



# La ségrégation scolaire

Une perspective sociologique  
sur la violence à l'école

Jean-Paul Payet

---

*Proposant de mettre à jour des déterminations structurelles de la violence à l'école, cet article s'attache à construire une perspective sociologique sur les processus de ségrégation scolaire. L'hypothèse sous-jacente est en effet que la ségrégation, dans ses dimensions objective et subjective, est une des causes essentielles de développement des incivilités et des violences dans les établissements scolaires. La ségrégation scolaire résulte de mécanismes pluriels et interactifs, tant externes à l'école (division sociale de l'espace résidentiel) qu'internes (banalisation idéologique du secteur privé, consumérisme des parents, autonomie et concurrence des établissements publics). Elle se développe dans un contexte général d'exacerbation de l'enjeu scolaire et d'ethnicisation négative des discours sur la violence urbaine. La ségrégation scolaire demande à être décrite et analysée comme une différenciation des populations scolaires, d'un établissement à l'autre à l'intérieur d'un « marché scolaire local » et au sein de chaque établissement entre les différentes classes d'un même niveau de cursus. Elle nécessite également une lecture sous l'angle du travail des agents, en termes de différenciation spatiale des carrières professionnelles et de division morale du travail au sein des établissements. Particulièrement, la gestion des déviances scolaires semble instituer une évolution des métiers, enseignants et non enseignants, dans les établissements exposés, lesquels sont également les plus ségrégués.*

---

**D**e l'expression « violence à l'école », on soulignera d'emblée la force mobilisatrice, l'inscription dans un registre émotionnel et moral. À coup sûr, si les recherches sur la violence à l'école se sont fortement développées dans la période récente, c'est bien parce que la commande publique s'est emparée du thème, et que ce thème a trouvé une large audience auprès de l'opinion. De fait, il existe un risque incontestable que la question de la violence à l'école devienne le pré-

texte d'une « entreprise morale » (Becker, 1985), dans laquelle les chercheurs seraient enrôlés. Aux perspectives soucieuses d'ordre social, qui privilégient la violence des élèves et des quartiers, s'opposent celles dénonciatrices du même ordre social, qui ne retiennent que la violence des agents et de l'institution. Or il reste à penser ensemble des pratiques qui prennent sens les unes par rapport aux autres, c'est-à-dire dans des contextes et des situations déterminés.

Il nous semble ainsi qu'une approche sociologique de la violence suppose de se décaler par rapport à l'usage dominant de la notion et de la recadrer dans une perspective structurelle. Prendre en compte les processus de structuration socio-spatiale qui construisent le rapport de l'école à un milieu local devrait permettre de penser en profondeur le phénomène de la violence à l'école. Nous proposons donc d'opérer un déplacement de la problématique : la violence en tant que notion ordinaire peut se transformer en un objet scientifique pertinent à travers une approche en termes de ségrégation.

## LA SÉGRÉGATION COMME PERSPECTIVE SCIENTIFIQUE

Mais peut-on parler de « ségrégation » à propos de l'école ? L'usage d'une telle notion n'est-il pas paradoxal au moment où se manifestent pleinement les effets d'un processus de « massification » engagé il y a près de quarante ans, qui se traduit par un allongement de la durée de la scolarité pour toutes les catégories sociales ? Certes, les différences de réussite scolaire liées à l'origine sociale sont loin d'avoir disparu, même si elles ont été réduites, mais le système éducatif actuel n'a rien à voir avec celui d'avant les réformes de 1959-1963-1965, puis la loi de 1975 dite du « collège unique », qui ont profondément imposé une unification de ses structures (1). Si la qualification ségrégative devait être appliquée dans sa dimension la plus appropriée (« un fait social de mise à distance et une séparation physique » (Grafmeyer, 1994) ), c'est bien à l'école républicaine des années 1880 à 1960 qu'elle le serait. La division entre deux ordres scolaires, l'« école du peuple » et le lycée bourgeois, atténuée à la marge par des structures intermédiaires accessibles d'abord aux enfants issus de la petite bourgeoisie et seulement à une minorité d'élèves « pauvres et méritants », doit rappeler que l'égalité n'a été qu'une valeur tardive du projet scolaire républicain. Cette précision n'est pas inutile à l'heure où le mythe républicain est paré de toutes les vertus. Sa mobilisation, si elle peut parfois avoir un certain degré d'efficacité, ne peut valoir pour analyse scientifique.

La notion de ségrégation est une notion fortement polysémique, à haut degré de circulation entre différentes sphères, du sens commun au

sens savant, du registre du technicien à celui du politique et du scientifique. Si elle n'équivaut pas à un « concept formel » mais constitue bien néanmoins un concept opératoire dans des champs particuliers de l'analyse (2), elle est intrinsèquement liée à un débat idéologique – éthique, dirait-on plus facilement aujourd'hui. La ségrégation est, dans un contexte démocratique, et particulièrement dans le contexte français, chargée d'une connotation négative en ce qu'elle s'oppose à un modèle qui fonde l'égalité comme valeur. Elle est donc le plus souvent utilisée comme une figure repoussoir – le « ghetto » (sous-entendu américain) étant son équivalent métaphorique le plus courant – pour orienter le débat public. Cette orientation, utile du point de vue de l'audience du propos, est cependant néfaste parce qu'elle suppose une valeur positive automatique de la mixité (Joseph, Obadia, Foret, 1997). Les faits sociaux sont autrement plus complexes et réversibles. Ils sont surtout inscrits dans des temporalités.

Parmi les différents usages de la notion de ségrégation (Grafmeyer, 1994), l'approche retenue ici privilégie un « point de vue qui, soucieux de ne pas identifier la ségrégation à toute forme de division sociale de l'espace, tend à en limiter l'usage aux cas les plus patents de regroupements territoriaux » (3). L'attention portée à la concentration dans des espaces circonscrits de populations défavorisées ne dispense pas, bien au contraire, de la prise en compte des interactions entre groupes sociaux (c'est-à-dire les mécanismes d'agrégation, d'évitement, les logiques de cohabitation), indispensable pour comprendre la dimension processuelle de la ségrégation. Cette approche de la ségrégation inscrit la notion moins dans un débat sur l'égalité que dans un débat sur l'intégration. Dans la tradition de l'École de Chicago en effet, le regroupement spatial (l'enclave, le ghetto) n'est pas connoté négativement, car il représente une phase transitoire d'un processus d'intégration des immigrants. Le terme de ségrégation présente ainsi l'avantage d'introduire la problématique de l'ethnicité, ignorée et tenue à distance par une rhétorique républicaine à orientation nationale qui a marqué, outre le monde scolaire, le monde des sociologues français, et notamment des sociologues de l'éducation (Lorcerier, 1994).

La ségrégation peut rendre compte d'un phénomène plus actuel, l'affaiblissement du lien social, lequel révèle une problématique, la civilité, en quelque sorte « antérieure » à celle de l'égalité –

comme si le projet démocratique revenait dans un mouvement régressif à un stade « archaïque ». La ségrégation exprime ainsi le refus – ou l'échec – du vivre-ensemble, de la réciprocité avec autrui, le repli sur soi ou sur le même (4). Il importe pourtant de savoir si le propos est normatif ou s'il s'appuie sur le constat d'une dégradation du « vivre-ensemble », qui se traduirait par une mise à distance physique accrue à l'égard de groupes sociaux socialement stigmatisés.

## LA SÉGRÉGATION DANS LA VILLE

Que disent à ce propos les travaux de sociologie et de géographie urbaine ? Ils sont, avant toute autre considération, peu nombreux et très récents. L'appareil statistique ne permet de mesurer l'évolution de la différenciation des espaces du point de vue de la nationalité ou de l'origine nationale que très difficilement, du fait de données le plus généralement lacunaires ; l'exploitation du recensement dans l'enquête MGIS de 1992 a constitué une « remise en cause des habitudes statistiques françaises » (Tribalat, 1996, Tribalat *et al.*, 1996). Les travaux à dimension statistique sur la situation française (Desplanques et Tabard, 1991, Rhein, 1991, 1997, Préteceille, 1996, Tribalat *et al.*, 1996, Simon, 1997) produisent, avec des nuances liées à des matériaux, des méthodes et des postures scientifiques et idéologiques différents, un constat convergent : l'habitat des populations immigrées tend, depuis les années 50-60, à être plus concentré dans l'espace urbain. La formule condensée n'autorise pas une généralisation abusive, pour quatre raisons. En premier lieu, il ne faudrait pas en déduire l'idée d'une concentration inédite de la résidence des populations immigrées dans l'histoire de la France contemporaine. Les travaux des historiens (5) établissent que la ségrégation résidentielle a connu des formes exceptionnelles dans les années 20 et 30. Deuxièmement (et il s'agit là d'un débat scientifique important), le mouvement des populations immigrées n'est pas autonome de mouvements résidentiels en termes de groupes sociaux. Mais, si les populations immigrées appartiennent en très grande majorité aux catégories populaires, il s'avère qu'« origines sociales et origines nationales sont de plus en plus fortement liées entre elles », ce qui explique l'« ampleur prise par les clivages liées aux ori-

gines nationales » – ampleur nouvelle dans le contexte français (Rhein, 1997) (6). Les groupes immigrés – troisième raison – ne sont pas susceptibles d'une même analyse et se différencient selon leur origine nationale. Schématiquement, les migrants portugais et espagnols résident dans un environnement beaucoup plus mélangé tandis qu'à l'opposé, les migrants originaires de Turquie, des pays du Maghreb et d'Afrique subsaharienne sont l'objet de la plus forte concentration (Simon, 1997). Enfin, la mobilité n'est pas absente des parcours résidentiels des immigrés, et elle s'orienterait apparemment vers une moindre concentration dans l'espace urbain. L'une des hypothèses évoquée est celle de la constitution d'« élites immigrées », qui en réalisant une ascension sociale, aspirent à une moindre visibilité et s'affranchissent alors des territoires « communautaires » (Simon, 1997). On assisterait à une stratégie de distinction à l'égard de populations immigrées tendant majoritairement à être plus précarisées et toujours plus captives dans des espaces de relégation.

## LE DÉVELOPPEMENT D'UN « MARCHÉ SCOLAIRE »

Ces données sur l'évolution de la différenciation sociale de l'espace urbain sont essentielles pour traiter de la différenciation sociale de l'espace scolaire, au sens où le recrutement de l'école, dans le secteur public, majoritaire, obéit à une « carte scolaire », laquelle décalque en règle générale la carte sociale de l'espace urbain (7). Mais la question du « peuplement scolaire » est en partie autonome de celle du « peuplement résidentiel ». Quatre raisons l'expliquent, qui argumentent en faveur de l'application de la problématique de la ségrégation à l'école :

- L'existence d'un secteur privé d'enseignement. Depuis l'échec du projet laïc-républicain de créer un grand service d'enseignement unifié (1984), l'enseignement privé n'a plus été remis en cause. Les études menées sur les motivations des parents usagers du privé démontrent que ce secteur est de plus en plus utilisé comme une ressource « banalisée » dans une stratégie de scolarisation, sa dimension idéologique ayant beaucoup reculé. Pour autant, l'égalité devant le recours au privé n'existe pas, puisqu'en cas de difficultés

scolaires, le transfert du public vers le privé est davantage le fait des catégories sociales élevées (Langouët et Léger, 1988). Plus généralement, l'enseignement privé ne relève pas de la carte scolaire et permet de la façon la plus claire les stratégies de contournement des établissements publics de proximité dévalorisés par les jugements ordinaires.

- Le développement des pratiques consuméristes des familles. Le temps pionnier des familles « averties » (des inégalités de l'offre éducative), avec ses figures de proue, les parents enseignants, (Ballion, 1982, 1986) fait place désormais à une ère de diffusion à travers toutes les couches sociales d'attitudes consuméristes (recherche d'informations pour évaluer la qualité du produit proposé, démarches pour obtenir un bien de qualité...) même si les ressources pour faire réussir les stratégies de contournement ou de distinction à l'intérieur d'un établissement restent fortement dépendantes de l'origine sociale (par la médiation du dossier scolaire mais également par des médiations moins euphémisantes, telles que le carnet d'adresses ou la visite au chef d'établissement).

- L'autonomie des établissements et leur évaluation. Les établissements scolaires publics sont, depuis les lois de décentralisation du début des années quatre-vingt, dotés d'une plus grande autonomie. Ils sont entrés progressivement dans l'ère du management, ils sont encouragés (certes de façon encore timide) à s'adapter aux contextes locaux. Mais ils restent évalués, « en interne » par les services statistiques de l'Éducation nationale, et « en externe » par les médias, de façon comparative. Le pilotage bureaucratique produit des normes générales, notamment au niveau de l'orientation, auxquelles sont rapportées les « performances » de chaque établissement. L'évaluation par les médias (pour les lycées) reste plus cruelle, ayant privilégié longtemps les « taux secs » de réussite, c'est-à-dire ignorant leur optimisation par l'éjection des élèves susceptibles d'échouer à l'examen. Quant à l'évaluation ordinaire par les usagers, elle s'applique aux établissements de tous les niveaux du système éducatif.

- L'ethnisation du marché scolaire. Le « marché scolaire », comme tout marché dans une logique économique libérale, nécessite des critères lisibles de qualification de l'offre et de la demande. L'inflation de la valeur du bien scolaire

fait du choix de l'établissement un facteur désormais crucial. Une recherche approfondie devrait se donner les moyens de détailler finement les mécanismes de la « réputation » d'un établissement scolaire. Mais on peut proposer d'ores et déjà comme hypothèse, sans risque important d'infirmation, que la proportion d'élèves d'origine étrangère constitue désormais un raccourci du sens commun pour déterminer la qualité d'un établissement. Au stigmatisme durable de performances inférieures liées à un milieu social et culturel (soi-disant) pauvre (8) s'ajoute désormais, *via* les images médiatiques, le stigmatisme de la violence associée au jeune des banlieues, *de toute évidence* issu de l'immigration.

Ce qui justifie donc une perspective en termes de ségrégation scolaire tient d'une part à l'aggravation d'une ségrégation urbaine produisant ses effets sur les populations scolaires, d'autre part à une ségrégation scolaire autonome produite par le développement d'un « marché scolaire ». C'est également son double caractère social et ethnique qui rend pertinent l'usage d'une notion caractérisée par une tension entre la thématique de l'égalité et celle de l'intégration (Grafmeyer, 1994).

## SÉGRÉGATION ET « MARCHÉ DU TRAVAIL SCOLAIRE »

La référence républicaine a longtemps constitué un obstacle à la réflexion sociologique au sens où l'idéologie d'un système scolaire centralisé (puis unifié) occultait l'importance des différenciations sociales liées à l'implantation spatiale des établissements et les effets de ces différenciations sur de multiples dimensions de l'action de l'école. L'interrogation sur les effets de la massification en termes d'hétérogénéité croissante des élèves oriente l'analyse vers un point nodal du processus : les enseignants, leur rapport au métier et leurs pratiques professionnelles. On pourrait alors penser qu'émerge un point du paysage institutionnel resté longtemps aveugle pour la recherche : l'adaptation des personnels scolaires à des contextes locaux socialement différenciés. Mais en réalité, si l'évolution du métier est bien mise en évidence, si la « compétence professionnelle » nouvelle de l'enseignant (Demailly, 1987) ou son « expérience subjective » dans un état de contradiction croissant du système (Dubet et

Martucelli, 1996) sont soulignées, elles semblent s'incarner dans un profil abstrait de l'enseignant ou de son contexte de travail.

La question des formes d'ajustement entre acteurs, professionnalités et contextes émerge plus facilement lorsque le point de vue ou la problématique de la recherche est celle de l'égalité scolaire, ou lorsque l'entrée de la recherche est l'espace urbain. Les travaux sur les stratégies de carrière adoptées par les professeurs de lycée dans leurs changements d'établissement d'exercice, mettant en évidence le « charme discret des élèves bourgeois » (Léger, 1983), puis sur les rapports au métier d'enseignants d'école élémentaire exerçant en quartier populaire (Léger et Tripier, 1986) ont été pionniers, en France, d'une interrogation sur l'attraction ou le rejet des établissements en fonction de leur composition sociale. A sa suite, d'autres travaux ont intégré, dans une recherche sur l'école localisée, la question du rapport des enseignants à des territoires stigmatisés (Henriot-van Zanten, 1990, Glasman, 1992) ou en ont fait l'objet central de leur interrogation (Careil, 1994, 1996, Kherroubi, 1994, 1997, Rochex, 1995, Peyronie, 1996). Le travail des enseignants et des personnels scolaires en milieu moyen ou favorisé a été moins étudié. Dans une école publique des « beaux quartiers » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 1989), il apparaît d'autres configurations du rapport au local, et d'autres conditions d'exercice dans une institution parasitée, voire envahie, d'une autre manière, par les logiques parentales.

Bien avant la France, la prise en compte de la qualité sociale des établissements scolaires dans le travail des enseignants a été démontrée et théorisée d'une manière originale aux États-Unis. Il est logique que la thèse de la « carrière géographique des enseignants » ait été formulée dans un contexte culturel marqué par la valeur de la pluralité, et à propos d'un système scolaire fortement décentralisé. H. Becker (1952, 1997) démontre que les institutrices du système scolaire de la ville de Chicago opèrent des choix stratégiques dans leurs demandes d'établissements d'affectation, qui dépendent fortement des caractéristiques sociales des publics dans les différents lieux de travail. Ces choix, parce qu'ils ne sont pas d'emblée satisfaits, sont répétés au cours de la vie professionnelle et s'organisent en un parcours, une « carrière horizontale », c'est-à-dire un déplacement entre des postes situés à un

même niveau de la hiérarchie professionnelle (9). Le schéma dominant de la recherche d'un plus grand « confort professionnel » est celui qui conduit les enseignantes des établissements situés dans les quartiers les plus pauvres vers ceux situés dans des quartiers de classes moyennes ou favorisées. Un autre schéma de carrière existe aussi, même s'il est très minoritaire : c'est celui de l'« installation » à long terme dans un établissement en milieu défavorisé auquel les enseignantes se sont adaptées, organisant là d'autres manières un « meilleur confort professionnel ».

Il est clair que le système français de gestion centralisée des carrières des personnels scolaires (plus connu sous le terme de « mouvement ») n'est pas l'outil qui garantirait a contrario une répartition aléatoire des agents enseignants et non enseignants, susceptible de fonder une égalité de traitement des établissements. A l'inverse, on pourrait même se demander si les « effets pervers » de l'addition de micro-décisions convergentes – dès lors que les agents se comportent en acteurs avertis – ne pervertissent pas l'outil au point qu'il organise plus encore les préférences sociales (et donc les carrières géographiques) qu'il ne les contraint (Peyronie, 1996).

Partant de la notion de « carrière géographique », l'idée générale proposée ici est celle d'une distribution différenciée dans l'espace institutionnel des agents, ou pour adopter une perspective plus dynamique, de leurs ressources. Ces ressources sont en premier lieu inégales sur le plan de la qualification formelle (pour les enseignants) et sur le plan de l'ancienneté. L'ancienneté doit elle-même être distinguée en ancienneté dans le métier, et en ancienneté dans un établissement, ou dans un type d'établissement (on voit bien ici qu'un tel questionnement suppose d'avoir admis l'idée que le métier n'est pas unique, uniforme, standardisé). Les ressources sont également différenciées sur le plan de la mobilité, sans qu'il soit d'emblée possible d'inférer une valeur négative ou positive à celle-ci (ou à son contraire, la stabilité). Chaque comportement a ses deux faces. La mobilité est-elle refus de la routine, recherche d'élargissement de l'expérience ou symptôme d'instabilité, de difficultés relationnelles ? L'« installation » est-elle approfondissement et perfectionnement d'une démarche d'adaptation, consolidation des acquis ou démission des idéaux, adaptation au moindre

coût, peur du changement ? Selon la face choisie, la mobilité comme l'installation peuvent inscrire l'action professionnelle dans l'ordre du développement ou dans celui de la répétition. Ce qui sous-tend pourtant l'analyse de telles variables, c'est en définitive la définition d'une « compétence professionnelle » – c'est-à-dire, pour traduire en termes simples, les compétences professionnelles sont-elles équitablement réparties dans les établissements scolaires ? Le débat ne peut alors rester « pur » et déconnecté de questions éthico-politiques. La compétence professionnelle se définit-elle en rapport à une norme générale ou intègre-t-elle l'idée d'une adaptation, c'est-à-dire une compétence professionnelle contextualisée (Glasman et Ion, 1993, Bautier *et al.*, 1995, Payet et Mella, 1997) ? De telles questions touchent au cœur d'une doctrine scolaire républicaine, exaltant un rapport entre des entités abstraites (l'individu et la nation), mais également au cœur d'une logique bureaucratique valorisant la norme standardisée.

Si nous cherchons à approcher des trajectoires professionnelles réelles, il va de soi que l'opposition mobilité/ installation doit être entendue comme une proposition typologique, et qu'il s'agit d'analyser très finement, entre ces deux pôles extrêmes qui peuvent être incarnés pratiquement, les enchaînements de périodes professionnelles travaillées par la tension mobilité/installation. Dès lors que le regard s'attache à des parcours singuliers, en tentant d'intégrer l'imbrication de différents ordres de facteurs, la notion d'« événement biographique » (voire d'accident) peut devenir féconde pour l'analyse (Strauss, 1992). La gestion par l'institution des « personnels en difficultés » révèle une autre dimension de la qualification, en termes négatifs, des personnels. Dans un métier relationnel, les difficultés professionnelles peuvent se traduire en comportements récurrents de « fuite du travail », que l'institution repère dans ses formes pathologiques : congé maladie de longue durée, problèmes d'alcoolisme, etc... La gestion de ces « cas lourds » (qu'en faire ? où les affecter ? comment les réintégrer ?) (10) pose alors une question de « justice distributive » (Walzer, 1997). Il semble que le règlement de la « ré-intégration » ou du « maintien » de ces personnels dits « en difficulté » ne puisse être fait de façon autoritaire, mais requière, plus ou moins selon les contextes institutionnels locaux, une forme de négociation entre

l'administration régionale et l'établissement d'affectation. Pourtant certains établissements refuseraient délibérément de prendre leur part dans la répartition des personnels « fragiles », au nom de la valeur sociale de leur établissement, s'appuyant sur des « cela va de soi » ou sur des connivences plus actives au sein de l'institution (11).

Plus généralement, on ne saurait nier que certains contextes de travail sont plus difficiles, plus fatigants, plus impliquants, voire potentiellement plus risqués. On ne veut pas ici soutenir que la routine dans des établissements où l'enseignement est plus aisé du fait d'une plus grande proximité sociale et culturelle entre l'institution et le public ne puisse être facteur de malheur ou de souffrance personnelle. *A contrario*, l'implication dans des projets exigeant de relever des défis, mobilisant des qualités tels que le courage, l'engagement, l'entente mutuelle, etc. apporte souvent un réel « bonheur professionnel » – le sentiment d'utilité, la maîtrise de son travail, la créativité, etc. (Bautier *et al.*, 1995, Kherroubi, 1997). Tous ces sentiments appelleraient une sociologie qui s'attache à comprendre l'expérience professionnelle à travers des biographies individuelles et sociales. Nous voulons seulement, d'un point de vue théorique, avancer que la distance sociale et culturelle entre l'institution et des publics populaires rend l'exercice professionnel plus difficile dans un contexte idéologique d'une école démocratique qui recherche l'égalité des chances et non l'élimination à tout prix des élèves posant problème (donc en premier lieu des élèves moins préparés par leur milieu familial à répondre aux exigences de l'école). Nous ajouterons que la difficulté est particulièrement grande dans un contexte institutionnel normatif, encourageant peu les attitudes d'innovation professionnelle.

## LE « SALE BOULOT » DE LA DISCIPLINE

Des problèmes qui se posent aujourd'hui aux enseignants et au personnel scolaire en général, émergent prioritairement les formes de contestation de l'ordre scolaire, qu'elles s'incarnent dans des incivilités, dans une violence plus caractérisée ou dans des comportements de refus tels que l'absentéisme, appelé « décrochage » lorsqu'il tend à devenir récurrent voire total. Ces compor-

tements se rencontrent dans tous les établissements, chez des élèves de tous milieux, et dénotent un affaiblissement global de la norme scolaire, telle qu'elle a été constituée historiquement (Payet, 1994, Dubet et Martucelli, 1996, Verhoeven, 1997). Mais, s'il est vrai que la distinction entre « déviance traditionnelle » et « déviance anomique » établie pour les années soixante (Testanière, 1967) ne s'incarne plus aussi aisément dans des lieux socialement distincts, il demeure une différence d'échelle dans la généralité, la fréquence et la gravité des comportements. S'il n'y a pas de handicap socio-violent, tant le climat dans un établissement dépend fortement des politiques de l'établissement et des pratiques des personnels, une corrélation globale entre climat de violence et origine sociale populaire du public est statistiquement avérée (Debarbieux, 1996).

Ainsi, dans les établissements « sensibles », situés en majorité dans les banlieues et les quartiers urbains centraux dégradés, et dans les classes « difficiles », les déviances scolaires, aux visages multiples, occasionnent une charge de travail supplémentaire. À qui revient-elle ? En ce qui concerne l'enseignement secondaire, la tradition française a instauré une division entre le travail pédagogique d'une part, revenant aux enseignants, et le travail disciplinaire d'autre part, assuré par des agents spécialisés, censeur, surveillant général, surveillant. Cette répartition reposait sur le postulat d'une césure forte entre la classe, pédagogiquement maîtrisée, et le « reste de l'établissement », contrôlé par d'autres personnels, d'autres dispositifs, d'autres techniques. Cette répartition est remise en cause dès lors que la classe n'est plus aussi étanche et maîtrisable. Une autre définition pourrait être obsolète : celle d'une mission disciplinaire requalifiée en mission éducative, à la faveur des mouvements pédagogiques rénovateurs des années soixante-dix qui instaurent la « vie scolaire » et transforment les surveillants généraux en conseillers d'éducation (Soussan, 1988). La dégradation actuelle du climat scolaire justifie une interrogation en termes de « division morale du travail », telle qu'E. Hughes (1996) l'a formulée : comment sont gérées, dans une institution, les tâches les moins nobles, comment et par qui se fait le « sale boulot » ?

L'hypothèse que nous avançons à partir de travaux ethnographiques est celle d'une division accrue du travail dans des contextes scolaires

rendus difficiles par des troubles récurrents de l'ordre scolaire (Payet, 1997a). La délégation de la gestion des « élèves déviants », par les enseignants, vers les conseillers d'éducation et les principaux (en collège), serait accrue. Mais peut-on seulement dire, en portant un regard élargi sur l'institution (dans différents contextes), que la division du travail s'accroît dans les « collèges de banlieue » ou faut-il plutôt souligner que la non prise en charge par les enseignants des problèmes posés par les élèves déviants correspond à une volonté de maintenir une continuité avec le modèle normatif de l'enseignant « qui fait la classe » ? Le discours récurrent des personnels de direction de ces établissements (12) est bien que les conditions pour « faire la classe » ont changé et doivent être adaptées à des élèves peu enclins à mettre en œuvre la rupture symbolique nécessaire à l'exercice scolaire. Il est pourtant difficile de limiter la source des problèmes à la gestion d'un face à face pédagogique. Des comportements de déviance affirmée (absentéisme lourd, absence totale de travail à la maison, comportements systématiques visant à « défaire la classe », importation d'activités déviantes de l'extérieur) renvoient bien à une perte majeure du sens de l'école pour une partie des élèves. On voit bien comment le discours du chercheur est pris entre deux feux, et doit effectivement parvenir à éviter les parti-pris. L'écueil de la sous-estimation des actes de déviance comme celui de leur surestimation sont incarnés dans des points de vue conflictuels récurrents dans le monde de l'école : expliquer la violence des élèves par l'incapacité pédagogique des enseignants ou par le laissez-faire de l'administration.

La difficulté d'appréhension sociologique des désordres scolaires tient à ce que les différents comportements forment un continuum de la transgression la plus bénigne à d'autres plus graves. C'est pour cette raison que le concept d'incivilités s'est révélé pertinent pour décrire la réalité du climat dans la très grande majorité des établissements scolaires français. Si ce déplacement sémantique a été opéré, c'est en grande partie en réaction à une vision trop caricaturale et dramatisante induite par la formule courante de « violence à l'école » (Payet, 1997b). Il ne saurait résoudre en soi la complexité de l'analyse des phénomènes de déviance dans l'espace scolaire. Les transgressions s'inscrivent dans une vie organisationnelle, susceptibles d'être rendues publiques

au sein de l'établissement, parfois à l'extérieur. Les actes transgressifs ne sont donc pas isolables des réactions qu'ils entraînent, sous forme de discours, d'actes institutionnels, d'autres actes de « déviance secondaire ». Ils sont minorés ou construits en événements, restent des incidents ou deviennent des affaires, s'inscrivent dans l'histoire collective de l'établissement (voire du quartier) ou disparaissent dans le flot du quotidien (Payet, 1998).

Dès lors que les incidents se multiplient, pendant que de multiples affaires sont en cours, une activité importante de travail se développe, légitimée par l'urgence, qui nécessite des personnes disponibles et compétentes, informées et pouvant mobiliser des ressources extérieures. C'est le schéma-type de création d'une sphère professionnelle spécialisée au sein d'une organisation – que l'on pourrait illustrer, sur un mode comparatif inspiré des conseils d'E. Hughes (13), par le « service des urgences » à l'hôpital (Peneff, 1992) (14). Les chefs d'établissement et les conseillers d'éducation constituant au sein de l'organisation scolaire les métiers les moins « professionnalisés » (au sens de la sociologie des professions) tendent à saisir les « contextes troublés » comme des opportunités objectives pour faire valoir des compétences spécifiques, pour construire une professionnalité positive, et non plus seulement « en creux », instrumentalisés par la tâche noble (celle de l'enseignant) de l'institution. D'où le discours paradoxal sur le « sale boulot » : d'un côté, ces acteurs tendent à se plaindre de délégations plus fréquentes de la part des enseignants, de l'autre, cette délégation est redéfinie, retravaillée pour produire de nouveaux modes de relation entre « professionnels » (Payet et Mella, 1997).

Ce qui est intimement lié à une problématique en termes de ségrégation est que l'on assiste ici à une évolution du monde du travail qu'est l'école (c'est-à-dire des relations entre professionnels, de l'émergence de nouveaux professionnels, de relations avec des professionnels extérieurs – *travailleurs sociaux, policiers, juges*) vers une différenciation importante des contextes d'exercice. Nos observations sur les conseillers d'éducation (Payet et Mella, 1997) opposent nettement des modes d'exercice et des rhétoriques professionnelles entre la « banlieue » et des espaces sociaux plus mixtes ou favorisés. Dans une perspective interactionniste, ce n'est pas seulement une catégorie qui évolue, mais bien l'ensemble

des rapports entre catégories, donc les missions et les rôles de chaque catégorie. La question générale que nous voudrions dessiner est celle des différences de relations entre professionnels et entre professionnels et « usagers » selon les contextes sociaux, dans une perspective qui articule ces deux niveaux de relations.

L'introduction numériquement significative dans les établissements « sensibles » d'une nouvelle catégorie d'agents, les aide-éducateurs, suscite le développement de telles interrogations. Des redéfinitions de la division du travail et des rapports entre catégories au sein de l'établissement ne vont pas manquer de découler des missions et des tâches effectives de ces agents particuliers. Recrutés par le chef d'établissement, sous sa tutelle et soumis à son évaluation, employés pendant un temps de service différent de celui des enseignants ou des surveillants, les « aide-éducateurs » présentent le profil idéal, compte tenu de leur niveau de qualification, pour intervenir dans la sphère pédagogique, de laquelle le chef d'établissement est tenu à distance par des enseignants méfiants de tout interventionnisme organisationnel. Il faudra également suivre comment ces nouveaux personnels redéfinissent de fait les missions, les rôles et les tâches des surveillants qui pourraient bien être cantonnés au « sale boulot » de la discipline.

Mais, si les problèmes de violence dans les établissements continuent à s'accroître, il n'est pas impossible que les premières définitions des missions et des rôles, qui semblent, d'après de premières observations, situer ces agents dans une position valorisante, soient revues et corrigées. Sans nous risquer à une comparaison inadéquate avec le contexte des grandes villes des États-Unis (Wacquant, 1993), il n'est pas inutile de réfléchir aux solutions adoptées dans les établissements scolaires des quartiers pauvres de la ville de New York. J. Devine (1996) – pour qui la sociologie de l'éducation en général présente une tendance naturelle à la sous-estimation de la « culture de la violence » dans ces établissements scolaires, et manifeste une préférence nette, pour expliquer les comportements de violence dans l'école, pour les thèses de la violence symbolique de l'institution – interroge les dispositifs de présence policière, « disciplinaires » au sens fort chez Foucault, introduits massivement dans ces établissements scolaires. Une division du travail extrêmement poussée conduit à l'appauvrisse-



ment du rôle pédagogique à sa définition la plus académique (l'archétype étant l'enseignant lisant son cours, yeux baissés, évitant ainsi toute interaction conflictuelle avec des élèves). L'espace public de l'école est privatisé par l'affrontement entre logiques policières et logiques de bandes. Loin de faire reculer la « culture de la violence », la délégation du « sale boulot » à des agents de sécurité sans rôle éducatif et à des policiers dans les écoles de New York exprime la volonté politique d'une gestion « en l'état » de foyers de violence.

## SÉGRÉGATION ET ETHNICITÉ

Les chercheurs français ayant travaillé sur la situation américaine ont coutume de rappeler les différences d'échelle des phénomènes mais surtout de configuration historique et politique, qui rendent la comparaison avec la France scientifiquement infondée et idéologiquement orientée. L'usage du terme de ghetto pour désigner des contextes résidentiels en France est en effet abusif si l'on prend la référence des quartiers ethniques américains, totalement homogènes. Il serait tout autant abusif à l'inverse d'imposer une référence unique et obligée à l'usage théorique du terme de ghetto, et plus largement à la problématique de la relégation et de la stigmatisation, qui ne tient pas seulement à des indices numériques, sauf à revenir alors aux dérives du « seuil de tolérance » (De Rudder, 1980). Pourtant, même par rapport à l'argument statistique, nous aurions intérêt à nous attacher aux différences entre des taux de concentration sociale et ethnique dans les quartiers dégradés et dans leurs établissements scolaires. Certes, avant de considérer les décalages entre compositions du quartier et de l'école, faut-il envisager qu'au niveau élémentaire, les écoles recrutent à une échelle spatiale réduite, leur homogénéité socio-ethnique reflétant alors des espaces résidentiels très ségrégués, ceux de quartiers enclavés, ou, dans des grands ensembles HLM, d'îlots très dévalorisés. Mais au niveau du collège, dont le secteur de recrutement est géographiquement plus étendu et recouvre plusieurs périmètres d'école primaire, les pratiques d'évitement des établissements les plus mal cotés dans « un marché scolaire local » commencent à être avérées par plusieurs travaux monographiques (Ballion, 1982, 1986, Léger et Tripier, 1996,

Henriot-van Zanten, 1990, Wieviorka, 1992, Payet, 1992, 1995, Henriot-van Zanten, Payet et Rouleau-Berger, 1994, Thin, 1996, Broccolichi et van Zanten, 1997, Barthou, 1997, Mazella, 1997).

L'absence d'une investigation statistique de grande envergure est d'autant plus patente que le fait est clairement établi au niveau des discours et des actions ordinaires, par l'ensemble des acteurs, gestionnaires de l'appareil éducatif, chefs d'établissements, enseignants, parents d'élèves, élèves. Nous avons pour notre part contribué à éclairer les jeux de mise en scène et de coulisses dans des collèges en banlieue populaire (Payet, 1992, 1995). Ne pouvant ouvertement afficher une différenciation inacceptable au regard de l'éthique de justice, les chefs d'établissements et leurs équipes s'efforcent de produire des codes dans un langage accessible aux seuls initiés que constituent les parents des classes moyennes qu'il s'agit d'encourager à rester sous peine de voir l'établissement dériver vers une « ghettoïsation ». Masquer et dévoiler, comment, à qui : le double langage est source de malaise professionnel, de situations conflictuelles, de dilemmes éthiques. Mais il semble être accepté comme un « pis aller », un mal nécessaire, tant l'absence de différenciation scolaire – et donc sociale, ethnique, sexuelle – des classes constitue souvent, dans le contexte actuel, une stratégie « suicidaire » pour l'établissement.

Il y a donc lieu de distinguer deux idéaux-types de la ségrégation scolaire. Nous proposons d'appeler le premier type *ségrégation à caractère simple*, en vertu du fait que la ségrégation est essentiellement le produit d'une logique externe, subie par l'établissement : l'évitement mis en œuvre par une partie des parents (plus souvent parents français et/ou parents d'élèves de bon niveau scolaire et/ou parents mobilisés) se traduisant par le solde d'une population captive. Le deuxième type, celui d'une *ségrégation à caractère complexe*, s'oppose au précédent sous deux angles : la ségrégation est essentiellement mise en œuvre par l'établissement, « en interne », dans son organisation institutionnelle (la « fabrication des classes »), et elle est occultée, puisqu'elle permet le maintien, à l'échelle de l'établissement, d'une hétérogénéité sociale et ethnique du public. C'est souvent l'anticipation d'une évolution négative vers le premier type qui justifie l'action de ségrégation interne. Les chefs d'établissements répondent aux souhaits de « regroupement

d'élèves » émis par des parents offrant, individuellement voire à plusieurs (par exemple, un groupe de parents d'élèves d'une même école primaire plus favorisée que l'ensemble du secteur du collège), des élèves scolairement et socialement bien dotés. Il s'ensuit une différenciation entre les classes dont le caractère scolaire (Duru-Bellat et Mingat, 1997) s'imbrique, tout en les déniait, avec d'autres différenciations, d'ordre sexuel et ethnique (Payet, 1992, 1995, Debarbieux, 1997).

L'intérêt principal de l'analyse ne réside pas tant dans l'établissement d'une typologie d'états de la ségrégation, même si cette distinction permet dans un premier temps de dévoiler les différents visages d'une ségrégation scolaire. La recherche à venir devrait s'attacher à décrire des processus de construction du rapport entre l'école et l'espace local. L'échelle spatiale de l'objet d'analyse – « circuits de scolarisation », « espaces de concurrence » (Broccolichi et van Zanten, 1997) – doit s'articuler avec une dimension diachronique de l'objet. Les différentes échelles de contexte historique (au niveau national et local) et leur imbrication doivent être mises en évidence. Par exemple, une action de discrimination positive d'une école peut répondre conjoncturellement à une stratégie politique, nationale et municipale, soumise alors aux retournements et aux effets pervers de ces stratégies (c'est le cas de l'école publique de Belzunce à Marseille analysé par Mazella, 1997). Nous l'avons nous-mêmes montré à Oullins, qui fondait un renouveau de l'ordre local en grande partie sur l'investissement des écoles (Henriot-van Zanten, Payet et Roulleau-Berger, 1994).

La dimension de l'ethnicité apparaît dans ces différents travaux (également Léger et Tripier, 1986, Payet, 1992, 1995, Debarbieux, 1996, Barrère et Martucelli, 1997, Geoffroy, 1997). Les écoles rejetées le sont souvent à partir du stigmate d'une présence étrangère trop importante, y compris de la part de familles étrangères, dans une stratégie de distinction, de rejet de la stigmatisation, de recherche d'invisibilité. Ces pratiques parentales s'inscrivent dans une « ethnicisation » du débat scolaire qui semble relever d'une évolution plus large, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école. Dans les lieux de formation initiale et continue, il est fréquent que le tabou des origines soit levé – pas toujours de la façon la plus éthiquement correcte. Les demandes et les offres de

formation sur les caractéristiques (spécifiques) de telle culture étrangère ou telle religion se multiplient. Les dérives sont évidentes, mais de telles initiatives correspondent bien à des interrogations réelles des personnels scolaires, que la recherche devrait prendre au sérieux plutôt que leur opposer une rhétorique quelque peu convenue et usée de la dénonciation de la pensée du « handicap socio-culturel » ou celle, militante et définitive, de l'accusation de « xénophobie » (15).

Force est de constater que la rhétorique ethnicisante se développe souvent indépendamment de convictions politiques. En retour, les usages d'une grille culturaliste de l'échec scolaire, et plus récemment de la violence à l'école alimentent la vision stéréotypée d'une non-intégration culturelle des familles immigrées et de leurs enfants, et donc d'une distance irréductible, qui fonde la xénophobie. La grille ethnicisante procède d'une conception essentialiste des cultures, dont l'incapacité à rendre compte des échanges réels entre groupes culturels, ethniques est désormais établie (Sayad, 1991, Poutignat et Streiff-Fenart, 1995). En d'autres termes, il paraît nécessaire de ne pas inférer les discours ethnicisants qui émergent dans l'espace scolaire à une doctrine raciste, même si celle-ci peut se trouver renforcée par ailleurs par de tels discours. Nous faisons l'hypothèse que ces discours se fondent dans l'expérience pratique des acteurs. Notons que ces discours sont le plus souvent des discours « de coulisses », tenus entre-soi dans des discussions avec des collègues, et non dans l'espace public où la censure républicaine est mise en œuvre par les mêmes acteurs. Discours de pairs, ils visent avant tout à donner du sens à des difficultés professionnelles.

Il s'agit donc, plutôt que de considérer la variable origine ethnique comme une variable statique, comme une donnée de départ, ce qui l'essentialise, d'étudier la production d'ethnicité dans l'espace scolaire. À la limite, cette question ne se superpose pas avec celle de la possession réelle d'un attribut qualifiant une origine étrangère. En revanche, l'unité pertinente semble bien être celle du contexte. Un « établissement ghetto » ou une « mauvaise classe », même non homogènes du point de vue des origines nationales des élèves, voient leur qualification réduite à une description en termes ethnicisés. Une situation conflictuelle, une « décision négative » de la part de l'institution, un comportement agressif de la

part d'élèves ou de parents sont décrits et vécus dans une dimension inter-culturelle ou inter-ethnique.

## CONCLUSION

Nous avons proposé un raisonnement qui explore la ségrégation à l'école dans ses différentes dimensions, externe et interne, objective et subjective, en insistant sur une perspective en termes d'interactions et de processus. La ségrégation à l'école est une construction complexe, procédant à la fois de l'action politique et institutionnelle, à un niveau national et à un niveau local, et de l'action ordinaire, celle des acteurs professionnels, des élèves, des parents, d'habitants d'un quartier. Elle nécessite une analyse en termes de processus d'organisation de la ville et du système scolaire, en termes de formes produites par le marché scolaire, en termes d'interactions à l'échelle de l'établissement et de la classe. Nous avons insisté pour intégrer à une sociologie des contextes locaux une perspective sur l'école comme monde de travail. Nous avons dessiné en définitive, tantôt explicitement tantôt plus allusivement, un programme de recherche qui s'attacherait à la compréhension des phénomènes de mixité et de ségrégation à l'école. Un tel programme, parce que l'objet est transversal et multidimensionnel, ne peut être mené à bien que dans une combinaison de plusieurs disciplines des sciences sociales (sociologie, anthropologie, géographie, politologie) et de différentes approches, quantitatives et qualitatives.

Il reste à fonder la légitimité, à la fois scientifique et politique, d'un tel objet. Nous avons ici insisté à plusieurs reprises sur l'insuffisance de la référence républicaine tant dans l'analyse que dans l'action. Dans l'action, la référence républicaine s'avère être l'objet d'usages circonstanciés et est concurrencée par d'autres modèles (l'efficacité, la satisfaction des usagers, la paix sociale,...) sans que l'on ait encore vraiment résolu la question de la validité pratique des modèles. Dans l'analyse, la référence républicaine peut parfois substituer la force du mythe à la nécessité de la connaissance et invalider la problématique de la ségrégation, de sa dimension ethnique, en soumettant le chercheur à la même injonction de « censure » que les acteurs. Il serait raisonnable, dans une logique scientifique, de rechercher d'autres cadres de pensée moins surchargés de symboles et moins porteurs de clivages (le rappel vs la crise de l'école républicaine). Le renouveau de la philosophie (et de la sociologie) politique et morale invite à penser la question de la justice dans le cadre d'une société démocratique et plurielle. Le débat universalisme/particularisme s'ouvre à des configurations nouvelles, soucieuses d'intégrer les contingences du contexte et de l'action. Une réflexion sur la mixité et la ségrégation – c'est-à-dire au fond *comment vivre ensemble ? comment définir un bien commun ?* – se porte naturellement vers l'école, lieu majeur d'apprentissage de la civilité.

Jean-Paul Payet

Groupe de recherche sur la socialisation  
Université Lumière Lyon 2

## NOTES

- (1) Nous décrivons un processus d'unification, ce qui n'implique pas que la question de la diversification ait été évincée. Par exemple, le « collège unique » aménageait dans le même temps des « options » de valeur différente.
- (2) On fait référence ici à la distinction de deux types de concepts ou catégories telle qu'elle est élaborée par Glaser et Strauss dans leur conception d'une théorie fondée (*grounded theory*) : les « substantives » concepts, qui rendent compte de mécanismes propres à un champ particulier d'analyse et les « formal » concepts, dont la signification théorique est transversale à plusieurs domaines » (Demazière D., Dubar C. (1997). – E. C. Hughes, initiateur et précurseur critique de la *grounded theory*. *Sociétés contemporaines*, n° 27.). Sur la *grounded theory*, voir également Baszanger J. (1992). – Les chantiers d'un interactionniste américain. In Strauss A. *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.

(3) Grafmeyer, 1994, p. 90

(4) On trouvera dans l'ouvrage de Mike Davis sur Los Angeles une illustration extrême de ce phénomène social, notamment dans le chapitre 3 « La révolution des *nimbies* ». *Nimby* est un néologisme californien des années quatre-vingt, signifiant littéralement « pas dans mon jardin » (*not in my backyard*) (DAVIS, 1997).

(5) Cf. Simon, 1997

(6) Ainsi dans l'article de Rhein (1997), qui privilégie pourtant une explication de la répartition résidentielle par l'origine sociale : « Quant à l'indice de dissimilarité entre enfants d'ouvriers étrangers et enfants de cadres français, il est de (.43) en 1990 (de .42 en 1982) : c'est l'opposition la plus marquée, mais elle diffère peu de celle concernant les seules origines sociales. » (p. 66-67)

- (7) On sait que la carte scolaire n'a pas été conçue dans un objectif premier d'égalisation des chances, mais avant tout pour maîtriser une croissance numérique des infrastructures scolaires (Tanguy, 1978). Même si la justification idéologique (égaliser les chances) n'est pas absente du discours politico-administratif : « Si le choix d'établissement d'accueil en 6<sup>e</sup> avait été laissé à l'appréciation des parents, il est probable que l'on serait rapidement revenu à la situation antérieure et que les C.E.S. auraient accueilli les élèves beaucoup plus en fonction de leur milieu social que de leur domiciliation. (...) L'application de cette règle est notamment importante dans les agglomérations où existent conjointement des C.E.S. et un premier cycle de lycée : elle évite alors que le recrutement se fasse en fonction du type d'établissement, et assez largement en fonction du niveau socio-professionnel des familles, ce qui était le cas avant la réforme des enseignements de 1959 » (« La carte scolaire », *Notes et études documentaires*, n° 3590, La Documentation française, cité dans Tanguy, 1978)
- (8) Le démenti à la thèse de l'infériorité des performances scolaires est pourtant suffisamment établi. Dès la fin des années 70, l'Éducation nationale s'est employée à démontrer l'équivalence des performances entre élèves français et étrangers, toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire « à même milieu social ». L'étude récente de grande ampleur de la DEP (Vallet et Caille, 1996), portant sur une comparaison entre enfants issus de l'immigration et enfants français, démontre que les premiers, à égalité à l'école primaire avec les seconds, les dépassent à la fin du collège.
- (9) « Bien que les postes d'enseignement disponibles dans les écoles publiques (de Chicago) soient officiellement similaires au niveau de leurs caractéristiques, ils diffèrent cependant beaucoup sur le plan de la configuration des problèmes qu'ils posent. La carrière de l'enseignant consiste à se déplacer parmi ces différentes écoles à la recherche du plus satisfaisant des postes de travail, c'est-à-dire le poste dans lequel ces problèmes sont les moins prononcés et les plus susceptibles d'être résolus. » (Becker, 1952, trad. V. Mella, révisée par J.-P. Payet, in Payet, Mella, 1997).
- (10) Il s'agit de la problématique de la « perte du rôle » étudiée par Goffman sous l'angle de la « consolation » (Goffman, 1989)
- (11) Nous nous appuyons, pour ce paragraphe, sur des observations de réunions d'un dispositif expérimental de gestion des personnels dits en difficulté.
- (12) Discours que l'on trouve également dans une partie des sciences de l'éducation, dans le monde de l'administration scolaire et dans les institutions de formation des enseignants.
- (13) Cf. Hughe, 1996 et Chapoulie J.-M. (1997). – La conception de la sociologie empirique d'E. Hughes. *Sociétés Contemporaines*, n° 27.
- (14) Il y a en effet des jours où le bureau d'un principal de collège (ou d'un conseiller d'éducation) ressemble aux « urgences »... non pas en termes médicaux mais du point de vue des problèmes posés dans le travail (urgence, recherche d'information, identification, orientation, gestion des proches, etc.).
- (15) Notre raisonnement s'inscrit ici dans la perspective d'une « sociologie morale » : « Ce qu'une sociologie morale aimerait réussir à saisir, ce ne sont ni des normes et des valeurs en général, ni des justifications et motivations séparées de tout contexte de validation, mais les conditions par lesquelles des positions normatives particulières prises par les agents sociaux peuvent être à la fois identifiées et évaluées. La présence abusive, dans des actions, de certaines valeurs ou, au contraire, l'absence d'autres valeurs qui devraient pourtant s'imposer, constituent le domaine de recherche privilégié de cette version normative de la sociologie morale. » (Pharo P. (1998). – Le sociologue et la morale. *Magazine littéraire*, « Les nouvelles morales. Éthique et philosophie », p. 65). Voir également Pharo, 1996 )

## BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1982). – **Les Consommateurs d'école**. Paris : Stock.
- BALLION R. (1986). – Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles. *Revue française de sociologie*, XXVII-4, pp. 719-734.
- BARRÈRE A., MARTUCELLI D. (1997). – L'école à l'épreuve de l'ethnicité. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n° 75.
- 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.
- BAUTIER E. *et al* (1995). – **Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité**. Paris : L'Harmattan.
- BECKER H. (1952). – The Career of the Chicago Public Schoolteacher. *American Journal of Sociology*, vol. 57.
- BECKER H. (1985). – **Outsiders. Études de sociologie de la déviance**. Paris : Métailié.
- BECKER H. (1997). – Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves. In FORQUIN J.-C., **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques**. Présentation et choix de textes. Paris, Bruxelles : De Boeck/INRP.
- BROCCOLICHI S. (1995). – Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. *Sociétés Contemporaines*, n° 21.
- BROCCOLICHI S., VAN ZANTEN A. (1997). – Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n° 75.
- CAREIL Y. (1994). – **Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses**. Paris : PUF.
- CAREIL Y. (1996). – Souffrance et désenchantement des instituteurs exerçant dans les « banlieues ». *Migrants-Formation*, n° 106.
- CHAPOULIE J.-M. (1997). – La conception de la sociologie empirique d'E. Hughes. *Sociétés Contemporaines*, n° 27.
- DAVIS M. (1997). – **City of Quartz. Los Angeles, capitale du futur**. Paris : La Découverte.
- DEBARBIEUX E. (1996). – **La violence en milieu scolaire**. Paris : E.S.F.
- DEBARBIEUX E. (1997). – Ethnicité, effet-classe et punition : une étude de cas. *Migrants-Formation*, n° 109.

- DEMAILLY L. (1987). – La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. **Sociologie du travail**, 1.
- DE RUDDER V. (1980). – La tolérance s'arrête au seuil. **Pluriel**, n°21, pp. 3-13.
- DESPLANQUES G. et TABARD N. (1991). – La localisation de la population étrangère. **Économie et Statistique**, n° 242.
- DEVINE J. (1996). – Les détecteurs de métaux vont-ils remplacer le Panopticon ? La violence dans les écoles des quartiers défavorisés de New York. **Lien social et politique, RIAC**, n° 35.
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). – **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire**. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1997). – La constitution des classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. **Revue française de sociologie**, XXXVIII.
- GEOFFROY G. (1997). – Le lycée Robert Doisneau à Vaulx-en-Velin. Portrait d'un établissement en « construction ». **Les Annales de la Recherche Urbaine**, n° 75.
- GLASMAN D. (1992). – **L'école réinventée ? Le partenariat dans les Zones d'Éducation Prioritaires**. Paris : L'Harmattan.
- GLASMAN D., ION J. (1993). – Les « nouveaux métiers » des quartiers populaires. Entre l'immersion locale et l'inscription institutionnelle. **Migrants-Formation**, n° 93.
- GOFFMAN E. (1989). – Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec. In JOSEPH I. (ed.) **Le parler frais d'Erving Goffman**. Paris : Minuit.
- GRAFMEYER Y. (1994). – Regards sociologiques sur la ségrégation. In BRUN J., CHAUVIRE Y. (eds), **La ségrégation dans la ville**. Paris : L'Harmattan.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). – **L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires**. Lyon : PUL.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A., PAYET J. -P., ROULLEAU-BERGER L. (1994). – **L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique**. Paris : L'Harmattan.
- HUGHES E. C. (1996). – **Le regard sociologique. Essais choisis**. Paris : EHESS.
- JOSEPH I., OBADIA A., FORET C. (1997). – **Mixité et ségrégation. Diversité des publics et services urbains**. RATP, n° 116.
- KHERROUBI M. (1994). – **Les instituteurs mobilisés professionnellement : une analyse sociologique**. Thèse de doctorat, Université Paris V.
- KHERROUBI M. (1997). – De l'école populaire à l'école difficile. Émergence du niveau « établissement ». In VAN ZANTEN A. (ed.), **La scolarisation dans les milieux « difficiles »**. Paris : INRP.
- LANGOUËT G., LÉGER A. (1991). – **Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires**. Paris : Publidix/Éditions de l'Espace Européen.
- LÉGER A. (1983). – **Enseignants du secondaire**. Paris : P.U.F.
- LÉGER A., TRIPIER M. (1986). – **Fuir ou construire l'école populaire**. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- LORCERIE F. (1994). – Les sciences sociales au service de l'identité nationale. In **Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?** (MARTIN D.C. dir.), Paris : FNSP, pp. 245-281.
- MAZELLA S. (1997). – Belsunce : des élèves musulmans à l'abri de l'école catholique. L'école publique en butte aux stigmates et aux procédures. **Les Annales de la Recherche Urbaine**, n° 75.
- PAYET J.-P. (1992). – Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérivés d'une action scolaire territorialisée. **Revue Française de Pédagogie**, n° 101, pp. 59-70.
- PAYET J. -P. (1994). – 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, pp. 7-18.
- PAYET J.-P. (1995). – **Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire**. Paris : A. Colin.
- PAYET J.-P., SICOT F. (1996). – Expérience collégienne et origine « ethnique ». La civilité et la justice scolaire du point de vue des élèves étrangers ou issus de l'immigration. **Migrants-Formation**, n° 109.
- PAYET J.-P. (1997a). – Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue. **Les Annales de la recherche urbaine**, n° 75.
- PAYET J.-P. (1997b). – Violence à l'école : les coulisses du procès. In CHARLOT B., EMIN J. -C., **Violences à l'école. Etat des savoirs**. Paris : A. Colin.
- PAYET J.-P., MELLA V. (1997). – **Violence à l'école et professionnalités. Une perspective interactionniste**. rapport de recherche IHESI/DEP, ARIESE-RESEAU.
- PAYET J.-P. (1998). – Violences et civilités dans l'école urbaine : une perspective interactionniste. **Les Cahiers du PIR-Ville**. In SIMONIN J., VAN ZANTEN A., **L'école et la ville. Approches sociologiques**. Paris : Anthropos.
- PENEFF J. (1992). – **L'Hôpital en urgence**. Paris : Métailié.
- PEYRONIE H. (1996). – Les instituteurs et la division sociale à l'école : stratégies d'évitement, et cas de mobilisation professionnelle. In **Exclusions et éducation**. Document de l'INJEP, n° 23.
- PHARO P. (1996). – **L'injustice et le mal**. Paris : L'Harmattan.
- PINÇON M., PINCON-CHARLOT M. (1989). – **Dans les beaux quartiers**. Paris : Seuil.
- POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J. (1995) – **Théories de l'ethnicité**. Paris : P.U.F.
- PRÉTECILLE E. (1996). – Division sociale de l'espace et globalisation. **Sociétés Contemporaines**, n° 22-23.
- RHEIN C. (1991). – Ségrégation et mobilité différentielle. **Les Annales de la Recherche Urbaine**, n° 50.
- RHEIN C. (1997). – De l'anamorphose en démographie. Polarisation sociale et flux scolaires dans la métropole parisienne. **Les Annales de la Recherche Urbaine**, n° 75.
- ROCHEX J. -Y. (1995). – Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? In Bautier E. et al., **Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité**. Paris : L'Harmattan.
- SAYAD A. (1991). – **L'immigration ou les paradoxes de l'altérité**. Bruxelles : De Boeck.

- SIMON P. (1998). – Mobilité résidentielle et milieu de vie des immigrés. In GRAFMEYER Y., DANSEREAU F. (Eds), **Trajectoires familiales et espaces de vie en milieu urbain**. Lyon : PUL.
- SOUSSAN M. (1988). – Vie scolaire : approche socio-historique. **Revue Française de Pédagogie**, n° 83, pp. 39-49.
- STRAUSS A. (1992). – **La trame de la négociation**. Paris : L'Harmattan.
- TANGUY L. (1978). – **La carte scolaire. Instrument d'une politique d'Etat**. CNRS-Université René Descartes, multigraphié, 121 p.
- TESTANIÈRE J. (1967). – Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. **Revue française de sociologie**, VIII.
- THIN D. (1996). – Les enjeux de la scolarisation à Bron. In HENRIOT-VAN ZANTEN A., THIN D., VINCENT G., **Politiques scolaires urbaines**. Lyon : PPSH.
- TRIBALAT M. (1996). – L'enquête Mobilité Géographique et Insertion Sociale : une remise en cause des habitudes statistiques françaises. **Espace, Populations et Sociétés**.
- TRIBALAT M., SIMON P., RIANDEY B. (1996). – **De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France**. Paris : La Découverte/INED,
- VALLET L.-A., CAILLE J. -P. (1996). – Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. **Les dossiers d'Éducation et Formations**, n° 67.
- VAN ZANTEN A. (1996). – Fabrication et effets de la ségrégation scolaire, In PAUGAM S. (dir.), **L'exclusion, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- VERHOEVEN M. (1997). – **Les mutations de l'ordre scolaire. Régulations et socialisation dans quatre établissements contrastés**. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- WACQUANT L.D. (1993). – Banlieues françaises et ghetto noir américain. Éléments de comparaison sociologique, In WIEVIORKA M. (ed. ), **Racisme et modernité**. Paris : La Découverte.
- WALZER M. (1997). – **Sphères de justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité**. Paris : Seuil.
- WIEVIORKA M. et alii (1992). – **La France raciste**. Paris : Seuil.