

L'ÉCOLE À L'ÉPREUVE DE L'ETHNICITÉ

Anne Barrère, Danilo Martuccelli

Dans certains collèges et lycées, la diversité culturelle investit les discours des adultes et des jeunes sur les difficultés vécues à l'intérieur de l'école. Ce phénomène se vit avant tout comme une importation des perceptions sociales à l'œuvre dans les quartiers populaires. Sans tomber dans des généralisations abusives, il est clair que, dans bien des endroits¹, existent des tendances à faire référence aux origines ethniques. Certains enseignants disent alors que « ce sont toujours les mêmes » qui font problème, d'autres dénoncent parfois le « racisme » des premiers, des lycéens enfin mettent en question la xénophobie de l'école...

Les processus entraînant cette ethnicisation sont multiples et leur analyse doit tenir compte de trois ordres différents. D'abord, nous rappellerons brièvement la fin des clivages sociaux de l'école républicaine et la massification des publics scolaires, qui confronte l'école à la diversité des situations locales. Ensuite, c'est de cette territorialisation que surgissent des nouveaux défis et des nouvelles demandes qui, n'étant plus pris en charge comme dans le passé au niveau institutionnel, donnent lieu à toute une série de dysfonctionnements scolaires au quotidien qu'il est rapide d'interpréter en termes ethniques. Enfin, et bien au-delà de ces difficultés ponctuelles, il faut comprendre les significations propres de cette ethnicisation, dans l'espace des deux logiques inscrivant l'école dans la modernité et qui la contraignent à la fois à reconnaître et à abolir les particularismes culturels.

La diversité territoriale de l'école

La culture scolaire de l'école républicaine n'avait de sens qu'abstraite de toute référence aux situations locales et particulières. Les normes de la vie scolaire étaient fortement coupées de la vie sociale, tout comme les savoirs scolaires étaient séparés des diverses cultures. Si la culture scolaire confortait la culture bourgeoise, elle n'en dérivait pas directement. D'une part, elle ne se souciait guère de l'utilité sociale et pratique des connaissances. D'autre part, l'enfance et l'adolescence avaient peu de place à l'école ; les élèves devaient les « laisser » à la porte. La vie scolaire était fortement réglementée : discipline dans la façon dont le maître fait la classe, séparation des sexes, faible autonomie juvénile, forte distance entre les maîtres et les élèves. L'école



Tremblay-en-France, 1992.

ne devait surtout pas se fondre dans son environnement, mais à l'inverse, s'en détacher.

Les institutions scolaires reposaient alors sur des accords préalables, sur des attentes tacites, tant il y avait un ajustement strict entre les appareils scolaires et les divers publics. Chaque grande catégorie sociale se voyait destiné un niveau du système scolaire. L'école primaire était celle

1. Cet article est un effort de réflexion qui s'appuie sur des recherches menées sur des collèges et lycées, généraux et professionnels, accueillant des élèves issus de l'immigration, en région parisienne (notamment à Cergy-Pontoise et à Saint-Denis), dans la banlieue bordelaise et dans le bassin minier du Nord-Pas-de-Calais.

du «peuple», celle des enfants d'ouvriers et de paysans qui n'avaient pas beaucoup d'espérances d'une scolarité longue. L'élitisme républicain n'était pas un discours de mobilité sociale par l'école, mais un discours de promotion des meilleurs pour enrichir la nation. Sauf pour les «héritiers» durement sélectionnés, et contre lesquels les «héritiers» se sont toujours défendus à travers le jeu des filières royales, le lycée était une institution «bourgeoise», réservée à ceux qui pouvaient en connaître «spontanément» les codes, et qui y étaient socialement destinés². Il était presque impossible d'entrer au lycée sans être passé par le



Lycée Jean-Perrin, Lyon.

petit lycée, où les enfants des classes favorisées effectuaient leur scolarité primaire. La plupart des élèves de l'école primaire accédaient à l'emploi par l'apprentissage et le travail précoce sans qualifications scolaires reconnues, et l'enseignement professionnel n'était réservé qu'à une partie des enfants de la classe ouvrière³. Enfin, s'il est vrai qu'existait un système intermédiaire, celui des écoles primaires supérieures et des collèges⁴, il ne s'agissait pas du collège pour tous mais, seulement, pour les meilleurs élèves, de prolonger leurs études vers un brevet supérieur permettant de préparer des concours au niveau moyen de la fonction publique. Un système de ce type garantissait la rentabilité des diplômés des plus favorisés socialement, la faiblesse de la compétition scolaire, entretenait pourtant l'idée d'une équité scolaire relative. L'école n'intervenait guère sur le destin social, et lorsqu'elle le faisait, c'était en général de manière positive.

Or, ce système institutionnel se défait et donne l'apparence d'une crise générale. La massification rapide et l'allongement continu de la scolarité ont totalement déstabilisé les modes de fonctionnement du système éducatif. Le principal effet de cette massification est d'avoir fait entrer les mécanismes de la sélection et de les avoir en apparence déconnectés de l'origine sociale. Elle ne s'opère plus en amont du système mais pendant le parcours sco-

laire lui-même, selon un processus d'orientations successives à chacune des étapes⁵. Un tel système appelle des comportements «éclairés» de la part des familles et des élèves concernant les divers choix possibles, tant au niveau des établissements que des filières. Un véritable marché du prestige et de la réputation scolaires se constitue. La compétition se trouve d'autant plus durcie que l'échec scolaire n'est pas sans conséquences sociales. Et alors que l'école est plutôt moins injuste qu'autrefois⁶, elle apparaît comme beaucoup plus injuste dans la mesure où c'est au sein même du parcours scolaire que se forment les inégalités.

Quant à la culture éducative de la société française, elle s'est aussi transformée, accordant à l'enfance et à la jeunesse une reconnaissance et une autonomie nouvelles. Les vieilles règles disciplinaires ne sont plus acceptées, et l'école n'est plus aussi protégée des modes culturels propres de l'adolescence et de la jeunesse. Divers mouvements pédagogiques ont imposé des finalités éducatives centrées sur l'enfance et l'adolescence. Le collège et le lycée apparaissent comme un espace ouvert à la vie personnelle, en dehors de la sphère scolaire, une vie qui se déroule dans une communauté de communication et de reconnaissance interpersonnelle. L'arrivée de nouveaux publics d'élèves qui ne correspondent plus aux normes anciennes de l'institution établit un sentiment de distance, voire d'étrangeté, avec les enseignants dont la culture de référence reste liée au système antérieur. La distance inévitable et souhaitable entre la culture scolaire et les cultures adolescentes se transforme en une muraille qui rend problématique la communication entre ces deux mondes. La vie juvénile se déroule pour une grande part au sein de l'école sans lui appartenir; une situation qui n'est pas étrangère aux difficultés que connaissent des établissements accueillant des élèves n'appartenant pas aux couches moyennes. Dans ces circonstances, les conditions de l'animation d'une classe ont changé, et les enseignants doivent alors, avant même de faire leur cours, construire l'ordre scolaire leur permettant de faire la classe. Mais, si la composition du public scolaire a changé, le recrutement social du corps des instituteurs et des professeurs du secon-

2. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964; V. Isambert-Jamati, *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, P.U.F., 1970.

3. B. Charlot, *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Paris, Minerve, 1985.

4. J.-P. Briand et J.-M. Chapoulié, *Les collèges du peuple*, Paris, Ed. du C.N.R.S., 1992.

5. G. Langouët, *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF, 1994.

6. Les écarts restent néanmoins importants, et surtout chaque niveau de qualification scolaire s'est hiérarchisé en multiples niveaux de valeurs différentes. Le baccalauréat est acquis par plus de la moitié d'une classe d'âge, mais il est très fortement hiérarchisé entre diverses filières.

daire s'est élevé, accroissant encore le sentiment de distance culturelle entre les maîtres et les élèves.

Ces transformations bousculent le modèle républicain très unifié et intégrateur : l'effort à fournir pour faire la classe dépend dorénavant des situations locales ; les résultats obtenus par les enseignants peuvent être très différents avec un même investissement. A l'issue de ces évolutions, il ne s'agit plus de savoir s'il faut « ouvrir » ou « fermer » l'école sur le quartier, mais de prendre acte de la réalité des situations diverses qui autorisent (ou contraignent) sur le terrain la mise en place de projets relativement diversifiés. De plus en plus l'initiative est laissée à chaque établissement afin de négocier les règles entre les divers acteurs : les élèves, les parents, l'administration, les collègues. Les politiques ZEP attestent de cette volonté de construire une mobilisation scolaire à base territoriale afin de pallier l'impuissance de l'administration centrale. Le changement, au-delà des résultats obtenus, est de taille : s'il s'agit toujours, plus ou moins, d'appliquer des instructions officielles identiques sur l'ensemble du territoire national, l'école ne se place plus dans une logique de séparation, afin d'être à l'abri des pressions externes (familles, curés, notables...) mais au contraire, elle s'appuie sur le local comme ressource pour tendre à la réalisation de la norme centrale.

C'est dans ce contexte de mutation du système scolaire, et surtout dans cette situation d'évolution institutionnelle à mi-chemin entre l'universel et le local, que se répandent des risques d'ethnisation des relations à l'école, c'est-à-dire de références aux cultures d'origines ou d'emprunts des élèves. D'autant plus que le « fossé » entre la culture des élèves et la culture propagée par l'école est de moins en moins perçu comme une opposition entre une culture populaire et une culture scolaire, ou comme le résultat d'un cadre institutionnel trop rigide. On l'interprète bien davantage comme la conséquence d'un hiatus lié, d'une part, à la désagrégation de la vie sociale et familiale des élèves, et d'autre part, à la constitution de cultures ethniques. Dès lors, les enseignants ont le sentiment d'évoluer soit dans des quartiers dépourvus de vie sociale ou associative, soit, à l'inverse, dans des lieux où tend à s'opérer un raidissement communautaire. Pour les uns, l'école est confrontée à l'effondrement généralisé des mécanismes de régulation sociale ; pour les autres, l'école est menacée par l'ostentation croissante d'une pluralité des cultures. Dans les deux cas, l'école se « dissout » dans le quartier, et permet l'entrée de l'ethnicité en son sein.

Dimensions ethniques des situations scolaires

Dans le système scolaire tout raisonnement simpliste en ce qui concerne l'ethnisation est voué à l'impasse, tant les résultats sont contradictoires⁷. Toute analyse doit ainsi garder en tête qu'au niveau national, et en ce qui concerne les résultats proprement scolaires, on peut

presque conclure à l'inexistence de toute discrimination ethnique. En effet, lorsqu'on compare, à un niveau social égal, les résultats des élèves étrangers ou issus de l'immigration avec ceux des élèves enfants de parents français nés en France, il en résulte que les premiers ont (légèrement) des meilleurs résultats scolaires que les seconds⁸. D'ailleurs, si dans un premier moment, ils ont tendance à être orientés, plus que les élèves populaires d'origine française, vers les sections techniques ou professionnelles de l'enseignement secondaire, cette orientation défavorable est « corrigée » par les passages en commissions d'appel à l'initiative des familles. Surtout, il n'y a pas de lien entre la stigmatisation sociale dont sont victimes certains groupes ethniques à l'extérieur de l'école et les résultats scolaires obtenus par leurs enfants⁹. Mais cette situation globale recouvre bien des disparités locales, notamment en termes de ségrégation et de vécu scolaire.

Les ambiguïtés de la ségrégation

Dans les banlieues urbanisées des grandes villes, l'école entérine et prolonge souvent une logique de ségrégation urbaine. Dans un premier temps, la politique des HLM a évité en France la constitution de quartiers ethniquement ségrégués, ainsi que de zones massives d'exclusion sociale¹⁰. L'espace était pensé comme un palliatif des distances sociales, et au sein de ces logements un véritable brassage social s'est opéré. Les HLM étaient alors le signe d'une promotion sociale, puisqu'ils accueillaient des ouvriers et des membres de couches populaires tout autant que des couches moyennes. Or, depuis les années soixante, avec les processus de mobilité sociale, et les départs des habitants de couches moyennes, ces logements sociaux se sont peuplés d'habitants également populaires mais davantage d'origine étrangère. S'accentue depuis lors un double processus de chute sociale et de stigmatisation : le brassage social cède le pas à la constitution de quartiers ethniquement différents, même si on ne peut pas parler à leur égard de ghettos¹¹. C'est dans ce contexte que doivent être saisis les divers phénomènes de ségrégation scolaire.

Au fur et à mesure que s'accroît l'importance de l'école dans la transmission d'une position familiale, les

7. Pour un bilan de cette littérature, J.-P. Payet, « La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France », *Revue Française de Pédagogie*, n° 117, octobre-décembre 1996, pp. 89-116.

8. L.-A. Vallet et J.-P. Caille, *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*, D.E.P., n° 67, 1996.

9. F. Dubet, « Le racisme et l'école en France », in M. Wieviorka (éd.), *Racisme et modernité*, Paris, La Découverte, 1992.

10. Et ceci en dépit même du fait que la proximité spatiale n'a jamais vraiment comblé l'écart social. Cf. J. Cl. Chamboredon et M. Lemaire, « Proximité spatiale et distance sociale, les grands ensembles et leur peuplement », *Revue Française de Sociologie*, XI, 1970.

11. Cf. L. Wacquant, « Banlieues françaises et ghetto noir américain. Eléments de comparaison sociologique » in M. Wieviorka (ed.), *Racisme et modernité*, Paris, La Découverte, 1992.

parents ont tendance à agir comme des « consommateurs » d'école, en choisissant l'école de leurs enfants en fonction de ce qu'ils croient être une « bonne école »¹². Or, la difficulté à établir un jugement à cet égard (tant sont diverses les significations des résultats « objectifs » d'une école) donne lieu à la constitution d'un critère, quasi-unique, qui a l'avantage de la plus grande opérationnalité, tant il permet de fédérer bien des préjugés négatifs associés à l'école : plus le pourcentage d'élèves issus de l'immigration est élevé, plus aux yeux de certains parents la valeur de l'école est faible. Ceux qui en ont les moyens changent leurs enfants d'école, ce qui à terme ne fait qu'accentuer le processus de ségrégation¹³.

Or, en France il n'y a pas eu véritablement des politiques actives d'anti-ségrégation (contrairement, par exemple, aux expériences des bus dans des pays anglo-saxons) ; les écoles réagissent donc à cette situation de manières fort hétérogènes. En tout premier lieu, l'école se limite à subir, de manière plus ou moins passive, les phénomènes de ségrégation du quartier. Elle ne s'oppose guère alors au relâchement ou à l'abandon de la carte scolaire, ou aux différentes stratégies des familles (fausses adresses, faux prétextes, passage ou menace du passage au privé...) pour éviter la scolarisation de leurs enfants dans des écoles ethniquement connotées. En deuxième lieu, elle peut être partie prenante de ce processus, en organisant les classes de manière à l'admettre et à le contrôler. On a pu ainsi montrer qu'il suffit de laisser jouer certains critères de sélection strictement scolaires (le retard scolaire, les notes, la discipline et les attentes vis-à-vis de l'orientation scolaire) pour que, au sein même d'une école, finissent par se constituer une véritable ségrégation ethnique entre les diverses classes¹⁴. Les chefs d'établissement visent ainsi à maintenir certaines filières ou compositions de classes pour préserver certains niveaux d'« excellence » académique afin de garantir la diversité sociale de l'établissement, c'est-à-dire la présence en son sein d'élèves des classes moyennes. Une attitude très souvent justifiée par les effets d'entraînement des bons élèves au sein d'une classe, voire par la nécessité d'avoir un certain nombre d'élèves français de « souche » afin d'assurer la bonne intégration d'élèves issus de l'immigration. Il se met alors en place une forte concurrence entre les diverses écoles afin d'attirer ou de retenir les élèves français d'origine, notamment ceux appartenant aux couches moyennes.

Ces deux réponses institutionnelles, malgré la similitude des situations qu'elles engendrent à terme, sont bien différentes dans leurs motivations. Paradoxalement la volonté des chefs d'établissements d'éviter la constitution d'une « école-ghetto » les mène à des pratiques au bord de la légalité. Le problème est indissociablement moral et pratique : à savoir, est-il licite de faire un « peu de racisme » afin d'éviter, selon les représentations des acteurs, des situations pouvant engendrer des cas extrêmes de « racisme » ?¹⁵

Pourtant, la ségrégation scolaire résulte bien davantage du prolongement d'une logique de ségrégation urbaine et de la constitution d'un marché scolaire avec désignation d'établissements d'excellence, que de représentations ouvertement racistes de la part des enseignants ou des parents. Or, ici la responsabilité de l'école est en question dans la mesure où elle ne parvient pas, et parfois elle n'essaye même pas, de contrer ces dérives, cet abandon du modèle éducatif qu'elle a la charge de transmettre.

Des interactions scolaires ethnicisées

Au sein de bien des établissements scolaires placés dans des « quartiers difficiles » ont lieu des interactions qui se lestent, dans une très grande diversité des configurations locales, des significations ethniques. A cet égard, les situations sont contrastées, les observations variant énormément entre établissements, selon les filières, voire selon des périodes de l'année. Parfois, on conclut à l'existence des tensions interethniques entre élèves et enseignants¹⁶, d'autres fois, à l'inverse, on affirme l'inexistence d'oppositions interethniques entre élèves au sein des écoles¹⁷. Aucune image globale ne semble pouvoir se dégager pour l'instant, sans que l'on puisse, évidemment, inférer une quelconque relation entre le nombre des élèves issus de l'immigration et l'émergence ou pas de ces conduites.

Néanmoins, là où des tensions interethniques entre élèves et enseignants ont été constatées, deux interprétations s'opposent. D'un côté, en s'inspirant pour beaucoup des travaux menés dans les pays anglo-saxons, on interprète ces tensions comme le résultat de « malentendus » produits par des supposées différences culturelles entre les élèves. Les difficultés d'interaction dans la classe reflètent diverses manières d'occuper l'espace, de parler, de « crier », d'exprimer la « virilité » ou la « féminité », de se définir face aux normes. Image séduisante puisqu'elle dédouane l'école aux dépens des grandes matrices culturelles. La réponse est alors toute faite : il s'agit d'augmenter le degré de communication « inter-culturelle ». Les limites de cette interprétation sont évi-

12. R. Ballion, *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982 et *La bonne école*, Paris, Hatier, 1991.

13. Pour ce lien entre la ségrégation urbaine et la ségrégation scolaire, cf. M. Wievorka et al., *La France raciste*, Paris, Seuil, 1992.

14. J.P. Payet, *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens-Kliensieck, 1995.

15. Notons néanmoins qu'au fond de ces perceptions se trouve l'idée, d'une manière ou d'une autre, du « seuil de tolérance » au-delà duquel les interactions risquent d'être compromises. Or, comme l'attestent un bon nombre d'études, ce n'est pas le nombre d'immigrés qui est déterminant mais la manière dont, localement, sont organisées les interactions et la vie en commun entre les divers groupes sociaux.

16. E. Debarbieux, *La violence en milieu scolaire. 1. Etat des lieux*, Paris, E.S.F., 1996.

17. A. Vasquez et A. Xavier de Brito, « La perception de l'étranger par les enfants d'une école primaire. Etude ethnographique d'un groupe-classe au quotidien », *Migrants-Formation*, n° 96, 1994, pp. 57-72.

dentés au fur et à mesure que les populations d'origine étrangère, comme c'est désormais le cas en France, se définissent de moins en moins par leur «extranéité» culturelle et de plus en plus par leur forte assimilation culturelle¹⁸.

A vrai dire, dans la France d'aujourd'hui, il faut comprendre cette interprétation culturelle des dysfonctionnements scolaires dans le cadre plus général d'une crise institutionnelle de l'école. L'émergence dans des établissements ou des filières de «relégation» des discours «racistes» ou des «tensions inter-ethniques» entre élèves et professeurs peut être interprétée dans une large mesure comme le résultat de logiques sociales et de dysfonctionnements qui, dans l'incapacité ou le refus de l'acteur de les interpréter en termes institutionnels, tendent à s'essentialiser en termes de différences ethniques. En bref: bon nombre des situations dites de «racisme» ne sont que le reflet de difficultés scolaires¹⁹.

C'est ainsi, par exemple, qu'on a pu signaler que les expressions de racisme sont plus fréquentes dans les établissements vécus par les enseignants comme zones de relégation sociale²⁰, ou encore que bien des dénonciations de «racisme» au sein de l'école de la part des élèves, notamment d'origine maghrébine, ne sont en fait qu'une rationalisation de leurs parcours scolaire, une manière de se protéger de leur échec²¹. Pour ces élèves, le fait d'être scolarisés dans des filières de relégation scolaire signifie une triple épreuve: l'intériorisation d'un jugement scolaire négatif sur soi-même, l'abandon des aspirations adolescentes, l'échec d'un projet familial. Le double sentiment d'injustice et de dévalorisation est d'autant plus fort qu'ils proviennent de familles s'étant fortement mobilisées autour de l'école. Se consolident alors des attitudes scolaires, non pas de résistance²², tant elles ne parviennent pas vraiment à opposer un autre système de valeurs à celui transmis par l'école, que de dérapages et de protections symboliques de soi, notamment à travers le jeu de la «frime» qui permet de gérer les soubresauts scolaires (les mauvaises notes, les échecs, les doutes sur soi...), et d'afficher un détachement, empli pourtant d'émotion, à ces mêmes événements²³. Ces attitudes sont multiples dans leurs manifestations; mais ni l'appel à la face, ni la mise



Instituteur d'une classe multiple, Paris.

en place d'un «code de l'honneur»²⁴, ni le sur-maquillage des filles, ni l'indolence féminine ne sont, à strictement parler, des attitudes dont l'origine serait «ethnique». C'est la perception de l'enseignant qui la forge. C'est ainsi que les remarques en langue étrangère, les dénigres de compétence de l'enseignant sur certains sujets, culturels ou religieux, prennent bien davantage leur cohérence dans l'indiscipline scolaire que dans une logique d'affirmation culturelle. Les mêmes élèves expriment en même temps par leur «look», leur appartenance à la culture juvénile, un refus d'être perçus en termes de particularismes. A travers ces attitudes, il s'agit autant pour les élèves issus de l'immigration que pour ceux appartenant aux milieux popu-

18. M. Tribalat, *Faire France*, Paris, La Découverte, 1995.

19. En témoigne le caractère évanescant de certains problèmes, perçus une année comme évidemment ethniques, et quasiment oubliés l'année d'après, après le départ de quelques élèves.

20. J.-P. Payet, «L'insolence», *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 27, 1985, pp. 49-55.

21. J. Favre, *L'expérience scolaire des enfants de migrants en primaire et au collège*, DEA, Université de Bordeaux II, 1993; J.-P. Payet, «Ce que disent les mauvais élèves», *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 54, 1992, pp. 85-94.

22. C'est d'ailleurs la grande différence qui existe entre les attitudes des élèves provenant de la classe ouvrière, notamment lorsque celle-ci a été structurée d'une manière fortement communautaire (cf., P. Willis, *Learning to Labour*, Farnborough, England Saxon House, 1977) et celles qui sont observables aujourd'hui parmi les élèves du milieu populaires (cf. F. Dubet et D. Martuccelli, *A l'école*, Paris, Seuil, 1996).

23. F. Dubet et D. Martuccelli, *op. cit.*

24. C. Davault, «Les enfants d'immigrés et l'école: investissement scolaire et code de l'honneur» in C. Baudelot et G. Mauger (éds.), *Les jeunes populaires*, Paris, L'Harmattan, 1994, pp. 81-100.

laire de se faire respecter personnellement face à des enseignants et à un système qui ne les respectent pas scolairement.

De manière symétrique, pour les enseignants, il s'agit de donner un sens « interculturel » à un ensemble de malaises professionnels qui, à défaut de pouvoir être traités en termes institutionnels, ont tendance à se transformer en questionnements personnels. Le discours ethnique s'alimente de leur difficulté, voire de leur incapacité à exercer leur métier face à un public perçu comme étant chaque fois plus réactif vis-à-vis de l'école. En l'absence d'une gestion par équipe et de toute véritable transformation institutionnelle qui prendrait en compte l'hétérogénéité du public, la perception individuelle et solitaire de l'enseignant se transforme en constat généralisable : de par leurs origines culturelles, un certain nombre d'élèves développent de façon irrémédiable des conduites inadaptables à l'école.

Dans ces situations d'incompréhension et d'impuissance, les interactions entre élèves et enseignants tendent à renforcer, bien que pour des raisons opposées, la rupture ethnique des relations scolaires. Le malentendu interethnique devient la lecture la plus immédiate des situations pédagogiques. Le thème de la « double appartenance culturelle » qui, pour la plupart des élèves issus de l'immigration, est largement faux, prend dans ce contexte une grande force interprétative. Il permet aux yeux de certains enseignants de « disculper » ou d'« interpréter » des comportements, donc de ne pas les réprimer sans pour autant les supporter. Et lorsqu'elle finit par être intériorisée par des élèves qui sont nés et ont été toujours scolarisés en France, cette double appartenance engendre une véritable aliénation du jeune²⁵, qui finit par se voir exclusivement avec les yeux de l'autre dans une fausse identité caricaturale.

Mais ce résultat spécifique, pour paradoxal que cela puisse paraître au premier abord, doit se lire au sein d'un seul et unique processus général, à savoir les tensions propres à l'expérience scolaire de tous les élèves de milieu populaire. Une expérience marquée par une dualité majeure, celle qui s'inscrit dans la distance entre l'établissement scolaire et l'univers adolescent. Une distance qui se traduit par une tension entre deux conformismes : envers l'enseignant et envers le groupe de pairs. L'impossibilité pour la plupart des élèves de choisir entre l'une ou l'autre de ces dimensions est résolue, lorsque la tension devient extrême, par le recours massif à la « frime ». C'est cette attitude largement commune aux élèves de milieu populaire qui, lorsqu'elle est tenue par des élèves d'origine étrangère, tend à être perçue comme le fruit d'une spécificité ethnique, alors que tous recourent pour ce faire aux ressources familiales ou extrascolaires de proximité.

Les cadres scolaires de l'ethnicité

Mais peut-on vraiment réduire la rupture ethnique au sein des relations scolaires à une pure conséquence des « crises » qui traversent l'école ? En réalité, il faut distin-

guer deux processus différents : d'une part, les raisons actuelles, et plus ou moins conjoncturelles, qui expliquent l'émergence du thème au sein de l'école, et d'autre part, les cadres d'interprétation qui rendent compte de la spécificité de ce processus d'ethnisation. Le premier axe renvoie aux mutations subies par l'école en France depuis trente ans, aux situations locales au sein des quartiers populaires, à la légitimité croissante d'une culture adolescente parallèle à l'école, aux trajectoires diverses des groupes issus de l'immigration. Le deuxième axe, à l'inverse, est fortement déterritorialisé et structurel, puisqu'il s'inscrit au sein même du double projet que l'école porte en elle dans la modernité : la construction de la nation et l'expansion de l'universalisme méritocratique de la raison²⁶.

Pour l'intégration nationale, il s'agit de faire entrer les individus au sein d'une culture commune et donc de les contraindre à accepter un processus d'acculturation. Le rôle de l'école dans ce processus a été déterminant partout²⁷, et il est passé, très concrètement, par la transmission d'un lien avec une histoire collective et l'imposition d'une langue nationale au détriment des dialectes régionaux²⁸. Pour l'universalisme méritocratique, l'école a pour mission de récompenser le mérite individuel de manière objective, indépendamment de l'origine sociale ou ethnique des élèves, et ceci au sein de sociétés inégalitaires. Grâce à l'école, l'individu s'ouvrait vers d'autres horizons que ceux de sa famille d'origine, notamment vers une culture universelle et rationnelle, lui-même étant considéré comme un sujet d'autant plus autonome qu'il avait intériorisé ces valeurs. Grâce à la transmission d'une culture supposée rationnelle, scientifique et socialement neutre, l'école renforçait le lien entre la Nation et la Raison. Ce processus, commun à bien des pays, a connu une expression extrême en France, bien reflétée par la notion de laïcité qui, bien au-delà de la séparation entre l'Église et l'État, visait à faire de l'école un lieu neutre détaché, autant que possible, des divisions de la société civile : l'entrée dans la Nation correspondait alors avec l'entrée dans le monde de la Raison, et exigeait le détachement de l'individu de ses appartenances sociales. Le propre de l'école fut alors d'alimenter une représentation fortement abstraite de l'individu qui s'impose dans la mesure où l'école triomphe, avec volontarisme, des particularismes ethniques, des barrières sociales, et de tout autre déterminisme culturel. Autrement dit, l'école dans sa conception moderne doit, dans un seul et même mouvement, à la fois

25. D. Lapeyronnie, « Assimilation, mobilisation et action collective chez les jeunes français de la seconde génération de l'immigration maghrébine », *Revue Française de Sociologie*, XXVIII, 1987, pp.287-318.

26. Ces deux thèmes ne sont pas équivalents en ce qui concerne le danger de rupture ethnique des relations scolaires. Même s'ils se définissent tous les deux, au sein de la modernité, à l'encontre de tout déterminisme ethnique.

27. Surtout la réflexion d'E. Gellner, *Nations et nationalismes*, Paris, Payot, 1989.

28. E. Weber, *La fin des terroirs*, Paris, Fayard, 1983.



La rentrée scolaire.

reconnaître les différences et viser à les abolir; ou plutôt, elle ne reconnaît les différences que dans la mesure où il lui faut les abolir. Tension qui permet de comprendre la tendance actuelle, à première vue surprenante, de l'école républicaine, au travers des médiateurs, à encourager un traitement ethnique des problèmes sociaux et scolaires²⁹.

Ce cadre scolaire n'a pas cessé d'être critiqué et de se déstructurer dans les dernières décennies. D'un côté, a été contestée la supposée neutralité sociale de l'école, de l'autre côté, l'universalisme de l'identification nationale a connu des inflexions considérables. Double transformation qui accentue et accélère l'ethnisation des relations scolaires. Mais surtout qui donne une spécificité à l'inscription dans le cadre scolaire des mouvements d'ethnisation qui traversent toute la société. Au caractère unitaire des anciens axes, la Nation et la Raison, succède un *continuum* affirmant la réalisation totale ou limitée de ces objectifs. Le projet d'intégration nationale est ainsi de plus en plus perçu comme une tension entre un universalisme et diverses figures particularistes. Le projet méritocratique donne lieu à toute une série de jugements scolaires en fonction des performances des élèves. Certes, le projet méritocratique de l'école, et surtout sa volonté de transmettre une culture universelle, va évidemment bien au-delà d'un simple constat des seules performances scolaires. Il n'empêche, ce projet est saisi souvent, en termes

pratiques, à travers le verdict scolaire³⁰. Le croisement des deux axes permet alors de délimiter, de manière schématique, quatre figures rendant compte de l'ethnisation des relations scolaires³¹:

		Jugement scolaire	
		Positif	Négatif
Nation	Universalisme	1	3
	Particularisme	2	4

1. Universalisme/jugement scolaire positif. Cette figure n'est autre que celle de l'élève issu de l'immigration fortement assimilé culturellement et qui parvient, grâce à l'école, à réussir socialement. Au fond, il ne s'agit que de l'incarnation mi-réelle, mi-mythique du récit normatif que l'école entretient sur elle-même. Grâce à la Raison propagée par l'école, l'individu se déleste de sa culture d'origine et entre dans la modernité, identifiée toujours et sans plus à la culture nationale. En France, cette représentation renvoie à la figure traditionnelle du boursier d'origine populaire, et en ce qui concerne l'immigration, elle fut jusqu'à très récemment incarnée par l'élève d'origine maghrébine qui, grâce à l'école, s'émancipait de sa culture d'origine. Les nouvelles stratégies déployées par les filles d'origine maghrébine vis-à-vis de l'espace familial et la baisse de leur investissement dans l'école sonne le glas de cette représentation, par ailleurs plus imaginaire que réelle³². Mais c'est sans doute l'affaire du foulard qui lui a donné un coup d'arrêt: les filles maghrébines, censées se «libérer» par les lumières et l'école, mettent en question et parfois refusent même, en revendiquant leur appartenance culturelle, le rôle émancipateur et universaliste de l'école³³.

2. Particularisme/jugement scolaire positif. Paradoxalement le système scolaire, dans la mesure où il est traversé par une logique nationale, ne parvient jamais entièrement à se déprendre de ce cas de figure comme pourrait sembler l'exiger, à première vue, une logique strictement méritocratique. Cette figure de tension inscrite à la croisée de deux logiques fondatrices de l'école, tend à décroître

29. P. Duret, *Anthropologie de la fraternité dans les cités*, Paris, P.U.F, 1996.

30. Notons que ce jugement est souvent un mixte entre résultats scolaires et conduites adaptées à l'école. L'accord entre ces deux dimensions n'est pas toujours de rigueur mais afin de faciliter l'explication qui suit nous les ferons marcher ensemble.

31. Dans ce qui suit, nous nous limitons à présenter les possibilités institutionnelles virtuelles du déploiement de l'ethnicité au sein de l'école. Le processus spécifique par lequel tel ou tel groupe est différemment perçu par l'école dépend étroitement des périodes, des trajectoires sociales et des contextes locaux. Un même groupe (voire un seul individu) peut alors, selon les cas, actualiser l'une ou l'autre de ces possibilités.

32. M. Tribalat, *op. cit.*

33. Pour les diverses significations du foulard, cf. F. Gaspard et F. Khosrokhavar, *Le foulard et la République*, Paris, La Découverte, 1995.

en importance, voire à disparaître, dans des phases où prime, dans l'opinion publique, un sentiment de forte cohésion sociale et tend, à l'inverse, à augmenter dans des périodes de questionnement de l'identité nationale. A la différence de la figure précédente, où la réussite d'un groupe social était avant tout mise à l'actif de l'école et de son rôle d'émancipation, ici, la réussite scolaire est plutôt interprétée comme le résultat des attributs « spécifiques » à une communauté. Historiquement, ce fut le cas des juifs, mais plus récemment le stéréotype tend à se concentrer sur les élèves d'origine asiatique. Or, étant donné le caractère fortement universaliste de la Nation en France, cette figure, au contraire d'autres sociétés, cache toujours, derrière un jugement scolaire apparemment positif, une appréciation négative. Par ailleurs, s'il est inutile de s'interroger sur la « réalité » de ces représentations communautaires, qui ne résistent pas à l'épreuve des faits³⁴, il peut être intéressant de se pencher sur les réussites scolaires d'autres « communautés » tout aussi importantes, sinon plus, comme celles des filles d'origine espagnole, qui ne sont pas pour autant « perçues » comme telles par l'institution³⁵.

3. Universalisme/jugement scolaire négatif. Dans cette figure, le thème de l'intégration nationale prime sur l'exigence méritocratique. A la différence de la figure précédente, où la réussite scolaire est mise à l'actif d'un groupe communautaire, l'échec scolaire est ici toléré au vu de l'intégration supposée de la minorité dans la nation. Il s'agit d'élèves qui sont massivement représentés comme « ne faisant pas d'histoires », et qui deviennent alors, en dépit parfois de leur nombre, des élèves ethniquement non repérés au sein de l'école. Dans la France d'aujourd'hui, c'est pour l'essentiel le cas des élèves d'origine portugaise³⁶, et jusqu'à un certain point de quelques élèves d'origine maghrébine qui, malgré leurs faibles résultats scolaires, sont rendus « invisibles » par leur réussite dans l'intégration nationale. Ce processus dépend largement des trajectoires spécifiques d'immigration et des contextes locaux³⁷.

4. Particularisme/jugement scolaire négatif. Il s'agit de la figure négative par excellence puisqu'elle renvoie à l'école un double sentiment d'échec tant en ce qui concerne l'intégration nationale que dans le domaine méritocratique. Les deux éléments d'ailleurs se renforcent mutuellement et deviennent indissociables : ces élèves échouent à l'école parce qu'ils ne sont pas intégrés, et ils ne s'intègrent pas parce qu'ils échouent à l'école. Aujourd'hui en France c'est l'expérience des élèves, notamment des garçons, d'origine maghrébine ou de l'Afrique subsaharienne. Ces élèves cumulent dans leur personne, aux yeux des enseignants, tant ils sont éloignés

de leur milieu social³⁸, bien des représentations « négatives ». C'est autour d'eux que se cristallise notamment, et même lorsqu'ils sont de nationalité française, le thème de la « double appartenance ».

Au-delà des processus récents qui mènent à des ruptures ethniques des relations scolaires, il faut prendre acte des risques virtuels inscrits dans le projet même de l'école. C'est pourquoi, et même si bien des discours racistes tenus au sein de l'école ressemblent à ceux tenus dans la rue ou ailleurs, les significations de la référence ethnique à l'école s'inscrivent néanmoins dans un cadre qui donne à ces propos une certaine spécificité³⁹. Le résultat du point de vue institutionnel ne peut qu'être paradoxal : d'une part, l'école est traversée constamment par une forte possibilité virtuelle, sinon toujours nécessairement de racisme, au moins d'ethnisation des relations pédagogiques. D'autre part, la réalisation en son sein de toute forme de discrimination ethnique va tellement à l'encontre de ses objectifs fondamentaux, et de la conscience et de l'expérience directe d'un bon nombre d'enseignants, que les manifestations réelles d'ethnisation restent généralement ou faibles ou importées massivement de l'extérieur. Autrement dit, dans l'engrenage institutionnel propre aux sociétés modernes, l'école possède une double spécificité : pour elle, de manière plus accentuée que dans d'autres institutions sociales, l'ethnisation des relations sociales est toujours une tentation virtuelle, mais pour elle, et également de manière plus ferme que dans d'autres institutions sociales, l'ethnisation réelle des relations scolaires apparaît comme un interdit rarement bafoué, tant cette transgression défait l'espace symbolique propre à l'école.

Anne Barrère, Danilo Martuccelli

34. I. Simon-Barouh, « Le stéréotype du bon élève "asiatique" », *Migrants-Formation*, n° 101, 1995, pp.18-45.

35. M. Tribalat, *op. cit.*

36. Remarquons d'ailleurs le paradoxe des élèves issus de l'immigration portugaise : ils se caractérisent à la fois par un faible taux de succès scolaire et par un faible taux de chômage. L'insertion socio-professionnelle dont ils jouissent à l'extérieur semble « disculper », aux yeux de l'institution scolaire, leur faible investissement scolaire.

37. A. Henriot-van Zanten, *L'école et l'espace local*, Lyon, PUL, 1990.

38. D. Zimmermann, *La sélection non verbale à l'école*, Paris, ESF, 1982 ; É. Debarbieux, *op. cit.*

39. Pour une comparaison de cette spécificité avec les traits généraux du discours raciste dans une société démocratique moderne, Cf. D. Martuccelli, « Racisme et démocratie », in *Décalages*, Paris, Seuil, 1995.

> **Anne Barrère**, sociologue, maître de conférences à l'Université de Lille III, directeur d'études à l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais, a mené des recherches sur l'orientation scolaire des filles en lycée technique et sur le travail scolaire des lycéens.

> **Danilo Martuccelli**, sociologue, chargé de recherches au CNRS-CADIS, a mené des recherches sur le racisme en France et en Europe, et sur l'expérience scolaire.