

Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée

Jean-Paul Payet

Le rapport école — publics d'origine étrangère, émergeant d'une longue censure idéologique, est ici analysé à partir d'une problématique des civilités, au travers des échecs des politiques de déségrégation et des troubles de l'ordre scolaire. Il s'agit d'analyser les contradictions posées à l'école actuelle, régie par le principe historique d'indifférenciation des identités sociales et culturelles et de rupture avec l'environnement local, mais sommée récemment de s'ouvrir et de s'adapter aux spécificités des contextes locaux. L'analyse s'appuie sur une enquête ethnographique, menée pendant deux ans dans plusieurs collèges de banlieue, privilégiant l'étude des procédures scolaires quotidiennes et des échanges face-à-face entre acteurs scolaires, élèves et parents.

Les questions posées à l'école par l'irruption de populations d'origine étrangère ont longtemps été invalidées par une sociologie se refusant à une approche spécifique des publics scolaires et minorant la spécificité ethnique des élèves dans certains quartiers. Des années 60 au milieu des années 70, la scolarisation des enfants d'immigrés ne constitue pas une thématique légitime dans la sociologie française de l'éducation. Pour la sociologie « critique », la question ne se pose pas, car elle ne se distingue pas de celle des inégalités sociales devant l'école. Les enfants d'immigrés sont d'abord et avant tout envisagés comme des enfants appartenant à la classe populaire, et, de ce fait, partageant la même expérience de distance à la langue scolaire et à l'École. Lorsque, un peu plus tard, il s'agit de résister aux thèses culturalistes du handicap socioculturel, il n'est pas plus opportun de tenter une analyse spécifique,

qui risquerait de fragiliser le front de la critique de l'institution scolaire. Régulièrement, alors même que la question commence à émerger, de « nouvelles » études réaffirment qu'elle n'a pas lieu d'être. Analysant les variations de performances des élèves en fonction des catégories socio-professionnelles de leurs parents (et concluant à l'égalité des performances des enfants français et étrangers, voire à la supériorité de ces derniers, à CSP égales) (1), elles en oublient singulièrement les conditions de production, non pas macro-sociologiques, mais locales, contextuelles. Comment, en effet, expliquer que les observations menées au niveau d'établissements « ont toujours conclu à l'infériorité statistique des positions scolaires des enfants de travailleurs immigrés, et notamment des enfants d'origine maghrébine » (2) ? En réalité, à la différence des statistiques établies par l'administration scolaire, ce

n'est pas la nationalité de l'élève que nous retenons ici comme critère pertinent, mais bien l'origine nationale. Issus de l'immigration, ces élèves sont alors insérés dans un contexte socio-spatial particulier, celui des quartiers dégradés des centres urbains, et plus encore des espaces périphériques des grandes agglomérations. Poser autrement la question du rapport école-publics d'origine étrangère, c'est à l'évidence situer l'école dans son environnement local et décrire cette rencontre sur le mode du conflit entre le monde scolaire et le monde de l'immigration dans le contexte actuel des banlieues.

L'émergence de l'idéologie interculturelle à la fin des années 70 et son essor relatif pendant la première moitié des années 80 n'ont pas, de manière apparemment paradoxale, facilité l'analyse de la question. L'« interculturel » reste intimement marqué par son acte de naissance, c'est-à-dire la caution morale d'une politique de fermeture des frontières (3). Même dans sa version théorisée, cette problématique occulte l'analyse de la gestion pratique des scolarités des élèves. La nécessité de diffuser un message humaniste (ouverture, tolérance, intégration) domine ; l'ouverture culturelle est supposée par essence toujours « **bonne à prendre** », même si elle est « **difficile à mettre en œuvre** ». Il y aurait lieu de se demander si ces discours n'ont pas pour fonction (ou au moins pour effet), en portant une critique limitée contre l'école, de protéger celle-ci d'une critique plus vive, qui mettrait en cause non plus seulement des principes abstraits mais des présupposés largement partagés de la pratique. S'il est toléré, et parfois de bon ton, de taxer les contenus scolaires d'ethnocentrisme, il devient indécent de décrire des pratiques ordinaires de discrimination. En soi, l'importance quantitative de ces discours est révélatrice de l'ampleur de la tâche à « contenir » des discours d'une autre nature — conversations, arguments pratiques, évidences, leçons de l'expérience — qui saturent les « coulisses » de la scène pédagogique.

A partir d'une perspective ethnographique, l'école apparaît dans la complexité de ses activités quotidiennes, qui s'efforcent de combiner principes généraux et spécificités locales, discours génériques et contraintes situationnelles. Le processus de territorialisation se traduit, particulièrement pour les établissements scolaires de banlieue, par une série de contradictions, qui, de manière directe ou indirecte, mettent en scène la

question de l'ethnicité. Comment conjuguent-ils l'injonction nouvelle d'ouverture et d'adaptation au territoire avec le principe historique (et les pratiques ancrées) de rupture avec l'environnement ? Sommés de se positionner dans un marché scolaire devenu concurrentiel, comment parviennent-ils à concilier une politique d'image, impliquant des pratiques de différenciation, et le modèle égalitariste républicain ? Au-delà des choix affichés publiquement, s'opère un travail de discrimination, sous les apparences de l'universalité et de l'équité, comme le révèlent aussi bien la manière dont sont répartis les élèves selon leur sexe et leur origine nationale dans les différentes classes, que la façon dont se déroulent les rencontres « face à face » entre les acteurs scolaires et les familles (4).

SÉGRÉGATION URBAINE ET SÉGRÉGATION SCOLAIRE

Les procédures de ségrégation interne des élèves dans les établissements scolaires ne sont certes pas spécifiques aux établissements de banlieue (5). Elles prennent cependant, dans ces contextes, un sens particulier. En effet, la gestion des publics y est plus fortement liée à la gestion de l'image des établissements. Les collèges des banlieues populaires sont doublement soumis à une logique de marginalisation et de ségrégation. D'une part, ils héritent de la composition sociale modelée par les processus de ségrégation urbaine. D'autre part, l'école n'est pas un simple reflet du quartier, du territoire environnant, elle cristallise les rapports de cohabitation dans l'espace local (6). Si certaines familles françaises n'ont pas la possibilité de quitter un quartier jugé à leurs yeux trop stigmatisé (trop immigré), elles expriment leur rejet par un évitement des établissements scolaires dont elles dépendent selon une logique administrative. Les établissements « refusés » (7) sont alors confrontés au risque du renforcement de la ségrégation. Les stratégies de gestion de ce risque sont diverses, et dépendent à la fois de l'ancienneté du processus de ségrégation, de l'ampleur de la dégradation de l'image de l'établissement, de l'état du marché scolaire local (notamment la présence d'établissements privés, mais aussi la concurrence entre les établissements publics), et de la mobilisation des acteurs scolaires, elle-même affectée par le degré de mobilisation institutionnelle, les caractéristiques

du personnel scolaire, les stratégies de carrière de certains acteurs (8).

La politique de l'établissement peut consister à résister au processus d'homogénéisation du public, en proposant une organisation qui garantisse le maintien de la ségrégation externe [ou qui réponde à l'exigence de différenciation, formulée par les parents français, compensant une cohabitation forcée (9)] par la mise en place d'une ségrégation interne. La difficulté, pour l'établissement, réside ici dans la double nécessité de l'affichage suffisant de ces logiques de division des élèves et du maintien de l'illusion de l'école égalitaire. Ou alors, le choix est fait de s'adapter à l'homogénéité du public existant (majorité d'enfants de familles immigrées), par la recherche de l'innovation, tant dans les pratiques pédagogiques, que dans la vie scolaire quotidienne, visant une plus grande transparence des procédures scolaires et une acclimatation des lieux à la culture des élèves (*culture locale de la banlieue*). Le principal effet semble être, au terme de quelques années, le reflux (partiel) de la violence dans les rapports scolaires quotidiens, le rétablissement d'une territorialité scolaire, l'évitement d'une annexion par le quartier, ce qui n'est pas rien. Mais, en définitive, l'image du collège dans le quartier évolue peu. La politique d'établissement ne renverse pas la tendance d'homogénéisation du recrutement du collège, et la baisse progressive des nouveaux effectifs. Elle n'évite même pas la mise en œuvre d'une *logique ségrégative interne*.

La prise en compte de l'origine étrangère d'une partie du public se pose aux établissements étudiés et varie évidemment selon le type de stratégie adoptée. Lorsqu'il s'agit de revaloriser l'image publique d'un établissement, l'euphémisation, l'occultation de la dimension ethnique du public sont de règle. Ces opérations nécessitent cependant des efforts importants, au niveau discursif comme au niveau interactionnel, tant la logique ségrégative mise en œuvre dans la composition et le fonctionnement des classes, visibilise à l'inverse les situations de regroupement sur une base ethnique (10). Cependant, ces stratégies d'occultation peuvent s'appuyer sur l'absence d'organisation collective des communautés immigrées (on ne peut donc parler, à l'instar du modèle anglo-saxon, de minorités ethniques), et sur la force de l'idéologie de l'école laïque, à laquelle les élèves d'origine immigrée ne sont pas les derniers à adhérer. Puisque la discrimination ethnique est

« impensable » dans l'école, alors elle peut d'autant plus, sous des formes euphémisées, dispersées, implicites, se maintenir.

L'ethnicité peut devenir au contraire une ressource, lorsque l'établissement choisit une stratégie de « réconciliation » avec ses usagers, avec le quartier. L'ethnicité comme « signe du lien » risque cependant fort de produire un artefact, auquel a conduit la pédagogie interculturelle, en réifiant des pratiques et des contenus culturels, en soulignant une étrangeté, une distance culturelle, rejetées par les familles, mais plus encore par les élèves, pour lesquels elle signifie le renvoi à une position infériorisée.

GESTION DE LA DÉVIANCE SCOLAIRE ET PERMANENCE DU PRINCIPE DE MISE À DISTANCE DES FAMILLES

Si le nouveau credo des politiques de territorialisation (ZEP, DSQ, DSU...) prône l'ouverture de l'école sur le quartier, et notamment le développement de relations (« partenariales ») avec les familles des élèves, la réalité semble bien différente (11). Dans des collèges où les pratiques d'indiscipline sont à la fois nombreuses et variées, notre investigation met en évidence un fort contraste entre l'abondance des discours des acteurs scolaires sur les familles et la rareté des rencontres enseignants-parents d'élèves (12). A ce décalage, nous proposons une double explication. D'une part, lorsqu'elles contiennent une dimension conflictuelle (ou potentiellement conflictuelle), soit qu'il s'agisse de prononcer une sanction lourde contre un élève, soit qu'il s'agisse de recevoir des plaintes de parents, les rencontres semblent être le « domaine réservé » du chef d'établissement (éventuellement, de son délégué direct). Ceci n'est pas le résultat d'une simple division du travail, mais se justifie par l'enjeu particulièrement sensible d'une maîtrise de l'image de l'établissement par le contrôle de l'information discréditrice. En concentrant chez un seul acteur la gestion des relations conflictuelles avec les familles, l'institution s'assure d'être le moins menacée, en limitant les risques d'incohérence entre les représentations des différents acteurs scolaires, d'incompétence relationnelle de certains acteurs, et de publicité des scènes conflictuelles. Ainsi, dans la gestion des « affaires », le travail du chef d'établissement

ne se limite pas à protéger les enseignants des revendications des parents (13) mais aussi à éviter que les conflits se divulguent. Il s'agit, selon les cas, de s'assurer que la sanction d'exclusion (temporaire ou définitive) n'entraîne pas d'attitudes revendicatrices de la part des parents, ou de faire en sorte que les parents plaignants « se dégonflent » (au double sens de la réduction de leur colère et de l'abandon de velléités revendicatrices) (14).

Si l'on se réfère par ailleurs à la fréquence des comportements déviants chez les élèves d'origine étrangère, particulièrement chez les garçons (15), on réalise que les rencontres avec les parents sont propices à l'émergence de malentendus, de ruptures de communication, sans cesse menacées par la suspicion de racisme et travaillées par la question du « respect » :

« On convoque le père d'un élève maghrébin, parce que cet élève avait frappé violemment à la tempe un élève de sa classe. C'est mon adjoint qui téléphone au père, il le convoque au collège pour 10 heures, le matin. Il se trouve que Monsieur Z. travaillait de nuit, et que le coup de téléphone le réveille. Je le reçois, mon adjoint et les deux profs de gym arrivent dans le bureau, et ils lui tombent dessus en lui disant que l'attitude de son fils est scandaleuse, inacceptable, etc. Le père demande à son fils quel est l'élève qu'il a frappé — « c'est un blanc ? ». Un des professeurs répond « oui, c'est un français ». Le père monte alors sur ses grands chevaux, « l'école est raciste ! c'est toujours la même chose ! », et il part en arrachant la porte de ses gonds. Je me suis bien rendu compte qu'on accumulait les maladroitures, le père était au fond de son fauteuil, fatigué, on était quatre autour de lui, mais il était trop tard, j'ai vu venir, mais je n'ai rien pu faire ».

En salle des profs, à la cantine, dans les bureaux des agents administratifs, circulent des récits sur les familles des élèves. Comment comprendre que la rareté des rencontres permette une abondance de discours ? En réalité, une rencontre donne lieu à une multiplicité de récits, par le phénomène de circulation de l'information ; ainsi, la productivité d'une rencontre, en termes d'alimentation de l'imaginaire scolaire, est largement supérieure au seul cadre de l'interaction. De même, la mémoire d'un établissement stocke des récits des années précédentes qui deviennent autant de hauts-faits, de légendes, de « classi-

ques » de l'histoire des rapports entre l'école et les parents.

Car le stock de récits se résume à une typologie sommaire des familles. Tout semble se passer comme si les performances scolaires de l'élève faisaient la preuve des performances éducatives des parents. Les bons parents, « ce sont ceux qu'on ne voit pas », parce que leurs enfants ne posent pas de problème — sous-entendu, s'ils ne posent pas de problèmes, c'est parce qu'ils sont bien éduqués. L'échec scolaire paraît à l'inverse l'indice irréfutable d'une défaillance éducative. La rencontre avec les parents se situe donc dans des conditions particulières : elle a lieu le plus souvent lorsque l'enfant a échoué, au niveau du travail et/ou au niveau du comportement requis par l'école. Les parents sont généralement convoqués pour entendre le récit de l'échec de leur enfant, lequel renvoie à l'échec de leur action éducative. Cette construction est tellement prégnante qu'elle conduit en fait à l'idée de l'inutilité des rencontres avec les parents. « Les parents ne sont pas un soutien », ils sont souvent « dépassés », et pire, ils « prennent parfois la défense de leur enfant ». Le discours volontariste adressé aux parents lors de la réunion de rentrée (« il faut que les parents prennent pied dans l'école, que vous disiez là c'est bien, là c'est pas bien », « chaque fois qu'un problème se pose, nous nous mettons directement en contact avec vous ») est pondéré en coulisses :

« Les parents sont très peu présents, on a du mal à faire venir les parents, pour un tas de raisons liées au problème de la peur des parents face à l'école, etc, etc. (...) C'est important de faire venir les parents, parce qu'il faut qu'on ait le même discours. Il y a beaucoup d'élèves qui ne montrent pas leurs carnets, qui piquent les mots dans les boîtes aux lettres, donc il faut qu'on ait le parent en face pour s'expliquer. Et puis souvent le gamin explique à sa manière, donc il va donner une version aux parents qui va les amener à dire « vraiment dans cette école, c'est tous des cons ». Donc je veux qu'il (le parent) soit là et lui expliquer notre problème à nous, et puis que devant moi, il dise à son gamin que effectivement on a bien fait. Mais c'est vrai que dans certains cas, je ne convoquerai jamais les parents, parce que je sais que les parents tapent comme des brutes sur les gamins... Par contre, il y en a d'autres où la seule autorité reconnue par le gamin, c'est l'autorité du père, du frère aîné, et c'est vrai qu'il y a des fois où on est obligé d'en arriver là. Un prof

m'a raconté, l'année où je suis arrivée, elle avait convoqué un parent d'élève, la gamine qui était battue chez elle a fait une fugue, et il a fallu la chercher toute la nuit, bon il y a un autre gamin qui a été brûlé au fer par sa mère... on se dit, si parce qu'il a séché une heure de cours ou parce qu'il a craché dans le couloir, il doit se faire torturer ! Parce qu'il y a des parents effectivement qui ont une échelle de sanctions qui n'est absolument pas la même que la nôtre. Alors quand on les appelle pour leur dire, il faut bien leur dire que, bon le gamin va se faire torgnoler à coup de ceinture le soir ! »

Le thème de la violence du milieu familial est un thème redondant des représentations des familles des élèves, véhiculées par une partie des acteurs scolaires. Il ne s'agit pas ici de nier la réalité de certaines pratiques éducatives violentes, mais d'interroger le sens qu'elle prend dans l'univers scolaire. La violence familiale ici soulignée est celle de milieux populaires, et plus particulièrement de milieux immigrés, élaborée en tant qu'élément d'un système culturel dont on souligne l'étrangeté, et au fond l'incompatibilité avec les valeurs de la culture dominante du pays d'accueil (« *il y a des parents effectivement qui ont une échelle de sanctions qui n'est absolument pas la même que la nôtre* »). En ne retenant que des cas pathologiques de cette violence (une mère turque applique un fer à repasser sur le visage de son fils, suite à un vol commis dans une grande surface), cette vision scolaire tend à généraliser une équation entre un mode éducatif « archaïque » et une appartenance culturelle : à **culture sauvage, pratiques de sauvagerie**. En réduisant l'acte éducatif à la correction physique de l'enfant, comme si la violence était automatiquement une violence pure, prenant la place de toute communication, elle dénature le sens de la relation éducative, et par là, constitue l'acte en stigmatisé qui s'applique alors à l'ensemble de la vie familiale, jugée socialement désorganisée (16).

L'institution scolaire entretient avec la violence, tant celle des élèves que celle (supposée) des familles, un rapport ambigu : d'un côté, les discours condamnent cette violence, au nom d'une morale, de l'autre, des pratiques semblent la renforcer, sur le mode d'une « complicité objective ». La représentation dévalorisante des familles par les acteurs scolaires conduit à l'évitement du recours au tiers familial dans la gestion de la discipline scolaire. En fait, la construction de la

famille comme espace éducatif incompétent est directement dérivée du constat du comportement de l'enfant, selon un argument circulaire : si l'enfant se comporte mal, c'est parce qu'il est mal éduqué, et l'espace familial ne peut alors se transformer en espace réparateur. Le jugement moral des acteurs scolaires sur les familles incompétentes vient justifier l'entretien de la distance avec les familles, **pour le bien de l'enfant** (17). On observe ainsi toute une série de pratiques de rétention des informations sur les comportements des élèves, de différenciation dans le temps, la convocation de la famille n'intervenant que lorsque le comportement de l'élève a atteint un niveau de déviance critique. Objet de fantasmes des enseignants, la « violence familiale » s'avère un thème propice aux ruses des élèves. Ainsi s'explique l'efficacité de l'argument de la peur de la correction parentale (« *si le gamin doit se faire torturer chez lui !* ») mis en avant par une partie des élèves d'origine maghrébine. L'effet de l'argument semble être du même ordre que celui de l'accusation de racisme, utilisé parfois comme tactique de défense par des jeunes d'origine étrangère dans des contacts mixtes. L'argumentation place l'échange sur un terrain miné, suscitant des sentiments de culpabilité et installant le malaise dans l'interaction (18).

L'exclusion des parents réduit alors le cadre de la scolarisation au face-à-face entre acteurs scolaires et élèves. Cette relation duelle est exposée à de multiples dérives affectives, émotionnelles, irrationnelles, aux chantages réciproques, au développement de pratiques éducatives qui oscillent entre le laissez-faire et la rétorsion. La mise à distance du tiers parental fragilise le cadre scolaire, parce qu'elle instaure l'illusion selon laquelle les élèves seraient les seuls interlocuteurs de l'école. Or, il s'agit bien d'une illusion : l'exclusion des parents ne signifie pas une délégation de leur parole aux enfants, les élèves sont des interlocuteurs sans droits. Mais cette représentation des enfants n'en agit pas moins sur les interactions. La fiction d'« enfants livrés à eux-mêmes » induit une accentuation des rapports de force et des phénomènes de violence. Des élèves, à qui l'absence de communication de leurs actes délictueux à leur famille laisse libre champ, s'engagent dans une confrontation toujours plus poussée avec les acteurs scolaires. Ceux-ci doivent alors faire face à une logique de défi sans cesse renouvelée, et à leur propre peur de la « liberté » des

élèves, que leurs stratégies de distanciation des parents ont produite.

Ainsi les conflits qui opposent les adolescents et leurs parents, particulièrement exacerbés dans les familles immigrées (19), servent-ils un ordre scolaire fondé sur le principe de la rupture avec l'espace privé familial. Mais, en réaffirmant la censure du privé dans l'espace scolaire, et plus précisément en se refusant à prendre en compte les spécificités de la situation des enfants de familles immigrées, les acteurs scolaires favorisent, à leur insu, le développement des pratiques d'indiscipline, de violence et de rupture scolaires des élèves.

MALENTENDUS ET MALAISE DANS LE PARTENARIAT

Lorsque les rencontres ont lieu, le degré d'évidence de la déviance est tel qu'il est particulièrement difficile pour les parents d'éviter que l'acte de leur enfant parasite toute l'interaction et les assigne à un statut d'incompétence éducative.

15 h 30. Le père de Habib T. entre dans le bureau. C'est un homme entre 40 et 50 ans. Il donne l'impression de comprendre le français sans problème, le parle avec peu d'accent, mais en utilisant une syntaxe et un vocabulaire rudimentaires. La conseillère d'éducation l'invite à s'asseoir. Elle s'étonne que ce ne soit pas Madame T., qu'elle a joint le matin au téléphone, qui soit venue. (Précisons que le père ne connaît pas le motif de la convocation, puisque la conseillère d'éducation ne l'a pas communiqué à Madame T.). Monsieur T. s'excuse d'être un peu en retard, il revient juste de son travail. Il s'assoit et attend. (Sa posture indique une grande nervosité : une de ses jambes est entortillée sur l'autre, comme « nouée »).

M^{me} R. explique : « *Je vous ai fait venir parce que Habib a dit à son professeur...* (elle marque une pause de plusieurs secondes, la tête entre les mains, les doigts sur les yeux)... *« Je t'emmerde »... alors je voulais savoir si vous étiez d'accord avec ça ?* » Monsieur T. répond qu'il désapprouve totalement l'acte de son fils. « *C'est de l'impolitesse* » affirme-t-il. La conseillère d'éducation ajoute : « *Si cela était arrivé à mon fils, je lui aurais donné deux claques, mais là je préférerais*

que ce soit traité par ses parents. Pour moi, il ne s'agit pas d'un problème dans le collège, mais d'un problème de vie quotidienne ». Le père répond qu'elle aurait pu donner deux claques à son fils.

M^{me} R. décroche son téléphone pour demander au surveillant d'aller chercher l'élève. Il s'écoule plusieurs minutes avant l'arrivée de l'élève, qui paraissent longues à la conseillère d'éducation. Elle se penche en direction de la porte : « *qu'est-ce qu'il fait ? c'est pas encore lui ?* ». Pendant ce laps de temps, un court échange a lieu : « — *Et chez vous, à la maison, il est comment ?* — *Pas de problème, aucun problème.* — *Donc, il faut croire qu'il en profite au collège* ». C'est seulement à ce moment là que le père s'enquiert des conditions dans lesquelles s'est produite l'insulte : « *Il a dit 'je t'emmerde' pour-quoi ?* » M^{me} R. explique que le professeur lui a simplement demandé de changer de place.

L'élève entre. Il se place entre le mur et le bureau. Son père se tourne pour lui parler : « *Alors tu dis 'je t'emmerde'...* » Le sourire que l'élève s'est fabriqué avant d'entrer dans le bureau se décompose rapidement en un rictus grimaçant. Il tente une réponse sur un ton qu'il veut léger. Son père le coupe : « *Tu dis 'je t'emmerde' pour une place?... et si ton professeur te donne une claque, qu'est-ce que tu fais alors, tu te bats ?* » Le père, dans une colère froide, continue à invectiver son fils. Puis sans le quitter des yeux, il se lève de sa chaise et s'approche de lui : « *Saleté ! c'est moi qui vais te les donner les gifles !* » Deux gifles sèches atteignent le visage du garçon, d'abord une joue, puis l'autre du revers de la main. Le garçon retient difficilement ses pleurs.

Le père, toujours debout, regarde son fils avec mépris. La conseillère d'éducation intervient en s'adressant à l'élève : « *Bon, je crois que tu as compris que ni ton père ni nous n'étions d'accord pour que tu tiennes ce langage* ». Le père regarde toujours son fils avec colère et lui donne l'ordre de présenter ses excuses au professeur. Puis il se dirige vers la porte, alors que les mots de la conseillère l'accompagnent : « *Au revoir, monsieur* ». Avant de partir d'un pas rapide, le père lance encore : « *La prochaine fois...* ». M^{me} R. répond : « *Mais je crois qu'il n'y aura pas de prochaine fois* ». Monsieur T. ajoute enfin : « *La prochaine fois, vous lui donnez une gifle* ».

Après que le père et l'élève aient quitté le bureau, la conseillère d'éducation commente, dans un soupir : « *Voilà ce que j'appelle un conflit mal réglé* ». C'est au professeur principal qui lui rend une visite, plus tard dans la journée, qu'elle fait part de son sentiment. Sur un ton désabusé, elle résume la rencontre en ces termes : « *Le père de Habib T. est venu, il m'a dit qu'on aurait dû lui donner les claques nous-mêmes* » (20). Plus tard, elle argumente à notre intention que « *le comportement de l'élève ne relève pas du collègue* » et justifie la convocation des parents par la nécessité de « *régler ça en famille* ». Mais l'attitude du père a contrarié ses prévisions : « *Le père aurait du attendre d'être à la maison pour frapper son fils* » (21).

C'est donc un désaccord sur le caractère, public ou privé, à la fois de l'offense et de la réparation, qui s'installe ici entre les acteurs (22). L'agent scolaire demande au parent d'élève de réparer une offense dans l'espace familial, dans la mesure où elle définit cette offense comme « *relevant de la vie quotidienne* », c'est-à-dire de l'éducation familiale. Le père répond au contraire en rétablissant l'ordre scolaire **sur le champ**, dans l'espace scolaire. En agissant ainsi, il répare l'offense, mais d'une manière qui l'invalide comme éducateur « responsable » et renforce le stigmate de violence des pères maghrébins. De plus, on pourrait se demander si la réparation a eu lieu : en giflant son fils au collège, le père ne respecte pas le principe scolaire de mise à distance des corps et maintient l'intrusion du privé dans le public. Il confirme, à son insu, l'offense faite par son fils.

La double pratique de distanciation des parents et de refoulement des « réparations » vers le privé garantit l'opacité de l'ordre scolaire local. A ces deux pratiques, il faut en ajouter une troisième : la définition, par les acteurs scolaires, du niveau de pertinence des discours des élèves et de leurs familles. Ainsi l'ordre scolaire est d'autant moins menacé que les problèmes posés par les élèves sont considérés comme des offenses, en d'autres termes que le caractère problématique de ces comportements est évacué au profit d'une lecture ritualisée, celle qui consiste à les catégoriser sous le terme d'**insolence** (23). Affirmer que les élèves (et plus particulièrement les « maghrébins ») sont insolents permet de diriger l'attention sur la carence éducative familiale, de vider les comportements des élèves de toute légitimité, c'est-à-dire de leur nier un droit d'interpellation des pré-

supposés implicites de l'ordre scolaire. Dire des élèves maghrébins qu'ils ont « **une tendance parano** » est une variante de cette logique de déplacement du conflit : en renvoyant la cause du conflit au caractère de l'élève (c'est-à-dire à une dimension culturelle, à la différence de la « personnalité » qui renvoie à un registre psychologique), on insiste alors sur le stigmate, sur la culpabilité honteuse de l'ethnicité (« *elle est mal dans sa peau* », « *elle vit mal d'être ...* », « *il est complexé* »).

Lorsque des parents immigrés se plaignent de traitements discriminatoires vis-à-vis de leur enfant, cette démarche est vouée à l'échec, parce qu'elle relève de l'indignité scolaire (la discrimination des élèves, a fortiori sur la base de leur appartenance de classe ou de leur origine nationale) et ne présente qu'une issue : celle de retourner l'accusation contre ses auteurs. Ainsi existe-t-il dans le registre scolaire la catégorie de ces parents, se plaignant de l'attitude raciste de l'école, décrits comme « *ayant mal vécu cela eux-mêmes* », « *paranoïaques* » et même comme « *racistes* ». On invalide alors dans un même mouvement la réalité des attitudes discriminatoires à l'école et celle des expériences vécues par les parents dans leur histoire individuelle (24).

FAMILIALISATION DES RAPPORTS ET DÉSCOLARISATION

Il ne faudrait pas déduire de l'analyse précédente que tous les acteurs scolaires se satisfont d'une pure reproduction de l'ordre scolaire ancien. Ce n'est pas non plus par goût de la critique systématique que nous choisissons maintenant de présenter l'exemple opposé d'une dérive (parmi d'autres formes de dérives) d'« hyper-adaptation » au milieu local. Il ne s'agit d'ailleurs pas de généraliser, mais seulement de tenter de baliser des deux côtés la voie étroite de l'action territorialisée de l'école.

L'orientation des élèves en fin de troisième constitue au collège M. l'« épreuve de révélation » (25) du conflit entre la logique d'ouverture et de convivialité prônée par l'établissement dans les rapports scolaires quotidiens et la logique de sélection inhérente au système scolaire. Lors des rencontres organisées avec les élèves et leurs

parents, destinées à préparer les dossiers d'orientation, tout semble mis en scène pour décontextualiser la rencontre de son cadre scolaire. Un ensemble de procédés dramaturgiques produisent l'impression de rencontres détendues : poignées de main à l'entrée des parents, invitation familière à prendre place « sans façons » autour d'une table ronde, mots d'esprit, allusions de connivence à l'origine ethnique des interactants, anecdotes privées sur le cursus scolaire de ses propres enfants, longues digressions sur l'évolution des métiers, conseils paternalistes pour l'avenir, etc.

La carrière professionnelle du chef d'établissement du collège M., incluant une longue période d'enseignement dans les anciennes colonies françaises, paraît déterminante dans le rapport institué aux élèves et à leurs familles. Tout semble se passer comme si, dans cette mise en scène d'un « jugement scolaire », l'école française des colonies était rapatriée dans les banlieues des villes métropolitaines, comme si le rapport à l'indigène était transposé et appliqué aux familles immigrées installées en France.

La volonté de prendre en compte l'ethnicité du public ne peut donc être évaluée indépendamment de la manière dont les acteurs mettent en œuvre pratiquement, dans leurs performances interactionnelles, une proximité (26). L'attention à la différence peut être jouée en finesse, ou *fortissimo*, glisser vers les fausses notes de la familiarité. Par exemple, le double principe de reconnaissance des capacités de médiation et de négociation des élèves d'origine étrangère et des rôles actifs des aînés des fratries dans les familles immigrées peut produire, dans certaines interprétations, des effets désastreux sur les civilités.

Au début des rencontres, les personnes accompagnant l'élève ne sont pas toujours identifiées. Des malentendus s'installent. Le principal s'adresse au « frère de l'élève », obligeant l'homme à rétablir la situation (« Je suis le père »). Le principal propose de réparer l'offense, en argumentant du souvenir d'une rencontre, l'année précédente, dans laquelle l'individu accompagnait une élève en qualité de frère aîné. En aparté (mais sans chuchoter), le professeur présent commente : « Qu'il soit le frère ou le père... ». Le principal termine le cycle de la réparation en tendant une main par dessus la table, accompagnée d'un « Je vous félicite ! ». Le père de l'élève hésite un peu, se soulève de son siège pour prendre la main et rit, gêné. Le quiproquo est alors le prétexte pour

le principal à la production d'une série d'énoncés mêlant jugements de valeur et plaisanteries, sur le thème de la paternité (« Les pères, c'est important »), puis sur l'évolution des rôles des hommes et des femmes (« Notre Premier Ministre femme »).

L'absence d'identification préalable des membres de la famille semble indiquer a priori que les acteurs scolaires considèrent le statut des accompagnateurs comme secondaire (« qu'il soit le frère ou le père »). Ceci signifierait que l'élève est considéré comme le véritable interlocuteur, et que l'accompagnement familial est purement formel. En réalité, il s'agit plutôt d'une adaptation des acteurs scolaires à une pratique attribuée aux familles maghrébines : les parents se font remplacer soit par les enfants aînés, soit par d'autres membres de la famille étendue (oncles, tantes...). Il faudrait pourtant se demander si le phénomène n'est pas interactif : la pratique de délégation de l'autorité parentale aux aînés n'est-elle pas favorisée par la politique d'« ouverture au quartier » mise en œuvre depuis plusieurs années par le collège M. ? L'acceptation de ce changement d'interlocuteur n'est-elle pas liée plus implicitement à la représentation de parents défailants, « dépassés », hors jeu ? Cette attitude de l'établissement vis-à-vis des familles (notamment maghrébines) ouvre le champ à des pratiques de « détournement » de la part des élèves.

La latitude laissée par le collège aux élèves, concernant le statut de leurs accompagnateurs, participe à la décontextualisation scolaire des interactions. Une élève, âgée de 17 ans, est accompagnée d'une femme que l'on identifie sans difficulté comme la mère de l'élève, et d'un homme jeune vêtu d'un complet veston. Celui-ci s'assoit entre l'élève et la mère. L'identité problématique de l'homme est levée seulement au milieu de l'entretien par un énoncé de l'élève : « Je voudrais que mon fiancé dise, parce qu'il est styliste, il veut ouvrir un atelier en Tunisie ». L'échange qui débute sur un mode scolaire (les acteurs scolaires décourageant l'élève de s'orienter vers les filières de l'habillement considérées « sans issue » économique) se redéfinit alors sur un mode très différent, conversationnel, et même intime à la fin de l'entretien. L'énoncé de présentation du fiancé ouvre une séquence, à l'intérieur de l'échange, entre le principal et le fiancé. La conversation porte alors, entre ces deux acteurs, sur l'état actuel du marché du textile, à un niveau international, chaque interactant apportant son propre diagnostic (par exemple : « L'Italie marche

bien en ce moment ». Le « fiancé » s'efforce d'attester l'image virtuelle proposée par l'élève (« *Il est styliste, il veut ouvrir un atelier en Tunisie* »). La séquence thématique est close par la confirmation du principal : « *Ah, je vois qu'il connaît bien le métier, ton fiancé !* ». L'interaction se poursuit alors sur un mode qui s'affranchit fortement du cadre scolaire : les interactants ont changé de position, et tout se passe comme si l'interaction s'était déplacée dans un registre domestique, transformée en une scène métaphorique de présentation du fiancé au père. Le principal est invité par l'élève à occuper la place d'un père (décédé), ce qu'il accepte, en mettant à l'épreuve les qualités du prétendant. D'autres indices confirment cette co-interprétation de la situation : la mère assiste à l'ensemble de l'entretien sans intervenir (hormis par le regard et des hochements de tête), le professeur principal se définit comme un complice du projet matrimonial (« *j'étais dans la confiance, je n'ai pas voulu le dire* »). Les interactants se quittent dans une ambiance très détendue, un peu euphorique : les acteurs scolaires accompagnent la famille de leurs vœux de réussite, et leur font promettre de « *donner des nouvelles* ».

Au-delà d'une figure qui peut paraître exemplaire (27), il semble qu'une partie des acteurs scolaires regrettent que les rencontres avec les familles ne soient pas spontanées. Ce mythe de la convivialité avec les familles étrangères, de l'annulation de la différence culturelle travaille paradoxalement la pratique de l'« interculturel » à l'école. Les gâteaux demandés par les enseignants aux mères maghrébines, ou mieux encore, confectionnés sur place dans le cadre d'une acti-

vité de cuisine (ensuite, on écrit la recette, ce qui permet de « *faire du français en même temps* »), les voyages scolaires dans les pays d'origine (on est accueilli chez les parents des familles), etc., toutes ces actions initiées par l'école ne visent-elles pas à une réappropriation scolaire de la différence culturelle et, par là, à sa banalisation (28) ?

En conclusion, qu'en est-il du traitement de l'ethnicité dans l'espace scolaire ? Il semble que l'on assiste, dans les établissements scolaires de banlieue, à un double mouvement de banalisation et d'invisibilisation de l'ethnicité. Entre stigmatisation et ressource, la catégorie de l'ethnicité oblige par son instabilité à multiplier les jeux de scènes et de coulisses (29). La mise en œuvre du lien avec le territoire local s'effectue dans la tension et l'imbrication des références, qui, tour à tour, soulignent et occultent l'origine ethnique du public. Il y a alors deux lectures du processus actuel de territorialisation des établissements scolaires. Elles ne s'excluent d'ailleurs pas nécessairement. Dans une vision critique, l'occultation de l'ethnicité à l'école paraît conduire à la mise en œuvre occulte d'une série de discriminations fines, en défaveur des enfants d'origine étrangère et de leurs familles. Dans une vision constructive, on peut souligner les tensions entre stéréotypes et attitudes contextualisées, qui sont peut-être au principe de l'invention des nouveaux accords d'une société urbaine multi-ethnique.

Jean-Paul Payet

Groupe de Recherches sur la Socialisation
Université Lumière Lyon II

NOTES

- (1) Cf. S. Boulot, D. Boyson-Fradet, « L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés (un problème mal posé) », *Les temps modernes*, n°s 452-453-454, 1984. P. Mondon, « Quelques aspects de la scolarisation des enfants étrangers à partir des statistiques », *Migrants Formation*, n° 58, septembre 1984.
- (2) J.P. Zirotti, « Caractéristiques sociales et catégories scolaires. L'élaboration du statut d'élève d'origine maghrébine », Actes du colloque « L'école française et les enfants d'origine maghrébine », A.D.C.F.A., Grenoble, 1986.
- (3) Cf. F. Henry-Lorcerie, « Éducation interculturelle et changement institutionnel : l'expérience française », *Sociologie du Sud-est*, n° 49-50, juillet/décembre 1986.
- (4) Cette analyse s'appuie sur une recherche de type ethnographique menée pendant deux ans dans plusieurs collèges de banlieue. Nous y étudions les discours publics des établis-

sements, le travail des conseillers d'éducation, les procédures de fabrication de classes, les relations face-à-face entre acteurs scolaires et parents, ces différents niveaux participant à la construction sociale des civilités dans des collèges de banlieue. Cf. J.P. Payet, « L'espace scolaire et la construction des civilités », thèse de doctorat, Université Lumière Lyon II, 1992, 566 p.

- (5) La question de la ségrégation interne des élèves dans l'organisation scolaire est fort peu traitée dans la sociologie de l'éducation française, à l'inverse des travaux anglo-saxons. Sur ce point, nous renvoyons à la synthèse de A. Henriot-van Zanten, « La sociologie de l'éducation en milieu urbain : discours politique, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990 », *Revue Française de Pédagogie*, n° 95, 1991. Nous renvoyons à notre thèse pour l'analyse statistique des procédures de « fabrication » de classes.

- (6) Les analyses en termes de ségrégation urbaine se réfèrent aux travaux pionniers de l'École de Chicago. Cf., Y. Grafmeyer, I. Joseph, eds, **L'école de Chicago, Naissance de l'écologie urbaine**, Paris, Éd. du Champ Urbain, 1979. Les travaux tentent d'articuler sociologie de l'éducation et sociologie urbaine sont relativement récents en France. Cf. A. Henriot-van Zanten, **L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires**, PUL, 1990. A. Henriot-van Zanten, J.-P. Payet et L. Roulleau-Berger, **Dynamiques urbaines et dynamiques scolaires, L'école comme enjeu de la recomposition d'un nouvel ordre urbain, rapport de recherche pour le Plan Urbain, Réseau/Université Lumière Lyon II**, 1991.
- (7) Cf. R. Ballion, « Le choix du collège ; le comportement 'éclairé' des familles », **Revue française de sociologie**, XXVII, 1986. A. Léger, M. Tripier, **Fuir ou construire l'école populaire**, Méridiens-Klincksieck, 1986.
- (8) Nous renvoyons ici aux principaux travaux sur l'établissement comme objet sociologique. Cf. D. Paty, **Douze collèges en France**, Paris, La Documentation Française, 1980. A. Prost, **L'enseignement s'est-il démocratisé ?** PUF, 1986. J.-L. Derouet, « Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) », **Revue Française de Pédagogie**, n° 83, 1988. M. Duru-Bellat, A. Mingat, « Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences" ... », **Revue française de sociologie**, XXIX, 1988. F. Dubet, O. Cousin, J.-P. Guillemet, « Mobilisation des établissements et performances scolaires, le cas des collèges », **Revue française de sociologie**, XXX, 1989.
- (9) « On peut donc affirmer que non seulement les milieux populaires jouent un rôle essentiel dans la cristallisation (ou en tout cas la reproduction) du schéma de l'exclusion des immigrés de la réciprocité des perspectives, comme paradigme représentatif et gestionnaire, mais que de plus ils sont à l'origine de sa matérialisation — emblématique et pratique — dans nombre de dispositifs concrets de gestion (notamment dans l'habitat et la scolarisation) et en premier lieu dans ce dispositif mental déterminant qu'est la gestion par le nombre, avec sa fantasmagorie propre de seuils, de quota, répartition, etc. », V. Borgogno, « Le discours populaire sur l'immigration ; un racisme pratique ? », **Peuples méditerranéens**, n° 51, avril-juin 1990, p. 19.
- (10) Cf. N. Shimahara, « Polarized Socialization in an Urban High School », **Anthropology and Education Quarterly**, 14 (2), 1983.
- (11) Cf. D. Glasman, « Le partenariat au sein des ZEP, Conflit et/ou collaboration ? », **Migrants Formation**, n° 85, juin 1991. D. Glasman, J.-P. Payet, « Réflexion critique sur deux figures imposées du travail social ; partenariat et évaluation (à propos des activités péri-scolaires) », rapport pour le FAS, Université de St-Etienne, 1991.
- (12) L'orientation des élèves est, par contre, un cadre de rencontres traditionnel des familles, que mettent en œuvre les conseillers d'orientation-psychologues, et récemment avec la définition de nouvelles procédures pour l'orientation, les professeurs principaux.
- (13) « C'est souvent le chef d'établissement qui à la fois allège la pression des familles sur les enseignants en veillant au maintien d'une certaine distance, et en même temps reprend à son compte une partie de leurs exigences, qu'il transmet selon des stratégies diverses aux professeurs », (D. Paty, **Douze collèges en France**, p. 294).
- (14) Cf. E. Goffman, « Calmer le jobard ; quelques aspects de l'adaptation à l'échec », in **Le parler frais d'Erving Goffman**, Éd. de Minuit, 1989.
- (15) Cf. notre analyse des catégories d'élèves sanctionnés, à partir du traitement des fichiers tenus par les conseillers d'éducation, J.-P. Payet, « L'espace scolaire et la construction des civilités », thèse de doctorat, op. cit.
- (16) L'insistance sur les cas de violence pathologique, non dénuée d'une certaine fascination, et la généralisation de cette pathologie à celle d'un milieu culturel, permet également de construire en creux le milieu auquel appartiennent les agents scolaires comme dénué de toute forme d'oppression éducative. Or, la violence conjugale ou familiale ne paraît pas être le privilège de milieux sociaux défavorisés ; sans doute est-elle plus visible parce que les ressources de privatisation dont disposent les familles de milieu populaire sont moins importantes. On pourrait reprendre à cet effet l'analyse menée par J.-C. Chamboredon sur le « processus informel de constitution de la délinquance juvénile », et l'inégale exposition des adolescents des différentes classes sociales au jugement « public » : « On pourrait en effet, en s'inspirant du concept de « région de comportement » proposé par Goffman, distinguer les comportements selon le domaine où ils ont lieu et le type d'agents qui peuvent être appelés à les juger, et opposer les jeunes des classes moyennes et supérieures aux jeunes des classes populaires en se fondant sur le nombre des « scènes » où ils peuvent agir et sur les distances de ces « scènes » au « domaine public ». Cf. J.-C. Chamboredon, « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », **Revue française de sociologie**, XII, 1971, p. 352
- (17) Cf. E. Slawski et J. Scherer, « The Rhetoric of Concern : Trust and Control in an Urban Desegregated School », **Anthropology and Education Quarterly**, X (4), 1979. Les auteurs montrent que l'administration du collège étudié justifie ses décisions — et dépasse les oppositions et ses propres contradictions — par l'usage d'une rhétorique du type « c'est pour le bien de l'élève ».
- (18) E. Goffman, **Stigmaté. Les usages sociaux du handicap**, Éd. de Minuit, 1975.
- (19) Cf. H. Malewska-Peyre et alii, **Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés**, CFRES Vaucresson, La Documentation Française, 1982. M. Hamoumou, « L'honneur perdu : les relations parents-enfants dans les familles d'immigrés algériens », **Annales ESC**, n° 4, 1986.
- (20) A propos des « écoles des Frères », I. Joseph et Ph. Fritsch écrivent : « Les humiliations et récompenses sont des procédés spectaculaires, qui procèdent à des rejets, sans pour autant installer le maître dans les fonctions d'un père, et c'est là l'essentiel ; ne pas créer de confusion entre l'école et la famille, ne pas courir le risque de se substituer aux parents, bien délimiter les rôles du père et du maître. C'est pourquoi il ne faut pas céder aux pressions des parents : « Il ne convient pas de corriger les enfants sur la recommandation des parents ; mais si la faute dont ils accusent leurs enfants mérite correction, il faut les engager à les punir eux-mêmes ». C'est que ces demandes parentales sont perçues comme des pièges par le maître, qui n'y voit que les ressorts ou les soubresauts de l'affection », I. Joseph et Ph. Fritsch, **Disciplines à domicile. L'édification de la famille, Recherches**, n° 28, 1977, p. 50.
- (21) On peut souligner que l'échange occulte soigneusement la question de la motivation de l'acte du fils. Peut-être la conseillère d'éducation ignore-t-elle elle-même cette motivation en rencontrant le parent d'élève. C'est le professeur principal, au cours de sa visite, qui établit le lien entre l'insulte de l'élève à son professeur de mathématiques et la nouvelle apprise récemment par l'élève du refus de son projet d'orientation, à cause de résultats trop faibles... particulièrement en mathématiques. Ainsi, l'irruption d'une pratique « privée » (insulte) dans l'espace public scolaire prend, à la lumière de l'explication, un sens différent : l'élève réagit contre un ordre scolaire qui lui dénie son droit à la réussite.
- (22) Sur le thème de la tension entre « espace privé » et « espace public » au sein des établissements scolaires, cf. A. Querrien, « Parents et autres adultes partenaires », in **Actes du colloque « L'Établissement d'enseignement général et professionnel »**, A.E.C.S.E., Paris, octobre 1989.
- (23) J.-P. Payet, « L'insolence », **Les Annales de la recherche urbaine**, n° 27, juillet 1985.
- (24) L'analyse renvoie ici à la situation sociale et politique des immigrés en France, qui ne constituent pas des « commu-

nautés » encore moins des minorités ethniques organisées et reconnues. Sur les relations entre communautés et établissements scolaires, en lien avec la question des troubles de l'ordre scolaire, cf. M. Metz, *Classrooms and Corridors. The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools*, University of California Press, 1978.

- (25) La notion d'épreuve est ici employée dans le sens que lui donnent L. Boltanski et L. Thévenot, in *Les économies de la grandeur*, PUF, 1987.
- (26) Cf. J.J. Gumperz, *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Minuit, 1989.

- (27) Cf. l'analyse par J.-C. Forquin des théories éducatives « différentialistes de gauche » en Grande-Bretagne, prônant l'idée d'un curriculum centré sur les réalités de la vie locale et leurs effets d'« entremement de l'individu dans sa communauté d'appartenance supposée », J.-C. Forquin, *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boeck-Wesmael, 1989, pp. 142-152.
- (28) Cf. A. Sayad, « De la culture des immigrés et de ses fonctions idéologiques », ronéoté, 1978.
- (29) Cf. I. Joseph, *Le passant Considérable. Essai sur la dispersion de l'espace public*, Librairie des Méridiens, 1984.