PRATIQUES DE DISCRIMINATION ET VECU DE LA VIOLENCE DES PROFESSIONNELS EN CONTEXTE ETHNICISE

Vijé Franchi[1]
Université Lyon 2
URMIS – Paris VII ; IPSE – Paris X

Les travaux sociologiques en France mettent en évidence qu'aujourd'hui l'école n'est pas uniquement le lieu où se mettent en scène les inégalités et la discrimination sociales, mais contribue elle-même à la production des inégalités et à la reproduction de discriminations (Bier, 2000[2]). La ségrégation scolaire et la fabrication des classes de niveau, (Barton, 1997, 1998[3], Payet, 1996[4], 2000[5]), l'ethnicisation des pratiques d'orientation et de prise en charge des difficultés scolaires et disciplinaires des élèves (Payet, 1992[6], 1995[7], 1997[8]), l'éthnicisation des relations entre école et familles (Perroton, 2000[9]), l'ethnicisation des rapports sociaux au sein de l'école (Poiret, 2000[10]), et celle de la violence à l'école (Charlot, 2000[11], Payet, 2000[12]). Il s'agit d'autant de pratiques de discrimination 'ethnique' qui font désormais partie du paysage et du fonctionnement scolaire en zone d'éducation prioritaire ou zone sensible mais qui ne mettent pas pour autant moins en difficulté les professionnels qui se trouvent en premier ligne à gérer les

---

[1] L'auteur est psychologue clinicienne et Maître de Conférences en psychologie interculturelle à l'Université Lumière Lyon 2. Elle est membre de l'URMIS - Paris VII et du Laboratoire d'*IPSE*, Paris X. Toute correspondance peut lui être adressée par courriel : *vije.franchi@wanadoo.com*

[2] Bier, B. (2000). Editorial. *VEI Enjeux*, n°121, pp. 5-7.

[3] Barthon, C. (1997). Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine. *Les Annales de la Recherche Urbaine, 75*, 70-78 ; Barthon, C. (1998). La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville. *Revue Européenne des Migrations Internationales, 1*, 93-103.

[4] 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, pp. 87-116.

[5] Payet J.-P. (2000). L'éthnicité dans l'école française. De la censure républicaine à la reconnaissance démocratique. *Pour, n° 65.*

[6] 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.

[7] Payet J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Armand Colin.

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

[9] Perroton, J. (2000). Ambiguités de l'ethnicisation des relations scolaires: l'example des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de mediation, *VEI Enjeux*, n°121, pp. 130-144.

[10] Poiret, C. (2000). La construction de l'altérité à l'école de la république. *VEI Enjeux*, n°121, pp. 148-177.

[11] Charlot, B. (2000). Violence à l'école : la dimension « ethnique » du problème. *VEI Enjeux*, n°121, pp. 178-189.

[12] Payet, J.-P. (2000). Violence à l'école et ethnicité. Les « raisons pratiques » d'un amalgame. *VEI Enjeux*, n°121, pp. 190-200.

conséquences d'une politique urbaine de ségrégation, 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, des pratiques quotidiennes qui clivent les mondes familial et scolaire de l'élève là où le partenariat entre ces référents adultes serait d'une plus grande nécessité.

L'ethnicisation 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 scolaires sous leurs différents aspects, comme c'est le cas en France, 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 (Bonnafous, 1991[13]) lesquels contribuent à la stigmatisation des publics d'élèves et des quartiers d'implantation de ces établissements, ainsi qu'une ethnicisation de plus en plus importante du lien social (Bordet, Costa-Lascoux, Dubost, 2002[14]), 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 et que l'opinion publique semble s'empresser de saisir toute opportunité pour renforcer des stéréotypes concernant les élèves qu'on continue à catégoriser dans la rubrique d'enfants «d'origine immigrée » - une catégorie qui réfère 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

[13] Bonnafous, S. (1991). *L'immigration prise aux mots*. Paris : Editions Kimé.
[14] Bordet, J., Costa-Lascoux, J. & Dubost, J. (2000). *Séminaire FAS-DIV: Emergence de la question ethnique dans le lien social, tabou et affirmation. Actes du séminaire et propositions de poursuite.* C:\ WINNT\Profiles\fdb.000\Bureau\Actes Séminaire Emergence Ethnique.doc/JB/ChL 14/01/02.

les acteurs scolaires récupèrent la réalité produite dans le sillon de ces pratiques ethnicisantes qui sont à la fois déstructurantes et destructrices. Il s'agit de pratiques sociales qui, en plus de reléguer les élèves et leurs familles à une altérité identitaire qui vise 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[15], p.126), *"Parmi les qualités particulières de l'être humain, il en est une qui est de pouvoir transcender 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 aujourd'hui. Quels sont les facteurs qui contribuent au sentiment de violence largement répandu parmi les enseignants et les équipes éducatives, mais qui fait 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 de devoir articuler sa pratique quotidienne d'éduquer les jeunes gens de notre société afin de favoriser leur insertion et 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. Ceci 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

[15] Uchendu, V. C.(1996). Ethnicity in Black Africa. In L. Romanucci-Ross et A. De Vos (Eds.), *Ethnic identity: Creation, conflict, and accommodation* (pp. 324-327). London: Altamira Press.

continuer à faire ***comme si*** la discrimination ethnique n'avait pas de conséquences, ***comme si*** l'humiliation ne se transmettait pas (en forme traumatique ou en forme de défenses construites dans l'attente d'un traitement de discrimination qu'on ne voit pas pourquoi il aurait été réservé uniquement aux générations de ses 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 scolaire, l'orientation en surnombre de certains vers des filières professionnelles trouvaient leurs origines dans l'élève et sa famille et n'étaient pas produites en articulation avec une violence structurale et une pratique éducative indifférente aux différences.

Nous proposons maintenant 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, CPE, infirmière, assistante sociale) volontaires pour mettre en place ce programme au sein de leurs classes respectives dans un ensemble de 4 collèges et 2 lycées professionnels.

Une recherche-action participative autour du vécu de la violence chez les acteurs scolaires

La recherche-action participative est caractérisée par son but explicite d'explorer collectivement la réalité afin de la transformer (Hall, Gilette & Tandon, 1982[16] ; Fals Borda, 1977[17], Maguire, 1987[18]). 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*

[16] Hall, B., Gilette, A., et Tandon, R. (sous la direction de) (1982). *Creating knowledge : a monopoly ?* New Delhi, Society for Participatory Research in Asia.
[17] Fals Borda, O. (1977, April). « For praxis: the problem of how to investigate reality in order to transform it », Texte présenté au Cartegena Symposium on Action Research and Scientific Analysis, Cartegena, Columbia.
[18] Maguire, P. (1987). *Doing Participatory Research: a feminist approach,* Amherst, Massachusetts, The Center for International Education, University of Massachusetts.

changement social » (Agger, 1992[19]). 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 »* [*] (*op. cit.*).

Dans ce cadre, une étude participante sur la violence a permis aux professionnels de partir d'une analyse de leur pratique et de leur vécu professionnels pour élaborer ce qui peut faire violence dans le cadre de sa pratique dans des établissements, tous en ZEP ou Zone Sensible et qui sont pour la plupart des contextes hautement ethnicisés. Les participants étaient répartis en groupes de 3 ou 4 personnes et avait pour tâche de réfléchir et d'échanger autour des deux questions portant respectivement sur ce qui se dit sur la violence dans leur établissement et ce qui leur fait violence dans leur pratique professionnelle ou ce qui menace leur identité professionnelle. Un temps d'environ 30 à 40 minutes était imparti à l'exercice.

Chaque groupe avait également pour consigne de rédiger un compte rendu des points soulevés afin d'en faire une restitution au groupe entier et de servir de base à l'analyse. Cette restitution et l'analyse qui s'ensuivit constituait déjà une première intervention, en ce qu'elle permettait de co-définir une problématique de terrain, d'ajuster les représentations d'un même phénomène appréhendé de multiples façons par les différents acteurs, d'élaborer et de faire évoluer les définitions et les représentations de chacun à travers la mentalisation, la concertation, la médiation, la confrontation et le dialogue autour des représentations et de l'articulation d'une demande commune.

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 <u>évaluation de l'augmentation ou de la diminution de la violence</u> était une dimension importante de ces discours – « il y a plus de la violence que l'an dernier », « il y a moins de violence que l'an dernier », « c'est pire qu'avant », « ça se

[19] Agger, B. – 1992. The discourse of domination: From the Frankfurt school to postmodernism, Evanston, Illinois, Northwestern University Press.
[*] Traduit de l'anglais par l'auteur.

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 d'établissement et au recrutement des élèves ».

- 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 – 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 établissement dans les 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 veux pas que mon enfant vienne chez nous »), que les élèves dans les établissement sont des sous-élèves, les profs des sous-profs et les CPE 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 profs - 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 scolaire, les séances de déballage des problèmes de l'an passé à la rentrée ;
- La misère sociale des jeunes ;
- La violence des profs en direction des élèves ;
- L'absence d'échange pédagogique sur ce qui est enseigné ;

Bien que certaines des dimensions qui figurent dans les discours qu'on tient sur la violence dans l'établissement s'avéraient être aussi des sources de violence professionnelle, ce qui fait violence au professionnel ne se situe pas forcément 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 qu'on travaille dans un sens qui est en opposition aux méthodes pédagogique des autres collègues ; les conflits entre collègues ; le sentiment d'impuissance face à l'impossibilité qu'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 profs envers les profs.
- 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. Mais 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 profs 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 collèges (« celui-là, t'en feras jamais rien ») et la souffrance et la fatalité que cela engendre chez l'élève (« vous ne pouvez rien changer, je suis une merde ») ;
- La composition et les dynamiques de groupe classe – 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'amusent ».
- La violence ressentie dans la relation avec les élèves – les regards menaçants qui ne se parlent pas et 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 confrontés à une agressivité diffuse et moqueuse de la part d'élèves qui rient et qui se

montrent méprisants à l'égard du prof ; l'agression sexuelle que vit le prof lorsqu'elle est prise pour un objet sexuel ; les élèves qui s'en prennent aux enseignants ;

- Le sentiment d'une diminution de contrôle et d'efficacité professionnelle – le sentiment d'avoir des élèves pour lesquels on ne peut rien ; la croyance que tout se joue en primaire et qu'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 faire arrêter) ; la perception d'un clivage entre ce qu'on veut faire et ce qu'on peut faire ; la difficulté qu'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 ; les élèves ont une image tellement négative qu'ils sont détruits ;

Dynamique identitaire, épuisement professionnel et vécu de violence en contexte ethnicisé

A en juger par les réponses fournies par les acteurs scolaires, les dimensions de la violence soulignées dans les discours véhiculés sur la violence aussi bien par l'institution scolaire, que par les médias, les professeurs, les parents d'élèves, les élèves eux-mêmes ne se recoupent pas forcément avec les ressentis et les expériences de violence vécus par les professionnels dans leur pratique quotidienne. Alors que 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, les témoignages des professionnels quant à leur vécu personnel d'une pratique qui se déroule et s'articule avec les réalités de l'éducation prioritaire sont empreintes 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.

Pratiques de Discrimination et Vécu de la Violence des Professionnels en Contexte Ethnicisé.

Nous proposons d'analyser les discours sur la violence et les vécus de violence des professionnels comme émergeant dans des contextes sociaux où le discours sur la laïcité et plus récemment sur la montée du communautarisme, l'indifférence à la différence 'ethnique' et les pratiques de discrimination auxquelles participe l'école contribuent à l'épuisement professionnel et à la mise en place de stratégies adaptatives permettant de faire face à la menace au sens et à la valeur de l'identité professionnelle. En plus de l'épuisement professionnel général, 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 leur absence. Il s'agit de pratiques d'orientation en surnombre vers des filières professionnelles et techniques d'élèves issus de familles migrantes; de ségrégation à l'intérieur d'un établissement de bons et mauvais élèves ; de 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 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, déranger la classe) est vécu comme un exemple des pratiques qui menacent le sens qu'on attribue à sa profession et la valeur qu'on s'attribue en tant que professionnel identifié à cette profession.

De plus, leur pratique s'inscrit dans des établissements qui ont du mal à se défaire de leur « mauvaise réputation ». La stigmatisation de leur établissement est renforcée quand il y a un effet de télescopage entre stigmate d'établissement et stigmate de quartier, et ceci 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 le fréquente et qu'il avait eu des appréhensions à l'inscrire dans l'établissement *« mais finalement c'est pas du tout comme on le décrit. Il est plutôt pas mal ».* Situés dans des quartiers ségrégué, 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 d'une « menace d'enkystement communautariste ». 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 les stratégies de discrimination visant à légitimer la ségrégation et la stigmatisation en fonction de l'appartenance 'ethnique', 'religieuse' ou communautaire. A ceci se rajoute le sentiment de dévalorisation lié au métier d'enseignant. Depuis un certain nombre d'années, l'opinion publique et les médias font 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[20]) ont introduit le concept d'épuisement professionnel lié à l'hétérogénéité 'culturelle' pour rendre compte des effets négatifs que peuvent 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 était 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 était plus faible. Ce dernier résultat est en contradiction avec les résultats de Freeman et al. (1999[21]) lesquels révèlent que des

[20] Tatar, M. et Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and teacher education, 19,* 397-408.
[21] 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, 34,* 89-114.

enseignants néophytes dans des établissements américains avec une grande hétérogénéité de la population scolaire éprouvaient moins de satisfaction dans leur travail et plus de difficultés à établir des bonnes relations avec leurs élèves. Tatar et Horenczyk (2003) proposent 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. D'intérêt particulier pour le présent article, les auteurs ont trouvé que les attitudes assimilationistes de l'enseignant et l'orientation assimilationiste de l'établissement contribuent à augmenter l'épuisement professionnel de l'enseignant. Des exemples d'attitudes assimilationistes incluent l'idée 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, l'idée que l'école est le véhicule principal d'intégration nationale et sociale de l'élève, et l'idée 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 assimilationiste de l'établissement se réfère quant à elle à une culture organisationnelle qui favorisent 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 nationale.

Depuis les années 1970, plusieurs politiques publiques en matière d'éducation ont été mises en place pour améliorer la situation scolaire défavorisée des enfants étrangères ou d'origine étrangère. Cependant, comme le fait remarquer Payet (1999b, p.12[22]), « le système scolaire français est, en principe, indifférent aux différences. » Le modèle républicain de l'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 (2003) nous pouvons faire l'hypothèse que le degré d'épuisement profesionnel lié à l'hétérogénéité serait proportionnel à l'étendu de l'orientation assimilationiste de l'établissement et des attitudes assimilationistes des acteurs scolaires.

[22] Payet J.-P. (1999b). L'école et la question de la discrimination. *Mouvements*, n°4.

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 control et d'efficacité professionnel dans son travail avec des classes hétérogènes, et l'incapacité à mobiliser des initiatives collectives visant une meilleure organisation et coordination 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 assimilationiste dans l'éducation prioritaire en France. En outre, elle semble indiquer la 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 assimilationiste de l'institution scolaire paraît 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 violence des élèves et des professionnels en milieu scolaire ne peut pas être comprise sans se pencher sur une analyse de l'articulation de leur pratique éducative aux pratiques de discrimination et d'ethnicisation.

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

Nous avons fait l'hypothèse ailleurs (Franchi, 2003[23]) 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

[23] Franchi, V. (2003). Ethnicisation des rapports entre élèves. Une approche identitaire. *VEI Enjeux*, 25-40.

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 intégration scolaire, d'une part, et les stratégies adaptatives mobilisées par les professionnels pour faire face à la perception d'une menace à leur identité professionnelle. Il s'agit de stratégies permettant de défendre 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 avec sa détresse sociale, de déculpabiliser face à l'incapacité qu'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 liée à l'incapacité de les prémunir contre la discrimination et l'exclusion futures.

Nous avons constaté que la lecture ou l'interprétation des motivations, comportements, attitudes, capacités et aspirations de l'élève en fonction d'une soi-disant 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 aider l'élève 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, pour ces mêmes raisons il se sent en difficulté pour rentrer en relation avec l'élève et vit l'interaction comme saturée de malentendus, voire de conflits. L'élève a tendance à projeter dans l'adulte éducatif 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. Gianna Williams (2003, p. 111-112[24]) rappelle « la description que fait Bion (1962[25]) 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'imact émotionnel des projections et les rende « émotionnellement signifiantes ». 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. Dans un même espace et temps d'interaction, 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 de sens et de valeur professionnel et mettent 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-intégration scolaire. 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 (le professionnel par rapport à sa capacité à enseigner ou à éduquer l'élève, l'élève par rapport à sa capacité à apprendre et à s'intégrer au fonctionnement scolaire), 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.

[24] 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 (eds.). *Faire face : perspectives cliniques sur les troubles de l'adolescence* (p. 95-113). Larmor Plage : Editions du Hublot.
[25] Bion, W. R. (1962). *Aux sources de l'expérience.* Paris : PUF.

Dans le cadre du professionnel, il s'agit de mettre le sens et la valeur qu'on rattache à son identité professionnelle à l'abri des attaques et des menaces vécues dans de tels contextes.

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. En outre, 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 stigmate. 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[26]. 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[27]. La deuxième stratégie consiste à attribuer la cause de ses propres échecs aux préjugés et à la discrimination plutôt qu'à soi-même[28]. En dernier lieu, il aura tendance à se désengager des domaines où les individus stigmatisés sont menacés. Croizet et Martinot (2003, p.53[29]) définissent le désengagement psychologique[30] en termes d'« affaiblissement (temporaire) du lien évaluatif qui existe entre ce que l'individu obtient dans un domaine ou un contexte particulier (ex., 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 être très coûteuses sur le plan de l'intégration et de la réussite scolaire. Lorsque l'élève en échec se compare avec d'autres

[26] Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure*. New York: The Free Press; Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls et A.G. Greenwald (eds.). *Psychological perspectives on the self* (vol.3, p. 137-181). Hilsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

[27] Wills, T. A. (1981). Downward comparaison principles in social psychology. *Psychological Bulletin, 90,* 245-271.

[28] Crocker, J. et Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem : The self-protective properties of stigma. *Psychological Review, 96,* 608-630.

[29] Croizet, J.-C. et Martinot, D. (2003). Stigmatisation et estime de soi. In J.-C. Croizet et J.-P. Leyens (eds.) *Mauvaises réputations : Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale* (p. 25-59). Paris : Armand Colin.

[30] Major, B. et Schmader, T. (1998). Coping with stigma : The role of psychological disengagement. In J. Swim et C. Stangor (eds.) *Préjudice : The target's perspective* (p. 219-241). New York: Academic Press.

élèves en échec plutôt qu'avec ceux qui réussissent, il attribue 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, et sa possibilité de renverser la situation d'échec ou la possibilité de lui venir en aide se trouvent considérablement réduites.

D'autre part, l'ethnicisation des rapports scolaires réduit la possibilité pour l'adulte de contenir l'agressivité et la violence qu'engendrent en lui le vécu de l'impuissance et de l'humiliation de la catégorisation, la stigmatisation, l'exclusion, la discrimination, l'ethnicisation – l'enfermement de son identité, de son histoire, de son futur dans un non-sens « ethnique » et « communautaire » qui exclut sa réalité interne – et qu'il fait ressentir aux adultes qui l'entourent et qui sont pour lui des référents afin que ces mêmes adultes 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, cette violence que les élèves appartenant à des groupes discriminés déposent chez les adultes pour qu'ils les aident à la penser, fait souvent violence à ces professionnels, non pas parce qu'ils vivent les adolescents en question comme violents, mais parce que la violence de leur vécu rentre en résonance avec la violence qu'eux aussi vivent de leur impuissance à aider leurs élèves à sortir du cercle de stigmatisation, discrimination, exclusion. Il convient de rajouter que paradoxalement l'expression de violence ou d'agressivité, et l'attaque des liens et de ce qui est bon et fiable dans la relation à l'adulte ne sont pas réservés aux relations vécues comme 'mauvaises', négatives ou peu contenantes. C'est souvent l'expérience d'une relation fiable, contenante, et constante qui peut éveiller 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 et dans laquelle il puisse puiser soutien et enseignement dépend 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.

Conclusion :

Cette 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 soi-disant 'ethnique', 'religieuse', 'immigrante', 'au quartier' dont font l'objet ses élèves et que les acteurs scolaires consacrent leur temps à gérer au quotidien. Nous avons proposé une compréhension des implications et les 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 de sens et de valeur professionnels, 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 le soin de gérer, tout en niant le rôle qu'on 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 ouvertes et dissimulées.