



LE « SALE BOULOT »

DIVISION MORALE DU TRAVAIL DANS UN COLLÈGE EN BANLIEUE

Jean-Paul Payet

« Depuis vingt-cinq ans que je suis dans ce collège, c'est la première fois où je dépose une plainte contre un élève »

CONSEILLER D'ÉDUCATION

« Un aspect dont j'ai horreur, c'est de constamment, et pourtant je le crée aussi ce rapport-là, c'est de jouer les flics avec les élèves »

PRINCIPAL DE COLLÈGE

Collège Émile-Zola, dans une banlieue dite « sensible ». Réunion hebdomadaire du chef d'établissement, de son adjoint et des conseillers principaux d'éducation pour « suivre les cas difficiles »¹.

[...]

P (principal) – Alors après on a Loïc D., alors je vais vous lire ce que j'ai écrit aussi à Loïc D., à la mère. Loïc D., c'est bien avec vous ?

CPE (conseiller principal d'éducation) – Oui, oui.

P – 5e 1, alors Loïc D., bien là pour le moment...

CPE – Mais lui c'est pas pareil, c'est la mère qui lui fait...

P – C'est la mère, oui.

CPE – Et qui fait que le gamin il réagisse comme ça,

P – Bien oui.

CPE – C'est la mère qu'il faudrait punir.

P – Bon lui le problème c'est les devoirs de français,

CPE – Voilà.

P – Les devoirs de français qu'il ne rend pas, donc le professeur en ayant marre de mettre des zéros, un jour...

CPE – Il est venu vous voir.

P – C'était lundi, voilà alors le gamin s'est un peu, même s'est beaucoup rebellé et puis moi j'ai dû faire une erreur que d'ailleurs j'ai réitérée hier, je suis un peu ballote quand même, l'erreur a consisté à lui rappeler, et ça c'est une erreur vraiment grossière...

CPE – De quoi ?

P – Vis-à-vis de lui quoi, c'est, tactiquement c'était pas du tout ce qu'il fallait faire.

CPE – Non c'était pas à lui, c'était plutôt sa maman,

P – Non parce qu'il y avait eu, non, parce qu'il ne rend pas son devoir, mais j'aurais dû ne parler que du devoir, des devoirs non rendus alors qu'en fait j'en ai profité comme il était là, pour lui rappeler qu'il s'était très mal comporté, il y avait eu une bagarre la semaine d'avant et il a fait partie des élèves qui aguiçaient pour : « continuons, continuons ». Et j'ai eu le malheur de lui rappeler ça. « Mais qu'est-ce que c'est que ça ! et pourquoi

c'est moi ! », alors il s'est mis à pleurer, alors que les devoirs de français il s'en fout complètement, il s'est mis à pleurer là parce que je lui disais qu'il ne s'était pas battu mais qu'il avait bien participé à la bagarre. Alors après je voulais, il avait le classeur de français et le livre, et je voulais qu'il fasse son travail tout de suite et qu'il n'aille pas en cours tant qu'il n'avait pas fait le travail, ce qu'il aurait fait. Le professeur sur ces entrefaites me dit : « Cet après-midi, ils n'ont pas cours et plutôt que de lui faire loucher un cours, fais-lui faire là pendant l'après-midi ». Bon, je cède et le gamin n'est pas venu. Et je lui ai dit au prof quand il a été parti le gamin, je lui ai dit je suis sûre qu'il ne viendra pas cet après-midi. Il ne vient pas. Vous téléphonez chez lui, il me dit : « Ma mère ne veut pas que je fasse ma retenue de travail ». Parce que manifestement il avait raconté à sa mère que c'était sur des problèmes de bagarres, il n'a pas dit qu'il n'avait pas fait son travail.

CPE – Voilà, son travail en classe.

P – Alors moi je rappelle, j'ai la grand-mère, le gamin il n'y était pas, j'aurais voulu que le gamin soit là, je l'aurais fait revenir, il n'y était pas et c'est la grand-mère qui me, ou bon il y était peut-être mais...

CPE – Il y était juste avant et après la grand-mère dit il n'y est plus, qu'il n'est plus là.

P – Il n'y est plus, bon la mère elle travaille jusqu'à dix heures du soir, je dis à la grand-mère : « Je veux voir la maman » et je lui donne rendez-vous pour ce matin mais elle ne pouvait

1. Cet article est issu d'une recherche en cours dans le cadre du programme « Violences à l'école » cofinancé par le ministère de l'Éducation nationale (DEP) et le ministère de l'Intérieur (IHESI). Il s'agit d'une recherche de nature ethnographique ayant porté sur un collège en milieu sensible. L'enquête a duré une année scolaire, au cours de laquelle nous avons procédé à une observation d'une à deux journées par semaine, dans différents lieux de l'établissement. Outre des observations non focalisées, des observations de réunions et de conseils de classe, des entretiens et le recueil de documents « indigènes » écrits, nous avons pratiqué l'observation de réunions hebdomadaires de concertation de l'équipe de direction et d'éducation de l'établissement. Ce matériau (dont un extrait très limité est reproduit ici) a été enregistré avec l'accord des acteurs. Par engagement envers eux et par déontologie, aucune indication précise ne peut être donnée permettant d'identifier l'établissement. Si, dans l'écriture adoptée, certaines formules peuvent produire un effet de généralisation, il ne s'agit que d'un procédé littéraire contraint par l'anonymisation. A un niveau théorique, la validité de l'enquête ethnographique ne saurait pourtant être mesurée à l'aune de la généralisation que seule produit l'enquête statistique. La méthode ethnographique a d'autres qualités à faire valoir, en particulier sa capacité à faire émerger une réalité contradictoire et ambiguë que des méthodes plus formelles (le questionnaire, l'entretien semi-directif) tendent à occulter ou à simplifier (sur cette discussion, voir Schwartz, 1993, Peneff, 1995, Dodier, Baszanger, 1997). Enfin, cette monographie s'inscrit dans un travail cumulatif – propre à une posture socio-anthropologique – sur une dizaine d'années d'observations dans des établissements scolaires dits « difficiles ».

pas, elle me donne un autre rendez-vous mercredi. Je lui dis d'accord mercredi 8 h, après non parce que moi j'avais une réunion. Et donc elle n'est pas venue. Alors le mercredi, on ne peut pas faire faire les devoirs au gamin parce qu'il n'est pas là, il y a des profs absents, il y a EPS donc je le laisse vivre le mercredi. Et hier matin, on se met d'accord avec le professeur pour qu'il ne l'accepte pas, de toute façon son classeur et son livre étaient là, il n'avait pas ses affaires de français et il ne pouvait, bon. Alors le professeur prend sa classe et lui dit : «Loïc tu vas dans le bureau de Madame G.». «Non, j'irai pas !»

CPE – Là, voilà, c'est ça.

P – Alors là ! ça a été... et il est venu me chercher, le prof. Je suis allée là-bas, j'ai hurlé, j'ai dit : «Qu'est-ce que c'est que ces histoires ?» Tout le monde a entendu, le gamin il est arrivé là...

CPE – Ça a lancé un froid dans le préau là.

P – Ah mais c'est pas possible ! refuser, enfin bon mais parce que il est en fait appuyé par sa mère,

CPE – Il est appuyé par sa mère et puis c'est tout.

P – Alors il y a bien des chances que ça soit ça, alors hier soir j'ai écrit ça : «*Madame, j'ai constaté que vous n'avez sans doute pas pu honorer le rendez-vous de mercredi dernier 8 heures que nous avons convenu ensemble. Cependant je tiens à vous faire savoir que nous déplorons actuellement pour Loïc un certain nombre de fautes graves. Premièrement, il n'a rendu aucun travail de français.*» Alors j'ai cité tous les devoirs qui étaient à rendre et pour lesquels il n'a rien fait. «Le professeur, jugeant que la situation devenait grave (il ne peut lui mettre aucune note si ce n'est zéro) a tenu à ce qu'il fasse son travail et il m'a expliqué devant Loïc les faits. Deuxièmement, il a alors été très agressif, s'est rebellé et m'a parlé sur un ton fort déplacé. Troisièmement, il a refusé de revenir faire le travail prétendant que vous vous y opposiez, mardi 17 après-midi. Quatrièmement, ce matin jeudi il refusait encore de faire son travail, j'ai dû lui intimer l'ordre de me suivre. Permettez-moi Madame, outre les informations que je vous donne, de vous demander de mener un travail en coopération avec nous, pour que votre fils arrive à se comporter en élève respectueux des lois de l'école, ceci bien sûr dans son intérêt.»

CPE – Bon, c'est bien.

P – Alors ça elle va le recevoir et puis on verra bien comment elle réagit. Maintenant il a fait son travail.

CPE – Non je crois que cette lettre ça va la toucher, peut-être elle va descendre d'un cran et elle va s'adresser à son fils là.

P – Je ne sais pas.

CPE – Parce que Madame D. quand on la met, la première des réactions chez elle : «Je défends mon fils, mon fils a raison et vous, vous avez tort.»

P – Oui.

CPE – Et après elle passe dans le second, et après elle... elle reproche, mais ça ça n'a qu'un temps, et elle reproche mais elle fait rien pour autant... Le gamin il fait ce qu'il veut. Mais c'est pas nouveau quoi parce que ça a été pareil les autres années.

P – Alors après ?

O (observateur) – C'est un redoublant ?

CPE – Non mais on a déjà eu des problèmes avec cette famille D. parce qu'il y a d'autres enfants là,

P – On a le frère.

CPE – Et même avec la famille D., on a eu des clash avec le professeur d'anglais et tout ça, la dame elle voulait casser la figure au professeur d'anglais, non c'est une famille... C'est la première année que Madame G. était là.

P – La première mère que j'ai connue, non la deuxième et le père F... Elle était arrivée là un soir, c'était une réunion de parents par niveaux et elle est arrivée là : «Je lui casse la gueule ! je lui casse la gueule !»,

CPE – Oui, oui il a fallu qu'on la...

P – «Je lui casse la gueule !» «Mais madame...», «Mais m'en fous qui vous êtes !» Nous on était là avec M. [principal-adjoint] : «A qui vous parlez madame ? calmez-vous, qu'est-ce qui vous arrive ?» «Où elle est ? je lui casse la gueule ! je lui casse la gueule !»

CPE – Mais voilà, c'est ça.

P – Fou, complètement fou. «Je l'attends ! je l'attends !»

CPE – Oui et heureusement qu'elle n'a pas rencontré le professeur parce que je crois que...

CPE – Il aurait fallu les séparer, ça c'est sûr.

P – Ça aurait fait Gervaise au collège Zola, les lavandières.

CPE – C'est de là qu'on a dit, tiens il faut faire gaffe qu'elle ne rencontre pas tout de suite et on avait été voir où est-ce qu'elle était Mme L. [enseignante], pour pas qu'elles se rencontrent l'une et l'autre.

P – Oui, oui.

O – Ça marque quand même.

P (rires) – Oui mais finalement elle était venue pour son frère...

CPE – Oui mais enfin ici,

O – Et c'était pour le même... ? Non ?

P – Non mais elle avait...

CPE – Non, mais c'était par rapport à, déjà «on» en voulait à ce professeur-là parce qu'une cousine qui était australienne était venue à Zola pendant un an et elle parlait l'anglais d'Australie mais enfin elle savait bien quand même ce qu'elle disait et cette petite.

O – Une cousine à D. alors ?

CPE – Voilà, et cette petite en question elle en avait marre de se faire reprendre par Mme L., parce que c'est vrai que l'accent peut-être australien-anglais, c'est peut-être pas le même que celui qu'on fait à Zola. Alors le professeur lançait des piques, lançait des piques et la petite, elle n'a pas pu supporter. Et elle était de passage ici, bon maintenant elle a dix-neuf, vingt ans et c'était de la famille à D., elle était de passage et c'est le même professeur qui avait eu des problèmes avec la cousine qui était australienne, elle a des problèmes avec... Donc on croit qu'on en veut à la famille. Alors on en veut à la famille D. et patate et patate...

P – Oui, et là le professeur en fait avait commis l'erreur de mettre un mot à propos du travail du gamin, du non-travail en rouge, mal écrit, sur le carnet de liaison et...

O – Et c'était son frère.

P – C'était le frère qu'on a en 3e maintenant et donc elle n'avait pas supporté. «Oui, ça recommence ! elle traitait déjà ma fille de putain ! maintenant elle écrit en rouge !»

CPE – Voilà, oui parce que la petite elle se maquillait énormément mais ça m'étonnerait qu'elle ait dit le mot en question.

P – Oui bon, non, enfin il faut espérer. Voilà l'histoire de D., alors là bon quand même,

CPE – Mais c'est souvent que dans le secteur les familles viennent, bon par exemple quand on trouve un enfant qui a un défaut, elles viennent les familles et surtout les mamans, elles viennent agresser, elles rentrent, elles crient un bon coup, on attend que ça se dégonfle et hop après on redémarre. Mais sinon la première des choses c'est : «Je viens défendre, je viens défendre mon enfant, vous vous avez tort, moi j'ai raison et mon

fil, il a raison». Si ça marche mal, c'est : « Vous le traumatisez, c'est vous le responsable », voilà.

P – Oui.

CPE – C'est la tactique ici, c'est une tactique et quand on en a un par jour, ça va bien mais si jamais il y en a trois ou quatre le même jour, c'est épuisant et à la fin de la journée, on en a marre.

O – Oui, au quatrième, on a plus la même patience.

CPE – Ah oui c'est...

P – Oui, et ce qu'il y a et ce dont on s'aperçoit quand même c'est...

CPE – Il faut chaque fois se contenir.

P – Oui, les explications sont de plus en plus rares, on a tendance à dire « Je ne t'écoute plus » quoi, « Je ne t'écoute plus. »

P – Après, qui c'est qu'on a ? Zahra K. Alors comment on fait là ?

[...]



Marseille, « Quartiers Nord ».

La « division morale » du travail

Dans les années cinquante, le sociologue américain Everett C. Hughes, inspirateur et membre de l'École de Chicago, publie une série d'articles renouvelant la sociologie des professions dans une perspective (interactionniste) privilégiant la relation entre le travail et le soi². Il souligne alors l'insuffisance d'une description technique de la division du travail et propose d'étudier la division du travail sous l'angle d'une « division morale du travail ». Attentif, en sociologue interactionniste, aux écarts entre l'idéal du rôle et le rôle en situation, il privilégie la dimension publique du travail au sens où nous agissons sous le regard des autres. Là où les membres d'une profession veulent croire et faire croire au caractère noble de leur activité, E. Hughes démontre qu'ils doivent en réalité s'arranger avec certaines tâches, effectivement réalisées, beaucoup moins prestigieuses. C'est le « sale boulot » du métier constitué de tâches « physiquement dégoûtantes » ou symbolisant « quelque chose de dégradant et d'humiliant », ou encore qui vont « à l'encontre de nos conceptions morales les plus héroïques ». « Tous les métiers », ajoute Hughes, « comportent du sale boulot. Il est difficile d'imaginer un métier dont les membres ne sont pas, de manière récurrente, pratiquement obligés d'apparaître dans un rôle dont ils pensent qu'ils devraient avoir un peu honte. Dans la mesure où un métier implique une conception du moi, une notion de dignité personnelle, ses membres devront probablement, à certains moments, faire quelque chose qu'ils considèrent comme *infra dignitate* ».

Pour préserver le métier de « ce qui est considéré comme peu honorable ou peu respectable, et de ce qui est sale ou minable », les deux alternatives majeures consistent à dissimuler ou à déléguer. Ainsi, nombre de métiers sont définis par le « sale boulot » des métiers de statut supérieur. Mais les choses ne sont pas aussi simples, dans la mesure où certaines professions, parmi les plus prestigieuses, tirent leur légitimité du « sale boulot », du contact qu'elles entretiennent avec des choses sales, taboues, maudites d'une société. Parmi les figures les plus représentatives de ces « professionnels » aux relations et aux « savoirs

coupables », Hughes développe l'exemple du médecin au contact de la maladie et de la mort, du prêtre en relation avec le péché, de l'avocat avec le crime. Les « professionnels » se distinguent alors des « profanes » en ce qu'ils détiennent la « licence [...] d'acquiescer, et dans une certaine mesure de garder secrets, des savoirs coupables, ou pour le moins potentiellement embarrassants et dangereux ». Ainsi la société établit-elle un « transfert légitime d'une partie de ses fonctions sacrées à un sous-ensemble reconnu », qu'elle « autorise et mandate à échanger des signes de transgression contre des marques de réintégration sociale et de réhabilitation morale »³. Pour Hughes, cette vision peut être étendue à un ensemble beaucoup plus large d'activités, dans la mesure où la plupart des métiers reposent sur une transaction explicite ou implicite à propos de l'usage des informations recueillies au cours du travail, où le « savoir coupable » est en fin de compte « une manière de voir les choses différente de celle de la plupart des gens, et donc susceptible de choquer le profane ». Et Hughes d'ajouter : « Aucune profession établie ne peut s'exercer sans la licence de parler en termes choquants des clients et de leurs problèmes. »

Une autre dimension complexifie la « division morale du travail ». Elle réside dans la définition et l'usage du « sale boulot » par les métiers ne pouvant en retirer de bénéfices légitimes, c'est-à-dire par ceux qui, dans le langage de la sociologie des professions, ne sont pas des « professionnels ». Ceux qui se situent à des niveaux intermédiaires d'une organisation développent une idéologie professionnelle consistant à leur tour à renommer, déléguer ou dissimuler les tâches indignes, et visant à se faire reconnaître également comme des « professionnels ». Mais, pour

2. Les textes les plus connus de Hughes ont été très récemment présentés en langue française par J.-M. Chapoulie (E.C. Hughes, *Le regard sociologique. Essais choisis*, éd. de l'EHESS, 1997). Les citations qui suivent sont extraits particulièrement de deux articles : « Le travail et le soi », pp. 75-85 et « Licence et mandat », pp. 99-106.

3. Cette dernière formulation est de Claude Dubar, in : C. Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, A. Colin, 1991, p. 143.

l'ensemble des statuts intermédiaires et bas de l'échelle socioprofessionnelle, le «sale boulot» offre une forme de revanche du «faible». A travers les informations qu'il recueille dans les activités du «sale boulot», se constitue une «sorte de pouvoir magique» sur le supérieur hiérarchique, le collègue plus légitime ou toute personne pouvant, dans l'environnement de travail, «le traiter de haut»⁴.

La «division morale» de l'espace

Dans le champ de l'éducation, un étudiant de Hughes met en pratique les préceptes d'une telle sociologie des professions s'affranchissant des définitions jugées acceptables par les membres d'un groupe. La thèse de Howard Becker – autre figure majeure du courant interactionniste – porte sur les institutrices de Chicago⁵. Becker y développe le modèle de «carrière horizontale» pour décrire la mobilité géographique observée au cours de la vie professionnelle des enseignantes, consistant en des déplacements, à un même niveau de poste, d'un établissement scolaire à un autre situé dans un quartier différent de la ville. Pour des acteurs qui n'ont pas de plan vertical de carrière (à l'inverse des salariés d'une organisation privée), cette mobilité constitue pourtant une forme de carrière, au sens où une amélioration est escomptée en passant d'un poste à un autre. Majoritairement, cette carrière horizontale conduit les institutrices des écoles des «quartiers les plus pauvres»

4. Hughes développe l'exemple du concierge et de ses rapports avec les locataires : « Par une sorte de contrecoup, c'est par l'intermédiaire des détritius que le concierge juge et, si l'on veut, acquiert un pouvoir sur les locataires qui le traitent de haut. Les concierges sont au courant des affaires de cœur secrètes par les lettres déchirées en petits morceaux ; des désastres financiers imminents ou des dettes par la présence de lettres non décachetées dans les poubelles. Ils peuvent également remettre à plus tard un service pressant demandé par une femme trop exigeante dont ils savent, grâce aux détritius, qu'elle « a ses affaires », comme disent les concierges. Les détritius sont pour les concierges les clés d'un pouvoir magique sur le locataire, ce prétentieux mal-faisant. Je dis une sorte de pouvoir magique, car il semble que le concierge ne pense pas à trahir qui que ce soit, et à transformer ainsi un savoir en un pouvoir réel. Le concierge protège le locataire mais, tout au moins à Chicago, il ne s'agit pas d'une protection bienveillante. » Mettant en œuvre une méthode comparative s'affranchissant des critères de prestige social et moral, Hughes étend son raisonnement : « Imaginez ce que pourraient avancer des gens d'autres métiers s'ils répondaient avec autant de franchise et d'amertume que les concierges. Je ne dis pas et je ne pense pas que les membres de n'importe quel autre métier parleraient du dégoût physique aussi franchement que les concierges. Cela conduirait à des situations impossibles, sauf peut-être dans des cercles très fermés. Mais nous risquons d'occulter complètement le problème lorsque nous étudions des métiers où se pratique une certaine dissimulation, et de nous faire ainsi une fausse idée des problèmes auxquels ces métiers doivent faire face, et des à-côtés psychologiques et sociaux apportés au problème du dégoût. » (« Le travail et le soi », *op. cit.*, p. 82).

5. La thèse de H. Becker a été soutenue à l'université de Chicago. Les citations qui suivent sont extraites d'un article tiré de la thèse : H. Becker, « The Career of the Chicago Public School Teacher », *American Journal of Sociology*, 1952, 57 : 470-7 (trad. franç., Valérie Mella).

6. Rares sont les établissements qui réussissent à se préserver de cette disqualification. Raison de plus pour ne pas les occulter dans une formule généralisante. Il faut néanmoins considérer chaque contexte local et appréhender si la disqualification est évitée dans un collège par son déplacement sur d'autres collèges voisins, moins bien armés.

de la ville vers celles des «meilleurs quartiers». La logique du déplacement est la recherche de la «situation qui offre le cadre le plus enviable pour faire face aux problèmes fondamentaux du métier.» Cela signifie donc que toutes les écoles n'offrent pas le même cadre de travail, les mêmes conditions de travail, qu'elles sont «plus ou moins désirables en fonction de la présence ou de l'absence du «bon» type d'élèves, de parents, de directeur ou de collègues». Pour H. Becker, les problèmes les plus importants concernent le domaine des interactions avec les élèves. Outre le problème de l'enseignement proprement dit et celui de la discipline, existe ce que Becker propose d'appeler «l'acceptabilité morale», «qui amène l'enseignant à supporter des traits de caractère des enfants que certains considèrent comme immoraux et révoltants». Ces traits sont particulièrement concentrés chez les enfants des «quartiers les plus pauvres», «moralement inacceptables sur tous les points, de la propreté physique aux sphères du sexe et même dans l'«ambition d'aller de l'avant»». Commençant typiquement sa carrière dans les écoles «considérées comme indésirables», l'enseignante évolue selon deux schémas, l'un (majoritaire) caractérisé par une tentative immédiate d'aller dans une «meilleure» école, l'autre par un processus d'ajustement à une situation de travail particulière. La sociologie des professions développée par Becker rejoint ainsi une sociologie urbaine. La «division morale» du travail dans l'enseignement prend la forme d'une division spatiale du système éducatif local. La forte ségrégation urbaine et la crise structurelle de l'enseignement public aux États-Unis justifient qu'ait été posée depuis longtemps, par les sciences sociales nord-américaines, la question de la relation entre lieu de travail et identité professionnelle dans le champ de l'école. En France, dans un contexte socio-politique fort différent, ce sont essentiellement des résistances idéologiques qui ont retardé l'émergence d'une même question dans le champ scientifique.

Le collège français à l'épreuve de la banlieue

Dans le contexte français actuel, l'enseignement dans les établissements scolaires situés en «banlieue» est travaillé de façon majeure par la question morale. L'aggravation de la ségrégation urbaine et de la précarité socio-économique, la constitution d'un marché scolaire se traduisent par une disqualification accrue des collèges publics⁶ dans les quartiers urbains dégradés. L'étiquette infamante de «collège de banlieue» signe l'éclatement de la figure d'un système éducatif républicain dans son indifférence aux différences du contexte et dans sa conception standardisée à volonté démocratique de «collège unique». La participation paradoxale de l'école à l'aggravation de l'écart avec le modèle républicain – par la mise en place d'une ségrégation interne dans les collèges situés en bas du marché scolaire⁷ – exprime l'impasse dans laquelle se trouvent les

acteurs confrontés sur le terrain au processus de disqualification. Elle signifie bien que le stigmate de la « banlieue » – stigmate fondé sur l'appartenance sociale, mais plus encore sur l'*ethnicité*⁸ des populations – est une question majeure posée aux acteurs de l'école. La gestion du stigmate induit une tension instable et malaisée entre une logique d'occultation et une logique de soulignement. La professionnalité des acteurs est mise à l'épreuve dans un contexte de « banlieue ». L'épreuve peut être résumée sous le terme de « nouveaux publics » auxquels les acteurs sont confrontés, « nouveaux » par leur appartenance sociale, par leur distance tant culturelle que socio-économique aux institutions (dont l'école), à leurs enjeux, à leur fonctionnement, à leurs exigences⁹. L'accroissement numérique des situations de précarité bouscule, bouleverse l'ordonnement habituel du travail. Mais le stigmate pesant sur les territoires et leurs populations constitue une épreuve particulière de la professionnalité, tant elle conjugue différents registres symboliques de l'espace public et de la vie privée. Cette dimension du stigmate (particulièrement du stigmate lié à l'*ethnicité*) a jusqu'alors fait l'objet d'une censure forte dans une orientation nationaliste-républicaine des sciences sociales¹⁰. Or, il n'y a pas de raison (hormis un a-priori dans cette conception de la recherche) de croire que les acteurs scolaires invalident la question morale par des convictions éthiques (en réalité, une minorité d'acteurs scolaires peuvent être définis comme « mobilisés ») ou que ces convictions ne puissent être ébranlées par l'expérience quotidienne.

La menace du stigmate est celle de sa contagion, du public aux acteurs qui sont à son contact. Le risque est celui que la dévalorisation des lieux de travail engendre une dévalorisation professionnelle, voire une dé-professionnalisation. La montée des incivilités et des « violences » à l'école, fortement médiatisées depuis quelques années, a de fait réactivé la question d'une définition morale du travail, historiquement prégnante dans l'institution scolaire. Il faut ici souligner les différences majeures entre niveaux du système éducatif français. Si l'école primaire imbrique étroitement ses missions d'apprentissage et de socialisation, le collège marque leur rupture et traduit celle-ci dans une division du travail et de l'espace scolaires. L'existence, à côté du corps enseignant, d'un corps spécialisé d'administrateurs et d'acteurs intervenant dans le domaine de la socialisation est corrélée à celle d'espaces autres que ceux consacrés à la mission d'enseignement (la « classe », les salles de cours) – espaces hétérogènes, dont la caractéristique commune est une définition négative en tant qu'espaces non pédagogiques. Cette dichotomie des métiers et des espaces traduit une conception du collège (français) qui se définit comme espace d'apprentissage et de qualification, supposant la socialisation scolaire achevée. La définition officielle de la notion de « vie scolaire » à la fin des années soixante émerge dans une conjoncture de critique d'une « école prison », occultant la « vraie vie » et la « vie des élèves à l'école ». La transformation du statut de surveillant général en celui de

conseiller d'éducation a voulu signifier la reconnaissance d'une vision non disciplinaire, positive de la socialisation. Mais si elle tente de requalifier l'espace non pédagogique en définissant ses qualités éducatives, elle ne remet pas en cause la division entre des métiers et entre des espaces.

En réalité, la « vie scolaire » a eu toutes les peines du monde à exister comme espace légitime du collège. Elle en a eu plus encore à représenter une fonction noble de l'école – les « clubs », le « foyer socio-éducatif » n'ont réellement fonctionné que dans des contextes sociaux et conjoncturels particuliers, les voyages scolaires ont été la chasse gardée des enseignants. Le problème social de la violence à l'école a paradoxalement apporté à la « vie scolaire » et aux acteurs qui y travaillent la légitimité qu'une conception trop proche de l'animation socio-culturelle leur déniait. Les conseillers d'éducation des « établissements sensibles » font valoir, dans une gestion de troubles de l'ordre scolaire qui dépasse une dimension d'annexe de la classe en intégrant le rapport au quartier, des compétences et des savoir-faire, et plus encore une mission liée à des valeurs sociétales, autour du « rappel de la loi ».

La « division morale du travail » n'a certes pas le même sens, ni les mêmes effets sur les acteurs dans le contexte actuel et dans celui de son institution. Le « rappel de la loi » a une connotation civique qui permet de s'affranchir de l'image disciplinaire du surgé – véritable « casserole » traînée dans le métier. Mais le clivage entre pédagogique et

7. Cette ségrégation interne est le résultat d'une différenciation des classes selon le niveau et l'attitude scolaires des élèves. Nous avons démontré comment ces critères entraînent d'autres, non explicités, de sexe et d'origine ethnique. La « fabrication des classes » produit une discrimination non intentionnelle mais bien réelle (cf. J.-P. Payet, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, A. Colin, 1995).

8. Le terme d'*ethnicité*, après avoir fait l'objet d'une forme d'évitement, semble subir un effet de mode très rapide au point que son sens est dénaturé par des usages aussi multiples. L'ambiguïté majeure est qu'un tel terme se substitue alors à celui d'origine (nationale, culturelle) et tend au bout du compte à identifier les populations étrangères et immigrées. À l'inverse, l'*ethnicité* (néologisme traduit du terme *ethnicity* et non pas issu directement du terme *ethnie*) décrit un processus social de construction d'une différence en rupture avec une définition essentialiste de la différence culturelle. « L'*ethnicité* se définit par la construction sociale et politique des substances et des différences biologiques et culturelles dans la mesure où elle permet la création de groupes distincts. [...] L'*ethnicité* est un aspect des relations sociales entre des acteurs sociaux qui se considèrent et qui sont considérés par les autres comme étant culturellement distincts des membres d'autres groupes avec lesquels ils ont un minimum d'interactions régulières » (Martiniello, 1995). Ainsi, l'*ethnicité* est reliée à la culture d'origine par l'action institutionnelle, groupale ou individuelle qui mobilise, rend pertinent, valide – pour des raisons diverses (racisme institutionnel, revendication politique, définition de soi) – la différence culturelle. Pour être encore plus clair, l'*ethnicité* est une catégorie qui peut être revendiquée alors même que le lien réel avec la culture d'origine est faible voire, à la limite, inexistant. L'exemple d'élèves nés de parents français, scolarisés dans des « mauvaises classes » composées majoritairement d'élèves nés de parents étrangers, adoptant des signes stéréotypés d'une *ethnicité* « maghrébine », illustre le caractère situationnel et finalisé de l'*ethnicité*.

9. Cf. E. Bautier *et al.*, 1995, D. Glasman, J. Ion, 1993.

10. Cf. sur le « nationalisme républicain » de nombre de chercheurs en sciences humaines et sociales, l'analyse de Françoise Lorcerie, 1994. Nous avons pour notre part fait l'analyse des résistances de la sociologie française à traiter de la question de l'école et de l'immigration (Payet, 1996).

non pédagogique s'est aujourd'hui renforcé, oubliant la parenthèse d'une tentative de requalification dans les années soixante-dix et quatre-vingt. L'éducatif mis en œuvre par les conseillers d'éducation porte sur la préparation ou la « réparation » de l'élève nécessaire à l'acte d'enseignement et non plus, comme dans une animation de la vie scolaire, sur l'apprentissage de savoirs concurrents, alternatifs de savoirs scolaires institués. Le travail de gestion de l'ordre scolaire est instrumentalisé par la mission noble de l'école, enseigner et qualifier. La division morale est accentuée et la délégation à la sphère éducative-admi-

déviances scolaires est justifiée par la nécessité de sauvegarder une définition « pure » de l'enseignement, débarrassée de tous les éléments contingents qui détériorent le cadre idéal de la relation pédagogique. Ici, la gestion des déviances scolaires tend à être traitée dans la classe, dans le cours du travail pédagogique. Les délégations à la sphère éducative-administrative sont alors sélectives.

Sans occulter ces différences importantes dans l'exercice du métier d'enseignant, il semble qu'elles tendent parfois à s'atténuer, parfois à devenir moins signifiantes, dans un contexte d'aggravation des conditions de travail liée à



Soutien scolaire, Palaiseau 1993.

l'accroissement qualitatif et quantitatif des incivilités et des déviances. L'accentuation de la délégation semble caractériser bon nombre de « collègues sensibles », produisant une montée en puissance des espaces et des rôles spécialisés dans la gestion des troubles de l'ordre scolaire. De plus en plus d'enseignants redéfinissent les problèmes comme relevant d'un rapport plus générique à l'école et justifiant la prédominance de la frontière entre l'établissement et l'extérieur sur la frontière entre la classe et l'établissement. Ainsi, les enseignants « progressistes » n'auraient pas le sentiment de transférer ce qui leur revient de

nistrative du « sale boulot » que constitue la gestion des déviances scolaires peut, dans un contexte de détérioration du climat scolaire, s'accroître notablement.

fait (la discipline liée à la classe, au travail scolaire), en requalifiant les problèmes posés par les élèves comme « non scolaires », relevant alors d'autres instances éducatives¹².

Le « sale boulot » dans l'école

Il ne saurait être question ici de s'appuyer sur une vision homogène et stéréotypée de la pratique enseignante. Celle-ci est éminemment plurielle. Pour s'en tenir à ce qui nous est nécessaire ici, les différences de conceptions et de pratiques concernant la place de la discipline dans le métier sont un des registres importants d'une tension entre enseignants, lesquels se positionnent autour d'une opposition graduée entre « traditionnels » et « progressistes ». Là où les premiers postulent une réceptivité acquise de l'élève et considèrent sa carence comme autant de « manques de l'élève », les seconds intègrent dans la définition du travail la « construction de la classe »¹¹. D'un côté, la discipline est conçue comme un mal nécessaire, de l'autre elle est définie comme un travail d'établissement des règles. Une telle différence dans la conception du métier a des incidences pratiques réelles. Là, la délégation de la gestion des

Des bureaux du conseiller d'éducation, du principal-adjoint, du principal¹³ il est donc possible de dire, dans la rhétorique de la division morale du travail, qu'il s'y traite du « sale boulot ». « Sale boulot » en ce que les problèmes ont été délégués par des enseignants, « sale boulot » en ce que les problèmes sont de l'ordre d'une « acceptabilité morale ». Il y aurait en effet, dans la continuité de Hughes et Becker, un intérêt heuristique certain à appréhender la déviance sous l'angle de la morale. Dans cette perspective, l'espace scolaire en général, et la classe en particulier, sont

11. Cf. P. Woods, « Une analyse sociologique des incidents perturbateurs », in *L'ethnographie de l'école*, A. Colin, 1990, pp 52-79.

12. Dispositifs spécialisés, y compris à l'intérieur de l'Education Nationale (existant sous une forme expérimentale), mais également dispositifs judiciaires, sociaux, policiers.

13. A des titres divers, selon l'organisation des rapports entre acteurs éducatifs et administratifs propre à chaque établissement.

investis par la société d'une dimension sacrée, susceptible d'être souillée (à plus ou moins fort degré) par des pratiques profanes. « *On pisse dans les coins!* » aurait entendu un enseignant, venant d'un groupe d'élèves stationné dans le couloir. Le témoignage est recueilli au cours d'une « enquête » menée par les acteurs éducatifs et administratifs, suite à la découverte par des agents d'entretien de flaques suspectes. Ici, la souillure est pratiquée au sens concret du terme. Elle qualifie ses auteurs comme des individus moralement suspects. « *Ils crient, ils rotent, ils pètent! Ils font des bruits d'animaux, ils se sont spécialisés, chaque élève fait un cri d'animal.* » : le conseil de la troisième 4 tourne à la séance d'exutoire pour une enseignante qui « craque » et confesse publiquement l'expérience-limite d'enseigner à des élèves qui se comportent « comme des bêtes »¹⁴. Moins proche du passage à l'acte, les insultes occupent une place importante dans le domaine du « sale » à l'école. Elles constituent un motif pertinent d'exclusion de cours, en ce qu'elles perturbent efficacement le déroulement du cours, sous la forme d'une atteinte à la face de l'enseignant ou d'une dispute bruyante et agressive entre élèves. « *Elles ont lancé des injures comme je n'ai jamais entendu ailleurs, c'est la première fois que je les entends pendant je ne sais pas combien de temps, je ne l'ai pas chronométré mais c'est la première fois que j'entends les élèves s'injurier à ce point, et d'ailleurs vous savez, j'ai même été incapable de retenir ce que vous avez dit, ça m'a dépassée* », lâche une enseignante dans le bureau du principal-adjoint qui a convoqué les élèves auteurs de trouble. Souvent, les insultes prennent pour objet « les mères » – on sait depuis Labov que le jeu rituel peut tourner en drame personnel en fonction des intentions des lanceurs de vannes et des circonstances¹⁵. En contexte pluri-ethnique, elles prennent également l'argument de l'origine, de la « race » comme disent les élèves.

Si le langage – grossier, incorrect, insultant – est le support le plus répandu du jugement scolaire sur l'amoralité des élèves, d'autres langages que verbal fournissent des indices pertinents. Dans ce qui n'est ici qu'un inventaire allusif – pense-bête d'une liste exhaustive à établir –, une place prioritaire doit être réservée aux indices corporels de la « présentation de soi ». C'est qu'à travers les remarques et les commentaires sur la jupe trop courte, les t-shirts échancrés, le maquillage souligné, les attitudes provocatrices, est évoqué un thème central du jugement moral au collège. La sexualité jugée trop précoce et trop voyante est l'objet privilégié de la stigmatisation des élèves, en particulier des filles. D'autres élèves porteurs de signes différents (mais également de ceux qui attisent le désir) produisent le dégoût, la répulsion pour des raisons concrètes qui trouvent souvent leur sens dans une distance sociale importante. On peut alors imaginer toutes les combinaisons, toutes les associations de signes. Une fille au physique imposant, qui « joue de sa force physique », est doublement stigmatisée en tant que déviante scolaire et sexuelle. Un garçon au visage d'ange et aux comportements agressifs manifeste la figure de la

perversité. Une collégienne rebelle, jeune fille d'origine maghrébine « trop émancipée », fait l'objet d'une exclusion définitive sur la base d'insultes et d'attitudes à connotation ouvertement sexuelle à l'égard d'enseignants. Et caetera¹⁶.

Mais le « sale » dans l'école ne se limite pas à ce qui est relevé chez les élèves. Leurs parents, convoqués dans le cadre d'« affaires », ou venus à l'école de leur propre initiative, sont porteurs des stigmates des milieux populaires, des familles immigrées. Des indices les plus matériels – le vêtement, l'accent – jusqu'aux manières de parler et de structurer l'argumentation¹⁷, tout indice social peut être stigmatisant dès lors que la relation devient conflictuelle. L'absence répétée de la mère ou du père, la délégation à d'autres membres de la famille, lors des rencontres, activent le stéréotype d'une famille non intégrée ou d'un milieu pathologique. Au-delà des élèves et de leurs familles, le quartier est la toile de fond des jugements et des représentations.

Appréhendé de manière dynamique, le « sale boulot » renvoie donc à des situations d'interaction, dans des cadres disciplinaires, avec des élèves et des parents dont la moralité est jugée défailante, parfois inacceptable. La dimension émotionnelle travaille de façon à la fois implicite et centrale ces interactions, sous l'angle de la gestion des émotions exprimées par un (des) parent(s) – coups de gueule, insultes, pleurs, abattement, silence – et des émotions propres à l'acteur. Mais une autre dimension définit le travail comme « sale boulot » lorsque les acteurs jugent eux-mêmes leur action comme moralement contradictoire, voire indigne. Pour les conseillers d'éducation dont l'éthique professionnelle pourrait se définir en partie par l'« épanouissement de l'enfant », la fonction de bras séculier de l'enseignant tourne souvent à la répugnance. Le renvoi au bureau de vie scolaire, sans parfois qu'aucun motif écrit de l'enseignant, ou seulement une demande de sanction, accompagne l'élève exclu de cours, est ressenti comme une délégation méprisante (de l'acteur et de la définition de son métier). Lorsqu'aucun lien affinitaire avec l'enseignant ne vient tempérer cette pratique, et qu'aucun lien négatif avec l'élève justifie une opportunité disciplinaire, il est moins coûteux au conseiller d'éducation de s'identifier à l'élève dans une même relation victimaire à l'enseignant. Mais le dilemme se résout plus souvent par une application stricte du principe de respect de la loi, quelle que puisse être la justice de la sanction. C'est alors que l'acteur a le sentiment du « sale boulot »¹⁸. Si le

14. Cette vision des élèves est également l'objet d'une rhétorique positive. Des enseignants expliquent leur préférence à enseigner dans un établissement recrutant en milieu populaire, parce que « *les élèves y sont plus vivants* ».

15. Cf. W. Labov, 1978.

16. D. Zimmermann et Cl. Pujade-Renaud sont parmi les rares chercheurs à avoir abordé de manière directe la question de la relation pédagogique sous l'angle de l'attirance et de la répulsion physiques (Zimmermann, 1982, Pujade-Renaud, 1984).

17. Cf. J. Gumperz, 1989.

secret professionnel ne structure pas de manière centrale, à l'instar des assistantes sociales scolaires, le travail des conseillers d'éducation, il est présent dans la confiance établie avec tel et tel élève. La compétence propre de l'acteur, qui s'oppose surtout à la compétence de l'enseignant, repose en effet sur la connaissance et la prise en compte « de l'enfant ou du jeune derrière l'élève », sur l'approche psycho-sociale d'une globalité individuelle. Toute tâche disciplinaire nécessitant de mettre à jour des responsabilités, des motifs dans un acte de déviance, met en œuvre une trahison des savoirs recueillis lors de moments de familiarité, voire de confiance. L'« enquête », ce thème majeur et récurrent du maintien de l'ordre scolaire, est désastreuse tant pour l'image publique que pour l'estime de soi de l'acteur. Dans le même temps, sa compétence est pourtant mesurée à l'aune de l'élucidation des « affaires ».

La gestion de la déviance scolaire comme professionnalité

Il est clair que les conseillers d'éducation ne relèvent pas des métiers « qui intègrent le sale boulot dans une définition du rôle satisfaisante et source de prestige », non plus de ceux auxquels le sale boulot n'est pas délibérément imposé¹⁹. Peut-être le contact avec les choses sales, parfois taboues, que produit la gestion de la déviance scolaire dès lors qu'elle sort de l'espace scolaire et s'immisce dans l'espace privé des familles ou dans la vie souterraine du quartier, pourrait-il mieux qualifier le métier de principal de collège en « profession établie » ? En réalité, cet acteur souffre également, à d'autres titres, d'un handicap de « professionnalisation ». Les conditions de recrutement et de formation à la fonction ne répondent pas aux critères académiques d'une « profession établie »²⁰. Transfuges de l'enseignement ou d'autres métiers du monde scolaire, leur formation est courte et les acteurs accordent une prédominance au savoir expérientiel sur le contenu d'un concours²¹. Le principal de collège, tout en disposant d'un pouvoir de plus en plus important dans le cadre de l'autonomie nouvelle des établissements, ne peut revendiquer la professionnalité de plusieurs de ses « collègues » du monde scolaire. Son identité enseignante se conjugue au passé et ne lui ouvre aucun droit, au regard de ceux qui enseignent au présent, sur le domaine pédagogique. Les récentes réformes du collège qui renforcent le rôle de management du chef d'établissement et le rendent maître de l'organisation pédagogique rencontrent ainsi des résistances fortes de la part du corps enseignant. Si le principal de collège traite hiérarchiquement les affaires de déviance les plus graves, donc les plus susceptibles de le mettre en contact avec le tabou, le sale, il ne peut se prévaloir de l'éthique professionnelle du secret au nom de l'« intérêt de l'enfant », qui définit l'action de l'assistante sociale scolaire. Les conflits entre ces deux acteurs s'accroissent dès lors que le principal de collège intervient plus fortement dans le champ du contrôle social, sollicitant plus fréquemment l'assistante

sociale scolaire et se superposant partiellement à son territoire d'action.

Aurait-on donc affaire dans le monde scolaire à une opposition entre des « métiers » agissant dans la sphère de l'ordre scolaire face à des « professions » dans les sphères de l'enseignement ou du travail social ? Traditionnellement oui, mais le schéma tend à être bousculé pour deux raisons majeures. Primo, l'autonomie juridique croissante des établissements scolaires et le développement important d'un « marché scolaire » impulsent une professionnalité du chef d'établissement qui n'est certes pas celle d'une « profession libérale » mais peut-être celle d'un chef d'entreprise. Secundo, la dégradation du climat scolaire renforce et légitime le rôle d'agents spécialisés. La compétence spécialisée se développe par une confrontation routinière à des situations qui, pour d'autres acteurs, relèvent de l'urgence. Cette compétence est activée par un travail en réseau, dans lequel circulent savoir-faire et reconnaissance symbolique, avec des professionnels hors de l'école – éducateurs de la PJJ, juge pour enfants, psychiatres, policiers. Elle se traduit à travers la figure majeure du « contrat » passé avec l'élève ou la famille et du « suivi » des modalités de son respect²².

Si les conseillers d'éducation se font fort d'éduquer au respect de la loi, les principaux de collège semblent devoir placer leur action à un niveau plus politique. Les instances hiérarchiques supérieures, centrales et académiques, développent une politique de coopération inter-institutionnelle avec les ministères de l'Intérieur et de la Justice, qui institue des cadres précis d'action commune²³. Une telle

18. Cette analyse vaut aussi largement pour les principaux et leurs adjoints confrontés aux mêmes situations de « délégation » – voire de « transfert » pour reprendre le mot d'un chef d'établissement, notant que dans la délégation il y a au moins l'idée d'une coopération.

19. Cf. Hughes, « Le travail et le soi », *op. cit.*, p. 83.

20. Au sens que la sociologie des professions donne à ce terme. Pour des synthèses de ce courant, citons notamment Chapoulie, 1973, Bourdoncle, 1991, 1993, Dubar, 1991, 1996.

21. Le nombre croissant de postes vacants de principaux de collèges, tenus par des « faisant fonction », indique par ailleurs le prestige très relatif du métier.

22. Pourtant, les contrats dans le cadre scolaire viennent redoubler la défaillance d'un contrat générique, celui de l'obligation scolaire (Glasman, 1993). C'est peut-être pour cette raison implicite majeure que les contrats sont à la fois léonins et souvent non respectés, toujours à reprendre...

23. La coopération renforcée entre l'éducation nationale, la justice et la police (ainsi que le ministère de la Défense, au titre de la gendarmerie) est précisée par la circulaire interministérielle n° 96-135 du 14 mai 1996 (JO du 25 mai ; BOEN n° 23 du 6 juin). Elle impulse notamment des conventions départementales, des actions de formation interministérielles conjointes, elle établit ou étend l'action des « correspondants sécurité » dans les établissements scolaires, des GLAS (groupes locaux d'appui à la sécurité), des CES (comités d'environnement social), des comités de pilotage des conventions de ville, des conseils de ZEP, des CDCPD (conseils départementaux et communaux de prévention de la délinquance). Commentant cette circulaire, un magistrat au Parquet Général de Paris déclarait en juin 1996 : « Cette circulaire doit nous amener, nous tous, fonctionnaires responsables, les enseignants, les magistrats, les policiers et gendarmes, les travailleurs sociaux, à constituer un véritable service public d'éducation, dans lequel chacun a sa part et son rôle éducatif. Il ne doit pas y avoir d'un côté les enseignants qui éduquent, et d'un

logique de partenariat s'inscrivant dans un cadre local n'est-elle autre que la participation au maillage de « territoires sensibles » – traduisons *dangerieux* sur le plan de l'ordre public et de l'ordre moral ? A travers la « protection de l'enfance » qui mobilise les différentes institutions, ce sont les populations précaires, particulièrement lorsqu'elles sont immigrées, qu'il s'agit de moraliser, contrôler, mettre sous surveillance.

Dupes ou ethnographes

Au cours des réunions de travail qui leur permettent de mettre en commun les informations dont ils disposent sur les incidents et les affaires en cours, les acteurs administratifs et éducatifs font l'expérience récurrente de leur position inconfortable. Supposés garants de l'ordre scolaire, ils devraient « tout savoir ». Ils s'efforcent d'ailleurs d'être informés parmi les premiers. Ils sont à l'affût de tous les bruits, toutes les rumeurs, toutes les suppositions. Ne pas savoir « ce qui se passe » ou « ce qui s'est passé » est leur hantise. C'est en même temps leur condition. Car ce sont rarement des témoins directs des incidents. Ils ne sont pas, à la différence de l'enseignant, « dans l'action » de la classe. Les « faits et les gestes » ne leur sont jamais connus que sous forme de récits, rapportés par différents acteurs mais dont la quantité ne peut remplacer la qualité de la présence. Le conseiller d'éducation – ou le principal – lorsqu'il est « sur le terrain » (c'est-à-dire dans la cour, les couloirs, voire au portail), peut espérer se trouver parfois là au bon moment, mais la fréquence, de même que la nature risquée de telles circonstances, sont celles du « flagrant délit ».

S'ils ne sont pas des témoins directs, ils doivent cependant prétendre à une certaine transversalité, du moins à plus de globalité que chacun des acteurs avec son morceau de « réalité présente »²⁴. Le monde scolaire est, à l'instar de l'hôpital que décrit Anselm Strauss, une réalité mouvante, apparemment immuable pour quiconque de l'extérieur, mais éminemment fluide pour quiconque agit en son sein, et pour lequel prime l'actualité de l'établissement scolaire²⁵. En tant qu'organisation complexe, elle se caractérise par une fragmentation spatio-temporelle – une ségrégation des scènes et une multiplication des temporalités. Cette réalité insaisissable comme totalité, l'administration a la nécessité d'en construire une forme stable. Sa position éloignée des scènes de l'action qui la disqualifie dans une logique de la présence apparaît comme un avantage dans une logique de la connaissance.

Mais ce qui arrive dans les bureaux n'est souvent plus de l'incident et déjà de l'« affaire ». L'événement concret a été transformé en récits, lesquels ne concordent évidemment pas, et les récits sont accompagnés d'une publicité, d'intensité variable en fonction des acteurs impliqués, de leur propension à faire valoir un intérêt général de la chose, à « grandir » l'événement. Recueillant des informations de seconde main, confrontés à des versions différentes, les acteurs éducatifs et administratifs sont contraints

de qualifier des actes. Ce faisant, ils sont typiquement dans une position d'acteurs manipulables. On peut leur raconter des histoires, leur cacher tout ou partie de la « vérité », influencer leur travail d'interprétation. Constamment menacés et inquiets d'être dupés, ils mobilisent des ressources pour prévenir ou parer des erreurs de jugement. Puisqu'ils sont obligés de croire pour agir, il leur faut établir, si ce n'est la véracité des récits, du moins leur validité. Pour cela, ils disposent de plusieurs types de ressources et de registres d'action : l'expérience, l'enquête, la mémoire, l'intuition ou les convictions. L'expérience fournit des catégories de perception et de jugement des récits et des affaires, à la manière d'un stock de références permettant d'établir des similitudes entre des situations. L'expérience fonde également la construction d'une cartographie du collège, de ses réseaux, de ses alliances, de ses conflits. Les convictions influent sur la perception de la fiabilité des « informateurs ». L'enquête et l'intervention, en faisant sortir l'acteur du bureau, produisent une forme de « présence » qui atténue le handicap et le stigmate de l'agent administratif.

Parmi toutes les ressources mises en œuvre, on soulignera particulièrement l'importance stratégique de celles qui se présentent comme une « connaissance du milieu ». Les compétences d'interprétation ne valent qu'en tant qu'elles sont ancrées dans une contextualité. Ainsi les acteurs de l'établissement scolaire se distinguent-ils en

autre les juges qui punissent... cela n'existe plus ! Il y a des jeunes en danger, et qui parfois commettent des actes graves.» Un avocat général à la Cour d'Appel de Paris ajoutait : « Ce qui paraît très important dans ces nouvelles orientations, c'est que l'accent est mis sur la nécessité d'une systématisation des signalements à l'autorité judiciaire de tous les actes d'incivisme, de délinquance et de violence qui peuvent se produire à l'intérieur d'un établissement scolaire. Une systématisation absolue qui doit se traduire par un certain nombre de dispositifs concrets et techniques qui permettent justement à cette signalisation de fonctionner dans les meilleures conditions. Il faut par conséquent, prévoir des possibilités rapides d'information, connaître les partenaires, connaître les interlocuteurs, les connaître personnellement, physiquement, avoir leurs coordonnées, leur numéro de téléphone. Il est extrêmement important d'avoir un numéro 24 heures sur 24, où un chef d'établissement ou un enseignant est certain de trouver une réponse et un interlocuteur judiciaire devant un problème urgent. Tout ceci est donc en train de se mettre en place. En région parisienne, nous sommes allés jusqu'à instaurer une ligne directe entre chaque chef d'établissement et un procureur de la République. Cet exemple illustre tout à fait cette nécessité absolue du signalement. Un signalement dans quel but ? Pour avoir de la part de l'autorité judiciaire une réponse la plus rapide possible. » (extraits tirés de : *Les I.U.F.M. et la prévention de la violence à l'école*, actes du séminaire « Préparer les futurs professeurs à enseigner dans des situations difficiles », 21-22 juin 1996, IUFM de Versailles, éd. du ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 114 p.).

24. A opposer aux réalités « présentes-absentes », « inobservables (par l'acteur) mais constamment évoquées dans la parole de ses interlocuteurs » – notion que nous reprenons librement de Schwartz, 1993.

25. « D'un point de vue strictement pratique, on peut soutenir que personne ne sait ce que l'hôpital "est" au jour le jour à moins de disposer d'une solide compréhension de cette combinaison de règlements et de politiques, ainsi que d'accords, d'ententes, de pactes, de contrats, et d'autres arrangements de travail, qui y prévaut en règle générale. De ce point de vue pragmatique, c'est ça l'hôpital à un instant donné, c'est ça son ordre social. » (A. Strauss, « L'hôpital et son ordre négocié », in *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, L'Harmattan, 1992, p. 108).

fonction de leur familiarité avec l'environnement, le milieu local. Celle-ci peut être acquise de différentes manières. L'ancienneté est une ressource majeure, en cela qu'on accumule les «histoires», mais elle ne garantit pas forcément la légitimité. Une «empathie» avec le milieu local doit être développée pour accéder à une familiarité reconnue légitimement – et en cela, elle n'est pas dépendante du nombre d'années passées dans l'établissement. Dans le cas de la banlieue, une mobilisation dans des actions partenariales, dans des réseaux professionnels territorialisés, un engagement militant décrivent l'un des registres majeurs de la figure de la «connaissance du milieu». Cependant il ne faudrait pas oublier ici une autre forme de production de cette connaissance, typique des acteurs administratifs et éducatifs, par le biais de la résidence. Habiter sur place (dans un logement de fonction dans l'établissement scolaire) induit une autre présence au territoire, une continuité entre le territoire professionnel et celui de la vie privée. De cette position (d'ailleurs risquée), les acteurs retirent des ressources certaines en termes de connaissance directe d'un milieu de vie. S'ils n'ont pas accès à la classe, ils ont accès aux espaces quotidiens du quartier et aux événements qui rythment son espace public. Les acteurs résidents du collège disposent d'une «longueur d'avance» sur les enseignants dont la connaissance du quartier se limite souvent à l'espace visuel des trajets en voiture et aux temporalités du service pédagogique. Ils ont pu saisir des scènes ordinaires de la vie locale et voir des élèves dans des rôles non scolaires.

La résidentialité combinée à une ancienneté dans l'établissement scolaire construit la figure idéale de l'*ethnographie* du milieu. L'acteur peut se prévaloir d'avoir vu passer au collège les différents membres d'une même fratrie, il identifie un certain nombre de familles, repère jusqu'aux liens de parenté ou de voisinage entre les élèves. Il a connaissance de nombre de destins post-scolaires d'élèves, dont certains sont exemplaires sous l'angle de la réussite ou bien sous celui de la déchéance. Il est en mesure de construire une histoire du collège et une histoire du quartier, il est dépositaire d'une mémoire particulièrement utile dans un travail quotidien d'interprétation.

Un travail de production d'intelligibilité

L'observation répétée sur plusieurs mois des réunions de travail des acteurs administratifs et éducatifs au collège Zola fait apparaître au total un faible nombre de «cas difficiles»²⁶. Plus exactement, dans la masse des élèves signalés pour des infractions diverses à l'ordre de l'établissement, émergent des *figures* qui occupent la quasi-totalité du temps des réunions. La gravité des infractions (dont une majorité consiste en des pratiques d'absentéisme) et leur répétition peuvent justifier que ces cas soient construits en «affaires» dûment labelisées. Une autre perspective peut expliquer que la gestion de la déviance scolaire se focalise sur un nombre réduit de cas. On l'a dit, la réalité de la déviance scolaire est conforme à la réalité

d'une organisation : opaque, confuse, éclatée. Elle est perceptible, un peu à travers des observations focalisées mais surtout à travers des récits²⁷. La *mise en ordre* de cette réalité est une mise en récits qui nécessite une structure narrative récurrente. Pour devenir intelligible – et intéressant ? – le récit (jamais achevé) du monde scolaire doit se présenter sous la forme du feuilleton construit autour de personnages principaux, dotés de *caractères*, réservant son lot d'intrigues et de rebondissements.

Les récits sur la déviance des élèves, et au-delà, des familles, du quartier, occupent une place centrale dans la mise en forme de la réalité scolaire. La gestion de la déviance scolaire, en tant qu'activité reposant sur des échanges d'informations, des productions et des circulations de récits, est une incroyable machine de connaissance sur l'institution. Les élèves déviants usent de cette ressource, lorsqu'ils négocient implicitement des informations sur l'espace clos de la classe, sur le cours dont ils ont été exclus, sur les pratiques de l'enseignant à l'origine de la sanction²⁸. Les enseignants ont pertinemment conscience que la délégation de la sanction a des effets secondaires en tant qu'elle rend la classe plus transparente au regard administratif. «*En histoire-géographie, tu ne comprends pas parce que c'est trop compliqué ? Tu veux dire que ça va trop vite ?*» : le face-à-face avec l'élève est mis à profit pour accéder à des informations touchant, au-delà de l'acte déviant et de ses motivations, au cours pendant lequel a eu lieu l'événement. Ainsi la gestion de la déviance des élèves introduit à un contrôle plus large de l'établissement, par le biais d'une connaissance accrue de la sphère pédagogique par la sphère administrative.

Dès lors que l'on privilégie l'importance de l'incertitude dans le fonctionnement quotidien d'une organisation, et donc de la négociation dans la construction d'un ordre local, en bref que l'on raisonne en termes de production d'une intelligibilité nécessaire à l'action, la déviance scolaire peut être débarrassée de la dimension morale qui en obscurcit l'appréhension. C'est ainsi que la déviance peut apparaître «utile» à l'institution, au moins sous deux angles. D'une part, parce que sa gestion suppose une mise en récits, une typification, une construction de figures qui produit une *mise en forme* du monde scolaire. D'autre part, parce qu'elle opère une circulation via l'élève déviant

26. Au total une quinzaine de cas sur plusieurs centaines d'élèves. Il semble que ce chiffre soit constaté aussi dans l'observation d'autres instances institutionnelles... ce qui pose le problème du sens d'un tel chiffre.

27. A la manière du morceau de forêt étudié par les chercheurs observés par B. Latour : « Pour que le monde devienne connaissable, il faut qu'il devienne un laboratoire et pour transformer une forêt vierge en laboratoire, il faut qu'elle se prête à la mise en diagramme. Mais pour extraire un diagramme de la confusion des plantes, il faut que les lieux épars deviennent des points piquetés et mesurés, reliés entre eux par des fils de coton matérialisant (ou spiritalisant) les arêtes d'une succession de triangles formant réseau. Impossible de rassembler les lieux par une intuition sensible qui ne serait pas équipée de compas et de topofils. » (Latour, 1993, pp. 193-194).

28. En passant de la classe au bureau, l'élève déviant rencontre des acteurs qui occupent des positions différentes dans l'organisation et sont susceptibles d'être en désaccord partiel, voire total, entre eux.

entre différentes scènes de l'institution, elle participe à une *mise en ordre* de celle-ci.

Une (re-) disciplinarisation de l'école

Pourtant, l'interprétation en termes d'intelligibilité ne peut éluder une lecture en termes disciplinaires de l'activité de gestion de la déviance scolaire. La mise en forme de récits s'effectue à travers une construction de « déviants scolaires » qu'il est légitime d'interroger sous l'angle de la stigmatisation. Établir une version plausible de la réalité de la déviance suppose toute une activité de production d'écrits, de constitution de dossiers qui constituent autant d'indices matériels d'une réalité *insaisissable*. Les carnets de liaison des élèves ne sont que la partie visible de la production scripturale institutionnelle. Dans tel établissement, des « fiches de suivi » accompagnent l'élève perturbateur tout au long de sa journée scolaire. Chaque case correspond à une heure de cours et reçoit l'annotation de l'enseignant sur le comportement de l'élève²⁹. En fin de journée, la fiche remonte la hiérarchie éducative-administrative et est versée au dossier de l'élève. Chaque établissement produit ses procédures d'enregistrement, propres à chaque acteur ou mises en commun. Les courriers aux parents, les procès-verbaux de conseils de discipline, les échanges épistolaires avec les autres institutions, etc. constituent d'autres aspects de ce travail documentaire lié à la surveillance de la déviance scolaire³⁰.

Liée à l'écrit, la figure du « contrat » est omniprésente. Elle restaure, sous un vernis participatif, le principe d'une surveillance continue et d'une moralisation du « délinquant ». Elle atteint sa forme idéale lorsqu'elle réussit à englober la famille de l'élève. Les parents qui se plient à l'injonction du contrat sont contraints à une visite hebdomadaire pour « faire le point » sur l'évolution du cas de l'élève. Dans ces visites (ou ces « examens »), les questions glissent de l'élève à l'école à l'enfant à la maison. La répétition des rencontres instaure une forme de familiarité, subie ou recherchée, qui conduit à l'exposition de la vie matérielle et affective du parent isolé ou du couple parental. Côté institution, cette exposition nourrit la documentation biographique, mais engage dans le même temps les « personnes »³¹, au-delà des rôles professionnels. Beaucoup de parents résistent en ne se rendant pas aux convocations répétées de l'établissement. Le relais est passé à l'assistante sociale scolaire, dont on espère une restitution de la connaissance acquise sur ces « parents invisibles ».

Il est acquis de s'interroger sur l'entretien de la déviance, la production d'une « déviance secondaire » liée à une activité administrative qu'il s'agit de justifier et d'entretenir. On peut également faire l'hypothèse d'une « disciplinarisation » du collège sous le double effet de la conjoncture sociale et urbaine et de sa gestion politique³². On échouerait en effet à restituer la nature du travail si l'on omettait la dimension de l'urgence dans l'action. Cette modalité est contradictoire avec la conception scolaire du temps, chez les enseignants, mais également pour les



IUFM de Créteil.

acteurs éducatifs dont le rapport idéal avec l'élève est celui de la relation personnelle. Elle est pourtant adoptée en partie sous la contrainte des événements (lorsque les incivilités et les déviances se multiplient) en partie par le contact avec d'autres professions intervenant au niveau local. L'urgence est une des modalités (politiquement définies) majeures du travail en banlieue. Le travail en partenariat introduit des temporalités en rupture avec le temps scolaire. Quant à une conception républicaine de l'espace sco-

29. La sophistication disciplinaire est poussée jusqu'à contractualiser avec l'élève l'établissement de son « suivi ».

30. L'analyse de la fonction de l'écrit dans un tel contexte ne peut se satisfaire de la seule interprétation foucauldienne en termes de rapport entre discipline, savoir et documentation et doit rechercher d'autres explications. Le passage de plus en plus fréquent à l'écrit est aussi à comprendre dans un contexte d'une procéduralisation des conflits qui tend à se généraliser. L'écrit est alors constitution d'une preuve. Il peut également s'entendre dans une perspective socio-cognitive, dans la mesure où écrire permet à l'acteur de « dépersonnaliser », de généraliser, d'institutionnaliser. L'écrit fonctionne ici comme protection de soi. Il peut enfin revêtir le sens d'une tentative de dépassement du caractère flou et ritualisé de la communication langagière.

31. Cf. J. Ion, M. Peroni (coord.), 1997.

32. Ce serait le mouvement inverse décrit par M. Foucault à propos de l'école chrétienne du XVIII^e siècle, qui produirait pourtant des effets comparables. Là où s'est effectué un « essaimage des mécanismes disciplinaires », il semble qu'aujourd'hui l'école se re-disciplinarise par l'imprégnation de logiques institutionnelles extérieures. (« Tandis que d'un côté, les établissements de discipline se multiplient, leurs mécanismes ont une certaine tendance à se « désinstitutionnaliser », à sortir des forteresses closes où ils fonctionnaient et à circuler à l'état « libre » ; les disciplines massives et compactes se décomposent en procédés souples de contrôle, qu'on peut transférer et adapter. Parfois, ce sont les appareils fermés qui ajoutent à leur fonction interne et spécifique un rôle de surveillance externe, développant autour d'eux toute une marge de contrôles latéraux. Ainsi l'école chrétienne ne doit pas simplement former des enfants dociles ; elle doit aussi permettre de surveiller les parents, de s'informer de leur mode de vie, de leurs ressources, de leur piété, de leurs mœurs. L'école tend à constituer de minuscules observatoires sociaux pour pénétrer jusque chez les adultes et exercer sur eux un contrôle régulier : la mauvaise conduite d'un enfant, ou son absence, est un prétexte, selon Démià, pour qu'on aille interroger les voisins, surtout s'il y a raison de croire que la famille ne dira pas la vérité ; puis les parents eux-mêmes, pour vérifier s'ils savent le catéchisme et les prières, s'ils sont résolus à déraciner les vices de leurs enfants, combien il y a de lits et comment on s'y répartit pendant la nuit ; la visite se termine éventuellement par une aumône, le cadeau d'une image, ou l'attribution de lits supplémentaires. » M. Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, 1975, p. 213).

laire, on voit qu'elle est battue en brèche par un travail de surveillance et de sanction qui redéfinit le rapport entre l'établissement et l'extérieur. La figure majeure de la déviance scolaire qu'est l'absence fournit une légitimité au souci et à l'investigation de «*ce qui se fait pendant l'absence*». On entre alors, via les récits des élèves, des parents convoqués, ceux des témoins, ceux des travailleurs sociaux, dans l'espace privé des familles. La «confrontation à l'intime familial» est l'équivalent de la confrontation au corps pour le médecin, ou à d'autres colloques singuliers de l'avocat ou du prêtre évoqués par E. Hughes. Elle pose le problème de l'indiscrétion et du voyeurisme. Elle questionne plus globalement la recherche de l'équilibre entre implication et détachement.

La difficulté est redoublée lorsque la distance, le repli, le repos ne peuvent être trouvés par une ségrégation des espaces professionnels et résidentiels. La situation de superposition des rôles se traduit par une extension des risques au-delà du temps du travail (se faire insulter dans la galerie marchande, recevoir des coups de fil anonymes, à l'extrême une pierre à travers la vitre de son appartement). Elle expose physiquement et moralement l'acteur à une fusion avec le milieu, parfois sur le mode intégratif, le plus souvent sur le mode conflictuel. Habiter sur place, c'est aussi – même si ce n'est pas seulement cela – entendre les pneus crisser la nuit, apercevoir tel élève «traîner» en bande, discuter avec la patrouille de police de ronde. Comment les acteurs gèrent-ils cette proximité? Le risque existe de ressentir un fort écart avec les représentations plus lointaines d'acteurs, en majorité enseignants, non résidents. Vivant sur place, les acteurs peuvent être tentés de stigmatiser la naïveté de ces représentations distantes. Mais ils sont menacés eux-mêmes par l'écueil inverse, celui de la méfiance et du soupçon généralisés. Si cette menace n'est pas contenue, elle tend à renforcer alors la logique de construction de «figures déviantes» et à instiller une vision du *front* face à la montée de la démoralisation. Intégrés à une action collective contre une déviance territorialisée, encouragés en cela par l'injonction politico-administrative, les acteurs de terrain se voient adopter des visions policières de la réalité³³ et mesurent, dans les moments de solitude³⁴, les dérives et les impasses du «sale boulot» dans leur métier.

Les paradoxes du «sale boulot»

Analysant la gestion de la déviance à l'école, nous avons fait part d'une hésitation majeure entre une perspective (foucauldienne) qui insiste sur la réactivation des logiques disciplinaires dans les territoires moralement dangereux et une perspective (interactionniste, compréhensive) qui privilégie la «production d'un monde commun et vivable». Comment se traduisent au niveau de l'action politique et de l'action ordinaire ces deux lectures de la réalité, dont le dépassement reste un objet de réflexion scientifique? La perspective foucauldienne invite paradoxalement à souligner les risques de l'adaptation au

contexte d'une école républicaine construite sur la rupture avec les particularismes de tous ordres. On est en droit de se demander si la participation de l'école à une entreprise de sécurité publique, via la déviance scolaire, ne remet pas en cause l'extra-territorialité scolaire. Celle-ci est accusée aujourd'hui de favoriser l'impunité; mais elle est une condition fondamentale de l'accès au savoir et à la culture d'élèves affranchis de leurs appartenances locales. Dès lors que la question morale (autre formulation de la question sociale) domine la question scolaire, dès lors que le territoire de référence s'étend au-delà de l'école, alors, pour une partie des élèves, «l'identité déviante commande les autres identifications»³⁵ et l'école ne rend plus libres des individus qu'elle doit avant tout surveiller.

Dans la seconde perspective, on a voulu souligner les ambiguïtés et les limites d'une critique de la disciplinarisation de l'école et d'une position éthique prônant l'ignorance du contexte. En identifiant que la gestion de la déviance scolaire permet de produire une plus-value de sens *dans* et *sur* l'institution, qu'elle contribue paradoxalement à susciter du lien social – à travers les récits et les rencontres – au sein de l'institution et avec l'environnement, qu'elle tend éventuellement à transformer du «sale boulot» en professionnalité, on met à jour les paradoxes et la richesse d'une activité sociale que le sens commun a réduit à une cause simpliste: la lutte contre la violence à l'école. Et si l'on admet aisément que les élèves déviants agissent parfois en réaction contre l'ennui de la vie à l'école, irait-on jusqu'à dire qu'ils pourraient bien aussi, en sortant de l'anonymat, sauver l'école du risque majeur de l'indifférence?

P – Après, qui c'est qu'on a? Zahra K. Alors comment on fait là?

CPE (il souffle) – Ouh la la...

Au collègue Zola, pendant les travaux (de recherche), les affaires continuent.

Jean-Paul Payet

33. Soupçonnant par exemple certains médecins du quartier ou de la commune de produire de certificats de complaisance et donc de se faire les alliés des familles.

34. Il doit être clair que nous ne cherchons pas ici à stigmatiser des acteurs de terrain, mais à montrer dans quelles contraintes ils se débattent, qui ne peuvent être levées de façon certaine que par des mesures prises à un autre niveau du système.

35. Selon la formule de H. Becker décrivant les effets secondaires de l'institutionnalisation de la déviance (*Outsiders*, p. 57).

BIBLIOGRAPHIE

- Balazs G., Sayad A., «La violence de l'institution», in Bourdieu P. et al., *La misère du monde*, éd. du Seuil, 1993.
- Ballion R., «Le conseiller principal d'éducation, auxiliaire éducatif ou pivot de l'établissement?», *Migrants-Formation*, n° 106, 1996.
- Bautier E. et al., *Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité*, éd. L'Harmattan, 1995.
- Becker H., «The Career of the Chicago Public School Teacher», *American Journal of Sociology*, 1952, 57.
- Becker H., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, éd. Métailié, 1985.
- Bourdoncle R., «La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines», *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, 1991.
- Bourdoncle R., «La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe», *Revue Française de Pédagogie*, n° 105, 1993.
- Chapoulie J.-M., «Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels», *Revue française de sociologie*, 14-1, 1973.
- Charlot B., *L'École en mutation*, Payot, 1987.
- Demailly L., «La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants», *Sociologie du travail*, 1, 1987.
- Dodier N., Baszanger I., «Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique», *Revue française de sociologie*, 38-1, 1997.
- Dubar C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, A. Colin, 1991.
- Dubar C., «La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence», *Sociologie du travail*, 2, 1996.
- Foucault M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, 1975.
- Glasman D., «Nouvelles pratiques scolaires et périscolaires de lutte contre l'exclusion», *Connexions*, n° 62, 1993.
- Glasman D., Ion J., «Les «nouveaux métiers» des quartiers populaires. Entre l'immersion locale et l'inscription institutionnelle», *Migrants-Formation*, n° 93, 1993.
- Goffman E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, éd. de Minuit, 1968.
- Goffman E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, 2 t., éd. de Minuit, 1973.
- Gumperz J., *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, éd. de Minuit, 1989.
- Hughes E. C., *Le regard sociologique. Essais choisis*, éd. de l'EHESS, 1997.
- Ion J., Peroni M. (coord.), *Engagement public et exposition de la personne*, éd. de L'Aube, 1997.
- Joseph I., «Accessibilité et équité. Les épreuves de l'usager et les actes de présence de l'agent», in Joseph I., Jeannot G. (eds.), *Métiers du public. Les compétences de l'agent et l'espace de l'usager*, éd. du CNRS, 1995.
- Labov W., *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*, éd. de Minuit, 1978.
- Lacoste M., «Parole plurielle et prise de décision», in *Le parler frais d'Erving Goffman*, éd. de Minuit, 1989.
- Latour B., «Le topofil de Boa-Vista. La référence scientifique: montage photo-philosophique», *Raisons pratiques*, 1993, 4.
- Lorcerie F., «Les sciences sociales au service de l'identité nationale», in Martin D.C. (éd.), *Cartes d'identité. Comment dit-on «nous» en politique?* Paris, éd. FNPS, 1994.
- Martiniello M., *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*, Paris, PUF, 1995.
- Payet J.-P., «Ce que disent les mauvais élèves», *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 54, 1992.
- Payet J.-P., «L'école à l'épreuve de la réparation sociale: la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue», *Revue Française de Pédagogie*, n° 109, 1994.
- Payet J.-P., *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, A. Colin, 1995.
- Payet J.-P., van Zanten A., «L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique», *Revue Française de Pédagogie*, n° 117, 1996.
- Peneff J., «Mesure et contrôle des observations dans le travail de terrain. L'exemple des professions de service», *Sociétés contemporaines*, n° 21, 1995.
- Pujade-Renaud C., *Le corps de l'enseignant dans la classe*, ESF, 1984.
- Schwartz O., «L'empirisme irréductible», postface de Anderson N., *Le hobo. Sociologie du sans-abri*, Nathan, 1993.
- Strauss A., *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, L'Harmattan, 1992.
- Woods P., *L'ethnographie de l'école*, A. Colin, 1990.
- Zimmermann D., *La sélection non verbale à l'école*, éd. ESF, 1982.

> **Jean-Paul Payet**, sociologue, est maître de conférences à l'Université Lyon 2 et chercheur au G.R.S. (CNRS – Université Lyon 2) et à l'ARIESE-RÉSEAU. Depuis plus d'une dizaine d'années, il mène ses travaux à l'interface de trois champs sociologiques : l'éducation, l'urbain, l'immigration et les relations inter-ethniques. Sa réflexion se poursuit actuellement autour d'une socio-ethnographie du travail en banlieue.