

## L'ETHNICISATION DES RAPPORTS SOCIAUX À L'ÉCOLE.

Ethnographie d'un lycée de banlieue

**Franck Sanselme**

**Presses de Sciences Po** | *Sociétés contemporaines*

2009/4 - n° 76  
pages 121 à 147

ISSN 1150-1944

Article disponible en ligne à l'adresse:

-----  
<http://www.cairn.info/revue-societes-contemporaines-2009-4-page-121.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Sanselme Franck , « L'ethnicisation des rapports sociaux à l'école. » Ethnographie d'un lycée de banlieue, *Sociétés contemporaines*, 2009/4 n° 76, p. 121-147. DOI : 10.3917/soco.076.0121  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Sciences Po.

© Presses de Sciences Po. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Franck Sanselme

## L'ETHNICISATION DES RAPPORTS SOCIAUX À L'ÉCOLE. ETHNOGRAPHIE D'UN LYCÉE DE BANLIEUE<sup>1</sup>

*Résumé : Produit d'une recherche ethnographique, ce texte s'attache à saisir les formes d'ethnicité telles qu'elles peuvent se construire au quotidien dans un lycée d'une banlieue parisienne. Une fabrication qui, selon nous, doit moins à un environnement extérieur qu'en partie au « déclin du programme institutionnel » de l'école. C'est lui, en effet, qui commande chez certains enseignants et surveillants « issus de l'immigration » le recours pédagogique, pas toujours heureux, au répertoire des origines communes face à leurs « homologues » lycéens. Ressource manipulable et manipulée, l'ethnicité l'est encore par ceux, professeurs et élèves « allochtones » relégués au sein des filières professionnelles, qui l'utilisent ici comme un moyen de contestation oblique et de subversion d'un ordre institutionnel qui leur est défavorable.*

Si le modèle français de l'école républicaine laïque s'est historiquement construit sur des références universalistes et égalitaristes (Gautherin, 2000), il n'est plus de nos jours tout à fait « indifférent aux différences ». Depuis 1981 et les politiques de territorialisation scolaire dont les Zones d'Éducation Prioritaire sont l'expression, injonction lui est faite d'agir concrètement sur son environnement local. Il lui faut désormais penser et compenser l'échec scolaire des élèves des quartiers défavorisés, un échec qui serait avant tout lié à leur condition sociale et, corrélativement, à leurs origines migratoires<sup>2</sup>. Une ambition des plus légitimes mais qui ne saurait clore, sur ce seul mode voulu positif, la question des traitements spécifiques que réserve l'institution scolaire à ses élèves d'origine migrante. Longtemps gardé, le secret de la ségrégation et de la discrimination ethniques à l'école est depuis déjà quelque temps levé. Plusieurs auteurs se sont ainsi employés à dévoiler les traitements scolaires plus ou moins défavorables qu'inflige l'institution aux élèves issus de l'immigration (Felouzis, Liot & Perroton, 2005 ; Payet, 1995 ; Perroton, 2000). Ces travaux reposent, à juste titre, sur les constats empiriques de la construction d'une distance culturelle plus

1/ Nous tenons à remercier ici Marco Oberti, Simona Tersigni et Yves Bonny ainsi que les lecteurs du comité de rédaction de la revue pour leurs commentaires critiques de ce texte, ainsi que Véronique Sinfield pour la traduction anglaise de son résumé.

2/ Dans le cadre des politiques scolaires et du classement en ZEP, on considère comme un indicateur statistique pertinent le taux d'élèves étrangers et d'origine étrangère dans un établissement. La circulaire inaugurale (datée du 1<sup>er</sup> juillet 1981) du ministre de l'Éducation Nationale Alain Savary est, sur ce point, tout à fait explicite.

**Mais qu'advient-il de ces processus de ségrégation et des tensions qu'ils génèrent quand les origines des uns et des autres se font un peu plus communes, rassemblent une forte population issue des immigrations ?**

ou moins radicale qui, niée ou assumée, toujours sépare les professionnels « autochtones » de l'école de leurs élèves « allochtones » (Franchi, 2004 ; Payet, 2002 ; Poiret, 2000 ; Rinaudo, 1998 ; van Zanten, 2001). Mais qu'advient-il de ces processus de ségrégation et des tensions qu'ils génèrent (Debarbieux, 1998) lorsque cette distance apparemment s'estompe, quand les origines des uns et des autres se font un peu plus communes, rassemblent, au moins quantitativement et au sein d'un même établissement, une forte population issue des immigrations ? Du statut de problème supposé et surtout subi, l'« ethnicité »<sup>3</sup> peut-elle basculer vers celui de ressource (agrégée à d'autres), d'adaptation (parmi d'autres) ou de réponse que mobiliseraient ces différents acteurs confrontés à un ordre scolaire qui leur est objectivement et communément défavorable ? Autant d'interrogations qui, loin de la naïveté du sens commun, ne contiennent pas l'hypothèse implicite d'un retour à l'ordre et à la paix dans l'école par le biais d'un micro communautarisme scolaire qui se construirait sur les origines communes. Les choses, nous allons le voir, sont beaucoup plus nuancées et complexes. Toutefois, nos questions n'ont rien de spéculatives dans la mesure où elles prennent acte de faits observés.

Ceux-ci sont le fruit, non exclusif, d'un travail ethnographique<sup>4</sup> qui, une année durant, de septembre 2007 à juin 2008, nous a fait partager le quotidien du lycée ZEP polyvalent Alfred Nobel de Clichy-sous-Bois en Seine-Saint-Denis. Notre questionnement, qui n'épuise pas une ethnographie que nous avons voulue délibérément ouverte ou non systématisée<sup>5</sup>, doit d'abord énormément à nos premiers informateurs, les surveillants. Nous les avons accompagnés longuement dans leurs multiples tâches et déplacements<sup>6</sup> journaliers

3/ Si le « concept » reste difficile à définir, avançons toutefois et avec d'autres (Felouzis, 2008 ; Poutignat & Sreiff-Fenart, 1995) qu'il permet au sociologue, non de substantialiser un groupe sur la base de son hypothétique homogénéité culturelle, mais de rendre compte de ce qui le fabrique en partie : les subjectivités interne (auto-désignation) et externe (assignation identitaire par autrui) qui (re)travaillent positivement ou négativement la question des origines migratoires et lui donnent ainsi de la prééminence sociale. Des subjectivités qui se trouvent mobilisées dans et par les interactions sociales, qu'elles soient en face-à-face ou à distance comme dans les mécanismes de ségrégation urbaine et scolaire (Oberti, 2007). Dès lors, l'ethnicité, qui est toujours un processus que signifie le vocable « ethnicisation », est le produit d'une expérience sociale commune – qui est celle, le plus souvent négative, où s'embroient inégalités socio-économiques, ségrégation urbaine et discriminations – dans laquelle devient alors (et seulement) saillante l'altérité des origines migratoires et ses attributs consubstantiels que sont les phénotypes, les patronymes, les langues et les religions.

4/ Cette ethnographie n'est qu'un élément au sein d'un dispositif méthodologique et d'une enquête (dirigée par Marco Oberti) beaucoup plus vastes portant sur « la requalification scolaire dans les banlieues populaires : expériences et impact sur la vie scolaire et locale. Une étude de quatre lycées ZEP de la Seine-Saint-Denis ». Voir, pour une présentation détaillée de la recherche : <http://osc.sciences-po.fr/equipe/lyceeZEP.pdf>.

5/ Ne serait-ce que pour obtenir l'accès à un terrain des plus sensibles aux motifs de l'observation parce que communément stigmatisé et caricaturé, notamment par la presse. Une forme d'assignation identitaire qui n'est pas, là non plus, étrangère à la fabrication de l'ethnicité.

6/ Le lycée est un lieu de mobilité pour tous les agents du contrôle social ainsi que pour ceux, parmi les élèves, qui souhaitent s'y soustraire. La compréhension de cette donnée est essentielle au bon accomplissement du travail ethnographique.

au sein de l'établissement : foyer des lycéens, grilles d'entrée, cantine, tournée des salles de classe, etc. Toujours situés ici dans un entre-deux culturel et institutionnel sur lequel nous reviendrons, ils détiennent avant tout ce « savoir coupable » (Hughes, 1996) sur l'institution qui en fait des personnages clefs pour l'observateur. De ses dirigeants, nous fûmes également proche. D'abord géographiquement par l'attribution d'un bureau personnel faisant face à ceux des proviseurs ; lieu de rédaction de nos notes d'observation, voire d'observation tout court, il devint aussi lieu de convivialité, notamment pour l'un des proviseurs de Nobel avec lequel finit par se tisser une vraie relation de confiance puis d'amitié. Outre ce confort moral non négligeable pour le chercheur, ce sont dès lors d'autres coulisses de l'établissement qui s'ouvrirent à lui, bien au-delà des discours institutionnels autorisés ou convenus, qui plus est sur la question relativement sensible qui nous préoccupe. Autres temps et lieux d'observation, les bureaux des deux conseillères principales d'éducation où le sociologue put à loisir étudier les interactions qui s'y déroulèrent avec les élèves ainsi que leurs « déviances » à travers la consultation des rapports d'incidents et fiches d'exclusion rédigés par les enseignants. Nos relations avec ces derniers furent en revanche beaucoup moins systématiques et formelles. Elles se sont surtout nouées, avec certains, dans les moments (intercours, déjeuner) et lieux (salle des professeurs et parvis du lycée) de pause où les paroles se libèrent, parfois longuement. Enfin, et l'on ne doit pas s'en cacher, les contacts directs avec les lycéens furent peu nombreux, exceptés ceux qui se sont organisés autour d'entretiens collectifs qu'intègre le vaste dispositif d'une enquête globale non centrée sur la question de l'« ethnicisation des rapports sociaux à l'école ». La présence du sociologue leur fut en fin de compte assez étrangère. Elle n'a suscité que peu d'intérêt face à une sociabilité intra-juvénile plutôt exclusive. Néanmoins, cela n'a pas empêché et a même facilité l'« observation flottante » (Pétonnet, 1982) de leurs multiples interactions au sein du lycée.

A priori incontournable en cet endroit<sup>7</sup>, qui est aussi lieu de jugements et de classements, la problématique de l'« ethnicisation des rapports sociaux » s'est finalement construite lentement, a émergé pas à pas tant il est vrai que le phénomène se produit ici sans grand battage. Mais cette invisible visibilité (*seen but unnoticed*, disent les ethnométhodologues) n'en demeure pas moins repérable,

**Elle forme bien plutôt, pour reprendre notre hypothèse, une ressource parmi d'autres mobilisée par des acteurs face à des situations tendues.**

7/ L'établissement scolarise une très forte majorité d'élèves issus de l'immigration et emploie au sein de son effectif enseignant environ un quart de personnes originaires du Maghreb et de l'Afrique Noire (voir, page suivante, les données statistiques détaillées). La ville de Clichy-sous-Bois, quant à elle, compte 33 % d'habitants de nationalité étrangère contre 18,7 % et 7,5 % aux niveaux départemental et national (Source : Ville de Clichy-sous-Bois).

d'abord à travers les petits désordres institutionnels dont elle n'est pourtant nullement la cause. Elle forme bien plutôt, pour reprendre notre hypothèse, une ressource parmi d'autres mobilisée par des acteurs face à des situations tendues. Il en est ainsi des tentatives, chez ces enseignants et surveillants issus de l'immigration, de négociation *in situ* de statuts et de pratiques professionnels qui se déploient à partir d'une stratification structurelle du travail éducatif relativement discriminante et ségrégative. L'adaptation s'observe encore dans le répertoire ethnicisé des contestations des subordinations institutionnelles et dans les déplacements de légitimité qu'elles génèrent chez des lycéens et des enseignants.

## ■ LA STRATIFICATION DU TRAVAIL ÉDUCATIF OU LES FABRICATIONS INSTITUTIONNELLES DE L'ETHNICITÉ

**Elles invitent à considérer l'association de caractéristiques (attribuées ou revendiquées) de leurs origines culturelles à la stratification ou à la distribution sélective du travail éducatif qui gouverne le champ scolaire et se répercute au sein du lycée.**

Nos observations ont donc déplacé les problématiques traditionnelles des ségrégations et discriminations scolaires sur une population autre, et relativement inédite, que celle des élèves : des professionnels de l'éducation scolaire que sont ici enseignants et surveillants. Elles invitent à considérer l'association de caractéristiques (attribuées ou revendiquées) de leurs origines culturelles<sup>8</sup> à la stratification ou à la distribution sélective du travail éducatif qui gouverne le champ scolaire et se répercute au sein du lycée. Toutefois, si une telle association est empiriquement observable, il est par contre beaucoup plus difficile et hasardeux d'en désigner les protagonistes, sinon les coupables. Outre le fait que nous ne souhaitons pas instruire à charge le procès d'un établissement qui n'en a nullement besoin, il est évident que les responsabilités apparaissent diluées et partagées. Diluées dans un système et ses représentations communes où se fractionnent, et finissent par se perdre, les intentionnalités. Partagées par les discriminés eux-mêmes qui souvent participent et collaborent en quelque sorte au maintien de leur propre situation. Quoi qu'il en soit, l'ethnicisation des professions à l'école existe bel et bien. Il faut au moins en prendre acte et tenter d'en mesurer les effets, les rendements supposés auprès des différents acteurs de l'institution.

8/ Qui concernent une deuxième génération issue, la plupart du temps, de la vague migratoire maghrébine de la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle.

## ■ DES ENSEIGNANTS FACE À LEURS ÉLÈVES : AMBIGUITÉS ET DIFFICULTÉS AUTOUR DES ORIGINES COMMUNES

Produire des statistiques ethniques est toujours, et peut-être plus en France qu'ailleurs, une entreprise contestée et contestable. Plus exactement, c'est moins l'utilisation en soi des taxinomies ethniques pour l'analyse des variations des pratiques et représentations sociales qui pose problème, que les méthodes à partir desquelles elles sont construites (Felouzis, 2008). Toutefois, il arrive un moment où la communauté scientifique doit trancher, produire quelques faits afin qu'elle puisse travailler à partir de données nouvelles, si imparfaites soient-elles. Obligation heuristique et, indissociablement, politique comme le rappelle fort justement Patrick Simon (2008). Pour notre part, et un peu à l'instar de la méthodologie utilisée par Felouzis (2003) travaillant sur la base de prénoms d'élèves afin d'en déterminer statistiquement la répartition au sein de collèges selon leurs caractéristiques ethniques, nous avons procédé à un recensement patronymique (à partir des noms et prénoms) de tous les enseignants (n = 108) et élèves (n = 1047) du lycée Alfred Nobel. Pour ce faire, nous avons pu bénéficier de l'aide de l'un des proviseurs. Sa connaissance tantôt personnelle, tantôt administrative (à partir de dossiers) de notre population d'enquête nous a permis de lever certaines ambiguïtés et difficultés d'attribution. De ce fait, nos données sont relativement fiables à défaut d'être parfaites. Notre démarche, quant à elle, vise très simplement à mesurer la distribution des professeurs et lycéens selon leur origine migratoire<sup>9</sup> parmi les filières. Il convient de préciser que si les origines migratoires sont mobilisées ici de façon première pour saisir la variable ethnique, elles ne le sont que par et pour le sociologue. Restant une construction méthodologique, elles ne valent d'abord que comme un indicateur statistique d'une présence mais ne disent rien de ses éventuelles manifestations en termes d'ethnicité. Un indicateur néanmoins « réaliste » puisque seul permettant d'effectuer une mesure qui ne peut, par exemple, s'accomplir à partir de langues ou de religions dont la pratique, pour des raisons techniques et éthiques, est impossible à attribuer et à quantifier. Mais il est évident que dans la réalité des rapports sociaux et de leur ethnicisation, phénotypes, patronymes, langues et religions sont autant d'attributs (mobilisables et mobilisés par les acteurs en présence) des origines migratoires. Ils ne sauraient, de ce fait, en être séparés puisqu'ils en sont consubstantiels. Au total, appréhendées

9/ Appréhendée depuis un terrain d'enquête français, la catégorie « Europe », surtout lorsqu'elle inclut celle, au lycée majoritaire, des « Français d'origine », ne peut à proprement parler constituer ici une origine migratoire. Sa présence dans nos tableaux doit être prise à titre de comparaison avec les autres origines.

de la sorte, les origines migratoires ne démontrent donc rien pour l'instant et ne sont qu'un préalable sur lequel se construisent nos hypothèses.

Cette mise au point étant faite, examinons la répartition des enseignants et des élèves au sein des filières :

## Origines migratoires des enseignants

Origines	Filières		
	Toutes filières	Générales	Professionnelles
Europe	71,3 %	82 %	57,4 %
Maghreb	26,9 %	16,4 %	40,4 %
Afrique Noire	1,8 %	1,6 %	2,2 %

## Origines migratoires des élèves

Origines	Filières		
	Toutes filières	Générales	Professionnelles
Maghreb	42,8 %	41 %	44,6 %
Europe	22,2 %	22,8 %	21,5 %
Afrique Noire	18,3 %	14,4 %	22,3 %
Turquie <sup>10</sup>	12,7 %	15,3 %	8,8 %
Asie	4 %	5,4 %	2,7 %

Surtout dans les filières professionnelles, les données indiquent de façon assez claire une certaine homologie, toute statistique, des origines entre des élèves et des enseignants qui, nombreux, sont issus de l'immigration maghrébine : première catégorie statistique, elle rassemble 42,8 % de la totalité de l'effectif lycéen (dont 41 % en filières générales et 44,6 % en filières professionnelles) et 40,4 % de l'effectif professoral de la filière professionnelle contre seulement 16,4 % de la section générale. Les observations réalisées au sein de l'établissement, quant à elles, laissent entrevoir entre eux une double homologie de « position » et de « condition » institutionnelles.

La première homologie réunit les lycéens des sections professionnelles et leurs professeurs au sein de filières dominées, pour ne pas dire reléguées, au sein de la hiérarchie tant scolaire<sup>11</sup> que

10/ À l'instar de sa forte représentation au sein de la population de Clichy-sous-Bois, le groupe se retrouve en nombre important parmi les lycéens d'Alfred Nobel. Dès lors, nous avons souhaité distinguer la Turquie (pays) de l'Asie (continent) afin que la première ne soit pas rendue invisible ou assimilée statistiquement à tort, par exemple, à l'Asie du Sud-Est.

11/ De l'aveu même de la Conseillère Principale d'Éducation du lycée ayant en charge ces lycéens, « en fin de Troisième, sont orientés massivement vers la voie professionnelle des élèves en échec scolaire, n'ayant pas un réel projet d'orientation. Ces élèves sont pour certains en échec scolaire depuis des années ».

professionnelle d'un lycée polyvalent lui-même stigmatisé. L'Éducation Nationale n'est d'ailleurs pas totalement étrangère à cette « loi des correspondances » lorsqu'elle attribue, de façon quelque peu sélective et discrétionnaire, les postes jugés difficiles. Si l'on sait que l'« âge professionnel » ou le début de carrière est un facteur discriminant dans l'affectation des enseignants au sein des académies déficitaires où se situe le plus grand nombre d'établissements jugés difficiles, un autre critère demeure beaucoup moins avouable :

*Observation : je rencontre, devant le lycée, un jeune enseignant d'origine maghrébine qui vient, il y a deux semaines, d'y être nommé comme vacataire. Titulaire d'une maîtrise de Langues Étrangères Appliquées, il y enseigne l'Anglais dans des classes professionnelles. Je discute avec lui de sa prise de poste qui est en fait le premier de sa « carrière ». Il se déclare tout de go épouvané par l'attitude de ses élèves qui mêle, selon lui, irrespect pour sa personne et désintérêt total pour la chose scolaire. Je lui demande de quelle façon il a « atterri » à Nobel. Il me répond avoir passé des tests d'aptitude au Rectorat. Ceux-ci réussis, me raconte-t-il, on lui a dit, là-bas : « on a un poste fait pour vous au lycée Alfred Nobel » ! Il s'interroge, faussement, sur le sens du « fait pour vous ». Ceci d'autant plus, poursuit-il, qu'il avait demandé un poste équivalent dans un lycée parisien, poste qui lui a été refusé pour être attribué à une vacataire, comme lui, mais « Blanche », précise-t-il. Il renchérit : « cela se serait-il passé comme ça si j'avais été un bon WASP » ? Il compte, dorénavant, les jours qui le séparent de la fin de l'année scolaire.*

Anecdote rare, et donc précieuse, elle ne relate cependant qu'une situation de vacataire qui ne possède pas la « liberté » de choix de l'affectation dont jouirait le titulaire. Cette dernière n'en demeure pas moins suspendue à une autre forme de limitation. C'est ce que montre, entre autres, une étude inédite menée par deux sociologues (Charles & Legendre, 2006) à partir d'un échantillon d'un millier de futurs enseignants issus de l'immigration et formés à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Créteil. Portée par des convictions idéologiques ou militantes et consciente de la concurrence qui régit le champ de la profession, la majorité de ces étudiants se destine à enseigner en ZEP. Une autolimitation qui n'est pas sans amplifier une ségrégation déjà observable en Seine-Saint-Denis, notent les deux chercheurs.

La seconde homologie, celle de « condition » institutionnelle, tient, quant à elle, à l'expérience commune de la ségrégation au sein de l'établissement. Elle est celle, par exemple, qui d'elle-même, sans qu'une véritable intentionnalité puisse être relevée, scinde physiquement (par une cloison) la salle des « profs » en deux parties



distinctes : l'une qui réunit les « généraux » dans une pièce claire, agrémentée d'une mezzanine et de distributeurs de boissons et de nourritures ; l'autre qui rassemble les « pros » au sein d'un espace plutôt fermé, décoré par les boîtes à lettres de tous les enseignants. Ce n'est là, finalement, qu'une reproduction d'une autre bipartition. Celle qui sépare nettement les salles de cours du lycée entre l'aile gauche du bâtiment, dévolue aux « généraux », et son aile droite attribuée aux « pros » ; un territoire qu'on appelle le « zoo » ou le « couloir de la mort », occupé par les « sauvages », comme sont nommés communément, mais à mots plus ou moins couverts, les élèves de ces filières par le personnel et les autres lycéens ; une topographie ségrégative ratifiée par les stigmatisés eux-mêmes lorsqu'ils se laissent aller à quelques appréciations : « *ce couloir, il est trop calme ! C'est que des grosses têtes ! Ici, c'est l'Afrique ; là-bas, c'est l'Europe* ». Enfin, le réfectoire du personnel n'échappe pas, lui non plus, à la constitution de petites « tables ethniques » qui redoublent, toujours en ce lieu, une ségrégation par affinités hiérarchiques entre proviseurs, CPE et enseignants.

Dès lors et sachant que les confrontations entre enseignants et élèves doivent quelque chose, entre autres, à la distance sociale et culturelle qui les sépare, l'on peut se demander si ces homologues de « position » et de « condition » ont quelque rendement éducatif. Parviennent-elles à régler ou à pacifier par une indignité partagée – qui réunit déjà « scolairement » les professeurs de sections professionnelles et leurs élèves (Dubet, 1991) – les conflits au cœur du rapport pédagogique, conflits qui relèvent autant de la confrontation d'univers normatifs différents (Waller, 1932) que de jugements scolaires dégradants ? Une question qui n'est d'ailleurs pas tout à fait nouvelle dans la mesure où plusieurs auteurs (Woods, 1990 ; Périer, 2003) ont analysé les différentes stratégies (rapprochement affectif, humour, fraternisation) professorales mobilisées pour la négociation de l'ordre scolaire. Son originalité réside plutôt ici dans le déplacement du registre qu'elle convoque : celui d'une éventuelle complicité fondée sur des origines migratoires communes parfois traitées de façon défavorable au sein de l'institution. Même si elles ne peuvent être généralisées, les observations réalisées ne démentent pas la présence mais l'efficacité d'un tel répertoire au vu de son impossible institutionnalisation – entendue comme le produit de typifications réciproques (Berger & Luckmann, 1989) – au sein du rapport pédagogique. Du côté des élèves, et tout particulièrement de ceux qui sont scolarisés dans les sections professionnelles, nos passages dans toutes les classes – pour la distribution d'un questionnaire – ou devant certaines – lors de nos libres déambulations ethnographiques au sein de l'établissement – permettent d'apprécier toute la difficulté

qu'éprouvent nombre d'enseignants à faire cours. Le chahut est souvent la norme, tout comme les incidents et les exclusions par lesquels il se solde fréquemment. Infiniment plus nombreux dans les sections professionnelles<sup>12</sup>, les rapports rédigés par les enseignants n'en finissent pas de pleuvoir sur le bureau des CPE. Ici, la proximité de l'origine migratoire ne se construit pas. Ce qui reste alors un simple donné n'est d'aucun secours, comme le montre ce rapport d'incident écrit par un enseignant issu de la même immigration que l'élève de Seconde Électro-Technique qu'il sanctionne :

*Descriptif : « Durant le cours, S. faisait grincer sa chaise. Je lui ai alors demandé de la changer et c'est alors qu'il a jeté la chaise par terre et s'est adressé à moi en me tutoyant : "vas-y, vas-y" !<sup>13</sup> Je lui ai demandé de me parler autrement mais il a continué, toujours en disant "vas-y, vas-y" ! Je demande à ce que cet élève soit retenu vendredi après-midi 4 heures et que ses parents soient tenus au courant ».*

Et quand cette proximité tente de se construire, elle s'avère très contre-productive parce que de mauvais aloi lorsque certains enseignants (apparemment novices et mal préparés à affronter leur public) la mobilisent dans leur « métier », part autonome dans la définition et la réalisation de leur tâche (Dubet, 1991). Cette enseignante d'anglais en section professionnelle et d'origine maghrébine l'affirme sans ambages :

« Moi, je vois une dérive s'installer depuis trois ans. C'est on va se la jouer "on fait partie de la même communauté". Et, malheureusement, ça s'installe de plus en plus. Moi, je n'ai jamais considéré que mon origine [maghrébine] pouvait m'aider. Entre profs, ça existe depuis très longtemps dans les ateliers. C'est évident.

– C'est le fait d'hommes ?

Oui. Une communauté masculine et maghrébine. Mais entre profs, ça ne me gêne pas. Il n'y a rien qui est en jeu. C'est quand on se sert de ses origines pour..., pas pour être démagogique mais pour soi-disant faciliter les choses alors que ce n'est pas vrai. Oui, ça s'instaure de plus en plus et, le problème, c'est que c'est de plus en plus ouvertement affiché. Ça devient ... normal.

– "Ouvertement affiché", c'est-à-dire ?

Ben oui, régulièrement, avec l'histoire du Ramadan, l'Aïd, il y a des profs qui disent "ben ouais, moi, je prends ma journée pour le Ramadan : il faut la prendre, vous [les élèves] avez le droit, vous aussi". Je n'ai pas à dire aux élèves "vous avez le droit à votre journée". Un élève qui est

12/ Pour un rapport approximatif, parce que plus estimé que réellement mesuré, de 8 pour 10.

13/ Formule de rejet de l'autre, selon David Lepoutre (1997), dans le code linguistique juvénile de la culture des rues.

musulman, il fait ce qu'il veut. Le pire, c'est quand un prof considère que le statut de l'élève est le même que celui du professeur. On n'a pas à ... suggérer aux élèves ce genre de choses qui sont liées à leur confession.

– Tu considères cela comme du prosélytisme ?

Absolument ! Ce n'est plus de la démagogie, à ce moment-là. "Vous avez le droit" ! Voilà, c'est des dérives dont j'ai eu des échos parce que j'ai de bons rapports avec les élèves et je sais que quand ils me disent quelque chose, ce n'est pas... Ca s'instaure aussi avec les surveillants ... qui, en entrant dans les cours pour récupérer un papier, s'adressent carrément en arabe aux élèves. C'est une dérive qui me dérange...

– Mais quelle est la finalité de cette "dérive" ?

C'est croire qu'on peut faciliter les rapports avec les élèves, comme ça.

– Acheter la paix en cours ?

Ouais, complètement ! Se dire, oui, "voilà, j'aurai la paix avec cet élève, je pourrai le ... gérer. Je sais que, de toute façon, il ne dépassera pas les bornes parce que il sait que je suis de la même origine".

– Et lorsqu'on dépouille les rapports d'incident ou d'exclusion, on voit que ça ne fonctionne pas.

Non.

– Ce dont les élèves ont envie, c'est d'avoir de "vrais" profs ?

Oui !

– ... qui ne sont pas des grands frères...

Voilà et ça ne marche pas parce que ... les élèves veulent que, face à eux, il y ait un prof "qui tiennent la route" [c'est l'enquêtrice qui met les guillemets] et qui, inconsciemment, leur pose des limites : "je ne suis pas là pour retrouver mon copain de cité, ni mon cousin". Il y a quelques années, ça ne se voyait pas. Mais ce qui me dérange, c'est qu'aujourd'hui, c'est devenu **normal** [c'est l'enquêtrice qui souligne] de s'adresser à un élève en arabe !

– Cette dérive est plutôt le fait de jeunes enseignants ?

Non, pas forcément la jeunesse. J'ai des collègues qui ne sont pas..., qui sont d'un certain âge et qui... Mais c'est vrai que les enseignants qui arrivent, là, oui, ils jouent ce jeu-là ».

Ainsi, et selon d'autres informateurs, surveillants, lorsque l'attitude professorale oscille entre celle du « grand frère » maghrébin ou du « pote » de la cité, univers dont on se risque à reproduire en classe quelques idiomes, elle ne fait que renforcer chez les élèves des sections professionnelles l'idée de la facticité de leurs études et le sentiment, finalement, d'être méprisés par l'institution scolaire. Pour dire les choses plus clairement, se confirme pour eux l'impression d'être enfermés dans de fausses formations – résultat d'une orientation par défaut dans des filières sans avenir professionnel – délivrées par de faux profs ou de « seconde catégorie » (Dubet, 1991) – statutairement et culturellement si dissemblables de leurs collègues canoniques des sections générales – qui, de surcroît ici, jouent faux et se trompent de partition pédagogique en méconnaissant les attentes, plutôt scolaires ou classiques en la matière (Dubet, 1991 ; Felouzis, 1997), de ces « nouveaux lycéens ». Bref, un jeu de dupes auquel les élèves refusent largement de participer en mêlant à une telle cacophonie leurs actes d'indiscipline. Disons, pour être au plus

près de la réalité, que la rupture de la coopération et l'effondrement d'un tel ordre scolaire, nécessairement précaire, interviennent lorsque l'enseignant décide brusquement de ne plus jouer le jeu, de recadrer brutalement le rapport pédagogique habituellement construit sur la complicité souhaitée des origines. Ainsi, ce rapport d'incident rédigé par un jeune professeur de filière professionnelle et issu de l'immigration maghrébine, tout comme l'élève qu'il met en cause :

*Descriptif : « Je devais refuser cet élève en cours car les parents ne se sont pas présentés à la remise des bulletins pour discuter des absences et du manque de travail de B. Il m'a supplié et j'ai fini par l'accepter car il doit passer son contrôle en cours de formation de maintenance. Il n'a montré aucune autonomie et a commencé à être désagréable dès les premières minutes en me demandant de l'aide toutes les deux minutes. J'ai alors exigé de lui d'être plus autonome. N'ayant pas compris [c'est l'enseignant qui souligne] ce que je lui demandais, il a fini par me traiter de "batard" ».*

Ces actes d'indiscipline, difficiles à masquer quand certaines limites (l'insulte en est une) sont franchies, entachent rapidement et assoient, d'années en années, la réputation de ces enseignants qui, nous dit-on fréquemment, « ne savent pas tenir leurs classes ». Un stigmatisme que les professeurs concernés, lors de conversations informelles avec le sociologue, tentent de dissimuler en le neutralisant ou en le retournant d'emblée. Rabattre, comme nous l'avons maintes fois entendu, les comportements des élèves sur le seul terrain d'une indiscipline et d'une déviance scolaires incontrôlables parce que largement étrangères, estiment-ils, au rapport pédagogique et à l'institution, leur permet alors de faire bonne figure. L'argument de l'effet contaminant des banlieues efface dès lors dans les discours de justification la proximité des origines comme ressort de la coopération pédagogique. Le déni d'une complicité, pourtant recherchée, doit donc être lu comme une réponse adaptée à l'échec d'une telle tactique pédagogique. Une fabrication (Goffman, 1991), en somme, qui tente de préserver une identité professionnelle. Identité pour autrui qui s'attache à neutraliser un stigmatisme (la publicité négative du désordre dans la classe) en le retournant (« c'est de la faute aux élèves »). Une identité pour soi qui, dans le for intérieur d'une transaction subjective des moins évidentes, s'applique à rationaliser sa propre erreur pédagogique, sinon son échec professionnel, par ce même retournement.

## ■ LE « SALE BOULOT » DE SURVEILLANT

La relation strictement pédagogique, celle qui, pour dire vite, réunit au sein d'une classe élèves et enseignant pour la transmission des savoirs scolaires, n'épuise pas, loin s'en faut, la totalité du travail éducatif dont s'acquittent l'école et ses agents. Parmi les différentes figures de ce travail sur autrui, il y a celles qui ont en charge ce que l'on pourrait appeler la sous-traitance éducative du public scolaire. Cette tâche, surtout tournée vers le contrôle social et disciplinaire des lycéens, s'apparente au « sale boulot » (Hughes, 1996) que comporte tout univers professionnel. Elle incombe plus particulièrement aux assistants d'éducation (les surveillants) et parfois, sous une forme moins directe, à des animateurs. Leurs statuts, des plus précaires (fondés sur la base de contrats à durée déterminée) et ne reposant souvent sur aucune certification spécifique, les placent au bas de la hiérarchie nobiliaire des professions éducatives. Une position dominée et disqualifiée dont l'un des traits saillants, également observé dans la répartition des enseignants entre les filières générales et professionnelles du lycée, est la sur-représentation des personnes issues de l'immigration maghrébine :

Caractéristiques des assistants d'éducation

Statut	Origine	Lieu de résidence	Niveau d'études	Année de naissance	Situation matrimoniale	Sexe
Emploi Éducation Nationale <sup>14</sup>	Européenne	Bondy	licence	1978	Célibataire	H
Idem	Maghreb	Idem	BAC	1983	Idem	F
Assistant d'Éducation <sup>15</sup>	Idem	Tremblay en France	Non renseigné	Non renseigné	Non renseigné	H
Idem	Idem	Clichy-sous-Bois	Idem	1983	Célibataire	H
Idem	Idem	Montfermeil	BAC	1979	Idem	H
Idem	Idem	Aubervilliers	BAC	1978	Marié, 2 enfants	H
Idem	Idem	Bobigny	Non renseigné	1979	Célibataire	H
Idem	Idem	Pavillons-sous-Bois	Idem	1973	Idem	F
Idem	Idem	Meaux	BAC	1972	Idem, 2 enfants	F

Partant de là, il est possible, avec d'autres, d'avancer l'hypothèse que, situé au plus loin d'un programme institutionnel dans lequel « des valeurs ou des principes orientent directement une activité spécifique et professionnelle de socialisation conçue comme une vocation » (Dubet, 2002), ce type de travail sur autrui emploie finalement des jeunes

14/ Ancien statut qui n'existe plus et dont le dernier titulaire a vu son contrat prendre fin en décembre 2007.

15/ Le lycée est l'employeur.

adultes moins pour leurs compétences et qualifications acquises<sup>16</sup> que pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire, la plupart du temps, des jeunes issus de l'immigration et des banlieues. Une compétence pratique (au double sens du terme) et naturalisée qui serait à même d'assurer au mieux le contrôle d'un public dit « difficile » dont ils sont censés partager nombre de traits sociaux et culturels. Certes, il n'est pas toujours facile d'attribuer au sein de l'institution scolaire une responsabilité nominale ou de spécifier le niveau d'intentionnalité dans la constitution de ce postulat de la proximité sociale et culturelle comme performance professionnelle. Toutefois, l'organisation, en amont, de ce marché secondaire de l'emploi éducatif laisse parfois apprécier beaucoup plus clairement une telle logique. À titre d'exemple, Nobel a souhaité recruter à la rentrée 2007 un animateur pour son foyer des lycéens nouvellement créé. Un emploi rémunéré à hauteur de 590 euros net par mois pour un volume horaire de travail de 25 heures hebdomadaires. Interlocuteur légal, l'Agence Nationale Pour l'Emploi de Clichy-sous-Bois a sélectionné parmi ses demandeurs d'emploi un ancien employé de banque au Maroc dont tout porte à croire que la seule « compétence », outre son inscription dans un Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi<sup>17</sup>, se résumait à son origine maghrébine. Après une courte période d'essai, le lycée a finalement dû se séparer de son « animateur » aux conceptions éducatives trop empreintes de références à l'islam, nous a-t-on dit. La proximité sociale et culturelle a donc ses limites. Sa rentabilité éducative demeure ambivalente pour l'institution scolaire.

Sans aller jusqu'à la situation extrême du prosélytisme religieux, c'est bien cependant la maîtrise, plus que l'existence de fait, d'une ethnicisation des rapports éducatifs qui pose problème au lycée. Un ordre scolaire précaire qui doit composer avec l'une des spécificités sociologiques de ses surveillants : leur double appartenance. Elle est celle qui les lie à l'institution scolaire par une relation « sociétaire » mais, également, les rattache au quartier ou à la cité par un lien plus « communautaire ». Ainsi, des plus visibles à l'entrée du lycée, la fraternité qui unit certains lycéens et surveillants<sup>18</sup>. Elle prend souvent la forme de petits *small talk* ou micros rituels à la fonction phatique (Javeau, 1996) :

16/ Parmi les surveillants employés par le lycée, deux d'entre eux exercent ou ont exercé un travail d'« éducateur » ou d'« animateur » auprès des jeunes de banlieue. Sans nier les compétences professionnelles ou techniques spécifiques à ces fonctions, elles ne demandent pas moins, sinon tout autant, un « savoir-être », une proximité « naturelle » avec le public qu'elles prennent en charge.

17/ Contrat qui « a pour but de faciliter l'insertion professionnelle des personnes sans emploi rencontrant des difficultés sociales et professionnelles particulières d'accès à l'emploi » (Code du travail – article L 322-4-7). C'est sur la base d'un même CAE qu'une surveillante algérienne, âgée de quarante ans et ancienne préparatrice en pharmacie dans son pays, a été recrutée comme surveillante au lycée en février 2008.

18/ Déjà mesurable, nous le disait l'enseignante interviewée, par un « parler arabe » en salle de cours.

*Observation : je suis avec A., un surveillant d'origine maghrébine avec lequel j'ai depuis quelque temps sympathisé. Nous sommes occupés à discuter sur le parvis du lycée. Un lycéen arrive, le salue puis me salue à mon tour et demande à A. : « A., mon frère<sup>19</sup>, tu es là, demain » ? A. lui répond : « Non, demain, c'est l'Aïd. C'est mon Noël, à moi » ! Le lycéen renchérit : « c'est notre Noël, à nous » ! Ils se quittent sur un sourire complice.*

Elle s'élabore également autour de menues déviances autorisées. De petits arrangements avec les règles institutionnelles qui, notamment, exigent le contrôle strict, à la grille du lycée, de l'identité des élèves qui sont tenus de présenter leur « carte » aux assistants d'éducation. À cette règle, l'on préfère, de part et d'autre, celle, moins formelle et plus interactionnelle, de l'entre soi fondé sur une réelle inter-connaissance qui se passe de « papiers ». Élèves et surveillants partagent d'ailleurs en cela une part de la « culture juvénile des rues » (Lepoutre, 1997) où la valorisation de l'honneur et de la parole s'oppose au discrédit des normes abstraites, non discutables et déparcellisées. Cet honneur n'est toutefois pas définitivement acquis, il peut être perdu. C'est le cas pour une surveillante d'origine maghrébine. Ostracisée par ses collègues pour avoir en début d'année « balancé » un élève à la direction de l'établissement, elle se voit discrètement traitée de « pétasse » et de « pute » par une lycéenne (de même origine) retardataire à qui elle vient de refuser l'accès à l'établissement. Un code de l'honneur que les surveillants appliquent encore, il faut le souligner, de façon très sélective. Interviewées sur leurs rapports aux assistants d'éducation, trois lycéennes, bonnes élèves scolarisées dans des sections générales et toutes d'origine étrangère, ne manquent pas ainsi de dénoncer comme « très injuste » le régime de faveur (à la grille du lycée) dont elles se disent exclues. Mais là n'est pas la seule source, d'ordre pratique, de leur indignation à l'encontre de ceux qu'elles estiment être de « faux » surveillants. Plus « lycéennes » que « jeunes de banlieue », elles rejettent avant tout une connivence fondée, précisent-elles, sur le style ou l'attitude « caillera » (« racaille ») qui vient contaminer et dégrader une identité centrée sur le travail, la réussite scolaire et l'émancipation de la sub-culture des banlieues. La visibilité, la mobilisation ou l'appréciation de l'ethnicité comme ressource pertinente pour l'action varient bien selon les situations. Et cette construction sera d'autant plus forte

19/ « Mon frère » ou « cousin » sont des expressions ou des interpellations particulièrement usitées entre lycéens, qui ponctuent quasiment chacune de leurs assertions. Elles marquent une fraternité ou une commune appartenance à la cité, à la banlieue qui rassemble, et dépasse, les différentes confessions religieuses et origines culturelles. En revanche le « *khāī* » (« frère » en arabe), tout aussi utilisé et souvent mêlé aux précédentes expressions, a une connotation clairement ethnique.

que la fonction de surveillant au sein du lycée est, avons-nous dit, précaire, sans avenir et tournée vers le « sale boulot » du contrôle social. Le rôle institutionnel ne parvient donc pas à créer cette estime de soi ou cette reconnaissance sociale que l'on peut, par contre, retrouver dans sa cité. Plus encore, il suffit de quelques rappels à l'ordre, plutôt fermes et souvent considérés comme une attaque personnelle, de la direction de l'établissement à l'encontre de certains assistants d'éducation pour que le conflit de loyauté, fréquent chez le « *marginal man* » (Stonequist, 1961), soit résolu par un alignement définitif sur le groupe primaire. Le différend, profond, qui n'a cessé d'opposer tout au long du premier trimestre quatre assistants d'éducation à l'équipe de direction du lycée, est, de ce point de vue, exemplaire. Une trop grande permissivité dans l'application du règlement intérieur leur fut vivement reprochée à maintes reprises. Plus exactement, ne serait pas véritablement ou convenablement effectué le contrôle strict de la « carte d'identité du lycéen » aux grilles de l'établissement. La riposte des assistants d'éducation incriminés ne s'est pas faite attendre. La fronde, plus ou moins organisée mais surtout aiguisée par le sentiment d'être méprisé par l'institution, prit plusieurs formes. Celle, d'une part, de la défection par la multiplication des « arrêts maladie ». Celle, d'autre part, d'une distance de plus en plus marquée dans la réalisation du « sale boulot » de contrôle social ; un rôle qu'il est toujours possible de sur-jouer devant les élèves afin de signifier, plus ou moins subtilement, son désengagement ; un rôle que l'on peut, à l'inverse, accomplir de façon de plus en plus désinvolte, surtout lorsque l'on est à l'abri du regard de sa hiérarchie ou que l'on s'est vu signifier le non renouvellement de son contrat de travail. *Exit* et *Voice*, donc, comme autant de stratégies qui pointent les contradictions et les limites de la maîtrise institutionnelle de la sous-traitance éducative fondée sur un principe de proximité des origines. Ceci d'autant plus que cette « expertise » et spécialisation fonctionnelle que détiennent les surveillants se doublent d'une sorte de monopole de fait. En effet, l'accès à ce type d'emploi, qui emprunte comme unique voie le simple envoi d'une candidature spontanée (suivie, ou non, d'un entretien d'embauche) au chef d'établissement, semble en grande partie contrôlé par le « réseau banlieues » des assistants d'éducation eux-mêmes. Pour ce faire, ils passent simplement le mot d'une vacance de poste à Nobel à un ami de leur choix et, finalement, le cooptent. Le système, et l'auto-ségrégation qu'il construit, fonctionne d'autant mieux que peu ou pas de candidats étrangers à l'univers des banlieues et non issus de l'immigration osent postuler au lycée de Clichy-sous-Bois<sup>20</sup>. Il y a là, pour l'établissement, une source

20/ Une telle candidate est venue un matin d'octobre passer un entretien d'embauche à Nobel et visiter les lieux. Le lycée ne l'a jamais revue. Le poste a finalement été pourvu par un jeune Marocain.



d'incertitude majeure, et symétriquement de pouvoir pour les surveillants, qui ne maîtrise pas ou peu l'un de ses « environnements pertinents » (Crozier & Friedberg, 1977). Il convient alors de pondérer, au passage, la notion de « sale boulot ». Son accès protégé ou auto-organisé laisse à penser que les assistants d'éducation y trouvent, à défaut de gratifications institutionnelles, quelques bénéfiques matériels au regard des emplois beaucoup plus pénibles (restauration rapide, gardiennage, etc.) qui alimentent le marché secondaire local du travail.

Au final, l'ethnisation, bilatérale, du statut et de l'activité professionnels des surveillants est, sans nul doute, une source majeure de perturbations pour la direction du lycée. Il est vrai que celle-ci n'a que peu de prise, en amont, sur la structuration du marché de l'emploi. Mais surtout, cette ethnisation repose mutuellement sur des accords implicites, non dits ou non avouables. En cas de conflits, ils ne peuvent alors plus fonder moralement un « monde social » coopératif construit sur « *un univers de réponse réciproque régularisée* » (Strauss, 1992) et ici illégitime, ajouterons-nous. Dès lors s'impose le retour au règlement officiel tout autant non discutable. Car c'est bien, plus globalement, le problème des normes, de leur justesse et de l'impossibilité de leur discussion, sinon de leur révision pour les mal classés, qui induit nombre de situations de rapports de force dont le traitement, défensif, contribue à mobiliser encore, chez certains, le répertoire de l'ethnicité.

## ■ DES RÉFÉRENCES ETHNICISÉES COMME LANGAGE D'EXPRESSION DES RAPPORTS DE FORCE

### ■ CONTESTATIONS ET DÉPLACEMENTS DE L'ORDRE INSTITUTIONNEL

À Nobel, comme dans d'autres lycées marqués par la multiplicité des origines migratoires de leur public et de leurs personnels, il est vrai que le « *vocabulaire de l'appartenance ethnique et raciale tend à devenir le langage de base des rapports de force* » sans que cela soit pour autant, poursuit Bernard Charlot, la « *mise en actes d'idéologies racistes constituées, stables et assumées* » (Charlot, 2000). Pour notre part, nous avons pu observer que la mobilisation de ce répertoire de l'ethnicité dans les rapports de force est surtout le fait d'« allochtones » (Felouzis, Liot & Perroton, 2005), lycéens et enseignants qui sont scolairement et professionnellement mal classés au sein de

**Selon une lecture stratégique et interactionniste, nous avons choisi d'interpréter cette grammaire de l'ethnisation des rapports sociaux comme une ressource, plus pratique qu'idéologique.**

l'institution. Selon une lecture stratégique et interactionniste, nous avons choisi d'interpréter cette grammaire de l'ethnicisation des rapports sociaux comme une ressource, plus pratique qu'idéologique, qui permet aux acteurs, sinon de contrôler, au moins de redéfinir à leur avantage des situations qui leur sont objectivement défavorables et, plus globalement, de contester l'ordre institutionnel ou scolaire au sein duquel ils se retrouvent déclassés. Une adaptation, en somme, à un monde dans lequel la contestation des normes et des hiérarchies rigides se heurte souvent à une impossibilité du commentaire ouvertement critique ou de la discussion officielle de la situation. Celle-ci s'opère alors par défaut, « à la marge », tant au niveau des lieux, des temps que des modalités de son énonciation, chez ceux qui savent déplacer les formes de légitimité des jugements sur des terrains qu'ils maîtrisent davantage.

### La « face » et l'insulte

L'insulte réelle, non ritualisée, à caractère ethnique, sinon raciste, n'est pas un fait absent des milieux scolaires ségrégués. Plusieurs chercheurs en ont pointé les occurrences, principalement dans les propos d'élèves s'investissant entre eux (Felouzis, Liot & Perroton, 2005 ; Van Zanten, 2001). Il existe toutefois d'autres configurations, beaucoup moins visibles et que peut-être seul le travail ethnographique permet de débusquer, dans lesquelles se disent ces paroles violentes. Ces situations ne mettent plus en présence des pairs ou des égaux au sein de la « communauté » juvénile – qui savent, par ailleurs, jouer de l'ambivalence (entre « vanne » et insulte) des mots – mais s'inscrivent dans des rapports d'inégalité assignée ou de subordination « légale » au sein du lycée :

*Observation : je suis avec A., surveillant, sur le parvis du lycée. Nous parlons de choses et d'autres. Deux lycéens arrivent, saluent chaleureusement A. (la main sur le cœur) puis me saluent, avec plus de réserve, par une simple poignée de main. Un des lycéens est élève en filière professionnelle d'Électro-Technique. Passablement énervé, il raconte à A. ses déboires avec un enseignant qui, comme lui, est d'origine maghrébine. Ce dernier ne voudrait plus de lui en cours. Un vieux différend les oppose. Selon le lycéen, l'enseignant, qui par ailleurs ne fait que raconter sa vie en classe, précise-t-il, l'aurait traité de « pédé » en début d'année pour se moquer de sa nouvelle décoloration capillaire. Le jeune n'en finit pas d'« assassiner » devant nous l'enseignant qu'il traite, sans plaisanter le moins du monde, de « sale bougnoule » ! Il clôt sa litanie en indiquant que « de toute façon, Électro-Technique, ce n'est pas pour moi. Je vais trouver un petit boulot, vite fait » !*

En réponse à une stigmatisation (« *pédé* ») qui entache des prétentions virilistes constamment mises en scène par les lycéens, l'insulte raciste vise relativement « juste » ici. Elle dit en partie le « vrai » (Lepoutre, 1997) ; il est celui qui se rapporte à cette division institutionnelle du travail éducatif au sein du corps professoral, division que l'injure amplifie à l'extrême lorsqu'elle destitue l'identité de l'enseignant incriminé en réduisant son statut principal à un statut subordonné (« issu de l'immigration ») qu'elle souille définitivement (« *sale bougnoule* »). Elle n'en demeure pas moins, sous un autre aspect, surréaliste ou paradoxale par son double tranchant. Elle dégrade tout autant son auteur que sa victime. L'outrance des mots est en fait à la hauteur d'un autre excès chez celui qui les profère. Elle indique une gestion tout aussi dérégulée de sa propre identité dans un processus qui engage avant tout la « face ». Un bien suprême de l'« individu menacé » (Dubet, 1994) dans sa personnalité et qui ne parvient pas, on l'entend, à étayer son identité sur un univers stable, capable de l'accréditer fortement : l'école. Par sa gestion dérégulée des différences ou son attribution de places innocupables au sein de filières professionnelles reléguées, il est certain que l'exclusion scolaire alimente en partie cette « culture de la face » et sa radicalité expressive. Une correspondance des dérèglements qui vaut pour cet autre « mauvais sujet scolaire » qui lave un affront – celui d'un contrôle social exercé par une femme – par la violence la plus symbolique qui soit, celle qui atteint l'individu dans son identité profonde :

*Observation : je suis en compagnie de S., surveillante, postée à grille d'entrée du lycée. Elle surveille, à l'intercours, l'entrée des élèves, contrôle leur ponctualité ainsi que la possession de leur carte de lycéen. Un groupe d'élèves, des garçons d'origine maghrébine, tout comme S., arrive en retard, bien après qu'ait retenti la sonnerie. S. les sermonne. L'un d'entre eux, narquois, lui lance, droit dans les yeux, un « Shalom »<sup>21</sup> ! Je ne saisis pas. S. me dit qu'il vient de la provoquer. Il s'est permis de rappeler à la jeune femme, qui lui fait la morale, que c'est le Ramadan et qu'elle n'en respecte pas le rite d'abstinence en fumant ostensiblement à la grille d'entrée. S, musulmane, lui signifie fermement d'être plus respectueux à son égard. Elle me dit, en aparté, que cet élève fume des joints, arrive souvent en retard au lycée et n'y fait pas grand chose.*

Ces jugements négatifs et croisés d'identité, qui prennent place dans des stratégies de contre-stigmatisation ou de retournement de déviances, réactivent, en même temps qu'ils cherchent à abolir, une

21/ Ce qui signifie paix en hébreu et revient à traiter la surveillante de mauvaise musulmane, sinon de « juive », catégorie honnie au sein d'une certaine communauté juvénile particulièrement antisémite.

commune appartenance ethnico-religieuse entre interlocuteurs qui se comprennent à défaut de s'entendre. Mais ce n'est pas toujours le cas. L'insulte ethnicisée peut également être utilisée moins comme une sanction ou pour le dommage identitaire immédiat qu'elle crée à autrui, que pour sa fonction cryptique. En effet, si l'insulte est cet « *idios logos par lequel un simple particulier tente d'imposer son point de vue en prenant le risque de la réciprocité* » (Bourdieu, 2001), l'opacité de son sens est alors tout à fait capable de déstabiliser celui à qui elle s'adresse et d'assurer, de ce fait, la victoire ou le dernier mot à son énonciateur :

*Observation : j'assiste, à un différend, public et verbalement violent, qui oppose J., une jeune CPE française « de souche », à A., un surveillant d'origine maghrébine plus âgé qu'elle. La première reproche au second sa gestion laxiste du retard des élèves. Le ton monte rapidement. J. emploie celui, haut et assez infantilisant, qu'elle utilise fréquemment lorsqu'elle s'adresse aux lycéens. A., excédé d'être traité « comme un gamin », dira-t-il plus tard, clôt la dispute par un retentissant « mange tes morts ! » qui laisse J. sans voix. Visiblement, elle n'a pas saisi le sens et, surtout, la force de cette insulte suprême chez les Gitans (la femme de A. est Gitane) qui souille les êtres les plus sacrés dans leur culture, les ancêtres.*

Toutes ces insultes mettent donc en jeu la « face » chez ceux que l'institution scolaire n'habilite pas ou peu socialement et traite défavorablement. Elles sont autant de déplacements de contentieux, de subversions du scolaire par un répertoire certes brut mais limité de contestation au regard de la puissance de nominations officielles, c'est-à-dire institutionnelles. Une « adaptation secondaire » (Goffman, 1968), en somme, à des situations tendues. Un ajustement par lequel se crée, et non l'inverse, de l'ethnicité et dans lequel se manipule de la différence d'appartenance, tant aux niveaux de l'*in-group* que de l'*out-group*. Qu'elle vise la dégradation identitaire de la personne ou la rupture de l'interaction<sup>22</sup>, l'insulte est ici cette parole ultime qui, hors des conventions institutionnelles, fonctionne toujours comme un principe de séparation et de clôture qui, fondé sur des traits culturels supposés spécifiques, signe, entre autres, la présence de l'ethnicité (Poutignat & Streiff-Fenart, 1995).

22/ Une autre forme d'incivilité, de rupture du lien social ou de profanation du culte de la personne, cet objet de valeur ultime dans le paradigme goffmanien des interactions de la vie quotidienne.

## Les altérations « bricolées » de l'ordre institutionnel

Les références ethniques et religieuses comme langage d'expression des rapports de force et de domination n'empruntent pas, au lycée, le répertoire exclusif du règlement de compte entre individus, celui qui met en jeu la « face » à sauvegarder. Sous une forme un peu plus diffuse, c'est-à-dire moins orientée vers une personne particulière mais plus vers l'institution en général, se laisse apprécier une certaine altération de l'ordre scolaire par des actes plus ou moins déviants et connotés ethniquement. Ainsi, ce « bombage », discret dans sa réalisation (puisque le ou les auteurs ne se sont pas fait prendre) mais non dans son résultat, de toilettes de l'établissement dont les murs ont été maculés de graffitis. Parmi les réalisations picturales, figuraient en bonne place une étoile et un croissant rouge (un peu stylisés) accolés à un « 93 ». Il est certes difficile, en l'absence de coupables identifiés, de connaître les motivations réelles des graffiteurs. Il n'en demeure pas moins qu'ils ont exprimé et revendiqué là, de façon particulièrement visible dans ce lieu de passage, leur double attachement à un pays (Algérie ou Tunisie) et à une banlieue, le « 93 ». Des références identitaires peu légitimes au sein de l'école de la République qui ferma les toilettes plusieurs semaines durant et afficha sur leur porte le panneau habituel : « WC dégradés = WC fermés ». Double déviance, donc, dans cette infraction aux normes identitaires institutionnelles et dans la détérioration d'un équipement scolaire. Bien que présent, le répertoire ethnique n'y semble néanmoins jamais tout à fait « pur » ou autosuffisant, ce qui en limite d'ailleurs le caractère proprement idéologique. Hybride dans ses références territoriales, il apparaît également agrégé à d'autres actes déviants comme le montrent encore ces « rapports d'incident » :

*Descriptif : « J'ai réussi à accueillir A. sans aucune animosité ce mardi. [...] Il a fait un avion en papier, World Trade Center (dixit), il a fait un cône qu'il a gentiment envoyé au plafond, il m'a reparlé de sa passion pour les allocs qu'il attendait pour s'acheter sa veste. Il a surtout commencé sa deuxième heure par faire monter son camarade (stupide au demeurant) sur la table pour décoller son cône, puis est ensuite venu derrière moi jouer à cache-cache ».*

*Descriptif : « Messieurs T. et A. ont nettement perturbé le cours en se moquant pendant de longues minutes de leurs origines et de leurs vêtements au point de se montrer leurs chaussettes. Ces élèves étant placés aux opposés, leurs moqueries gênent beaucoup. De plus, à ce moment précis, la classe entière faisait silence et eux ont continué ».*

En somme et pour nous inspirer de Roger Bastide (1995) adaptant lui-même un concept de Lévi-Strauss, l'ethnisation des désordres scolaires s'inscrit avant tout ici dans une sorte de syncrétisme, de « bricolage » intellectuel ou, plutôt, de déviance « bricolée » ; la référence aux identités ethniques, réelles ou fantasmées, n'y est en fait, nous venons de le voir, qu'un élément au sein d'un ensemble plus vaste de matériaux fort hétéroclites qui, non assujettis à un projet particulier, valent, sur le moment, par leur instrumentalité ou leur capacité à perturber le fonctionnement et la morale – par la référence « positive » à l'attentat du 11 septembre 2001 ou les « moqueries sur les origines » – de l'institution.

### L'opportunité de s'affranchir de l'institution

L'école républicaine est, nous l'avons dit, légalement tenue de prendre en considération et d'intégrer dans une certaine mesure à son fonctionnement la question des origines. C'est selon cette inflexion raisonnable du droit – qui recherche moins le vrai et le juste qu'il ne codifie les mécanismes assurant la résolution des conflits de façon à assurer la permanence de l'ordre social – qu'une circulaire de l'Éducation Nationale rappelle chaque année, depuis 1967, aux chefs d'établissement que des « Autorisations d'absence peuvent être accordées à l'occasion des principales fêtes religieuses des différentes confessions »<sup>23</sup>. S'y trouvent incluses les fêtes musulmanes et, plus spécifiquement, les deux « Aïds » ainsi que l'« Al Mawlid Annabawi ». Au lycée, la célébration de l'« Aïd El Fitr », qui marque la fin du Ramadan, a provoqué, à l'automne dernier, quelque émoi. Deux enseignants musulmans, exerçant en filières professionnelles, n'ont pas assuré leurs cours le vendredi 12 octobre 2007, veille de la date officielle de l'« Aïd » fixée au soir de ce même jour par les autorités religieuses de la Mosquée de Paris. Les personnels de direction et les CPE, qu'ils ont toutefois prévenus de leur absence, se sont dits scandalisés par cette liberté qu'auraient prise les deux contrevenants avec le calendrier officiel et les directives de l'Éducation Nationale qu'ils auraient sur-interprétées. Le différend ne paraît donc pas vraiment relever d'une confrontation idéologique entre école laïque et religion. Il semble à la fois plus simple et plus profond. Même si les dirigeants du lycée ne manquent pas de confier, en aparté, au sociologue que l'islamisation ostentatoire du quartier

23/ La circulaire MEN, N° 2007-019 du 16-1-2007, précise que « les dates de ces fêtes étant fixées à un jour près, les autorisations d'absence pourront être accordées, sur demande de l'agent, avec un décalage en plus ou en moins ». Un « jour du doute », pour le petit Aïd, qui a cependant pu être levé cette année par la Mosquée de Paris indiquant aux fidèles que le dernier jour du mois du Ramadan aura lieu le vendredi 12 octobre 2007.

et son influence sur certains lycéens ne cessent de progresser et de les inquiéter<sup>24</sup>, ils reprochent surtout aux deux enseignants d'avoir saisi un « prétexte religieux » pour, tout simplement, disent-ils, ne pas venir en cours. L'argument peut être recevable au regard de l'absence de défections chez les autres collègues musulmans. Il est renforcé par un proviseur adjoint qui nous parle des nombreuses absences d'un des deux professeurs – qui s'est affranchi, de surcroît, de son inspection pédagogique par une journée d'arrêt maladie – régulièrement chahuté par ses élèves, ce que confirme par ailleurs le dépouillement des « rapports d'incident » et autres « fiches d'exclusion de cours ». Le second enseignant qui, apparemment, rencontre et pose beaucoup moins de problèmes disciplinaires, est toutefois un vacataire dont le statut, précaire, ne le prédispose peut-être pas à beaucoup de loyauté envers son institution. Au total, la tension entre le « fait religieux » et l'ordre institutionnel, qui pourtant l'admet légalement, relève moins ici d'une incompatibilité entre la « pluralité des ordres normatifs » (Ogien, 1999) que, très certainement, d'une simple instrumentalisation d'une fête religieuse qui permet, un temps, aux deux « contrevenants » de s'affranchir d'une institution au sein de laquelle ils partagent avec leurs élèves, nous l'avons vu, une même « misère de position » (Bourdieu, 1993) et pratiquent, finalement, une stratégie identique de « retrait » (Périer, 2004).

## ■ UNE EXPLICATION INSTITUTIONNELLE DES DÉSORDRES SCOLAIRES

Comment penser, sinon rationaliser, les désordres qui affectent une institution scolaire sans que cela ne remette fondamentalement en cause son mode de fonctionnement ou ses croyances ? Telle pourrait bien être la question qui s'est posée, avec plus ou moins d'acuité, aux dirigeants du lycée Nobel durant la période allant de la mi-septembre à la mi-octobre 2007. D'après les déclarations de ces derniers, se seraient multipliées, d'une façon pour le moins inhabituelle en ce début d'année scolaire, incivilités, intrusions et autres violences au sein de l'établissement. La cause leur paraît toutefois évidente. Comme me le confie l'un des proviseurs, « avec le Ramadan, c'est chaud » ! Sans avoir ce sens, assez spécial, de la formule lapidaire, ses collègues me tiennent néanmoins le même discours. De l'avis général, l'ascèse ou la privatisation de nourriture rendraient les jeunes musulmans du lycée particulièrement nerveux et irritables.

24/ Nos observations privilégieraient plutôt les dimensions fanfaronnes et provocatrices d'un islam juvénile sans grande profondeur théorique. Un répertoire parmi d'autres d'une sub-culture adolescente des banlieues plus démonstrative que réellement dangereuse idéologiquement, sans véritable ambition politique.

Une explication physiologique des désordres du moment que me confirme, par ailleurs, l'infirmière scolaire auprès de laquelle je teste cette « hypothèse » institutionnelle. Qu'en est-il réellement ?

Il n'est tout d'abord pas superflu de préciser qu'un tel discours peut s'avérer particulièrement dangereux. Même à leur corps défendant ou à leur insu, ses énonciateurs stigmatisent, de fait, une population particulière qui serait toujours impliquée dans les « problèmes » que rencontre en ce moment le lycée : au pire, les jeunes musulmans seraient des producteurs de désordres, ne se contrôlant plus parce que « nerveusement » perturbés par un jeûne prolongé ; au mieux, ils seraient des victimes qui, pour la même raison, surréagissent à la moindre agression et deviennent à leur tour agresseurs. Bref, des perturbations physiologiques à la stigmatisation religieuse qui ethnicise les désordres scolaires, il n'y a qu'un pas qu'il est toujours aisé de franchir.

Les faits, ensuite. Il est vrai que deux éléments étrangers à l'établissement s'y sont introduits à quelques jours d'intervalle. Toutefois, la chose n'est pas nouvelle à Nobel. Elle est simplement moins contrôlée ou négociée, et dès lors rendue plus visible, par des surveillants en sous-effectif en cette période<sup>25</sup>. Quant aux cas d'indiscipline lycéenne qui se seraient multipliés ces derniers temps, c'est ce même déficit d'encadrement qui se fait cruellement ressentir lorsque, notamment à l'heure du repas de midi, il laisse sans contrôle un nombre important d'élèves jeûneurs. Ainsi soustraits à la surveillance habituelle du réfectoire, ils investissent, livrés à eux-mêmes, couloirs, coursives et hall d'entrée dans une concentration juvénile qui maximise les interactions et les chances de « dérapages ». Enfin, l'augmentation des sanctions demeure largement subjective dans ses évaluations, ceci si l'on en croit une CPE, spécialiste en la matière, qui, pour sa part, ne relève pas de variations significatives. Mieux, l'avalanche des sanctions (conseils de discipline et de régulation) a bien eu lieu mais trois mois après la fin du Ramadan ! Durant celui-ci, ce sont surtout les absences non justifiées du lycée (pour maux de ventre ou de tête, lorsqu'il faut fournir une justification) qui alimentent les « déviances » scolaires.

Au final, nous pensons qu'il est pratique pour une institution de penser les désordres qui l'affectent en les marginalisant, en quelque sorte. Le répertoire explicatif de l'ethnicité, avec ici sa topique du Ramadan – déclinée, il est vrai, sur un mode plus physiologique que

25/ Pris, nous l'avons vu, dans leur stratégie de défection qu'ils appliquent dans le conflit qui les oppose à la direction du lycée.



spirituel – comme trouble environnemental de l'ordre scolaire, permet à ses tenants de faire l'économie d'une autre rationalisation des désordres, beaucoup plus interne, structurelle et, donc, moins avouable. Il suffit simplement d'écouter ces lycéens de sections professionnelles qui ne cessent de répéter à leurs juges qu'ils n'ont pas choisi d'être là, pour bien saisir le rendement d'un discours-écran dans lequel l'ethnisation des désordres scolaires dispense l'institution de toute réflexivité sur ses propres pratiques, ceci au risque de faire définitivement voler en éclats la déjà très fragile fiction de l'« égalité des chances ».

## ■ CE QUE L'ETHNICISATION DES RAPPORTS SOCIAUX DOIT À L'ÉCOLE

**La mobilisation de références ethniques dans les interactions et discours qui se déploient au sein du lycée est l'un des signes patents du déclin du programme institutionnel à l'école. Mieux, elle en est le produit.**

Il est pour nous évident que la mobilisation de références ethniques dans les interactions et discours qui se déploient au sein du lycée est l'un des signes patents, et relativement original, du déclin du programme institutionnel (Dubet, 2002) à l'école. Mieux, elle en est le produit<sup>26</sup>, contrairement à l'idée reçue d'une irruption dans le « sanctuaire » ou d'une « agression » extérieure. Ainsi, chez les enseignants issus de l'immigration, souvent les plus mal classés au sein de l'institution, qui se risquent à utiliser le répertoire de la complicité des origines migratoires dans le rapport pédagogique, cette instrumentalisation d'une expérience sociale supposée commune répond à une crise de l'autorité légitime et donc à une vacuité des rôles professionnels qu'il faut désormais construire par l'engagement de sa personne et négocier face à un public non acquis à la socialisation scolaire. Un procédé particulièrement hasardeux d'obtention de la paix dans les classes, et finalement producteur d'indisciplines, quand il se construit sur une offre d'ethnicité sans demande, qui se voit ici vivement refusée par les élèves. La sous-traitance ou la délégation de la surveillance des lycéens à des assistants d'éducation essentiellement issus de l'immigration évoque, quant à elle, une autre figure du travail sur autrui. Une figure à nouveau située au plus loin du programme institutionnel parce que censée pallier un déficit d'autorité institutionnelle ou légitime par le savoir-être et la connivence des origines que l'on souhaite discrètement voir investis dans le maintien de l'ordre. Tout aussi mal maîtrisée par une équipe de direction ne parvenant pas à contenir une logique qui va au bout d'elle-même, cette autre instrumentalisation (par délégation) de

26/ Tout comme le programme institutionnel de l'école est porteur de sa propre décomposition en ayant appelé de ses vœux et soutenu, à travers ses différents acteurs, l'avènement de l'enseignement secondaire de masse.

l'ethnicité est pareillement créatrice de tensions et de désordres au sein du lycée. Largement manipulée, donc, par les différents acteurs de l'école, l'ethnicité se fabrique ici sur des malentendus qui ne font qu'alimenter un processus plus global de désinstitutionnalisation et de désymbolisation scolaires dont les effets négatifs, particulièrement observables chez les élèves scolarisés dans les filières les plus reléguées et chez certains de leurs enseignants, se mesurent en termes de conflits, de rapports de force, de libération des désirs individuels. Suscitée, encore, par une impossibilité du commentaire ouvertement critique des règlements institutionnels, la mise en avant d'éléments ethnicisés dans l'opposition à l'école – contestation souvent oblique et faite d'un assemblage bricolé de références particularistes bien plus vastes – doit être ainsi comprise par sa double fonction : celle, contre-culturelle, de contestation de l'ordre scolaire par l'intrusion en son sein de références illégitimes ; celle, sub-culturelle, de réassurance identitaire. Mais cela reste une entreprise toujours subversive, qui ne permet nullement de fonder positivement le sujet différent, tant au niveau individuel qu'institutionnel où il sera, de fait, toujours perçu négativement.

Franck Sanselme

OSC – chargé d'étude

CESDIP – chercheur associé

franck.sanselme@wanadoo.fr

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BASTIDE R., 1995 [1960] *Les religions africaines au Brésil*, Paris : PUF.
- BERGER P., LUCKMANN T., 1989 [1986] *La construction sociale de la réalité*, Paris : Méridiens Klincksieck.
- BOURDIEU P., 1993 *L'espace des points de vue*, In : Bourdieu P. *La misère du monde*, Paris : Le Seuil, p. 9-11.
- BOURDIEU P., 2001 *Langage et pouvoir symbolique*, Paris : Le Seuil.
- CHARLES F., LEGENDRE F., 2006 *Les enseignants issus des immigrations*, Paris : SUDEL/UNSA éducation.
- CHARLOT B., 2000 *Violence à l'école, VEI-Enjeux*, n° 121, p. 178-189.
- CROZIER M., FRIEDBERG E., 1977 *L'acteur et le système*, Paris : Le Seuil.
- DEBARBIEUX E., 1998 *Violence et ethnicité dans l'école française*, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 14, n° 1, p. 77-91.
- DUBET F., 1991 *Les lycéens*, Paris : Le Seuil.
- DUBET F., 1994 *Sociologie de l'expérience*, Paris : Le Seuil.

Franck Sanselme

- DUBET F., 2002 *Le déclin de l'institution*, Paris : Le Seuil.
- FELOUZIS G., 1997 *L'efficacité des enseignants*, Paris : PUF.
- FELOUZIS G., 2003 La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences, *Revue Française de Sociologie*, vol. 44, n° 3, p. 413-447.
- FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., 2005 *L'Apartheid scolaire*, Paris : Le Seuil.
- FELOUZIS G., 2008 Les catégories ethniques en sociologie : éléments pour un débat, *Revue Française de Sociologie*, vol. 49, n° 1, p. 127-132.
- FRANCHI V., 2004 Pratiques de discrimination des professionnels, *Ville École Intégration – diversité*, n° 137, p. 22-31.
- GAUTHERIN J., 2000 Au nom de la laïcité, Pénélope et Jules Ferry, In : Derouet J.-L. *L'école dans plusieurs mondes*, Paris/Bruxelles : De Boeck, p. 223-244.
- GOFFMAN E., 1968 *Asiles*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E., 1991 *Les cadres de l'expérience*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- HUGHES E. C., 1996 *Le regard sociologique*, Paris : Éditions de l'EHESS.
- JAVEAU C., 1996 Parler pour ne rien dire : « *Ca va ? Ca va !* ». *Ethnologie française*, vol. 26, n° 2, p. 255-263.
- LEPOUTRE D., 1997 *Cœur de Banlieue*, Paris : Odile Jacob.
- OBERTI M., 2007 *L'école dans la ville*, Paris : Presses de la FNSP.
- OGIEN A., 1999 [1995] *Sociologie de la déviance*, Paris : Armand Colin.
- PAYET J.-P., 1995 *Collèges de banlieue*, Paris : Méridiens-Klincksieck.
- PAYET J.-P., 2002 "L'ethnicité, c'est les autres". Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés, *VEI-Enjeux*, n° 6 hors série, p. 55-64.
- PERIER P., 2003 Les actions pédagogiques à la marge : une perspective interactionniste sur les stratégies des enseignants confrontés à des élèves difficiles, *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 4, p. 69-89.
- PERIER P., 2004 Adolescents populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique, *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 2, p. 227-248.
- PETONNET C., 1982 L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien, *L'Homme*, vol. 22, n° 4, p. 37-47.
- PERROTON J., 2000 Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire, *L'Année sociologique*, vol. 50, n° 2, p. 437-468.
- POIRET C., 2000 La construction de l'altérité à l'école de la République, *VEI-Enjeux*, n° 121, p. 148-177.
- POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., 1995 *Théories de l'ethnicité*, Paris : PUF.
- RINAUDO C., 1998 L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 14, n° 3, p. 27-43.
- SIMON P., 2008 « Race », ethnie et statistiques en France, *Revue Française de Sociologie*, vol. 49, n° 1, p. 153-162.

- STONEQUIST E. V., 1961 *The marginal Man. A Study in Personality and Culture Conflict*, New York : Russel and Russel Publishers.
- STRAUSS A., 1992 *La trame de la négociation*, Paris : L'Harmattan.
- VAN ZANTEN A., 2001 *L'école de la périphérie*, Paris : PUF.
- WALLER W. W., 1932 *The Sociology of Teaching*, New York : Wiley and Sons.
- WOODS P., 1990 Les stratégies de « survie » des enseignants, In : Forquin J.-C. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles : De Boeck, p. 351-376.