

Qu'est-ce qu'une "école décente" ?

L'expérience scolaire de la disqualification sociale, perspective comparative (France, Afrique du Sud)

Jean-Paul PAYET

Sociologie de l'Action Transformations des Institutions Éducation (SATIE)
Université de Genève, FPSE
Boulevard du Pont d'Arve 40, CH - 1211 Genève 4

Vijé FRANCHI

IPSE-Psychopathologie de l'Identité, de la Pensée et Processus de Santé
Université Paris Ouest Nanterre La Défense
200 Avenue de la République
92000 Nanterre, France

Cet article s'intéresse, de façon théorique et empirique, au traitement de la disqualification sociale à l'école, en s'appuyant sur des recherches menées dans deux pays différents. Qu'elle concerne la majorité des élèves (ceux de la communauté racialisée "noire" en Afrique du Sud) ou une minorité (élèves issus de l'immigration post-coloniale en France), nous postulons que la disqualification sociale est comparable, sous trois angles : l'expérience d'une exclusion socio-économique, la production historique et politique d'une position infériorisée, la dimension ethnicisée ou racialisée de la condition sociale. Cette comparabilité mérite cependant d'être appréciée à l'aune de la capacité de chacun des systèmes éducatifs, prônant tous deux une ambition démocratique, à faire place à l'expérience de la disqualification sociale et à la transcender dans une socialisation scolaire. L'intérêt d'une telle perspective comparative, ici limitée à deux pays, est d'amorcer une analyse des traits généraux, universels de l'expérience scolaire en milieu socialement disqualifié, et de ses traits liés à des définitions et des configurations locales de la mission de l'école, du rôle professionnel des enseignants, de l'identité de l'élève. Analysant des matériaux recueillis lors d'enquêtes qualitatives de longue durée dans les deux pays, nous entendons démontrer, qu'à côté d'universaux de l'expérience de la justice à l'école, des variations significatives les opposent. Celles-ci concernent d'une part les expressions

d'indignation des élèves à l'égard de situations ressenties comme injustes, d'autre part les réactions des enseignants à ces expressions d'élèves, qui peuvent être qualifiées de voix d'acteurs faibles. Elles posent la double question de la capacité d'acteurs sociaux inscrits dans un rapport asymétrique à faire valoir leur désaccord, à dénoncer une discrimination vécue et de la capacité des institutions à susciter cette parole et à la traduire en transformations institutionnelles au bénéfice de ces acteurs (Payet, Giuliani & Laforgue 2008). Nous proposons ainsi d'importer la notion de décence dans le champ scolaire et de l'inscrire dans un double registre, universel, du fait d'une transformation historique et globale du statut de l'enfant et du jeune (Sirota 2006) et local, au regard de la mission que chaque société définit pour son école.

La décence de l'école à l'épreuve de la disqualification sociale

La notion de décence a fait l'objet d'une proposition en philosophie politique (Margalit 1999) pour tenter de renouveler le débat sur la justice dans des termes moins éloignés de l'expérience réelle des individus et moins abstraits quant à la capacité effective des sociétés et de leurs institutions à mettre en œuvre un tel idéal. Margalit définit une société décente comme "une société dont les institutions n'humilient pas les personnes placées sous leur autorité et dont les citoyens n'en humilient pas d'autres" (13). La notion d'humiliation, dans ses manifestations ordinaires, est ainsi placée au centre d'une réflexion philosophique sur les principes moraux guidant les institutions politiques et leurs usages sociaux. En tant que première institution politique encadrant la vie d'un individu –première par son action tant précoce que massive– l'école est susceptible d'être interrogée dans sa capacité à produire une société décente. Cette perspective conduit à étudier la relation que l'école entretient avec le lien civil, envisagé comme lien de réciprocité (des perspectives) entre inégaux (Pharo 1996), en s'attachant particulièrement à la manière dont l'école traite une humiliation sociale produite à l'extérieur de ses murs (dans la société), à la manière dont elle l'amplifie ou la réduit, dont elle la convertit ou non en une humiliation spécifiquement scolaire.

Nous faisons ici l'hypothèse que la disqualification est en premier lieu de nature collective, quand bien même les épreuves sont individuelles. La disqualification sociale est le résultat d'une hiérarchisation fondée sur des catégories d'appartenance socio-économique et/ou ethno- raciale et/ou territoriale et/ou sexuelle, etc., doublée d'une infériorisation morale, généralement naturalisée dans une théorie ordinaire du stigmaté et, dans certains cas, légitimée dans une idéologie de la différence. C'est donc vers les lieux, les espaces qui signifient,

incarnent, activent la disqualification qu'il s'agit de diriger l'attention. L'action des institutions dans ces territoires marqués par le discrédit constitue l'épreuve de réalité du principe de décence. L'école –publique en général mais parfois privée dans certaines configurations nationales ou locales où elle a une dimension sociale– est bien le lieu de cette rencontre entre la société au sens d'un ensemble humain partagé, dont l'idéal de bien commun est porté par l'État et incarné dans la figure de l'enseignant-fonctionnaire et des morceaux, des pans de cette société qui en ont été et s'en sont détachés plus ou moins complètement et durablement. Sont concernés les quartiers où résident les populations socialement disqualifiées mais aussi les établissements qui, sans être situés sur ces territoires, accueillent une majorité des jeunes qui en proviennent du fait d'une mobilité scolaire volontaire (choix de l'établissement par les familles) ou subie (orientation et placement institutionnels). Si on se place à l'échelle des individus, l'expérience scolaire dans ces territoires représente une expérience majeure du contact avec l'autre –que ce contact ait lieu à travers la médiation des savoirs enseignés ou bien par la rencontre interpersonnelle dite "mixte", entre "normaux et stigmatisés" pour reprendre la formule provocatrice de Goffman (1975). Or l'expérience scolaire est "expérience d'étrangeté" (Payet, 1985, 2005) pour les individus –enfants, parents– dont le milieu social est fortement éloigné de la culture scolaire et des normes de réussite qu'elle implique, c'est-à-dire des contenus du curriculum officiel et du curriculum caché, de l'ensemble des conventions implicites qui, plus ou moins maîtrisées, font une part importante de la réussite ou de l'échec d'une scolarité. L'étrangeté caractérise également l'expérience des agents institutionnels dans des écoles en quartier disqualifié, soit qu'ils soient issus d'un milieu social connivent avec les orientations culturelles de l'institution scolaire, soit qu'ils aient payé leur ascension sociale du prix du reniement de leur milieu d'origine (Hughes 1997).

Comment s'articule l'expérience scolaire d'étrangeté à la qualité de décence de l'institution scolaire ? L'école a vocation à socialiser des êtres de façon différente de la famille (même si la séparation entre les sphères scolaire et familiale est l'objet d'une lutte et d'un compromis historiquement construit dans une société) et l'accueil de caractéristiques typiques d'une culture familiale est matière à l'application de normes d'acceptabilité. Du point de vue de la production d'une école décente, le rejet de caractéristiques différentes, portées par les élèves dans leur manière d'être, dans leur rapport au monde, aux autres et à eux-mêmes, peut engendrer une humiliation. Comment l'expérience de la disqualification sociale –en tant que réalité collective vécue à l'échelle individuelle– peut-elle être accueillie et transformée à l'école ? La question se pose dès lors que cette expérience s'incarne dans des images et des comportements qui bousculent l'agencement convenu de la relation pédagogique. Des informations, délivrées directement par l'élève, sous la forme de signes ou de paroles, ou relayées par différents inter-

locuteurs scolaires ou extrascolaires, parasitent le regard et le jugement supposé neutre de l'enseignant et produisent une implication émotionnelle qui déstabilise l'activité professionnelle ordinaire (Franchi 2004, Payet & Franchi 2008b).

S'articule à la thématique de la décence, la perception de l'école comme un espace en capacité de produire de la justice. L'école, du point de vue des élèves, parvient-elle à réduire les inégalités, à promouvoir un horizon de bien commun dans lequel les élèves appartenant à des milieux disqualifiés pourraient raisonnablement croire ? Là où, dans la question précédente, il était question d'une reconnaissance de la distance sociale et de sa mise à l'épreuve par l'étrangeté comme préalable de la relation pédagogique, de l'entrée dans l'apprentissage, et quand bien même les dimensions ne sauraient être aussi séparées dans l'expérience concrète, il est ici question de ce que l'école propose comme espace de projection, d'identification, de reconnaissance. L'expérience scolaire est une expérience anthropologiquement incarnée dans des lieux, des décors, des modes de relations, des objets du rapport au savoir et de la relation pédagogique. L'école n'est pas une institution purement métaphorique, elle est aussi un monde habité, au sens propre, comme au sens figuré qu'entend Arendt (1972) en parlant de monde déjà habité dans lequel il s'agit d'entrer ou de faire entrer (les nouveaux venus). Filant la double métaphore, l'espace scolaire propose sa propre étrangeté, mais comment la propose-t-il ? Quelles sont les médiations, douces ou violentes, accessibles ou non, par lesquelles il se présente aux élèves comme un monde habitable ou non ? Ces médiations font-elles place à l'intercompréhension et aménagent-elles les conditions de l'instauration d'une décence ?

Intérêt et pertinence de la perspective comparative

Ces questions sont maintenant examinées de manière concrète à l'aune de la réalité vécue dans deux systèmes éducatifs, l'un sud-africain, l'autre français. L'écart entre les deux nécessite de s'arrêter un temps sur l'intérêt et la pertinence de leur mise en comparaison. Les différences sont nombreuses et générales. Qu'on compare le degré de développement économique, celui de pauvreté, la structure démographique et le poids des jeunes générations, il paraît évident qu'on ne se situe pas dans les mêmes ordres de grandeur. L'histoire de la démocratie dans les deux pays est également très éloignée : la France, nation originelle des Droits de l'homme dont elle a dépassé le bicentenaire, versus l'Afrique du Sud, sous le joug de l'apartheid pendant plus de quarante ans, toute jeune démocratie depuis à peine quinze années. De telles différences invalident d'emblée une comparaison de nature statistique, qui tournerait à l'avantage systématique du pays du Nord postindustriel.

D'autres caractéristiques, relatives aux systèmes éducatifs, semblent aussi invalider la pertinence d'une comparaison. L'apartheid, dans sa logique ségrégationniste, avait institué un système éducatif racialement séparé et hiérarchisé, avec une filière blanche qualitativement comparable au modèle anglo-saxon dont elle s'inspirait, et trois autres filières – indienne, métisse, noire – graduellement inférieures, la qualité de l'offre et le degré d'assujettissement des élèves étant proportionnels à la place des écoles dans l'échelle raciale. La nouvelle démocratie sud-africaine a ainsi hérité d'un système scolaire doté d'une organisation élevée dans les quartiers où résidaient traditionnellement les populations blanches, ainsi que, dans une mesure moindre, dans les quartiers indiens. Il convient également de souligner le poids important du secteur privé dans la scolarisation des populations favorisées. Cependant, le nouveau gouvernement a engagé une réforme en profondeur des structures de l'enseignement public, ouvrant simultanément des fronts aussi considérables que la réforme du financement des établissements, la recomposition de la carte scolaire, la réforme des études et des curricula, la réforme de la formation des enseignants, la réforme des modes de décision dans les établissements. Depuis la fin de l'apartheid, c'est bien un système éducatif qui entre à marche forcée dans les nouveaux standards à la fois politiques et économiques de l'efficacité éducative, accompagné et encadré par les expertises des organisations internationales exportant leurs politiques, leurs normes et leurs modes d'évaluation. La rhétorique de l'administration scolaire en Afrique du Sud, comme dans une partie des pays du Sud économiquement les plus développés, est alors sur beaucoup de points comparable à celle en vigueur dans les administrations scolaires des pays du Nord. Même si, dans la réalité, seule une faible part du système reflète assez fidèlement les intentions transformatrices du nouveau régime, particulièrement une partie des écoles ex-blanches – dites de modèle C, engagées à la fin de l'apartheid dans une politique volontaire d'ouverture – du fait de l'héritage d'une structuration existante, d'un niveau social plus favorisé des élèves et d'une démarche volontariste des équipes de direction et des personnels enseignants. Si les injonctions officielles sont partout diffusées, elles se heurtent à des obstacles financiers drastiques et à des résistances symboliques réelles dans la plus grande part du système scolaire, c'est-à-dire dans les écoles des ex-townships et dans les campagnes.

Pourtant, du côté des pays postindustriels, ici la France, l'homogénéité de la qualité et de l'efficacité éducative mérite d'être interrogée. Déjà, des enquêtes nationales menées dans les années 1990 révélaient le "décrochage" d'une partie des collèges situés dans les quartiers populaires, périphériques des grandes agglomérations – la forte hétérogénéité de la population scolaire française est confirmée par les enquêtes PISA. Un tel phénomène est observable dans l'ensemble des pays du Nord dès lors qu'ils laissent se développer des processus ségrégatifs, la ségrégation urbaine entraînant la ségrégation scolaire et celle-ci la renforçant

dans une spirale infernale. Si le degré d'équipement matériel, le taux d'encadrement, le niveau de formation des enseignants dans les établissements scolaires de ces territoires d'exclusion sociale sont les mêmes que sur l'ensemble du territoire national, ces indicateurs sont fortement pondérés par un taux de rotation très élevé des personnels, par un climat de défiance entre personnels et élèves, par des phénomènes de violence récurrents à l'extérieur et à l'intérieur des établissements. L'inégalité scolaire est, de plus en plus, en France, une inégalité de nature géographique, au sens où l'accès à un établissement public en fonction de son lieu de résidence détermine largement le niveau de formation et par suite le cursus d'études.

Si le Nord est présent dans le Sud via les politiques définies par les organisations internationales et relayées par les gouvernements locaux, il y a bien également du Sud dans le Nord, au sens d'un rapport d'inégalité trouvant son origine dans l'histoire coloniale, au sens d'un rapport ethnocentrique à des populations infériorisées, au sens d'un rapport néocolonial de ségrégation. Un tel lien entre les banlieues et l'origine migratoire de leurs habitants (pour la plupart descendants des populations des ex-colonies de l'Empire puis de la République française) constitue bien l'impensé et l'impensable de l'espace public français. La rhétorique républicaine –citoyenneté, appartenance sans médiation de chaque individu à la nation, indifférence aux différences, laïcité, égalité des chances– est martelée de manière incantatoire pour (se) convaincre des bonnes intentions des majoritaires et s'assurer de la bonne volonté des minoritaires. Mais elle n'a endigué ni la montée de la xénophobie et du racisme ni empêché une ethnicisation générale du discours public et ordinaire, qui conduit à rendre les immigrés et leurs enfants responsables des maux de la société et de leur propre condition de violence et d'exclusion. Ces évolutions n'ont pas épargné l'école française.

En Afrique du Sud, la nouvelle Constitution de 1994 prône une nation "arc-en-ciel" (rainbow nation) fondée sur le respect de la diversité inhérente à l'histoire du pays. La démocratie s'ancre dans la pluralité –culturelle, ethnique, linguistique. Le défi de la construction d'une nouvelle Afrique du Sud, démocratique et plurielle, réside dans la capacité des politiques et des institutions à valoriser et inclure la diversité, tout en effaçant –du moins dans les discours et les intentions– les divisions fondées sur la "race" qui ont profondément et durablement structuré les rapports sociaux et les relations sociales dans la société sud-africaine. Le bilan des quinze années de démocratie fait aujourd'hui débat en Afrique du Sud : tantôt c'est la lenteur des transformations qui l'emporte, tantôt c'est l'ampleur des défis qui est soulignée. Quel que soit le point de vue adopté sur le temps nécessaire à la démocratisation sociale et économique, force est de constater l'intense activité, politique, de la construction d'une image de la nation à laquelle chaque Sud-Africain est invité à s'identifier. Les symboles et signes de l'unité sud-africaine au sein d'un ensemble respectant la diversité de ses peuples et de ses individus sont déclinés dans l'espace public, sous forme d'une

récurrence de messages publicitaires, de fêtes commémoratives, de discours politiques, de sujets d'émissions télévisées, d'événements médiatiques, etc. L'école est conçue comme un des lieux majeurs de construction de cette nouvelle identité de la nation sud-africaine.

Enfin, les différences de modèles de la socialisation scolaire –au sens d'un mandat politique de socialisation confié par la société à l'école– sont réelles. En Afrique du Sud, la définition de la citoyenneté est de type anglo-saxon, en référence au modèle de la "community" où l'individu s'insère dans des groupes d'appartenance sociale, culturelle, ethnique, religieuse, etc. Elle s'oppose au modèle français de la Cité fondée sur la conception rousseauiste du bien commun appréhendé à l'échelle de la société. Pour autant peut-on ignorer la logique nivelante des disparités nationales qu'opère la globalisation d'un modèle de l'expérience juvénile, fabriqué au Nord (notamment aux États-Unis) dans les industries culturelles de masse ? La jeunesse sud-africaine, qui plus est dans un pays de langue anglaise –en dépit des onze langues officielles– fortement soumis aux influences nord-américaines, appartient au courant générationnel d'une jeunesse mondialisée au travers des codes vestimentaires, langagiers, musicaux... mais aussi des valeurs telles que la réussite matérielle et l'individualisme. L'Afrique du Sud fait aussi l'expérience de cette émergence d'un monde juvénile en soi, partiellement autonome et résistant, qui se construit dans la distanciation au monde adulte, à ses institutions. Mais l'appartenance au monde commun de la jeunesse ne vaut pas forcément appartenance au monde commun d'une société. C'est bien à l'école, dans ces deux pays, qu'est assignée la mission de socialiser de manière commune les nouvelles générations. Ceci pose la question de l'incidence de la disqualification sociale d'une partie des élèves sur ce travail de fabrication de la citoyenneté, tant du point de vue de leurs perspectives que de celles des enseignants –ce qui est examiné maintenant de façon concrète.

Le sens de la justice à l'école : universalité ou singularités ?

Les plaintes des élèves

Dans des conditions de vulnérabilité sociale, les élèves sont particulièrement sensibles à un traitement institutionnel indécent qui souligne, rend saillant, voire renforce, la marque de l'indignité attachée au fait de vivre dans une famille pauvre et dans un quartier relégué (Payet 1992, Payet & Sicot 1997). C'est pour cela que l'apparence physique de l'école n'a pas le même sens et le même effet dans différents espaces résidentiels et pour différentes catégories

sociales d'élèves. La dégradation matérielle du bâti de l'école ou une conception architecturale sans âme sont plus ou moins ressenties comme proches, c'est-à-dire comme un reflet de l'environnement et un signe concordant avec la disqualification ambiante. Pour les élèves appartenant à des milieux disqualifiés, l'indignité d'espaces ordinaires devient le symbole d'une condition ordinaire d'humiliation. À l'intérieur de l'école, les lieux sans qualité sont vécus dans le registre sensible et moral de l'offense. C'est ainsi que les toilettes sont systématiquement citées par ces élèves dans les enquêtes qui recueillent leurs opinions sur une expérience vécue de l'école. Ils stigmatisent l'indigence de ces lieux, leur saleté, le sentiment d'insécurité qui y règne. L'image des toilettes est récurrente quelle que soit la forme de l'enquête : questionnaires, entretiens, reportages photographiques menés par les élèves. La faillite de l'institution à produire une relation respectueuse des élèves est ici à la fois exemplifiée et métaphorisée. L'image radicalise la plainte des élèves qui porte par ailleurs sur les carences des équipements sportifs, la mauvaise qualité de la cantine scolaire, le manque d'équipements pour s'abriter, s'asseoir, manger, travailler en petit groupe, s'isoler, se détendre... Les images se ressemblent en Afrique du Sud et en France, avec pourtant une nuance non négligeable. Tandis qu'en Afrique du Sud, la rénovation des lieux et l'amélioration des équipements scolaires sont source de fierté, il semble qu'en France, lorsque de tels changements physiques ont lieu, l'amélioration ne suffise pas à renverser la marque du stigmate, comme si celle-ci était indélébile, comme si l'amélioration d'un équipement public ne pouvait inverser la mauvaise réputation de l'ensemble du quartier. Ces équipements "décentes" peuvent même –selon un paradoxe apparent– activer le sentiment d'indignité, car ils sont alors perçus comme des symboles externes et non comme des ressources au service de la communauté. C'est ainsi qu'on pourrait comprendre la fonction cathartique des dégradations des équipements neufs ou récents et notamment de leurs formes les plus violentes (mises à sac, incendies...). Pour comprendre cette nuance, il faut entrer plus profondément dans la nature différente, dans les deux sociétés, des liens entre l'école et son environnement.

La plainte à l'égard d'une école indécente diffère en effet chez les élèves sud-africains et chez leurs homologues français. Pour les premiers, c'est la figure d'une école impuissante qui suscite le sentiment d'injustice. L'école est critiquée dans son incapacité à être un recours contre la pauvreté et la violence de l'environnement. L'école, se plaignent les élèves, devrait prendre en charge en totalité les frais d'inscription des plus pauvres d'entre eux, leur fournir des repas parce qu'on ne peut pas apprendre le ventre vide, acheter ou remplacer les uniformes usagés. Elle devrait être en mesure de fournir un cadre de qualité pour les études, un nombre de professeurs suffisant par rapport au nombre d'élèves –le nombre d'élèves par classe, du simple au double, voire au triple, est une des différences et inégalités majeures entre les écoles du Nord et celles du Sud–, des installations

sportives pour être en mesure de faire jeu égal avec les autres écoles lors des compétitions interscolaires, accorder des bourses aux élèves en capacité d'aller à l'université. En Afrique du Sud, actuellement, même des élèves brillants ne peuvent, pour des raisons financières, suivre des études universitaires. Pour les élèves français des écoles des quartiers défavorisés, l'école est à l'inverse critiquée pour son emprise sur la vie quotidienne et future de ses élèves. Ils rejettent l'école qui "se mêle de notre vie", de ce qui ne la regarde pas, une école qui prétend vouloir tout régenter, tout contrôler, savoir ce qui se passe dans les familles, leur imposer des modèles de vie qui ne sont pas les leurs. L'école indécente, ce n'est pas ici l'école impuissante, c'est l'école intrusive.

L'ethos républicain de la distance est ainsi bien intériorisé par les élèves français qui interprètent et contestent l'action socialisatrice (au fond, moralisatrice) de l'école à l'aune du principe de séparation entre le privé et le public. Ce faisant, ils portent une critique radicale au projet de formation de citoyens et de la réalité de son principe d'indifférence aux différences. Ils pointent que les enseignants n'ont pas une action abstraite et désincarnée mais qu'ils s'appuient sur des jugements ordinaires et personnalisés d'(in)acceptabilité morale. À l'inverse, en Afrique du Sud, parce que l'école est l'école de la communauté, elle ne peut être a priori suspecte d'intrusion. Mais elle doit tenir ses promesses de promotion des élèves en tant que membres de la communauté.

L'expression des élèves

La différence la plus significative dans les modes d'expression des élèves, autour de la thématique de l'injustice, tient à ce qu'ils mobilisent un registre collectif et formalisé (en Afrique du Sud) versus individuel et déformalisé (en France) (Verhoeven 1998). En Afrique du Sud, le registre collectif de l'expression est disponible dans plusieurs sphères –politique, religieuse, économique. Chacune de ces sphères propose, dans la société sud-africaine, un vocabulaire, des rhétoriques, des rôles, "un appareil de conversation" (pour reprendre l'expression de Berger & Luckmann 1986) qui sont légitimes et valorisés. De la sphère politique, la rhétorique des droits est reprise abondamment par les élèves : ce ne sont pas des droits abstraits, mais bien les droits historiquement conquis par la lutte de libération et inscrits dans la nouvelle Constitution. Les références à Mandela, à la nation arc-en-ciel, à la fierté d'être Sud-Africain sont légion dans les discours des élèves et dans leurs argumentaires dénonçant les injustices scolaires, comme celle de la permanence du châtiment corporel. Le registre religieux est également très présent dans les discours de nombre d'élèves, dans ce pays où l'affiliation à une religion est normale, où le principe de laïcité n'existe pas. Il est le support de leurs jugements moraux sur l'importance du respect dû aux enseignants, de la valeur du travail, de la nécessité de tenir à distance les tentations néfastes présentes dans l'environnement. Enfin, le registre économique fournit sa part, en

soutenant des représentations de la réussite sociale incarnée dans la figure du chef d'entreprise. Cette pluralité de registres est reprise et hybridée par l'institution scolaire dans des cours de traduction (life skills) qui proposent aux élèves une forme d'éducation au développement personnel. En résumé, l'élève sud-africain dispose d'une profusion de registres d'expression, qu'il mobilise effectivement dans différentes situations, individuelles et collectives. Ajoutons que les élèves sud-africains des écoles défavorisées sont friands de situations de débat et de prise de parole publique et habiles à y tenir les rôles appropriés.

Comparativement, les élèves français scolarisés dans le même type d'écoles ne développent pas les mêmes compétences expressives, argumentatives – démocratiques pourrait-on dire – dans des situations d'expression en groupe (nos observations portent à la fois sur des situations institutionnelles et sur des situations créées par l'équipe de recherche). L'anomie des débats, sensible dans l'expression, se manifeste par l'absence d'un langage commun ou, plus exactement, d'un langage qui active un sentiment collectif. Car il y a bien un langage commun, mais, conforme à une individualisation dominante, il est celui de l'expression de soi en tant qu'être singulier. La rhétorique victimaire est loin d'être absente, mais elle est cependant affaiblie par les multiples conflits au sein de la classe qui s'expriment dans les attaques verbales à l'égard des plus faibles –filles, élèves conformes ("bouffons"), nationalités minoritaires, homosexuels, etc. Le vocabulaire de la citoyenneté n'est pas repris par les élèves, comme si tout ce qui venait de l'école ne pouvait être qu'impropre à exprimer leur vécu. Le retrait des élèves français à l'égard des dispositifs participatifs (notamment les délégués de classe) contraste avec l'engagement de leurs pairs sud-africains dans des rôles similaires proposés par l'institution scolaire.

Les réactions des agents scolaires

Comment les adultes travaillant dans ces écoles (enseignants, administrateurs) interprètent-ils l'expression des plaintes des élèves ? Sans préjuger qu'il existe des issues à ces plaintes, on s'intéresse ici aux cas de figure les plus fréquents, ceux où les plaintes sont disqualifiées. Quatre modes de disqualification peuvent être repérés et sont inégalement mobilisés dans les deux pays. Il s'agit là d'une typologie interprétative et non d'une description à visée généralisante de la réalité.

Une première disqualification repose sur l'argument de l'immaturation des élèves. Ce registre apparaît commun à une grande partie des enseignants sud-africains et français –sans doute est-il universel de toute relation asymétrique, celui qui occupe la position haute incarnant la figure de la raison. Ainsi, nombre d'enseignants tant sud-africains que français se plaignent des biais de réception du discours sur les droits de l'enfant par des élèves qui oublient les devoirs et obligations qui accompagnent l'usage des droits et des libertés.

Un second moyen pour disqualifier les plaintes des élèves consiste à blâmer leurs familles, à renvoyer la responsabilité sur l'environnement social et familial. Ce mode de disqualification est très courant dans l'école française, alors que sa mobilisation est variable chez les enseignants sud-africains. En Afrique du Sud, conjointement à une transformation des publics scolaires suite aux politiques de dé-ségrégation et aux pratiques de changement d'établissement de la part des parents, on retrouve cette rhétorique surtout dans les écoles où des enseignants blancs, indiens ou métis vivent l'arrivée d'enfants noirs comme l'indice d'une perte de valeur de l'établissement et comme une forme de disqualification professionnelle. Ce phénomène est sans doute plus visible dans une situation ex nihilo telle qu'actuellement en Afrique du Sud. Pourtant un phénomène du même type s'est produit en France à partir du début des années 1980, dans les Zones d'éducation prioritaires. Dans les écoles des townships, là où la communauté scolaire correspond encore à la communauté résidentielle, mais aussi dans des écoles déségrégées ayant mis en place un projet pluriculturel, la référence aux difficultés des familles n'ouvre pas sur un discours du mépris, mais au contraire de compassion. Les parents sont effectivement perçus comme défailants, pourtant la faute ne leur incombe pas, car les raisons externes s'imposent avec force –héritage de l'apartheid, ravages de la pandémie du SIDA. Proche de cette rhétorique, une troisième manière de disqualification des plaintes et des revendications des élèves est d'affirmer que l'école n'est pas responsable de tout, qu'elle ne peut pas tout, qu'elle ne doit pas tout prendre en compte et en charge. La coupure entre la responsabilité de l'école et celle de la société est typique d'une rhétorique française. Elle ne se pose pas comme telle en Afrique du Sud, où l'école est au service de la communauté.

Enfin, le quatrième mode de disqualification opéré par les enseignants et administrateurs de l'école à l'égard des expressions des élèves relève de la rhétorique de la responsabilité individuelle. Il s'agit de renvoyer les élèves à une norme de moralité interne visant à activer chez eux le registre individuel de la responsabilité de ses actes : "tu te plains de la classe, mais c'est toi qui fais le zouave", "tu ne fais rien pour changer ton attitude", "c'est toi qui as les cartes en main". Ce discours conduit à la dérive d'assimiler réussite avec bonne conduite et échec avec défaut de volonté de la part de l'élève. Il occulte de la scène les facteurs qu'on sait bien plus puissants dans la reproduction des inégalités de performance scolaire. Or ce registre fonctionne autrement dans les écoles défavorisées en Afrique du Sud, dans la mesure où l'enseignant cherche à réconcilier deux mouvements contradictoires, allant l'un dans le sens de trouver à l'échec de l'élève une source interne permettant d'expliquer sa conduite, l'autre dans celui de reconnaître la responsabilité sociale (i.e. l'héritage de l'apartheid) des opportunités qui sont ouvertes ou pas à un futur citoyen. Le cas de la punition corporelle –largement pratiquée dans ces écoles, en dépit de son abolition officielle– prend

alors toute sa signification. Des punitions particulièrement humiliantes persistent mais sont exécutées par des adultes qui probablement se verraient identifiés avec une figure religieuse au moment de punir. Ils châtient la partie mauvaise de l'élève à coups d'humiliations physiques ou morales afin, pourrait-on dire, de sauver et d'élever l'âme du citoyen. Leur intention est de l'ordre d'en prendre soin, d'un "care" (Paperman & Laugier 2005), même si les effets de cette humiliation sont désastreux sur le développement de l'enfant ou du jeune (Payet & Franchi, 2008a, 2008b). Si, en France, les droits de l'enfant sont infiniment plus respectés, notamment son intégrité physique, ceci n'implique pas la disparition de l'humiliation dans l'espace scolaire, mais plutôt sa reconfiguration comme mise à distance, en congruence avec l'idéologie de la responsabilité individuelle.

Conclusion

L'exercice amorcé d'une comparaison entre deux systèmes éducatifs montre bien que l'expérience de la justice scolaire du point de vue des élèves comporte à la fois des éléments communs et des éléments distincts, ceux-ci renvoyant à des cadres de référence différents sur le rôle de l'école, sa fonction sociale et, au-delà, le modèle politique de la communauté. Nous avons souligné la congruence entre la dénonciation d'une école impuissante et la conception de l'école au service de la communauté en Afrique du Sud et, symétriquement, la dénonciation d'une école intrusive et la conception de l'école coupée de l'environnement local en France. Nous avons suggéré que le discours normatif des enseignants en France s'appuie sur cette rupture fondatrice de l'école républicaine pour limiter la responsabilité de leur action et imputer celle des familles ou de la société. À l'inverse, le prendre soin (care) est la référence dominante chez les enseignants sud-africains, s'ils sont issus de la communauté ou s'ils souscrivent à l'idée d'une continuité entre la communauté locale et la communauté nationale. Pour être complet, il conviendrait d'évoquer les risques associés à ces différentes postures de l'école et de ses professionnels. En Afrique du Sud, le souci de la communauté se paie au prix d'un épuisement (burn out) et d'une confusion entre le privé et le professionnel (Payet & Franchi 2008b). En France, la professionnalité reposant sur ce principe de séparation se réalise au risque de la dérive vers une indifférence méprisante, une psycho-pathologisation et une ethnicisation (Franchi 2002, 2004).

L'intérêt d'une perspective sur la capacité de l'école à être une institution décente est d'attirer l'attention sur le traitement scolaire de la disqualification sociale associée aux caractéristiques des familles des élèves ou d'un quartier dans lequel l'école est implantée. Elle ouvre à des questions transversales aux institutions contemporaines, que la recherche sur l'école a jusqu'ici largement éludées. Quelles sont les limites d'une approche de la disqualification en termes de citoyen-

neté ? Une politique du prendre soin (care) est-elle concevable dans un cadre républicain ? Comment une telle politique peut-elle être mise en œuvre dans le cadre scolaire ? Ce prendre soin est-il privatisé, professionnalisé ou institutionnalisé ? Et, quelles recompositions du modèle de la socialisation scolaire un tel traitement de la disqualification implique-t-il ?

Références bibliographiques

- ARENDET H. 1972 *La crise de la culture*, Paris, Gallimard
- BERGER P. & LUCKMANN T. 1986 *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens-Klinksieck
- FRANCHI V. 2002 "Ethnicisation des rapports entre élèves. Une approche identitaire", *Ville École Intégration Enjeux-6, hors série*, 25-40
- FRANCHI V. 2004 "Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicisé", *Ville École Intégration Enjeux-137*, 22-31
- GOFFMAN E. 1975 *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Minit
- HUGHES E.C. 1997 Dilemmes et contradictions de statut, in *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, EHESS
- MARGALIT A. 1999 *La société décente*, Paris, Climats
- PAPERMAN P. & LAUGIER S. éd. 2005 *Le souci des autres. Éthique et politique du care*, Raisons Pratiques, Paris, EHESS
- PAYET J.-P. 1985 "L'insolence", *Les Annales de la recherche urbaine-27*, 49-55
- PAYET J.-P. 1992 "Ce que disent les mauvais élèves", *Les Annales de la recherche urbaine-54*, 84-94
- PAYET J.-P. 2005 "Les mondes scolaires sans qualités", *La matière et l'esprit-2*, 49-61
- PAYET J.-P., GIULIANI F. & LAFORGUE D. éd. 2008 *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, PUR
- PAYET J.-P. & FRANCHI V. 2008a "The Rights of the Child and 'the Good of the Learners'. A comparative Ethnographical Survey on the Abolition of Corporal Punishment in South African Schools", *Childhood-15-2*, 155-176
- PAYET J.-P. & FRANCHI V. 2008b "'Mauvaises pratiques' et burn-out dans l'école sud-africaine. Une perspective compréhensive sur la relation éducative en contexte historiquement racialisé et en transformation", *Revue Africaine de Recherche en Éducation (RARE)-1*
- PAYET J.-P. & SICOT F. 1997 "Expérience collégienne et 'origine ethnique'. La civilité et la justice scolaires du point de vue des élèves français et des élèves étrangers ou issus de l'immigration", *Migrants-Formation-109*, 155-167
- PHARO P. 1996 *L'injustice et le mal*, Paris, L'Harmattan
- SIROTA R. éd. 2006 *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, RENNES, PUR
- STEVENS G., FRANCHI V. & T. SWART eds 2006 *'Race' against time: Psychology and Challenges to Deracialisation in South Africa*. Pretoria: Unisa Press
- VERHOEVEN M. 1998 "Les mutations de la discipline scolaire", *Déviance et société-22-4*, 389-413