

LA CONNIVENCE ET LE SOUPÇON

Le dialogue école-familles à l'épreuve de l'ethnicité

Jean-Paul PAYET (*)

Acteurs scolaires et familles sont amenés à se rencontrer dans le cadre des procédures d'orientation des élèves.

L'appartenance ethnique influence-t-elle sur le déroulement et l'issue de ces rencontres ?

Poser la question de l'ethnicité à l'école reste une perspective largement inexplorée dans le discours sociologique français, à l'opposé de la prégnance du thème dans les pays anglo-saxons. Le rôle du système éducatif dans la construction historique de la nation française explique en grande partie les réticences et les résistances à traiter des variations introduites par la présence de publics d'origine étrangère — et plus largement d'origine ethnique *différente*. Plus précisément, l'« ethnique » est (parfois) abordé à l'école sous l'angle des contenus : on défend alors la nécessité d'une ouverture à d'autres cultures dans une société multiculturelle. Il ne l'est que très rarement sous l'angle de la production propre d'ethnicité par l'institution scolaire, dans des procédures et dans des échanges quotidiens (1). Passer du premier point de vue au second, c'est définir l'ethnicité non tant par une caractéristique de la « nature » d'un groupe que par le produit de l'interaction entre des groupes divers (2). Face au silence — qui fait figure d'auto-censure — des discours scientifique et pédagogique, l'ethnographie de l'école oppose la prégnance et la permanence de l'ethnicité comme catégorie du discours et de la pratique des acteurs du monde scolaire. Si la reconstruction du lien social en éducation s'effectue aujourd'hui

(*) Groupe de recherche sur la socialisation, RESEAU, université Lyon II.

sur une base locale (3), elle place au centre, particulièrement dans les quartiers « défavorisés », la question de l'ethnicité.

Parmi les multiples aspects de cette question, nous proposons d'analyser la communication face à face entre acteurs scolaires et familles. Le matériau d'observation est composé de rencontres prenant place dans le cadre des procédures d'orientation des élèves (4). La question est ici la suivante : l'appartenance ethnique des interactants influence-t-elle sur le déroulement et l'issue des rencontres ? En d'autres termes, au-delà du principe affirmé de traitement égalitaire des élèves et de leurs familles, des différenciations sont-elles produites au cours des interactions ? Si oui, comment les expliquer ?

Le sujet est suffisamment neuf, et délicat, pour justifier ici une série de précautions.

En premier lieu, sur la base des extraits présentés dans l'espace (forcément) limité de cet article, il ne saurait être question de prouver, seulement d'illustrer, de laisser entrevoir le support de nos analyses. Celles-ci reposent sur un corpus d'une cinquantaine de rencontres, mettant en présence des acteurs scolaires et familiaux variés, dans plusieurs établissements (en notre présence, négociée avec les acteurs). C'est à ce corpus détaillé que nous renvoyons pour une discussion plus complète (5).

Deuxièmement, ce que nous décrivons à propos de l'école n'est en rien son privilège : le travail social, l'hôpital, les entreprises de transport public, les organismes de logement social, la poste, etc., tous les services publics qui établissent des relations avec des usagers sont susceptibles d'une telle perspective.

Troisièmement, il est bien clair que l'appartenance ethnique ne constitue pas l'unique discriminant de la communication ; il n'est pas non plus systématiquement plus important que l'appartenance sociale, sexuelle ou générationnelle. C'est bien en fonction des contextes situationnels que la combinaison de ces différents facteurs (et d'autres) s'opère, en effectuant des pondérations différentes pour chacun d'eux. Dans des établissements scolaires situés dans des espaces urbains dégradés, l'appartenance ethnique apparaît comme une ressource ou une catégorie plus mobilisée dans la construction sociale des identités et des différences, en comparaison avec l'appartenance sociale, moins immédiatement perceptible, et objectivement moins variable.

Quatrièmement — et nous entrons dans le vif du sujet —, si des différenciations opèrent en vertu de la variable ethnique, l'analyse ne permet ni d'en établir le caractère systématique, ni d'en préjuger un

effet ouvertement discriminatoire. Certes, il semble bien que les conflits soient plus fréquents et plus importants avec les familles étrangères. Mais ils opposent également des acteurs scolaires et des familles françaises. Par ailleurs, une proportion, de moins en moins marginale, de parents immigrés disposent de ressources communicatives, ou simplement d'informations, acquises notamment à travers la scolarité des aînés ou à l'intérieur des relations familiales ou de voisinage, qui permettent d'établir une relation plus maîtrisée avec l'école (6). Sur un autre plan, il n'est pas aisé de corrélérer la nature, harmonieuse ou « conflictuelle », de la relation, avec l'issue objective de la rencontre. Encore faut-il s'entendre sur une évaluation « objective » des résultats : nous tenterons de le faire plus loin.

L'analyse se situe donc à un niveau plus fin et plus complexe. Mais elle ne conduit pas à réfuter tout effet de l'appartenance ethnique sur la communication, et de la communication sur l'orientation. Sans doute faut-il souligner qu'une telle perspective s'accommode mal d'indicateurs statistiques classiques ou d'explications globalisantes. Elle cherche plutôt à définir des modalités d'accord entre participants, des arrangements, dont le sens se situe aussi bien sur un plan symbolique — le respect, l'identité — que sur un plan tangible — la nature de l'orientation.

En réalité, la communication entre acteurs scolaires et familles étrangères apparaît plus « vulnérable », au sens où elle produit plus fréquemment malentendus et ruptures de communication. L'accord entre les interactants sur *ce qui est considéré comme allant de soi* n'est pas acquis, et le niveau implicite de la communication est largement problématique. S'agit-il ici d'une incompréhension due à une maîtrise insuffisante de la langue française ? Si l'on entend isoler ici une dimension linguistique strictement opératoire, il faut en écarter l'argument, car la plupart des parents immigrés se sont révélés, dans nos observations, des locuteurs possédant un niveau de maîtrise linguistique comparable ou à peine différent d'interlocuteurs français de même niveau social. Mais la langue ne peut distinguer aussi clairement des caractères techniques et des caractères culturels. Selon J. Gumperz, l'un des théoriciens de l'ethnographie de la communication, « les difficultés qui surgissent dans ces situations (i.e., les rencontres interculturelles) ne s'estompent pas avec l'accroissement des contacts interculturels ; au contraire, elles semblent gagner en acuité après que les groupes concernés ont été en contact pendant des années et que les premières difficultés grammaticales ont disparu. Les diffé-

rences de communication initiales, circonscrites à des situations isolées et à des cas individuels, se cristallisent en distinctions idéologiques chargées de jugements de valeur, de sorte qu'au moindre problème de compréhension elles produisent de nouveaux clivages dans la construction symbolique de l'identité. » (7)

La vulnérabilité plus importante de la communication interculturelle s'établit à partir de l'absence d'une connivence, dont bénéficient à l'inverse les relations entre acteurs scolaires et parents français, y compris ceux de milieu populaire. L'ethnicité constitue un discriminant actif de la communication école-familles, en ce qu'elle influe sur la fabrication d'un cadre relationnel plus rigide, plus distant, donc moins favorable aux parents immigrés. (Précisons que l'ethnicité est elle-même l'objet de différenciations fortes, et que nos remarques s'appliquent essentiellement au discriminant ethnique « maghrébin », parfois « antillais » ou « turc », très peu à une origine étrangère européenne. C'est donc bien le stigmate et non la nationalité juridique des individus que nous retenons ici.)

Ces petites différences

Comment se donne à voir la connivence (ou son absence) ? Elle adopte des formes diverses, dans la mesure où les stratégies rhétoriques et relationnelles des acteurs scolaires sont elles-mêmes variées. Chaque acteur scolaire imprime une tonalité particulière aux rencontres avec les familles, plus ou moins formelle, plus ou moins contraignante, plus ou moins conviviale. Dans le cadre de cet article, nous proposons quelques-unes des formes possibles de l'établissement d'une connivence ou d'une distance empreinte de soupçon.

Le propre de la connivence est d'établir des « petites différences ». Celles-ci, particulièrement lorsque les acteurs scolaires tentent de « dramatiser » les rencontres (au sens d'en accentuer la dramaturgie (8)), concernent en premier lieu le rituel de l'interaction. Ainsi, les salutations, voire les présentations, qui constituent l'ordinaire du début de rencontres entre interactants non familiers, peuvent être réservées aux parents français ou d'origine latine. Pour les parents maghrébins et antillais, l'interaction commence alors (dans une série de rencontres observées) sans ce préalable rituel, directement sur le « problème » ce qui revient de fait à identifier l'interactant familial au « problème », à redéfinir son identité dans un registre technique et, de plus, dévalorisant.

(Dans les extraits présentés, la lettre E désigne un acteur de l'école et la lettre F un acteur familial).

La rencontre avec M. Chaouch et ses deux filles commence sans salutations. Le responsable scolaire a laissé la famille s'installer, puis est sorti quelques minutes de la pièce. Lorsqu'il entre à nouveau, il se dirige vers sa place. Encore debout, il s'adresse au professeur assis à sa droite :

E1 : Bon ! alors vous réglez le problème Mme G. ou vous voulez que je le fasse ?

E2 : J'aime autant que vous le fassiez.

E1 : Voilà (il s'assoit et ouvre ses dossiers)..., on vous a fait venir parce que nous avons un GROS problème d'orientation avec vos deux filles (...).

Le même examen peut être fait des clôtures des interactions. Les commentaires qui « adoucissent », « consolent », « humanisent » (9) les décisions parfois douloureuses en termes de destin scolaire des élèves — et par là de destin social des familles — accompagnent fréquemment la séparation entre acteurs scolaires et parents français :

F : C'est qu'y en a un aussi (elle parle de son autre enfant), je vous dis que ça, c'est un beau cinéma à la maison, croyez-moi !

E : Je vous comprends Madame, je vous remercie, en espérant que ça marchera très bien... Et puis vous prenez un peu (de temps) ce soir et ce week-end pour remplir les papiers, en fait c'est une bonne décision, mais je crois qu'elle a besoin d'être rassurée parce que ça va la changer d'environnement et c'est toujours un problème.

Il est vrai que ces « conclusions » peuvent d'autant moins se produire lorsque l'interaction a été conflictuelle. La clôture s'établit alors sur le mode du ressentiment (« *Je pense que l'année prochaine, suivant l'expérience que nous avons des redoublements, il fera guère plus...* ») ; elle peut être aussi l'occasion d'engranger d'ultimes points dans le conflit.

Au-delà des formes variables qu'elle adopte, la connivence s'établit de manière fondamentale sur la reconnaissance tacite d'un partage de points de vue. Cette communauté se confirme par exemple à travers l'usage d'apartés, de parenthèses, de « commentaires sur le monde ».

Selon leur appartenance ethnique, les interlocuteurs sont jugés plus ou moins dignes de cet écart à la communication formelle :

F : Ben je crois qu'il s'est laissé aller parce qu'il voulait pas continuer l'école, il voulait à tout prix rentrer dans la pâtisserie.

E1 : C'est ça.

E2 : C'est ça, il s'est mis en tête...

E1 : Voilà c'est cette réalité-là, comme on aimerait que nos ministres et nos secrétaires d'Etat la regardent parce que...

E2 : C'est la stratégie d'échec.

F : Il s'est laissé aller hein...

E1 : On veut bien réussir quelque chose, donc on...

E2 : Nos grands chefs ils ont pas tout compris, ça fait un moment qu'ils sont pas venus par là.

E1 : Bien ben voilà, donc on va mettre les deux voeux comme ça.

F : D'accord.

E2 : On vous remercie d'être passée.

F : Au revoir Monsieur, au revoir Messieurs Dames.

E1 : (Il caresse les cheveux du jeune enfant qui accompagne sa mère). Tu t'appelles comment ?

Les rencontres avec les parents français favorisent également la production par les acteurs scolaires d'énoncés personnalisés, qui font référence à un univers privé :

E : J'ai un neveu personnellement qui a fait de la pâtisserie et qui n'a pas fait de boulangerie, et d'ailleurs je lui ai un peu reproché de pas avoir fait de boulangerie, ça pouvait faire une corde à son arc en plus, quand on est jeune, on peut faire les deux. Je pensais que c'était pas mal qu'un pâtissier puisse aussi faire de la boulangerie, mais c'est un point de vue, je suis un peu extérieur au métier, hein.

F : Oui bien sûr, j'ai mon fils aîné qui fait boulangerie, il va passer son CAP cette année, il a pas été pris pour faire la pâtisserie.

E : Voilà ! Alors moi, je trouve que c'est pas mal pour les jeunes.

Dans l'interaction suivante avec M. et Mme Durant, le partage de points de vue est tel qu'il s'agit pratiquement ici d'un processus d'identification. Progressivement, les interactants s'accordent sur le mode de la conversation et se penchent ensemble sur la personnalité du fils-

élève (absent physiquement de la rencontre).

E1 : (...) Notre décision c'est le redoublement, mais la décision vous appartient.

F1 : Le problème, c'est qu'on sait même pas, parce que...

E1 : Vous en avez parlé avec lui ?

F1 : Mais je viens d'en parler encore une heure avec lui. D'abord, c'est un gamin. Il me semble que physiquement, il a bien grandi, c'est vrai, mais côté maturité y'a rien du tout, alors y'a un peu un décalage par rapport à son physique et sa tête.

F2 : Il sait pas ce qu'il veut faire.

F1 : Et il sait pas ce qu'il veut faire !

E2 : Il m'avait parlé d'animaux !

F1 : Oh, mais il voulait faire vétérinaire depuis le début, mais nous on a entendu ça tout le temps.

E1 : C'est quand même normal, beaucoup d'élèves à cet âge-là ne savent pas vraiment ce qu'ils veulent faire.

F1 : Oui, mais on a quand même une petite idée.

E1 : Pas forcément, ils changent d'avis quand même assez souvent.

E3 : Y'en a qui arrivent en seconde, ils savent toujours pas.

F1 : On sait déjà si on veut continuer ses études, ou si on veut les arrêter et aller travailler.

E3 : C'est vrai que c'est un âge, l'adolescence, qui est difficile.

F1 : Ah ça oui, je veux bien vous croire !

E1 : Et que tous les jours on peut avoir des avis différents. C'est un âge où on bouge beaucoup.

E2 : Non mais il est heureux, il se laisse vivre.

F1 : Oui, il est heureux.

E2 : Il est toujours souriant.

F1 : Ah non ! C'est pas un enfant martyr !

E2 : Il est pas triste hein ! Bon, il vaut mieux qu'il soit comme ça, parce que même pour le professeur, c'est pas bien agréable de voir des mines patibulaires toute la journée.

E1 : Enfin ça suffit pas (reprise par les autres interactants).

E2 : On est bien d'accord.

E1 : C'est pas un charme suffisant pour...

L'introduction de thèmes familiaux privés est ici largement acceptée, elle participe même de l'établissement de la connivence :

F : Bon, c'est vrai aussi qu'on a une petite fille de quatre ans, donc on s'en occupe bien plus que lui, alors pfff, est-ce qu'il se laisse ? On a peut-être des torts ? Il se sent peut-être un peu laissé ?

E : Surtout un gros écart comme ça... ça c'est fort possible.

A l'inverse, le même phénomène de production d'une réalité *familiale* par des parents maghrébins provoque souvent la « contraction » des acteurs scolaires sur un terrain formel, décontextualisé. Est-ce parce que l'accroissement de la distance culturelle avec les familles réduit le sentiment de connivence éprouvé que se réaffirme avec plus de facilité le principe de refus du « privé » dans la gestion scolaire ? Lorsqu'une mère maghrébine déclare au cours d'une rencontre, voulant excuser les mauvais résultats de son fils : « *Cette année, il y a eu le décès de ma fille, je n'ai pas pu bien m'en occuper... je vous dis la vérité* », lorsque les acteurs scolaires ne relèvent pas l'énoncé et continuent *comme si de rien était*, n'est-on pas *au fond* en présence de deux logiques (culturelles) de gestion de la distance entre le privé et le public ?

...*qui font toute la différence*

La connivence, la complicité s'organisent d'autant plus aisément qu'elles reposent sur l'exclusion d'un tiers. Dans les discours des parents d'élèves français de milieu populaire, « *les problèmes des élèves immigrés n'apparaissent pas comme problèmes communs à l'ensemble des parents d'élèves (comme ensemble comprenant aussi les parents d'origine étrangère), mais comme problème surchargeant les problèmes communs à l'ensemble des parents d'origine française ou réputés tels, et qui justifient l'exigence de leur part de mesures exceptionnelles, de statut quasi expérimental.* » (10) Pour V. Borgogno, ces discours sont accueillis « avec une profonde connivence » par les agents administratifs ou les acteurs sociaux chargés peu ou prou de l'insertion des immigrés et réactivent une gestion basée sur l'« exclusion de la réciprocité des perspectives. »

Si les relations avec les familles s'organisent sur le postulat du « problème immigré », ceci est particulièrement sensible lorsqu'est abordé dans les interactions le thème des comportements des élèves. En clair, le jugement sur le comportement et l'attitude est plus souvent euphémisé pour les élèves français lors de la rencontre avec la famille, alors qu'il constitue un discriminant actif pour les élèves maghrébins. Mais la différence essentielle se situe surtout dans la

manière dont ce thème ouvre sur celui des « fréquentations ». Les familles sont plus ou moins autorisées à communiquer sur l'environnement scolaire immédiat de l'élève, ou, plus exactement, l'émergence de ce thème donne lieu à des réactions différentes de la part des acteurs scolaires, qui oscillent entre la connivence et le rejet. Car la question des fréquentations ne met pas en cause seulement la composition sociale et ethnique du public de l'établissement, mais celle de la classe dans laquelle est scolarisé l'élève. On touche ici à une dimension essentielle de l'organisation scolaire, largement implicite et occultée par des affirmations de principe sur l'égalité, ou des argumentations techniques sur l'adaptation aux niveaux différentiels des élèves : la production interne de ségrégation à travers l'attribution des places dans les différentes classes d'un même niveau. Dans les deux interactions suivantes, le thème des fréquentations est, en fonction de l'appartenance ethnique des interactions, l'« entendu » ou l'« indicible ».

Dans l'interaction Durant, ce thème est abordé en premier lieu par le professeur, puis repris largement par les parents :

E2 : Il a perdu son temps, alors que c'est un enfant, je pense, qui pouvait faire nettement mieux, qui avait des possibilités.

F1 : C'est bien là le drame ; c'est que, même à la maison, nous, comme je vous disais tout à l'heure, on lui faisait une confiance absolue. C'est vrai que... Et puis on travaille tous les deux, donc c'est un gamin qui est tout seul la journée. Mais il est... on sait même pas comment le situer.

E2 : Il s'est laissé entraîner.

F1 : Alors tout à l'heure, j'ai encore discuté avec lui ; il me dit : « Qu'est-ce que tu veux, y'en a qui rigolent, alors moi je peux pas travailler, je rigole aussi. »

E2 : Les autres ont bon dos, mais enfin, c'est vrai, il est pas dans une ambiance de travail, et lui il faudrait qu'il soit, c'est certain, dans une classe où on le stimule. Alors, imaginez qu'il passe en troisième, avec toutes les lacunes qu'il a accumulées, il va se retrouver encore dans une troisième faible, ce sera le même topo, et ce sera encore pire, il va accumuler encore plus de lacunes, et un dossier encore catastrophique pour son orientation.

L'acteur scolaire reprend alors l'argument des « fréquentations », pour justifier ce qui apparaît pratiquement comme une mesure de

« protection de l'enfant » :

E1 : Surtout, le problème aussi, dès qu'un élève est en échec scolaire parce qu'il est passé plus que de justesse, donc il est en échec depuis le début de l'année, en troisième il baisse les bras. C'est vrai qu'après il y a tout un tas de problèmes de comportement qui peuvent s'ajouter à ça, et là ça devient de plus en plus... dangereux pour l'enfant, parce que c'est vrai que c'est pas toujours facile à vivre et ça les pousse parfois à avoir un comportement... Donc, si vous voulez, pour nous il est bien évident que notre décision c'est le redoublement, mais que la décision vous appartient.

La solution d'un redoublement avec un changement de classe émerge alors de façon tout à fait légitime :

E1 : Son comportement fantaisiste, ça va s'aggraver en troisième, parce qu'il suivra plus du tout, donc il sera encore plus distrait.

F2 : Il sera peut-être toujours avec les mêmes aussi ?

E1 : En troisième ?

F2 : Enfin, si il redouble ?

E1 : C'est pour ça que j'ai dit, si il redoublait, il faudrait qu'il redouble dans une très bonne classe, qui le stimule, où les élèves vraiment travaillent, où y'en a pas qui soient là pour rigoler. Le problème, c'est que si il passe en troisième, avec les notes qu'il a, il sera forcément avec des élèves qui sont faibles.

E2 : Faibles, faibles...

E1 : Il est absolument impossible de le mettre dans une bonne, dans une très bonne troisième parce que avec... (elle cite les notes de l'élève). Par contre, en quatrième, c'est tout à fait possible, de le mettre dans une très bonne classe (...).

F1 : Il était dans une bonne sixième, ça l'avait stimulé.

E1 : Mais il faut être honnête, il est absolument impossible de le mettre dans une très bonne troisième, surtout pour lui, parce que ce serait le découragement complet (...). Comme il est, il trouvera forcément ceux qui rigolent dans la classe.

Il faut noter la manière avec laquelle la famille se présente comme un milieu social « sain » et rejette l'accusation de perversion de son enfant sur le milieu scolaire. L'absence de susceptibilité des acteurs scolaires

dénote bien un accord sur l'identité des « mauvaises fréquentations » :

F1 : Parce que c'est vrai que y'a les fréquentations qui jouent. C'est ce qu'on avait discuté un peu au téléphone. Mais après coup, on a réfléchi. On a une maison à la campagne, donc on est jamais là le week-end, donc il voit pas les copains ; le mercredi il fait du tennis...

E2 : C'est dans la classe ! Non, ils sont pas pénibles dans cette classe, c'est pas des élèves agressifs, on n'a jamais signalé de problème ; mais bon, ils n'étaient pas très travailleurs.

Lorsque le thème est abordé par des familles maghrébines, il suscite une réaction de défense de la part des acteurs scolaires qui ne tolèrent pas cette mise en cause de l'ordre implicite scolaire, dont ils rendent responsables, par leurs comportements perturbateurs, les élèves maghrébins eux-mêmes. L'interaction suivante, au cours de laquelle l'élève tente de justifier ses mauvaises performances par l'environnement scolaire dans lequel il est placé, le montre très clairement :

Elève : Faut dire aussi, je suis dans une classe de...

E1 : Non écoute.

Elève : Non, mais c'est la vérité.

E1 : Si tu as envie de travailler, tu peux travailler ici. Personne n'est empêché de travailler contre son gré.

Elève : C'est pas vrai, vous êtes rentré déjà souvent dans notre classe ?

E1 : Oui.

E2 : Mais est-ce que tu participais ou est-ce que tu participais pas ?

Elève : Je participais pas.

E2 : Hein ?

Elève : Enfin, j'suis comme ça, j'peux rien faire.

E1 : Ah ! tu peux rien faire ?

Elève : Même si des fois... C'est pas souvent de mon fait.

E1 : C'est les autres ?

F : Pourtant, tu m'aurais dit que c'était une classe agitée, on aurait pu demander un changement.

Elève : J'ai demandé au début d'année, et vous vous avez dit, bon si vous voulez changer de classe, vous changez le numéro, c'est 5e 12 [il existe seulement sept classes de cinquième dans l'établissement].

E1 : C'est pas moi qui vous ai dit ça jeune homme !

Elève : Si ! C'est notre délégué qui nous l'a raconté.

E1 : Il vous a raconté une ânerie, Monsieur ! Non, mais je sais que c'est une classe agitée, il participait à l'agitation, je veux dire qu'ils se sont bien amusés, Monsieur, ils se sont bien amusés pendant un an.

Le durcissement du ton de l'acteur scolaire (« C'est pas moi qui vous ai dit ça jeune homme », puis « Il vous a raconté une ânerie, Monsieur ») indique bien l'identification de la menace. Lorsque l'élève récidive plus loin dans l'interaction, en apportant un argument nouveau (les propos d'un enseignant), l'acteur scolaire a trouvé la parade :

Elève : Moi, je voudrais dire quelque chose ; Mme F. une fois elle l'a dit, elle a dit : « Ils ont fait exprès, on dirait, de mettre des élèves turbulents dans la même classe. »

E1 : C'est pas des élèves turbulents.

Elève : J'étais avec X. l'année dernière. Ils savaient très bien qu'on était des copains.

E1 : Ecoute, il y a deux cents élèves...

E2 : C'est la faute de qui si tu es turbulent ?

E1 : C'est vous, chaque individu, chaque fois qu'on passe dans mon bureau, je vous tiens le même langage, chaque individu est responsable de son image et de l'image qu'il donne de sa famille. Je te l'ai dit combien de fois, chaque fois que tu es passé dans mon bureau pour des problèmes de discipline ? J'ai dû te le dire au moins quatre fois cette année, t'as dû passer au moins quatre fois, chaque fois je te l'ai dit. Bon, ça n'a rien amélioré ? J'veux dire que rien n'empêche quelqu'un de se tenir tranquille même tout seul. Le discours, tu comprends, moi je ne marche pas dans le discours : « C'est pas moi, c'est les autres, alors je suis obligé de suivre. » C'est pas un discours formateur, c'est pas un discours solide, c'est pas un discours de quelqu'un qui se prend en charge.

Ayant retourné l'accusation portée par l'élève (« chaque individu est responsable [...] de l'image qu'il donne de sa famille »), l'acteur scolaire peut alors procéder à la remise en cause de la compétence familiale dans la conclusion de l'interaction.

Civilités

D'autres différences apparaissent dans les interactions, qui tendent à construire cette figure de la ruse, de la tactique, de la « tricherie » associée aux interlocuteurs immigrés. Que les acteurs scolaires parlent de pratiques de copiage chez les élèves, que les parents avouent ne pas avoir reçu le bulletin trimestriel, les mêmes actions ne sont pas interprétées de la même manière. Le soupçon semble parasiter l'ensemble de la communication interculturelle. Si la méfiance s'installe, elle est réciproque : d'un côté, agissent, hors de la conscience et à l'insu des acteurs, les stéréotypes ancestraux à l'égard des immigrés, et particulièrement des *Arabes* — *voyageurs, migrants, étrangers* — sur lesquels s'accrochent les fantasmes de la déviance et de l'amoralité — *vol, mensonge, perversité, trahison* — déclinant la figure de l'envahissement ; de l'autre côté, marquées par l'expérience quotidienne de la discrimination, mais tentées en permanence par le point de vue victimaire, les familles immigrées développent des attitudes de stigmatisés.

Fondamentalement, ces interactions construisent des formes de civilité qui sont l'expression ordinaire du Droit (11). La figure de la « tricherie » renvoie au registre (à son versant négatif) du civisme et de la citoyenneté. Ne jamais reconnaître les stratégies des élèves et de leurs familles que sous l'angle de la perversité, de l'insolence ou de la tromperie (« *ils essaient de m'avoir* »), c'est à coup sûr quitter le cadre civique, et entrer sans garanties de retour dans une logique de rupture et de défi (12). Nier l'existence de ces tactiques familiales serait à l'inverse faire preuve de naïveté, ou céder à l'illusion d'une communication harmonieuse. Mais les familles immigrées, notamment maghrébines, sont l'objet d'un bien étrange paradoxe. Tacticiennes, elles apparaissent suspectes ; passives, elles sont « *dépassées* ». Alors que se développent, avec la bénédiction des établissements lorsqu'ils en retirent les bénéfices, les tactiques individuelles d'optimisation des parcours scolaires (détournement de la sectorisation, demande des « meilleures classes ») chez les familles françaises, les familles immigrées se voient découragées de toute intervention « privée ». A ce parent d'élève maghrébin qui émet l'idée de donner des cours particuliers à son fils, l'acteur scolaire oppose vivement l'existence de solutions « *à l'intérieur du collège* » (« *il y a tout ce qu'il faut ici pour aider les élèves, ce n'est pas la peine de dépenser de l'argent* »).

Plus encore, les familles immigrées sont renvoyées à une extériorité, une étrangeté, qui (nous) autorisent à les « surcharger » — au nom ou

en vertu de la « charge » qu'ils symbolisent — de projections idéologiques. Tout semble se passer comme si les « immigrés » devaient réaliser nos rêves perdus de socialité harmonieuse. Les discours sur les banlieues, ceux du développement social, sont pavés de ces bonnes intentions. Les immigrés, objet captif de notre sollicitude vertueuse...

Quels sont les effets de la connivence ? Après tout, comme le dit E. Goffman en forme de provocation : « *Que vous soyez renvoyé avec une lettre recommandée ou avec des mots gentils du patron de votre patron, cela fait une grosse différence dans ce que vous ressentez mais cela ne change rien à votre situation sociale fondamentale.* » (13) Mais cette vision duale est justement au fondement de la pertinence de l'« ordre interactionnel » (tel que E. Goffman l'a étudié) : l'importance des rituels mineurs, des manières de communiquer, dans la construction du lien social et des identités. Si nous n'avons pas repéré de corrélation entre l'existence d'une connivence et la décision d'orientation, il ne faudrait pas en conclure pour autant l'innocuité de ces attitudes. Ainsi, la représentation par l'élève et sa famille de l'acte d'orientation (à travers sa mise en scène) nous semble déterminante dans la valeur attribuée à la nature « objective » de l'orientation. Il paraît probable que cette valeur influe sur le déroulement de la scolarité ultérieure.

D'autres effets, plus mineurs, plus minimes, et néanmoins opératoires, peuvent apparaître. Ainsi, occultée par l'« orientation verticale », se joue une « orientation horizontale ». Nous entendons ici le placement dans les différentes classes d'un même niveau. Certes, à première vue, la proposition d'assortir le redoublement d'un élève d'un changement vers une classe de bon niveau peut paraître une piètre compensation. Pourtant, elle constitue une réévaluation de l'élève dans le système hiérarchisé des classes, une réorientation dans l'ordre scolaire implicite, dont on connaît les effets sur l'ensemble des caractéristiques d'une scolarité.

Il serait tendancieux de conclure sans traiter des usages et des effets d'une « connivence inversée ». Notre matériau s'avère ici incomplet, dans la mesure où il s'agirait d'étudier des rencontres où les acteurs scolaires peuvent se réclamer d'une connivence avec des parents d'origine étrangère, notamment en vertu d'une « identité ethnique ». Nos observations nous permettent seulement de souligner l'usage pervers de la connivence, lorsque celle-ci est établie par exemple au nom d'une familiarité acquise au contact de populations étrangères, au long de carrières professionnelles dans les DOM-TOM. C'est alors le dan-

ger d'un rapatriement des catégories coloniales dans les jugements sur leurs pratiques qui menace les projets d'insertion et d'invisibilisation des familles immigrées des banlieues françaises.

Ce que nous avons décrit ici (de façon nécessairement elliptique) se situe assez loin du débat sur le racisme. L'école est en effet un des rares espaces où non seulement le racisme est proscrit, mais où, souvent, les acteurs scolaires prônent activement la tolérance et l'ouverture culturelle. Dans les interviews que nous avons réalisées, les élèves décrivent l'école comme un lieu protégé de toute discrimination ethnique (14). Mais cela ne signifie pas que l'ethnicité déserte l'espace des représentations et des interprétations. Quand l'attente vis-à-vis de l'école est aussi « chargée » d'insertion, de citoyenneté, toute sanction peut être ressentie comme une mise à l'écart, un signe d'exclusion (sociale). Dans l'autre sens, les acteurs scolaires peuvent être tentés d'interpréter les attitudes et les énoncés des élèves et de leurs familles dans le registre du stigmaté. Dans ce malaise de l'interaction (15), la communication est un art difficile. Reconnaissons que les acteurs scolaires, dans leur grande majorité, n'y sont guère préparés. Face à des « échecs » répétés avec des familles étrangères, la connivence avec des parents français peut être ressentie comme d'autant plus « reposante ».

Le développement du dialogue avec les familles nécessite pourtant la mise en œuvre de nouvelles compétences, que ne peuvent constituer simplement les bonnes intentions ou les principes moraux. Loin de toute attitude raciste, au contraire, en dépit d'intentions civiques, des différenciations se jouent à l'insu des acteurs. A l'instar d'autres services publics, l'école pourrait mettre en œuvre une réflexion sur la « relation de service » (avec des usagers), attentive à la diversité des contextes et des situations, donc aux situations de dialogue interculturel.

Jean-Paul PAYET

NOTES

- (1) Cf. en France, les travaux de J.-P. Zirotti ou ceux de F. Henry-Lorcerie, ainsi que nos propres recherches sur l'espace scolaire.
- (2) De CERTEAU (M.), « L'actif et le passif des appartenances », *Esprit*, juin 1985.
- (3) DEROUET (J.-L.), « Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) », *Revue française de pédagogie*, n° 83, 1988.
- (4) Rappelons que la loi d'orientation du 10 juillet 1989 a sensiblement modifié le

déroulement des procédures d'orientation, en particulier en imposant aux établissements scolaires d'entretenir avec les familles un dialogue à chaque phase de la procédure, et en accordant à celles-ci de nouveaux droits (qui réduisent d'autant le pouvoir traditionnel des conseils de classe).

(5) Ce texte s'inspire des analyses que nous avons menées dans le cadre d'une thèse de doctorat de sociologie : « L'espace scolaire et la construction des civilités » (université Lumière Lyon II, 1982, 566 p.), et d'un contrat de recherche pour le programme « Espaces publics » (Plan urbain, ministère de l'Équipement).

(6) Cf. LÉGER (A.), TRIPIER (M.), *Fuir ou construire l'école populaire*, Méridiens-Klincksieck, 1986, et ZEROULOU (Z.), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, XXIX, 1988.

(7) GUMPERZ (J.), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Minuit, 1989, pp. 8-9.

(8) GOFFMAN (E.), *la Mise en scène de la vie quotidienne*, Minuit, 1973.

(9) GOFFMAN (E.), « Calmer le jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec », in *Le parler frais d'Erving Goffman*, Minuit, 1989.

(10) BORGOGNO (V.), « Le discours populaire sur l'immigration : un racisme pratique F », *Peuples méditerranéens*, n° 51, avril-juin 1990.

(11) PHARO (P.), *Le civisme ordinaire*, Librairie des Méridiens, 1986.

(12) PAYET (J.-P.), « L'insolence », *les Annales de la recherche urbaine*, n° 27, juillet 1985.

(13) GOFFMAN (E.), « Microsociologie et histoire », in FRITSCH (P.) (et alii), *Le sens de l'ordinaire*, éd. du CNRS, 1983, p.202.

(14) Nous rejoignons ici les analyses de J.-P. ZIROTTI, « Quand le racisme fait sens, ou la construction du remarquable par des jeunes Maghrébins d'un quartier populaire », *Peuples méditerranéens*, n° 51, avril-juin 1990.

(15) GOFFMAN (E.), *Stigmaté. Les usages sociaux des handicapés*, Minuit, 1975.