
L'insolence

Jean-Paul Payet

La ville, l'école, l'étranger

Dans une revue qui s'intéresse à la recherche sur la ville, et plus encore dans ce numéro qui interroge les qualités des jeunes urbains, il apparaît nécessaire de justifier la place d'un article centré sur l'espace scolaire. Cela revient à poser la question du rapport entre la ville et l'école : ne parle-t-on pas, à propos de l'espace urbain, d'« école de la rue » — dans un langage commun-ancien — ou de socialisation par le quartier, par la ZUP — dirait-on dans des termes plus actuels et plus savants ? Mettre en relation l'apprentissage dans un espace urbain et dans un espace scolaire, c'est parler de bien autre chose qu'une opposition école/école buissonnière. Il s'agit en fait de repenser l'articulation entre espace pédagogique et espace de communication, dans une problématique de l'« éducation publique » au sens où la définit Park, c'est-à-dire une éducation qui comprenne aussi bien la presse, le téléphone, les grands médias que la discussion et la conversation. La question qui nous occupe ici est donc bien celle de la place de l'école dans la ville.

Pourquoi alors avoir choisi de restreindre l'analyse à un groupe social particulier, les jeunes urbains d'origine étrangère ? La réponse est à la fois théorique et pratique. Du point de vue de la recherche sociologique, la figure du migrant, de l'étranger s'est imposée depuis longtemps comme un analyseur privilégié de l'espace urbain. Depuis Simmel, et surtout depuis l'école de Chicago, les processus de migration/installation et ceux de structuration/destructuration de la ville sont envisagés conjointement. On retrouve le même intérêt pour les minorités ethniques dans un autre domaine, la linguistique — dans sa définition récente, essentiellement nord-américaine et anglo-saxonne (cf. les travaux de Labov, des ethno-méthodologues et de l'ethnographie de la communication). La place de

l'étranger dans la recherche en sciences sociales a donc une longue histoire, qui est l'histoire du rapport entre le chercheur et son objet, et aussi entre le chercheur et son rôle (social). Ce dernier point contient la réponse pratique à notre question de départ. L'arrivée de populations étrangères en ville et dans tous les secteurs de la vie sociale (dont l'école) a remis en cause certains équilibres, introduit des mouvements, des ruptures, des déplacements. Pour être plus exact, disons que ces phénomènes ne s'énoncent pas en termes problématiques dans le premier temps de l'installation. C'est souvent avec ce qu'on appelle la « deuxième génération » que la question de l'insertion se pose dans toute sa complexité.

Actuellement, dans les grandes agglomérations françaises (après les Etats-Unis, la Grande-Bretagne), certains établissements scolaires accueillent une majorité d'élèves d'origine étrangère, ici maghrébine essentiellement. La situation dans nombre de ces établissements se définit par des caractéristiques communes : dévalorisation de la qualification, échec scolaire, absentéisme, délinquance scolaire, crise d'identité du personnel enseignant, relations difficiles entre personnel et élèves, entre les différents groupes d'élèves, communication souvent rompue et toujours « sur un fil », racisme. Cette situation oblige à poser un certain nombre de questions.

D'une manière générale, quel est le rôle de l'école dans le processus de socialisation du public juvénile d'origine étrangère ? Comment concevoir la « mission éducative » ? Comment parler ici d'« école républicaine » ? Plus précisément : pourquoi dans ce cadre les conflits prennent-ils pour objet privilégié les formes de communication ? Quel est le rapport de ces jeunes à la langue scolaire ? Quelle est la relation entre échec scolaire et échec linguistique d'une part, entre échec scolaire et échec de la communication d'autre part ? Enfin, est-il possible de penser la scolarisation des jeunes d'origine étrangère dans des termes autres que ceux de l'échec ?

Toutes ces questions, à la fois théoriques et pratiques, à la fois sur la ville et sur l'école, se retrouvent à notre sens dans une réflexion sur une catégorie scolaire particulière, l'insolence.

Avant de traiter directement cette notion, nous entendons poser la question suivante : quel est le rapport de ces jeunes d'œ¹ à la langue majoritaire ? De nombreuses thèses existent sur le sujet, sinon contradictoires, du moins divergentes par leurs problématiques. Il n'est pas question d'en faire l'inventaire ni de proposer un quelconque compromis, encore moins d'ignorer leurs apports spécifiques en imposant un nouveau modèle. Il s'agit seulement d'apporter un éclairage personnel, à partir des conclusions d'une recherche menée en milieu scolaire, sur la communication entre des élèves d'origine maghrébine et le personnel scolaire². Ensuite, nous pourrions nous intéresser à la question parallèle : quel est le rapport de l'école (des enseignants) à la langue de ces jeunes ? C'est une analyse de la langue enseignante que nous proposons là. Enfin, nous tenterons une définition personnelle de l'insolence, en partant du point de vue des stratégies de communication des élèves d'origine étrangère dans l'espace scolaire.

La langue des jeunes d'œ : singulier ou pluriel ?

Si un problème se pose de manière particulièrement cruciale, urgente et tout à fait quotidienne dans le processus de socialisation des jeunes d'origine étrangère, c'est bien le rapport à la langue majoritaire. On pourrait tout d'abord considérer le discours selon lequel ce rapport équivaut à une opposition langue étrangère/langue d'accueil.

1 Jeunes d'origine étrangère, dans la suite du texte

2 *Etranges élèves Une ethnographie de la communication entre des élèves maghrébins et une administration scolaire d'un LEP en zone urbaine*, DEA de sociologie, Université Lyon II, 1984.

1. Si l'on examine le premier terme du couple — la langue étrangère —, on remarque la difficulté d'utiliser une telle notion appliquée à l'analyse d'une population juvénile, souvent de « deuxième génération », c'est-à-dire née en France, qui n'a donc pas connu le phénomène de migration. La langue étrangère n'a pas alors valeur de langue originelle, ou originaire, et certains chercheurs se demandent même s'il est possible, au vu des faits, de parler de langue maternelle. Ces chercheurs de l'école psychosociologique scandinave (Hansegard, T. Skutnabb-Kangas, P. Toukomaa) insistent sur le phénomène de déprivation précoce de la langue maternelle due à un système scolaire qui dénie totalement l'apprentissage dans les langues d'origine. Il s'ensuit ce que ces chercheurs appellent un « semi-linguisme », c'est-à-dire le fait de « ne connaître aucune langue aussi correctement qu'un indigène monolingue », et plus précisément « une situation dans laquelle un enfant ne peut acquérir un niveau de langage correspondant à ses capacités linguistiques originelles, et ce dans aucune langue³ ». Les conséquences ne sont pas seulement linguistiques, mais, parce que le langage est à la base des rapports sociaux, elles concernent aussi le développement psychologique de l'enfant (formation de l'identité) et sa trajectoire scolaire et sociale. Nous renvoyons aux auteurs pour les développements de ces thèses novatrices, et surtout l'idée d'un autre dispositif scolaire d'apprentissage pour les enfants d'origine étrangère. Nous retenons ici la notion de semi-linguisme, définie en opposition à un bilinguisme véritable, qui n'est pas le fait des jeunes d'origine étrangère dans nos sociétés occidentales.

2. Le deuxième terme de l'opposition — la langue d'accueil — n'offre pas plus de définition claire et univoque. Quelle langue d'accueil considérer ? La langue de la rue, du quartier dégradé, du ghetto — langue vernaculaire, dirait Labov — ou la langue « standard », dont la langue scolaire se veut le modèle de référence ? Les situations de socialisation, donc de langage, sont multiples, de la rue à l'école, du quartier périphérique à la ville centrale, du groupe de pairs aux situations de contact avec les institutions. Là, les jeunes d'origine étrangère sont avant tout de jeunes urbains — des banlieues — aux mêmes qualités que leurs voisins, leurs pairs autochtones. Ils se trouvent dans un même rapport d'infériorité par rapport à une langue officielle (par exemple, la langue scolaire), conformée sur un modèle bourgeois.

3. L'opposition opérante serait-elle langue populaire/langue bourgeoise ? Sans aucun doute, la position socio-économique produit les mêmes effets, indépendamment de l'ethnicité. Certains travaux ont mis en évidence qu'à niveau socio-économique égal les élèves d'origine étrangère maîtrisent aussi bien (ou aussi mal) le français que leurs condisciples autochtones. Pour autant, on peut remettre en cause l'explication en termes de classes, en tant que système de référence unique. En effet, dans un établissement scolaire tel que celui que nous avons étudié⁴, où tous les élèves sont originaires de milieux économiques défavorisés, élèves français et étrangers sont loin d'avoir les mêmes comportements. Dans un tel contexte — et j'insiste sur les situations de référence —, le facteur ethnique joue son rôle à part entière.

De ce raisonnement, je retire deux idées fondamentales. D'une part, il faut réaffirmer, dans une ambiance générale de recentrage et de nivellement, le rôle de l'ethnicité. Une opposition entre langue dominée et langue dominante a un sens si l'on ne parle pas uniquement en termes de classes, mais aussi en termes de cultures. Cette affirmation ne doit pourtant pas être faite sur un mode extrémiste, mais au contraire dans un relativisme lucide.

3 P. TOUKOMAA, « Semi-linguisme et éducation des enfants de migrants », *Migrations Santé*, n° 42, janvier 1985

4 Il s'agit d'un lycée d'enseignement professionnel situé dans un quartier populaire de Lyon (1^{er} arrondissement). Outre le public local, 70 % des élèves sont originaires de la moitié est de la banlieue lyonnaise. Au niveau de la composition ethnique : plus de 60 % des élèves sont d'origine étrangère, dont les trois quarts d'origine maghrébine ; près d'un élève sur deux est donc maghrébin. La composition du public, les formations délivrées (mécanique générale, couture) et la nature du bâti se conjuguent pour évoquer la même image : un quartier dégradé de l'institution scolaire, la banlieue de l'école

Et c'est là notre deuxième idée : il est nécessaire de sortir d'une conception tranchée de l'ethnicité. Sur le plan linguistique, cela signifie que le bilinguisme ne traduit aucune réalité chez ces jeunes, non seulement parce que les deux langues ne sont pas maîtrisées, mais aussi — et surtout — parce qu'il n'y a pas deux types de situations distinctes, qui appelleraient chacune l'usage de l'une ou l'autre langue, mais une multiplicité de situations qui engendre l'hétérogénéité des jeux de langage. Nous reprenons là le postulat de l'ethnographie de la communication, école sociolinguistique américaine dont Gumperz et Dell Hymes sont les principales figures. C'est un postulat qui rejette l'hypothèse d'homogénéité culturelle ou linguistique d'une communauté : « L'ethnographie de la communication ne se donne plus comme objet la langue, mais "un répertoire de manières de dire, non une communauté définie par correspondance avec une langue, mais une communauté de langage définie par le rapport conflictuel entre des règles de grammaire et des règles d'usage"⁵. » Les usages du langage varient donc selon les contextes de communication. Si donc l'ethnicité constitue une dimension originale, irréductible de l'interaction, c'est que l'analyse ne peut se satisfaire des seuls éléments linguistiques, qu'elle nécessite d'appréhender la langue dans un processus de communication, en intégrant les positions et les stratégies particulières aux jeunes d'œ, de même que celles de leurs interlocuteurs. « La disparité des dialectes, dit Gumperz, est moins importante que les malentendus liés à des stratégies de communication différentes⁶. »

Transposé sur le plan de la scolarisation, le discours traditionnel qui conçoit le rapport à la langue chez les jeunes d'œ comme un rapport dichotomique langue étrangère/langue d'accueil a la traduction suivante : l'échec scolaire est dû à des problèmes linguistiques. Si l'on se place maintenant dans une problématique en termes économiques, l'échec scolaire est la traduction scolaire de positions sociales dominées. Ces deux assertions ont prouvé leur validité ; elles contiennent néanmoins les limites de leurs propres systèmes explicatifs. Dans un cas, le problème de l'échec est purement technique, la langue est considérée comme toute-puissante, mais détachée de l'ancrage des contextes. Dans l'autre, la vision est globale, macrosociologique, elle exclut le facteur ethnique. Les deux discours, différents par les hypothèses et les niveaux d'analyse, convergent pourtant pour occulter la réalité vécue particulière des jeunes d'œ dans l'institution scolaire. Plus grave peut-être est la conception implicite d'un langage handicapé, déficitaire des jeunes d'œ. A raisonner en termes trop restreints ou trop larges, on aboutit obligatoirement — même si cela est involontaire — à privilégier les signes de l'échec, donc à ne pas concevoir les formes de réussite du jeune d'œ dans l'espace scolaire

Langue enseignante, jugements culturels

A ce moment de la discussion, il est nécessaire de s'immerger dans la réalité scolaire. Comment les enseignants expliquent-ils l'échec scolaire quand il concerne des élèves d'origine étrangère ? Nous avons interrogé le jugement professoral dans des situations de conseils de classe, à propos d'un public spécifique : les élèves d'origine maghrébine. Il s'agit donc des discours des professeurs autour de l'attribution d'appréciations scolaires.

Incontestablement, les appréciations des professeurs diffèrent selon l'origine ethnique. Les différences indiquent-elles la prise en compte des conditions particulières de scolarisation des élèves d'origine maghrébine ? Le problème linguistique est seulement évoqué lorsque les difficultés de compréhension et d'expression sont très grandes, ce qui ne concerne finalement qu'une infime minorité d'élèves, les migrants récents, et jamais des jeunes de la deuxième génération. De plus, l'explication — rare — de l'échec scolaire par l'insuffisante maîtrise de la langue est l'unique

5. Dell HYMES, *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, Philadelphia Press, 1973 ; cité in I JOSEPH, *le Passant considérable. Essai sur la dispersion de l'espace public*, Librairie des Méridiens, 1984

6. J. GUMPERZ, « Bilingualism, Bidialectalism and Classroom Interaction », in *Language in Social Groups*, Stanford University Press, 1971.

concession à une réalité objective de l'origine étrangère. La différence dans les jugements est autre : les jugements sont plus centrés sur les performances et les capacités pour les élèves français, et bien davantage sur le comportement pour les élèves étrangers (en particulier maghrébins). J.-P. Zirotti aboutit aux mêmes conclusions dans une analyse du processus d'orientation des élèves étrangers : « Tout se passe comme si, quand les performances sont moyennes, c'est alors en fonction de l'âge et des appréciations portées sur le comportement que se joue l'orientation⁷. »

Ainsi, le jugement professoral sanctionne bien plus l'aspect pragmatique de la langue que ses aspects grammatical et syntaxique. Beaucoup plus que pour les élèves français, la langue des élèves d'origine maghrébine est envisagée en tant qu'acte de parole, avec ses qualités (ton, vitesse, volume...), et incluse dans un répertoire comportemental (qui comprend le regard, les gestes, les déplacements...). Cette insistance sur les aspects pragmatiques de la langue de ces élèves influe sur les formes mêmes du discours professoral de conseil de classe. Celui-ci s'éloigne d'un canevas officiel : le langage s'étire en longueur, dérape du côté argotique, s'enrichit d'anecdotes, se complaît dans le détail, joue avec la métaphore, combine avec l'implicite, le sous-entendu, s'aide des mains, se multiplie et bouscule les tours de parole. La différence est là : les élèves maghrébins « font parler », ils font aussi parler différemment. Usage préférentiel des formes actives, contextualisation du discours, présupposition importante indiquent, outre la difficulté des professeurs à prendre de la distance avec un vécu scolaire, une réalité des rapports quotidiens très conflictuelle. Ce n'est pas un procès de la langue des élèves qui est fait, mais le procès d'une communication entre ces élèves et les professeurs.

Nous voulions parler de la langue de l'élève, nous en sommes à écouter la langue enseignante : c'est que les deux se renvoient dans un processus interactif, c'est aussi que celle-ci parle beaucoup de celle-là. Alors écoutons.

— *Il a toujours le dernier mot. — Elle est toujours en train de répondre. — Il passe son temps à discuter.* L'élève maghrébin est décrit comme volubile. On est loin d'un quelconque discours sur une difficulté d'expression...

— *Un peu commère. — Elle s'occupe de tout ce qui se passe dans la classe, est au courant de tout.* (De cette élève, on dit aussi : — *A des problèmes de langue, surtout à l'écrit.*)

L'élève maghrébin est décrit comme curieux ; il s'informe beaucoup et informe également (il fait circuler l'information) : — *Elle marchandait hier son 18 [pour un travail bien fait], il fallait voir ça, c'était une vraie marchande de tapis avec son 18. — Très malin, très astucieux. — Dissimulateur. Il a eu peur... ou il a fait semblant, c'est un bon comédien, très bon.*

Ses capacités langagières sont grandes et très variées. On insiste sur sa capacité à changer de code de communication. Ainsi : — *C'est vraiment un cas ! Parfois il est très gentil, parfois il est insupportable ! Ce changement d'attitude est vraiment très gênant, c'est une attitude qui me gêne. Je préfère un élève qui est tout le temps dissipé. — Elève flou, difficile à cerner. — Il est insaisissable.*

Aurait-il quelque chose à cacher ? — *Elle prend très mal si on lui dit quelque chose. — Elles ont trop tendance à dire : « C'est mon problème ! » Mais c'est notre problème !*

L'élève maghrébin est décrit comme susceptible. Très jaloux de son intimité et prompt à répliquer si sa réputation est attaquée : — *Elles continuent à se croire supérieures ! — Elle a des petits airs en se moquant de vous : « Oui, madame ! »*

L'élève maghrébin est décrit comme fier, orgueilleux : — *S'amuse, bavarde... et pourtant, dès qu'elle a des mauvaises notes, elle pleure ! On a l'impression que c'est le jeu qui prédomine ! — Nargue. — Insolent. — Agressif et impoli. — Grossier.*

7. J.-P. ZIROTTI, *la Scolarisation des enfants de travailleurs immigrés*, rapport de recherche, Université de Nice, IDERIC, 1979, 2 tomes

L'élève maghrébin n'a pas les réactions qu'on attend normalement d'un élève. Il n'a ni la langue ni l'attitude scolaires : — *Je n'ai pas demandé à entrer dans cette école, je ne veux pas faire ce métier, sont ses arguments répétés.*

L'élève maghrébin parle-t-il de choses taboues ? — *Il est absent le matin, on le croise dans le bus : il revient de la préfecture. — A l'atelier, il est sur une machine ; d'un seul coup : « Je pars à 4 heures, y a mon grand-père qui arrive. » ...Tabou ?*

Qu'est-il dit au juste ? De quoi parle-t-on ? Avec toutes ses variantes, toutes ces déclinaisons, c'est bien la même chose qui est décrite : une « manière d'être » (Bourdieu) irrespectueuse, indisciplinée, vulgaire. Une manière d'être atypique, ascolaire... résumée dans le maître-mot du discours enseignant : insolente. Mais il y a dans ces extraits de langue enseignante tous les stéréotypes du comportement arabe : prédominance de la parole, importance du gestuel, du regard, emphase de l'expression, proximité des corps dans l'interaction, etc. Concluons (provisoirement) cette analyse du jugement professoral : d'une part, le jugement porte moins sur une compétence linguistique que sur une compétence communicative, sur des usages de la langue (et aussi des usages du corps) inhabituels, voire dangereux ; moins sur des déficiences linguistiques que sur une moralité jugée défaillante et une éducation inexistante : — *C'est des gamines qui sont livrées à elles-mêmes, elles n'ont pas d'éducation. Elles ont besoin qu'on s'occupe d'elles.*

Ce qui est à la base du discours enseignant est de toute évidence un conflit culturel.

Insolence ou différence ?

Alors : l'insolence serait-elle un trait particulier aux élèves maghrébins ? Serait-elle un trait culturel, un élément de la culture maghrébine ? N'est-elle pas plutôt une catégorie scolaire privilégiée de l'action et du discours enseignants ? Pour autant, peut-on nier que l'insolence existe ? Comment l'interpréter ?

« Insolence : manque de respect ; qui a un caractère injurieux (de la part d'un inférieur ou d'une personne jugée telle). » (Définition du *Petit Robert*.) Trois idées nous semblent importantes dans cette définition. *Primo*, l'insolence suppose un rapport de pouvoir : rapport de génération, rapport hiérarchique, rapport d'accès aux ressources présentes dans la relation maître-élève. *Secundo*, l'insolence est un acte individuel : ce n'est ni une révolte ni un mouvement contestataire ; dans le contexte scolaire, ce n'est pas non plus le chahut. *Tertio*, ce n'est pas seulement un acte, c'est une interaction : il n'y a pas d'insolent sans celui qui le désigne ; l'offense est à la fois l'acte d'offenser — acte premier ; le sentiment d'être offensé — la représentation, l'interprétation de cet acte ; enfin l'acte de nommer — la désignation.

Nous voulons maintenant développer ces trois idées, à la lumière d'une hypothèse : les élèves d'origine maghrébine adoptent des stratégies de communication, dans l'espace scolaire, qui répondent à une situation de stigmatisation. Vus sous cet angle, les actes des élèves maghrébins — tels qu'ils sont décrits, par exemple, dans les jugements professoraux — livrent toutes leurs significations. Les enseignants n'ont pas le monopole de l'incertitude — certains diraient de l'insécurité. La situation de contact mixte, entre normaux et stigmatisés, dit Goffman, est une situation de malaise⁸. L'élève stigmatisé ne sait pour qui il sera pris ou plutôt il ne sait que trop « qu'au fond d'eux-mêmes les autres peuvent continuer à le définir en fonction de son stigmaté ». Il se sent constamment en représentation ; il a le sentiment que tous ses actes, même les plus minimes, sont interprétés en fonction de sa position de stigmatisé. Sa vie privée devient plus accessible aux

8. Il faut bien sûr comprendre les termes de normaux et stigmatisés dans la problématique qui construit l'ouvrage de GOFFMAN, *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*, Editions de Minuit, Paris, 1975.

autres. Quelles solutions ? « Se faire tout petit », répond Goffman, ou bien « afficher un air de bravade agressive ». « Ajoutons qu'on le voit parfois hésiter entre ces deux tactiques, passer à chaque instant de l'une à l'autre et, ce faisant, montrer à l'évidence l'une des voies principales qui mènent à la désintégration des interactions face à face ordinaires. »

Ce que les professeurs nomment bavardage, commérage, marchandage, curiosité (mal placée), déplacements incessants, est pour les élèves maghrébins — stigmatisés — une nécessité vitale. Le contrôle de l'information est essentiel à la maîtrise de l'image publique. Cela amène l'élève maghrébin à s'engager, à sortir de ses réserves, à s'exposer. De toute évidence, il n'a pas intérêt à se tenir dans un rôle classique d'élève passif, isolé, silencieux. Au contraire, il est toujours en alerte, il n'hésite pas à intervenir, il se défend. Il s'intéresse aussi à ce qui se dit en coulisses, il multiplie ses informateurs, il est sur toutes les scènes (nous avons fait l'observation, dans l'établissement où la recherche a été menée, que les élèves maghrébins sont plus souvent délégués de classe ou responsables de tâches collectives qui permettent l'accès aux espaces administratifs). Enfin, il revendique, s'organise parfois, parle au nom du groupe. Bref, l'élève maghrébin est créateur de rôles scolaires nouveaux. Où est donc, dans cette volonté de redéfinir la situation, l'attitude d'échec de l'élève maghrébin ?

Une communication du malentendu

A refuser le dialogue sur le fond, il se transforme en conflit sur les formes. A refuser le dialogue « politique », « collectif », la communication devient une « affaire personnelle », une « question de respect ». On aboutit alors à un premier paradoxe : la recherche par les élèves maghrébins d'une identité scolaire positive se solde par une stigmatisation encore renforcée. Un deuxième paradoxe apparaît : la communication qui se développe dans un tel contexte est particulière. Beaucoup de similitudes apparaissent entre les comportements des élèves maghrébins et ceux du personnel scolaire. Recherche effrénée d'information, focalisation sur l'expression, crispation sur le respect, souci de la réputation, hypertrophie des discours de coulisses, multiplication des ragots, abondance des figures de l'insolence sont des pratiques communes aux élèves et aux professeurs. Des deux côtés on se sent menacé, des deux côtés on cherche à prendre l'autre « en flagrant délit ». Qui est insolent ? L'agent scolaire qui utilise un vocabulaire argotique lorsqu'il a affaire à un élève d'origine étrangère ? Ou l'élève qui conteste la décision du professeur ? Ou le professeur qui arrive régulièrement en retard à ses cours et punit ses élèves quand eux-mêmes le sont ? Ou l'élève qui excuse son retard en prétextant le soleil dans la rue ? Ou ?... L'indiscipline se retrouve ainsi chez les agents institutionnels dans certaines pratiques de transgression des normes. L'activité de ragots est largement pratiquée par le personnel scolaire. Le rapport hiérarchique entre la direction et le personnel rappelle aussi par maints aspects un rapport scolaire. Bref, tout se passe comme si une même loi s'appliquait à tous les comportements des acteurs d'un même espace scolaire.

Jean-Paul PAYET