

# L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue

Jean-Paul Payet

---

*L'ouverture aux usagers (parents, élèves) est, depuis quelques années, un leitmotiv de la modernisation du système éducatif français. Ceci s'est traduit par la création ou l'extension des droits des usagers, notamment en matière d'information et d'orientation. Mais la relation professionnels-public prend des formes différentes selon les contextes sociaux. Dans les établissements scolaires des quartiers urbains dégradés et des banlieues populaires, le thème de l'ouverture de l'école s'inscrit dans une politique de requalification sociale des territoires. Le « modèle nouveau » des relations école-usagers reste pourtant souvent au stade du projet politico-administratif. Dans sa mise en œuvre, il rencontre les résistances des enseignants, dont la culture professionnelle et les intérêts pratiques les encouragent à tenir à distance les parents, ainsi que celle des usagers eux-mêmes qui délaissent les actions collectives jugées trop stigmatisantes au profit de stratégies individuelles. La question de l'ethnicité est au cœur de cette redéfinition du rapport de l'école aux usagers dans les établissements de banlieue.*

---

Les relations entre l'école et les familles sont aujourd'hui susceptibles d'être décrites en termes de relations entre des professionnels et un public (1) : voilà qui stimule une thématique traditionnelle de la sociologie de l'éducation et participe à son renouvellement (2). Nous défendons ici la thèse de **l'émergence d'un public de l'école**, dans un sens plus étendu que celui que l'institution scolaire donne habituellement à ce terme (3). Elle s'accompagne de la **redéfinition de certains rôles professionnels et de la création de nouveaux rôles autour de l'activité du contact direct avec le public**. Cependant, la constitution d'une « relation de service » entre les acteurs de l'école et les parents adopte des formes variables, en contenu

et en intensité, selon les contextes locaux. A travers l'émergence d'une relation professionnels-public dans le champ scolaire, c'est en partie la transformation du rapport de l'école à l'espace local, particulièrement dans les quartiers défavorisés, qui est à l'œuvre. En effet, les politiques du développement social urbain prônent une école capable de retisser la trame sociale déchirée des banlieues populaires. Le modèle fondateur de l'école républicaine, érigée en espace clos, volontairement coupée des « milieux » des élèves, est alors contesté, et l'ouverture s'affiche comme une modernité de l'action de l'école. Mais la politique d'ouverture à l'environnement, aux familles, se traduit-elle pour autant par un rapprochement entre

l'école et ses usagers ou n'assiste-t-on pas plutôt à un formidable brouillage des références, dont les effets sont de moins certains et de plus en plus liés aux qualités des contextes et des situations ?

## L'ÉMERGENCE D'UNE RELATION PROFESSIONNELS-PUBLIC

### Nouveaux droits des usagers

Une lecture formelle du phénomène insiste sur le renforcement ou la création, ces dernières années, des droits des usagers de l'institution scolaire, parents d'élèves et élèves. (Pour plus de clarté, nous nous en tiendrons aux parents d'élèves, mais il est clair pour notre démonstration que les élèves font partie du public que nous décrivons ici dans une acception différente de l'acception habituelle de l'institution.) Les nouveaux droits concernent d'une part l'information et la participation au fonctionnement des établissements : généralisation des conseils d'école, extension des droits des parents dans les conseils d'administration des collèges et des lycées (4). Outre cette dimension représentative, la présence des parents dans l'école est visible dans la multiplication d'initiatives d'« ouverture » : réunions d'information, journées « portes ouvertes », manifestations culturelles diverses, etc. Le développement d'un marché scolaire, dans lequel les établissements sont désormais en forte concurrence, n'est évidemment pas étranger à ce mouvement d'ouverture aux parents. Il reste à voir (plus loin) dans quelles conditions concrètes l'ouverture se réalise.

L'orientation des élèves est le deuxième domaine important d'expression de « nouveaux droits » des usagers de l'école. Depuis 1990, la loi accorde aux parents (et à l'élève majeur) des pouvoirs accrus face aux décisions des conseils de classe. Le redoublement « à l'intérieur des cycles des collèges et des lycées » est soumis à l'accord des parents (ou de l'élève majeur). En ce qui concerne l'orientation, s'ajoute désormais à la possibilité d'appel de la décision du conseil de classe le droit au redoublement « lorsque les parents de l'élève ou l'élève majeur n'obtiennent pas satisfaction pour les voies d'orientation demandées » (5). Dans ce nouveau schéma, l'établissement scolaire, son chef ou son représentant, les professeurs principaux sont tenus d'informer,

de rencontrer les familles et d'expliquer leur décision. Même si le contact professionnels-public peut paraître encore bien formel par rapport à d'autres institutions, il faut souligner, pour les acteurs scolaires, et en particulier pour les enseignants, la nouveauté des situations et des compétences à mettre en œuvre : explication, écoute du point de vue des familles, négociation. La portée du changement doit cependant être limitée dans la réalité, où nombre d'acteurs résistent à « jouer le jeu des droits des familles » et tentent de « verrouiller » ces lieux par différentes tactiques d'intimidation ou, à l'opposé, en les vidant de leur substance et de leur valeur (Payet, 1992c).

### L'inflation de la demande de conseil

À côté du cadre juridique, il y a place pour une lecture plus sociologique de l'émergence ordinaire, quotidienne d'une relation professionnels-public à l'école. En amont des décisions d'orientation, il y aurait lieu de s'interroger par exemple sur l'évolution de l'activité continue d'orientation, mise en œuvre par les conseillers d'orientation. Le service proposé par ces professionnels de l'Éducation Nationale, agissant à la fois au sein et en dehors des établissements scolaires, a évolué profondément depuis le cliché traditionnel de l'« orienteur ». Le statut de conseillers d'orientation-psychologues nouvellement acquis illustre en partie cette évolution — en même temps qu'il occulte des conflits de définition de l'activité plus profonds au sein de la profession. Les conseillers d'orientation-psychologues subissent aujourd'hui de plein fouet l'explosion du « souci scolaire », l'inflation de la demande d'expertise d'un système scolaire de plus en plus complexe dans l'organisation de ses cursus, de plus en plus incertain dans sa capacité à déboucher sur l'emploi, à articuler qualification et emploi. La demande de conseil est ici intrinsèquement liée à l'accroissement de l'incertitude. Mais pour ne pas simplifier une situation plus contradictoire, il faut souligner que la demande parentale de conseil est très fortement variable selon les quartiers, selon les établissements : plus la composition sociale du secteur scolaire est élevée dans la hiérarchie des CSP, plus l'usage du conseiller d'orientation-psychologue est répandu et intensif.

### Contextualisation de la relation professionnels-public

Alors que le contact professionnels-public se situe, dans les quartiers « riches » (ou socialement

favorisés), dans le domaine de l'information, il se situe, dans les quartiers « pauvres », dans le domaine du contrôle. La formule est bien entendu à nuancer, mais elle attire l'attention sur la construction locale des « civilités scolaires ». La recherche d'information sur la **valeur scolaire**, celle de l'élève et celle de l'école elle-même, des filières, des options, des établissements, détermine largement la relation des parents des classes moyennes et supérieures avec l'école. Dans les établissements de quartiers populaires, l'initiative de la rencontre revient à l'inverse essentiellement aux acteurs scolaires, et nous parlerons alors plutôt de convocation que de réception. La régulation des troubles de l'ordre scolaire en est le thème récurrent. Force est en effet de constater que les conflits, liés à la déviance des élèves, sont plus nombreux dans ces établissements et qu'ils engendrent, dans leur gestion, de nouveaux conflits avec les élèves et avec leurs parents. Les interactions avec les parents sont potentiellement conflictuelles, elles produisent souvent incompréhensions et malentendus. L'orientation elle-même prend une figure différente dans ces établissements, dont le public est socialement défavorisé et en proportion (plus ou moins) importante étranger ou d'origine étrangère. La relation duelle conseiller d'orientation-parents, sur le modèle de la consultation privée, est en partie délaissée au profit d'une relation contractuelle, comprenant l'établissement scolaire. L'orientation dite « *concertée* » se traduit par la mise en place d'un dispositif standardisé, dans lequel pèsent plus lourdement et plus directement les intérêts de l'établissement. Sans chercher à dramatiser, les différentes situations de contact sont, dans ces établissements, particulièrement difficiles à gérer, parce qu'elles se situent dans un contexte aggravé de crise sociale, économique, urbaine, où se brouillent les missions de l'école et s'efface son autorité légitime.

### **Nouveaux rôles autour de la réparation sociale**

La problématique du contact avec le public fait resurgir une « catégorie d'acteurs souvent oubliés » (Chopart, 1993), en l'occurrence dans l'école des acteurs très minoritaires en nombre par rapport aux enseignants, et dont la fonction a longtemps semblé périphérique dans l'institution au regard de la fonction d'apprentissage. Outre les conseillers d'orientation déjà cités, conseillers d'éducation, assistantes sociales scolaires, voire infirmières scolaires, et ... chefs d'établissements,

mettent en œuvre, dans les banlieues, les « nouveaux métiers de la réparation sociale ». Au-delà de positions différentes sur l'axe contrôle-participation, et largement variables selon les lieux et les acteurs, ils occupent des **espaces parasites** (Payet, 1985) où s'opère le « travail du social », celui de la *reconstruction des identités abimées*. Dans les quartiers qui font l'objet d'une procédure publique de requalification (développement social urbain, Z.E.P., contrats de ville et d'agglomération), de nouvelles professions interviennent à l'« interface école-familles » (7) : elles se nomment coordonnateur, médiateur, tuteur, traducteur ... Elles constituent, au-delà de l'organisation scolaire stricto sensu, les nouvelles figures du monde scolaire des banlieues (8). Avant de développer notre propos sur les relations professionnels-public dans un tel contexte spatial et institutionnel, il importerait de caractériser plus largement ce qui le différencie d'autres contextes.

### **LE MONDE SCOLAIRE DES BANLIEUES**

La sociologie critique a contribué à présenter l'école comme un système uniforme, sans saisir que **l'école se transforme au contact du territoire**. Pourtant, si l'école met en œuvre l'inculcation de valeurs et de normes du groupe dominant, elle intègre également de façon plus subtile différents éléments de la culture d'autres groupes qui la fréquentent. Entre l'école et l'espace local, des échanges se produisent qui affectent l'identité de chacun des territoires (urbain, scolaire) tant au niveau de leur composition sociale et ethnique, des modes de cohabitation de leurs publics, de l'établissement et de la diffusion de normes et de valeurs.

#### **Ségrégation urbaine et ségrégation scolaire**

On peut saisir un premier niveau du processus de territorialisation de l'école dans les stratégies et les pratiques de choix des établissements par les familles (Ballion, 1986 ; Léger, Tripier, 1986, Pinçon-Charlot, Rendu, 1988). Réservées habituellement aux familles à fort capital social et/ou culturel, elles se diffusent très rapidement parmi les autres couches sociales, sur fond de constitution d'un véritable **marché scolaire**. En ce sens, l'hypothèse d'une territorialisation de l'école ne peut certainement pas se restreindre à une partie de l'espace urbain. La ségrégation scolaire à l'œu-

vre dans les quartiers dégradés, sous la forme d'une fuite des établissements scolaires stigmatisés par les familles les moins captives, est interdépendante d'une ségrégation, à l'autre pôle, sous la forme d'un contrôle de l'homogamie du recrutement des établissements les plus côtés. Mais là où les habitants des « beaux quartiers » surchargent l'école de demandes et d'offres de services de « qualité » (Pinçon, Pinçon-Charlot, 1989), les élèves et les jeunes des « mauvais quartiers » envahissent l'école de références, d'attitudes et de pratiques d'une culture vernaculaire ou d'une culture publique réinterprétées par les acteurs de l'école comme a-scolaires, déviantes, anomiques (Payet, 1985).

### **Nouveaux enjeux de la violence à l'école**

L'importation d'une culture locale par les élèves ou leurs parents, acceptée par l'école ou imposée à son corps défendant (9), constitue le deuxième niveau du processus de territorialisation scolaire. Sur ce second niveau, l'actualité donne le sentiment d'une dégradation récente mais rapide et accentuée des phénomènes de violence à l'école. De quand date ce développement de pratiques déviantes, de violence à l'encontre de l'école ? A-t-on affaire à un mouvement récent et qui s'aggrave ? En limitant la comparaison à l'intérieur de la période des années 60-90, chaque étape du processus d'unicisation du système scolaire voit resurgir le couple démocratisation-déviance scolaire. Dès les années 60, l'accès généralisé des enfants des milieux populaires à l'enseignement secondaire se traduit par un développement du « chahut anomique » mis en œuvre par ces « nouveaux élèves » non informés des codes du chahut traditionnel et surtout peu enclins à collaborer à des pratiques dont ils ne perçoivent pas le sens dans leur rapport à l'école (Testanière, 1967). Mais, dans un premier temps, les phénomènes d'indiscipline et de déviance semblent surtout être le privilège des établissements d'enseignement technique court (Grignon, 1970 ; Fritsch et de Montlibert, 1972). Avec l'instauration du collège unique, ils se sont ensuite généralisés à un nombre plus important d'établissements. Depuis que les flux et les procédures d'orientation ont été profondément révisés (au milieu des années 80), le phénomène concerne maintenant les lycées, alors qu'il était resté jusqu'alors cantonné au collège. Ce dernier reste le lieu privilégié des pratiques déviantes, d'une part en raison d'une plus grande

hétérogénéité du public du collège, d'autre part en raison de son investissement comme espace de socialisation, à la différence du lycée (Dubet, 1991) (10).

Si le phénomène est donc plus ancien que l'affirme le discours politico-médiatique, il a cependant sensiblement changé de nature et de sens depuis les années 60-70, au moins sous deux aspects essentiels. En premier lieu, le phénomène a désormais une dimension locale et spécifiquement urbaine affirmée : les établissements où se développent ces pratiques anomiques sont de préférence situés dans les banlieues populaires, dans les grands ensembles, dans les anciennes cités ouvrières. Vient renforcer cette localisation géographique, le double mouvement de décentralisation et de choix des établissements par les familles. L'ambiance d'un établissement devient en effet un critère de plus en plus décisif dans le jeu de l'offre et de la demande d'un bon établissement sur le marché scolaire. En second lieu, le phénomène a pris une dimension politique, civile, au sens d'un civisme ordinaire, quotidien (Pharo, 1985). Cette dimension civile émerge dès lors que la déviance semble impliquer plus souvent les élèves (et les anciens élèves) en échec, et parmi ceux-ci plus souvent les élèves d'origine étrangère et, particulièrement maghrébine, africaine et originaire des territoires d'outre-mer (11). Cette dimension civile s'impose aux acteurs en termes de production et de respect de normes, de règles, en termes de valeurs d'éducation, en termes de modes de socialisation, lesquels sont constamment parasités par la question de la justice (12).

### **Une captation institutionnelle**

Enfin, un troisième niveau différencie radicalement les formes de territorialisation de l'école selon les contextes urbains. A l'auto-régulation de la ségrégation sociale et scolaire dans les espaces ségrégués valorisés, s'oppose la concentration d'interventions institutionnelles dans les espaces sociaux et scolaires dévalorisés. On assiste, depuis les années 80, à l'émergence d'une nouvelle figure de l'école dans le discours politico-administratif — une école ouverte sur l'environnement, une école partenaire (d'autres instances d'apprentissage et de socialisation), une école adaptée aux contextes locaux — destinée en réalité aux établissements scolaires des banlieues et des quartiers dégradés (Henriot-van Zan-ten, 1990).

## L'ÉCOLE AU CONTACT DES FAMILLES

La question du rapport école-familles doit donc être posée en référence à ce que nous venons d'établir sur les rapports entre l'école et l'espace local. En d'autres termes : comment ce rapport est-il construit selon les contextes, selon les formes de territorialisation de l'école ? Comment les acteurs — scolaires, familiaux — (re)définissent-ils leurs rôles mutuels, leur espace de rencontre, leurs attentes réciproques, leurs modes de coopération, dans un contexte où l'école est, de multiples manières, territorialisée, ancrée dans une spécificité locale ? Comment ces rapports sont-ils transformés par la transformation récente des rapports entre l'école et l'espace local, en particulier l'espace local des banlieues ? Pour dépasser la présentation de cas, nous tentons ici de définir une typologie, en nous appuyant sur des observations pratiquées dans différents établissements. Précisons que ces observations sont plutôt centrées sur des situations de traitement de la déviance des élèves, mais aussi sur des situations d'orientation d'élèves en échec (13).

Nous définirons deux types-idéaux des relations école-familles : pour clarifier le débat, face à une inflation de discours pseudo-sociologiques, nommons-les simplement le modèle « ancien » et le modèle « nouveau ». (Si les termes d'ancien et de nouveau ne sont porteurs d'aucune connotation positive ou négative, leur choix indique pourtant qu'il y a là des enjeux idéologiques.) Cette division ne se retrouve bien évidemment pas telle quelle dans la réalité, où un même établissement, un même acteur peut tout à fait mettre en œuvre à différents moments les deux modèles. Nous les concevons comme des types-idéaux, la question importante étant celle de l'articulation au sein des pratiques entre les deux modèles, les glissements, les combinaisons, les conflits, les accords. De façon condensée, le modèle « ancien » obéit au double principe républicain de l'autonomie de l'espace scolaire vis-à-vis de l'espace familial et de la supériorité, dans l'ordre symbolique, du premier sur le second. Les relations école-familles s'établissent donc sur le mode de la distance, *ménageant des rencontres rares et formelles*, et de la moralisation (14). Le modèle « nouveau » s'oppose au modèle « ancien » à la fois par la recherche d'une proximité de l'école et des familles et d'une coopération entre les deux acteurs. Deux idées majeures guident notre

réflexion : d'une part, la valeur de modernité n'est pas obligatoirement synonyme, dans son application, d'un rapprochement entre les acteurs de l'école et les familles, d'autre part, on a affaire moins à une succession chronologique des deux modèles qu'à une superposition, productrice de brouillages.

### Le modèle « nouveau » des relations école-familles

Une des formes de ce modèle « nouveau » est celle de l'**association** : sous ce terme, nous entendons les politiques, les projets, les pratiques mis en œuvre par les établissements scolaires ou par certains de leurs acteurs visant à associer des parents, à les transformer en partenaires, à les « rendre acteurs de la scolarité ». Évidemment, ces actions peuvent prendre des formes très variables, et certaines d'entre elles sont également à classer sous le registre de la médiation. L'association n'exclut d'ailleurs pas la médiation, sous la forme d'intermédiaires capables de traduire et de rapprocher les points de vue, de rendre « présentables » les discours et les projets des parents ou des jeunes (Roulleau-Berger, à paraître). La forme « associative » (« *faire ensemble* », « *faire avec les familles* ») est fortement marquée par une idéologie communautariste, au sens que les anglosaxons donnent au terme de « communauté éducative ». Pour les promoteurs des « Aires d'Éducation Prioritaires » en Grande-Bretagne (qui ont inspiré les Z.E.P. françaises), il s'agissait ainsi de créer une cohérence entre l'école et l'environnement de l'enfant, en fondant la pédagogie sur les caractéristiques culturelles d'une communauté locale (Forquin, 1989). Cette idéologie s'oppose radicalement à la conception traditionnelle de la culture scolaire, universaliste et abstraite.

Il faut ici faire une place particulière à un principe organisateur de ces politiques et de ces actions : le principe d'**interculturalité**. Nous avons montré les effets pervers de la mise en œuvre d'un tel principe, que sous-tendent le plus souvent un déterminisme culturel et une vision rigidifiée des cultures et des rapports entre cultures (Payet, 1992a). En ce sens, l'institution scolaire comme d'autres institutions (à l'instar des politiques culturelles) développe une représentation simpliste de l'interculturalité où les cultures sont présentées comme des blocs (la culture africaine, arabe, asiatique etc.) « entre lesquels il suffirait

d'établir des liens pour produire du "parler ensemble" entre des groupes et des individus d'origine culturelle différente, là où de nouvelles ethnicités sont en train de se recomposer » (Roulleau-Berger, à paraître ; de Certeau, 1985). Si l'on suit des analyses plus anciennes (Sayad, 1978), l'interculturalité telle qu'elle est mise en œuvre en France est généralement une entreprise de dévalorisation des cultures étrangères.

Le raisonnement est en général juste au niveau de l'idéologie, mais on ne saurait (plus) être aussi systématique sur les stratégies des acteurs « familles étrangères » et sur les effets des actions basées sur ce principe. Certaines actions interculturelles transpirent tant le néo-colonialisme qu'elles fonctionnent à vide, parfois dès leur démarrage ou peu après, dès que les familles s'en rendent compte. Non dénuée de quelque fascination pour les cultures vernaculaires populaires, minoritaires, marginales, l'association n'évite pas en effet le paradoxe de l'absence ou du rejet des membres appartenant à ces milieux culturels. Mais d'autres actions sont l'occasion d'une mobilisation des familles, de leur entrée dans l'école, de la transformation du rapport de force entre l'école et les familles (Léger, Tripier, 1986). Cette deuxième hypothèse renvoie à une capacité de mobilisation des familles, qui ne commence pas à l'école mais s'ancre dans un territoire local. Un tel constat appelle une analyse du milieu local, de la structuration du territoire, du rapport des familles à l'espace local, particulièrement de leurs trajectoires résidentielles et des rapports locaux de sociabilité, bref des « modes d'intégration locale » (Grafmeyer, 1992).

La **médiation** constitue une autre forme récurrente du modèle « nouveau ». Nous faisons référence ici à la mise en œuvre d'un rapprochement entre l'école et les familles, considéré comme un rapprochement entre des points de vue spécifiques et mis en œuvre par des professionnels. Ceux-ci se recrutent essentiellement dans le travail social, mais aussi dans des associations locales, ainsi que dans l'école elle-même où se développent des rôles et des espaces de médiation. Plus largement, la médiation englobe l'ensemble des activités d'« adaptation à l'échec », autrement dit, des pratiques visant à « consoler » (*calmer, apaiser, atténuer ...*) des individus « ayant perdu leur statut, ou devant renoncer aux espérances pour y accéder » (15) (Goffman, 1989). D'une manière générale, la société moderne, en

faisant de l'authenticité une valeur première, crée un formidable « besoin de consolation », et oserait-on dire un véritable marché. Celui-ci se nourrit à la fois du brouillage des différenciations sociales et de la critique des sources traditionnelles de légitimité (Schnapper, 1991). L'interrogation sur l'identité engendre une demande de justice, revendication d'une dignité individuelle et non plus protestation sociale (Dubet, 1987). En tant qu'institution normative, l'école est remise en cause dans sa légitimité à accorder des places et des statuts. Mais, dans le même temps, la crise économique produit chez l'ensemble des acteurs politiques, économiques et sociaux, sur un mode mi-rationnel mi-magique, une demande d'école, sans que la sur-scolarisation s'accompagne d'une plus grande certitude sur la rentabilité scolaire. De plus, la crise urbaine et sociale des espaces urbains périphériques et le désengagement de la puissance publique dans les banlieues concentrent sur l'école des attentes d'intégration, — et plus profondément des attentes d'attribution de sens — qui la dépassent. L'école est ainsi particulièrement exposée à la prolifération du sentiment d'échec, vécu sur le mode de la duperie, aux rancœurs, aux rancunes et à leurs conséquences fâcheuses. Il s'agit donc ici de préparer, d'expliquer, de conseiller, d'accompagner, de traduire, de réparer. Ces actions ne ciblent pas seulement les parents, mais également les élèves. Nous faisons l'hypothèse que se développe dans les établissements scolaires une « culture de la médiation », redéfinissant les modèles traditionnels de la socialisation scolaire.

### **La permanence d'une logique de mise à distance**

Le modèle « nouveau » ainsi défini est plus souvent une injonction, un projet politico-administratif qu'une culture professionnelle réelle des acteurs dans les établissements scolaires. Pourtant, même peu appliqué, son existence suffit à redéfinir les pratiques, majoritaires, relevant du modèle « ancien ». La distance avec les familles se décrit désormais en termes d'évitement et de distanciation. Plus encore, le travail de justification s'impose désormais aux acteurs scolaires. Lorsque la rencontre ne faisait pas partie de l'ordinaire (dans le modèle « ancien »), la distance se justifiait selon un « principe supérieur commun » (Boltanski, Thévenot, 1987) dans un ordre politique global. Aujourd'hui, les justifications de la distance ne sont plus acquises, elles doivent être construites

par les acteurs à un niveau local et en partie individuel. Elles traduisent parfois des formes de coopération entre différents acteurs — une coopération « inversée », au sens où elle ne poursuit pas ici l'objectif d'un partenariat mais vise à maintenir l'ordre ancien de la distance en dépit des injonctions à la modernité.

Les modes de gestion de la déviance scolaire dans les établissements sensibles illustrent assez bien cette co-(re)construction du modèle ancien. En dépit du discours des projets de ces établissements exposés prônant la nécessité d'une coopération entre l'école et les familles, la logique de mise à distance est dans les faits puissante, d'autant plus qu'elle agrège des intérêts a priori divergents de différents acteurs dont l'addition produit ce que nous avons appelé une **alliance objective** (Payet, 1992c). Du côté des enseignants, l'intérêt consiste à restreindre le travail au travail de face-à-face dans la classe et à résister à une recomposition des rôles et des tâches vers plus de « travail éducatif » se traduisant concrètement par un accroissement du temps de présence dans l'établissement et une exposition plus grande à des situations conflictuelles — d'autant plus que ces acteurs ne disposent pas (ou disent ne pas disposer) pour beaucoup des compétences exigées par ces nouvelles tâches. En clair, les contacts avec les parents font l'objet de tactiques d'évitement et de diffèrement. Du côté des élèves, pré-adolescents ou adolescents, l'intérêt immédiat est de mettre à distance la famille pour s'affranchir de sa tutelle et bénéficier d'une plus grande liberté d'action. Différentes tactiques servent cette stratégie : rétention d'informations, « intimidation inversée » (en faisant jouer l'argument de la violence parentale, et en particulier paternelle, qui s'abattraît sur l'élève « dénoncé ... aux parents »), désinformation et manipulation des parents. Nous avons décrit, sur la base d'exemples concrets, comment ce double intérêt (de l'enseignant et de l'élève) se développe particulièrement bien dans un terrain scolaire nourri de la représentation des milieux familiaux populaires, et a fortiori immigrés, comme des milieux éducatifs incompetents (Payet, 1992a). Enfin, le troisième intérêt est celui de l'établissement, représenté par son responsable, le chef d'établissement. L'impératif de gestion de l'image de son établissement le conduit à privilégier une gestion personnalisée des affaires disciplinaires. En d'autres termes, cette gestion tend à devenir le domaine réservé du chef d'établissement, ou/et de son adjoint ou du conseiller d'édu-

cation selon les lieux, ce qui permet d'éviter à la fois les incohérences inévitables dès lors que l'on multiplie les interlocuteurs représentants l'école et de « maintenir le couvercle » sur les affaires, réduisant ainsi la circulation d'informations ou de rumeurs tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement. L'ethnocentrisme scolaire à l'endroit des familles populaires et immigrées (qui postule leur défaillance éducative) est entretenu et justifié par le résultat objectif de ces différentes stratégies — dont la combinaison n'apparaît pas clairement aux acteurs — à savoir l'absence effective des familles. Celle-ci, réinterprétée comme une démission éducative, légitime et renforce les représentations et les attitudes des enseignants.

### Malentendus interactionnels

Lorsque la rencontre a lieu, en dépit des tactiques d'évitement, le modèle « nouveau » ne garantit pas les logiques d'invalidation de l'acteur familial. Le corollaire de la logique d'évitement de la rencontre est que celle-ci se déroule le plus souvent dans ce que nous avons appelé des **cadres d'urgence** (Payet, 1992a). La convocation des parents est décidée lorsque la situation a atteint un niveau « insupportable » ou lorsqu'une solution doit être trouvée « *dans les plus brefs délais* ». Une telle définition de la situation renforce l'inégalité de la rencontre et ne permet évidemment que rarement la construction d'une relation de coopération, nécessitant du temps, des étapes et une progression. Au contraire, elle favorise l'émergence de malentendus et de conflits et produit de la souffrance tant chez les agents scolaires, chez qui le sentiment d'être floué par l'institution est grand (elle les oblige à jouer le rôle de « flic ») (Bourdieu, 1992 ; Sayad, Balazs, 1992), que chez les parents et les élèves, les premiers hésitant entre la suspicion de racisme et la désintégration de leur image parentale, les seconds entre la honte et la « rage » (16).

D'autres aménagements du cadre de la rencontre travestissent le postulat de co-construction à l'œuvre dans le modèle de la médiation. Les situations liées à l'orientation des élèves sont particulièrement exposées à la tentation d'invalidation du point de vue familial. Deux niveaux opèrent. Tout d'abord, la complexification des enjeux et des voies d'orientation se traduit par une double illisibilité de l'orientation pour les familles populaires : illisibilité pratique, à travers le changement de vocabulaire administratif, qui invalide toute équi-

valence entre une organisation du système telle qu'ont pu éventuellement connaître les parents dans leur propre scolarité et son état actuel, illisibilité des stratégies à mettre en œuvre et de leurs bénéfices et coûts effectifs. Cette illisibilité est renforcée par les acteurs scolaires, soumis aux contradictions entre la politique volontariste du Ministère et les intérêts de leur établissement ou leurs propres intérêts, qui les conduisent à pratiquer, consciemment ou non, des « brouillages » d'information (17). Le deuxième niveau est celui d'une gestion des interactions avec les parents, sur le mode de l'expertise. Est en jeu ici la maîtrise sur l'enfant, à travers l'énoncé d'un diagnostic et la prise de décision. C'est évidemment l'établissement du diagnostic sur l'enfant, ses capacités intellectuelles, son travail, ses qualités et ses défauts, son profil psychologique, qui fait l'objet d'un conflit entre les éducateurs professionnels et naturels.

Enfin, la nature interculturelle de la rencontre s'ajoute aux difficultés repérées ci-dessus et complique singulièrement, de manière plus implicite, moins saisissable, le travail de co-construction du sens (Gumperz, 1989). S'établissent parfois de « petites différences » dans la conduite des interactions qui, au bout du compte, « font toute la différence ». La communication, selon que les interlocuteurs sont ou non de la même origine ethnique, peut glisser vers la connivence ou le malentendu. Le postulat du « problème immigré » explique en partie que les acteurs scolaires fassent preuve d'une empathie vis-à-vis des parents des milieux populaires français, qui réclament implicitement ou explicitement des « compensations » à leur cohabitation avec des familles étrangères (Borgogno, 1990 ; Payet, 1992b). Cet argument renvoie à une analyse de la composition et de la dynamique sociales et ethniques des établissements scolaires et des quartiers.

Les dérives qui opèrent dans l'ordre de l'interaction ne sont pas toujours inévitables ou imprévisibles. La médiation mise en œuvre, qu'on l'appelle dialogue, écoute, conseil, formation, peut dissimuler une tentative d'imposition (douce) du point de vue de l'école. Ainsi en est-il des actions de « formation de parents », où il s'agit de préparer les parents peu familiers du monde scolaire au « métier de parent d'élève », ou celles de « formation de délégués-élèves », dont on attend généralement qu'ils adoptent les formes et les usages du discours adulte. Le discours redondant sur la

« responsabilisation des élèves » aboutit paradoxalement à l'invalidation des revendications des élèves, incapables de correspondre à la définition adulte de la responsabilité, assignées à l'unique alternative de l'immaturité ou de la perversité (Payet, 1992d). Alors que se multiplient les formes de contractualisation entre l'école et son public, présentées comme une démarche participative, mais en réalité destinées à tenter de réactualiser le sens de l'obligation scolaire (Glasman, 1994), alors que la culture de la médiation envahit les établissements scolaires, les résistances fortes des acteurs de l'école à une redéfinition des rôles et des représentations aboutit généralement à l'invalidation du modèle « nouveau ».

### **ETHNICITÉ ET CIVILITÉS DANS L'ESPACE SCOLAIRE**

Les deux modèles ne décrivent pas, l'un une logique fondée sur la production et le contrôle d'un ordre scolaire, l'autre une logique fondée sur la construction de civilités. La réalité, on l'a vu, est bien moins schématique et plus différenciée. Les formes « nouvelles » des relations école-familles peuvent être utilisées pour mettre à distance, discriminer, stigmatiser. Les formes « anciennes », dès lors qu'on réintroduit le jeu des acteurs élèves et parents, ne peuvent être décrites comme le résultat unilatéral d'une volonté institutionnelle. En d'autres termes, on peut faire de l'ancien sous couvert d'être moderne, et voir cette prétendue modernité rejetée par les acteurs auxquels on la destinait. La question de l'intégration scolaire des élèves d'origine étrangère peut éclairer ces processus d'inversion des valeurs et de perversion des principes.

Les deux modèles de relation école-familles peuvent en effet être interrogés dans leur capacité à intégrer les élèves d'origine étrangère ou, plus exactement, à gérer les différences culturelles entre l'école et une partie de son public. La question peut être posée ainsi : que fait l'école de l'ethnicité ? Dans le modèle ancien, elle est par principe ignorée, censurée. Dans le modèle nouveau, elle serait prise en compte et réhabilitée. Or, ces définitions formelles informent peu de la manière dont elles sont mises en œuvre par les acteurs, dans les contextes locaux, dans les interactions. Leur vérité dépend également des stratégies des familles immigrées et de leurs enfants et de leurs ressources économiques, relationnelles,



communicatives. La question se transforme : que font **pratiquement** les différents acteurs, scolaires et familiaux, de l'ethnicité ? Nous avons vu par exemple que la mise à distance des familles (plutôt populaires, a fortiori étrangères) se nourrit des stratégies des élèves qui, objectivement, attestent le jugement sur l'incapacité éducative de leurs parents. Ceux-ci, en endossant le rôle de victimes du système, peuvent également se rendre complice de leur propre invalidation (18). Nous avons vu que l'interculturalité dans le cadre scolaire peut être fuie par des parents étrangers qui valorisent une stratégie d'indifférenciation et acceptée par d'autres qui y voient un moyen d'accroître leurs liens avec l'école ou leur notabilité dans le milieu local. Des parents étrangers peuvent se mobiliser de diverses manières pour contourner le traitement indifférencié sur la base du stigmata, selon une gamme allant de l'invisibilité totale à l'engagement public : choix de l'école privée, cours particuliers, changement d'école pour les derniers enfants de la fratrie, demande de changement de classe à l'intérieur de l'établissement, démonstration de compétences culturelles, participation aux associations de parents d'élèves, médiation locale, etc.

Ce qui décide de la pertinence et de l'issue de l'émergence de la référence ethnique dans

l'espace scolaire est donc le produit complexe des stratégies des différents acteurs, tant collectifs qu'individuels, du côté de l'établissement scolaire et de celui des familles. C'est une exploration des **constructions locales des civilités** à l'école, et de la place qu'y tient l'ethnicité, qu'une telle hypothèse appelle. Cette perspective (Payet, 1992a) permet de revisiter des étiquettes trop vite apposées et de résister aux illusions de tout poil, progressistes ou passésistes, sur l'existence d'une « bonne distance » entre l'école et les familles. Qu'elles prônent la proximité ou l'éloignement, les conceptions « anciennes » ou « modernes » des rapports école-familles se ressemblent par la rigidité de leurs interprétations et la préférence pour une logique de l'assignation des places. Il reste aux professionnels de l'école à reconnaître au public des quartiers dégradés un « droit à la réserve », sans que celle-ci soit identifiée à un désengagement, un « droit à l'hésitation », qui n'est pas forcément la marque de l'instabilité, un « droit au double langage » (Joseph, 1984) qui, plutôt que de trahison, peut être la marque de la transition.

Jean-Paul Payet

Université Lumière Lyon 2

Groupe de Recherche sur la Socialisation

## NOTES

- (1) L'expression est reprise de l'intitulé du séminaire de la M.I.R.E. « Les professionnels au contact direct du public » (Chopart, 1993), dans lequel nous sommes intervenus.
- (2) Parmi les principales et les plus récentes contributions à ce renouvellement, citons les travaux de Montandon (1987), Henriot-van Zanten (1988), de Queiroz (1991), Glasman (1992), Chauveau et Rogovas-Chauveau (1992), Charlot, Bautier et Rochex (1992), Simonin et Wolff (1992).
- (3) Par public, l'institution scolaire, ses agents entendent l'ensemble des élèves soumis à l'obligation scolaire et fréquentant un établissement scolaire. Le terme de public associé à celui de professionnels renvoie aux problématiques actuelles de modernisation du service public, de même que les termes d'« usager » et de « relation de service ». Cf. les actes du séminaire « La relation de service dans le secteur public (1989-1990) et du colloque » A quoi servent les usagers ? (1991) (Plan urbain- RATP-DRI).
- (4) Néanmoins, comme le soulignent M. Duru-Bellat et A. Henriot-van Zanten (1992), cette ouverture aux parents dans la gestion des établissements se traduit dans les faits par une faible emprise de ces derniers sur les processus de décision, qui restent à la fois partiellement occultés et largement bureaucratiques.
- (5) Avec la restriction suivante : l'élève ne doit pas avoir déjà redoublé le niveau concerné (Décret n° 90.484 du 14 juin 1990 relatif à l'orientation et à l'affectation des élèves).
- (6) Dans le dispositif dit de l'« orientation concertée », les élèves et leurs familles sont reçus par un collectif composé du chef d'établissement, du conseiller d'orientation et du professeur principal. Toutes les familles sont convoquées et reçues les unes après les autres au cours de journées réservées, et ceci à chaque fin de trimestre de l'année scolaire. Nous avons étudié les transformations de la communication dans un tel cadre, qui découlent en grande partie de son instrumentalisation par l'établissement scolaire (Payet, 1992a).
- (7) L'expression est de G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau (1992).
- (8) En revenant à l'intérieur de l'espace de l'école, nous ajouterons une autre catégorie d'acteurs à celles déjà inventoriées comme « professionnels au contact du public ». Il faudrait ainsi s'interroger sur l'action des agents administratifs, en contact avec le public pour des situations d'inscription, de délivrance de certificats, ou tout simplement de réception (téléphonique entre autres) et d'orientation (spatiale) dans l'établissement. A priori négligeable au regard de no-

tre problématique, leur rôle devrait être attentivement étudié sous deux angles : d'une part, ils participent à l'image de l'établissement, à la mise en scène des représentations scolaires (Goffman, 1973), d'autre part ils produisent une partie du sens, des catégories, des normes ordinaires du monde scolaire, d'une façon parfois plus décisive que leur position statutaire donnerait à le penser.

- (9) Il va de soi que l'ouverture de l'école par le développement de pratiques déviantes est une ouverture subie. Ce mode d'ouverture n'est pourtant pas le seul fait des élèves, puisque certaines politiques et certaines conceptions du rapport entre l'établissement et son environnement semblent produire des effets sensibles sur le niveau de déviance dans l'établissement (Ballion, 1993).
- (10) F. Dubet est d'ailleurs un des rares sociologues, non spécialiste du champ de l'éducation au départ, qui s'est à nouveau intéressé aux questions de déviance à l'école. Entre Testanière et Dubet, on peut citer le travail de D. Paty (1981) faisant l'analyse de l'hétérogénéité des collèges après (en dépit de) la mise en place de la loi Haby en 1985.
- (11) C'est-à-dire les élèves appartenant à des groupes ethniques stigmatisés.
- (12) Nous entendons justice au sens constructiviste, c'est-à-dire la construction du juste et du légitime dans les interactions sociales (Derouet, 1992).
- (13) La majeure partie de nos observations a été menée dans le cadre d'une thèse de doctorat « L'espace scolaire et la construction des civilités » (Payet, 1992a), au travers d'une enquête ethnographique dans deux collèges de banlieue. Elles sont complétées par des investigations régulières menées dans d'autres établissements, dans le cadre de contrats de recherche en cours sur les thèmes de l'accompagnement scolaire (Ministère des Affaires Sociales) et de la recomposition des rôles des acteurs de l'éducation (DRED, Ministère de l'Éducation Nationale).
- (14) L'école ne désespérant pas d'éduquer les familles, mais plutôt au travers des enfants.
- (15) « (L'art de la consolation consiste) à proposer une définition de la situation qui aide la victime à accepter l'inévitable et à rentrer calmement chez elle. (Le modérateur) apprend au jobard à endosser sa perte avec philosophie. (...) Un processus de redéfinition de soi selon les modalités acceptables doit être suggéré et engagé ; et, comme le perdant est trop souvent en position de faiblesse pour le faire lui-même, ce sera, dans un premier temps, au modérateur de le faire à sa place. » (Goffman, 1989).
- (16) L'expression est de F. Dubet (1987).
- (17) Comment, par exemple, concilier pour des enseignants le droit incontestable des élèves déviants à redoubler dans l'établissement et la recherche d'un climat scolaire plus paisible ?
- (18) Par exemple, en se convainquant d'être victimes d'une « école raciste ».

## BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1986). — « Le choix du collège : le comportement "éclairé" des familles », *Revue française de sociologie*, XXVII.
- BALLION R. (1993). — « Les "lycées sociaux" : la « reprise en main », *Migrants-Formation*, n° 92.
- BERQUE J. (1985). — *L'immigration à l'École de la République*, La Documentation française.
- BOLTANSKI L., THEVENOT L. (1987). — *Les économies de la grandeur*, Cahiers du centre d'études de l'emploi, PUF.
- BORGOGNO V. (1990). — « Le discours populaire sur l'immigration : un racisme pratique ? », *Peuples méditerranéens*, n° 51.
- BOULOT S., BOYZON-FRADET D. (1988). — *Les immigrés et l'école, une course d'obstacles*, L'Harmattan.
- BOURDIEU P. (ed.) (1992). — *La misère du monde*, Seuil.
- CERTEAU M. de (1985). — « L'actif et le passif des appartenances », *Esprit*, juin.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992). — *École et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, A. Colin.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1992). — « Relations école/familles populaires et réussite au CP », *Revue Française de Pédagogie*, n° 100.
- CHOPART J.-N. (1993). — « Les professionnels au contact direct du public », *Mire Info*, n° 29.
- DEROUET J.-L. (1992). — *École et justice*, Métailié.
- DUBET F. (1987). — *La Galère : jeunes en survie*, Fayard.
- DUBET F. (1991). — *Les lycéens*, Seuil.
- DUBET F. (1992). — « Le racisme et l'école en France », in WIEVIORKA M. (ed.), *Racisme et modernité*, La Découverte.
- DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1992). — *Sociologie de l'école*, A. Colin.
- FORQUIN J.-C. (1989). — *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, de Boeck-Wesmael.
- FRITSCH P., MONTLIBERT C. de (1972). — « Le cumul des désavantages : les élèves des centres ménagers », *Revue française de sociologie*, XIII.
- GLASMAN D. (1992). — « "Parents" ou "familles" : critique d'un vocabulaire générique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 100.
- GLASMAN D. (1994). — « Nouvelles pratiques scolaires et péri-scolaires de lutte contre l'exclusion », *Connexions*.
- GOFFMAN E. (1989). — « Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec », in JOSEPH I. (ed.) *Le parler frais d'Erving Goffman*, Minit.
- GRAFMEYER Y. (1992). — *Habiter Lyon*, PUL.
- GRIGNON C. (1970). — *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Minit.
- GUMPERZ J. (1989). — *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Minit.

- HANNERZ U. (1983). — *Explorer la ville*, Minuit.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1988). — « Les familles face à l'école. Rapports institutionnels et relations sociales » in DURNING P. (ed.) *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*, MIRE, Matrice.
- HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). — *L'école et l'espace local. Les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaires*, PUL.
- HENRY-LORCERIE F. (1986). — « Éducation interculturelle et changement institutionnel : l'expérience française », *Sociologie du Sud-Est*, n° 49-50.
- JOSEPH I. (1984). — *Le passant considérable. Essai sur la dispersion de l'espace public*, Méridiens.
- LAACHER S. (1990). — « L'école et ses miracles », *Politix*, Travaux de science politique, n° 2.
- LEGER A., TRIPIER M. (1986). — *Fuir ou construire l'école populaire*, Méridiens-Klincksieck.
- MARANGE J., LEBON A. (1982). — *L'insertion des jeunes d'origine étrangère dans la société française*, La Documentation française.
- MONTANDON C. (1987). — « L'essor des relations famille-école. Problèmes et perspectives », in MONTANDON C., PERRENOUD P., *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? Vers l'analyse sociologique des interactions entre les familles et l'école*, Lang, Berne.
- PATY D. (1980). — *Douze collèges en France*, La Documentation Française.
- PAYET J.-P. (1985). — « L'insolence », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 27.
- PAYET J.-P. (1992a). — *L'espace scolaire et la construction des civilités*, thèse de doctorat, Université Lyon 2, 566 p.
- PAYET J.-P. (1992b). — « La connivence et le soupçon. Le dialogue école-familles à l'épreuve de l'ethnicité », *Migrants Formation*, n° 89.
- PAYET J.-P. (1992c). — « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée », *Revue Française de Pédagogie*, n° 101.
- PAYET J.-P. (1992d). — « Ce que disent les mauvais élèves », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 54.
- PHARO P. (1985). — *Le civisme ordinaire*, Méridiens.
- PINCON M., PINCON-CHARLOT M. (1989). — *Dans les beaux quartiers*, Seuil.
- PINCON-CHARLOT M., RENDU P. (1988). — « Les hauts fonctionnaires face aux enjeux scolaires de leurs enfants », *Revue Française de Pédagogie*, n° 83.
- PLAN URBAIN-RATP-DRI (1989-1990). — « La relation de service dans le secteur public », *actes du séminaire*, Paris.
- PLAN URBAIN-RATP-DRI (1991). — « A quoi servent les usagers ? », *actes du colloque*, Paris.
- QUEIROZ de J.-M. (1991). — « Les familles et l'école », in SINGLY F. de (ed.), *La Famille. L'état des savoirs*, La Découverte.
- ROULLEAU-BERGER L. (1994). — « Ordres et désordres locaux : des politiques d'insertion aux espaces intermédiaires », *Revue Française de Science Politique*, n° 5, octobre.
- ROULLEAU-BERGER L. (à paraître). — « La ville et ses "intervalles" ou les "creux" de l'action socio-culturelle », *actes du colloque « L'action culturelle dans la ville »*, L'Harmattan.
- SAYAD A. (1992). — *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, ed. de Boeck.
- SAYAD A., BALAZS G. (1992). — « La violence de l'institution » in BOURDIEU P. (ed.), *La misère du monde*, Seuil.
- SCHNAPPER D. (1991). — *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Gallimard.
- SIMONIN J. WOLFF E. (1992). — École et famille à la Réunion : un lien problématique, *Revue Française de Pédagogie*, n° 100, juillet-août-septembre.
- STRAUSS A. (1992). — « Une perspective en termes de monde social », in *La trame de la négociation*, L'Harmattan.
- TESTANIERE J. (1967). — « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII.
- ZIROTTI J.-P. (1980). — *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés*, 2 t., IDERIC.