

COLLÈGE : LA FRACTURE ETHNIQUE ... OU LA DÉMOCRATIE ?

JEAN-PAUL PAYET

J'aimerais proposer ici une réflexion sur l'évolution récente du collège, sous l'angle de sa mission d'intégration des enfants et des adolescents issus de l'immigration. L'argumentation de mon propos s'effectue en trois temps : en premier lieu constater la dégradation d'une éthique républicaine d'indifférence aux différences dans le cadre du collège, en second lieu, revisiter le rapport entre les familles immigrées ou leurs enfants et le collège, enfin, en troisième lieu, tenter de sortir de l'impasse actuelle en articulant pluralité et démocratie.

LE COLLÈGE, VU DE PRÈS : FRACTURES ETHNIQUES

Informé par une ethnographie du collège¹, je mets en évidence une série de phénomènes qui, en les assemblant, décrivent la relation école-immigration sous la forme d'un paradoxe : une tension, une oscillation permanente, instable entre soulignement et invisibilisation de l'ethnicité. Dans le cadre du collège, l'ethnicité est

tantôt saillante, signifiante, tantôt occultée, censurée. En réalité, elle est constamment présente et constamment invisibilisée. Sa prégnance ne se révèle que si l'on déchire le voile des apparences, le travail de faux-semblant – ce que font certains élèves, certaines familles, ce qui se produit aussi dans des situations particulières – des épreuves de révélation du paradoxe. Quelle est cette série de phénomènes ?

MARCHÉ SCOLAIRE ET "FABRICATION DES CLASSES"

En premier lieu, l'origine des élèves apparaît comme une variable déterminante de l'activité administrative, en tant que ce critère s'avère, pour les chefs d'établissement, un critère sensible, stratégique. Parmi l'activité administrative, j'ai particulièrement étudié l'activité de répartition des élèves dans les classes. Mais nommer ainsi cette activité est très réducteur, car elle prend sens dans le cadre d'un environnement scolaire et urbain, qui comprend le quartier, la commune, voire un ensemble géographique plus large. C'est donc une acti-

1 Les travaux de recherche sur lesquels s'appuie cet article portent sur des situations locales, généralement à l'échelle de l'établissement, que j'étudie selon une démarche socio-anthropologique - ou ethnographique - c'est-à-dire en m'impregnant par une enquête de longue durée des lieux et des activités qui s'y déploient. Pratiquement, j'observe, j'enregistre des échanges entre acteurs, *dans le cours de l'action* pour le dire de manière théorique. À la différence d'une démarche statistique, je ne cherche pas à mettre en évidence des régularités, des lois de causalité. Il s'agit d'un travail qualitatif sur une construction locale par des acteurs de l'école au quotidien. Pour autant, l'analyse, lorsqu'elle s'appuie sur un matériau d'observations fines, doit permettre de dégager des interprétations qui ont une portée théorique et qui sont susceptibles d'être proposées à une généralisation. En fait, ce travail au plus près du vécu quotidien, des activités ordinaires, ne produit de la connaissance (au sens d'une compréhension du monde) qu'à une double condition : un, il doit mettre en œuvre une démarche comparative, ce qu'apportent des enquêtes menées sur plus d'une dizaine d'années sur différents terrains, deux, il doit entretenir un aller-retour permanent entre le local (les établissements) et le global (le système).

vité qui a trait à la constitution d'une offre éducative. C'est aussi une activité qui touche à l'organisation du travail dans l'établissement, une division du travail enseignant. Il s'agit d'une activité stratégique et, en tant que telle, elle s'entoure de secret et donne lieu à un travail de dissimulation. Les chefs d'établissements, quand je les interroge sur la répartition des élèves dans les classes, brouillent les pistes en déclarant qu'il s'agit d'une activité très banale, qu'ils s'en remettent à la logique du hasard - *et donc en quoi est-ce que cela m'intéresserait ?* Depuis dix ans, j'observe pourtant peu à peu moins de déni de cette activité stratégique, ce qui prouve qu'un tabou est en train d'être levé mais avec lui, peut-être, les réticences éthiques à pratiquer de la discrimination. L'enquête sur place² contredit cette version officielle du collège unique avec des classes indifférenciées. Il y a, à l'inverse, majoritairement, des pratiques de fabrication de classes différenciées, selon toute une palette de techniques, par le niveau scolaire (ce sont alors des classes de niveau) mais aussi par l'attitude scolaire. Celle-ci est attestée par la scolarité antérieure ou est imputée selon des jugements de sens commun s'appuyant sur des préjugés, des stéréotypes ou encore des expériences vécues. La différenciation des classes articule en fait plusieurs variables : l'origine sociale, le niveau scolaire, le sexe, l'origine "ethnique". Bien entendu, origine sociale et origine ethnique ont de fortes correspondances puisque, pour les enfants issus de l'immigration, il y a généralement une appartenance sociale unique, aux milieux populaires. Mais, lorsqu'on reconstitue les profils de classes, on met en évidence l'importance majeure de deux critères : le sexe et l'origine ethnique. Les "bonnes classes" et les "mauvaises classes" (par le niveau scolaire de leurs élèves) ont des profils ethniques et sexuels opposés. On constate une surreprésentation de filles nées de parents français dans les premières et une surreprésentation de garçons d'origine étrangère dans les secondes. Or, ces concentrations ne sont pas le strict reflet de niveaux scolaires différents selon le sexe et l'origine ethnique, puisque des filles françaises en retard et des garçons maghrébins à l'heure bénéficient d'affectations plus favorables pour les premières et plus défavorables pour les seconds que si la seule logique du

regroupement par niveau avait prévalu. Tout semble se passer comme si la fabrication des classes aboutissait à séparer ces deux catégories d'élèves.

On ne peut comprendre cette discrimination objective dans un système républicain que si l'on regarde le système d'en bas, c'est-à-dire si l'on resitue le point de vue des chefs d'établissements ségrégués. Ces acteurs sont, dans leur immense majorité, animés par des valeurs républicaines et la mixité sociale est un de leurs objectifs les plus valorisés, un "hyperbien" qu'ils essaient d'atteindre et qui donnent sens à leur conception d'une vie (sociale et professionnelle) juste (pour parler comme Charles Taylor). Mais cet objectif rencontre, dans le contexte actuel, des obstacles importants. En deux mots, on peut caractériser le système scolaire français actuel comme un système opaque où se joue une contradiction forte entre un encadrement étatique puissant, hérité du passé, et des dynamiques libérales croissantes. On peut donner deux traductions de ces dynamiques : la valeur croissante du lieu de scolarisation pour les familles, la concurrence entre secteurs privé et public et au sein du secteur public pour l'accès aux ressources distinctives (institutionnelles et humaines). La recherche de l'hyperbien "mixité sociale" se fait dans ce cadre d'opacité et de conflit entre étatisme et libéralisme. Elle s'opère dans un contexte de marché scolaire où elle s'avère d'autant plus facile que la position occupée sur ce marché est favorable - et inversement. On observe donc, chez les principaux de collèges ségrégués ou mixtes mais menacés par un processus de ségrégation, des tentatives multiples pour réduire ou stopper la fuite des bons élèves et des élèves de famille française. Ces tentatives de maintien ou de recrutement du public mobile se font en réalité au détriment du public captif. C'est ainsi que l'hétérogénéité du public est maintenue ou accrue en proposant des "classes homogènes", préservées en termes de niveau et de climat par une ségrégation interne à l'établissement, entre classes d'une même division.

LES RELATIONS DE FACE À FACE

On peut observer une autre forme de différenciation des pratiques, des comportements des élèves et des parents

2 Ces travaux de comptage ont été réalisés d'abord dans trois collèges, puis répétés chaque fois que je me suis rendu dans un nouvel établissement - ils ont été pratiqués ensuite par d'autres chercheurs (Debarbieux, notamment) qui confirment la thèse de la différenciation des classes.

selon l'origine. Je précise qu'il est ici question de l'origine telle qu'elle est perçue extérieurement par les acteurs. Elle ne correspond évidemment pas terme à terme avec une culture. C'est tout l'intérêt de la notion d'ethnicité qui traduit un phénomène de construction de l'identité, dans laquelle interviennent les désignations pratiquées par autrui et les propres réactions des acteurs. En d'autres termes, il est question ici de visibilité d'une différence, de saillance liée à une perception - le phénotype et le patronyme essentiellement. Cette perspective ne conduit à aucune généralisation culturaliste classant des individus de "même origine" dans un même "groupe ethnique". Si j'utilise ici l'appellation "origine étrangère" ou "origine maghrébine", c'est dans la seule acception que leur attribue le discours ordinaire dans la société française actuelle.

En pratiquant des comptages, on peut mettre en évidence que certains faits produisent une différence visible selon l'origine des élèves. Les élèves d'origine étrangère sont sur-représentés dans les documents qui enregistrent les transgressions et les sanctions. Ils sont également sur-représentés parmi la catégorie des délégués de classe. D'autres observations, moins sujettes à un comptage numérique, mais suffisamment fréquentes pour être soulignées, conduisent à l'hypothèse d'une différenciation dans les relations agents-publics. Les élèves d'origine étrangère sont plus présents dans les lieux d'interface agents/élèves - par exemple dans un bureau de vie scolaire. Les rencontres avec les parents immigrés (ou d'origine étrangère) produisent plus souvent des malentendus, des conflits, des incivilités de part et d'autre.

De ces différentes observations, a priori hétéroclites, on peut en fait caractériser la relation entre l'école et les publics de l'immigration comme une relation marquée par deux dimensions : l'engagement et le conflit. Il importe au niveau de l'interprétation d'analyser la manière dont ces deux dimensions s'articulent. C'est en se référant à la thèse du stigmaté, telle qu'elle a été présentée par le sociologue Erving Goffman, que l'on peut concevoir leur imbrication. La condition de stigmatisé conduit l'individu à s'engager pour prévenir un jugement qui pourrait lui être défavorable. De même, la "rencontre mixte"³ est une situation de fragilité interac-

tionnelle qui menace la communication de malentendus. Le discrédit conduit ainsi, bon gré mal gré, les individus stigmatisés à l'exposition. Celle-ci peut être passive ou active. L'exposition active (susciter l'attention, rechercher le contact, représenter les autres, contester) a un coût, parfois élevé. Sortir de l'indifférence du statut d'élève nécessite une transgression des codes scolaires, une redéfinition de la distance usuelle entre l'institution et ses sujets. Le risque est alors clairement que cette redéfinition soit interprétée comme une transgression de fond, et non de forme, et sanctionnée comme telle. Le risque est bien que les attitudes des élèves ne soient pas replacées dans un cadre plus général de la relation politique entre l'école et l'immigration, mais jugées seulement dans l'ici et maintenant de la relation de face à face.

LE COLLÈGE, VU DE L'IMMIGRATION : ATTENTES DE RECONNAISSANCE

SCÈNES ET COULISSES

Le principe républicain d'indifférence aux différences (sociales, culturelles) opère ainsi de façon très variable dans l'espace scolaire. Il est généralement appliqué dans les lieux de co-présence, de contact avec le public ; à l'inverse, il est mis en veille, voire contredit fortement, dans l'organisation scolaire ainsi que dans les lieux de l'entre-soi professionnel. C'est ce que j'appelle les scènes et les coulisses du monde scolaire.

Sur les scènes, dans les lieux du contact entre professionnels et public, lorsque l'ethnicité émerge, le fait en est généralement imputé aux élèves ou aux parents. Lorsque le collège, ses agents, sont accusés de racisme, l'accusation stigmatise ceux dont le discours ne respecte pas la censure de l'ethnicité. Il y a ainsi une impossibilité à lever un tabou, qui peut alimenter des fantasmes mais peut aussi occulter des pratiques discriminatoires, telles que la fabrication ethnique de classes. Dans les coulisses – les salles de professeurs, les bureaux administratifs, de vie scolaire, les discussions "de couloirs" –, l'origine ethnoculturelle des élèves est pourtant de plus en plus mobilisée comme une variable pertinente pour expli-

3 Dans nos enquêtes, c'est la principale origine des élèves étrangers ou nés à l'étranger.

4 Il faut entendre par là une rencontre entre "normaux" et "stigmatisés", en veillant à ne pas connoter moralement ces notions. Pour Goffman, il s'agit de catégories purement descriptives, analytiques.

quer des comportements, des transgressions et au-delà pour donner un sens aux difficultés actuelles du métier. Je ne suis pas entièrement satisfait par la thèse selon laquelle cette ethnicisation du discours scolaire répond à un reflux plus général des valeurs de l'éthique républicaine, à une perméabilité du monde scolaire à la xénophobie présente dans la société française. On ne peut, à mon sens, analyser cette tendance par le seul niveau des idées. L'expérience vécue quotidiennement fait que les opinions ne sont pas seulement des jugements de valeur ; elles s'ancrent dans une perception directe, pratique des phénomènes. C'est ce qu'on a vu en mettant en évidence une différenciation des attitudes liées à la condition de stigmatisé.

Ce qui manque donc aux agents, ce ne sont généralement pas des valeurs de tolérance et d'universalisme ; c'est une lecture politique de la relation entre l'école et l'immigration. L'école, pour les publics de l'immigration, est un lieu à la fois emblématique et stratégique de leur intégration. Stratégique, l'école l'est pour l'accès à l'insertion et à la promotion socio-économique. Emblématique, l'école l'est au sens où elle est investie comme le dernier espace républicain dans un univers marqué par la relégation (de la résidence à l'emploi, en passant par les services publics, les lieux de loisirs, etc.). Or, la mécanique de l'intégration par l'école est enrayée par les différents mécanismes ségrégatifs que j'ai exposés.

UNE DIMENSION DE PROTESTATION

Pourtant, le vocabulaire habituel utilisé en sociologie de l'éducation qui décrit le rapport des familles immigrées à l'école sous le terme d' "attentes fortes" n'est pas totalement satisfaisant. Il présente le défaut de ne pas permettre d'expliquer pourquoi de fortes attentes peuvent se manifester sous la forme de la distance à l'école ou du conflit avec celle-ci. Il est en fait préférable de penser non pas les attentes en soi, mais l'écart entre des attentes (souvent idéalisées) et une réalité (assez loin de l'idéal). Cet écart n'est pas caractéristique des seules familles immigrées, en tant qu'il concerne toutes les familles mobilisées par l'enjeu scolaire. Mais la question consiste à savoir comment les familles gèrent différemment l'écart - lequel peut être produit tant par l'inadéquation de l'élève, dans ses performances individuelles, que par l'inadéquation de l'école, dans ses qualités contextuel-

les, aux attentes familiales. Que font donc les familles immigrées face au mécontentement⁵ ? Il semble qu'elles adoptent, dans une situation d'insatisfaction, l'attitude de protestation plutôt que celle de la loyauté, de la défection ou de l'apathie.

La défection peut être traduite dans le cadre scolaire par l'évitement de l'établissement de secteur, jugé trop ségrégué ou discriminatoire à l'égard des publics issus de l'immigration. De la même manière qu'au niveau de la résidence, les familles immigrées sont plus captives que les familles françaises, à *niveau d'attente et de mobilisation égal* (ce qui conduit à les comparer avec des familles françaises de statut socio-professionnel supérieur à elles). Elles connaissent moins bien les arcanes du système scolaire, elles semblent moins aidées par des agents de l'institution à contourner la carte scolaire, elles sont moins dotées en compétences relationnelles pour faire valoir directement leur demande. Pourtant, les nombreuses demandes faites à des interlocuteurs plus proches, tels que les travailleurs sociaux, d'une scolarisation à l'extérieur du quartier ainsi que le recours au privé - très marginal, mais néanmoins mis en évidence sur quelques contextes locaux - démontrent que la défection est une attitude envisagée, à défaut de pouvoir être mise en œuvre, par les familles immigrées. L'apathie est, quant à elle, rejetée, parce qu'elle renvoie à une expérience interne à l'immigration, une expérience intime pourrait-on dire. Cette attitude symbolise celle de la première génération de l'immigration, et plus encore des pères dans leur expérience extrêmement dominée de l'immigration de travail. Apathie mêlée de défection au sens où l'affectivité, et, par là, la capacité de projection des pères, étaient souvent tournées vers le pays d'origine. Le terme d'attentes doit donc être chargé de ce contexte politique, de cette histoire des rapports entre la société, son école et l'immigration, et être alors connoté d'une dimension de protestation. Il y a implicitement, dans l'attitude engagée des élèves issus de l'immigration et de leurs parents, une demande de réparation d'une situation héritée, durable et continue de discrimination. Cette demande est faite à l'école. Mais elle est faite dans des formes qui ne la présentent pas comme une revendication collective et structurée. Lorsque cela a été le cas - on l'a vu pour le "foulard" - l'institution scolaire a opposé une raideur de principe. La demande de recon-

5 Nous reprenons ici en l'appliquant au contexte scolaire l'argumentation d'Albert Hirschman, complétée par Guy Bajoit.

naissance s'exprime alors dans des interactions mineures qui, mal gérées, se transforment en violence.

LE COLLÈGE, VU D'AILLEURS : VERS LA DÉMOCRATIE

Comment sortir de cette spirale dans laquelle est enfermée la relation entre l'école et l'immigration : mobilisation/stigmatisation, attente/déception, amour/haine ? Le modèle éthique de l'indifférence aux différences reste un modèle séduisant théoriquement, mais il est contredit quotidiennement dans l'organisation scolaire et jusque dans une *doxa* officielle de l'adaptation aux difficultés locales en fonction du public très ambiguë. Pour autant, il s'agirait de sortir d'un débat binaire entre modèle républicain et modèle communautaire. Une troisième voie pourrait être la recherche d'un universalisme ouvert (une laïcité de confrontation, selon l'expression de Paul Ricœur) ou encore d'un pluralisme démocratique.

Je suis de plus en plus convaincu, non en théorie mais en pratique, des dérives d'une philosophie éducative adaptée aux populations de "banlieue", aux publics issus de l'immigration. La seule voie possible est donc celle d'une politique générale, valant pour tous les collèges. Dans le même temps, une politique de justice doit être menée pour contrecarrer les effets de la ségrégation. Trois chantiers se dessinent. Le premier chantier consiste à faire entrer l'immigration à l'école "par le haut" - et non "par le bas", par le stigmatisé, la mauvaise réputation, le conflit mal géré. Une entrée "par le haut" suppose une redéfinition de la culture scolaire, fort peu universaliste en pratique. C'est plaider pour une ouverture et une éducation, dans une visée laïque, au pluralisme culturel et religieux qui caractérise la société française actuelle. Cette éducation au pluralisme doit être une éducation pour tous, et non pas seulement pour les enfants issus de l'immigration et pour les établissements qui les accueillent en forte proportion. Faute de quoi, c'est le retour à l'interculturel des années soixante-dix, plein de bonnes intentions, mais aussi d'effets pervers dans la mesure où il ne fut mis en œuvre qu'à destination des seuls enfants d'immigrés. Ce ne fut pas d'ailleurs le seul effet pervers de cette politique, puisqu'elle présenta également des cultures réifiées, statiques, folklorisées, bien loin de la dynamique réelle des cultures vécues.

Le second chantier est celui de la démocratie à l'école. Il s'agit de mettre en œuvre une politique volontariste de changement des rapports agents-élèves et agents-parents dans le sens d'une plus grande réciprocité et d'une culture du dialogue. Les élèves et les parents de l'immigration portent - il est vrai souvent de façon maladroite - un autre modèle de relation entre l'école et ses usagers. Ils sont les révélateurs d'un déficit général et profond de la démocratie quotidienne dans l'ensemble du système scolaire français. Les volets de ce chantier sont nombreux tant sur la parole des élèves et des parents, des instances formelles aux situations ordinaires, sur la gestion des incidents et des affaires, sur leur exposition pédagogique, sur les sanctions, sur les recours, la défense dans les conseils de discipline, etc. Ce chantier ne peut être limité à la périphérie de la classe, il concerne aussi la classe au sens des savoirs et de leurs pédagogies. En d'autres termes, une vie démocratique de l'établissement scolaire est à construire, qui comblerait enfin l'écart avec une éducation civique trop académique et une citoyenneté scolaire souvent dévoyée au seul profit de l'institution.

Le troisième chantier est celui de la discrimination positive. On ne peut parler aujourd'hui d'une telle politique à propos des ZEP, tant par la tiédeur des moyens que par la timidité des adaptations. Il ne s'agit pas d'adapter pour "décrocher" du régime général, bien au contraire. Les ambitions doivent rester communes pour tous les élèves ; mais leur poursuite réelle nécessite une rupture plus grande, notamment en termes de nomination des équipes dirigeantes et des personnels dans les établissements ségrégués. Enfin, il ne faut pas attendre de mesures coercitives (du type remodelage et imposition du périmètre scolaire), le maintien ou le retour de la mixité socio-ethnique dans les collèges ségrégués. C'est par une véritable politique d'accroissement de la qualité de l'offre que se revaloriseront ces établissements.

En conclusion, je souhaite réaffirmer que l'universalisme est la seule voie possible. Mais cette recherche d'un bien commun s'appuie sur une analyse qui redonne un sens politique aux conflits entre l'école et les publics immigrés dans les collèges ségrégués. Faute d'accepter le débat sur l'ouverture au pluralisme et sur la discrimination positive, je reste convaincu qu'on ne sortira ni de la violence ni du débat très pauvre que celle-ci impose "à chaud".

Jean-Paul PAYET

Université Lyon II

Groupe de Recherche sur la Socialisation (GRS)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BAJOIT, G. (1988). Exit, voice, loyalty ... and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement, *Revue française de sociologie*, XXIX-2, p. 325-345.

BOUBEKER, A. (1999). *Familles de l'intégration. Les ritournelles de l'ethnicité en pays jacobin*. Paris : Stock.

DEBARBIEUX, E. (1997). Ethnicité, effet-classe et punition : une étude de cas, *Migrants-Formation*, n° 109, p. 138-154.

GOFFMAN, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*. Paris : Minuit.

HIRSCHMAN, A. O. (1995). *Défection et prise de parole*. Paris : Fayard.

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

PAYET, J.-P. (1997). Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège en banlieue, *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 19-31.

PAYET, J.-P. (1999). Mixités et ségrégations dans l'école urbaine, *Hommes et Migrations*, n° 1217, p. 30-42.

TAYLOR, C. (1998). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : Seuil.

TOURAINÉ, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*. Paris : Fayard.