. Il documente minutieusement son propos.

« Principal : *Nous avons affaire à des élèves dont les parents ont déjà été condamnés pour vols quand ce n'est pas pour tentative d'homicide. Certains sont actuellement sous les verrous. Alors comment voulez-vous que nous puissions enseigner à des élèves qui sont inscrits dans des histoires familiales aussi lourdes ...* ».

Déviance familiale et spécificité du travail professionnel

L'environnement extrascolaire est décrit à partir de caractéristiques spécifiques des usagers. En reliant le collège à un contexte extérieur déviant, le Principal entend mettre en lumière une causalité profonde à l'origine de la

spécificité du travail d'enseignement et de l'action pédagogique. Le locuteur procède à un exercice de catégorisation centré sur « les familles ». Le propos met en relation « parents délinquants » et « élèves ». La conception usuelle de l'élève disparaît au profit de celle d'adolescents recevant une éducation familiale entachée par les caractéristiques criminelles des adultes. Plutôt qu'élèves, ces collégiens sont fils et filles de... délinquants. La catégorisation usant d'expressions telles que repris de justice, incarcération, place la description sous un registre délictueux et transpose ces propriétés délinquantes sur l'environnement extrascolaire. Ce mécanisme discursif fabrique des familles interchangeables dont les individus sont démis de toute subjectivité. Plutôt que d'opérer à la reconnaissance mutuelle des personnes, la description classe et essentialise un *outgroup* stigmatisé. Se dessine un cadre d'incompatibilité normative entre ces outsiders aux profils moraux répréhensibles et le caractère universel des valeurs incarnées par les praticiens (« *comment voulez-vous que nous puissions enseigner* »).

Le collège tributaire d'un environnement...

« Principal : ...*Vous ne pourrez pas comprendre ce qui se passe dans le collège si vous ne cherchez pas à savoir ce qui se passe à l'extérieur de l'établissement. L'environnement est capital dans la manière dont nous fonctionnons au collège...* »

L'environnement impose que l'on se déplace afin de bien saisir les phénomènes décrits. Ces recommandations mettent l'accent sur des points nodaux d'un climat socioscolaire disqualifié : un environnement criminogène nuit au fonctionnement de l'établissement. Le Principal définit simultanément une théorie pratique et une méthodologie d'enquête (« *vous ne pourrez pas comprendre...si...*»), exposant les difficultés du métier et la façon dont les professionnels tentent de les résoudre (« *la manière dont nous fonctionnons* »). Le collège est tributaire de ce contexte extrascolaire. Aux antipodes des attentes professionnelles, les propriétés de ce contexte entravent les praticiens.

... tenu en respect

« Principal : ...*Nous devons nous tenir au courant de ce qui se passe dans les familles, si nous voulons prétendre limiter les actes d'incivilité et les débordements au sein de l'établissement. Pour cela, nous avons une médiatrice qui connaît les familles et parle arabe et gitan ; elle fait un travail de médiation utile entre les familles et l'école* »

Etre en partie tributaire de l'environnement suppose que l'on adapte sa pratique aux aléas du contexte extrascolaire. La méthode consiste à prendre de cours les possibles irruptions de délinquance provenant du dehors. Une certaine

connaissance du cadre familial s'avère utile dans ce sens. Les mécanismes discursifs de catégorisation impliquant cette lecture délictueuse conduit à recueillir un certain type d'informations en adéquation avec une perception criminalisée des usagers. L'efficacité du règlement intérieur dépend alors de la sélection *ad hoc* de ces informations interprétées en fonction du problème rencontré. Sa connaissance de l'arabe et du gitan fait de la médiatrice une intermédiaire indispensable au contact de ce public déviant. La dimension ethnoraciale de la délinquance introduite ainsi par le Principal radicalise la disqualification de l'environnement et naturalise l'opposition professionnels/usagers.

SECOND MOMENT: « VOIR COMME » : L'HÔTESSE ET LA PRÉSERVATION DES FRONTIÈRES DU COLLÈGE

Pour nécessaire que cela soit, tenir l'environnement en respect par-delà les murs du collège ne suffit pas à préserver les frontières scolaires du désordre ambiant. C'est le message que transmet le Principal en nous invitant à rencontrer l'hôtesse (Marie) chargée d'ouvrir le portail aux retardataires ou aux parents. Si Marie n'occupe aucune fonction pédagogique, elle exerce une mission éducative importante dans ce contexte précis. C'est le sens de l'invitation du Principal : observer l'environnement extrascolaire tel qu'il se donne à voir au seuil de l'institution, à ses frontières physiques, permet de mieux saisir le fonctionnement du collège. Zone tampon entre deux mondes, le portail symbolise une illégitimité citoyenne et dessine les contours d'un public minorisé.

A travers sa pratique, l'hôtesse donne à voir une définition hétéronome plus fine de cet environnement altéré. L'importance qu'accorde le Principal au travail de Marie s'inscrit dans ce dispositif méthodologique invitant à voir l'environnement comme les praticiens (Wieder, 1974 ; Laugier, 2008) : « En contact avec les [usagers], Marie sait exactement comment leur parler, elle est vraiment la bonne personne pour ce genre de travail difficile compte tenu du public que nous accueillons. Elle habite l'établissement et vous donnera des éléments précieux sur la situation ».

Des usagers « dysphoriques »

Marie : Lorsqu'ils [les usagers] sonnent au portail, je leur apprend à s'exprimer correctement, à demander à rentrer en commençant par dire : « Bonjour Madame » et à finir en disant « Merci ». Lorsque je réponds, ils me disent : « Ouvrez, c'est moi ». Alors je leur dis : « Mais je ne vous connais pas Monsieur, je ne vous ai jamais vu, pouvez-vous me donner

votre nom ? Ici, c'est un collège, pour vous ouvrir il faut que vous commenciez par dire bonjour, dire qui vous êtes, puis préciser la raison pour laquelle vous voulez rentrer dans le collège ».

Le portail forme un lieu-frontière où se confrontent deux hexis radicalement différentes. Surgissent ici les premières ruptures à travers des présentations de soi inadaptées que Marie repère systématiquement (« Ouvrez, c'est moi »). Elle se livre alors à un exercice de civilité à l'usage de contrevenants étrangers aux formes respectueuses de la conversation. Ces micro-ruptures dans l'interaction routinière illustrent la manière dont un contexte stigmatisé s'invite aux portes du collège. Ces usagers (im)posent des façons d'être désajustées qu'il faut replacer parmi l'ensemble de ces comportements répréhensibles. Dans l'interaction, Marie se confronte à ce contexte négativement exotique et tente d'en limiter l'intrusion gênante. Dans les termes de Goffman, ces publics « déplaisent et sont source de dysphorie dans presque tous les échanges auxquels ils prennent part, provoquant un malaise chez les autres » (Goffman, 1993, p. 67). Ces « personnes défectueuses » (*faulty persons*) provoquent des « ravages » dans l'interaction (Goffman, 1973) qui, sans un travail de réparation, mettent en péril la relation (« *je ne vous connais pas Monsieur /.../. Commencez par dire bonjour /.../.* »). La suite du propos confirme de façon exemplaire la crainte de voir se détériorer les relations quotidiennes.

Des populations incohérentes...

M : Avec la réhabilitation du collège, les immeubles seront détruits. Alors les gens me disent : « il paraît que vous nous chassez, il va falloir que nous déménagions ». Je leur explique qu'on va leur proposer un logement plus confortable, et que ce sera mieux pour eux. Alors, il y en a un qui m'a dit : « Oui, mais ailleurs, ça sera bruyant, tandis qu'ici, c'est très calme ». Au fond de moi, j'ai pensé : « Vous dites que c'est calme. Mais quand vous hurlez, lorsque vous appelez vos enfants dans la rue ou que vous vous disputez avec votre femme, ou que parfois, il y a même des batailles au fusil, que vous nous demandez d'appeler la police parce que vous n'en pouvez plus, là vous ne dites pas que c'est trop calme.

La locutrice décrit des relations de voisinage sous tension. Le propos rassemble sous une même description une gradation de comportements désajustés et d'incohérences. Ces populations accaparent l'espace public et constituent un danger pour autrui : elles ne parlent pas mais hurlent, étalent leur vie intime et les différends se règlent au fusil. Perdant leur sang-froid et ne contrôlant pas leurs excès, elles sollicitent malgré tout l'aide des professionnels (« *vous nous demandez d'appeler la police* »). Le propos pointe leurs contradictions : regrettant le calme du quartier, ce voisinage empêche la

communauté éducative de travailler. Peu soucieux du collègue, tout indique qu'il rejette sa présence plus qu'il n'est chassé.

Un environnement hostile aux valeurs de l'école abrite des populations indistinctement déviantes. Les incidents servent à qualifier des publics collectivement naturalisés et décrivent un mode de vie globalement anémique. La situation exige une intervention en direction de ce voisinage. Cette urgence morale justifie la gradation des comportements répréhensifs sous une même description (Quéré, 2000). La locutrice attire ainsi l'attention sur leurs côtés répréhensibles. L'inscription des incivilités et autres désajustements dans un environnement criminel institue un contexte normatif, justificatif et prédictif qui donne aux situations décrites un « air de famille » (Wittgenstein, [1921] 1961). D'autres mises en récit peuvent à leur tour reconduire, à partir de « jeux de langage » équivalents, une manière similaire de percevoir et d'interpréter l'environnement.

... et altérisées

Marie : Entre les Arabes et les Gitans c'est souvent la guerre. Alors comment veux-tu qu'avec les parents qui ne sont pas éduqués, que leurs enfants soient corrects au collège. En regardant les parents, tu te dis que les enfants sont beaucoup mieux. Dernièrement, il y avait dans une famille gitane une jeune fille qui paraît-il se serait suicidée. Sur la place, pendant trois jours, nuit et jour, ils ont veillé le mort. Ils se relayaient. Ils avaient installé une caravane au milieu du parking, au bout du troisième jour, ils ont retiré le cadavre et ont mis le feu à la caravane. Alors avec ces superstitions-là, ils sont vraiment bizarres. Tu t'imagines si chaque fois que chez nous, il y avait un suicide, nous nous mettions à brûler notre appartement ! Non les Gitans sont vraiment spéciaux.

L'intra-conflictualité de ces populations est indissociable de leurs appartenances ethnoraciales (*Arabes vs Gitans*). L'ethnicisation de la description les réunit en tant que propriété de leur altérisation commune. La veillée mortuaire gitane exprime le rejet de voir l'espace accaparé par cette altérité radicale incarnée par ce rituel insaisissable. Cette scène déraisonnable ne rencontre aucune équivalence chez les majoritaires (« si /.../ nous nous mettions à brûler notre appartement »). La veillée ne concerne pas l'établissement et n'est pas visible du collège (Lorcerie, 2009), mais ses auteurs imposent malgré tout leurs mœurs envahissantes et insupportables (« *superstitions bizarres* »). Cette « économie morale » (Fassin, et al., 2013) du traitement de l'altérité participe de la dénonciation d'une action éducative

entravée par ces archaïsmes coutumiers². Cette disqualification des adultes relativise la stigmatisation des plus jeunes. Au regard des parents, les enfants paraîtraient presque raisonnables. L'indulgence dont ils bénéficient accentue par contraste la dégénérescence morale ambiante. Celle-ci constitue la cause du malaise professionnel et de ses impasses éducatives : les élèves charriant le poids d'un atavisme ethnoracial (« *comment veux-tu qu'avec les parents...* »). Les mécanismes discursifs en jeu dans ces descriptions traduisent la volonté professionnelle de neutraliser cet environnement.

TROISIÈME MOMENT: ORDRE INTERINSTITUTIONNEL VERSUS ENVIRONNEMENT DISQUALIFIÉ

Les descriptions de l'hôtesse permettent de prendre la mesure des recommandations du Principal. Dans le même esprit, ce dernier mentionne l'importance de la Maison des Jeunes et de la Culture : « *« En rencontrant le personnel de la MJC, vous constaterez les problèmes que ces éducateurs rencontrent avec certaines familles. Ils éprouvent de grandes difficultés à faire leur travail. Certains enseignants travaillent avec eux, vous comprendrez mieux la situation »* ».

Lors d'une réunion au sein de cette MJC, le directeur de l'école primaire, partenaire du lieu, présente l'environnement socioéducatif local à un représentant national des MJC. Son propos complète les descriptions précédentes du Principal et de Marie.

Familles en détresse et vanité des solutions pédagogiques

Directeur d'école : *Il y a dix ans que je suis dans ce poste. C'est très clair, l'habitat social est prédominant. Qu'est-ce qu'on voit dans cet habitat social ? On voit se regrouper des familles qui sont en difficulté matérielle croissante. Il semble qu'il y ait une volonté des décideurs de regrouper les Gitans sur le quartier Richard Wright et les Maghrébins sur le quartier de James Baldwin, et de loger systématiquement sur ces îlots, les familles les plus en difficulté. Les gens s'extraient du quartier. Donc, on voit toujours arriver des familles dans des situations graves, et la situation en termes de*

² Le traitement de l'Islam en lien avec la laïcité dans certains manuels scolaires à la faveur duquel on observe certains glissements sémantiques vers l'Islamisme (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2015) ou la veillée funèbre, dans l'interaction informelle, constituent deux formes d'altérisation maintenant des dynamiques de frontières eux/nous à différentes échelles (Barth, 1995).

population scolaire, les proportions d'enfants en difficultés lourdes augmentent années après année, pour lesquels les enseignants peuvent se déclarer incompetents. Parce que les solutions ne sont pas du côté de la pédagogie, que l'on soit bien clair là-dessus. Elles sont du côté du traitement de la détresse familiale.

L'expérience du locuteur garantit la justesse de son expertise. Associant « la prédominance de l'habitat social » aux « familles les plus en difficulté », il articule ces deux dimensions à des considérations morales rapportée à la présence accrue des Gitans et des Maghrébins. La responsabilité des « décideurs » permet de cibler le problème : la vulnérabilité des populations en lien avec des catégories ethnoraciales essentialisées (« Gitan/Maghrébin »). Cette vulnérabilité constitue ainsi une propriété de ces appartenances ethnoraciales. La description naturalise l'environnement extrascolaire, dont la disqualification renvoie à ces populations altérisées. Ainsi, habitat social et altérité ethnoraciale forment des éléments explicatifs indistincts. Si le locuteur ne mentionne pas d'emblée la délinquance des usagers comme a pu le faire le Principal, la conclusion reste sans appel : « les solutions ne sont pas du côté de la pédagogie, que l'on soit bien clair ».

Devant public, « ces gens-là » sont déclarés in-enseignables (Dhume, 2013). La catégorisation essentialisatrice de l'environnement et des identifications ethnoraciales (la combinatoire résidentielle, ethnoraciale, familiale et socioéconomique) – fabrique une altérité moralement (Meudec, 2015) et cognitivement déficiente (altérée). La formulation elliptique, « les solutions sont du côté de la détresse familiale » souligne une antinomie essentielle entre « ces familles » et l'école qu'éclaire la suite de l'intervention.

Un contexte local rapporté à « l'insécurité des banlieues »

Directeur d'école : *On se retrouve face aux problèmes des jeunes avec un grand J, c'est un peu les classes dangereuses. Avant c'étaient les classes laborieuses, maintenant ce sont les Jeunes des classes dangereuses. Alors ça vient de quoi ? C'est la conjugaison de cet appauvrissement plus ces mutations sociales qui sont mal assumées par les populations immigrées. Des gens précipités en l'espace de deux générations, d'une situation de société rurale patriarcale, à une situation où ils se retrouvent avec l'effondrement complet des valeurs de la famille. Tout ça produit l'insécurité des banlieues, comme on peut la vivre ici aussi. Ce n'est jamais qu'un problème de taille qui nous fait échapper aux grosses tensions de la banlieue parisienne ou lilloise.*

Des enfants, le propos s'étend aux « problèmes des jeunes ». La réappropriation du titre d'un ouvrage célèbre était plus précisément la catégorisation relative à un habitat social n'accueillant plus des « classes laborieuses » mais des « classes dangereuses » moralement désorganisées, tributaires de la solidarité nationale. L'usage de la catégorie « des jeunes » permet une montée en généralité en des termes ethnoraciaux. L'argument reconstruit ainsi une histoire sociale *ad hoc* de populations altérisées : la figure du travailleur immigré se trouve affublée d'une « rurale patriarcale », recyclant, des décennies plus tard, l'opposition « ruralité archaïque vs modernité urbaine ». La réinvention d'une trajectoire migratoire prototypique racialise à toutes fins pratiques l'usage de « la classe ». La responsabilité des « décideurs » fait place à la définition d'une altérité délinquante aux comportements perturbants l'ordre social³. La description intègre son analyse dans un récit national (« l'insécurité des banlieues ») dans lequel la situation locale n'est autre « qu'un cas de la chose connue » (Garfinkel, 1967) : l'enchevêtrement de différents niveaux explicatifs fabrique, à partir d'un point de vue interinstitutionnel particulier (MJC/REP+), un environnement semblable aux « banlieues parisiennes ou lilloises ». Ces jeux de langage organisent le propos sous des catégories revêtant des airs de famille et forment des espèces de qualités matricielles de l'altérité nuisibles aux institutions éducatives.

Les valeurs mafieuses des Maghrébins...

Directeur d'école : *J'y suis né, j'y ai grandi, j'y travaille*

Directeur de la MJC : *Et j'y mourrai*

Directeur d'école : *Non, j'ai de l'ambition, je vais profiter de ces gens pour rehausser mon niveau de vie. Donc, on s'est retrouvé avec quoi ? Finalement le seul interlocuteur sur le quartier, ça a été l'association. Il existait des associations que je qualifierai de culturelles, c'est-à-dire qui s'adressaient aux populations d'origine maghrébines. Alors ils ont voulu agir sur le mode : je te donne du travail tu viens à l'association et en même temps, j'obtiens un réseau de relations, c'est qu'avec cette construction sur le mode ghetto, qu'est-ce qui s'est mis en place ? Il s'est mis en place une relation de type mafieux. Les valeurs qui sont véhiculées par les jeunes adolescents sont des valeurs de type mafieux, c'est-à-dire réseaux*

³ Fabrice Dhume utilise l'expression « public problème » pour définir ce phénomène d'imputation de la responsabilité aux usagers, dépolitisant ou évacuant de fait la question des discriminations raciales.

d'influence et donc la loi du silence est de mise et c'est une mentalité qui a tendance à se généraliser et dont nous subissons les conséquences à l'intérieur des établissements scolaires, il faut pas minimiser, quand j'emploie le mot mafieux, je pèse mes mots. C'est une mentalité mafieuse, ni plus, ni moins.

L'expertise se fait plus minutieuse lorsque son collègue l'interrompt non sans humour (« Et j'y mourrai »). La réponse (« non, j'ai de l'ambition... ») objective la distance qui sépare son expérience de ce (ceux) dont il parle (Becker, 1997). Elle traduit l'antinomie de valeurs distanciant l'engagement moral du praticien de la fabrique d'un environnement ostracisé (« profiter de ces gens pour rehausser mon niveau de vie »). La descente en racialisation commence par l'évocation des « associations culturelles maghrébines ». Les professionnels font face à « une mentalité mafieuse » organisée sur une base communautaire et clanique. Les termes utilisés réfèrent à l'univers du crime : « réseaux d'influence », « loi du silence », « valeurs de type mafieux ». L'usage insistant du terme « mafieux » martèle la gravité du délit en écho aux propos du Principal. La cartographie morale différentielle des institutions éducatives (Ecole/MJC) par rapport à un environnement criminel dénonce une mentalité mafieuse attaquant « les établissements scolaires ». A l'instar d'une maladie contagieuse, ces pratiques mafieuses racialisées menacent le réseau prioritaire. Celui accueille tous les usagers sans distinction...de... tandis que ces associations ethniquement sélectives détruisent la mission citoyenne de l'école.

... versus des « Valeurs citoyennes universelles »

Directeur d'école primaire : Alors, comment répondre à tout ça ? C'est vraiment difficile. On ne peut plus en tant qu'association répondre comme une espèce de Samu social, de bon à tout faire du social. Une redéfinition des rôles est impérative. C'est-à-dire développer le système des CLAE⁴ en partenariat avec l'Education Nationale, parce que à partir d'un certain âge chez les habitants du quartier, les jeux sont faits, par contre on peut agir sur les plus jeunes pour leur donner une éducation un peu plus citoyenne pour essayer de leur faire passer un certain nombre de valeurs qui nous tiennent à cœur.

⁴ CLAE : Centre de loisirs associé à l'école, ce dispositif socioculturel périscolaire assure dans l'école la continuité entre les temps scolaires et de loisirs des enfants. Soumis à la présence d'un projet éducatif et pédagogique, ce dispositif, conduit ici par une équipe d'animateurs socioculturels de la MJC, permet un suivi social des élèves.

L'argumentaire est régulièrement ponctué de questions relançant l'expertise. Elles assurent la maîtrise du discours et exhibent une parfaite connaissance de la situation (« Alors ça vient de quoi ? Donc, on s'est retrouvé avec quoi ? Qu'est-ce qui s'est mis en place comme type de relations ? »). La démonstration se voulant didactique emprunte à la démarche scientifique lorsqu'à la dernière question (« Alors, comment répondre à tout ça ? »), la réponse (« C'est vraiment difficile ») justifie l'ensemble du propos, validant ainsi la fabrique de l'altérité. Symptôme d'une question de recherche en acte, la démarche retrace l'expression d'un malaise professionnel. En réponse à ce malaise, le directeur s'inscrit en faux : contre l'action humanitaire (« le Samu social ») et dénonce la vanité pédagogique. Le CLAE se pose en bastion de résistance dans un rapport socioscolaire majoritaire fragilisé. Levier pour « une éducation plus citoyenne », ce dispositif, conçu comme cheval de Troie, permet d'éduquer les enfants en contournant l'influence nocive des adultes.

La culture majoritaire à l'assaut du « ghetto culturel gitan »

Directeur d'école primaire : En ce qui concerne l'aspect culturel de l'association. Il ne faut pas faire dans la démagogie. La culture, c'est la culture. On doit aller vers la culture, ce n'est pas la culture qui doit s'abaisser au niveau des gens. Et non pas : bon, il y a une grosse population gitane sur le quartier, on va inviter les joueurs de guitare du coin et on va faire des spectacles avec ça. C'est quelque part affliger cette population, en les laissant dans leur ghetto culturel. Le nivellement doit se faire par le haut, pas par le bas. Il y a des bons flamenquistes, mais c'est pas la demande du quartier. La demande du quartier, elle n'est pas dans les vrais artistes.

La différenciation ethno-classiste présente durant tout le propos s'attaque ici frontalement aux pratiques socioculturelles. L'usage autonymique (Lorcerie, 1995) du terme culture (« la culture, c'est la culture »), énonce le rapport de force qui structure la relation majoritaire/minoritaire à travers un jugement esthétique universel (« on doit aller vers la culture ») opposé à des attirances ethnoraciales de bazar (« joueurs de guitare du coin », « leur demande n'est pas dans les vrais artistes »). Le « ghetto culturel » gitan complète ainsi le ghetto mafieux maghrébin. Schème pratique altérisant (Streiff-Fénart, 2013), la violence du propos euphémise tout jute le rapport de pouvoir/savoir en jeu (« répondre à la demande des Gitans revient à « [les] affliger »). Le pouvoir de nommer (Simon, 2014) confère un droit de juger (à la place des) les minorisés tout en leur prêtant des goûts musicaux stigmatisés. La définition de normes esthétiques hétéronomes « de ce qui est bon » permet d'extirper les minorisés de leur dégénérescence culturelle

(« le nivellement doit se faire par le haut... ») tout comme « les valeurs citoyennes » du CLAE protègent les enfants de la délinquance des parents. L'élévation de leurs âmes vaut contre la propension au repli, fût-ce pour un style musical dont on leur accorde par ailleurs un rôle créatif majeur.

CONCLUSION

L'altérisation de l'environnement procède de la circulation discursive de catégorisations ethnoraciales. La compréhension des mécanismes discursifs qui l'informent permet de restituer *in praesentia* les modalités et les enjeux de ce processus de disqualification. L'engagement des praticiens dans la définition de leurs difficultés éducatives à travers la catégorisation de publics délictueux reconduit la dichotomie asymétrique entre un universel scolaire et une délinquance racisée des populations. La conservation de ces mécanismes en l'état trahit un déficit éthique dans l'agir professionnel (Lorcerie, 2014) laissant en jachère la question de la nécessaire réflexivité des pratiques professionnelles. Cette absence de réexamen des routines pose la question des conditions de possibilité d'une auto-analyse des institutions éducatives en vue de lutter contre l'installation subreptice ou ouverte de discriminations systémiques à caractère ethnoracial.

En voulant neutraliser un environnement disqualifié au détriment d'une réflexion sur la question des inégalités socioscolaires multifactorielles, n'encourt-on pas le risque d'une propagation de dispositifs de catégorisation du jugement professoral (Zirotti, 2012) aux signifiants racistes ? Le repérage discursif d'hypothétiques « noyaux durs » (Debarbieux, Blaya & alii 2002) criminalisés s'étendant à tout public minorisé, la circulation de ces discours systématise un fond discursif commun (Lahire, 1999) relatif à des territoires symboliques et physiques dans lesquels les usagers se voient démis de toute reconnaissance subjective (Conein, 2011; Honneth, 2002). La reconduction de ces frontières (Streiff-Fenart, 2003) compromet durablement « la fabrique du commun » (Mabilon-Bonfils, 2015) idéalement projetée sur l'école par la collectivité. Ces mécanismes discursifs d'altérisation de l'environnement associés à d'autres pratiques ségrégatives - classes « ethniques » (Debarbieux, 2003), exclusions punitives itératives (Moignard, 2015), différenciation socio-ethnique de l'orientation - favorisent l'instauration de discriminations à caractère raciste, susceptibles d'entretenir certaines tensions dans l'éducation prioritaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Barth, F. (1995). Les groupes ethniques et leurs frontières. In P. Poutignat, & J. Steiff-Fenart (Eds.), *Théories de l'ethnicité* (pp. 202-249). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Becker, H. (1997). Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves ». In J-C. Foarquin (Eds.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (pp. 257-283). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ben Ayed, C. (2015). *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*, Paris, France : Armand Colin.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles, Belgique : De Boeck
- Bouveau, P. & Rochex, J- Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*, Paris, France : Hachette Education.
- Broccolichi, S., Ben Ayed, C. & Trancart, D. (2010). *Ecole : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris, France : La Découverte.
- Cefaï, D. (1998). *Phénoménologie et sciences sociales. Alfred Schütz : naissance d'une anthropologie philosophique*. Genève/Paris, Suisse, France : Droz.
- Charlot, B. (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris, France : Armand Colin.
- Conein, B. (2011). Sociologie cognitive de la reconnaissance. Référence aux personnes et classification. In F. Clement, & L. Kaufman (Eds.), *La sociologie cognitive* (pp. 193- 217). Paris, France : Ed. de la Maison des sciences de l'homme.
- Debarbieux, E., Blaya, C. & Alii. (2002). *L'oppression quotidienne. Recherches sur une délinquance des mineurs*, Paris, France : La documentation Française.
- Debarbieux, E. (2003). Au collège. L'effet de l'organisation scolaire. In F. Lorcerie (Eds.), *L'école et le défi ethnique. Education et intégration* (pp. 139-145). Paris, France : EST éditeur.

- Debarbieux, E. & Blaya, C. (2009). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? *Criminologie*, 42, (1), 13-31.
- Dhume, F. (2013). Sous le partenariat, les rapports de pouvoir Retour sur une idée qui structure le projet de la « réussite éducative ». *Diversité*, 172, 73-81.
- Dhume, F. (2015). « Comment l'école déproblématise la discrimination en stage ». *Diversité*, 181, 111-116.
- Durpaire, F. & Mabilon-Bonfils, B. (2015). L'école laïque et les discriminations ethniques. Les manuels scolaires et l'Islam. In *International Journal of Violence and Schools*. 16, 38-65. Consulté le 18 octobre 2015 : <http://www.ijvs.org/files/Revue-16/2-Durpaire-et-Mabilon.pdf>
- Fassin, D. (2013). *Juger, réprimer, accompagner. Essai sur la morale de l'Etat*. Paris, France : Seuil.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, New York, USA : Prentice Hall.
- Goffman, E. (1973). « La folie dans la place » In *La mise en scène de la vie quotidienne.2. Les relations en public*. Paris, France : Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1993). La communication en défaut. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 100, 66-72.
- Henriot-Van Zanten, A., Payet J-P. & Roulleau-Berger, L. (1994). *L'école dans la ville : accords et désaccords autour d'un projet politique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Honneth, A. (2002). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, France : Cerf.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'« illettrisme »*, Paris, France, La Découverte.
- Laugier, S. (2008). « La volonté de voir : éthique et perception morale du sens ». *Protée*, 36, (2), 89-100.
- Lorcerie, F. (1995). Les sciences sociales au service de l'identité nationale. Le débat sur l'intégration en France au début des années 90. Dans D-C. Martin (Eds.), *Comment dit-on « nous » en politique ?* (pp. 245-282). Paris, France : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

- Lorcerie, F. (2009). Ethniciser l'autre : la culture alibi. In S. Tessier (Eds.), *Familles et institutions : cultures, identités et imaginaires* (pp. 45-58). Paris, France : Erès.
- Lorcerie, F. (2014). La place vacante de l'éthique professionnelle dans la formation des enseignants, *Diversité*, 177, 91-98.
- Mabilon-Bonfils, B. (2015). « L'école après Charlie ». In *Revue Internationale de Recherche Biographique*. 6, 37-47.
- Meudec, M. (2015). « Processus d'altérisation de l'obeah à Sainte-Lucie ». In *Anthropologica*. 57 (1), 225-237.
- Moignard, B. (2015). Les exclusions temporaires des collégiens en France. Une routine punitive. In *International Journal of Violence and Schools*. 15, 119-141. Consulté le 18 octobre 2015 : <http://www.ijvs.org/files/Revue-15/Benjamin-Moignard.pdf>
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris, France : Méridiens Klincksieck.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 38 (1), 1-23. Consulté le 05 octobre 2015 : <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1640>
- Quééré, L. (2000). L'individualisation des événements dans le cadre de l'expérience publique. Dans S. Ostrowetsky (Eds.), *Processus de sens* (pp. 42-94). Paris, France : L'Harmattan.
- Rinaudo, C. (1999). *L'ethnicité dans la cité : Jeux et enjeux de la catégorisation ethnique*, Paris, France: L'Harmattan
- Simon, P. (2014). La question des statistiques ethniques en France. In M. Poinot, & S. Weber (Eds.), *Migrations et mutations de la société française. L'état des savoirs* (pp. 297-306), Paris, France : La Découverte.
- Streiff-Fénart, J. (2003). Frontières et catégorisations ethniques. Frederick Barth et le LP. Dans, F. Lorcerie (Eds.), *L'école et le défi ethnique. Education et intégration* (pp. 187-195), Paris, France : EST éditeur.
- Streiff-Fénart, J. (2013). Penser l'étranger. L'assimilation dans les représentations sociales et les théories sociologiques de l'immigration. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 51 (1), 65-93.

- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Visier, L. & Zoïa, G. (2015). Espaces et bien-être à l'école dans un quartier défavorisé. *Diversité*, 179, 121-125.
- Wieder, L. (1974). Telling the code. In R. Turner (Eds.), *Ethnomethodology* (pp. 144-172), Harmondsworth, England: Penguin Education.
- Wittgenstein, L. (1921). *Logisch-Philosophische Abhandlung*. *Annalen der Naturphilosophie*, 14.
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus, suivi de, Investigations philosophiques*. Paris, France : Gallimard.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris, France : Armand Colin.
- Zirotti, J-P. (2000). *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés en France (dans les années 1970-1980). Idéologie égalitaire et différence culturelle*. Thèse de doctorat d'Etat, Université de Paris V.
- Zirotti, J-P. (2012). Identités scolaires et identités sociales dans les dispositifs de catégorisation du jugement professoral. *Langage et société*, (142), 47-58.