

LA « PROXIMITÉ » ENTRE ÉCOLE ET FAMILLES POPULAIRES : UNE FIGURE IDÉOLOGIQUE ET UNE QUESTION PRATIQUE

Jean-Paul PAYET
Université Lumière Lyon 2
Groupe de recherche sur la socialisation

Introduction

La relation entre école et familles en contexte populaire demande à être resituée dans une double perspective urbaine et politique. Le propos du chercheur se doit en effet d'éviter un double écueil dès lors qu'il s'intéresse à l'objet « école ». La difficulté réside dans la nécessité de se tenir entre un discours de l'intérieur de l'institution, un discours indigène – qui présente le risque de ne pas prendre de distance avec les catégories produites par celle-ci – et un discours de l'extérieur, qui se situe dans une argumentation très générale sur les rapports entre l'école et la société, l'école et l'entreprise, l'école et la jeunesse, etc. Il lui faut éviter tout à la fois l'adhérence au monde scolaire et la dissolution du fait scolaire dans un propos global. Résoudre cette double difficulté oblige à un processus dialectique : d'une part *déscolariser* la réflexion sur l'école (en utilisant par exemple une méthode comparative où l'école est définie comme institution, comme organisation, comme service public, comme communauté, comme monde et sous cet angle mise en perspective avec un hôpital, une prison, un bureau de poste, une agence pour l'emploi, une entreprise), d'autre part réidentifier la singularité d'un monde scolaire, de la vie, de la sociabilité, du travail dans un tel monde. Il s'agit là d'une opération intellectuelle de déconstruction/reconstruction. La déconstruction est nécessaire pour refuser d'appréhender l'école comme un monde à part et interroger ce qui fait sa « commune appartenance » à une contemporanéité. La construction est l'étape suivante qui permet de redécouvrir la particularité, l'identité non universelle, la culture du monde de l'école.

Cette opération, appliquée à l'école d'aujourd'hui, fait surgir un concept qui permet de comprendre et d'analyser l'objet de l'extérieur et de l'intérieur : la ségrégation¹. La question du vivre-ensemble, de la coexistence, de la mixité, si on la formule en positif, ou de la ségrégation, du « ghetto », si on la formule en négatif, est une question majeure de la société française actuelle (sans être particulière à cette société). La sociologie urbaine nous informe que les villes françaises connaissent depuis une trentaine d'années un processus de ségrégation continue, c'est-à-dire d'évolution de communes ou de quartiers vers plus d'homogénéité sociale et ethnique. Nous faisons l'hypothèse² que l'école est un lieu majeur de ce processus, au sens où l'école ne fait pas que subir l'évolution de la composition d'un quartier, car en retour elle construit l'image du quartier et agit sur les évolutions des relations entre groupes sociaux et à terme du peuplement. On peut aller plus loin en avançant que l'école est un espace de négociation de cette ségrégation entre groupes sociaux, qui interpénètre la dimension résidentielle (l'organisation de l'espace urbain, les rapports de voisinage, les déplacements ...) et la dimension plus strictement scolaire. En bref, il s'agit de comprendre la complexité particulière d'un concept et d'un processus, la ségrégation, dès lors qu'il est appliqué à l'école.

La ségrégation renvoie à un niveau politique. La dimension politique est particulièrement visible dans la gestion des contextes défavorisés, dégradés, sensibles, et particulièrement dans les « banlieues » ... autant de catégories construites (créées ou transformées) par le politique. Ceci

¹ Pour une discussion sur cette notion, voir Brun, Chauvire (1983), Bernand (1994), Grafmeyer (1994), Foret (1997).

² Avec d'autres chercheurs, encore peu nombreux. Cf. Broccolichi, van Zanten (1997) et leur article dans ce dossier.

réintroduit la question de l'immigration et celle du rôle de l'école dans sa résolution, dans la gestion urbaine et politique des populations immigrées et issues de l'immigration³.

2. La « proximité » école-familles en contexte populaire : idéologies et pratiques

2. 1. L'émergence d'une figure locale de l'école

Si l'on entend que l'école républicaine est fondée originellement sur une volonté de rupture avec le monde extérieur⁴ – celui de l'espace domestique, de l'atelier ou de la rue – laquelle institue un espace civique et laïc, force est de constater que cette conception historique a connu une sérieuse inflexion depuis une quinzaine d'années. La relation entre l'école et son environnement a été redéfinie, sous la pression de multiples évolutions, au premier rang desquelles l'évolution du rôle et des modes d'intervention de l'État. Cette recomposition de l'État se traduit notamment par l'accroissement du rôle des acteurs concrets, tant les agents de l'institution que les usagers, et par la mise en œuvre de nouveaux dispositifs de gestion (sous les termes de partenariat, médiation, implication) des espaces urbains dégradés.

On pourrait donc se demander ce qui se passe lorsqu'une école construite sur le principe laïc de la séparation du public et du privé tend à adopter un principe de proximité pour orienter ses missions et les pratiques de ses agents. Ceci appelle trois niveaux de remarques :

1) L'évolution du rapport de l'école et de son environnement ne peut être décrite en termes de rupture avec le mode ancien, le mode traditionnel. En réalité, il faut parler de superposition entre deux modes⁵ – qu'on appellera par convention « traditionnel » et « moderne » sans accorder nous-mêmes une connotation de jugement à ces termes, mais en soulignant que la rhétorique de la modernité est portée par une partie de l'institution.

2) L'émergence de l'environnement, du « privé » est portée, investie par les deux parties : il y a d'un côté, une logique institutionnelle d'attention à l'environnement, à la chose privée, qui prend la forme de dispositifs, de procédures, de pratiques, de compétences professionnelles, voire de métiers et, d'un autre côté, une intrusion de l'environnement dans l'école par les usagers, élèves et familles. Les deux mouvements sont dialectiques.

3) L'émergence du « privé » dans l'espace public de l'école n'est pas un mouvement uniforme mais relatif à des contextes sociaux. On peut constater qu'elle est plus nettement sensible aux deux extrêmes de l'échelle sociale : dans les « beaux quartiers » et dans les « quartiers pauvres ». S'il est vrai que ce mouvement concerne l'ensemble du système scolaire, la mise à mal d'une définition républicaine d'un espace d'extra-territorialité, qui tient à distance des valeurs et des pratiques – juvéniles, familiales, culturelles –, et la réalité d'une proximité entre l'école et l'espace local, l'école et le quartier, l'école et les familles se manifestent plus visiblement dans ces espaces socialement opposés. Mais la mise en œuvre de cette proximité est fondamentalement différente.

2. 2. Des familles « clientes » aux familles captives : deux figures opposées de la ségrégation urbaine et de la proximité à l'école

Du côté des « beaux quartiers », il ne s'agit pas – à l'inverse des quartiers populaires – d'un mouvement nouveau. L'école, qu'elle soit incarnée dans des établissements privés comme dans des établissements publics, s'inscrit dans une logique territoriale de la « ségrégation choisie ». Elle est un des espaces maîtrisés par les familles bourgeoises pour reproduire les conditions de leur perpétuation endogène et de leur position dominante⁶. La mission de l'école est adaptée aux attentes familiales : elle ne se contente pas d'être un espace de production de l'excellence scolaire, elle est un espace ségrégué de socialisation, où se reproduit l'ethos bourgeois. La proximité entre l'école et la famille y est donc recherchée activement et maîtrisée par des familles « clientes ». Elle est l'objet d'une forte mobilisation et d'une coopération importante, se traduisant dans des associations de parents d'élèves, amicales d'anciens élèves, coopératives d'école, conseils d'administration, etc.

³ Cf. Payet (1996).

⁴ Mais également avec le monde religieux.

⁵ Payet (1994).

⁶ Pinçon, Pinçon-Charlot (1989).

À l'opposé, dans les quartiers pauvres urbains au centre ou à la périphérie des grandes agglomérations, où la ségrégation est « subie » – même si elle peut être l'objet d'une revendication par une logique de retournement du stigmaté – la question de la proximité, de la coopération entre école et familles se pose de manière très différente. La première différence tient à ce que l'homogénéité sociale n'y est pas aussi forte que dans les « beaux quartiers », tant sur le plan objectif que sur le plan subjectif (c'est-à-dire la manière dont les habitants vivent subjectivement leur appartenance à un territoire, les liens de voisinage⁷). L'histoire du peuplement des grands ensembles est d'une part plus récente, d'autre part faite de départs sur le mode de la fuite, de stabilités résidentielles sur le mode de la captivité et d'arrivées sur le mode de la relégation résidentielle. Les trajectoires résidentielles sont donc fort diverses, et pour certaines inscrites dans des parcours de relégation. La mobilité interne y est importante, notamment à la suite de décompositions/recompositions des unités familiales et de conflits de voisinage. L'image des « quartiers ouvriers » à forte solidarité interne laisse la place à celle, anémique, des « banlieues »⁸. Ceci explique, qu'au-delà d'une diversité plus importante que ne le laisserait supposer le stéréotype de la banlieue, les habitants eux-mêmes ne construisent pas une image de quartier homogène.

La seconde différence dans les formes sociales de proximité entre école et familles, selon les quartiers et les milieux sociaux, tient aux représentations et aux instrumentalisation de l'école. L'école est le lieu d'un investissement contradictoire de la part des familles populaires, qui peut expliquer une mobilisation aux allures de paradoxe. D'un côté, elle est investie fortement comme vecteur de promotion sociale – plus fortement, en milieu populaire, chez les immigrés que chez les Français⁹. D'un autre côté, et pour la même raison d'un désir d'ascension sociale, l'école en contexte populaire est perçue par ses usagers comme lieu de relégation sociale.

Car la connaissance d'une hiérarchisation implicite des établissements scolaires, de l'existence d'un marché scolaire où la valeur des établissements n'est pas équivalente, où les jeux de l'offre et de la demande ont lieu dans les « coulisses » ne sont plus l'apanage des seules catégories sociales favorisées ou proches de l'institution scolaire. Cette conscience s'est diffusée dans les classes moyennes et jusqu'aux catégories sociales populaires. Ce n'est pas parce qu'ils semblent moins déroger à la carte scolaire que les familles et les élèves de milieu populaire ne développent pas les mêmes représentations du marché scolaire que les familles et les élèves des milieux plus favorisés. Une proportion – certes minoritaire – de familles populaires tente d'échapper à la sectorisation scolaire, notamment lors de l'entrée au lycée. Il semble que ces velléités aboutissent rarement dès lors que les stratégies familiales portent sur un changement de scolarisation à l'intérieur du système public, soit que les dossiers scolaires sont d'une valeur insuffisante, soit que les ressources disponibles pour négocier la dérogation sont faibles (y compris les ressources rhétoriques de présentation de soi et d'argumentation), soit que les établissements se protègent plus efficacement d'une demande peu rentable sur le plan de l'image et de la productivité scolaire de l'établissement. De fait, les échecs des demandes de dérogation semblent fréquents et peuvent renforcer le sentiment d'une « captivité scolaire ». Ceci peut conduire les familles à recourir au secteur privé, y compris à des établissements privés catholiques de la part de familles musulmanes.

Ce qui se joue dans la perception des hiérarchies entre établissements scolaires se rejoue dans la perception des hiérarchies internes à l'établissement scolaire. Ce n'est pas parce que des élèves, en raison d'un dossier scolaire de moindre valeur, se retrouvent dans les « mauvaises classes » qu'ils ne développent pas une conscience de leur position mineure, dominée dans la hiérarchie interne de l'établissement scolaire¹⁰. Le « collège unique » composé de classes hétérogènes n'est une réalité ni pour les parents mobilisés ni pour les parents dominés, même si sa fiction est maintenue avec force par l'institution.

Cet investissement contradictoire de l'école par les familles populaires, et particulièrement par les familles immigrées – confiance et défiance, attente et déception, croyance et désillusion – a été souvent décrit comme le produit d'une distance culturelle à l'école, au sens d'une ignorance des enjeux et des fonctionnements de l'institution. Les parents de milieu populaire resteraient loin de l'école, parce qu'ils ne comprendraient pas grand chose à ce qui s'y joue. Pour des parents peu ou pas scolarisés, l'école est ainsi décrite comme un monde lointain, étrange, lieu d'attraction et de répulsion.

⁷ Grafmeyer (1991).

⁸ Dubet, Lapeyronnie (1992).

⁹ Vallet, Caille (1996).

¹⁰ Cf. Payet (1992, 1995).

C'est le thème classique, depuis R. Hoggart, de l'école qui « enlève nos enfants ». C'est la figure récurrente de la distance à l'école expliquée par la honte d'une infériorité sociale.

Si ces analyses ont leur part de vérité – pour certains ménages français où pauvreté se conjugue avec marginalité du mode de vie et du mode d'habitat et pour les ménages récemment immigrés en provenance de zones rurales dans les pays d'origine – elles paraissent nettement moins pertinentes dès lors qu'on les applique à des familles populaires urbaines, à des familles étrangères d'immigration plus ancienne. Ces analyses n'accordent pas aux parents dominés la conscience des rapports de domination, elles confondent distance à l'école et désinvestissement de la promotion scolaire, elles occultent la dimension politique de l'action des familles. Au fond, pour pasticher une expression célèbre dans le débat sociologique, elles prennent les parents de milieu populaire pour des « idiots culturels... et politiques ».

Poser la question de la relation école-familles en contexte populaire à partir du point de vue des familles, en mettant en évidence les attentes et les revendications de ces dernières à l'égard de l'école républicaine, a l'avantage de prendre le contre-pied des discours communs sur le désintérêt, l'absence, la démission des familles. L'absence de mobilisation organisée des familles populaires, à l'instar des associations de parents d'élèves en milieu plus favorisé, ou la faible participation aux formes traditionnelles de la relation école-familles (réunions d'information, accompagnement de classes...) ne peut plus valoir comme argument définitif d'une absence d'intérêt ou de mobilisation pour la chose scolaire¹¹.

2. 3. La proximité vue et agie par l'école et ses acteurs

La proximité entre l'école et les familles en contexte urbain populaire s'inscrit donc dans une figure de la « confiance limitée » de la part des familles. La relation entre l'école et les familles populaires – et plus particulièrement les familles immigrées, plus ambitieuses – doit alors être considérée sous l'angle de la production d'une justice¹⁴. L'épreuve de la justice est doublement douloureuse pour l'institution scolaire et ses agents. Elle se déroule dans un contexte structurel d'inégalité (il y a bel et bien des établissements qui occupent le « bas de l'échelle »). Cette inégalité est à la fois une « inégalité subie » (par le jeu du recrutement social du quartier, de la concurrence entre établissements scolaires) et une « inégalité produite » (l'inégalité entre classes à l'intérieur d'un établissement pour tenter de retenir une population plus favorisée que la moyenne). C'est ce que nous avons montré en avançant que la ségrégation scolaire interne à travers la « fabrication de classes » socialement, sexuellement et ethniquement différenciées pouvait s'expliquer (« se justifier » pour les acteurs républicains qui la mettent en œuvre) comme une tentative pour enrayer la fuite scolaire et résister à la « ghettoïsation » d'un établissement.

Les acteurs scolaires sont donc, d'une certaine manière, prisonniers du double langage. Mais, à un niveau plus implicite, le poids des représentations sociales associées aux milieux populaires influe sur le rapport au métier¹⁵. De leur côté également, la conscience de la position de l'établissement scolaire dans un marché scolaire est forte. Dans le cas d'une position basse, les effets peuvent être redoutables en termes de dépréciation professionnelle et se traduire par un désengagement dans l'activité professionnelle. Ces effets peuvent être contrecarrés, voire inversés, par des convictions républicaines, par des projets politiques – égaliser les chances, construire une société multiculturelle – mais aussi par des dimensions plus pratiques, et parfois non avouables, de l'enseignement en banlieue : exigence familiale perçue comme moindre, ambiance de travail moins individualiste, facilités d'innovation, plus grande marge de manœuvre par rapport au programme, activités socio-culturelles plus nombreuses, etc.

Quel que soit le système de défense de l'acteur, il doit faire face à une forme de soupçon implicite, voire indicible. Le stigmate de la localisation de l'établissement en contexte populaire peut s'étendre, contaminer les acteurs qui travaillent sur ces lieux. La valeur sociale de l'établissement indiquerait la valeur professionnelle de son personnel. Il s'agirait alors de se protéger d'une contagion du stigmate¹⁶,

¹¹ Cf. Glasman (1992) et, dans ce dossier, son analyse sur l'implication des familles.

¹⁴ Cf. Derouet (1992).

¹⁵ Nous nous inspirons ici des analyses développées par H. Becker dans sa thèse sur les institutrices de Chicago (Becker, 1952).

¹⁶ Cf. Goffman (1975).

en marquant la différence avec le milieu, en renvoyant le stigmate sur les seuls usagers. La proximité entre l'école et les familles est alors sous cet angle porteuse d'une menace de dévalorisation professionnelle, voire de perte d'identité professionnelle. Le leitmotiv de nombre d'enseignants en contexte populaire – « *nous ne sommes pas des éducateurs* » – indique bien que la mise en œuvre d'une proximité avec les familles porte en elle un risque de confusion avec les professionnels du social. Si le lien avec la famille est un domaine de compétence légitime du travailleur social, il est, dans le contexte français¹⁷, disqualifiant pour l'enseignant. La division du travail en collègue – la pédagogie pour les enseignants, la vie scolaire pour un personnel spécialisé, conseillers d'éducation et surveillants – exprime la tradition française.

Pourtant, la proximité s'impose à l'école par la voie de l'injonction politico-administrative. L'école, dans les quartiers urbains dégradés, est mobilisée en tant que service public au sein d'un réseau de services publics. Il s'agit de corriger, de réparer les ratés de la puissance publique par une présence mieux ajustée aux terrains et à leur diversité¹⁸. Ce qui importe désormais, c'est l'action à propos et à temps, la pertinence dans l'instant, la capacité de « *traiter des urgences ou de prévenir un sentiment diffus, c'est-à-dire largement partagé, de malaise, d'embarras ou de désorientation.* » L'école est sommée de travailler en partenariat, en réseau¹⁹, pour enrayer les phénomènes de violence scolaire, au-delà pour participer à la protection de l'enfance, encore au-delà pour assurer la sécurité du territoire. Si, pour les enseignants, la traduction est encore faible et se limite à un dialogue accru avec les familles, pour le personnel d'éducation, et en premier lieu pour le personnel de direction, ces missions sont désormais bien établies.

On observe ainsi un glissement récent dans la rhétorique de la relation école-familles. Dans les années 80, la politique des ZEP incitait à v« ouverture » de l'école au nom de la lutte contre l'échec scolaire. Pour la décennie suivante – sans qu'il existe un dispositif symbolique équivalent à celui des ZEP, seulement des aménagements réglementaires²⁰ – l'« ouverture » apparaît un thème trop ambigu (et peut-être trop progressiste). La relation aux familles est désormais placée sous deux registres limités et indépendants – le dialogue autour de l'orientation, le contrôle de la déviance scolaire.

Pratiquement, la présence des familles dans l'établissement est sollicitée plus fréquemment. Les rencontres trimestrielles entre enseignants et parents se sont généralisées (à cette occasion on remet en main propre le bulletin trimestriel de notes et on le fait signer, contrecarrant ainsi les tactiques de subtilisation du bulletin ou de traduction avantageuse par les élèves, que l'envoi par courrier permettait). L'« orientation concertée » en classe de troisième (qui suppose une série de rencontres avec les familles) s'est développée. Les enseignants sont encouragés à rencontrer plus activement les familles. L'administration porte un discours volontariste (« faire venir les parents »), particulièrement dans le traitement des incidents et des affaires de déviance scolaire.

Ceci ne se traduit pas directement dans un changement radical des conditions d'accueil et de dialogue des familles ou dans les conditions de travail des enseignants. Il existe encore rarement un lieu approprié – sans parler de convivialité – pour recevoir les parents. Ce sont souvent de bureaux polyvalents, mis à disposition, des salles de classe, voire de couloirs qui servent à ces rencontres. Les rencontres collectives, ou les rencontres individualisées enseignants-parents d'une même division, d'une même classe, sont encore souvent empreintes des formes anonymes, formelles, parfois inciviles – par exemple l'attente – du traitement administratif. Combien d'enseignants considèrent que

¹⁷ Que l'on pense au modèle britannique où l'enseignant a en charge la gestion de l'ordre social dans l'établissement en plus de ses heures de cours et le suivi avec les familles, ou encore au modèle japonais dans lequel l'enseignant est tenu de rendre visite au domicile des familles – ne pas le faire est quasi-exclu –, la nature de la relation école-familles et les rôles professionnels ont des raisons structurelles qui renvoient à la fonction sociale de l'école dans le pays considéré (par exemple, la mission de socialisation primaire majeure au Japon dans un contexte où la faible présence du père au domicile familial nécessite une délégation du rôle éducatif à l'école et une forte coopération entre les deux sphères).

¹⁸ Joseph (1995).

¹⁹ Cf., en 1996, la signature d'une convention tripartite Éducation nationale – Intérieur – Justice. Les plans anti-violence annoncés à l'automne 1997 renforcent encore l'approche inter-institutionnelle du phénomène.

²⁰ Par exemple, la notion d'« établissement sensible » n'a pas connu la même notoriété que celle de ZEP. Exit le symbole politique, place au pragmatisme technique.

la rencontre avec les parents fait partie de manière légitime de leurs tâches, donc de leur temps de travail ?

3. Une recherche sur la violence à l'école : hypothèses et perspectives autour de la notion de proximité entre école et familles

3. 1. Une perspective interactionniste et un dispositif méthodologique

La question posée est celle d'un travail de proximité mis en œuvre dans le champ de l'école. La posture adoptée est une posture ethnographique, privilégiant les rencontres ordinaires entre professionnels et usagers en les considérant sous l'angle de leur accomplissement pratique. En définissant la rencontre comme une épreuve, quelles sont les procédures qu'établissent les acteurs scolaires pour accomplir leur travail de proximité, quelles sont les compétences mises en œuvre, quelles sont les ressources mobilisées ? Les compétences et les ressources des usagers sont également à recenser. Une perspective interactionniste postule le caractère co-construit de la réalité sociale, et donc de la communication sociale. Elle doit cependant intégrer que la nouveauté de la posture de la proximité pour les acteurs scolaires, la contradiction qu'elle entretient avec des valeurs laïques de séparation du public et du privé – valeurs non caduques –, la duplicité service public/institution qui structure l'école, produisent des cadres qui relèvent de manière forte du contrôle social, de la prise en charge institutionnelle.

Pour ne pas réduire les acteurs scolaires à des agents de la domination et du contrôle des pauvres, il est nécessaire d'une part d'intégrer les pratiques de résistances des usagers appartenant aux milieux populaires, d'autre part de rendre compte de la complexité du travail des acteurs scolaires. Ceux-ci sont menacés d'un double jugement d'illégitimité. Du côté du personnel de l'établissement, les acteurs administratifs et éducatifs – auxquels on peut adjoindre les enseignants engagés dans la relation au milieu – sont suspectés de mettre en danger la définition républicaine de l'école, de « faire entrer les différences » dans une école laïque « indifférente aux différences ». Du côté des élèves et des parents, nous l'avons dit, l'épreuve de la rencontre avec l'école est une épreuve de justice²¹. L'espace scolaire est à la fois un espace respecté et un espace contesté. Comment s'engagent les agents scolaires dans ces rencontres sujettes à la production d'incivilités ? Quelles compétences civiles²² sont-elles mises en œuvre ? Comment s'établit une intelligibilité mutuelle de la situation ? Comment sont conciliées restauration de l'ordre scolaire et garantie des droits des usagers ? C'est à travers la figure du contrat que se laissent décrire la majorité des traitements institutionnels des incidents et des affaires. Ces contrats (de diverses natures) redoublent et réactualisent un contrat de base jugé insuffisant en pratique, celui de l'obligation scolaire²³. Comment ces contrats sont-ils construits ? Comment sont-ils repris dans le cas d'un non-respect répété ?

Le terrain d'observation sur lequel nous mettons à l'épreuve ce questionnement sur la proximité école-familles en contexte populaire est un collège situé dans un quartier tel qu'il a été décrit de manière idéal-typique plus haut²⁴. En tant que travail monographique, il ne saurait être question ici de représentativité. Mais pour autant un tel travail est porteur d'un niveau de généralité, en tant qu'une

²¹ L'accusation de racisme doit être appréhendée dans ce registre d'argumentation sur la justice. Elle est mobilisée de façon rituelle par une partie des élèves et des parents immigrés (Zirotti, 1990, Payet, 1995).

²² Cf. Le modèle de la « relation de service » développé par Goffman (1968).

²³ Cf. Glasman (1994).

²⁴ Pour des raisons d'anonymat – commandées par un travail d'observation ethnographique – aucune indication précise ne peut être donnée sur le contexte concret de l'établissement.

observation approfondie²⁵ produit un matériau empirique, propre à mettre à jour la complexité des déterminations à l'œuvre dans une activité sociale contextualisée²⁶.

La question des relations école-familles s'est posée à travers une optique particulière, celle d'une interrogation sur la gestion de la violence à l'école. Notre projet²⁷ consistait à observer le traitement des incidents, leur développement en affaires, en focalisant l'observation sur le travail de l'« équipe de direction » (qui inclut, sur le terrain investigué, le principal, son adjoint et les conseillers principaux d'éducation). Toute la complexité, tant pour l'observateur que pour l'acteur, tient à ce que cette gestion du désordre scolaire ne se limite pas à un seul lieu, ou à des temps formels de réunion, mais qu'elle est éclatée en temps et en lieux distincts, dans et parfois également en dehors de l'établissement. La question de la coopération, de la construction d'un ordre négocié²⁸ est alors centrale. Elle s'applique à l'ensemble des acteurs de la collectivité scolaire, y compris les élèves, ainsi que leurs parents.

C'est donc de deux types d'énoncés qu'est constitué le matériau (linguistique) relatif à la question du lien école-familles. Il s'agit d'une part d'énoncés produits dans des situations hors la présence de la famille, entre professionnels, c'est-à-dire un ensemble d'informations, de diagnostics, de jugements « sur ». Il s'agit d'autre part d'énoncés produits dans des situations de co-présence. À l'intérieur de cette deuxième catégorie, il faudrait distinguer selon que la co-présence intègre l'enfant ou non, selon les membres de la famille représentés. Il faudrait également distinguer différents types de co-présence, – et faire une place particulière au téléphone, qui est un mode de relation assez répandu dans l'activité observée, avec des usages très divers. Enfin, une troisième catégorie est constituée d'énoncés produits par l'institution à l'intention des familles, mais « à distance » – il s'agit alors essentiellement d'écrits (« mots » sur le carnet de liaison, courriers, etc.).

La diversité et la multiplicité des scènes est caractéristique d'une organisation complexe (l'école comme l'hôpital, et plus généralement une organisation publique, ou commerciale, ou industrielle). La relation de l'école et de la famille se situe dans ce cadre complexe, où les interlocuteurs sont multiples et ne sont pas naturellement coordonnés. Un travail de coordination caractérise à la fois l'une et l'autre des deux sphères : à l'intérieur de l'école, différents professionnels agissant dans des domaines distincts et avec des objectifs en partie propres se côtoient et côtoient un ensemble d'élèves-usagers eux-mêmes nombreux et aux intérêts divers. Côté famille, l'élève-enfant coopère (à des degrés divers) à l'information et à la construction du lien avec l'école, avec les autres acteurs de l'entité familiale. De façon normative, les parents sont les interlocuteurs « naturels » de l'enfant concernant la chose scolaire ; dans la réalité, ils peuvent être en concurrence avec des membres de la fratrie, avec des membres de la famille élargie, voire être en concurrence entre eux. La multiplication des séparations et des divorces, et leurs effets sur la responsabilité légale et la garde de l'enfant, induit un schéma plus complexe que ne le laisse supposer l'intitulé école-famille. L'enfant-élève (l'élève-enfant) est à l'articulation, en tant que sujet de l'intervention scolaire, des réseaux de coopération. Il participe, comme le malade à l'hôpital, à la construction de la négociation, il infléchit la « trajectoire » de la gestion de son cas. Il développe des intérêts qui lui sont propres, il fait alliance avec telle ou telle catégorie d'acteurs, il joue de l'incertitude du système et de la carence de la coordination entre acteurs.

3. 2. Traitement de la déviance scolaire et proximité école-milieu local

Tentons ici de lister un certain nombre de questions qui se posent dans l'analyse du matériau :

- comment se construit l'information sur le « privé » ?
- quels sont les usages scolaires des informations sur les familles ?

²⁵ Le travail de terrain a porté sur une année scolaire entière, au cours de laquelle nous avons procédé à une moyenne de deux journées d'observation par semaine, dans différents lieux de l'établissement. Des entretiens formels ont été réalisés avec une quinzaine d'acteurs de l'établissement. Enfin, nous avons recueilli quantité de matériau écrit par les acteurs qui constituent autant de traces du travail administratif et de la vie de l'établissement.

²⁶ Une telle monographie n'existe pas de manière isolée dans le raisonnement de la recherche. Elle interagit avec les analyses antérieures sur d'autres terrains (Payet, 1985, 1992, 1995) et avec des observations recueillies lors de diverses situations d'échange avec des acteurs scolaires.

²⁷ La recherche a été commanditée par la DEP (ministère de l'Éducation nationale) et l'IHESI (ministère de l'Intérieur) dans le cadre du programme de recherche « Violences à l'école » (1995-97).

²⁸ Strauss (1992).

- quels sont les modes de sollicitation des familles ? dans quels types de circonstances ?
 - quels sont les effets de l' « exposition de l'intime » sur l'action des professionnels ? et, auparavant, quelles sont les conditions de cette exposition ?
 - à quels types de déviances – scolaires, familiales – les professionnels sont-ils confrontés ?
- L'analyse du matériau n'étant pas encore totalement terminée²⁹, nous avancerons ici des propositions partielles et provisoires pour répondre aux questions posées.

Première proposition : *le travail éducatif*³⁰ (on pourrait dire le « travail social de la scolarité ») relève d'une logique mixte – et conflictuelle – de l'urgence et du stock. Nombre d'incidents apparaissent chaque jour, chaque heure chaque jour – avec une variété de périodes, certaines se caractérisant par une intensité plus forte – et il faut traiter « ce qui arrive », au jour le jour, « sur le moment ». Mais ce travail de l'urgence s'applique à une population stable, puisque la durée théorique d'un parcours d'élève est de quatre années au collège, souvent augmenté d'une année en cas de redoublement. Au-delà des élèves, les familles sont des éléments encore plus stables de la relation – lorsque les fratries sont plurielles, *a fortiori* lorsqu'elles sont importantes numériquement. Des familles sont connues, du simple fait que des aînés ont été scolarisés dans l'établissement. La stabilité des acteurs professionnels entre aussi en ligne de compte. Loin d'être des organisations qui se vident chaque année de leur personnel – comme pourrait le laisser croire l'image répandue du fort *turn-over* des enseignants dans les établissements de banlieue – une partie variable – mais jamais négligeable – d'acteurs est ancienne (parfois très ancienne, de dix à vingt ans de présence) dans l'établissement.

Il s'agit donc d'analyser comment se combinent ces deux logiques de l'urgence et de la permanence. Comment opère une logique de l'urgence sur une population stable, "captive" ? L'hypothèse de travail est que les élèves peuvent être décrits comme des perturbateurs de l'ordre scolaire (du temps scolaire) au sens où ils introduisent une dimension de l'urgence. Ils obligent les agents à réagir, à répondre, à accélérer leur activité. La combinaison de l'urgence et du stock, c'est aussi la question d'une mémoire de l'établissement. Comment se construit-elle, comment est-elle mobilisée, que produit-elle ?

Seconde proposition : *la figure du soupçon domine le traitement des affaires, le travail des acteurs, les relations école-familles*. D'où une activité centrale pour les professionnels autour de la collecte d'informations de première et de seconde main et autour de l'interprétation des informations. D'où un certain nombre de compétences d'enquête (faire parler des témoins, faire parler des indices, interpréter) qui s'inscrivent plus largement dans une compétence à produire des récits (des histoires – ou des comptes rendus comme diraient les ethnométhodologues), à mettre en histoires une réalité scolaire floue, confuse, non transparente, éclatée.

Troisième proposition : *la mise en récit de la réalité scolaire suppose des personnages, des figures, des héros (positifs ou négatifs)*. Il est frappant de constater qu'un nombre très réduit de cas (une quinzaine sur 700 élèves) mobilise de façon importante l'activité discursive – et plus largement l'activité de travail – des professionnels. On peut faire l'hypothèse que ces figures ont une fonction, une utilité pour les professionnels de l'école dans le travail de construction d'un ordre négocié. Ils forment des repères, des symboles autour desquels peuvent se construire des relations, peuvent se poser des problèmes (autres que ceux concernant directement l'élève), se créer de l'opposition ou de la connivence, etc. Ces figures ont un sens également en ce qu'elles pourraient fonctionner comme des stéréotypes à partir desquels le discours opérerait des généralisations (des extrapolations).

Quatrième proposition : *la relation des professionnels au territoire local agit sur leurs modes d'action*. Habiter sur place (avoir un logement de fonction dans l'établissement scolaire, au milieu de la cité) induit une autre présence au territoire, une présence du territoire dans la vie privée et professionnelle. C'est le cas fréquent des personnels administratifs et éducatifs. Ils sont à la fois des personnes et des professionnels. La distinction entre action de l'école et action sociale (ou policière) devient plus floue. La proximité s'incarne dans la position quotidienne et biographique de l'individu. Quels en sont les effets en termes de professionnalisation, de carrière, d'usure professionnelle ?

²⁹ Une première version publiée de l'analyse du matériau se trouve dans Payet (1997).

³⁰ On entendra par là, l'action développée par différents acteurs en dehors de la sphère pédagogique : conseiller principal d'éducation, chef d'établissement, conseiller d'orientation psychologue, assistante sociale scolaire, infirmière scolaire, surveillant.

La présence continue, qui fonde la compétence et la légitimité professionnelles des acteurs non enseignants, peut induire des dérives identitaires. Les acteurs scolaires tendent parfois à adopter une vision du *front*, à être obsédés par l'invasion. Ils tendent à s'assimiler, tant par leurs contacts réguliers que par ce qui leur apparaît une commune activité, aux policiers dans leur travail de lutte contre la délinquance et la désorganisation morale. Dans cette vision guerrière, on fait le compte des alliés et des adversaires. Il n'y a plus d'entre-deux. Les médecins qui signent des certificats de maladie, perçus comme certificats de complaisance, peuvent être perçus comme des « traîtres » à la cause de l'école, parce que « du côté » des familles.

Cinquième proposition : *l'absence apparaît une figure centrale de la déviance scolaire (et par extension, de la désorganisation familiale)*. Il s'agit de l'absentéisme des élèves, et à travers lui, de l'« absence », de l'absentéisme des parents, de leur incapacité à « être là » et à contrôler la mobilité de leurs enfants. En élargissant le point de vue, l'absence décrit aussi l'absentéisme des enseignants – absences de nature et de légitimité très diverses. L'absence s'oppose à l'entreprise de contrôle, d'« enfermement » de l'élève, de maillage de la famille. L'absence produit le questionnement sur « ce qui se passe pendant cette absence », « ailleurs », dans l'espace public, dans des espaces privés. On rejoint là le soupçon (le secret). La « double vie » de l'élève inquiète à juste titre (protection de l'enfance) en même temps qu'elle suscite de la curiosité, des fantasmes, du voyeurisme.

Sixième proposition : *l'intérêt pour les familles produit, dans un certain nombre de cas, une exposition de/à l'intime*. Lorsque cet intime est éloigné de l'expérience sociale propre à l'acteur (scolaire, l'interlocuteur), il apparaît comme étrange. Il peut induire ou renforcer des jugements ethnocentriques. Les effets de l'exposition d'une vie quotidienne marquée par la précarité économique, par l'instabilité familiale, par la souffrance... ou par l'arrangement avec des normes générales, la débrouille, la délinquance, etc, produisent du stigmaté. L'« identité réelle » s'avère éloignée de l'« identité virtuelle » du parent d'élève, du parent³¹. Le stigmaté agit sur la professionnalité, au sens où il parasite, travestit, transforme les jugements et les modes d'action. La protection de l'enfance peut s'avérer contradictoire avec une mission scolaire (apprentissage, accès au savoir, qualification, socialisation). Le voyeurisme menace ainsi l'action sociale des professionnels scolaires. L'absence ou la distance des familles peut alors s'interpréter comme une protection de l'espace privé, une protection contre le stigmaté³².

³¹ in Goffman (1975).

³² J.-P. Payet et V. Mella, *Violence à l'école et professionnalités. Une perspective interactionniste*, rapport de recherche, ministère de l'Éducation nationale (DEP) / ministère de l'intérieur (IHESI), ARIESE-RESEAU, décembre 1997.

Références bibliographiques

- BECKER H. (1952), « The Career of the Chicago Public School Teacher », *American Journal of Sociology*, 57 : 470-7
- BERNARD C. (1994), « Ségrégation et anthropologie, anthropologie de la ségrégation. Quelques éléments de réflexion », in Brun J., Rhein C. (Eds), *La ségrégation dans la ville*, L'Harmattan
- BROCCOLICCHI S., VAN ZANTEN A. (1997), « Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics dans un district de la banlieue parisienne », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n° 75
- BRUN J., CHAUVIRE Y. (1983), « La ségrégation sociale. Questions de terminologie et de méthode », *Espace, Populations, Sociétés*, n° 1
- DEROUET J.-L. (1992), *Ecole et justice*, Métailié
- DUBET F., LAPEYRONNIE D. (1992), *Les quartiers d'exil*, Seuil
- FORET C. (1997), « Mixité : l'enjeu d'un débat », in Mixité et ségrégation. Diversité des publics et services urbains, actes du séminaire 1995-96, *Mission Prospective et Recherches Sociétales*, n° 116, Ed. RATP
- 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. (1968), *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux*, Ed. de Minuit
- GOFFMAN E. (1975), *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, Ed. de Minuit
- GRAFMEYER Y. (1991), *Habiter Lyon*, PUL.
- GRAFMEYER Y. (1994), « Regards sociologiques sur la ségrégation », in Brun J., Rhein C. (Eds), *La ségrégation dans la ville*, L'Harmattan
- HOGGART R. (1970), *La culture du pauvre*, Paris, Ed. de Minuit
- JOSEPH I., JEANNOT G. (Eds) (1995), *Métiers du public. Les compétences de l'agent et l'espace de l'usager*, Ed. du CNRS
- PAYET J.-P. (1985), « L'insolence », *Les Annales de la recherche urbaine*, n°27
- PAYET J.-P. (1994), « L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue », *Revue Française de Pédagogie*, n° 109
- PAYET J.-P. (1995), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Ed. A. Colin
- PAYET J.-P. (1996), « La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France. Une revue de la littérature française », *Revue Française de Pédagogie*, n° 117
- PAYET J.-P. (1997), « Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75
- PINÇON M., PINÇON-CHARLOT M. (1989), *Dans les beaux quartiers*, Seuil
- STRAUSS A. (1992), *La trame de la négociation*, L'Harmattan
- VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1996), Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble, *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 67, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.
- ZIROTTI J.P. (1990), « Quand le racisme fait sens. Ou la construction du remarquable par des jeunes Maghrébins d'un quartier populaire », *Peuples méditerranéens*, n°51