



INTERNATIONAL JOURNAL ON SCHOOL CLIMATE AND VIOLENCE PREVENTION, 2, DECEMBER 2016, 65-90

*DU TERRITOIRE AU COLLÈGE : RÉFLEXIONS DE
TERRAIN DANS UN ÉTABLISSEMENT ECLAIR DES
QUARTIERS NORD DE MARSEILLE*

**FROM TERRITORY TO HIGH SCHOOL : FIELD
EXPERIENCES IN A PRIORITY EDUCATION ZONE
SECONDARY SCHOOL IN THE NORTH DISTRICTS
OF MARSEILLE**

LANIA HANAFI

*UNIVERSITÉ NICE SOPHIA ANTIPOLIS - ÉCOLE
SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
UNITÉ DE RECHERCHE « MIGRATIONS SOCIÉTÉS » (UMR
CNRS 8245 - UMR IRD 205)*

Contact : Rania.HANAFI@unice.fr

RÉSUMÉ

Notre propos vise à questionner un « effet de lieu » (Bourdieu, 1993) du territoire, dans ses liens avec les pratiques scolaires d'un collège ECLAIR des quartiers Nord. Notre approche empirique par immersion de la vie quotidienne de cet établissement ségrégué, nous permet de repérer des logiques et des attentes contradictoires. Dans un contexte de violence surmédiatisée des quartiers Nord, les perceptions du territoire par les acteurs scolaires polarisent une photographie des élèves et de leurs familles au prisme de leur ancrage territorial. L'axe sécuritaire de la politique d'établissement prime sur l'innovation pédagogique. Nous observons l'imposition d'une frontière, réelle et symbolique, à différentes échelles. Si l'une ressort plus particulièrement entre le collège et son territoire d'implantation, l'autre actualise un ordre scolaire surdéterminé par une stratification dans l'enceinte même du collège.

MOTS-CLÉS

Territoire, Education prioritaire, Discriminations sociale et ethnique, Politique scolaire, Collège ECLAIR.

ABSTRACT

Our paper sets out to question the context effect « effet de lieu » as defined by Bourdieu (1993) on school practices in a priority education zone secondary school in the North neighbourhoods of Marseille. Our participant observation empirical research work in such a segregated school enabled us to identify conflicting forms of logics and expectations. In a context of over publicized violence of the Northern neighbourhoods, the representations of the territory by the school actors and the way they view their students and their families are highly influenced by their own perception of the area. As a consequence, the security in school approach overpowers educational innovation. We could see there was both real and symbolical borders at different levels. If the real separation is more between the school itself and its outside area, the symbolical one is the outcome of the implementation of school discipline based on a social and ethnic stratification between the management staff and teachers on one side and the ancillary staff and the students on the other side within the very school.

KEY WORDS

Priority area, Education policy “ECLAIR”, disadvantaged background, Social and ethnic inequality.

« Et dire qu'on m'a appris - et je l'ai cru longtemps - que l'école républicaine était neutre ! », Bruno Etienne (2009, p. 37)

Nous situons nos réflexions dans un collège ECLAIR (Ecole collège Lycée Ambition Innovation Réussite) de l'éducation prioritaire des quartiers Nord de Marseille. Nous proposons de restituer par une exploration empirique un questionnement sur la vie quotidienne d'un collège au prisme de son ancrage territorial d'une géographie urbaine ségréguée. Plus largement, dans quelle mesure les perceptions d'un territoire s'impriment dans la vie quotidienne d'un établissement où l'innovation pédagogique et éducative est la pièce maîtresse du dispositif ECLAIR ?

On mesure avec Champollion (2014) le flou qui enveloppe le territoire. C'est une pluralité de « dimensions » qui parle aux géographes comme aux politiques publiques, aux économistes, comme aux sociologues et aux anthropologues. Le territoire est multidimensionnel. Il apparaît difficile dans le contexte de notre établissement de réduire toute sa complexité à une seule approche. Le territoire des quartiers Nord s'inscrit dans une historicité où s'entremêle une pluralité de dimensions. Parler d'un collège implanté dans un territoire ségrégué et enclavé oblige le chercheur en éducation à appréhender les différentes facettes du territoire qui le composent dans ses liens aux pratiques scolaires. Travaillé par une politique urbaine rattachée à l'explosion démographique entre 1954 et 1975 (Temime, 2002), le territoire est tout autant marqué par les transformations du tissu économique à la suite de la chute de l'Empire colonial (Olivesi, 1973), que par son découpage « spatial » pour les géographes, « social » pour les politiques de la ville ou encore « symbolique » en matière d'habitus territorial pour les sociologues.

Autrement dit il n'y a pas un territoire, mais des territoires diversement appréhendés. Aussi, plutôt que d'imposer une lecture du territoire selon une « dimension » fixée a priori, nous préférons saisir la valeur heuristique de ce concept dans le jeu social des acteurs institutionnels et des élèves du collège situé dans les quartiers Nord. Cet article vise à comprendre comment les perceptions d'un territoire façonnent une vision du « monde scolaire » (Payet, 1995) par les différents acteurs de l'établissement. C'est dans cette perspective que nous proposons d'orienter nos réflexions sur les politiques scolaires et les pratiques des acteurs d'un collège imbriqué à son territoire.

LE TERRAIN MARSEILLAIS

Le programme ECLAIR, expérimenté à la rentrée scolaire 2010 dans plus d'une centaine de collèges et lycées de 10 académies les « plus exposées aux phénomènes de violence » et « en étroite articulation avec la redéfinition de la carte de l'éducation prioritaire », a pour ambition d'améliorer le climat scolaire et d'expérimenter dans trois domaines : la pédagogie, la vie scolaire et la gestion des ressources humaines avec une plus grande autonomie pour le recrutement des personnels¹.

Le collège du terrain de l'enquête se situe dans un dispositif de l'éducation prioritaire dans le territoire des quartiers Nord. Ce dernier est composé de quartiers allant du 13^{ème} au 16^{ème} arrondissement de Marseille. Par souci de préserver l'anonymat de cet établissement, j'indique seulement qu'il est implanté dans les quartiers Nord du bassin Littoral Nord selon le découpage administratif des établissements de la ville de Marseille. L'accès au terrain a été favorisé par mon affectation en tant que Conseillère Principale d'Education (CPE). C'est par une approche en immersion, de type ethnographique (Winkin, 2001), que le terrain de recherche s'est imposé à moi dans un contexte où j'étais tout à la fois un personnel du collège et une observatrice de recherche. Le bureau de la Cheffe s'est avéré être un terrain d'observation privilégié des coulisses au sens de Goffman (1973) de la mise en scène de la politique d'établissement dans les interactions sociales du quotidien.

Les nombreux échanges avec la Cheffe ont été des moments riches de questionnements. C'est l'avantage d'être en poste et de faire de la recherche sur un terrain où peut être saisie la subtilité des échanges habituellement passés sous silence². Ces moments produisaient des temps d'arrêts appréciables dans le contexte d'un établissement scolaire où règne l'urgence. Les propos se déroulaient parfois sur le mode de la connivence, entre une supérieure hiérarchique et un personnel d'éducation au sujet de l'information qui circule du type « vous savez bien », parfois sur le mode de la confidentialité, destinée à aiguïser l'intérêt du chercheur, « c'est entre nous », « pour l'anecdote ». J'ai pu ainsi prendre des notes qui témoignaient de ma recherche tout en agissant en tant que professionnelle de terrain. Ni la Cheffe, ni moi-même n'étions dupes de la situation. Mais, c'était d'abord une confiance professionnelle qui a permis que s'installe une confiance relationnelle aux cours des différents entretiens que j'ai pu réaliser. Sans verser dans un angélisme, ni faire preuve de sensationnalisme, il s'agissait de repérer des perceptions individuelles croisées aux attentes et logiques institutionnelles d'une politique d'établissement en

¹ Voir à ce sujet le *Rapport annuel des Inspections générales* de 2011.

² On citera dans cette lignée une recherche représentative d'une approche ethnographique chez Willis depuis les différents postes d'observation dans une école du *secondary modern*, d'une ville ouvrière d'Angleterre nommée Hammertown, 2011[1977].

m'interrogeant sur le bien-fondé et la cohérence des prises de positions et décisions dans ce contexte.

La rédaction d'un journal de bord au cours de la période de septembre 2012 à février 2013 m'a permis de collecter une multitude d'informations. Nouvelle dans l'établissement, mes prises de notes ne choquaient pas. Les assistants d'éducation (AED), les enseignants, les élèves et les agents ont été parfois intrigués, mais surtout amusés de l'intérêt que je pouvais avoir pour la vie de ce collège. Les différents moments du goûter avec les personnels de la Vie scolaire ont été des temps précieux au développement d'un climat de confiance dans l'équipe.

Actrice d'un terrain de recherche où j'ai pris part aux interactions professionnelles, j'ai pu approcher la subjectivité des acteurs tout en ayant conscience des limites de mon positionnement dès-lors que l'on s'adressait à moi avec des attentes rattachées au service de la Vie scolaire. Le revers de cette approche par immersion était de décupler les efforts d'analyse pour m'arracher à un habitus professionnel habituellement mobilisé en de pareilles circonstances au cours des entretiens avec la Cheffe d'établissement, des personnels enseignants et non-enseignants, et des élèves.

Mon analyse s'appuie sur des notes d'observations et d'entretiens que l'on sait nécessairement sélectives tant il apparaît illusoire de vouloir restituer de manière exhaustive les mois passés dans un établissement scolaire. J'ai donc opté pour la combinaison d'une pluralité de données recueillies tant au niveau du collège de l'enquête que du territoire des quartiers Nord, dans un contexte marseillais de l'éducation prioritaire scruté à la loupe depuis les années 80 tant par les médias que par les politiques publiques et les travaux de la recherche.

Des données quantitatives complètent cette approche et donnent un éclairage sur la diversité ethnique et culturelle des publics du collège à partir des résultats statistiques d'un questionnaire³ distribué en octobre 2012 aux élèves de 4^{ème} et de 3^{ème} ainsi qu'aux enseignants et aux personnels de la Vie scolaire. Les données qualitatives et quantitatives contextualisent les perceptions de la situation des acteurs dont les noms et prénoms ont été changés dans le respect de leur anonymat.

J'ai entrepris cette recherche dans mon collège d'affectation à la suite d'un événement à la rentrée scolaire qui aurait pu être anodin, mais a été un déclencheur de mon questionnement. C'est en prenant en compte la mesure de

³ Données extraites du questionnaire de l'étude sur « la diversité en milieu scolaire » de Bruneaud et présentées au colloque *Education et diversité* du Ried, le 21 octobre 2014 à l'ESPE de Marseille sur « Le sentiment de discrimination perçu par les collégien-ne-s en fonction des appartenances ethniques et religieuses et de la configuration ethnique des établissements et de leur degré de ségrégation ». La passation de son questionnaire dans ce collège a permis de présenter nos travaux respectifs de ce terrain marseillais à deux voies selon une approche quantitative et qualitative.

l'événement que j'ai pris conscience d'une articulation difficile entre le collège et son territoire environnant qui ne se réduit pas à la seule logique administrative de la sectorisation des Établissements Publics Locaux d'Enseignement (EPLÉ). La cheffe d'établissement décide de programmer une visite guidée dans les différents quartiers Nord du secteur à l'attention des nouveaux personnels nommés qui composent un tiers des effectifs à la rentrée 2012. Affectée dans ce collège, par le jeu des mutations sur une zone de remplacements du bassin Littoral Nord, c'était la première fois que je me rendais dans un établissement des quartiers Nord. D'emblée un collègue me dit « Tu verras ici, à la Vie scolaire, c'est le déversoir et tu en prends plein la tête ! ». J'ai vite pris la mesure des attentes dans un établissement où règne en vrac l'urgence de la situation. C'est un quotidien ponctué de bagarres à la sortie, de joutes verbales, d'insultes et de « taquets » (tapes sur la nuque) dans la cour de récréation, de cris de certains enseignants habitués à s'époumoner en classe pour imposer le calme, du stress des parents surexcités au bureau de la Vie scolaire et inquiets des violences à l'école en écho à la surmédiation des règlements de compte, des absences de professeurs qui s'élèvent en moyenne à 5 par jour, jusqu'à 10 en hiver (selon le tableau de bord tenu par la Cheffe d'établissement) et des élèves livrés à eux-mêmes quand la salle de permanence ne suffit plus à les contenir. Les pratiques d'exclusion de cours des élèves amplifient un sentiment de désordre et de crainte sécuritaire. Le fond sonore des aboiements des chiens de garde derrière le grillage mal en point séparant la vieille bâtisse à l'abandon de la cour de récréation donne l'impression d'être plongé au cœur d'une cité alors même que l'environnement immédiat est plutôt pavillonnaire. Par défi ou par jeu, c'est toujours au risque de se faire arracher une main que des élèves les excitent.

LE TERRITOIRE DES QUARTIERS NORD

Objet de questionnement sociologique dans les années 70, le territoire devient un objet d'étude avec la massification du collège. Les sociologues relèvent un lien entre le territoire et les destins scolaires des élèves en termes de réussite, d'échec et d'orientation (Bourdieu & Passeron, 1964). L'OCDE a rappelé dans un rapport en 2012 le lien étroit entre l'origine sociale et les résultats pédagogiques. La France est le pays développé où les déterminismes sont les plus forts. En éducation prioritaire, l'effet « établissement » dans un territoire ségrégué a un impact sur les apprentissages des élèves les plus défavorisés. Le territoire est repéré comme un facteur d'inégalités d'accès aux ressources scolaires et de différenciation de l'offre. Des chercheurs développent la thèse d'un « effet de lieu » (Bourdieu, 1993) d'implantation des établissements scolaires. Merle va plus loin en montrant un rapport de causalité

entre la perception des enseignants sur les élèves et leurs espérances scolaires et professionnelles (2012). Si le rôle des enseignants sur les performances scolaires des élèves est indéniable, il s'amplifie en éducation prioritaire par la perception négative qu'ils ont de l'environnement du collège dans lequel ils exercent. Les élèves et leurs familles paient ainsi le prix lourd des conséquences de l'implantation géographique de l'éducation prioritaire où le territoire participe d'un nouvel ordre scolaire surdéterminé par un processus de différenciation des enseignements en fonction des origines sociale, ethnique et géographique des élèves (Ben Ayed, 2009 ; Felouzis, 2012 ; Oberti, 2007 ; Van Zanten ; 2001).

Le jugement négatif des enseignants développe en miroir des images dépréciatives que les élèves ont d'eux-mêmes dans un contexte de forte stigmatisation. Se pose alors dans le contexte de l'éducation prioritaire, de manière plus aigüe, la question du lien entre un établissement scolaire et son environnement. Felouzis développe la question scolaire au défi de l'enjeu urbain. Dans un territoire ségrégué « le scolaire et l'urbain » s'imbriquent au risque de produire ce que le sociologue appelle « la spirale ségrégative ». Les établissements « qualifient ou disqualifient leur quartier d'implantation en fonction de leur réputation et de leur public » (Felouzis, 2005, p. 47). Le public du collège des quartiers Nord n'échappe pas à cette catégorisation qui se traduit par une ségrégation ethnique et religieuse. 84% se déclarent Musulmans contre 7,8% pour les élèves qui se disent Chrétiens et 0,6% d'élèves Juifs. À contrario, seuls 7,7% des élèves de l'enquête par questionnaire ne se réfèrent à aucune religion. Les élèves disent avoir des parents principalement originaires du Maghreb, d'Afrique et dans une moindre mesure de Turquie⁴. Dans l'enquête par questionnaire de Bruneaud, on relèvera que 78,8% des élèves marseillais déclarent se sentir discriminés au collège contre 21,2%. C'est un taux de 63,5% pour les élèves qui disent se sentir discriminés en dehors du collège, dans leur quartier. « Le collège de Marseille se place en seconde position des moins discriminés pour le taux de discrimination au collège. Il obtient le moins bon indice de discrimination (1,83) et se place en seconde position des plus discriminés à l'extérieur. Le collège apparaît moins protecteur que le quartier. Mais il convient de préciser que le quartier très enclavé ne protège pas suffisamment ». Faudrait-il pour autant se résigner à la fatalité de la ségrégation ?

Les attentes à l'égard des chefs d'établissements sont particulièrement fortes. Elles ne sont pas propres aux établissements difficiles, mais sont rendues plus sensibles dans des contextes les plus touchés par les questions de climat scolaire et de violence (Debarbieux *et al.* 2012 ; Debarbieux, 2006). On relève avec Bruneaud une corrélation entre le climat scolaire et la perception du sentiment de discrimination en milieu scolaire. « La qualité du climat

⁴ Données du questionnaire de Bruneaud (2014).

scolaire varie en fonction du niveau de perception des discriminations => moins on se sent discriminé, meilleur est perçu le climat et réciproquement » conclut-il. On sait qu'un bon climat scolaire a un effet sur la qualité des établissements en matière d'enseignement, de réussite, d'orientation, de bien-être. A contrario, une logique sécuritaire du maintien de l'ordre éclipse la dimension pédagogique. Ce phénomène est saillant dans des établissements ségrégués ainsi que l'ont montré au sujet du découpage territorial de la carte scolaire Van Zanten et Obin (2008). L'action des principaux de collèges s'avère déterminante dans l'impulsion d'une politique scolaire qui vise à transcender les enjeux de ségrégation (Van Zanten, 2012). C'est donc une note d'espoir car cela signifie que l'échec scolaire dans un contexte ségrégué n'est pas une fatalité et qu'il est possible d'impulser une politique scolaire pour agir sur les déterminismes. Penser le contraire serait faire l'économie du rôle et de la responsabilité des acteurs sur les « méthodes d'enseignement » et leurs effets sur les performances scolaires des élèves (Cahuc, Carcillo, Galland, & Zylberberg, p. 111).

C'est pourtant un sentiment de fatalité qui est formulé par différents acteurs institutionnels du collège marseillais à travers une perception ambivalente qu'ils ont des élèves et du territoire des quartiers Nord. Cette dernière oscille entre misérabilisme et vision sécuritaire des publics dans un environnement jugé hostile, ainsi qu'en témoigne l'effet produit sur la nouvelle équipe à la rentrée scolaire d'une visite du secteur scolaire du collège.

LA VISITE DU TERRITOIRE

De grandes barres se dessinent à proximité du collège par contraste avec la proximité pavillonnaire située aux abords séparés par une route. L'entrée d'une cité est bloquée par de grosses pierres rendant toute fuite impossible. En tête du cortège, un éducateur conduit les nouveaux enseignants et AED. Au milieu, la voiture d'un inspecteur de l'éducation nationale et, fermant le cortège, la voiture de la Cheffe, dans laquelle je me trouve. Nous entrons dans l'un des quartiers et là, des cris d'alerte retentissent. Un jeune arrive sur son scooter à vive allure en rotation sur lui-même et sans casque. Il hurle au conducteur du milieu de cortège de baisser la vitre et le pare-soleil sur lequel serait inscrit « Police ». Une vérification d'usage pour contrôler une éventuelle présence de policiers. Une voiture stationnée derrière le cortège bloque le passage. Il est impossible de faire marche arrière. Cette scène cristallise un sentiment de peur. Nous restons ahuris de l'extrême tension de la situation. Cette « montée en pression » de rentrée scolaire a donné le ton auprès des personnels ! Un policier de la sûreté urbaine me confirmera quelques mois plus tard que lui-même a parfois recours à des intermédiaires pour accéder à certains quartiers. Le

médecin scolaire du collège me précisera que dans une autre cité, des trafiquants ont mis en place un contrôle d'identité des visiteurs.

« Je n'avais pas peur d'aller dans les quartiers, maintenant j'ai peur alors même que je m'y rends pour soigner ! Un jour je faisais le point avec un parent d'élève et je lui demandais comment ça va et s'il travaillait. Là, il me répond : "vous posez trop de questions" ». (Mme M., personnel soignant)

Ce choix d'accueil n'est pas neutre. Il contribue à produire une perception négative du territoire auprès des nouveaux enseignants, pour la plupart en début de carrière. Ils ont préféré postuler dans les quartiers Nord plutôt que d'être mutés dans le Nord de la France. La Cheffe motive son choix par une lecture qu'elle a du territoire en termes d'inégalités. Elle s'interroge sur le rôle de l'école pour contribuer à changer la perception des adultes sur les élèves. Son choix vise à faire prendre conscience aux enseignants de la réalité sociale d'une grande proportion d'élèves défavorisés de ce collège ECLAIR.

« L'objectif, n'est pas de plonger les nouveaux enseignants dans la dure réalité, mais de leur dire attention ! Si c'est vécu comme une anxiété, alors mon message n'est pas passé. L'objet de cette sortie était de leur montrer un environnement où des gosses n'ont pas le pavillon avec de la place et la piscine dans le jardin. C'est tout faire pour que l'école supplée à des situations sociales difficiles, où les élèves n'ont pas un environnement facile. L'Education nationale doit prendre en compte ce type d'élèves ! » (Mme C. Principale du collège)

Montrer la « misère du monde » des quartiers suffit-il pour autant à transformer les pratiques professionnelles d'un collège de l'éducation prioritaire ? Rien n'est est moins sûr. On sait que la ségrégation territoriale a un impact pédagogique et que l'absence d'innovation des pratiques scolaires dans un établissement contribue à maintenir une « spirale ségrégative » sur des élèves qui rencontrent « le plus de risques de connaître tout un ensemble de problèmes sociaux et économiques pouvant freiner l'apprentissage » (OCDE, 2012). Paradoxalement, cet événement a surtout contribué à polariser une photographie des élèves. Perçus au prisme de leur ancrage territorial, ils deviennent au mieux des « élèves cabossés », au pire de futurs « caïds » de leur quartier, mais pas des citoyens en devenir.

« LE SURSIS »

« Le problème pour un élève en sursis est le même que pour la prison. Celui qui revient dans l'établissement, comme le caïd de la cité, a gagné des gallons vis-à-vis des autres. Il peut dire qu'on n'a même pas réussi à le virer. Ailleurs, il se serait comporté normalement, comme un repentant. Là, ce n'est pas le cas ! » (Mme B, Professeur de Français)

Entre une perception misérabiliste et une vision sécuritaire du territoire, l'idée d'une capacité d'agir des élèves et de leur famille est neutralisée par une certaine perception du territoire au travers du prisme des violences urbaines surmédiatisées. Ainsi en est-il du discours sur les procédures disciplinaires par une enseignante du collège, en conseil de discipline, d'où se dégage une vision carcérale du comportement des élèves, en miroir aux faits divers d'un territoire. Elle ressort de manière prégnante au cours des échanges en présence de l'inspecteur pédagogique régional (IA-IPR) référent du réseau ECLAIR et d'un responsable académique, lors d'une réunion de crise au collège suite à des jets de pierres par deux élèves sur les véhicules de deux enseignants au cours du premier trimestre 2012. Au-delà du fait lui-même, dont la gravité aura une suite disciplinaire pour les élèves concernés, se dégage une vision plus globale des élèves et de leur ancrage territorial.

Mme P. (7ans d'ancienneté en EPS) : *« J'ai presque l'impression que les 6^{ème} sont une génération perdue, rien ne fonctionne.*

Mme W. (9 ans d'ancienneté en Français) : *En tant que pilier du collège, il a de graves incivilités, des bagarres, des jets de pierres, les élèves se bousculent dans les couloirs. Ça part d'un mot et ça se termine en coups de poing. On est prof, mais au lieu de faire cours je me rends au commissariat pour porter plainte contre des élèves. Ce n'est pas mon travail !*

Mme D. (4 ans d'ancienneté en Anglais) : *Je n'ai plus l'impression d'être en sécurité dans cet établissement. On a eu peur et on est dépassé par la situation avec des agressions.*

Mme P. (1 an d'ancienneté en Maths) : *Je ne pensais pas arriver au travail avec la boule au ventre et entendre les collègues vouloir partir à cause d'une dégradation d'ambiance.*

M. V. (8 ans d'ancienneté en Physique-Chimie) : *L'ambiance dans l'établissement dépend aussi de l'encadrement par les adultes. On est choqué de ne pas faire partie du contingent de l'octroi des médiateurs de prévention.*

Responsable académique : *Malheureusement il y a pire ailleurs ! A l'extérieur des EPLE, l'Education nationale ne peut rien faire sur ce*

qu'il se passe dans les territoires, mais à l'intérieur du collège si l'on devait calculer le nombre de poste d'AED au prorata des élèves, vous avez un poste supplémentaire que l'on maintient en raison de la situation difficile. [...] Il faut protéger les établissements scolaires, c'est le Bronx à l'extérieur. Mais faudrait-il mettre des grillages de partout et s'enfermer ?

Mme W. (9 ans d'ancienneté en Français) : *C'est un problème de code et pas de culture. Ils ne comprennent pas les termes que l'on emploie comme "joncher" quand on leur parle de la saleté des sols. Ça n'a pas de sens dans leur quartier. En plus, ils n'aiment pas l'école. Y en a qui relève de la psychiatrie...la pédagogie arrive trop tardivement.*

Responsable académique : C'est un problème !

M. V. (8 ans d'ancienneté en Physique-Chimie) : *C'est un plaisir de parler avec vous !*

Responsable académique : *C'est réciproque ! J'entends votre demande et c'est un message d'alerte. Ça je l'ai bien compris au cours de cette rencontre ! Mais vous ne tiendrez que si vous vous serrez les coudes ! »*

Au cours de cette rencontre, il n'est pas fait mention de pratiques pédagogiques renouvelées, mis à part le travail de liaison inter cycle avec le primaire. Il n'est pas plus fait référence à des méthodes scolaires qui placeraient les élèves en situation d'apprentissage.

L'axe sécuritaire prime ici au détriment des innovations en termes d'outils et d'accompagnement pédagogiques. On perçoit une vision des élèves qui participent d'une « dépossession en matière de culture et de pratiques culturelles » qui s'accompagne d'une stigmatisation d'un territoire, des élèves et de leur famille (Bourdieu, 1993, p. 261). Les chercheurs en éducation ont bien mis en évidence les effets négatifs de cette dépossession dans les pratiques pédagogiques et éducatives (Merle, 2012). Le rapport des Inspections générales 2011 présente un bilan mitigé de l'initiative des équipes des collèges ECLAIR à opérer un renversement de priorité dans les axes d'actions pédagogiques en matière d'innovation.

Dans le même temps, on voit surgir dans les discours politiques une rhétorique guerrière en termes de « reconquête » du territoire et de « gangrène » des quartiers Nord. Une élue en appelle à la présence de l'armée dans les quartiers. Ce langage dessine un peu plus une frontière entre le territoire et le collège. Elle se matérialise en outre par la présence d'une compagnie républicaine de sécurité (CRS) durant plusieurs semaines au cours du premier trimestre de l'année. Les opérations de contrôles menées tambours battants dans les quartiers du secteur du collège révèlent une « désagrégation sociale » que repère Oberti dans son étude sur les liens entre la ségrégation

urbaine et les inégalités scolaires (2007, p. 31). Les CRS sont positionnées dans un quartier attendant au collège à la suite d'une série d'assassinats rendus spectaculaires par leurs modes opératoires. Postée aux entrées et aux sorties du quartier, la présence des CRS ne manque pas de produire une représentation du *check-point* en zone d'occupation. On retrouve cette rhétorique dans les propos d'un responsable académique. C'est le « Bronx » à l'extérieur du collège que la rue sépare du territoire d'où proviennent la plupart des élèves, à l'exception de quelques-uns affectés par conseil de discipline.

« Dès qu'on a traversé la route, c'est Beyrouth, enfin c'est le Bronx [...] Les policiers arrêtés ne nous aident pas et il faut faire face, l'école est la dernière institution qui tient debout » (Responsable académique)

Il insiste de manière appuyée sur la ligne de frontière entre l'école de la République, désignée comme un « rempart » du service public, par opposition à un environnement jugé quasi en état de guerre. Dans le contexte des quartiers Nord, ce contrôle territorial creuse un peu plus l'enclavement social par opposition aux quartiers Sud, et touche indistinctement l'ensemble d'une population fragilisée par un taux de chômage surreprésenté chez les jeunes. 21,2% des jeunes de moins de 25 ans sont touchés par le chômage dans les quartiers Nord qu'ailleurs. Dans le secteur du collège Eclair, Pôle Emploi totalise en septembre 2009 un nombre de 28,2% de demandeurs parmi les 18-24 ans contre 13,9 à Marseille⁵. Ces chiffres inquiétants soulèvent le problème de l'égalité d'accès des jeunes des territoires ségrégués aux ressources scolaires et professionnelles.

UN ARRIÈRE-PLAN HISTORIQUE

Le collège est inscrit dans un territoire de collines qui offre une vue sur une mer rendue inaccessible par les nombreux blocs de béton en cascade. Il est traversé par la voie ferrée et enclavé par une frontière autoroutière. Une implantation anarchique se dégage à la vue des cités que seule l'urgence d'une explosion démographique des années 60 semble encore justifier.

Il convient de rappeler qu'à Marseille, il n'y a pas de banlieue comme on peut l'entendre habituellement pour d'autres métropoles telles que Paris ou Lyon, mais des arrondissements découpés par quartier. Historiquement la ville au 19^{ème} siècle n'en est pas moins articulée entre un centre bourgeois et sa périphérie. Le centre, à une période de pleine expansion coloniale, était composé à ses marges des quartiers populaires ouvriers. L'habitat bourgeois du

⁵ Source : Pôle Emploi PACA (trimestre 2009).

centre-ville déserté se dégrade et l'on observe de rapides transformations politiques et sociales de la ville au début des années 1950. Le recensement de l'INSEE entre 1954 et 1968 dénombre ainsi une population des quartiers Nord composée essentiellement d'ouvriers à 80% (Olivesi, 1973, p. 447).

Marseille est une cité industrielle et portuaire en déclin depuis le processus de décolonisation avec l'Algérie. La bourgeoisie déserte le centre pour s'installer à la périphérie, côté Sud, tandis que le centre devient un lieu de passage à la fonction de « sas » (Témime, 2002). Il devient le passage obligé à l'arrivée des différentes vagues migratoires en provenance du Maghreb. Pendant la guerre d'Algérie et le regroupement familial dans les années 60 ainsi que le retour massif des rapatriés, les migrants sont aspirés par les habitats sociaux des quartiers périphériques du Nord. Ce phénomène a été démultiplié principalement par l'immigration algérienne. Les politiques urbaines répondent ainsi à l'urgence de l'essor démographique entre 1954 et 1975 par la création de logements sociaux sur les collines de l'Etoile. « Les grandes cités sont aussi un moyen de contrôle, selon Témime. Donc, on construit en quelque sorte un autre Marseille » (2002, p. 152).

Les classes moyennes qui avaient bénéficié, dans un premier temps, de cet habitat social gagnent en autonomie résidentielle, tandis que les couches sociales plus ouvrières et moins qualifiées s'y installent. C'est le cas des immigrations maghrébines après leur passage par les bidonvilles et les cités de transit. Cette entrée en habitat social coïncide, comme le rappelle Cesari (1994, 70) avec la récession économique de 1974. Celle-ci marque un tournant significatif de l'équilibre social entre le Nord et le Sud de la ville par l'arrêt net du mouvement de promotion qui semblait irréversible pendant les Trente Glorieuses. Qu'ils soient centraux, les arrondissements du 1er, 2ème et 3ème, ou périphériques, du 13ème au 16ème au nord et le 11ème plus au sud, ces quartiers sont en grande paupérisation, selon la typologie de Boudesseul, Caro, Grelet et Vivent, par le cumul « de fragilités économique, familiale, culturelle en milieu urbain » (2014, p. 27). Marseille est la métropole la plus défavorisée comparativement à Paris et Lyon selon le nombre d'arrondissements classés de cette typologie. A cette désindustrialisation massive s'ajoute une stigmatisation ethnique des quartiers d'où émerge chez les habitants un vif sentiment d'exclusion des cadres sociaux de la vie collective. Les mécanismes de socialisation à l'œuvre dans les structures ouvrières des groupes migrants ne fonctionnent plus, et ne permettent plus de se protéger de la précarisation socio-économique (Dubet & Lapeyronnie, 1999).

C'est ce qui fait dire à une responsable associative de promotion sociale et d'insertion professionnelle des jeunes depuis une dizaine d'années, qui vit et a grandi dans l'un des quartiers à la suite du regroupement familial de ses parents en provenance d'Algérie que « rien n'a changé dans les quartiers depuis les années 60 ». Mais selon elle l'école reste « le seul espoir pour ces jeunes ». Au

dernier recensement de 2009⁶, 40% de la population sans diplôme se concentrent au nord de Marseille contre 25% dans le département. Les jeunes de 18-24 ans sont principalement touchés par l'abandon et l'échec scolaire. On dénombre un non-diplômé sur quatre à Marseille, et près d'un non-diplômé sur deux dans les quartiers Nord. Les élèves boursiers du collège s'élèvent à 76 %. Ils sont deux fois plus nombreux qu'à l'échelle académique du secteur public. Les catégories socio-professionnelles sont surreprésentées parmi les « ouvriers et inactifs » par un taux de 63,8 % contre 33,4% dans les quartiers Sud essentiellement concentrées dans les 7^{ème} et 8^{ème} arrondissements.

Si l'école reste un espoir, c'est pourtant avec lucidité que des parents pensent, selon cette actrice associative, que « ce collège est un collège à CAP et que le niveau est faible ! ». En témoigne le taux de passage en CAP deux fois supérieur au taux attendu (source IPES : données Intranet Par Etablissement Scolaire de l'année 2012)⁷. Avec un taux de réussite au diplôme national du brevet des collèges en 2012 de 50,8% contre 84,1 % au plan académique, les résultats plongent le collège dans un environnement socialement disqualifié. Ce taux reflète un niveau scolaire et une orientation problématiques pour un grand nombre d'élèves. Le taux de passage de la 3^{ème} à la 2^{de} générale et technologique (GT) est en deçà du taux attendu pour un tiers des effectifs. Seule l'orientation en 2^{de} professionnelle correspond au taux attendu (source IPES de l'année 2012). Un petit nombre d'élèves de la classe de troisième redouble (taux identique à l'échelle départementale), tandis que le taux est deux fois et demie plus important en 6^{ème}. Les élèves sont deux fois plus en retard à l'entrée en 6^{ème} qu'à l'échelle du département.

La trajectoire scolaire d'Ernesto, un élève de 3^{ème}, exemplifie la métaphore du « vaincu de l'école ». Il garde pourtant le sourd espoir de décrocher le ticket gagnant de son salut professionnel par l'école que l'appel de la rue de plus en plus pressant place en sursis.

Ernesto (15 ans, 3^{ème}) « Je veux pas traîner »

Ernesto, un élève de 3^{ème}, veut me rencontrer⁸. Il souhaite participer à un dispositif de Prévention des Ruptures Scolaires (PRS, dispositif FOQUALE en 2012) qui permet de travailler avec l'élève sur un parcours d'alternance ajusté à

⁶ Source : recensement de la population INSEE. Réalisation par l'Agence d'Urbanisme de l'Agglomération Marseillaise (AGAM) 2009.

⁷ Ces données sont une moyenne des différents taux « d'accès » en 2^{de} générale et technologique et CAP comparativement au taux d'accès attendu à l'échelle académique.

⁸ Nommée référente de l'Observatoire de Prévention des Ruptures Scolaires (OPRS) du LP lors de mon affectation en 2011 en Lycée Professionnel, j'ai poursuivi ce travail de suivi au collège ECLAIR. Courant mai 2013, en poste d'ATER à Paris, lors de la présentation des résultats de ce travail à l'équipe du collège, la Cheffe m'informe qu'aucun personnel n'a souhaité prendre le relais du suivi.

ses besoins en partenariat avec des lycées professionnels, des entreprises et les personnels de la Mission Générale d'Insertion⁹.

« Madame, je veux pas traîner dans le quartier...ça vend ! Je veux suivre l'école et faire routier. Si j'accepte de faire des stages, vous êtes sûre que j'aurais une place au LP ? »

Ernesto réagit en me voyant prendre des notes.

Vous savez chez nous, la confiance c'est important ! ».

Je rassure Ernesto de l'usage que je ferai de mes prises de notes. Son rapport à l'école est fortement marqué par un sentiment d'inquiétude face à « un monde scolaire » qui le renvoie constamment à ses manquements. Il n'est pas du genre à causer facilement avec les personnels du collège et encore moins avec une Conseillère Principale d'Education qui représente à ses yeux un agent de contrôle de l'administration. Plutôt discret sur sa vie, il me précise cependant qu'à la maison sa mère est seule à s'occuper de ses frères et sœurs. Elle travaille comme « tata » (cantinière) en école primaire. Il insiste sur le fait que sa mère n'a pas le temps de venir au collège après le travail, tandis qu'il est sans nouvelle de son père. Il témoigne d'une extraordinaire lucidité sur sa situation scolaire. En total décrochage en 5^{ème}, il raccroche en cours d'année de 4^{ème}. Il « ne dérange pas en classe » selon ses professeurs. Il fait plutôt des efforts pour tenir alors même que ses résultats scolaires sont catastrophiques. Son grand frère et ses quatre sœurs aînées sont passés par le collège sans obtenir le diplôme du brevet. « *Ils se débrouillent maintenant* », dit Ernesto. S'il n'est pas dupe sur son avenir scolaire et professionnel, à l'approche de ses 16 ans en cours d'année, il craint de se retrouver à la rue. En venant me rencontrer, il garde un sourd espoir de se placer. La voie professionnelle reste une échappatoire à la galère de son quartier (Dubet, 1987). Il sait avec lucidité qu'il est en sursis le temps de l'obligation scolaire mais qu'il paiera « le prix lourd de la raréfaction du marché du travail » (Beaud, 2009, p. 106). Il se sait condamné à subir son appartenance territoriale qu'une prise de conscience de la désaffiliation sociale à la sortie du système scolaire sans qualification accentue (Paugam, 1991).

Les travaux sur l'échec scolaire en milieu populaire montrent des effets amplifiés par le cumul des facteurs de risques familiaux, professionnels, environnementaux du décrochage scolaire. On sait l'importance du caractère « multidimensionnel » de ce phénomène que les chercheurs en Sciences de l'éducation ont identifié ces dernières années. Si les facteurs scolaires ne sont pas négligeables « l'effet d'étiquetage du mauvais élève ou le climat scolaire sont des facteurs prédominants » selon la typologie de Blaya (2011, p. 231). L'argument habituellement avancé du manque d'ambition des familles

⁹ Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire depuis 2013 dans le prolongement du réseau Nouvelle Chance.

« démissionnaires » pour justifier des manquements à l'orientation des élèves masque des pratiques scolaires qui entretiennent le fait d'une école pensée comme une « machine à trier » sa jeunesse (Cahuc *et al.*, 2013). Cette rhétorique a pour conséquence de faire porter la responsabilité du faible taux de passage au lycée d'enseignement général, technologique ou professionnel exclusivement aux seuls résultats scolaires des élèves, comme si les performances scolaires étaient indépendantes des contextes des établissements, de leur environnement, des politiques scolaires¹⁰, des méthodes et des pratiques pédagogiques.

Il n'est pas nouveau de rappeler que le principe républicain d'égalité des chances par le mérite a façonné le modèle scolaire français. Mais on perçoit ici comment les expériences de l'échec scolaire transforment dans ce collège des quartiers Nord le palier d'orientation à l'issue de la 3^{ème} en un « siège éjectable ». Il faut bien voir que pour un grand nombre d'élèves, ce moment coïncide avec la fin de l'obligation scolaire.

Nos observations de terrain montrent que les élèves continuent de croire en l'école, en dépit d'un fort sentiment de discrimination et d'un contexte marqué par la force des déterminismes. Comme pour Ernesto, Ibrahim, 16 ans, élève de 3^{ème}, arrivé par conseil de discipline en cours d'année de 4^{ème}, ne rejette pas le collège. Pour Ibrahim, c'est toujours mieux de rester à l'école que de se retrouver à la rue qui, dans son discours, s'apparente aux nombreux risques d'être mêlé à des « embrouilles ». Le terme qu'il emploie est suffisamment vague pour laisser planer les nombreuses menaces qui guettent l'élève et susceptibles de dégénérer à tout moment. Son expérience de l'exclusion par conseil de discipline de son précédent collège lui a fait prendre conscience des craintes de se retrouver piégé dans les mailles de son quartier.

Ibrahim (16 ans, élève de 3^{ème}) « A Marseille, y'a pas de loi ! »

« *A Marseille y 'a pas de loi !* » réagit Ibrahim, lors d'une séance d'information sur la loi et le droit des mineurs au cours du 1^{er} trimestre.

Je rencontre Ibrahim le lendemain et je veux en savoir un peu plus sur son intervention. Il me répond avec un petit sourire : « *Madame, ça se voit que vous avez pas grandi dans un quartier !* »

¹⁰ Voir à ce sujet le Programme de réussite éducative (PRE) porté par le Groupement d'Intérêt Public (GIP). Ce dispositif s'inscrit dans le cadre de la loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la Cohésion Sociale. Il est surtout critiqué par la Cheffe pour sa lourdeur administrative dont la prévention relève davantage d'une sous-traitance que d'un travail collectif.

Je lui dis : « *Qu'en savez-vous !* ».

Là, je réalise le fossé entre l'univers des élèves et celui des acteurs de l'institution que cet élève présuppose d'emblée.

Il poursuit sur sa lancée : « *Ouais peut-être, mais c'est plus comme avant ! Ils font ce qu'ils veulent dans le quartier...même pour 10 euros !* »

Moi : « *C'est mieux pour vous de venir au collège alors ?* »

Ibrahim : « *Pour moi, c'est tranquille ici...je préfère être là que traîner dans la cité ! Y a tout le temps des bagarres. Y'en a même qui tuent par vengeance ! Et si ça tourne mal, Madame vous savez comment ça se passe...si je suis à proximité d'autres qui font des problèmes, je suis mêlé obligatoirement ! J'ai plus envie de me battre. Je suis bien au collège.* »

Le discours de ce collégien témoigne d'une perception négative du territoire où le sentiment d'anomie domine. On peut s'interroger néanmoins sur le degré d'imprégnation par l'élève des discours politiques et médiatiques ambiants faisant état du délabrement et de la violence des règlements de compte. On relève une omniprésence des faits divers des quartiers Nord à la Une des médias locaux et nationaux qui agit sur le collège comme une caisse de résonance. Aussi n'était-il pas rare, d'entendre des propos, en référence à la fureur des crimes à la kalachnikov, chez certains élèves laissant planer le recours à la « *kalach* » pour plaisanter ou menacer selon les circonstances. Dans les discours des élèves comme des personnels, la perception du territoire reste foncièrement rattachée aux faits divers médiatiquement spectaculaires. Mais au-delà de l'effet de loupe médiatique à court terme, la ségrégation urbaine produit sur le long terme un sentiment de désœuvrement des jeunes des quartiers Nord. Selon un agent du collège, l'absence de politique urbaine volontariste de lutte contre le chômage contribue à entretenir les trafics de drogue.

M. B. « Le marché de la drogue c'est l'ANPE pour eux ! »

« *On va tous devenir fou...y a trop de racisme ! Nos jeunes n'en peuvent plus. Le marché de la drogue c'est l'ANPE pour eux !* » M. B.
(personnel non enseignant du collège)

Personnel du collège et acteur associatif, M. B occupe son temps libre à encadrer des jeunes de deux équipes de foot, l'une féminine et l'autre masculine, dans un quartier voisin. Il me fait comprendre que sa connaissance du terrain n'est pas celle des politiques qui ne font que passer sans prendre en compte la mesure des enjeux d'un ordre social gagné par le trafic de drogue.

Son engagement auprès des jeunes lui assure une certaine autorité. Il partage avec eux une volonté de mieux vivre dans ce territoire perçu comme une menace. Agir sur le terrain associatif c'est résister à sa manière à l'immobilisme des élus. La colère de cet agent se tourne vers les responsables politiques qui ne luttent pas véritablement, selon lui, contre les discriminations et le chômage des jeunes.

M. B. : « "Les hauts placés" en ont rien à faire des jeunes.

Moi : Pourquoi à ton avis ?

M. B. : Ils viennent voir, et ils partent aussitôt !

Moi : Ça change rien ?

M.B. : Pourquoi ça changerait ? Ils vivent pas dans la merde eux ! »

M. B. (personnel non-enseignant du collège)

On retrouve ce sentiment d'abandon plus spécifiquement chez les Agents Technique, Ouvrier et de Santé (ATOS), et les Assistants d'Education (AED). Leurs proximités familiale, résidentielle et amicale dans les quartiers Nord, à la différence des équipes enseignantes et de direction, peuvent l'expliquer.

Un mode de gestion ethnique des conflits

Principalement recrutée sur un mode ethnique, l'équipe des Assistants d'éducation (AED) se situe à l'interface de la rue et du collège. Le discours identitaire du fameux creuset marseillais à l'image du slogan « plus marseillais que moi tu meurs ! »¹¹, si tant est qu'il ait existé, invite à interroger son sens et sa pertinence non seulement dans le contexte de ce territoire, mais plus encore dans l'enceinte même du collège. La composition des personnels du collège reflète une stratification sociale, économique et ethnique à l'image du territoire des quartiers Nord de la ville.

« Sur les douze Assistants d'éducation, huit ont rempli le questionnaire. Sur les huit, quatre déclarent un lien avec les Comores, un avec le Maghreb, un avec la France et deux avec une mixité France/Europe du sud. D'autre part, six AED se déclarent musulmans, un chrétien et une absence de réponse. Cette configuration ethnico-religieuse de l'équipe des AED contraste avec les équipes de direction et pédagogique qui se déclarent majoritairement française ou originaire d'un pays européen parmi les dix-sept réponses obtenues sur une équipe de trente-cinq enseignants. 97% des enseignants des répondants disent se sentir éloignés de leurs élèves sur le plan social, idéologique, religieux et culturel. C'est seulement le cas pour un tiers des AED. » (Bruneaud, colloque Ried, 21 octobre 2014)

¹¹ Voir Jocelyne Cesari, Alain Moreau, Alexandra Schleyer-Lindenmann (2001).

L'équipe a vivement été échaudée par des conflits avec des enseignants l'année précédente. Les uns reprochaient aux surveillants de ne pas faire ce qu'ils considéraient être le « sale boulot » de la vie scolaire, les autres rappelaient aux enseignants de ne pas les réduire à des vigiles aux entrées du portail du collège¹² ou bien à des gardiens de cas d'élèves exclus en nombre. Ce reproche est une constante dans les établissements scolaires, mais il a pris ici l'allure d'une frontière sociale, ethnique voire politique¹³. Recrutés pour leur proximité culturelle avec les élèves il est attendu des AED qu'ils déminent les « embrouilles » de la cour de récréation afin d'assurer la sécurité dans l'établissement. La plupart des AED font jouer leur capital relationnel dans les conflits entre les élèves ou bien entre les élèves et les enseignants. C'est un argument de gestion locale de la paix sociale pour le collègue CPE en poste depuis plus d'une décennie.

La mise en cause d'un surveillant par une élève d'origine comorienne, nouvellement arrivée suite à plusieurs conseils de disciplines, met en scène les contradictions de ce mode de gestion des conflits. L'expérience du surveillant M. M. lui-même d'origine comorienne, témoigne de cette gestion paradoxale à laquelle il a été soumis.

M. M (25 ans, AED au collège) « Si on me cherche, je cherche aussi ! »

Nous sommes le lundi matin. J'assiste à un entretien, dès la première heure, entre M. M., la Cheffe et le collègue CPE en charge du suivi de cette affaire. Le collègue rappelle brièvement la situation.

« L'élève a commencé à s'exciter en salle de permanence contre M. M. en s'approchant d'un air menaçant. Il a dû la pousser avec les mains. Le frère de l'élève menace de porter plainte contre l'établissement et contre l'AED qui lui aurait cassé un poignet ».

La Cheffe interroge M. M. sur ce qu'il a fait vendredi dernier, alors qu'elle lui a formellement demandé de ne pas venir au collège par crainte de représailles du frère qui rôdait aux abords dans une grosse cylindrée avec deux autres jeunes.

¹² Une intrusion menaçante a renforcé ce clivage lorsqu'un ancien élève a pu pénétrer dans le collège pour régler ses comptes avec un professeur dans sa classe au cours de l'année précédente.

¹³ Les résultats des élections des représentants des personnels du collège au conseil d'administration sont révélateurs du fossé entre les personnels enseignants et les AED. Ils ne se résument pas à un différend statutaire. La Cheffe réagit vivement à ces résultats où l'absence des AED est interprétée comme un désengagement de leur part à la vie démocratique du collège, voire aux valeurs de l'école.

M. M. lui répond : « *Madame, vous savez quand quelqu'un me cherche, je ne suis pas du genre à me cacher. Si on me cherche, je cherche aussi !*

La Cheffe : *vous revenez au collège le lundi comme si de rien n'était en me disant ça y, c'est réglé ! (hausse le ton) Rien n'est réglé du tout ! Vous vous êtes arrogé le droit de régler un problème qui vous dépasse ! Vous avez appelé le frère (une autre surveillante lui a communiqué les coordonnées). Quel était l'objectif de votre appel ?*

M. M. : *Juste de l'appeler pour savoir et m'expliquer directement avec lui sur sa petite sœur.*

La Cheffe - *Vous habitez dans le même quartier ?*

M. M. : *Non.*

La Cheffe : *Ça vous a perturbé de ne pas venir au collège ?*

M. M. : *Non, je suis juste venu pour m'expliquer. J'ai croisé par hasard le frère à la pharmacie.*

La Cheffe : *Ce qui est questionnant ici c'est de vouloir régler un problème du collège à l'extérieur [...]. Vous avez réagi comme le frère en cherchant à l'appeler par vous-même, selon la loi du quartier ! Or comprenez que ce n'est pas vous qui êtes en cause dans cette affaire, mais votre fonction d'AED qui implique une réponse institutionnelle en présence des parents ! Imaginez un seul instant si à l'extérieur ça tourne mal. En tant que chargé de mission de service public, vous êtes doublement sanctionné. C'est 6 ans au pénal ! Vous étiez dans la légitimité totale de ceinturer l'élève pour contenir sa réaction violente même si elle a déposé plainte pour son poignet. C'est une réaction normale d'user de la force pour la calmer. »*

La peur du règlement de compte est présente dans tous les esprits et ressort inmanquablement lorsqu'un personnel du collège est impliqué dans une affaire qui déborde les limites du collège. La référence à la loi émaille le discours de la Cheffe. Ici, plus qu'ailleurs, la Cheffe renvoie le surveillant à ses manquements au respect de la loi et des règles de fonctionnement du collège. Le surveillant M. M. mobilise, au contraire, son capital relationnel, que la Cheffe associe à la loi du quartier, pour régler cette situation en face-à-face avec le frère de l'élève. Il sait que cette « embrouille » est potentiellement dangereuse et tente de la désamorcer pour éviter que le grand frère ne se retourne contre lui. Il agit selon sa maîtrise des codes de la rue. Sommés de faire jouer leur capital relationnel pour assurer la paix sociale dans la cour de récréation, les surveillants doivent incarner l'autorité de la loi du collège à l'extérieur, dans les quartiers.

Impliquée dans d'autres faits en classe, l'élève sera convoquée en conseil de discipline quelques semaines plus tard. A l'issue des délibérations, la Cheffe émet une remarque au sujet de l'absence du surveillant M. M.

« C'est une question de symbole, dit-elle, et il n'est pas là ! Il a fait une faute à vouloir régler le problème sur le trottoir. Il n'a pas confiance en nous, en l'institution ».

Ce qui pourrait être interprétée comme une possible neutralité de la part du surveillant, ou encore une prise de distance avec l'élève d'origine comorienne tout comme lui, par peur d'avoir le sentiment de se trahir, en raison du poids des affiliations identitaires, devient dans le discours de la Cheffe le signe d'une faille qui le réduit à son appartenance territoriale. Proche des élèves, ou supposé l'être, ses liens avec le quartier font peser sur le surveillant M. M. des attentes contradictoires. Pensant bien faire, la mobilisation du capital relationnel de l'AED devient dans le discours de la Cheffe le signe d'un manque de loyauté, d'allégeance à l'autorité du collège et, *in fine*, à celle de la loi. Cet épisode révèle un hiatus dans la prise en charge d'un problème entre d'un côté le surveillant qui a incorporé un habitus territorial et de l'autre, une logique juridico-administrative du rappel à la loi par la Cheffe d'établissement. Au fil des entretiens avec la Cheffe, on comprendra que le collège devient interchangeable avec la loi par opposition au territoire jugé hostile. Elle le rappelle aux partenaires des centres sociaux du secteur du collège *« Vous parliez de la loi du milieu (en direction d'une éducatrice), nous incarnons la loi de la République »*.

La Cheffe présente la violence comme *« une réalité d'un établissement Eclair »*, et déplore ne pas avoir obtenu un médiateur de prévention (APS) à la rentrée scolaire. Elle adopte néanmoins un regard critique voire ambivalent d'une politique exclusivement sécuritaire dans ce collège de l'éducation prioritaire. Elle évoque en outre les limites d'une telle politique si elle n'est pas portée par des exigences éducatives et pédagogiques d'accompagnement des élèves les plus exposés aux risques de l'échec scolaire. Aussi nécessaire soit la politique de lutte contre des phénomènes de violence, elle n'est pas suffisante quand elle se traduit dans les fait par le *« tout sécuritaire »*. Le discours de la Cheffe fait paradoxalement ressortir une prise de conscience de l'inefficacité des mesures de contrôle social des élèves par des méthodes disciplinaires traditionnelles que les enseignants de ce collège ne voudraient pas pour leurs propres enfants. Restaurer l'autorité de l'adulte n'est pas imposer l'arbitraire de l'autoritarisme.

Aminata (14 ans, 3^{ème}), « Il a ses règles ou quoi ! »

Aminata, élève de 3^{ème}, exprime une scène d'exclusion de cours d'un camarade à elle. Bonne élève, elle bénéficie d'une autorité auprès de ses camarades de classe et de son professeur principal. Elle n'est pas du genre à se laisser faire. Décrite en conseil de classe par une enseignante comme pouvant être « vicieuse », parce que supposée manipuler ses camarades, elle est surtout dépeinte par les élèves comme une « grande gueule » qui ne se laisse pas faire avec les élèves comme avec les adultes.

« Y a des profs qui " pètent un câble" ! M. L. en EPS par exemple. Au dernier cours, avant de partir en stage, Pierre n'avait pas son carnet et il lui dit "tu ne peux pas jouer et d'ailleurs tu es exclu ! Et puis je m'en bats les couilles. Vas-y dégage !". Ma copine intervient "Monsieur, comment ça vous insultez !". Là, il lui retourne "Arrêtez votre sketch ! Je vous ai pas insulté...J'en ai rien à foutre de ce que vous pensez...vous voulez aller pleurer chez madame la Principale !" Il sait qu'il va pas être puni. On est des filles et on aime pas quand il parle comme ça. Déjà que j'aime pas quand c'est mes copains. Il hurle "Un qui bouge, je l'exclu !" Il a pas à nous mettre les nerfs ! Il a ses règles ou quoi ! Certes, on va pas se plaindre, mais j'aime pas sa façon de parler. Depuis, je taille le cours ! »

La politique sécuritaire de ce collège dans un contexte jugé violent invisibilise, in fine, certaines pratiques scolaires. L'exclusion devient un outil de gestion du maintien de l'ordre au quotidien et contribue à un mode de gestion sécuritaire traditionnel de la classe. C'est par les corps, contraints à ne plus bouger, que les élèves doivent comprendre que la classe est un « espace marqué du sceau du droit » ainsi que l'analyse Prairat au sujet de l'organisation « disciplinano-pédagogique » de la classe moderne (2007, p. 46). Tout manquement, sous des motifs divers comme « se déplace dans la classe inopinément », « se tourne au lieu d'écouter », « lance un bout de gomme sur un camarade », participe de la fabrique des exclus de l'intérieur. La présence bruyante des élèves exclus dans les couloirs augmente l'effet de crainte et les risques de débordements. Ces exclusions quantifiées à près de 500 au cours du 1er trimestre 2012, via le logiciel de gestion des punitions et des sanctions, représentent une source de tension importante entre les enseignants et les personnels d'une Vie scolaire réduite à contenir ces élèves pour limiter le désordre scolaire.

Vouloir expliquer le comportement des élèves exclusivement par les déterminismes sociaux, territoriaux, voire comportementaux, contribue à laisser dans l'ombre les questions des curricula et des méthodes pédagogiques et éducatives. Sur ce problème de fond, la Cheffe me dit avec lucidité sur le ton de la confiance que l'on touche à « *un sujet tabou* ».

« J'ai parfois l'impression de ne travailler qu'avec des policiers, tandis que les enseignants ne font pas leur travail d'innovation ! »

Le rapport des Inspections Générales 2011 souligne l'absence de réflexion sur les pratiques pédagogiques spécifiques (2012, p. 158). Je demande à la Cheffe si la relation avec les élèves n'est pas finalement d'emblée minée par un effet de loupe de la violence surmédiatisée des quartiers Nord.

La cheffe : « *Vous savez le problème est que je ne sais pas où l'on va, on avance dans ce collège, mais la relation avec les élèves ne va pas.*

Moi : *vous pensez qu'ils sont humiliés ?*

La Cheffe : *Je penserai plutôt à du mépris. »*

Le terme n'est pas neutre et renvoie dans ce contexte ECLAIR à la production d'une violence hystérisée invisibilisée par un "effet de lieu". Pire, on reste enfermé dans une conception traditionnelle de la violence, celle qui est d'abord perçue comme étant intrusive. Le violent, c'est d'abord l'Autre dans son inquiétante étrangeté, parmi les personnels AED, les agents, les parents, les élèves, les jeunes des quartiers, indistinctement réduits, par la négative, à leur appartenance territoriale des quartiers Nord.

EN GUISE DE CONCLUSION

Nous observons, au travers des discours et des pratiques scolaires, une frontière tout à la fois sociale, ethnique et territoriale, imposée à un double niveau. Si dans les discours elle symbolise le fossé entre le collège et son environnement territorial, dans les faits elle est révélatrice d'une stratification sociale et ethnique dans l'enceinte même du collège. C'est dans la conflictualité du traitement des « embrouilles » à l'échelle de l'équipe de direction et des enseignants d'un côté, des AED et des agents de l'autre, que cette frontière actualise au quotidien une perception ambivalente de l'imbrication du collège au territoire environnant.

Dans le contexte d'un établissement ECLAIR, le rapport à la loi modelé par une rhétorique sécuritaire, en lien à un « dehors » perçu comme un désordre permanent, met en lumière des logiques et des perceptions contradictoires des acteurs. Supposée innovante dans le contexte de l'éducation prioritaire, la politique d'établissement fait paradoxalement ressortir une politique de sanctuarisation du collège situé dans un territoire ségrégué et disqualifié socialement. Le constat alarmant que formule Felouzis (2012, p. 21) au sujet de l'état de l'école en France vaut pour la situation de ce collège Eclair de Marseille. Les inégalités sociales à l'école sont les plus marquées et « la ségrégation scolaire tend à produire une différenciation des enseignements en fonction de l'origine sociale des élèves ».

Notre approche de terrain par immersion aura permis de saisir ce qui pousse les acteurs à agir comme ils le font dans un collège où la politique scolaire du dispositif ECLAIR n'innove pas. Nous avons repéré au cours de cette recherche une articulation paradoxale qui s'apparente dans un tout autre contexte à ce que Willis (2011, p. 210) analyse sous les traits d'une combinaison entre une « prise de conscience » de la situation et un « aveuglement culturel » qui participe de son maintien. Ainsi en est-il de la politique sécuritaire de la cheffe d'établissement, consciente des limites sans pour autant sortir de l'illusion d'un ordre scolaire plus égalitaire que les pratiques des acteurs contribuent à entretenir.

Il devient dès lors urgent d'orienter les innovations pédagogiques de l'éducation prioritaire, non pas vers « plus de sécuritaire », qui accentue une logique de frontière et d'entre soi, mais de tendre vers plus de justice scolaire et sociale. Il s'agit de sortir des représentations et des perceptions surdéterminées des élèves au prisme de leurs appartenances territoriales. Plus qu'un vœu pieux, cette orientation implique des politiques de mobilités volontaristes d'un décroisement territorial selon une approche multi-située aux différentes échelles scolaire, culturelle, sociale et urbaine.

RÉFÉRENCES

- Beaud, S. (2009). La jeunesse populaire à l'épreuve du classement scolaire, *Agora Débats/jeunesses*, 53(3), Paris : L'Harmattan.
- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local*, Paris : Presses Universitaires de France.

- Blaya, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires, *Education et francophonie*, XXXIX(1), 227-238.
- Boudesseul, G., Caro, G., Grelet, Y., & Vivent, C. (2014). *Atlas académique des risques sociaux d'échec scolaire : l'exemple du décrochage*. Paris : CEREQ/DEPP.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*, Paris : Seuil.
- Bruneaud, J.-F. (2012). Logique d'ethnicisation et perception du respect chez les collégiens, *VEI-Diversité*, 168, 157-166.
- Cahuc, P., Carcillo, S., Galland, O., & Zylberberg, A. (2013). *La machine à trier. Comment la France divise sa jeunesse*. Paris : Eyrolles
- Cesari, J. (1994). *Etre musulman en France*, Paris : Kartala.
- Cesari, J., Moreau, A. & Schleyer-Lindenmann, A. (2001). « Plus marseillais que moi tu meurs ! ». *Migrations, identités et territoires à Marseille*, Paris : L'Harmattan.
- Champollion, P. (2013). *Des inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*, Paris : L'Harmattan.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., & Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité Scientifique de la Direction de l'Enseignement Scolaire, Ministère de l'Education Nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. 1. Etat des lieux*, Paris : ESF.
- Rapport Annuel Des Inspections Générales 2011. (2012). *Inspection générale de l'éducation nationale*, Paris : La documentation Française.
- Dubet, F. (1987). *La galère. Jeunes en survie*. Paris : Fayard.
- Dubet, F., & Lapeyronnie, D. (1999). *Les quartiers d'exil*. Paris : Seuil.
- Etienne, B. (2009). *Sur les chemins de la pensée de midi*, Marseille : Acte sud/La pensée de midi.

- Felouzis, G. (2012). Inégalités scolaires et politiques éducatives en France : évolutions et perspectives. In A. Thomazeau & N. Juhel (Eds), *Inégalités scolaires et résilience*, (pp. 17-22), Paris : Editions Retz.
- Felouzis, G. (2005). De l'école à la ville : comment se forment les "collèges ghettos" ? À partir d'une enquête statistique dans l'Académie de Bordeaux, *Informations sociales*, 125, 38-47. URL : www.cairn.info/revue-informations-sociales-2005-5-page-38.htm. Consulté le 10 décembre, 2015.
- Merle, P. (2012). *L'élève humilié*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville*, Paris, Sciences Po les presses.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris: OECD Publishing.
- Olivesi, A. (1973). Les transformations politiques et sociales. In E. Baratier, (Eds) *Histoire de Marseille*, (pp. 425-449), Marseille : Privat Editions.
- Paugam, S. (1991). *La disqualification sociale*. Paris : PUF.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris : Méridiens Klincksieck.
- Prairat, E. (2007). *Questions de discipline et ailleurs...*, Ramonville Saint-Agnès : Editions Erès.
- Temime, E. (2002). Belsunce et les politiques urbaines à Marseille (discussion entre A. Hayot et E. Témime). In K. Brown, (Eds.) *Marseille derrière les façades*, (pp. 147-163), Paris : L'association méditerranéenne Editions.
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. & Obin, J.-P. (2010). *La carte scolaire*. Paris : PUF.
- Willis, P. (2011[1977]). *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille : Agone.
- Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication*, Paris : Seuil.