

Payet, J.-P. (1994). Ethnicité et civilités dans l'espace scolaire. In M. Fourier & G. Vermès (Ed.), *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*. Paris : L'Harmattan.

Ethnicité et civilités dans l'espace scolaire

Jean-Paul Payet

A partir d'un travail de type ethnographique, centré sur des situations quotidiennes d'interactions entre acteurs scolaires et élèves, entre acteurs scolaires et parents, et sur différents rituels scolaires (réunions, conseils de classe, ...), nous tentons d'analyser la question du lien civil entre l'école et son public, dans des collèges de banlieue¹. De quelles manières se déroulent les échanges entre différents acteurs appartenant à des cultures différentes, tant sociales, qu'ethniques, générationnelles et territoriales ? Sur quels postulats se construisent ces situations, et avec quels procédés les acteurs scolaires mettent-ils en œuvre l'« ouverture » de l'école ? Quelles civilités, révélatrices de l'établissement de droits au quotidien, sont-elles construites dans l'espace scolaire². Telles sont les questions qui organisent notre réflexion sur les établissements scolaires accueillant (en proportion variable, mais significative) des élèves d'origine étrangère.

¹ Cet exposé rend compte d'un aspect de la recherche menée dans le cadre d'une thèse de doctorat en sociologie, intitulée « L'espace scolaire et la construction des civilités » (Université Lumière Lyon 2, janvier 1992, 566 p.). Ce travail a bénéficié d'un financement du programme de recherches « Espaces Publics » mené par le Plan Urbain (Ministère de l'Équipement).

² La notion de civilités est ici utilisée dans le sens des travaux de G. Simmel, et à la lumière de leur relecture par I. Joseph, *Le Passant Considérable*, Méridiens, 1984, et P. Pharo, *Le civisme ordinaire*, Méridiens, 1985.

Nous nous centrons dans cet exposé sur la question des relations acteurs scolaires-parents.

Notre investigation met en évidence un fort contraste entre la rareté des rencontres individuelles enseignants-parents et l'abondance des discours, dans les échanges quotidiens entre enseignants, sur le thème des familles³. Pour expliquer ce phénomène, nous proposons une double hypothèse. D'une part, ces rencontres, particulièrement lorsqu'elles contiennent une dimension conflictuelle, sont le « domaine réservé » d'agents scolaires non enseignants (le plus souvent du chef d'établissement, ou de son adjoint) : cette première explication réfère plus largement à la nécessité pour l'établissement de contrôler les effets négatifs d'image impliquée par la gestion de conflits. D'autre part, si la rareté des rencontres permet néanmoins une abondance de récits, c'est que la productivité d'une rencontre, en termes d'imaginaire scolaire, est largement supérieure au seul cadre de l'interaction. Nous faisons l'hypothèse que la mémoire d'un établissement stocke une série de récits de rencontres, qui deviennent autant de hauts-faits, de « classiques » de l'histoire des rapports entre l'école et les parents. Enfin, c'est le point que nous voulons développer ici, ce stock de récits se résume à une typologie très sommaire des familles.

Le travail du discours sur les parents d'élèves consiste en effet en une véritable construction idéal-typique de l'acteur familial. C'est ainsi que les anecdotes ne servent pas tant à construire une image des familles en constant renouvellement, qu'à illustrer une même vision rigidifiée et réifiée. La dichotomie qui règne dans les jugements sur les élèves opère également à propos des familles : comme il y a de *bons et de mauvais élèves*, il y a de *bons et de mauvais*

³ Le terme de « familles » est évidemment repris ici comme une catégorie du discours des acteurs. Les modes et les usages scolaires de la désignation sont cependant loin d'être neutres, comme le montre par exemple l'apparition contextualisée et discriminante des termes « familles », « parents », ou encore « quartier ». Sur ce point, cf. D. Glassman « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique », Centre de recherche en éducation, Université de St-Etienne, 1991, ronéoté, 10 p.

parents. La réussite scolaire d'un élève justifie généralement, chez les enseignants, un jugement positif des parents : les bons parents, « *ce sont ceux qu'on ne voit pas* », parce que leurs enfants ne posent pas de problèmes - 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 alors 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 dépassés* », ou, circonstance aggravante, « *ils prennent parfois la défense de leur enfant* »).

Le thème de la violence du milieu familial est un thème redondant des représentations des familles des élèves, véhiculées par les agents 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, plus particulièrement de milieux immigrés, et est 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 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, la vision scolaire tend à généraliser une équation entre un mode éducatif « archaïque » et une appartenance culturelle : à *culture sauvage, pratique 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 stigmaté qui s'applique alors à l'ensemble de la vie familiale, jugée socialement désorganisée.

L'école apparaît en opposition à ces milieux familiaux comme un espace particulièrement serein, pacifié, en bref *civilisé*. Nous ne voulons pas seulement contredire cette vision par les enquêtes qui démontrent que la brimade physique n'est pas abandonnée par une partie des agents scolaires. Historiquement, l'école construit un ordre fondé sur la censure du corps, sur la mise à distance des corps⁴. La construction d'un ordre hiérarchisé rend cette violence peu nécessaire : à la violence physique se substitue la violence symbolique des classements, des ségrégations, des exclusions. La violence scolaire, généralement occultée dans des procédures administratives, resurgit pourtant de manière plus expressive dans certaines sphères de l'espace scolaire : dans les relations entre professeurs et classes faibles, dans les relations entre agents de service et élèves, entre surveillants et élèves, et de façon importante dans les relations entre élèves.

Nous nous intéressons ici plutôt au rapport ambigu que l'institution scolaire entretient avec la violence, tant celle des élèves que celle (supposée) des milieux. Cette ambiguïté s'exprime dans la contradiction entre des discours qui condamnent cette violence, au nom d'une morale, et des pratiques qui la renforcent, sur le mode d'une « complicité objective ».

La « violence familiale » se présente comme un registre majeur de la construction de la « démission » des parents. Il ne s'agit pas de nier que la correction du père peut être parfois violente, mais nous voulons souligner ici que l'objet est particulièrement propice aux fantasmes des enseignants et aux ruses des élèves. Comment comprendre autrement la force de l'argument de la peur des « repréailles familiales » mis en avant par une partie des élèves maghrébins ? (« *si le gamin doit se faire torturer chez lui...!* »). L'argumentation de l'élève a quelques points communs avec l'accusation de racisme, utilisée comme tactique de défense par des jeunes d'origine

⁴ Cf. M. Foucault *Surveiller et punir*, Gallimard, 1975, I. Joseph, Ph. Fritsch, *Disciplines à domicile*, Recherches, 1977 et G. Vincent, *L'école primaire française*, P.U.Lyon, 1980.

maghrébine dans des contacts mixtes. Elle place l'échange sur un terrain miné, en faisant appel à des sentiments de culpabilité, installant le malaise dans l'interaction. Comment comprendre, autrement que par la volonté de mettre à distance la famille, et peut-être de se supplanter à elle, l'absence habituelle de réponses de l'école aux pratiques de subtilisation du courrier envoyé aux familles, par les enfants, ou, dans un autre registre, au constat de l'incapacité d'un certain nombre de parents immigrés de déchiffrer, soit par analphabétisme, soit par incompréhension, les codes scolaires ?

Si les agents scolaires se plaignent, mais sans changer leurs pratiques, des comportements des élèves, c'est bien parce qu'ils peuvent s'appuyer sur une croyance particulièrement ancrée dans le désintérêt des parents immigrés vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants : peu importe si les élèves perdent leur carnet de liaison, subtilisent le courrier du collège dans la boîte aux lettres de leur domicile, ou traduisent à leurs parents illettrés les « mots » en leur faveur, cela ne revient-il pas au même que s'ils ne le faisaient pas ?, et plus encore, les parents ne sont-ils pas responsables de ne pas se tenir informés de la scolarité de leurs enfants ?, et en définitive, ne méritent-ils pas ce qu'ils ont, ne récoltent-ils pas ce qu'ils ont semé, c'est-à-dire des enfants mal éduqués ?

L'argument des élèves n'institue pas la raison première de la mise à distance des parents : c'est bien parce que la représentation d'un milieu défaillant, lui, préexiste, qu'il s'installe avec autant de facilité. Les enseignants peu enclins à rencontrer les parents des élèves (de tous milieux), déniaient les compétences éducatives des parents de milieu populaire et immigré, trouvent ici une confirmation complémentaire, ainsi qu'un alibi facile à leur renoncement. Les effets de l'« alliance objective » entre élèves et enseignants méritent d'être soulignés. L'exclusion des parents réduit le cadre de la scolarisation au face-à-face entre agents scolaires et élèves. Cette relation duelle est alors exposée à toutes les dérives affectives, émotionnelles, irrationnelles, à tous les chantages, à toutes ces pratiques qui oscillent entre le laisser-faire et la rétorsion. L'exclusion

du tiers parental fragilise également le cadre scolaire, parce qu'elle instaure une illusion particulièrement agissante sur les interactions : l'illusion selon laquelle les élèves seraient les seuls interlocuteurs de l'école. D'une part, 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. D'autre part, pour illusoire qu'elle soit, cette représentation des enfants n'en agit pas moins sur les interactions. L'acceptation de la mise à distance des parents par les élèves a pour conséquence de laisser se développer la fiction d'« enfants laissés à eux-mêmes » qui se paie par une accentuation du rapport de force et de violence. Les élèves, à qui l'absence de communication de leurs actes délictueux à leurs parents laisse libre champ, s'engagent dans une confrontation plus poussée avec les agents scolaires. Ceux-ci doivent alors faire face à une logique de défi toujours renouvelée, et à leur propre peur de la « liberté » des élèves, que leurs stratégies de distanciation des parents ont produite.

Ainsi, nous voulons souligner que les conflits qui opposent les enfants - en fait il faudrait parler de pré-adolescents - et leurs parents, particulièrement exacerbés dans les familles immigrées, servent un ordre scolaire fondé sur le principe d'une rupture avec l'espace privé familial, produit par la concurrence entre deux modèles éducatifs antagonistes. Si parfois les discours des agents scolaires expriment la connaissance de ces conflits, c'est alors pour mieux les construire en cause de l'échec scolaire des enfants, occultant dans le même mouvement le rôle joué par l'école dans la perpétuation, voire l'aggravation de ces conflits. En définissant la distance entre les parents et les enfants comme une réalité intangible, en se refusant à prendre en compte cette réalité comme une spécificité de la scolarisation des enfants d'immigrés qui implique l'école, les enseignants réaffirment le principe de censure du privé dans l'espace scolaire, et plus précisément de censure de l'ethnicité, mais construisent par là même un cadre qui favorise le développement des pratiques d'indiscipline, de violence et de rupture scolaire des élèves.

L'analyse des représentations des familles immigrées par les agents scolaires (en « coulisses ») ne saurait se comprendre sans celle des rencontres, des « contacts mixtes » entre ces deux partenaires (sur des « scènes »)⁵. En observant ces interactions, il apparaît clairement que la catégorie de l'ethnicité parasite fortement le déroulement des échanges. Si l'on ajoute que ce constat ne peut être fait qu'en ayant accès aux échanges avec des parents de différentes origines, donc par un observateur extérieur et jamais par les parents, et que l'accusation de racisme ne peut être portée parce qu'elle est non seulement illégitime mais non pertinente (il s'agit très rarement de racisme, mais bien plutôt d'une construction de l'« étrange étranger »), nous mettons en évidence, dans l'espace scolaire, un double mouvement de surdétermination et d'invisibilisation de l'ethnicité. Cette présence/absence est au principe même de la construction des civilités dans les établissements scolaires des quartiers défavorisés.

⁵ E. Goffman, *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, Minituit, Paris, 1975.