

CE QUE DISENT LES MAUVAIS ÉLÈVES

CIVILITÉS, INCIVILITÉS DANS LES COLLÈGES DE BANLIEUE

Jean-Paul Payet

En dramatisant les phénomènes de violence dans les établissements scolaires, le discours public (depuis la fin des années 80) développe une double argumentation : d'une part, le phénomène est présenté comme nouveau, inédit, d'autre part, il est imputé à l'intrusion dans l'espace scolaire de pratiques s'originant à l'extérieur, dans les familles, le quartier, la rue. Cette double caractéristique indique clairement qu'il s'agit là d'une simple variation sur le thème majeur de la banlieue et des jeunes des générations issues de l'immigration.

A la nouveauté supposée du phénomène de violence à l'école, s'oppose la constante de la résistance des élèves (et de la discipline scolaire) depuis que l'école s'est ouverte à des milieux sociaux défavorisés. Si les élèves d'origine étrangère des collèges et lycées actuels ont quelque chose en commun avec les élèves français de milieu populaire des C.E.T. et C.E.G. des années 60¹, c'est bien, au-delà de différences multiples, l'expérience commune d'une distance culturelle à l'école, inexprimable autrement que sous la forme de l'activité de déviance. Pour les agents scolaires eux-mêmes, la valeur républicaine d'égalité impose la censure des différences sociales et culturelles, traduites alors dans des jugements sur les manières d'être². C'est à travers le respect des normes, des règles scolaires que s'exprime, de manière travestie, pervertie, le rapport entre l'école et des publics appartenant à des milieux culturels éloignés.

Quant à la désignation de l'origine de la violence dans les milieux des élèves, elle permet de décrire l'école comme une institution menacée, et d'occulter à la fois sa propre production de violence symbolique et sa participation à l'activité de déviance, entendue comme une "activité collective", "le produit d'une transaction effectuée entre un groupe social et un individu qui, aux yeux du groupe, a transgressé une norme"³.

Hedi et Ouissame, cinquième huit

Hedi et Ouissame sont deux élèves de cinquième⁴. Ils ont déjà un "passé scolaire" lourd, puisqu'ils sont en retard, l'un de deux années, l'autre de trois. Ils redoublent leur cinquième. Hedi a donc quatorze ans et Ouissame quinze

ans. Hedi est un des élèves du collège qui a le plus souvent affaire au conseiller d'éducation ; il a notamment été renvoyé trois jours du collège quelques mois avant l'entretien. Ouissame est également un des "perturbateurs" repérés de l'établissement. Par leurs performances et leur comportement, les deux garçons présentent le pro-



1 Cf Grignon (C). *L'ordre des choses Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Minuit, 1971, ainsi que Testanières (J) "Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré". *Revue française de sociologie*, VIII 1967, et Fritsch (P) de Montlibert (C) "Le cumul des désavantages : les élèves des centres ménagers" *Revue française de sociologie*, XIII 1972, 80-93

2 Bourdieu (P), Saint-Martin (M). "Les catégories de l'entendement professoral". *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°3 1975 et

3 Becker (H S). *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. Métailié, 1985 (1ère ed : 1963)

4 Cet article s'appuie sur l'enquête ethnographique que nous avons menée dans plusieurs collèges de banlieue, dans le cadre d'une thèse de doctorat, *L'espace scolaire et la construction des civilités* (Université Lumière Lyon II, 1992, 566 p.), ainsi que d'un contrat de recherche pour le programme "Espaces Publics" financé par le Plan Urbain (1992)

Les Annales de la Recherche Urbaine n°54 0180-930-III-92/54/85/10 © MELATT

fil des élèves destinés à être orientés en fin de cinquième vers l'enseignement professionnel. Pourtant, vers la fin de l'entretien (non retranscrit en totalité ici), Hedi fait part de son désir de passer en quatrième "normale", et de faire des études "générales". Ouissame veut s'orienter vers un B.E.P., mais seulement en fin de troisième. Hedi et Ouissame sont tous deux nés en France, de parents immigrés tunisiens. Le père de Hedi est "ouvrier", celui de Ouissame "artisan peintre à son compte".

"Ils nous connaissent tous au collège, tous les deux, on est réputés"

Hedi : ... ce qui nous plaît le plus au collège ? c'est qu'on trouve des copains ! des copines ! on peut discuter, à la récréation, beaucoup de choses comme ça (...)

Ouissame : on s'entend bien entre nous, quoi certains

H : une ambiance

Interviewer : qu'est-ce qui vous plaît le moins ?

O : le moins ? c'est les profs ! les profs et le conseiller d'éducation. Pas tous les profs, y'en a qui sont très sympas, mais le conseiller d'éducation, on l'aime pas. Et le directeur aussi ... (.....) Notre prof principal, il est très bien, mais y'a certains profs qui sont un peu méchants, et les autres non, ils sont sympas y'en a

H : y'en a, ils sont vieux jeu

O : (...) un prof sympa, c'est qu'on peut discuter avec eux, quand on leur demande quelque chose, ils nous répondent, certains profs, on leur pose une question, ils disent "ouais, va t'asseoir, j't'ai pas demandé !" (...)

I : quelles sont les qualités d'un bon prof ?

H : la compréhension

O : pas trop être sévère aussi ... parce que y'en a, ils sont trop sévères

I : quelles sont les matières que vous préférez ?

H : moi, toutes les matières, mais ça dépend du professeur, si je l'aime bien, j'apprends bien, si je l'aime pas, j'apprends pas (...) ouais, la plupart ils apprennent bien, mais c'est comme on s'entend avec eux, s'il est bien, on a plus de facilités à apprendre, que quand on l'aime pas tellement bien, on n'a pas le coeur à apprendre

I : un prof vieux jeu, c'est quoi ?

H : vieux jeu ? c'est vague ... trop sévère par exemple, on n'a pas compris quelque chose, il commence, il nous traite de tous les noms

O : non, pas de tous les noms, mais ... quoi, ils insultent un peu ...

H : Mme X. !

O : on disait un mot de travers, elle nous dit "c'est pas cacahuète, je vous ai pas dit de dire ça !" !

H : par exemple, quelqu'un il a acheté une nouvelle paire de baskets, il fait une erreur

O : après elle fait "ouais, c'est pas parce que t'as une nouvelle paire de baskets que tu commences, que tu as un nouveau survêtement ..."

H : ouais c'est ça

I : elle se mêle un peu de votre vie privée ?

H : ouais, beaucoup (...)

I : qu'est-ce que vous n'aimez pas que les profs vous disent ?

H : quand il y a des histoires hors du collège, et eux ils viennent s'en mêler

O : par exemple si un élève a été renvoyé, il a fait une connerie, "si tu veux pas être re-renvoyé ..."

H : ils la ramènent trop

O : ils parlent trop de son passé quoi, et on a dit ça au directeur l'autre fois, il a fait "faut dire au prof qu'il évite de parler de votre passé", on a dit ça au prof, et lui il se moquait de nous (...) parce qu'ils nous connaissent tous au collège, tous les deux, on est, quoi, on est réputés

H : on fait pas des choses méchantes ! par exemple, en permanence, on rigole un peu entre copains, dans la cour on s'amuse, pas plus, mais c'est juste des petits trucs comme ça, c'est pas des grandes choses !

"Ils marchent sur nous, même des profs qu'on n'a pas"

O : quand on est dans les toilettes, pas le droit de fumer, pas le droit de faire ça, pas le droit d'aller dans les couloirs, quoi, couloirs d'en haut, ils ont raison, mais couloirs d'en bas, ça fait rien, sous le préau, des fois il fait mauvais temps, il fait "allez sortez, il fait beau dehors !", il pleut dehors, il fait "sortez !", ça se fait pas ça ! (...)

I : est-ce qu'ils punissent beaucoup au collège ?

O : ouais pas mal

H : ça dépend de l'élève. Si un élève il se laisse faire, il se fait écraser par les professeurs, par exemple il lui dit une sorte d'insulte, il dit rien, le professeur il va continuer à

O : à toute l'année à l'emmerder, tandis que nous

H : par exemple, le premier jour, le professeur il nous dit quelque chose, un mot qui nous plaît pas, on s'exprime normalement, on lui dit "écoutez, parlez mieux avec votre bouche", et après il surveille un peu mieux son langage ... c'est tout

I : et vous, vous répondez, vous vous laissez pas faire ?

O : depuis, j'ai une habitude depuis au moins six ans, je réponds au prof

H : si, moi je m'écrase quand je suis vraiment en tort, quand je suis pas en tort, je m'écrase pas

O : même quand je suis en tort, je suis pas en tort, j'ai pas envie, j'sais pas pourquoi, c'est une habitude, même avec mes parents, je suis comme ça (...)

H : un professeur, par exemple si il va vers le conseiller d'éducation ou vers le directeur, il leur dit "tel élève il a fait ça, ça", disons il a inventé, ben l'élève il pourrait dire c'qu'il veut, ça changera rien

O : la parole d'un prof, elle compte plus que la parole d'un élève

H : voilà, l'élève presque ils s'en foutent hein !

O : même quand on lui dit la vérité, on lui dit "c'est nous qu'on a fait cette connerie", "non, non, c'est pas vrai,

vous avez fait autre chose" (...) vous êtes jamais allé salle des professeurs ? ben là-bas vous voyez un grand tableau, des fois y'a affiché notre nom, et ils marchent sur nous, même des profs qu'on n'a pas, des profs de troisième qu'on a pas, ils parlent sur nous, "ouais, j'l'ai vu dans le couloir, ç'ui-là, il a fait ça, ça, ça !"

H : et y'a des choses que j'aime pas chez certains professeurs, des fois je fais des petites conneries pour rigoler, ils s'en prennent pas à moi directement, ils s'en prennent à ma petite soeur, ils lui disent "ça veut pas dire parce que ton frère il a foutu sa merde que toi tu vas faire pareil !".

O : mais l'année dernière, on avait une classe bordel, c'est pour ça qu'on a redoublé

I : et les bons, c'est qui ?

O : c'est des filles, la moitié c'est des filles, elles disent rien, elles travaillent, elles pensent qu'à travailler

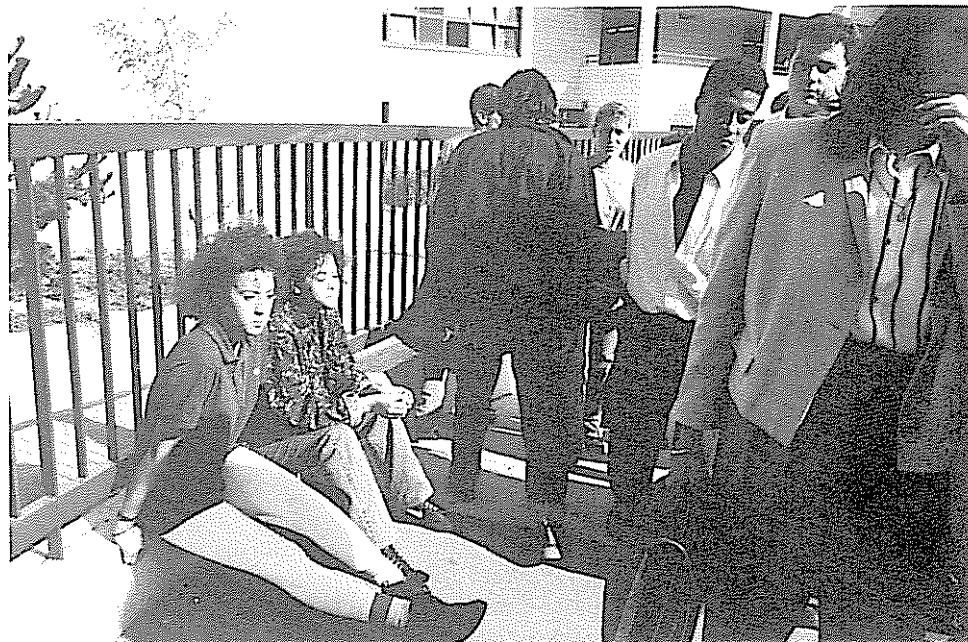
I : et le groupe des mauvais ?

O : c'est nous

H : non, nous on n'est pas mauvais

O : non, nous on n'est pas mauvais, mais ...

H : les mauvais, c'est y'en a, ils disent rien en classe et ils ont des mauvais résultats ... comme l'année dernière, on



et ma soeur, c'est une fille, elle dit rien, elle vient me le dire — je préfère qu'on me le dit en face, en plus je le connais même pas le professeur !

“Elles disent rien, elles pensent qu'à travailler”

I : est-ce que vous pouvez me décrire les groupes dans votre classe ?

H : comme dans toutes les classes, y'a un groupe sérieux

O : y'a un groupe moyen, et un qui fait la merde

H : un groupe moyen et nous on fait partie de ceux qui ont de bons résultats mais qui s'amusent

O : on discute, on s'amuse en classe

H : mais quand il s'agit des interrogations, on fait partie des meilleurs

I : ça marche bien l'école ?

H : ouais, assez bien

O : mais les professeurs, ça marche pas (...)

H : Nordine H., il fait partie de notre groupe

O : non, non, moyen lui, parce qu'il s'est mis à travailler cette année

H : mais la plupart du temps, nous deux

avait une fille dans notre classe, elle se faisait écraser dessus, elle avait partout des 7, des 8 de moyenne, les professeurs ils lui criaient dessus, elle disait rien, au conseil ils l'ont fait passer, et nous parce qu'on s'écrasait pas, on nous a pas fait passer (...) ça dépend du comportement, et comment le professeur, il trouve l'élève, si il est à son goût

O : y'a des chouchous

“Des fois, nous on a des mots arabes”

H : faut dire aussi y'a des professeurs un peu racistes ... parce qu'on a un professeur, on est en cours d'anglais, on fait une petite connerie, elle nous parle de Saddam Hussein, George Bush, c'est pas pour dire, bah ça nous concerne ! mais nous on s'en fout, nous on est en classe !

O : après il fait "ouais vous êtes venus pour quoi en classe ? pour les allocations familiales ?"

H : et nous comme on se laisse pas faire, on lui dit, "ouais on est venu pour les allocations familiales"

H : et des fois, au lieu de dire à certains élèves, c'est des ânes, il dit "ah ! vous êtes des chameaux !" ... ça s'interprète ce que ça veut dire !

I : tous les profs sont racistes ?

O : non !

H : non pas du tout, y'en a ils sont super bien ! par exemple, des fois, nous on a des mots arabes, des fois vers la fin du cours, on les utilise pour dire à un autre copain, on lui dit "espèce d'aveugle" en tunisien, *ahma*, et notre professeur des fois, par exemple j'écris quelque chose de faux, il me fait "oh t'es un aveugle !" en tunisien, pour rigoler (...)

O : il parle bien, on dirait il parle comme nous, il nous entend, il répète pareil que nous. Monsieur Z., il rigole bien avec nous

I : qu'est-ce que ça veut dire "espèce d'aveugle" ?

O : parce que y'a un copain l'année dernière, la prof elle lui fait "ils sont où tes devoirs ?", il lui raconte sa vie, il lui fait "ouais, mon père il est tombé d'un ravin" ... on lui fait "ouais, ton père il est aveugle", depuis l'année dernière (...) lui, on l'appelle le chauve parce que son père est chauve et moi ils m'appellent le gros, parce que mon père est un peu gros (...)

I : vous les choisissez comment vos copains ?

H : comme on est nous, nous on travaille bien et on fait un peu de tchatche, on va pas prendre quelqu'un qui est silencieux

"Ils font plus que leur métier, ils veulent qu'on leur ressemble"

I : comment vous préférez travailler en classe ?

O : d't'façon on fait tout (...) même si on lui dit de faire d'une autre façon, il nous écouterait pas, il f'ra à sa manière

H : et des fois, y'a quelque chose qui se passe dans la classe, par exemple y'en a qui abusent trop, après le prof à cause de cet élève, il arrête le cours entièrement, après il nous dit "débrouillez-vous tout seuls !"

O : et le lendemain, il nous fait une interro, zéro ! (...)

I : les profs font juste leur métier, et après ils s'en vont, c'est ça ?

H : non, ils font plus que leur métier, ils veulent qu'on leur ressemble ... un professeur, c'était une p'tite tête dans son époque, il travaillait bien et tout, il veut qu'on soit comme lui, des fois c'est pour notre bien, il veut qu'on réussisse, mais des fois il en fait trop (...)

O : cette année on a fait qu'une sortie

I : vous aimez bien les sorties ?

O : ouais on aime bien

H : ça nous aide à mieux les connaître (...)

O : comme D. (un animateur qui intervient dans le collège), je l'connais depuis, trois ans ça va faire, j'l'connais bien D., il me serre la main, j'lui dis bonjour, on discute (...)

H : certains professeurs, il faut se mettre au garde à vous avec eux (...) par exemple D., combien de fois je le vois hors du collège, on lui serre la main, on parle, des fois je vois des professeurs hors du collège, ils passent tout droit, ils savent même pas qui je suis, j'crois bien

"Avec eux, il faut marcher qu'avec la menace"

H : juste ce matin, je me suis embrouillé avec un (surveillant) ... je voulais juste appeler mon grand frère pour qu'il s'explique avec lui, il m'a trop énervé

O : on rentre dans la salle

H : je rentre dans la permanence

O : ouais elle était remplie hein !

H : il vient vers moi, il me fait "Hedi, pars de là, casse-toi de là, j'te veux pas dans ma salle !"

O : non au début, il fait : "Hedi, Ouissame, partez de là, allez dans l'autre permanence"

H : au début on parle gentiment "ouais, pourtant on a rien fait", après il commence à lever le ton "allez, cassez-vous de là !"

O : et après quand il voit Monsieur N. (le conseiller d'éducation), il l'lève plus haut, le ton !

H : ouais, il parlait doucement, et il augmente pour faire voir devant Monsieur N., et nous, ils croient on va s'écraser, moi même devant Monsieur N., j'm'écrase pas! et encore là j'étais pas en tort, j'allais appeler mon grand frère pour qu'il l'explique, j'vous dis franchement, il a trop abusé, j'lui parlais doucement "ouais, qu'est-ce que j'ai fait ?", "justement t'as rien fait, j'ai pas envie que tu fasses quelque chose, pars, casse-toi !", j'lui dis "écoute, j'te respecte, parle-moi normalement", il commençait "casse-toi, barre-toi" ... après, avec eux, il faut marcher qu'avec la menace, je vous le dis franchement, je lui dis "écoute, si tu veux pas que j't'amène mon grand frère, parle mieux" ... après il me fait "ouais mais t'as pas besoin de ton grand frère", il a commencé à baisser le ton et tout ... mais en vrai j'allais pas l'appeler ... (...) vous le voyez, c'est un grand, avec des lunettes, il est un peu clair

I : ...

O : j'sais pas d'où il vient, mais il veut trop faire sa loi ici

I : il est un peu clair ?

H : un peu noir !

"Franchement j'vois pas ce qu'elle a à voir la police"

H : des fois tellement je fais des conneries, Monsieur N. (le conseiller d'éducation), il m'fait "t'as un problème, tu viens me voir" ... quand la connerie je la fais, il dit "viens me voir", mais avant que je vais la faire, je crois bien que je vais faire une connerie, j'vais le voir, il me jette (...) des fois il téléphone à ma mère, ma mère elle vient, il dit "ouais, Hedi, tu peux venir discuter avec moi", et quand je suis sans ma mère, je viens pour discuter avec lui, normalement, il me jette ! (...) c'est une sorte de vie quand on vit là ? ils veulent pas que s'occuper de nous à l'intérieur, ils veulent nous commander partout, par exemple, disons j'ai une histoire avec un garçon dans mon quartier, j'me bagarre avec lui, le collègue il faut absolument

qu'il s'en mêle ! (...) par exemple, une fille de notre classe, c'était devant chez elle, j'rigole, on r'venait du cours, on s'amusait avec elle, on prenait des p'tites pierres, on disait "viens on joue à la pétanque, toi t'es le cochonnet" pour rigoler, elle disait rien, on rigolait avec elle, elle commençait un peu à s'énerver, après elle est rentrée chez elle, elle pleurait, elle a été le dire à sa mère, on était hors du collège, sa mère elle a téléphoné, et le directeur il a dit "vaut mieux que je règle ça avec mes élèves que j'appelle, que ça se règle avec la police" ... franchement j'vois pas ce qu'elle a à voir la police dans c'te petite histoire

"On dirait, ils veulent se débarrasser de nous"

I : qu'est-ce que vous voulez faire comme métier plus tard ?

O : moi, mécanique en aviation

H : moi aussi j'voulais faire ça, même avant que je le connais, j'voulais faire ça ... j'aime bien tout ce qui est vol (...)

H : (...) les profs, il faut que ce soit des jeunes qui aient été ici avant ... par exemple, y'en a ils ont bien réussi leurs études, ils veulent devenir professeurs, ben ils sont là, comme ça, quand ils étaient petits, ils savaient ce qu'ils faisaient les autres et ils s'entendent (...)

H : vous avez remarqué, les profs, ils veulent toujours envoyer les élèves directement à une quatrième techno (...)

O : on dirait, ils veulent se débarrasser de nous"

H : mais c'est notre vie, j'ai envie de faire quatrième normale (...)

Offenses et dégradations

On retrouve dans le discours de Hedi et Ouissame les caractéristiques de la "culture anti-école" que décrit P. Willis, parmi d'autres auteurs anglo-saxons⁵. Les "stratégies de prise de contrôle d'un espace symbolique et réel au détriment de l'autorité officielle", la démarcation entre la "culture des "gars" et celle des "fayots"", les valeurs attribuées à la virilité, à la force physique, aux codes d'honneur, les logiques de "réciprocité" et d'"équilibre" mises en oeuvre en réponse aux agressions des enseignants⁶, l'activité linguistique qui relève de la résistance et de l'intimidation (humour, vanes, surnoms, etc.⁷, auxquels la langue arabe apporte la ressource supplémentaire de la "commutation de code"⁸) : tout ceci transparait dans les discours des deux élèves, et plus généralement des "mauvais élèves".

Mais ce qui semble ici prégnant, et de manière d'autant plus forte que le statut de l'élève est plus bas dans la hiérarchie scolaire, est une autre vision de l'école : à la manière de reclus d'une "institution totalitaire", il s'agit de l'expérience de l'humiliation, de la dégradation⁹. Les

formes de dégradation mineures, "minuscules" constituent l'ordinaire de l'expérience scolaire. Ce sont les dégradations corporelles (les offenses territoriales notamment) qu'expriment en premier lieu les élèves : ne pas avoir froid ("*ne pas se geler dehors*", "*du chauffage dans les études*"), mettre à l'abri des effets personnels ("*on voudrait des casiers qui ferment, pour les demi-pensionnaires*"), disposer d'une intimité ("*des bancs pour s'asseoir dans la cour*", "*on devrait pouvoir avoir un walk-man dans la cour*"). Deux revendications reviennent avec insistance, révélant de manière forte leur sentiment d'être méprisés et incompris par l'institution. Le premier thème est celui de l'exposition des corps aux intempéries, exprimé sur le mode de la dénonciation d'une brimade. "*Des fois il fait mauvais temps, il fait "allez sortez, il fait beau dehors !", il pleut dehors, il fait "sortez !", ça se fait pas ça !"* (Hedi, Ouissame) "*En hiver, ils nous laissent geler dehors comme des clebs !"* (élève de 4e). L'autre revendication a trait aux toilettes, et plus précisément à l'absence habituelle de papier hygiénique (parfois, les filles demandent des distributeurs de tampons). Les élèves dénonceraient ici l'auto-violation qui leur est imposée, jusque dans les territoires les plus intimes¹⁰.

L'expérience dégradante est inscrite dans les conditions mêmes de la vie quotidienne au collège, par la "micro-physique du pouvoir" scolaire, par la "discipline du minuscule" qui répartit les corps dans l'espace, hiérarchise les places, régit des emplois du temps, impose des exercices¹¹. De la mise en rangs aux bousculades de couloirs, aux "bourrages" dans les queues de cantine, aux études surchargées, aux repas pris dans le bruit et la précipitation, aux dortoirs collectifs, l'espace scolaire est dominé par la logique du nombre, la prégnance de la masse. Les enseignants se plaignent fréquemment des comportements de foule des élèves, mais l'organisation

5 Willis (P). "L'école des ouvriers". *Actes de la recherche en sciences sociales*. n°24. novembre 1978. Pour une bibliographie plus détaillée, nous renvoyons à notre thèse

6 Marsh et al (1978) cité par Woods (P) *L'ethnographie de l'école*. A. Colin. 1990

7 Labov W. *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Ed. de Minuit. 1978

8 Gumperz (J J). "Bilinguisme, bidialectalisme et interaction en milieu scolaire" in *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Ed. de Minuit. 1989

9 Cf Goffman (E.). *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*. Ed. de Minuit. 1968. Le thème de l'humiliation rejoint également celui du mépris développé par F. Dubet à propos des lycéens Dubet (F.). *Les lycéens*. Seuil. 1991

10 Goffman (E.). *La mise en scène de la vie quotidienne*. t 2. Ed. de Minuit. 1973

11 Cf. Foucault (M). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, ed. Gallimard, 1975 ; Joseph (I). Fritsch (P). *Disciplines à domicile. L'édification de la famille*. Recherches n° 28. 1977 ; Querrien (A.). *L'enseignement. L'école primaire*. Recherches n° 23. 1976 ; Vincent (G.). *L'école primaire française*. P.U.L. 1980

scolaire interdit le plus souvent les formes moins collectivisées. L'argument selon lequel les élèves se plaisent dans ces ambiances collectives est contredit par leur revendication de lieux et de moments permettant la réunion en petits groupes. Le point de vue scolaire exprime une "absence de réciprocité des perspectives".

Martine : ce que j'aime pas ... les escaliers à monter à huit heures du matin ! ... le bruit, y'a beaucoup de bordel !

Lamia : (...) quand je suis arrivée ici en sixième, ça change, j'étais en primaire, c'était calme et puis on arrive ici, y'a du bruit de partout, des portes qui s'ouvrent en plein cours, et des bagarres à la sortie, en classe, ils interpellent le prof comme si c'était ... (...), on m'a raconté que dans d'autres collèges, c'était pas comme ça

Martine : la discipline dans les autres collèges, elle est plus stricte

Lamia : à la fin de la journée, on en a ras-le-bol, parce que même dans la classe, c'est comme ça, y'a toujours un noyau qui perturbe la classe (...) ça fait mal à la tête à la fin de la journée ! y'a pas que les profs qui ont mal à la tête, et puis les profs ils comprennent pas ça, parce qu'ils pensent qu'on est des élèves, on entend pas ce qui se passe à côté de nous (...) eux, ils se plaignent tout le temps, mais nous on n'a jamais le droit de se plaindre !

Si Martine et Lamia sont, du point de vue des performances scolaires, à l'opposé des "mauvais élèves", elles n'adoptent en rien les rôles de "fayots". Bien intégrées dans leur classe et dans le collège, elles n'occultent cependant pas le climat conflictuel entre les professeurs et certains élèves, et entre les élèves eux-mêmes ("les mauvais élèves entraînent avec eux les bons, parce qu'ils sont jaloux, ils supportent pas"). Les agents scolaires qui



mettent en place une concertation avec les élèves soulignent, avec dépit, l'attente sécuritaire et les propositions disciplinaires des élèves ("ils sont plus durs avec eux-mêmes que les adultes le sont avec eux !"); ils s'appuient pourtant sur ces attentes pour renforcer et justifier des contraintes ou des règlements nouveaux. L'interprétation scolaire ignore à la fois les conditions de production du

discours (qui parle ? à quelle occasion ?), et la nature profonde de la revendication. Ce n'est pas tant une discipline que demandent les élèves, qu'un cadre qui tienne à distance les conflits (notamment les conflits entre pairs), qui garantisse les conditions de calme et de confiance que nécessite l'apprentissage, au lieu d'activer les conflits par une logique de discrimination et d'humiliation¹². Plus généralement, de tels malentendus caractérisent la majorité des concertations engagées par l'administration : les doléances des élèves, d'ordre matériel ou d'ordre relationnel, sont le plus souvent considérées ou comme non pertinentes, peu dignes d'intérêt, ou comme suspectes. Tel est bien le paradoxe du discours scolaire sur la "nécessaire responsabilisation des élèves" : dénier toute légitimité aux revendications des élèves, parce qu'elles ne correspondent pas au schéma attendu par des adultes, ou sous le prétexte qu'elles pourraient être exprimées hors de toute innocence (c'est le thème de la "perversité" des élèves, si répandu dans la culture des agents scolaires).

Les attitudes, les "manières d'être", l'hexis corporel constituent un terrain privilégié du harcèlement professoral (auquel répond un harcèlement des élèves qui prend d'autres formes). En coulisses, les discussions sur les "présentations de soi" des élèves occupent une grande part des échanges entre professeurs. On y stigmatise les formes trop manifestes de l'expression d'une sexualité adolescente¹³ : la jupe trop courte d'une élève "provocatrice", des tee-shirts trop échancrés portés par des garçons ("on aurait dit des soutiens-gorges, j'ai fini par interdire qu'ils viennent avec en cours"). De telles remarques sont perçues comme de véritables offenses (territoriales, morales) par les élèves : "Monsieur P., il nous considère comme moins que rien, il nous fait toujours des réflexions, il nous voit contre un mur, "le mur va pas tomber !" (élève de cinquième).

L'extra-territorialité scolaire

Le thème du pouvoir discrétionnaire des enseignants est redondant dans les discours d'élèves, de manière d'autant plus forte que l'élève est en position dominée dans l'institution. "La parole d'un prof, elle compte plus que la parole d'un élève" (Ouissame). "Quand un prof aime pas quelqu'un, il le saque comme il veut" (élève de 3e, d'origine maghrébine, deux ans de retard). Hedi et Ouissame décrivent l'école comme une instance dangereuse, tentaculaire, qui étend son contrôle sur l'ensemble de la vie de l'élève, limitant le présent par la référence au passé ("si tu veux pas être re-renvoyé ..."), incluant les autres membres de la famille dans une même image

12 "Les élèves reconnaissent conjointement leur besoin de travailler et leurs propres réticences : ce qui implique la reconnaissance d'un besoin de discipline" (Woods (P) op cit p 46)

13. Cf. Pujade-Renaud (C) *Le corps de l'enseignant dans la classe*. ESF, 1984

dévalorisée (“ils s’en prennent à ma petite soeur”), étendant le regard jusque dans les activités extra-scolaires de l’élève (“le collège, il faut absolument qu’il s’en mêle”). La dénonciation de l’argument du principal (“il vaut mieux que je règle ça avec mes élèves que ça se règle avec la police”) démontre à quel point Hedi et Ouissame, en dépit de leur conflit avec les agents scolaires, sont attachés à une extra-territorialité de l’école. Nous nous souvenons ici d’une alerte à la bombe au collège T., quelques jours après le déclenchement de la guerre du Golfe. (Des inconnus avaient téléphoné, justifiant leur acte présumé au nom d’*“une solidarité avec nos frères musulmans”*). Le motif a peu d’importance pour notre propos, mais il peut expliquer, dans le contexte de l’époque, la réaction très tendue de l’administration du collège, ainsi que des agents de la force de l’ordre). Lorsque la police, alertée, arrive sur les lieux, les élèves (et les professeurs) ont été évacués des bâtiments et stationnent dans la cour de récréation. La voiture de police entre dans l’enceinte du collège et se gare au milieu de la cour. Immédiatement, un attroupement d’élèves se forme autour du véhicule. Deux policiers en sortent et se dirigent, accompagnés du principal, vers les bâtiments pour procéder à leur inspection. Deux autres policiers restent à l’intérieur de la voiture. Des élèves s’amuse à donner de petits coups de pied dans les pneus, les policiers descendent, et la tension monte très vite. Le véhicule ressort du collège, et va rejoindre une autre voiture arrivée “en renfort”, garée devant le collège. Les policiers ferment alors le portail du collège et exigent des agents scolaires qu’ils soient en mesure de contrôler leurs élèves. Le ton des policiers est très vif, comme nous l’ont témoigné par la suite des professeurs, selon lesquels un policier aurait prononcé le terme d’*“armes”*. (Nous n’avons pas su s’il s’agissait là d’une menace des policiers, ou si les dits policiers, à peine remis du chahut des élèves, faisaient part aux enseignants de la présence d’armes dans la voiture, et des risques de manipulation par des élèves.) Au milieu de la cour, dans ce collège de banlieue, “bouclé par la police” et par une rangée d’enseignants, en pleine guerre du Golfe, la situation nous parut éminemment symbolique. D’autres faits vinrent confirmer, dans ce contexte révélateur des tensions inter-ethniques qu’a constitué la guerre du Golfe, le bien-fondé de la “paranoïa policière” des élèves (comme si, dans ce contexte, les collèges de banlieue devenaient, pour les institutions chargées du maintien de l’ordre, des “zones à risques”). Le principal du collège F., alerté par des rumeurs de *“descentes de skins-heads qui viendraient régler leur compte aux élèves arabes”*, fit la demande au commissariat de la commune d’une présence policière aux abords du collège. Ceci se traduisit, “sur le terrain”, par des contrôles d’identité répétés d’élèves (dont la probabilité de subir un contrôle est éminemment variable ...), effectués à quelques dizaines de mètres du collège.

Dans l’affaire de l’alerte à la bombe, la réaction des

élèves est interprétable comme une défense territoriale face à ce qui est perçu ici comme une intrusion du véhicule de police dans l’établissement. De même, à un niveau plus microsociologique, Hedi et Ouissame récusent l’intrusion symbolique de la police dans l’argumentation du principal (“plutôt que ça se règle avec la police”). C’est dire que le thème policier (plus exactement sous l’angle de la représentation d’une police agissant hors de toute référence à la loi) organise les interprétations des “mauvais élèves” des collèges de banlieue¹⁴. Mais l’extra-territorialité qu’ils exigent de la part des agents scolaires s’impose aux élèves eux-mêmes, dans leur discours public (celui adressé au chercheur) sur l’école. C’est moins la figure policière qui est mobilisée par les élèves pour dénoncer les pratiques scolaires jugées illégitimes que la figure du panoptique. La perception de l’injustice et de la manipulation des informations discréditrices s’aiguise alors, chez les élèves dominés, parfois jusqu’au sentiment de persécution. “Vous êtes jamais allé salle des professeurs ? Ben là-bas, vous voyez un grand tableau, des fois y’a affiché notre nom, et ils marchent sur nous, même des profs qu’on n’a pas.” (Ouissame)

L’ethnicité, entre connivence et malentendu

Si l’expérience dégradante est mise en oeuvre par des contraintes règlementaires ou matérielles (temporelles, spatiales), elle se réalise également au niveau des processus communicationnels, dans l’ordre interactionnel. Le thème du manque de respect de certains enseignants revient fréquemment chez les élèves, et plus particulièrement chez ceux scolarisés dans les “mauvaises classes”. Lorsque les enseignants adoptent des comportements transgressifs, ceci ne les empêche nullement de stigmatiser ces mêmes comportements chez les élèves¹⁵. Cette identité de comportements et cette non-réciprocité des droits (des civilités) concernent de multiples aspects : retards, absences, cigarettes, attitudes déscolarisées, écarts langagiers, ragots, moqueries, sarcasmes, etc. (Bien entendu, ce qui distingue les activités des uns et des autres, c’est leur définition légitime dans des rapports de force, mais nous nous plaçons ici du point de vue que chaque groupe adopte sur les pratiques de l’autre groupe.) “Mlle D., elle parle pas correctement, elle dit des mots grossiers, elle renvoie les élèves quand ils sont en retard une minute. Elle a enregistré le cours ! on sait pas pourquoi, elle a fait ça en cachette, et quand elle a

14 Lorsque les groupes se placent du point de vue de la rage, qui n’est ni, rappelons-le, la seule perspective qu’ils adoptent, ni la perspective dominante, la police devient le symbole de l’absence de rapports sociaux, de la pure domination de la violence” (Dubet (F.). *La galère : jeunes en survie*, Fayard, 1987 p 84)

15 Cf Payet (J.-P.), “L’insolence” *Les Annales de la recherche urbaine*, n°27, juillet 1985

enregistré le cours, elle a parlé correctement” (élèves de cinquième)

Les “mauvais élèves” sont particulièrement sensibles, peut-être parce qu’ils en sont plus souvent destinataires, aux allusions, aux double-sens, aux métaphores, aux lapsus, aux surnoms, à tous ces glissements qui travaillent la communication. “Cacahuète”, “chameau”, “Sadam Hussein” ... la plupart des accrocs communicationnels que rapportent Hedi et Ouissame mettent en scène une arabilité stéréotypée. Les élèves, qui revendiquent une neutralité territoriale (“on est en classe”), se voient ici renvoyés à leur ailleurs (“bah, ça nous concerne !”), au fond à un état transitoire (“vous venez pour les allocations familiales”)¹⁶. La seule issue du “faible”¹⁷ est alors de prendre au mot le stéréotype (“ouais, on est venu pour les allocations familiales”).

Le rappel de l’ethnicité ne constitue pas en soi une offense, comme le montre bien l’opposition que font Hedi et Ouissame entre un usage euphémisé, détourné, à mots couverts du registre ethnique et un usage plus direct, par exemple sur le mode de la “reprise” (“il nous entend, il répète pareil que nous”), qui crée au contraire la connivence. On pourrait ainsi décrire une catégorie d’agents scolaires “initiés”, “autrement dit, (un ensemble composé) de normaux, qui, du fait de leur situation particulière, pénètrent et comprennent intimement la vie secrète des stigmatisés, et se voient ainsi accorder une certaine admission, une sorte de participation honoraire au clan”¹⁸. L’usage du terme *ahma*, dans l’interaction rapportée par Hedi et Ouissame, ressemble fort à une expérience d’initiation, à la manière de l’inversion symbolique de l’usage de termes “stigmatisants”¹⁹. Certains élèves d’origine maghrébine sont particulièrement friands de ces interactions où, en groupe, ils testent les réactions de nouveaux interlocuteurs, par toute une série de techniques linguistiques et scéniques (blagues, vannes, provocation, mimes, jeux de rôles). Il faut noter que la démarche d’ouverture des enseignants est risquée, et peut aussi bien produire l’effet inverse de celui recherché (“Il ne suffit pas d’ouvrir son moi, encore faut-il qu’on l’accepte”, dit Goffman²⁰). Au magasin des malentendus, il faut ranger la plupart des énoncés produits sur le mode de la bienveillance (telle la prononciation “littérale” des patronymes des élèves d’origine maghrébine, très mal vécue par ceux-ci, qui la considèrent comme un acte totalement “déplacé”).

Lorsqu’ils sont interrogés sur le racisme des agents scolaires, la grande majorité des élèves répondent par la négative. Il n’est pas contestable que la majorité des professeurs n’adoptent pas des attitudes racistes, une partie des enseignants des collèges de banlieue se réclamant même ardemment de valeurs humanistes. Mais, d’une part, l’anti-racisme peut se mêler parfois de familiarité ambiguë, dans les rapports avec les élèves. D’autre part, les élèves ne mobilisent pas facilement la ressource du “racisme” pour qualifier des expériences discriminatoires en milieu scolaire²¹. Ainsi, même les élèves qui se

plaignent de l’incompréhension de professeurs d’éducation physique et sportive pendant la période du ramadan (“les parents font un mot, mais les professeurs ne veulent pas nous dispenser”) mettent plutôt en avant l’argument de la santé (“quand on fait de la gym, ça me donne soif”, “on a mal au ventre”). Tout semble se passer comme si la mobilisation de la catégorie du racisme risquait de souligner une appartenance singulière, que les élèves rejettent, du moins face à l’interviewer. Pourtant, dans des situations plus anonymes, moins contrôlées, la catégorie du racisme émerge : lors d’une enquête par questionnaire (anonyme, auto-administré, rempli au sein du groupe-classe, en l’absence du professeur), dans une séance d’“expression collective”, au cours de laquelle les élèves font part de leurs doléances, ou dans les entretiens avec des élèves en fort échec scolaire.

L’école dans les banlieues : inflation scolaire et déscolarisation

L’expérience de l’humiliation et de la discrimination est très inégalement partagée par les élèves. La variable distinctive n’est ni le sexe, ni l’origine ethnique, ni l’âge scolaire, mais bien une agrégation de ces trois variables principales qui modifie le sens et le rôle de chacune d’elles. Cette agrégation a un support et une traduction dans l’espace scolaire : la classe. Il s’agit moins d’individus définis par certains caractères statistiques dont nous parlons ici, mais plutôt d’individus insérés dans des contextes, jouant des rôles différents en fonction des situations. Un élève français, en fort retard scolaire, scolarisé dans une “mauvaise classe” peut ainsi partager, et faire sien, le stigmate ethnique imposé à ses camarades. Mais cet exemple ne saurait faire oublier que les “mauvaises classes” sont constituées en majorité d’élèves d’origine maghrébine, et que les garçons maghrébins ont une très forte probabilité d’en faire partie. Tels Hedi et Ouissame scolarisés dans la classe de cinquième du collège T., où la proportion d’élèves en retard est la plus forte, où la proportion d’élèves d’origine maghrébine est la plus importante, et où les filles d’âge scolaire normal sont le moins nombreuses.

Ce que nous décrivons relève donc plutôt de ce qui se

16. Sayad (A.) “Qu’est-ce qu’un immigré ?” *Peuples méditerranéens* n°7, 1979

17. Certeau (de) (M.) *L’invention du quotidien*, 2 t., U.G.E., 1980

18. Goffman (E.) *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, Minuit, 1975

19. cf l’anecdote sur l’usage du mot “nègre” au sein d’un groupe de pairs mixte, rapportée par Birdwhistell (R.) et citée par Goffman (E.) op cit

20. Goffman (E.) *Ibid.* p. 42

21. Zrotti (J.P.) “Quand le racisme fait sens. Ou la construction du remarquable par des jeunes Maghrébins d’un quartier populaire”. *Peuples méditerranéens* n°51 avril-juin 1990

passe dans les "mauvaises classes"²². Par le jeu subtil des répartitions des classes entre les enseignants, ces classes héritent plus souvent que d'autres de pratiques enseignantes déscolarisées. Celles-ci sont le fait de deux catégories distinctes d'enseignants. Pour les uns, la déscolarisation des pratiques est le produit d'une rupture avec une pédagogie traditionnelle ; pour les autres, elle est plutôt le produit de l'"usure". Il ne s'agit donc pas de pratiquer l'amalgame entre les différentes motivations des enseignants, mais seulement de repérer les effets des logiques pédagogiques proposées aux "mauvaises classes". De fait, ces classes *bénéficient* plus que les "bonnes classes" de l'idéologie d'une pédagogie libérale, active, participative, interactive, qui se caractérise par l'occultation du pouvoir au principe même de la relation enseignant-enseignés. Dans la réalité, ces pratiques enseignantes déscolarisées, en l'absence d'une cohérence globale entre les différents enseignants, aboutissent fréquemment à une situation paradoxale, caractérisée par l'oscillation entre des relations de familiarité et des relations disciplinaires. En effet, parce qu'elles satisfont superficiellement les attentes de proximité des élèves mais non leurs revendications d'égalité, elles ne recueillent qu'une adhésion fragile, temporaire, se révélant à long terme comme de véritables "activateurs de déviance"²³. L'indiscipline des élèves de ces classes exprime alors une résistance aux stratégies de brouillage (du sens scolaire) mises en oeuvre par l'institution et ses agents. *"Ouais, tu dis qu'il est sympa T., mais il prend son journal et quand on lui demande des choses, il nous dit "merde" !" (élève de cinquième). "M. U. ne fait rien que des "compte est bon" et n'avance pas le travail" (élève de cinquième).*

Le brouillage opère à différents niveaux. Une des tensions majeures qui travaillent l'école dans les banlieues est celle qui oppose un mouvement de déscolarisation et un mouvement de re- (ou sur-) scolarisation. Cette tension recouvre plusieurs contradictions et conflits opposant : la déscolarisation des contenus scolaires et l'inflation de l'enjeu scolaire, l'ouverture aux familles et la ségrégation au profit de certains groupes sociaux, l'affaiblissement de la discipline scolaire, le développement de l'idéologie du "bien-être" (l'école, "lieu de vie") et l'aggravation de la sélection implicite. En réalité, ces différentes tendances s'expriment, de manière variable selon les contextes, dans les établissements scolaires. Le résultat semble être la fragmentation d'un espace scolaire, qui se diversifie et s'ouvre, non par complexification, mais par ségrégation. L'école (dans les banlieues principalement) est l'espace qui contient une diversité de registres pédagogiques, relationnels, civiques, mais qui distribue cette diversité selon un principe de ségrégation entre des groupes d'élèves, tout en occultant les différences par la production d'une idéologie égalitaire.

L'organisation du collège F. est à ce niveau révélatrice. Cet établissement de banlieue qui propose à la fois du grec et des randonnées en ski de fond, des classes de

musique et des activités dans les centres sociaux, mais pour des élèves différents, est construit sur le mythe de la "réussite pour tous". La hiérarchisation des élèves dans les différentes classes s'accompagne d'une rupture des correspondances sensibles entre les groupes qui mystifie et occulte les rapports de valeur. Plus précisément, les



différences sont tout à la fois occultées et soulignées : occultées par le discours pédagogique, soulignées par l'homogamie scolaire, sociale et ethnique des groupes, les pratiques des enseignants. Prenons ici des extraits de conseils de classe de ces "classes faibles" : *"Les notes qui leur sont données ici sont des notes un peu favorisées par nos méthodes qui consistent à les mettre en situation telle qu'ils ne puissent que très difficilement rater ce qu'ils font" (professeur). "Moi je fais du français, je leur donne des points en plus quand ils ne font pas de fautes d'orthographe, quand ils écrivent des phrases qui se tiennent debout, ce qui fait que j'ai des élèves qui ont 22 sur 20" (professeur de technologie).*

La revendication de dignité

C'est au fond l'ordre scolaire implicite qui leur attribue la plus mauvaise place que les élèves des "mauvaises classes" tentent de contester par leurs pratiques d'indiscipline. Mais la remise en cause de l'ordre scolaire ne peut aboutir, du fait de la croyance partagée par les élèves en la valeur de la réussite scolaire²⁴. C'est ici que les élèves des établissements étudiés se différencient des

22. Nous préférons le terme de "mauvaises classes" à celui de "classes faibles", puisque les enseignants font eux-même la nuance entre les classes faibles "calmes" ou "difficiles". C'est bien de cette deuxième catégorie du discours scolaire que le terme de "mauvaises classes" se rapproche le plus.

23. Woods (P) "Une analyse sociologique des incidents perturbateurs" in *L'ethnographie de l'école*, op. cit.

“gars” décrits par P. Willis. Les “gars” opèrent une contestation de la “culture scolaire”, qui s’articule directement à une appropriation de la culture d’usine (“(il y a) une continuité entre les deux cultures, entre l’usine et l’école, il y a continuité d’expérience d’un univers à l’autre pour l’individu d’origine ouvrière et pour le groupe auquel il appartient”²⁵). Les jeunes d’origine maghrébine, et en particulier les garçons, refusent au contraire l’univers du travail dominé dans lequel leurs pères évoluent (c’est aussi à ce niveau que l’amalgame entre les immigrés et les ouvriers est inopérant) ; ils refusent l’orientation en lycée professionnel (“*on dirait, ils veulent se débarrasser de nous*”, “*on veut aller en quatrième normale ! études générales !*”).

Tout faire pour retarder le plus longtemps possible (“res-

ter au chaud”, disent des agents scolaires) un univers qui conduit au travail ouvrier honni, mais plus sûrement à l’expérience angoissante de l’exclusion par le chômage. Faute d’alternative, l’école (le collège, les “études générales”) reste encore, si ce n’est l’espace de l’insertion, du moins l’espace où les formes de l’exclusion sont euphémisées, et parfois adoucies. ■

Jean-Paul Payet

24 F. Dubet propose une autre explication : “La velléité de critique sociale est écrasé par le sentiment d’échec personnel” (“*On est bêtes*”, disent-ils) (in *La galère* p. 76)

25 Willis (P.), Ibid p. 54

Jean-Paul Payet, sociologue, enseignant-chercheur, travaille dans le cadre du Groupe de Recherches sur la Socialisation (URA 893) et de l’association de recherche RESEAU, rattachée à l’Université Lumière Lyon II. Il s’intéresse particulièrement aux processus de territorialisation de l’école et à la construction des civilités dans l’espace scolaire.