

Stéphane Zéphir

Catégorisation ethnoraciale en milieu scolaire. Une analyse contrastive de conseils de discipline

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Stéphane Zéphir, « Catégorisation ethnoraciale en milieu scolaire. Une analyse contrastive de conseils de discipline », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 184 | 2013, mis en ligne le 22 avril 2018, consulté le 27 mai 2014. URL : <http://rfp.revues.org/4237>

Éditeur : ENS Éditions

<http://rfp.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://rfp.revues.org/4237>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

Cet article a été téléchargé sur le portail Cairn (<http://www.cairn.info>).



Distribution électronique Cairn pour ENS Éditions et pour Revues.org (Centre pour l'édition électronique ouverte)

© tous droits réservés

Catégorisation ethnoraciale en milieu scolaire. Une analyse contrastive de conseils de discipline

Stéphane Zéphir

Dans une approche pragmatiste des activités langagières, cet article analyse la production de formes particulières d'hostilité lors de comparutions de collégiens en conseil de discipline. Le rapprochement entre trois conseils offre une perspective différentielle sur le traitement de la déviance scolaire selon le type de catégorisation utilisée en situation. Ainsi, l'usage non pensé de catégorisations ethnoraciales peut ouvrir sur des formes d'échanges disqualifiantes à l'endroit de populations scolaires minorisées. Loin de dénouer un état de conflictualité antérieure, l'attribution d'altérité dont témoignent ces échanges interroge les fondements normatifs de l'école républicaine.

Mots-clés (TESE) : sanction, parents, groupe ethnique, racisme, inégalité sociale, exclusion scolaire.

REPÈRES ANALYTIQUES

L'analyse qui suit ne prétend pas apporter un éclairage d'ensemble sur le traitement des problèmes disciplinaires dans un collège à recrutement populaire¹. On se focalisera sur le déroulement de trois conseils de discipline². Dans ce cadre-là, nous n'examinerons pas les processus délibératifs, ni les décisions qui les ponctuent. Ils demeurent autant de « boîtes noires » que nous n'avons pas la prétention ici d'éclairer. En revanche, nous nous intéresserons à diverses séquences d'interactions de ces conseils, à travers lesquelles nous observerons la manière dont peuvent s'activer des phénomènes particuliers liés à la catégorisation ethnoraciale. Nous n'aborderons pas non plus l'éventuelle dimension intentionnelle de ces phénomènes, question qui ne nous paraît pas

sociologiquement pertinente. À la manière d'Erving Goffman (Winkin, 1988), nous décrirons plutôt la manière dont les différents moments de ces phénomènes sont porteurs d'une sémiotique, de pratiques langagières et corporelles coordonnées, dont la circulation entre les interlocuteurs, *in praesentia*, participe à la fabrication de micro-situations où des différenciations culturalistes et ethnoracialisantes occupent une place progressivement centrale.

L'analyse s'inscrit dans une perspective compréhensive. Les activités sociales y sont décrites à partir d'une réflexion : 1) sur l'usage des catégories du langage en contexte, 2) sur le rôle qu'occupe la catégorisation dans la production significative de ces activités sociales, et enfin 3) sur la dimension pragmatique des cours d'action, entendue comme travail pratique d'enquête conduit, à toutes fins pratiques, par les

acteurs sociaux *en présence* (voir l'annexe). L'analyse est délibérément descriptive et microsociologique. Elle n'entend pas ouvrir sur des montées en généralité. Seule la répétition d'analyses semblables sur différents sites d'observation pourrait, sous certaines conditions, permettre une réflexion plus ambitieuse.

Les trois conseils de discipline ont eu lieu dans un même établissement, durant la même année scolaire, et la plupart des enseignants présents ont assisté aux trois comparutions, ce qui limite les sources de variation. L'espace, le temps et les acteurs sont suffisamment semblables pour autoriser des mises en parallèle entre les différentes situations. Cela renforce la possibilité d'explorer, *in situ*, le déploiement des différents moments d'interaction occasionnés par ces rencontres.

L'analyse de ces rencontres sera présentée à partir de la transcription des séquences d'interaction organisant ces différents moments. Chacun des conseils fera l'objet d'une analyse décrivant l'émergence des scènes d'action telles qu'elles sont progressivement fabriquées par les interlocuteurs engagés dans le cours des choses. Instance disciplinaire, le conseil de discipline suppose un état de conflictualité antérieur non résolu que cette instance compte précisément dénouer. Accéder à la description de ses significations et analyser leurs conséquences pratiques dans leurs singularités propres suppose qu'elles soient ressaisies dans le déroulement temporel de leur fabrication (Garfinkel, [1967] 2007). Sont ainsi analysées les conséquences pratiques des cours d'action pour le déroulement même du conseil et pour les acteurs sociaux en présence.

Les faits d'indiscipline reprochés aux élèves dans ces trois conseils sont différents. Cependant, de nombreux points communs les rassemblent et ces ressemblances sont aussi importantes, sinon plus nombreuses, que les divergences factuelles susceptibles de les différencier. Notre propos ne vise pas l'analyse de ces conduites, ni même la description de leurs incidences perturbatrices sur l'ordre scolaire. Néanmoins, on peut dire qu'elles sont souvent l'expression d'attitudes verbales désobligeantes du fautif à l'égard de camarades ou du personnel scolaire, ou encore de comportements physiquement violents de type bagarre ou intimidation. La répétition de ces comportements devient, à la longue, une source de perturbation jugée incontrôlable par les professionnels de l'éducation et occasionne *in fine* la comparution de l'élève devant un conseil de discipline.

Les moments constitués dans le conseil de discipline adviennent une fois les étapes précédentes

achevées. Ces étapes se sont construites, tout comme le conseil, à travers une suite d'actions collectives et de péripéties qui pourraient en soi faire l'objet d'une étude approfondie. Le même intérêt pourrait être porté au délibéré, dans le secret du huis clos, cette ultime étape de la comparution. Dans notre cas, l'analyse est restreinte à la description du conseil *stricto sensu*.

La forme générale des trois conseils est identique. Les rôles qu'occupent les différents acteurs sont répartis de façon similaire dans les trois situations. Le Principal de l'établissement procède dans chaque cas à la lecture des rapports consignants les faits reprochés à l'élève. Une fois la lecture achevée, le Principal donne la parole aux enseignants. C'est alors qu'un échange commence entre ces derniers, l'élève et les parents. Dans les trois conseils, il s'agit de trois garçons, les deux premiers, Issam et Kader, sont en troisième générale, le dernier, Mathieu, en sixième générale. Tous les trois sont accompagnés de leur mère. Le Principal participe aussi aux échanges, oriente le plus souvent les thèmes abordés durant les discussions et décide du moment de la délibération.

Les analyses se concentrent sur les échanges situés entre la lecture des rapports et le moment où les professionnels de l'éducation s'approprient à délibérer. Ce temps du conseil, le plus long, est aussi celui durant lequel la tension est à son comble, et au cours duquel la manifestation de cette tension s'exprime et se libère. Les échanges analysés succèdent au silence pesant de l'auditoire durant la lecture des rapports par le Principal.

CONSEIL N°1 : L'ÉCHEC D'UNE CONFLICTUALITÉ

Au milieu d'un silence religieux, la lecture des rapports relatifs à Issam est interrompue par une enseignante (E1). Elle va mettre en doute la compréhension du propos par la mère (« E1 : La maman comprend ce qu'on lui dit ? Parce que je crois... »). La tension qui règne à ce moment imprègne la situation : les faits reprochés apparaissent graves, leur énumération martèle la transgression. La disposition spatiale des protagonistes scénarise la solennité pesante du moment. Le personnel éducatif, assis auprès du Principal, est séparé d'Issam et de sa mère par une certaine distance. La question de E1 ouvre sur un moment de conflictualité proxémique.

Un travail d'enquête fatal

À la question de E1 succède une série d'interventions des acteurs éducatifs qui prend l'aspect d'un travail d'enquête³ intrusive dans l'environnement « privé » du binôme parent/élève. Cette enquête met à distance (objective, voire réifiée) l'élève et sa mère et explore, sous des modalités inquisitrices, les formes relationnelles qu'ils entretiennent au quotidien. Les échanges ne tiennent alors pas compte de la réponse de la mère. Bien que celle-ci ait affirmé comprendre, l'enseignante soutient le contraire. Une collègue propose alors que l'élève fasse la traduction.

E1 : La maman comprend ce qu'on lui dit ? Parce que je crois...

Principal : Madame, vous comprenez ?

Mère : *Oui.*

E1 : *Elle ne comprend pas ce qu'on lui dit.*

E2 : Il faudrait que l'élève traduise.

P : Je crois qu'on peut lui faire confiance.

E1 : Oh !

Dans la mesure où la réponse de la mère ne met pas fin à l'enquête, les échanges vont se poursuivre sous la forme d'une collaboration discursive intrusive, phénomène qui produit un effet séquentiel de *désobjectivisation*⁴ (Honneth, 2007) de la mère. Les tensions premières, issues de la décision de traduire l'élève en conseil, rendant ainsi publique sa déviance par la lecture des rapports, se voient renforcées par les spécificités normatives des échanges initiés par les acteurs pédagogiques. Un souci pour la mère (« La maman comprend ce qu'on lui dit ? »), signe d'une attention à ce qu'elle assiste à la comparution dotée des outils nécessaires à une prise de parole juste, devient secondaire au regard des formes d'hostilité qui traversent les échanges. Une enquête pesante conduit plutôt à fragiliser et à délégitimer le rôle de parent. Elle met en cause les capacités de compréhension de la situation par la mère : « Elle ne comprend pas ce qu'on lui dit ». Cette sémiotique du scepticisme invisibilise le parent, met en exergue la transgression comportementale de l'élève, érigeant ainsi une *hostilité dérivée (circonstancielle et endogène)* à l'endroit de la mère et du fils.

Le parent réduit au silence, l'élève se trouve dans l'injonction paradoxale (E2 : « Il faudrait [qu'il] traduise »), sorte de double peine avant le verdict, de se constituer dénonciateur (dans les deux sens) des faits qui lui sont reprochés. « P : Je crois qu'on peut lui faire confiance ». Cette formulation suppose des attentes normatives implicites difficiles à honorer :

elle convoque l'honnêteté de l'élève pour la traduction, sorte d'exigence d'autodénonciation. Attentes normatives aussitôt pondérées par l'interjection dubitative de E1 : « Oh ! ».

Cette hostilité dérivée a des effets dévastateurs immédiats sur la situation d'interaction et sur les identités contextuelles parent/élève. Véritable dispositif interactionnel d'hostilité⁵ (Watson, 1978 ; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), l'injonction traductrice invite l'élève à se dégrader publiquement. Soumis à l'impossible exercice de désinvestir émotionnellement une parole qui le touche directement, il doit se dénoncer tout en affichant une maîtrise de soi confinant au dédoublement de sa personne. Juge et partie contre lui-même, à l'impossible l'élève se voit *tenu*. Ne pouvant s'extraire de la situation, emporté par une succession d'échanges imprévisibles, Issam esquisse une « tactique »⁶ (De Certeau, 1990) mort-née. Traduisant les propos du Principal à voix basse, l'élève se le voit immédiatement reprocher, et des doutes sont émis sur sa traduction. Suspicion qui accroît l'hostilité ambiante et crispe davantage les échanges.

Une longue séquence s'ouvre alors pour savoir si Issam peut s'exprimer en arabe. Le thème des échanges se résume ainsi : l'élève et sa mère parviennent-ils à se parler dans la mesure où ils ne partagent pas de langue commune ?

Principal : Bon tu vas dire à ta maman en quelques mots [...]. Est-ce que tu peux traduire ?

[L'élève commence à traduire à voix basse]

P : Parle plus fort quand même.

P : Je ne sais pas s'il a traduit. Bon, nous allons continuer.

E2 : Mais Monsieur R., si ça se trouve, il ne le parle pas correctement, il peut le comprendre, mais pas le parler.

P : Il ne peut pas le parler ? !

E2 : Il le parle aussi ? Attention, parfois, ils ne le parlent pas. Ils le comprennent, mais ils ne le parlent pas.

P : Est-ce que c'est un dialecte, c'est le dialecte que tu parles. Mais comment communique-tu à la maison ? Ils ne communiquent pas du tout alors ? Si la maman ne comprend pas le français, qu'il ne peut pas s'adresser à elle, comment fait-on alors ?

E1 : Ils écrivent des mots.

P : Comment fais-tu pour parler à ta mère ?

E3 : Tu parles en français ou tu parles en arabe ?

E4 : Comment parles-tu à ta maman ? En quelle langue ?

CPE : En dialecte ?

Élève : Non, en marocain.

P : Tu le parles ou tu ne le parles pas ?

E5 : Oui, il le parle.

P : Je ne vois pas comment ils peuvent communiquer à la maison, si effectivement, il ne parle pas le marocain et la maman ne parle pas le français. Alors là ça pose un problème.

E2 : Oui, mais parfois ça arrive, justement.

Le Principal poursuit sa lecture. Il s'agit d'un rapport qu'une surveillante aurait menacé de rédiger à l'encontre de Issam, s'il ne modifiait pas son comportement. Ce à quoi il aurait répondu : « Je m'en bats les c... de ton rapport ».

E6 : Tu peux traduire ce rapport-là, s'il te plaît, à ta maman.

Élève : Mais je ne sais pas comment on dit ça

E2 : Je vous l'ai dit, il ne sait pas le parler.

[Le Principal poursuit la lecture des rapports]

Un pas supplémentaire est franchi dans le domaine de la désobjectivation des identités. Au-delà des incidents scolaires qui ont conduit l'élève au conseil, le binôme se trouve ici remis en question dans le cadre de la légitimité relationnelle mère/enfant. La thématique ouverte par la question de E1 en début de séquence dépasse maintenant de beaucoup les seuls problèmes d'indiscipline. Elle ouvre sur des considérations normatives en rapport avec les fondements légitimes ou non de la « cellule » familiale du binôme. Mettant en doute la capacité des membres de cette cellule à communiquer, l'interrogation co-élaborée oriente plus généralement le propos sur une altérité inadaptée et une déficience du socle normatif familial⁷ (Zirotti, 2012). La structure familiale mise en cause, atteinte dans sa supposée inaptitude à communiquer, caractéristique d'anormalité de ces « gens-là », la fonction même du conseil de discipline se trouve altérée.

Une hexis corporelle stigmatisée

Devant ces effets d'hostilité, Issam est désarmé. Les possibilités adaptatives susceptibles d'atténuer les conséquences dégradantes du travail intrusif disparaissent une à une. On l'a vu, s'être exprimé à voix basse a compliqué la situation et conduit le binôme vers plus de disqualification. Issam tente alors de disparaître derrière ses bras posés sur la table. Son corps traduit un désarroi important et une hostilité secondaire grandissante. Pas plus l'élève que le

parent ne trouve une modalité d'adaptation secondaire (Goffman, 1968) leur permettant de sauver leur dignité. Le repli de l'élève ne pourra pas durer. S'isoler publiquement aura des conséquences fatales. Ne pas assumer la traduction des actes reprochés ne l'autorise pas plus à disparaître derrière ses bras. Interdit de sentiment de honte, son corps manifeste aux yeux de ses interlocuteurs une hexis corporelle désobligeante et une désinvolture expressément coupable. Cette hexis, expression corporelle de dispositions déviantes, autorise des inférences dépréciatives sur l'élève de façon plus générale. C'est un corps honteux, mais pleinement fautif, dont l'attitude trahit une absence de remords.

Ramené à la réalité du conseil dans chacune de ses tentatives de s'y soustraire, Issam essaie de quitter la salle. Retenu par sa mère, il signe sa condamnation. S'ensuit en effet un échange assez vif entre Issam et sa mère qui le retient. Dans ce dernier épisode, l'élève ne parvient plus à contenir sa propre tension et devient insensible au geste de sa mère.

P : J'aimerais bien que tu te tiennes correctement s'il te plaît, parce que nous l'interprétons comme un inintérêt, comme un besoin de sommeil.

E3 : C'est son caractère, voilà.

P : Je peux te demander de lever la tête quand on parle de toi. Ne serait-ce que par politesse, tout ça va être à ta charge, je te signale. Bien. Donc, nous prenons en compte la réaction de l'élève actuellement, alors qu'il comparait devant le conseil de discipline. [...]

E4 : Il pleure !

E7 : Je sais qu'il pleure, mais il faut qu'il fasse quelque chose.

[L'élève se lève et tente de se diriger vers la porte de sortie, sa mère l'immobilise en le tenant par le bras, alors qu'elle est toujours assise et que lui essaie de se défaire]

Élève : Allez lâche-moi, lâche-moi, et vas-y.

E1 : Voilà !

CPE : Issam, c'est ta maman tout de même.

Élève : Mais lâche-moi toi !

E3 : Ne parle pas comme ça à ta maman.

E4 : C'est à ta maman que tu parles.

CPE : Assieds-toi ! Si tu as quelque chose à dire, tu le dis en face. Bon reste là.

Élève : Lâche-moi ! Lâche-moi !

CPE : Allons, tout de même, tu écoutes jusqu'au bout. Tu oublies ce qu'est la dignité ?

P : Je ne vois pas l'intérêt de demander à cet élève de s'exprimer actuellement, puisque de toute façon il le

refuse, et son attitude actuellement est tout à fait inadmissible.

P : Je pense qu'on ne peut pas accepter plus longtemps les choses, puisqu'il ne veut pas accepter les règles de conseil de discipline, quelque part il est irrespectueux. Les membres du conseil de discipline vont faire le point.

Perdant définitivement pied, Issam participe, à *son corps défendant*, à la mise en scène effective d'une attitude moralement condamnée, dans le même temps, par ses interlocuteurs. Il ne pourra empêcher l'état disciplinaire de se serrer autour de sa condition d'élève déviant... Bien au contraire, prophétie auto-créatrice, la suspicion portée par ses interlocuteurs sur la légitimité expressive du binôme familial (mère/fils) trouve ici quelques moyens de preuve, ou tout au moins matière à nourrir une rhétorique stigmatisante de l'altérité ethnoraciale de ce type de famille. Ce faisant, la déviance d'Issam est simultanément érigée en résultat du principe de responsabilité personnelle et d'une altérité ethnoraciale anomique, foncièrement rétive à l'ordre scolaire. Les deux dimensions s'interpénètrent, s'expliquent mutuellement, pour *in fine* se superposer.

Par retournement des formes d'hostilité fabriquées dans ce conseil, l'hostilité d'Issam envers l'école devient une évidence non discutable, tandis que sa mère n'a plus l'occasion de s'exprimer. Les acteurs de l'éducation écourtent ensuite la durée du conseil et prononcent un renvoi définitif.

CONSEIL N°2 : UNE RÉOLUTION CONFLICTUELLE ETHNICISÉE

Contrairement à la situation précédente, ce second conseil autorise, non sans grandes tensions et toujours sur le fil du rasoir, l'insertion de séquences réparatrices qui pondèrent l'hostilité discursive globale et l'importante conflictualité d'ensemble.

Malgré ces différences, on peut établir des rapprochements avec les analyses précédentes. L'évitement du pire, de justesse, sous certaines conditions spécifiques, apporte plus d'éléments analytiques intéressants que la décision finale. Il s'agit, par rapport au premier conseil, d'un précaire rééquilibrage des tensions, réussi grâce à un ensemble de ressources qui n'étaient pas disponibles pour le binôme précédent, et sans la présence desquelles la situation de Kader aurait sans doute ressemblé à celle d'Issam.

L'agencement de ces ressources *in situ*, leur fonction pragmatique et les conséquences dommageables que leur absence aurait pu entraîner méritent que l'on s'y attarde.

Les conditions d'une négociation conflictuelle

La transcription de ce conseil ne laisse pas apparaître une situation d'hostilité nécessairement moins vive entre les acteurs de l'éducation et ce binôme que dans le cas précédent. L'entame des échanges montre plutôt comment l'élève et la mère sont mis à rude épreuve. D'emblée, l'élève fait face à une description d'un événement dont il est accusé d'être un des principaux protagonistes (une bagarre sur un terrain de sport). Interprétation qu'il conteste aussitôt. On peut voir que sa contestation demeure dans un premier temps sans effet. Ce n'est que grâce à l'intervention de la médiatrice (B) que l'élève peut faire valoir son point de vue et mettre ainsi fin à ce qui s'avère être des allégations démenties par la police.

Élève : Je ne me suis pas battu à Jesse O.

Principal : Écoute, on ne va pas revenir là-dessus.

Élève : Je ne me suis pas battu, moi, à Jesse O.

P : Madame B. ?

B : Sa maman, elle est en train de me dire aussi qu'elle a été à la police et qu'ils lui ont dit que lui ne s'était pas battu.

E1 : Ce n'était pas l'un des plus violents.

P : Il n'a pas été l'un des plus violents, bon alors, de toute façon ce n'est pas l'un des éléments les plus violents.

L'important dans cette séquence n'est pas tant la contestation opposée au Principal que la *manière* dont sa description est corrigée, et précisément ce sur quoi cette correction renseigne quant au contexte particulier d'hostilité et à la place qu'occupe chacun des participants. Arrêtons-nous sur l'importance des échanges entre le parent d'élève et les acteurs de l'éducation, notamment le Principal, *via* la médiatrice. Contrairement au premier conseil, cette médiation évite la confrontation directe entre la mère et les acteurs éducatifs, esquivant la question conflictuelle de la compréhension, atténuant ainsi un rapport de force asymétrique, eu égard aux raisons pour lesquelles l'élève comparait. Ces difficultés maîtrisées, Kader, à la différence d'Issam, trouve en sa mère un allié dont la voix peut être entendue. Elle l'est en effet, mais non sans affronter nombre de séquences porteuses de remarques ou de reproches stigmatisants.

En ce sens, l'élève et la mère traversent une série d'épreuves qui ne se transforment pas en autant d'obstacles insurmontables que parce qu'opèrent les constants ajustements pragmatiques réglés avec et grâce à la coopération active de la médiatrice. Son implication et son guidage, effectués avec une certaine intelligence de la situation, offrent, de ce fait, à l'élève et à sa mère la possibilité de se consacrer à la défense de leurs arguments.

Un scepticisme majoritaire pondéré par la médiatrice

À la différence du binôme précédent, soumis, quoi qu'il fasse, aux contraintes stigmatisantes de ses interlocuteurs, le second binôme ajuste ses réponses et ses parades aux énoncés initiés par les acteurs de l'éducation. Ses ajustements prennent largement appui sur les interventions de la médiatrice. La mère parvient ainsi à neutraliser les épreuves qu'elle affronte. Contrairement à la mère d'Issam, celle de Kader réussit à faire valoir son point de vue, mais scepticisme⁸ (Pomerantz, 1988) et mise en doute persistent dans les interventions du Principal.

P : D'autre part Madame K., je voudrais vous dire qu'on a eu du mal à se rencontrer, vous le savez, j'ai eu du mal à vous rencontrer, à vous faire venir, j'ai eu du mal à vous joindre.

Mère : On est venu, oui on est venu deux fois.

P : Je vous ai vue deux fois, mais j'aurais dû vous voir une troisième fois.

Mère : Parce que moi, il n'y en a pas là. Depuis le premier février, moi il n'y en a pas là.

B : Elle n'était pas là Monsieur le Principal.

Puis, plus loin :

P : Je voudrais que vous traduisiez. Je suis convaincu que même à l'heure actuelle, le papa ignore beaucoup de choses, est-il au courant que l'enfant passe en conseil de discipline ? Je n'en suis même pas convaincu, je ne suis même pas convaincu que le papa est au courant que le fils passe en conseil.

B : Parce qu'il [le père] ne marche pas, il est malade, il était à l'hôpital.

P : Est-ce que le père est au courant de tout, Madame ?

Mère : Oui, il a frappé.

B : La maman elle l'a caché, parce qu'il l'a privé de nourriture et il l'a frappé, il est sorti il y a deux jours de l'hôpital, il ne peut pas venir.

Mère : Moi y en a dire la vérité hein.

P : Je dis ça, parce que je pense qu'il n'a pas toujours été tenu au courant.

Mère : Non, non, il savait tout, tout.

P : Avant non ?

Mère : Oui, oui, oui, oui, oui, oui !

P : Même avant, Madame ?

Mère : Oui

P : Ah bon !

Dans ces deux passages, la mère affronte l'épreuve du reproche sur fond de mise en doute de son attitude à l'égard du Principal et de sa loyauté vis-à-vis de son époux, à qui elle cacherait des événements relatifs à la scolarité de leur fils. Dans les deux cas, les reproches exigent qu'elle se justifie. Ses explications ne satisfont pourtant pas le Principal, dont l'expression dubitative répétée requiert l'intervention indispensable de la médiatrice. Par sa prise de parole, la médiatrice atteste la difficulté qu'éprouve la mère à se faire entendre, d'autant qu'à chaque fois l'épreuve se trouve connotée moralement. Dans les deux cas, lui est reproché le non-respect d'obligations morales vis-à-vis du Principal ou de son époux. Manque de crédibilité et attitude honteuse constituent les deux volets normatifs auxquels le parent d'élève doit répondre sans perdre la face.

Dans le premier conseil, Issam supporte invariablement le poids de la honte sans jamais pouvoir y répondre. Ici, c'est plutôt la mère de Kader qui répond aux suspicions honteuses. Compte tenu de l'âpreté des échanges, sans le procédé de contournement introduit dans sa défense grâce aux interventions de la médiatrice, sa situation n'aurait peut-être pas été différente de celle d'Issam. Ce procédé de contournement permet d'affronter l'asymétrie du rapport de forces, de ne pas crouler sous l'opprobre et, sans vraiment faire bonne figure, de limiter les atteintes portées à son honneur. En outre, ces séquences d'interaction, par tierce personne interposée, autorisent et rendent crédibles les excuses de Kader. Enchâssées dans ce dispositif porté par la médiatrice, les excuses du fils succèdent à une de ces tierces interventions ayant déjà relayé auprès du Principal une supplique de la mère.

P : Des questions à poser ? Souhaitez-vous intervenir ? Madame, si les professeurs et les membres du conseil de discipline n'ont pas d'autres interventions, vous pouvez tout à fait prendre la parole, Madame B. peut traduire éventuellement.

B : Madame K., elle vous demande de l'excuser de la part de son fils, et elle vous demande de lui laisser

une chance, et si la prochaine fois il refait ça, elle vous demande de le punir.

[...]

Élève : Je vous présente mes sincères excuses et cela ne se reproduira pas.

B endosse le rôle d'actrice honoraire dans cette situation. En ce sens, sa participation au caractère opératoire du dispositif lui permet d'apporter à la situation ce qu'E. Goffman nomme, dans un contexte de stigmatisation, un soutien honoraire (Goffman, 1975) à la souffrance que supportent les personnes stigmatisées. Ce soutien honoraire consiste ici à partager ponctuellement l'épreuve en s'appropriant une partie de cette souffrance de manière à accréditer la parole de la mère et de l'élève.

Ce rôle de membre honoraire n'est en quelque sorte possible que parce qu'il confère à la parole des stigmatisés une certaine honorabilité dont ils sont amputés du fait même de leur relégation. La valeur opératoire de leur parole n'est effective qu'en raison du crédit moral dont bénéficie la médiatrice. Elle apporte, par son crédit, caution et validité aux excuses prononcées par la mère et l'élève. Ceux-ci retrouvent ainsi un fragment de *confiance* (Quéré & Ogien, 2006). Grandement tributaire de l'investissement de la médiatrice dans son rôle, cette confiance apparaît fragile aux yeux de ceux-là mêmes qui en dépendent. L'investissement de B dans ce rôle est proportionnel au caractère instituant qui lui est conféré par le collège⁹. Cette manière indirecte d'administrer des minoritaires stigmatisés (Poutignat & Streiff-Fenart, 1998) signifie autant de confiance ôtée au parent et au collégien. Le scepticisme dont leur parole est l'objet témoigne de ce retrait de confiance et d'une mise à distance de l'altérité dépréciative. La nécessité d'en passer par une parole tierce bouscule *ipso facto* la confiance accordée à la mère et au fils. Plus qu'elle ne restaure une crédibilité envers leurs propos, l'intervention de la médiatrice fait transparaitre le peu de latitude dont disposent la mère et le fils. Fût-ce pour s'excuser et reconnaître ses torts, la formulation préalable de la médiatrice apparaît indispensable. On peut lui faire confiance, c'est la raison pour laquelle les excuses demeurent crédibles. En d'autres termes, c'est bien parce qu'elle s'engage à faire respecter une résolution que les excuses de l'élève sont audibles (« Élève : [...] cela ne se reproduira pas »). Les excuses n'ont ici pas valeur performative en soi, autre manière d'illustrer la fragilité d'une confiance non accordée en première intention. À rebours, la demande de traduction du Principal exprime clairement une confiance oblitérée. Ce que la

médiatrice entrevoit avec habileté en sacrifiant la traduction à une réponse du tac au tac (voir *infra* la prochaine citation).

Indexés sur un discours externe autorisé, annexés à la caution morale et à la crédibilité qui définissent ce discours, les arguments de l'élève et du parent, placés sous dépendance, ne conduisent en rien à l'émergence d'une autonomie citoyenne (Charlot, Emin & de Peretti, 1999) et à la construction d'une parole légitime. En témoigne le scepticisme du Principal qui doute que le père de Kader soit au courant de sa comparution et suspecte sa femme de la lui avoir cachée. Sans la présence capitale de la médiatrice, l'affirmation de la mère n'aurait pas été accréditée, bien que demeurée suspecte. La mère fait en cela l'expérience d'un déni de reconnaissance (Honneth, 2006). L'expression culturaliste et la force d'altérisation de ce déni sont d'autant plus tangibles que le Principal choisit de faire traduire sa « conviction » par la médiatrice.

P : Je voudrais que vous traduisiez. Je suis convaincu que même à l'heure actuelle, le papa ignore beaucoup de choses, est-il au courant que l'enfant passe en conseil de discipline ? Je n'en suis même pas convaincu, je ne suis même pas convaincu que le papa est au courant que le fils passe en conseil.

B : Parce qu'il [le père] ne marche pas, il est malade, il était à l'hôpital.

P : Est-ce que le père est au courant de tout Madame ?
Mère : Oui, il a frappé.

B : La maman elle l'a caché, parce qu'il l'a privé de nourriture et il l'a frappé, il est sorti il y a deux jours de l'hôpital, il ne peut pas venir.

Ce conseil s'avère être un espace d'élaboration et de définition de l'altérité délimité par des frontières¹⁰ (Barth, 1995 ; Poutignat & Streiff-Fenart, 1995) construites autour d'une dépréciation de formes expressives – langagières, comportementales et normatives – corrompues *ex ante*. Kader et sa mère ne sont pas suspectés de ne pas pouvoir communiquer ; néanmoins, les discours des acteurs éducatifs relatifs aux relations entre les membres de cette famille ne sont guère laudatifs. La distribution des échanges, les formes de catégorisation qui les structurent, l'enchâssement moral ainsi que les inférences prédictives¹¹ sous-tendues tracent les contours d'une hostilité dérivée, interne au contexte éducatif, brutale et peu compatible avec une reconnaissance mutuelle respectueuse des personnes. Les processus de stigmatisation à l'œuvre renvoient plutôt à des reconnaissances descriptives et interpersonnelles

disqualifiantes pour la famille, cela en référence au père de Kader.

Cette hostilité endogène externalise la conflictualité mise en scène dans les séquences d'interaction et institue un espace moralisateur dont les modalités d'émergence appartiennent au registre de l'incrimination, voire de l'infantilisation des usagers. On assiste à un traitement de l'altérité qui pré-qualifie et rigidifie les formes d'existence socio-scolaires des usagers de l'école et leur renvoie une hétéro-définition d'eux-mêmes plutôt méprisante. La nécessité pragmatique de s'extraire de cette hétéro-définition, afin de limiter les conséquences stigmatisantes de ce traitement, exige de Kader et de sa mère qu'ils se soumettent à la légitimité institutionnelle de la médiatrice. Ce faisant, leur perte d'autonomie citoyenne ainsi que la fragilité de leur reconnaissance individuelle par les acteurs éducatifs les placent dans un rapport de subordination qui limite leurs droits à l'expression et pervertit l'émancipation critique et l'accession à l'égalité de traitement censées définir l'école républicaine.

CONSEIL N°3 : UNE RÉOLUTION CONFLICTUELLE NON ETHNICISÉE

Mathieu est un élève de sixième qui comparait également en conseil de discipline. À la surprise du Conseiller principal d'éducation (CPE), cet élève n'a pas fait l'objet de nombreux rapports de la part de ses enseignants. Si bien que le jour du conseil, le CPE demande à ses collègues les raisons pour lesquelles ils n'ont pas rédigé plus de rapports compte tenu de l'attitude très irrespectueuse de Mathieu.

CPE : Tu connais Mathieu toi ?

E1 : Oui, je l'ai en classe.

CPE : Parce que j'ai consulté ses bulletins en vue du conseil, et je n'ai pas remarqué de problèmes de discipline particuliers. Aucun de vous n'a mentionné un comportement particulièrement difficile. Je voudrais bien savoir ce qui s'est passé ?

E1 : Il a été très insolent avec Martine. Je ne m'en souviens plus très bien, mais il me semble bien avoir noté quelque chose sur son carnet.

CPE : Moi, je n'ai rien vu de particulier, pas de rapport non plus.

E1 : Je regrette de ne pas avoir rédigé de rapport le concernant. Car il aurait fallu faire un rapport à chaque occasion, mais en même temps on passerait son

temps à faire des rapports s'il fallait mentionner leur attitude régulièrement.

Première grande différence avec ses deux camarades, le comportement désobligeant de Mathieu à l'égard de ses enseignants n'a pas fait l'objet de rapports écrits. C'est, semble-t-il, un incident plus désagréable que ceux auxquels les enseignants sont habitués avec Mathieu qui les aurait conduits à réclamer sa comparution en conseil. La différence de rapports rédigés entre Mathieu et ses camarades va permettre à l'élève et à sa mère de se défendre avec plus de facilité. L'absence de témoignages écrits rend les preuves de son indiscipline immédiatement moins flagrantes. Dans la mesure où les échanges occasionnés durant le conseil ne peuvent s'appuyer sur des expériences consignées par écrit, la mise en récit de l'indiscipline de Mathieu ne peut faire l'objet d'une histoire cumulative sur la longue durée. Par la même occasion, la contestation par la mère des reproches adressés à son fils devient moins ardue. Tout comme le CPE avant le conseil, la mère peut s'étonner de ne pas constater plus de rapports rédigés ni plus de mentions sur les carnets de notes attestant les problèmes de discipline de son fils.

Mère : Comment se fait-il qu'avec un fils si mal élevé, Mathieu n'ait pas plus de rapports ? Moi je ne comprends pas, si vous dites qu'il est si indiscipliné, qu'il se comporte si mal avec ses professeurs, il aurait dû avoir beaucoup de rapports ?

E2 : Madame, Mathieu a toujours été comme ça, mais j'ai jusqu'à ce jour toujours préféré faire comme si je n'entendais pas ce qu'il pouvait dire. Je passais outre ce qu'il pouvait dire, c'est la raison pour laquelle je ne lui ai jamais mis de rapport. Mais là, il m'a insultée gravement.

E3 : Dans mon cours, Mathieu est également très souvent incorrect.

P : Madame D. lui a demandé son carnet de correspondance, il n'a pas voulu le lui donner, c'est alors que Mathieu l'a insultée : « N... ta mère. Ta mère la p... ».

Mathieu : Elle m'a donné une claque. C'est pour ça que je l'ai traitée.

E2 : Non pas du tout. Il m'a copieusement insultée, je lui ai alors brossé les cheveux. Lorsque les faits se sont déroulés, Mathieu était au premier rang. La voisine pourrait témoigner, elle a très bien entendu, tout comme moi.

Mère : Oui, je connais sa voisine, c'est une très bonne élève, je sais qu'elle est la première de sa classe.

Principal : Dis nous Mathieu, maintenant que la situation est éclaircie, veux-tu te prononcer, t'exprimer sur ce qui s'est passé ?

Mathieu : Elle m'a donné une claque et je l'ai traitée.

E3 : Mais dis-moi, c'est comme cela que tu parles avec tout le monde, à chaque fois que tu ouvres la bouche ?

Mathieu : Non, je traite lorsque je suis énervé, avec les nerfs.

E3 : Ah, c'est déjà pas mal que tu sois capable de faire la différence entre la vulgarité à l'extrême et la façon habituelle et normale avec laquelle tu dois impérativement t'adresser à tes professeurs, à tout le monde du reste. C'est cela la civilité.

Mère : Monsieur le Principal, je reconnais qu'il a tort dans la mesure où il a insulté la mère de son professeur. Sa mère, la pauvre, n'avait rien à voir dans cette affaire. Mais Monsieur le Principal, je peux vous dire que Mathieu à la maison et à l'école, il n'est pas du tout le même.

CPE : Il parle comme ça chez lui ?

Mère : Pardon ? Qu'il manque d'égard à sa mère, c'est impensable, ça je ne l'admettrais jamais.

E3 : Alors pourquoi agis-tu comme ça au collège ?

Mère : Monsieur, je ne peux pas l'aider à la maison, lorsqu'il doit faire ses devoirs, j'ai arrêté l'école très tôt, il me fallait aller travailler pour gagner ma vie, à la fin du primaire, je suis partie travailler. Le petit se sent perdu pour faire ses devoirs, ça le rend parfois agressif, mais il n'est pas mauvais, ce n'est pas un méchant garçon, au contraire, il souffre de sa situation. Moi, je fais mon possible. Vous savez je veille à ce qu'il ne manque de rien : règle, compas, stylos, les cahiers qu'il met dans son bureau. Mais il sent que je ne peux pas l'aider. C'est une souffrance de ne pas pouvoir lui apporter de l'aide. La plus grande erreur que j'ai faite, c'est d'avoir écouté son grand frère. En début d'année, je voulais l'inscrire à la cantine de telle sorte qu'il ne puisse pas être dehors entre midi et une heure et demie. Parce qu'après, l'après-midi, il serait trop tenté de ne pas retourner au collège. C'est ce qui se passe, c'est un calvaire pour le faire repartir. Quand je ne suis pas là, je ne sais jamais s'il est retourné à l'école, et ça m'inquiète beaucoup.

CPE : Vous auriez dû écouter votre seul point de vue.

Mère : Monsieur F. [CPE] sait que nous sommes voisins, j'habite juste derrière depuis vingt ans. Il sait que s'il a besoin de me voir, je viens tout de suite dans son bureau.

Principale adjointe : Je dois quand même vous dire, Madame, que Madame D. est aussi une mère de cinq enfants et que Mathieu lui doit d'autant plus de respect.

Mère : Ah bon ! Lors d'un rendez-vous avec Monsieur F., je me souviens, vous étiez dans son bureau, nous avions discuté, mais comme vous m'aviez parlé de votre fille, je pensais que vous n'aviez qu'un enfant.

Ces échanges montrent comment la mère de Mathieu prend en charge la défense de son fils. L'absence de rapports rend possible cet exercice. Pour ce faire, la mère souligne cet aspect de la situation comme une « absence remarquable » qui mérite d'être mentionnée. Plus généralement, la mère utilise ses tours de paroles comme un espace discursif lui permettant de relativiser l'attitude reprochée à son fils. Elle transforme ainsi le conseil en une arène démonstrative où elle affirme d'une part son plein engagement dans l'éducation de son enfant et, d'autre part, la nette opposition entre la manière dont Mathieu se comporte dans sa famille et au collège. Grâce à cette posture, les doutes itératifs formulés par les acteurs de l'éducation dans les deux précédents conseils n'ont ici plus cours. C'est plutôt la mère de Mathieu qui interroge ses interlocuteurs sur l'impolitesse reprochée à son fils (« Comment se fait-il qu'avec un fils si mal élevé... ? »).

Un argumentaire non soumis au scepticisme

Dans ce conseil, les paroles de la mère et même celles du fils ne sont pas mises en doute. Prenant au sérieux les reproches de ses interlocuteurs, la mère expose les limites de l'aide qu'elle peut raisonnablement apporter à son fils. Très habilement, elle explique les raisons pour lesquelles elle ne peut soutenir intellectuellement son fils dans ses études. Obligée de travailler très jeune pour subvenir à ses besoins, elle a dû arrêter sa scolarité dès le primaire. Des conditions sociales d'existence difficiles pénalisent la mère et le fils dans la réussite de ce dernier. En revanche, elle se dit intransigeante sur le comportement de son fils à son endroit. Aucune attitude désobligeante ni acte d'impolitesse ne sont tolérés.

La mère émaille son discours d'un nombre important de détails de manière à faire la démonstration de son propos. Ceux-ci vont des fournitures classiques dont Mathieu ne manque jamais à la volonté d'inscrire son fils à la cantine, en passant par les relations de bon voisinage qu'elle entretient avec le collège.

Une auto-analyse persuasive

L'argument pratique développé par la mère peut se résumer par deux expressions logiquement reliées : « se mettre à nu » pour « sauver sa peau ». La dimension classiste de son propos apparaît ainsi clairement. On peut à ce titre parler de misérabilisme de bon aloi. Cette posture discursive de la mère vise à atténuer l'importance du comportement

répréhensible de l'élève. Le conseil ne permettra pas de savoir si ce comportement est la cause ou la conséquence de la « claque » reçue par l'élève. « Claque » dont on sait peu de choses. Mathieu mentionne un vrai coup porté au visage, tandis que Madame D. parle de « cheveux brossés »... L'incident se trouve comme noyé sous l'argument défensif de la mère. La logique classiste qui sous-tend l'argument vise à montrer que si la mère ne transige pas sur l'impolitesse de son fils, elle ne peut pas pour autant répondre de son indiscipline.

Contrairement aux précédents parents, la mère de Mathieu dispose de moyens assez efficaces pour retourner une situation *a priori* défavorable. Elle utilise les divers plis de la conversation pour construire un argumentaire qui sollicite l'aide des acteurs scolaires en lieu et place d'une stigmatisation dès lors injustifiée. Tandis que les parents d'Issam et de Kader pâtissent des effets d'altérité produits par l'asymétrie de la relation discursive, la mère de Mathieu parvient à prolonger la relation de voisinage qu'elle invoque durant le conseil. Elle prolonge de la sorte une conversation tenue dans le bureau du CPE et découvre avec surprise que l'enseignante est aussi mère de cinq enfants. Plutôt que d'être intimidé par la Principale adjointe, la mère reprend ses propos de façon à marquer sa familiarité avec l'école, à gagner en confiance et la confiance des acteurs scolaires. Situation bien différente de celles des deux autres parents d'élève.

Se mettant à nu, la mère brise progressivement la glace et se livre habilement à ses interlocuteurs. De son histoire personnelle aux attitudes de Mathieu présentées comme des caractéristiques naturelles (« c'est un enfant naturellement vif »), ses propos attestent d'une réflexivité en acte, visant à expliquer les difficultés scolaires de son fils. La locutrice donne ainsi à voir des conditions sociales d'existence désavantageuses à long terme dans un processus de réussite scolaire, pour lequel les vicissitudes de sa propre existence sont autant de « handicaps » transgénérationnels. Elles agissent sur son fils, victime à son tour. L'usage pratique d'une auto-socio-analyse¹² (Bourdieu, 2004) montre, selon la locutrice, aux acteurs scolaires la manière dont agissent des inégalités socio-économiques sur deux générations. Exercice de sociologie pratique, l'argumentaire consiste à déployer dans le temps présent une analyse de la reproduction des inégalités qui associe conditions matérielles d'existence et réussites scolaires. Son misérabilisme de bon aloi offre une présentation de soi frappée d'un populisme méritant. Son engagement dans la réussite de Mathieu est

entier : elle veille à ce qu'il n'aille pas à l'école sans ses affaires, juge bon de l'inscrire à la demi-pension, sollicite les aînés et se rend disponible aux personnels éducatifs.

Cette prise de parole argumentée protège Mathieu dans le cours des échanges. Son hexis corporelle n'est pas soumise à interprétation et à inférences telles celles dont ses camarades ont fait l'objet. L'engagement personnel de la mère dans les échanges, sans médiation aucune, neutralise les effets de honte et d'atteinte corporelle produits par le traitement de la différence ethnoraciale dans les deux autres conseils. On assiste plutôt à un effet inverse. Le travail disqualifiant mené, par procédures langagières interposées, dans le domaine privé des familles altérisées laisse place à un engagement autonome de la locutrice lui permettant de ne pas subir d'intrusion dégradante et de se faire entendre.

Une structure contrastive : classisme versus ethnicisation

L'argument statutaire et classiste développé par la mère de façon autonome la dégage de toute dépendance vis-à-vis d'une médiatrice. Ce qui n'est pas le cas des deux autres conseils. De leur rapprochement avec le conseil de Mathieu se dégage une structure contrastive induite par la fabrication de phénomènes d'ethnicisation socio-scolaire. Dans un cas, l'argument socio-économique et le « handicap » classiste, non confrontés à un traitement ethnoracial de l'altérité, protègent le binôme d'une disqualification manifeste ; dans les autres cas, l'altérité ethnoculturelle prescrite aggrave l'accusation et rend parent et élève responsables de la situation. De manière non remarquée et non voulue, ce processus essentialise, sous des formes indirectement discriminantes, les caractéristiques prêtées à un public ethnicisé.

L'analyse des phénomènes d'altérisation montre, par contraste avec la rhétorique classiste et statutaire, que la catégorisation ethnoraciale, sans être revendiquée, voire déniée, ne constitue pas moins un événement de la réalité socio-scolaire. La micro-description de certaines situations éducatives laisse entrevoir aisément la fabrication *in vivo* de cette réalité contrastée. Le contraste n'est pas atténué quand on sait la représentation ethnicisante que recouvrent les insultes qu'aurait proférées Mathieu... (« N... ta mère. Ta mère la p... »).

L'usage par le parent d'une auto-socio-analyse en acte module la responsabilité de l'élève, interroge, de

façon critique, la logique reproductive inégalitaire et semble questionner une méritocratie républicaine ne protégeant pas assez les plus faibles. Par contraste, l'ethnicisation des rapports socio-scolaires, dans certaines situations, rend parents et élèves prisonniers de rôles fortement contraints par des appartenances prescrites et laisse apparaître des formes performatives d'interactions socio-scolaires biaisées et de dégradation de l'altérité (Garfinkel, 1956 ; Warfield Rawls & David, 2006). Le rapprochement contrasté des trois conseils met en évidence la circulation d'un sens et la fabrication d'interprétations instituées autour de catégories ethnoraciales. Cette altérisation des usagers les entraîne dans une impasse différencialiste qui entrave leur plein engagement dans la situation. Ils la subissent plus qu'ils n'y participent.

RÉFLEXIONS CONCLUSIVES

Instance délibérative préposée au règlement d'une conflictualité antérieure, le conseil de discipline se convertit, *in situ*, en un lieu où apparaissent, *hic et nunc*, de nouvelles formes d'hostilité. Celles-ci mobilisent, de façon non intentionnelle, un ensemble de pratiques discursives qui produisent une grammaire dépréciative de la catégorisation ethnoraciale.

Replacée parmi d'autres formes d'hostilité internes et externes à l'école, cette forte conflictualité n'apparaît pas comme un épiphénomène, à la marge d'un procès éducatif fonctionnel. Penser cela ferait courir le risque de passer à côté de phénomènes d'ethnoracialisation de l'altérité, apparemment prosaïques,

mais qui fragilisent l'école républicaine et maintiennent des populations scolaires minorisées dans un état de non-reconnaissance citoyenne. *A contrario*, le régime discursif « républicain », supposé aveugle aux différences ethniques, ne protège pas des classements socio-scolaires différencialistes celles et ceux en quête d'une vie digne. À la manière d'un prêt-à-penser idéologique transversal, l'usage spontané de ce régime discursif dédouane plus des inégalités et des dysfonctionnements induits qu'il n'apporte de réponses à ces situations de malaises et de (re)productions de discriminations subreptices et indirectes (Streiff-Fenart, 2002).

Dans certaines circonstances, la catégorisation ethnique informe l'action scolaire sous des modalités non remarquées. Bénéficiant d'un pouvoir performatif issu d'un régime d'action politique asymétrique, inscrit dans des formes de domination symbolique et matérielle, la catégorisation ethnoraciale introduit de l'hostilité dans le rapport à l'altérité. En vue de pondérer cette conflictualité, certains ont proposé une redéfinition de l'action scolaire qui prendrait appui sur « des principes et [des] pratiques de l'attention bienveillante ». Sont suggérées des modalités d'action organisées autour d'un régime d'*agapè*, avec « l'amour comme compétence sociale appliquée à l'enseignement scolaire » (Lorcerie, 2012, p. 24). D'un point de vue analytique en tout cas, la cécité descriptive¹³ (Kokoreff & Lapeyronnie, 2013) participe à la construction d'hostilité scolaire, à l'endroit d'usagers minorisés.

Stéphane Zéphir
stephane.zephir@unice.fr

Université de Nice Sophia Antipolis, URMIS et LAPCOS

NOTES

- 1 Les données statistiques par origine sociale des élèves renseignées par l'administration du collège, situé en Zone d'éducation prioritaire (ZEP), indiquent la répartition suivante : 25 % d'employés, 33 % d'ouvriers et 29 % d'inactifs. Ces trois catégories sont largement surreprésentées (87 % du recrutement), et le reste de la distribution est ainsi réparti : 9 % de professions intermédiaires, 1 % de cadres supérieurs, 2 % d'artisans et commerçants, et 1 % regroupés sous la rubrique « profession inconnue » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998, p. 3). Dans ce document, on trouve sous l'intitulé « Interprétation des évolutions des caractéristiques sociales et scolaires des élèves » la mention suivante : « Une démographie complexe : la population étrangère ou issue de l'immigration a moins diminué que la population française. Elle a donc augmenté en pourcentage » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1998, p. 7). On remarque que l'interprétation descriptive est articulée autour de catégories ethnoraciales.
- 2 Le matériau cité est issu d'une ethnographie menée dans ce collège lors d'un travail de thèse (Zéphir, 2007).
- 3 Sur le sens que recouvre l'expression « travail d'enquête », voir l'annexe.
- 4 En écho à la manière dont A. Honneth (2007) analyse comment l'absence de reconnaissance procède d'un déni d'un droit à la subjectivité au profit du primat accordé à une connaissance objectivée faisant fi des propriétés singulières de chaque personne. Cette désobjectivation conduit à porter au devant de la scène sociale des préjugés sur des individus dès lors collectivement dévalorisés.
- 5 La notion de dispositif interactionnel, empruntée à l'analyse conversationnelle, renvoie à l'organisation séquentielle et catégorielle des échanges langagiers. À travers cette organisation, contrainte, objectivité et moralité d'un ordre socio-scolaire auto-régulé sont alors accomplies durant le conseil de discipline.
- 6 La « tactique », selon M. De Certeau (1990), aide le dominé à sortir d'une mauvaise passe selon les rares opportunités qu'offre une situation. Pour Issam, traduire à faible voix s'apparente moins à une tactique qu'à un « sauve qui peut » dans une interaction offrant peu d'opportunités.
- 7 À rapprocher des analyses de J.-P. Zirotti (2012) relatives aux jugements professoraux : « Dans certaines des expressions du jugement scolaire [...] catégories propres aux identités scolaires et catégories propres aux identités sociales peuvent être méthodiquement associées pour constituer de nouvelles identités scolaires, nécessaires à certains enseignants pour lesquels l'identité scolaire de certains élèves ne saurait être dissociée de leur identité sociale "étrangère" ».
- 8 Le scepticisme prend la forme suivante : « tu dis X alors que les faits attestent Y ». Les interventions répétées de la médiatrice permettent à la mère de Kader de contrecarrer le scepticisme contenu dans les différents Y avancés par ses interlocuteurs.
- 9 La médiatrice est rattachée au Conseil général. Dans un rapport rédigé à l'intention du Conseil général, la responsable de la Section d'enseignement général et adapté (SEGPA) de l'établissement écrit : « Mme B. Anissa accomplit sa tâche de *médiatrice scolaire* [souligné] avec sérieux et compétence. Elle est le relais indispensable entre les familles "gitanes" et "maghrébines" en particulier. Par sa maîtrise des langues gitane, espagnole, arabe, elle sait faire la liaison entre le collège et les familles. Son rôle nous paraît indispensable et nous sommes très satisfaits de son travail ». Les compétences de B sont justifiées par une « visibilité » phénotypique et par des traits socioculturels et moraux attribués aux minoritaires, dont elle aurait la maîtrise. Elle possède un ensemble de dispositions nécessaires à une « administration indirecte » de l'altérité. Certains acteurs scolaires ont des notions d'arabe ou parlent l'espagnol. Lors de situations tendues, ils tentent d'utiliser des formes de « *code-switching* », avec plus ou moins de réussite, en vue d'apaiser le conflit. Mais la médiatrice en use avec une systématisme remarquable. Il s'agit alors d'instaurer une relation de confiance qui ouvre sur de la complicité. Elle n'hésite pas, lorsque cela lui semble nécessaire, à se démarquer ostensiblement du personnel scolaire en affichant son appartenance au groupe d'origine. Ce qu'elle n'a pas manqué de nous faire comprendre lors de nos premières rencontres dans le quartier : « Tu viens avec moi, tu me laisses parler. Si tu commences à poser des questions, ils vont dire "mais qui c'est ce toubab ?". Laisse-moi faire ». C'est du reste cette posture ethnoraciale qui divise les enseignants sur l'efficacité de son action, tandis que l'administration réclame sa présence... pour les mêmes raisons. Dans la cour de récréation, elle interpelle souvent des élèves pour leur faire des remarques sur leur comportement. Leurs répliques appellent de sa part une mise au point démystificatrice : « Oh, moi je suis pas Madame X. Tu me la fais pas celle-là. »
- 10 La construction de frontières se maintient autour d'équilibres dynamiques entre des oppositions de type « nous »/« eux », étayées par des caractéristiques ethnoracialisées, enchâssées dans des rapports discursifs asymétriques.
- 11 Sur ce point, voir l'annexe.
- 12 Comme sait le faire le sociologue de façon théorique, mais, pour la mère, c'est « à toutes fins pratiques ».
- 13 Le refus d'une telle cécité conduit M. Kokoreff et D. Lapeyronnie (2013) à mener, concurremment à leur travail sociologique sur la ségrégation et la relégation ethnoraciales, une réflexion citoyenne sur comment refonder la cité.

BIBLIOGRAPHIE

- BARTH F. (1995). « Les groupes ethniques et leurs frontières ». In P. Poutignat & J. Streiff-Fenart (dir.), *Théories de l'ethnicité*. Paris : PUF, p. 203-249.
- BOURDIEU P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Raisons d'agir.
- CHARLOT B., EMIN L. & de PERETTI O. (1999). « Les aides-éducateurs : le lien social contre la citoyenneté ». *Ville-École-Intégration*, n° 118, p. 161-175.
- DE CERTEAU M. (1990). *L'invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- DEWEY J. ([1938] 1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- DEWEY J. ([1939] 2011). *La formation des valeurs*. Paris : La Découverte.
- DEWEY J. ([1905] 2012). « Le postulat de l'empirisme immédiat ». *Critique*, n° 787, p. 1014-1025.
- GARFINKEL H. (1956). « Conditions of Successful Degradation Ceremonies ». *The American Journal of Sociology*, vol. 61, p. 420-424.
- GARFINKEL H. ([1967] 2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- GOFFMAN E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Éd. de Minuit.
- GOFFMAN E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éd. de Minuit.
- HONNETH A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte.

- HONNETH A. (2007). *La réification. Petit traité de théorie critique*. Paris : Gallimard.
- JAYYUSI L. (2010). *Catégorisation et ordre moral*. Paris : Economica.
- KOKOREFF M. & LAPEYRONNIE D. (2013). *Refaire la cité. L'avenir des banlieues*. Paris : Éd. du Seuil ; La république des idées.
- LORCERIE F. (2012). « Le mérite et l'amour. Sortir de l'incertitude des normes dans l'éducation prioritaire ». *Les Cahiers pédagogiques, dossier « Quelle éducation prioritaire ? »*, n° 499, p. 23-24.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE (1998). *Pour un état des lieux des ZEP : constats et réflexions. Document destiné aux écoles et établissements de la ZEP. Relance des zones d'éducation prioritaires*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- POMERANTZ A. (1988). « Constructing Skepticism: Four devices used to engender the audience's scepticism ». *Research on Language and Social Interaction*, n° 22, p. 293-314.
- POUTIGNAT P. & STREIFF-FENART J. (1995). *Théories de l'ethnicité*, suivi de *Les groupes ethniques et leurs frontières* de F. Barth. Paris : PUF.
- POUTIGNAT P. & STREIFF-FENART J. (1998). « Assimilation républicaine et gestion de la différence culturelle ». *Critique*, n° 618, p. 755-766.
- QUÉRÉ L. (2012). « Pragmatisme et enquête sociale ». In R. Keucheyan (dir.), *Introduction à la théorie sociale*. Paris : PUF, p. 182-194.
- QUÉRÉ L. & OGIEN A. (dir.) (2006). *Les moments de la confiance. Connaissance, affects et engagements*. Paris : Economica.
- SACKS H. (1972). « An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology ». In D. Sudnow, *Studies in Social Interaction*. New York : The free Press, p. 31-63.
- SACKS H. (1979). « Hotrodder: A Revolutionary Category ». In G. Psathas (dir.), *Everyday language. Studies in Ethnomethodology*. New York : Irvington Publishers Inc., p. 7-14.
- SACKS H., SCHEGLOFF E. A. & JEFFERSON G. (1974). « A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation ». *Language*, n° 50, p. 696-735.
- STREIFF-FENART J. (2002). « Modèle républicain et discriminations ethniques : un dilemme français ». *Faire Savoirs*, n° 1, p. 69-76.
- WARFIELD RAWLS A. & DAVID G. (2006). « Accountably Other: Trust, Reciprocity and Exclusion in a Context of Situated Practice ». *Human Studies*, n° 28, p. 469-497.
- WATSON D. R. (1978). « Categorization, Authorization and Blame-Negotiation in Conversation ». *Sociology. The Journal of the British Sociological Association*, vol. 12, p. 105-113.
- WINKIN Y. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris : Éd. du Seuil ; Éd. de Minuit.
- WITTGENSTEIN L. ([1921] 1961). *Tractatus logico-philosophicus*, suivi de *Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard.
- ZÉPHIR S. (2007). *Des différentes modalités de l'expérience minoritaire dans l'espace urbain d'une Zone d'Éducation Prioritaire : les effets paradoxaux d'une action positive*. Thèse de doctorat, sociologie, université de Nice Sophia Antipolis.
- ZIROTTI J.-P. (2012). « Identités scolaires et identités sociales dans les dispositifs de catégorisation du jugement professoral ». *Langage et société*, n° 142, p. 47-58.

L'usage des catégories en contexte

Leur usage renvoie à une conception publique des activités sociales. Accéder à l'usage de ces catégories du langage et à leur signification en contexte passe par un apprentissage public des règles de leur application (Wittgenstein, [1921] 1961). La description/interprétation du monde social repose sur cet apprentissage qui détermine la manière dont les catégories seront agencées et co-produites en situation. Ces usages traduisent une connaissance pratique et une expérience des formes socioculturelles conjointement sanctionnées par les acteurs sociaux en situation. Notre enquête de terrain, ici les conseils de discipline, a consisté à faire sens de ces règles d'application des catégories telles qu'elles furent utilisées en situation. De cette accession publique aux significations vernaculaires découle l'analyse descriptive de l'usage des catégories ethnoraciales durant les conseils et leurs conséquences parfois disqualifiantes à l'endroit des minorisés. La description sociologique passe dès lors par une appropriation de cet usage à des fins analytiques. Dès lors, par « l'observation participante », il ne s'agit pas tant de prendre part aux activités en cours que de participer aux formes processuelles d'engagements des acteurs scolaires par le fait même de pouvoir en restituer la grammaire d'usage.

La catégorisation

La catégorisation renvoie aux processus cognitifs et sociaux à partir desquels les activités sociales sont co-élaborées. Agencée en contexte grâce à ces processus, la catégorisation trouve alors toute son efficacité pratique. Grammaire de l'organisation des activités sociales, la catégorisation est au cœur de phénomènes visant à nommer, évaluer, juger, prédire, etc. (Sacks, 1972, 1979). Elle organise ainsi la description du monde social et permet l'identification

réciproque des personnes. Elle autorise des inférences prédicatives et définit des attentes normatives vis-à-vis de soi et d'autrui. Elle oriente moralement l'agir en commun et sanctionne la transgression. Elle est donc décisive dans la vie morale et pratique des institutions (Jayyusi, 2010). En décrivant comment la catégorisation ethnoraciale s'organise autour de considérations portées sur les pratiques langagières des minorisés, sur la mise en doute de leur loyauté vis-à-vis de l'école et dans les relations intrafamiliales, nous avons pu analyser la manière dont s'élabore la construction de l'altérité.

La dimension pragmatique du sens commun : un travail d'enquête

La mise en forme des activités sociales suppose un travail d'enquête soutenu des participants. La dimension pragmatique de ce travail renvoie aux actions initiées, à leur caractère co-réalisé (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) et à leurs conséquences pratiques. Ce travail d'enquête explore les possibilités d'action en vue de trouver une solution au(x) problème(s) que pose le maintien d'un sens commun (Dewey, [1938] 1967, [1939] 2011, [1905] 2012). Il exige l'initiative de micro-décisions et d'ajustements discursifs en situation.

Ce travail d'enquête pose des difficultés selon le contexte, les enjeux de la collaboration et la position respective des participants. De cela dépendent le type de catégorisations mobilisées et la manière dont elles marqueront ce travail d'enquête dans ses conséquences pratiques (Quéré, 2012). Analyser notre matériau en interrogeant comment est mené ce travail d'enquête par les professionnels de l'éducation nous a permis d'adopter la posture d'« observation participante » mentionnée plus haut et d'en exploiter la capacité heuristique pour décrire les modalités de fabrication de l'altérité.