

Pratiques de discrimination des professionnels

En zone d'éducation prioritaire ou en zone sensible, les pratiques de discrimination « ethnique » génèrent un climat de violence et obligent les équipes éducatives à développer des stratégies défensives pour combattre le sentiment d'impuissance et de dévalorisation de leurs pratiques professionnelles. L'ethnisation sert alors de paravent à la culpabilité et à la souffrance. Elle entraîne élèves et professionnels dans le cercle vicieux du renforcement mutuel de leur sentiment d'échec.

Les travaux sociologiques en France mettent en évidence que, si l'école n'est pas aujourd'hui le seul lieu où se mettent en scène les inégalités et la discrimination sociales, elle contribue à la production des inégalités et à la reproduction des discriminations (Bier, 2000) : à travers la ségrégation scolaire et la fabrication des classes de niveau (Barton, 1997, 1998 ; Payet, 1996, 2000a), l'ethnisation des pratiques d'orientation et de prise en charge des difficultés scolaires et disciplinaires des élèves (Payet, 1992, 1995, 1997), l'ethnisation des relations entre école et familles (Perroton, 2000), l'ethnisation des rap-

■ **Vijé FRANCHI**
vije.franchi@wanadoo.com

ports sociaux au sein de l'école (Poiret, 2000) et celle de la violence à l'école (Charlot, 2000 ; Payet, 2000b). Il s'agit d'autant de pratiques de discrimination « ethnique » qui font désormais partie du paysage et du fonctionnement scolaires en zone d'éducation prioritaire (ZEP) ou en zone sensible, mais qui ne mettent pas pour autant moins en difficulté les professionnels qui se trouvent en première

ligne à gérer les conséquences d'une politique urbaine de ségrégation et d'une politique d'éducation prioritaire qui reproduit et maintient les inégalités là où l'institution véhicule l'idée qu'elle met à disposition tous les moyens nécessaires pour les enrayer.

L'ethnisation se réfère à un processus qui consiste à lire et à expliquer les phénomènes scolaires (tels que les résultats, les comportements et les capacités scolaires de l'élève, la qualité des rapports entre l'équipe éducative et les parents d'élèves, ou encore les priorités et les stratégies éducatives de l'école comparées à celles des parents) en s'appuyant sur le construit de l'ethnicité ou de l'altérité culturelle, religieuse ou communautaire de l'élève (ou d'un groupe d'élèves), de sa famille ou de son groupe d'appartenance « culturelle », « religieuse » ou communautaire comme facteur de causalité *sui generis*, à savoir suffisant et englobant. Lorsqu'une telle pratique s'étend à l'organisation et à la gestion des phénomènes

et vécu de la violence en contexte ethnicisé

scolaires sous leurs différents aspects, comme c'est le cas en France (Franchi, 2003a), nous pouvons parler d'ancrage structurel des inégalités entre groupes catégorisés et hiérarchisés en fonction de leur statut socioéconomique, politique et culturel minoritaire ou majoritaire. D'autre part, l'ethnicisation des discours médiatiques (Bonnaïfous, 1991), lesquels contribuent à la stigmatisation des publics d'élèves et des quartiers d'implantation des établissements en ZEP, ainsi qu'une ethnicisation de plus en plus importante du lien social (Bordet, Costa-Lascoux et Dubost, 2000) ne font qu'aggraver le sentiment de violence vécu par les acteurs scolaires dans leur rencontre avec les élèves et leurs familles. Ainsi, là où les médias participent à fabriquer des réputations dévalorisantes pour certains établissements du secondaire tandis que l'opinion publique semble s'empresser de saisir toute opportunité pour renforcer des stéréotypes concernant les élèves que l'on continue à catégoriser dans la rubrique des enfants « d'origine immigrée » – catégorie qui renvoie principalement aux élèves issus de l'immigration des anciennes colonies françaises, des pays dits en voie de développement et, plus récemment, de la Turquie –, les professeurs et les acteurs scolaires récupèrent la réalité produite dans le sillon de ces pratiques ethnicisantes à la fois destructurantes et destructrices. Il s'agit de pratiques sociales qui, en plus de reléguer les élèves et leurs familles dans une altérité identitaire visant à leur signifier leur non-appartenance à la communauté scolaire et sociale majoritaire, réaffirment leur impuissance à se définir dans leurs propres termes, volent à l'individu son droit ultime à se déterminer sur le plan identitaire. Comme le dit Victor Uchendu (1996, p. 126) : « Parmi les qualités particulières de l'être humain, il en est une qui est de pouvoir trans-

cender les étroites limites imposées par son identité sociale et de compenser ainsi les limitations de sa complète dépendance à son milieu culturel primaire. L'être humain a également la capacité de réduire plutôt que d'étendre son cadre social de référence. »

Le présent article se propose de mettre des mots sur les ressentis que les professionnels de l'Éducation nationale peuvent avoir face à ce que l'institution et la société leur demandent tout en s'efforçant de réduire au silence les paradoxes et les déchirements ainsi provoqués. Autrement dit, il s'agit de comprendre avec les acteurs scolaires ce que signifie pour eux enseigner en milieu ethnicisé. Quels sont les facteurs qui contribuent au sentiment de violence largement répandu parmi les enseignants et les équipes éducatives, sentiment qui fait cependant rarement l'objet d'échanges et d'analyse à l'intérieur du contexte scolaire ? Ce vécu de violence a-t-il les mêmes sources que celles désignées dans les discours sur la violence à l'école qui dominent la scène médiatique et les recherches universitaires ? En dernier lieu, peut-on parler d'enjeux particuliers pour la pratique et l'identité professionnelles quand il s'agit de devoir articuler sa pratique quotidienne d'éducation des jeunes gens de notre société afin de favoriser leur insertion et leur intégration futures par la société à une idéologie raciste qui s'empare du construit d'ethnicité et de la pratique religieuse pour légitimer ses fins de domination et d'assujettissement d'un groupe par un autre ? Notre objectif n'est aucunement de répondre d'une manière concluante à l'ensemble de ces questions. Cela appartient aux professionnels qui vivent au quotidien cette réalité et qui inventent tous les jours des réponses leur permettant de contenir ce que leur pratique en milieu ethnicisé leur donne à vivre, à digérer et à traiter pour que la société puisse continuer à faire comme si la discrimination

ethnique n'avait pas de conséquences, *comme* si l'humiliation ne se transmettait pas (sous forme traumatique ou sous forme de défenses construites dans l'attente d'un traitement des discriminations dont on ne voit pas pourquoi il aurait été réservé uniquement aux générations des parents) et *comme* si elle ne se reproduisait pas dans les rapports sociaux souvent comme fondement même du lien à l'autre (style de relation à l'objet), *comme* si la violence scolaire, les difficultés et l'échec scolaires trouvaient leurs origines dans l'élève et sa famille et n'étaient pas produites en articulation avec une violence structurale et une politique éducative assimilationniste.

UNE RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE AUTOUR DU VÉCU DE LA VIOLENCE CHEZ LES ACTEURS SCOLAIRES

Nous proposons d'examiner les résultats d'une recherche-action participative autour de la violence scolaire menée dans le cadre de quatre journées de formation subventionnées par le rectorat de l'académie de Lyon et ayant pour finalité la mise en place d'un programme de prévention violence, «Parlons tabou», dans six établissements du secondaire. Chaque formation s'adressait à une vingtaine d'acteurs scolaires (professeurs, conseillers principaux d'éducation [CPE], infirmière, assistante sociale) volontaires pour mettre en place ce programme au sein de leurs classes respectives dans un ensemble de quatre collèges et de deux lycées professionnels.

La recherche-action participative est caractérisée par son but explicite d'explorer collectivement la réalité afin de la transformer (Hall, Gilette et Tandon, 1982; Fals Borda, 1977; Maguire, 1987). L'objectif qui consiste à associer d'emblée les participants à un processus visant leur propre émancipation s'inscrit dans un projet théorique et méthodologique qui vise à «*re-politiser sa propre orientation vers le changement social*» (Agger, 1992). Selon l'auteur, un tel projet s'appuie sur une conception de «*la subjectivité active et constitutive de l'être humain*»: la reconnaissance de «*sa capacité à percevoir sa propre exploitation et à envisager et créer des institutions alternatives*¹».

Dans ce cadre, une étude menée en collaboration avec les professionnels leur a permis d'élaborer ce qui peut leur faire violence dans leur pratique quotidienne. Cette pratique se déroule dans des établissements placés en ZEP qui sont pour la plupart des contextes hautement ethnici-

groupes de trois ou quatre personnes et avaient pour tâche de réfléchir et d'échanger autour de deux questions portant respectivement sur ce qui se dit sur la violence dans leur établissement et sur ce qui leur fait violence dans leur pratique professionnelle.

Interrogés au sujet de ce qui se dit sur la violence dans leur établissement scolaire, les professionnels ont produit des discours qui reprenaient grand nombre des propos véhiculés sur la violence à l'école que ce soit dans les discours officiels, les médias ou encore certaines études universitaires:

- Tout d'abord, une *évaluation de l'augmentation ou de la diminution de la violence* était une dimension importante de ces discours – «il y a plus de violence que l'an dernier», «il y a moins de violence que l'an dernier», «c'est pire qu'avant», «ça se dégrade», «il y a de moins en moins de respect», «il y a toujours des incivilités et des bagarres mais elles sont moins importantes qu'avant grâce à la politique de l'établissement et au recrutement des élèves».

- Une *identification des auteurs de la violence* – «la violence se situe chez les parents d'élèves et les grands frères»; «les élèves sont difficiles».

- Une *typologie de la violence des élèves* – la violence verbale entre les élèves; les insultes; le jet de projectiles; l'agitation lors des repas; les bagarres; les incivilités; les graffitis.

- Une *typologie des violences institutionnelles* – le règlement, la notation, les mutations non souhaitées, le discours catastrophiste de l'administration, la nécessité d'une relation de confiance entre la direction et les professionnels.

- La *mauvaise réputation de l'établissement* – la dévalorisation par les gens qui ne connaissent pas l'établissement et qui le comparent aux établissements des quartiers les plus stigmatisés de Lyon («si c'est pas pire, c'est au moins comme à...»); les collègues qui ne veulent pas mettre leurs enfants dans l'établissement («je ne veux pas que mon enfant vienne chez nous»); les élèves de ces établissements considérés comme de «sous-élèves», les professeurs comme des sous-professeurs et les CPE comme

■¹ Traduit de l'anglais par l'auteur.

des sous-CPE ; la comparaison entre les établissements pour savoir qui est pire que l'autre, qui recrute le plus, qui a la situation la plus enviable.

- *Le fatalisme des enseignants et les propos qu'ils tiennent dans la salle des professeurs* – les discours à propos d'un élève ; les enseignants qui se racontent les insultes que les élèves s'adressent ; les propos qui vont jusqu'à décréter que certains élèves n'ont rien à faire dans l'établissement ; les séances de débattage des problèmes de l'an passé à la rentrée.

- *La misère sociale des jeunes.*

- *La violence des professeurs envers les élèves.*

- *L'absence d'échanges pédagogique sur ce qui est enseigné.*

Ce qui fait violence au professionnel ne se situe pas nécessairement dans le même registre que ce qui est souligné par ces discours. Les ressentis élaborés par les acteurs peuvent être répartis de la manière suivante :

- *La violence ressentie dans la relation à l'institution* – la demande institutionnelle de résoudre les problèmes de manière magique ; la pression exercée par un programme trop important.

- *La violence ressentie dans la relation avec les collègues* – le manque de coordination pédagogique ; le sentiment que l'on travaille dans un sens qui est en opposition avec les méthodes pédagogiques des autres collègues ; les conflits entre collègues ; le sentiment d'impuissance face à l'impossibilité que l'on éprouve à « parler vrai avec certains adultes de l'établissement de ce qui se passe dans certains cours, avec certains profs, et dont on ressent les effets ailleurs » ; le vocabulaire méprisant des professeurs envers les professeurs.

- *Les discours que les collègues tiennent sur les élèves* – « on parle sur le mode de la plainte, certains fuient, d'autres parlent de fatalité, de certains élèves irrécupérables. Il y a une part de défoulement, on a besoin de déborder, mais il faut aussi discuter après. On explose en salle des profs, d'où l'intérêt de l'analyse de la pratique qui montre que finalement on ne se débrouille

pas si mal que ça » ; le « manque de discours valorisants sur les élèves » ; le fait de ne jamais voir que du négatif chez les élèves ; les professeurs qui critiquent tout le temps les élèves ; les jugements catégoriques que les adultes peuvent porter sur les élèves (« qu'ils sont foutus ») ; le mépris et le fatalisme de la part des collègues (« celui-là, t'en feras jamais rien »).

- *La composition et les dynamiques des groupes classes* – des classes trop hétérogènes, le groupe classe qui se braque contre un professeur.

- *La violence entre les élèves* – « il y a des montées de violence entre eux, ça explose très vite, encore plus avec les filles, ça flambe pour une bêtise » ; « il y a beaucoup de violence entre filles ! Il y a des bagarres aussi entre filles » ; des « conflits entre élèves qui s'étripent en disant qu'ils s'amuse ».

- *La violence ressentie dans la relation avec les élèves* – les regards menaçants qui déstabilisent les enseignants, l'impression que ces regards menaçants et méprisants (le regard qui tue) sont plus fréquents qu'avant et qu'ils constituent une défense contre celui qui détient le savoir ; le sentiment d'être confronté à une agressivité diffuse et moqueuse de la part d'élèves qui rient et qui se montrent méprisants à l'égard du professeur ; l'agression sexuelle que vit la femme professeur lorsqu'elle est prise pour un objet sexuel ; les élèves qui s'en prennent aux enseignants.

- *Le sentiment d'une diminution du contrôle et de l'efficacité professionnels* – le sentiment d'avoir des élèves pour lesquels on ne peut rien ; la croyance que tout se joue en primaire et que l'on n'arrive à rien changer, le constat d'impuissance face à l'échec des élèves en primaire ; le sentiment de ne pas arriver à rassurer les élèves ou à imposer des règles de respect et de bon fonctionnement (même l'avertissement pour des regards menaçants ne parvient pas à les arrêter) ; la perception d'un clivage entre ce que l'on veut faire et ce que l'on peut faire ; la difficulté que l'on éprouve à travailler pour faire progresser les élèves.

- *Le travail dans un contexte socioculturel ethnicisé* – le sentiment que, dans un autre contexte socioculturel, les élèves auraient évolué autrement, et la frustration que cela engendre chez le professionnel.

- *L'image dévalorisée que les élèves ont d'eux-mêmes* – les élèves ont une image tellement négative qu'ils sont détruits ; le mépris et le fatalisme des professeurs qui engendrent de la souffrance et l'impression de la fatalité chez l'élève (« Vous ne pouvez rien changer, je suis une merde »).

DYNAMIQUE IDENTITAIRE, ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL ET VÉCU DE LA VIOLENCE EN CONTEXTE ETHNICISÉ

Les dimensions de la violence soulignées dans les discours véhiculés aussi bien par l'institution scolaire que par les médias, les professeurs, les parents d'élèves, les élèves eux-mêmes, ne reflètent pas nécessairement les ressentis et les expériences de la violence vécus par les professionnels dans leur pratique quotidienne. Les discours sur la violence scolaire ont tendance à construire une version officielle des statistiques, des causes, des auteurs et des manifestations de cette violence. En revanche, les témoignages des professionnels quant à leur vécu personnel sont empreints d'émotion et de souffrance. Les acteurs scolaires insistent tout d'abord sur le caractère privé et non partagé de leurs ressentis par rapport à la violence. Bien qu'il soit d'usage d'échanger des propos par rapport à la violence dans l'établissement avec d'autres collègues, le partage de son propre vécu de la violence et l'élaboration de ses propres ressentis face à une classe, à l'échec d'un élève, ou à la violence vécue dans la relation avec les élèves, les parents d'élèves ou les collègues, restent des pratiques considérées comme taboues dans le contexte scolaire. Seuls la mauvaise réputation dont pâtissent les établissements et le fatalisme des professeurs reviennent comme des thèmes centraux dans les deux cas. Cependant, il est intéressant de constater que les acteurs scolaires continuent à véhiculer ces mêmes discours alors qu'ils contredisent ou passent sous silence les véritables sources de la violence qu'ils vivent au quotidien.

Nous proposons d'analyser les discours sur la violence et les vécus de la violence des professionnels comme émergeant dans des contextes sociaux ethnicisés où le discours sur la laïcité et plus récemment sur la montée du communautarisme, l'indifférence à la différence et les pratiques de discrimination auxquelles participe l'école contribuent à l'épuisement professionnel. Dans de tels contextes, le professionnel met en place des stratégies adaptatives qui lui permettent de faire face à la menace dirigée contre le sens et la valeur de son identité professionnelle.

En plus de l'épuisement général des professionnels du scolaire, nous proposons le concept d'épuisement professionnel lié à l'hétérogénéité pour rendre compte de la souffrance liée plus spécifiquement à l'enseignement dans des classes où les élèves cumulent des difficultés d'ordre scolaire et des souffrances liées à la discrimination et à la

dévalorisation de leur groupe d'appartenance familial et communautaire.

Pour l'ensemble de ces professionnels, leur pratique quotidienne a lieu dans des contextes où les pratiques de discrimination se distinguent par leur caractère soit institutionnalisé, et plus ou moins dissimulé, soit individuel et tout à fait ouvert, plutôt que par leur présence ou par leur absence. Ces pratiques leur font violence en ce qu'elles contredisent leurs convictions les plus intimes et mettent à mal leur action éducative. Les professionnels décrivent des pratiques d'orientation en surnombre vers des filières professionnelles et techniques d'élèves issus de familles migrantes; des politiques de ségrégation à l'intérieur d'un établissement entre bons et mauvais élèves; le regroupement d'élèves repérés comme ayant des difficultés scolaires ou présentant des troubles de la concentration ou du comportement dans une même classe afin de pouvoir cantonner les problèmes et de les maintenir à l'écart du fonctionnement d'autres groupes classes composés d'élèves dits motivés, capables et volontaires. De même, le recours à des explications qui mettent en exergue les caractéristiques extra-scolaires de l'élève (problèmes familiaux, difficultés socioéconomiques, origines culturelles) pour rendre compte publiquement (lors de conseils de classe) de son échec scolaire, de son comportement dit ascolaire, de ses conduites dites violentes (incivilités, bagarres, perturbation de la classe), est vécu comme un exemple des pratiques qui menacent le sens que l'on attribue à sa profession et la valeur que l'on s'attribue en tant que professionnel identifié à cette profession. De plus, la pratique des enseignants s'inscrit dans des établissements qui ont du mal à se défaire de leur « mauvaise réputation ». La stigmatisation de l'établissement est renforcée quand il y a un effet de télescopage entre stigmaté d'établissement et stigmaté de quartier, et cela en dépit de la réalité même de l'établissement. Comme le constate un des participants, un parent a pu lui dire récemment qu'il avait entendu beaucoup de mal de l'établissement avant que son enfant ne le fréquente et qu'il avait eu des appréhensions à l'inscrire,

mais que : « finalement, c'est pas du tout comme on le décrit. Il est plutôt pas mal ». Situés dans des quartiers ségrégués connotés dans l'imaginaire social comme « porteurs de tous les maux de la société moderne » (pauvreté, précarité, chômage, délinquance, inégalités...), ces établissements deviennent aujourd'hui l'objet de projections d'une peur de plus en plus importante de la « menace d'enkystement communautaire ». Derrière une devanture construite d'arguments présumés neutres pour refuser l'établissement – les notes trop basses, le refus de travail des élèves, les parcours d'échec et l'incivilité –, les professionnels décodent et vivent la violence d'un discours construit pour véhiculer et masquer en même temps une idéologie raciste. À cela s'ajoute le sentiment de dévalorisation lié au métier d'enseignant. Depuis un certain nombre d'années, l'opinion publique et les médias dressent un procès d'intention aux professionnels de l'éducation – à la place d'une reconnaissance pour le travail éducatif et social mené par délégation pour la société, on a parlé de manque de motivation et d'investissement, d'absentéisme...

Dans une récente étude, Tatar et Horenczyk (2003) ont introduit le concept d'épuisement professionnel lié à l'hétérogénéité « culturelle » pour rendre compte des effets négatifs que peut avoir sur le bien-être personnel et professionnel de l'enseignant la gestion quotidienne de l'hétérogénéité de la population scolaire. Ce concept se distingue empiriquement de celui d'épuisement professionnel des enseignants, bien que les deux soient corrélés. Les résultats de cette étude ont mis en évidence les facteurs qui contribuent à augmenter l'épuisement professionnel lié à l'hétérogénéité. De façon générale, l'épuisement professionnel lié à l'hétérogénéité est plus fort chez les enseignants de primaire (comparés à ceux d'élèves plus âgés), les professeurs principaux (comparés aux enseignants des matières) et les enseignants dans des établissements où la proportion d'élèves issus de l'immigration est plus faible. Ce

dernier résultat est en contradiction avec les résultats de Freeman et al. (1999), lesquels révèlent que des enseignants néophytes dans des établissements américains ayant une grande hétérogénéité de la population scolaire éprouvent moins de satisfaction dans leur travail et plus de difficultés à établir de bonnes relations avec leurs élèves. Tatar et Horenczyk (*op. cit.*) font l'hypothèse que l'effet de l'hétérogénéité de la population scolaire peut être différent en fonction de l'approche de l'école et de l'enseignant vis-à-vis de la diversité. Dans des établissements où une grande majorité des élèves sont issus de l'immigration, les équipes éducatives peuvent se montrer plus à l'écoute des besoins pédagogiques et psychosociaux des élèves et la direction peut soutenir les efforts fournis par l'enseignant. En outre, fait particulièrement intéressant pour le présent article, les auteurs ont trouvé que les attitudes assimilationnistes de l'enseignant et l'orientation assimilationniste de l'établissement contribuaient à augmenter l'épuisement professionnel de l'enseignant. Ces attitudes assimilationnistes consistent par exemple à penser qu'il est mieux pour les immigrés d'abandonner leur héritage culturel le plus rapidement possible en faveur de l'adoption de la culture et des normes nationales, que l'école est le véhicule principal d'intégration nationale et sociale de l'élève et que la réussite scolaire de l'élève dépend de sa capacité à absorber rapidement la culture et les normes de la société d'accueil. L'orientation assimilationniste de l'établissement renvoie quant à elle à une culture organisationnelle qui favorise l'absorption culturelle de l'élève plutôt que la reconnaissance de sa culture minoritaire et la promotion d'une intégration de cette culture dans la culture scolaire.

Depuis les années soixante-dix, plusieurs politiques publiques en matière d'éducation ont été mises en place pour améliorer la situation scolaire défavorisée des enfants étrangers ou d'origine étrangère. Cependant, comme le fait remarquer Payet (1999, p. 12), « le système scolaire français est, en principe, indifférent aux différences ». Le modèle républicain d'intégration se fonde sur la promotion de l'unité et de la laïcité nationales. Ce modèle favorise l'exigence que les individus s'assimilent ou soient assimilés au sein d'une société laïque en tant que « citoyens individuels », ce qui signifie également le renoncement à toute manifestation extérieure d'affiliation religieuse ou « culturelle » au sein de l'espace public et donc scolaire. En nous appuyant sur les résultats de Tatar et Horenczyk (*op. cit.*), nous pouvons faire l'hypothèse que le degré d'épuisement

professionnel lié à l'hétérogénéité serait proportionnel à l'étendue de l'orientation assimilationniste de l'établissement et des attitudes assimilationnistes des acteurs scolaires. Un tel épuisement professionnel se manifeste à travers le sentiment de ne pas être suffisamment préparé à faire face aux exigences et aux besoins des élèves, la diminution du sentiment de contrôle et d'efficacité professionnels dans son travail avec des classes hétérogènes et l'incapacité à mobiliser des initiatives collectives visant une organisation et une coordination meilleures des actions pédagogiques. La concordance de ces manifestations d'épuisement professionnel avec les vécus rapportés par les professionnels qui ont participé à notre étude renforce l'hypothèse de la prédominance du modèle assimilationniste dans l'éducation prioritaire en France. En outre, elle semble indiquer l'utilité du concept d'épuisement professionnel lié à l'hétérogénéité pour comprendre les vécus des acteurs scolaires français.

Cependant, le contexte de l'éducation prioritaire en France ne peut pas être compris uniquement en termes de diversité «culturelle». La situation des élèves français dits «issus de l'immigration» n'est pas directement comparable à celle des immigrants en Israël. Bien que l'analyse de l'orientation pluraliste ou assimilationniste de l'institution scolaire paraisse pertinente pour comprendre certains des enjeux auxquels sont confrontés les acteurs scolaires dans leurs efforts pour répondre aux besoins de leurs élèves, le vécu de la violence des élèves et des professionnels en milieu scolaire ne peut pas être compris sans que l'on se penche sur une analyse de l'articulation de leur pratique éducative aux pratiques de discrimination et d'ethnicisation.

LES ENJEUX POUR LE PROFESSIONNEL D'UNE PRATIQUE ÉDUCATIVE ARTICULÉE À UN CONTEXTE SCOLAIRE ETHNICISÉ ET ETHNICISANT

Qu'entend-on par pratique éducative articulée à un contexte scolaire ethnicisé et ethnicisant? Quels en sont les enjeux et les répercussions pour l'acteur scolaire sur sa pratique et son identité professionnelles? Quelles sont les stratégies mises en place pour protéger le sens et la valeur de son identité professionnelle?

Nous avons fait l'hypothèse ailleurs (Franchi, 2003b) que l'ethnicisation produit une violence des relations intrapsychiques et interpersonnelles en ce qu'elle favorise le clivage des relations entre objets internes (les parties du soi) et externes (soi et les autres, catégorisés et vécus comme «endo-groupe» et «exo-groupe») et l'évacuation

ou le bannissement de l'altérité qui est en soi. Elle constitue un environnement scolaire dans lequel les équipes éducatives et les élèves évoluent dans un climat d'angoisse, de méfiance et de crainte.

Une relation se dessine entre la ségrégation effective des réalités personnelle, sociale, communautaire et matérielle des élèves en ZEP et des professionnels de l'Éducation nationale chargés de leur éducation et de leur intégration scolaire d'une part, et les stratégies adaptatives mobilisées d'autre part par les professionnels pour faire face à la perception d'une menace à leur identité professionnelle. Il s'agit de stratégies permettant de protéger le soi professionnel d'une dévalorisation éventuelle et de préserver le sens et la valeur attachés à son rôle et à sa pratique professionnels. Ainsi, le recours à l'ethnicisation et aux discours sur l'altérité des publics élèves fournit le moyen de mettre à distance la partie enfant dans l'élève, de se désidentifier à sa détresse sociale, de déculpabiliser face à l'incapacité que l'on éprouve à changer sa réalité scolaire et sociale. Ce type de stratégie permet au professionnel de minimiser l'étendue de l'impact des expériences quotidiennes de discrimination vécues par ses élèves et d'évacuer l'angoisse liée à l'identification avec leur souffrance et l'impuissance due à l'incapacité de les prémunir contre la discrimination et l'exclusion futures.

Cependant, nous avons constaté que la lecture ou l'interprétation des motivations, comportements, attitudes, capacités et aspirations de l'élève en fonction d'une prétendue appartenance «culturelle», «religieuse» ou «communautaire» pouvait avoir un effet sur la disponibilité et la capacité du professionnel à accueillir ce que l'élève amène, à le penser et à l'aider à faire des liens entre son vécu d'élève ou d'apprentissage et les exigences de la matière, du cadre scolaire et de l'enseignant. En ce sens où l'ethnicisation brise les identifications entre les enseignants et les élèves – lesquels sont catégorisés et polarisés en fonction de leur appartenance nationale

(Français versus immigrés ; vrais nationaux versus faux nationaux), ethnique, religieuse ou de quartier respectives –, le professionnel se trouve en difficulté pour accueillir le sens et la pertinence de ce que l'élève lui renvoie de son expérience et de ses difficultés scolaires. D'autre part, il se sent en difficulté pour entrer en relation avec l'élève et vit l'interaction comme saturée de malentendus, voire de conflits. L'élève a tendance à projeter sur l'adulte toute l'angoisse que suscite en lui l'incompréhension de la matière, les difficultés à trouver sa place dans un groupe classe, le malaise lié à l'image de soi et à l'image du corps, pour l'adolescent. Williams (2003, p. 111-112) rappelle « la description que fait Bion [1962] de la fonction essentielle d'un objet capable de recevoir les projections de sentiments et de détresse que l'enfant lui-même ne peut ni nommer ni penser. L'objet contenant reçoit ces projections et tente – parfois avec succès – de les nommer, de les transformer et de les rendre pensables. C'est cela que Bion appelle la fonction alpha ou rêverie, qui ne peut opérer qu'à condition que l'objet contenant supporte l'impact émotionnel des projections et les rende "émotionnellement significatives". Parlant de la situation difficile de l'enfant dont les projections ne sont pas accueillies, Bion ajoute que cet enfant, confronté à l'expérience d'un objet insensible ou imperméable, reçoit ses projections non métabolisées sous forme de "terreur sans nom" ».

Lorsque l'adulte en face n'a pas la disponibilité psychique pour accueillir et contenir les projections de l'adolescent par la pensée et la mise en sens, ce processus peut déclencher chez l'élève une violence à la mesure de la violence interne qu'il vit à ne pas se sentir compris, entendu, capable de concilier son vécu interne avec les exigences externes du contexte. La difficulté ou l'incapacité de l'élève à prendre en lui le sens des enseignements qui lui sont offerts et à reconnaître leur pertinence pour sa vie laisse le professionnel avec un sentiment de perte du sens et de la valeur professionnels. Cela met à mal sa motivation et sa capacité à accueillir l'incompréhension de l'élève et les comportements et attitudes que celui-ci met en place pour se défendre contre l'angoisse et la peur suscitées par l'échec et la non-intégra-

tion scolaires. Un cercle vicieux se met en place où élève et professionnel renforcent mutuellement leur sentiment d'échec à travers la mise en résonance de leurs expériences réciproques. Dans de tels cas, les enseignants et les élèves se communiquent leur sentiment d'impuissance réciproque, ce qui ne fait qu'augmenter le sentiment de ne pas pouvoir remédier à la situation. Or, faire face à la souffrance qu'engendre le sentiment d'échec et d'impuissance nécessite souvent la mise en place de stratégies permettant de préserver l'estime de soi et de défendre l'identité contre une perte plus durable de sens et de valeur. Pour le professionnel, il s'agit de mettre le sens et la valeur que l'on attache à son identité professionnelle à l'abri des attaques et des menaces vécues dans de tels contextes.

Le recours à des explications fondées sur l'appartenance « ethnique » de l'élève renforce le sentiment de stigmatisation et favorise le recours à des stratégies permettant de protéger l'estime de soi contre la dévalorisation liée au stigmat. Les études en psychologie sociale soulignent trois types de stratégies employées aux fins de protéger l'identité face à la menace de dévalorisation. Premièrement, l'individu aura tendance à se comparer avec d'autres individus stigmatisés plutôt qu'avec des individus non stigmatisés (Merton, 1957 ; Harter, 1986). Dans le prolongement de cette stratégie, l'individu confronté à une situation menaçante pour l'image de soi aura tendance à se comparer avec d'autres plus mauvais que lui (Wills, 1981). La deuxième stratégie consiste à attribuer la cause de ses échecs aux préjugés et à la discrimination plutôt qu'à soi-même (Crocker et Major, 1989). En dernier lieu, le sujet aura tendance à se désengager des domaines où les individus stigmatisés sont menacés. Croizet et Martinot (2003, p. 53) définissent le désengagement psychologique (Major et Schmader, 1998) en termes d'« affaiblissement (temporaire) du lien évaluatif qui existe entre ce que l'individu obtient dans un domaine ou un contexte particulier [l'école, les relations avec les autres...] et la valeur qu'il s'attribue ». Autrement dit, le fait d'être désengagé par rapport à l'école signifie que l'élève accorde peu d'importance à la réussite dans ce domaine et qu'une mauvaise performance n'affectera que minimalement son estime de soi. Dans l'ensemble des cas, il s'agit de stratégies qui s'avèrent très coûteuses sur le plan de l'intégration et de la réussite scolaires. Lorsque l'élève en échec se compare avec d'autres élèves en échec plutôt qu'avec ceux qui réussissent, attri-

CONCLUSION

bue la cause de son échec aux préjugés de l'enseignant ou se désengage du travail scolaire qu'il perçoit comme un domaine de dévalorisation potentiel, ses possibilités de renverser la situation d'échec ou la possibilité de lui venir en aide se trouvent considérablement réduites.

L'ethnicisation des rapports scolaires réduit la possibilité pour l'adulte de contenir l'agressivité et la violence qu'engendrent en l'élève le vécu de l'impuissance et de l'humiliation de la catégorisation, la stigmatisation, l'exclusion, la discrimination, l'ethnicisation. Ces processus enferment son identité, son histoire, son futur dans un non-sens « ethnique » et « communautaire » qui exclut sa réalité interne. Lorsqu'il se sent incapable de digérer ses ressentis par la pensée, l'élève les fait ressentir aux adultes qui l'entourent afin qu'ils l'aident à y mettre du sens, à se revaloriser en comprenant son passé et en imaginant une façon de réaliser ses aspirations futures. Cependant, la violence des ressentis que les élèves appartenant à des groupes discriminés déposent chez les adultes pour qu'ils les aident à les penser fait souvent violence à ces professionnels. Pas parce qu'ils vivent les adolescents en question comme violents, mais parce que la violence de leurs vécus entre en résonance avec la violence qu'eux-mêmes vivent de leur impuissance à aider leurs élèves à sortir du cercle stigmatisation, discrimination, exclusion.

Des problèmes familiaux, des carences affectives, des expériences de discrimination, un vécu d'humiliation, un sentiment d'échec et une image de soi dévalorisée sont des expériences qui fragilisent la possibilité pour l'élève de faire confiance à la « bonté » du lien avec l'adulte. Or, paradoxalement, l'expression de la violence ou de l'agressivité et l'attaque des liens et de ce qui est bon et fiable dans la relation à l'adulte ne sont pas réservées aux relations vécues comme « mauvaises », négatives ou peu contenant. C'est souvent l'expérience d'une relation fiable, contenant et constante qui éveille chez l'enfant la violence des relations bâties sur l'imprévisible, la précarité du lien, l'abandon ou la peur du rejet. La capacité et la possibilité pour l'enfant de nouer avec un adulte référent une relation où règne un sentiment de fiabilité, de constance, de sécurité, dans laquelle il puisse puiser soutien et enseignement, dépendent en grande partie de son vécu précédant une telle relation et de sa capacité à risquer d'espérer la possibilité d'avoir une bonne relation, avec quelqu'un qui s'occupera de lui, et de pouvoir être lui-même un bon objet pour l'autre.

Cet article a permis d'explorer les effets que peut avoir sur la pratique et l'identité professionnelles le fait d'être en contact permanent avec les problèmes que suscitent les inégalités sociales, économiques et politiques et la discrimination sur la base de l'appartenance prétendument « ethnique », « religieuse », « immigrante », « au quartier » dont font l'objet ses élèves. Les acteurs scolaires consacrent leur temps à gérer ces effets au quotidien. Nous avons proposé une lecture des implications et des enjeux d'une pratique menée en milieu ethnicisé et sur fond de la dévalorisation de la profession de professeur à partir d'une place de psychologue et de chercheur. Il s'agit de penser la manière dont ces deux réalités s'entrechoquent et s'articulent dans la création d'un paradoxe pour le professionnel, une crise du sens et de la valeur professionnels. L'acteur scolaire vit cette situation comme une violence qui ne fait que fragiliser sa capacité à répondre et à faire face à ce que la société expulse de son sein et délègue à d'autres tout en niant le rôle qu'elle leur demande de jouer dans la gestion et la contenance des conflits engendrés par l'ethnicisation de plus en plus forte des rapports sociaux, l'exclusion de plus en plus importante de certains groupes de jeunes, l'enkystement des pratiques de discrimination, qu'elles soient ouvertes ou dissimulées. ■

■ VIJÉ FRANCHI est psychologue clinicienne et maître de conférences en psychologie interculturelle à l'université Lumière-Lyon II ; membre de l'URMIS (Paris VII) et du laboratoire IPSE (Paris X).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGGER B. (1992), *The Discourse of Domination: From the Frankfurt School to Postmodernism*, États-Unis, Illinois, Evanston, Northwestern University Press.
- BARTHON C. (1997), « Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 70-78.
- BARTHON C. (1998), « La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville », *Revue*

européenne des migrations internationales, n° 1, p. 93-103.

■ BIER B. (2000), «Éditorial», *VEI Enjeux*, n° 121, p. 5-7.

■ BION W. R. (1962), *Aux sources de l'expérience*, Paris, PUF.

■ BONNAFOUS S. (1991), *L'immigration prise aux mots*, Paris, Kimé.

■ BORDET J., COSTA-LASCOUX J. ET DUBOST J. (2000), *Émergence de la question ethnique dans le lien social ; tabou et affirmation. Actes du séminaire et propositions de poursuite*, séminaire FAS-DIV.

■ CHARLOT B. (2000), «Violence à l'école : la dimension "ethnique" du problème», *VEI Enjeux*, n° 121, p. 178-189.

■ CROCKER J. ET MAJOR B. (1989), «Social stigma and self-esteem : the self-protective properties of stigma», *Psychological Review*, n° 96, p. 608-630.

■ CROIZET J.-C. ET MARTINOT D. (2003), «Stigmatisation et estime de soi», in J.-C. Croizet et J.-P. Leyens (éds), *Mauvaises réputations : réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, Paris, Armand Colin, p. 25-59.

■ FALS BORDA O. (1977), «For praxis: the problem of how to investigate reality in order to transform it», texte présenté au Cartagena Symposium on Action Research and Scientific Analysis, Colombie, Cartagena.

■ FREEMAN D. J., BROOKHART S. M. ET LOADMAN W. E. (1999), «Realities of teaching in racially/ethnically diverse schools : feedback from entry-level teachers», *Urban Education*, n° 34, p. 89-114.

■ FRANCHI V. (2003a), *Analytic Report on Discrimination in Education in France*, Paris, Agence pour le développement et la recherche interculturelles.

■ FRANCHI V. (2003b), «Ethnicisation des rapports entre élèves. Une approche identitaire», *VEI Enjeux*, n° 132, p. 25-40.

■ HALL B., GILLETTE A. ET TANDON R. (dir.) (1982), *Creating Knowledge: a Monopoly?*, New Delhi, Society for Participatory Research in Asia.

■ HARTER S. (1986), «Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children», in J. Suls and A. G. Greenwald (eds), *Psychological Perspectives on the Self*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates (vol. 3, p. 137-181).

■ MAGUIRE P. (1987), *Doing Participatory Research: a Feminist Approach*, The Center for International Education, États-Unis, université du Massachusetts, Amherst.

■ MAJOR B. ET SCHMADER T. (1998), «Coping with stigma : the role of psychological disengagement», in J. Swim and C. Stangor (eds.), *Préjudice: The Target's Perspective*, États-Unis, New York, Academic Press, p. 219-241.

■ MERTON R. K. (1957), *Social Theory and Social Structure*, États-Unis, New York, The Free Press.

■ PAYET J.-P. (1992), «Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue. Enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée», *Revue française de pédagogie*, n° 101.

■ PAYET J.-P. (1995), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Armand Colin.

■ PAYET J.-P. (1996), «L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique. I. La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France», *Revue française de pédagogie*, n° 117, p. 87-116.

■ PAYET J.-P. (1997), «Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège en banlieue», *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75.

■ PAYET J.-P. (1999), «L'école et la question de la discrimination», *Mouvements*, n° 4.

■ PAYET J.-P. (2000a), «L'ethnicité dans l'école française. De la censure républicaine à la reconnaissance démocratique», *Pour*, n° 65.

■ PAYET J.-P. (2000b), «Violence à l'école et ethnicité. Les "raisons pratiques" d'un amalgame», *VEI Enjeux*, n° 121, p. 190-200.

■ PERROTON J. (2000), «Ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires : l'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation», *VEI Enjeux*, n° 121, p. 130-144.

■ POIRET C. (2000), «La construction de l'altérité à l'école de la République», *VEI Enjeux*, n° 121, p. 148-177.

■ TATAR M. ET HORENCZYK G. (2003), «Diversity-related burnout among teachers», *Teaching and Teacher Education*, n° 19, p. 397-408.

■ UCHENDU V. C. (1996), «Ethnicity in Black Africa», in L. Romanucci-Ross et A. De Vos (eds), *Ethnic Identity: Creation, Conflict, and Accommodation*, Londres, Altamira Press, p. 324-327.

■ WILLIAMS G. (2003), «Quelques réflexions à propos de la dynamique des troubles de l'alimentation : la défense "entrée interdite" et les corps étrangers», in R. Anderson et A. Dartington (éds), *Faire face : perspectives cliniques sur les troubles de l'adolescence*, Larmor-Plage, Éditions du Hublot, p. 95-113.

■ WILLS T. A. (1981), «Downward comparaison principles in social psychology», *Psychological Bulletin*, n° 90, p. 245-271. ■