

« L'ETHNICITÉ, C'EST LES AUTRES » Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés

Jean-Paul PAYET (*)

Sur le thème des représentations négatives, des préjugés à l'encontre des groupes stigmatisés, notamment en raison de leur origine ou de leur appartenance « ethnique » (et « raciale », selon les catégories en vigueur dans le vocabulaire américain), le sociologue Robert Merton a écrit, à la fin des années quarante, un texte de référence. Dans *La Prédiction créatrice*, Merton s'emploie à démonter les mécanismes qui fondent et entretiennent la discrimination, en analysant la relation entre les croyances et les faits, en démontrant la transformation des premières dans les seconds, et leur circularité, selon le phénomène de la prédiction créatrice – lequel a été également traduit, en français, par prophétie autoréalisatrice.

Ce phénomène est bien connu, et ce n'est pas à lui que nous voulons nous intéresser, mais à la manière de le combattre. Ce qui nous paraît d'une actualité évidente, ce sont les réflexions de Merton sur les formes du combat, de l'éradication des préjugés « raciaux ». Comment arrêter cette « navrante tragi-comédie » qui voit les croyances collectives être entretenues dans une relation perverse avec les faits, tant par les membres des groupes majoritaires que par ceux des groupes minoritaires, stigmatisés ?

Sur ce point, que dit Merton ? Ne comptons pas sur la force des scrupules et des sentiments moraux : ils peuvent certes aider à provoquer un désir de changement, mais ils ne peuvent en aucune manière, à eux seuls, produire ce changement. Ne croyons pas plus au pouvoir de la vérité, dont la seule apparition ferait évanouir les fausses idées. L'éducation, et plus précisément l'école, peuvent être un secours, mais ne peuvent servir de base à un processus de changement. Le scepticisme de Merton à l'égard du rôle de l'école a de quoi interpeller. Comment propose-t-il alors d'opérer le changement attendu ? Sur quoi le fonder ?

(*) Professeur de sociologie, GRS, université Lumière Lyon II.

« *Ce qu'il faut* [pour faire disparaître les préjugés raciaux], *c'est supprimer l'appui que leur donnent certaines institutions de notre société.* »

Il y a là un point de vue stimulant et une voie de réflexion ouverte autour du rôle que pourrait jouer l'institution scolaire dans ce processus de changement : quel appui donne-t-elle aux préjugés ? Quels sont les mécanismes sociaux de production du stigmaté ethnique qui impliquent l'institution scolaire ? Quelles sont les conditions concrètes d'un processus de changement de ces mécanismes ? Pour contribuer à cette réflexion, nous proposons d'organiser notre propos autour de cinq axes ou thématiques. L'exposé des idées est volontairement sommaire, car tourné vers une contribution à un débat public plutôt que vers une pure discussion académique.

L'impensé de la distance

La distance des agents de l'école à l'égard des élèves, des parents, d'un établissement en milieu immigré est souvent avancée pour expliquer les processus d'ethnisation. Dans l'analyse psychosociologique de la relation, les enseignants sont décrits comme mettant à distance par leurs représentations négatives et par des pratiques d'évitement cette catégorie de leur public. En cela, ils n'agissent pas comme des « *fonctionnaires justes* » qui, par leur attitude et leur pratique, doivent traiter tous les citoyens sur un mode d'égalité, « *avec un soin et un respect égaux* » (Walzer). Mais cette égalité, qui procède d'un universalisme de surplomb, comment est-elle mise en œuvre dans le modèle républicain ? Elle ne s'appuie pas sur une proximité au public. C'est au contraire par une posture de distance, de rupture avec l'environnement social qu'est envisagée la production d'égalité. C'est au nom d'un principe d'universalité qu'est justifiée une « *indifférence aux différences* » des milieux sociaux et culturels des élèves.

Ainsi, la notion de distance est non seulement très prégnante dans le référentiel idéologique de l'école républicaine, mais elle est aussi fortement valorisée. Paradoxalement, elle cohabite depuis peu (une vingtaine d'années) avec son terme opposé, la proximité, valorisée dans une perspective qui mélange des références très diverses, du discours technocratique sur la modernisation du service public à l'idéologie de la singularité de l'individu, voire à celle de la prise en compte des différences. Il convient donc de constater l'ambiguïté et la polysémie des

termes de distance et de proximité. Différents registres de sens et de valeur coexistent, sans toujours s'hybrider, entrant plus souvent en contradiction ou en conflit. Or, a-t-on fait l'examen de ce monde contradictoire qu'est le monde scolaire ? Parvient-on à prendre la mesure et à saisir les effets de la diversité des échelles de signification et d'action, de la part des valeurs et de celle des contingences, de la part des convictions et de celle des arrangements ? Il y a comme un volontarisme, un activisme de la proximité au public – mettre l'usager au centre, être attentif aux singularités locales – qui occulte les structures fondamentales de la relation scolaire, ses impensés anthropologiques.

En 1994, Philippe Genestier et Jean-Louis Laville nous invitaient à voir « *au-delà du mythe républicain* ». S'appuyant sur des travaux d'historiens, ils insistaient sur la construction d'une « *perception de la réalité [de la France] filtrée par la référence aux mythes de l'ordre républicain* ». Ils soulignaient à l'inverse l'importance des relations sociales primaires, des appartenances intermédiaires dans le développement et la transformation de la société française au cours du XIX^e siècle et dans la première moitié du XX^e. Historiens et sociologues de l'éducation ont bien mis en évidence, quant à eux, les liens forts entre l'école, ses agents et les milieux locaux, au plus fort du développement de l'école républicaine.

En dépit de nouvelles doctrines prônant la centration sur l'usager, l'attention, voire l'adaptation aux contextes locaux, la logique de la proximité ne rencontre pas l'adhésion du monde scolaire. Elle s'oppose, particulièrement dans des contextes conflictuels, à une conviction de la « distance infranchissable », dont la grille ethnicisante constitue une application à la fois ancienne et remise au goût du jour. C'est bien l'entretien d'une version mythique de l'accès de la société française à la modernité, ainsi que l'absence d'inventaire des rapports entre République et colonialisme qui paraissent empêcher une réflexion en profondeur sur la relation de l'école aux publics issus de l'immigration.

L'institution scolaire, une institution décente ?

Le philosophe Avishai Margalit définit la notion de « *société décente* » en ces termes : « *une société décente est une société non humiliante* ». Il précise : « [c'est] *une société dont les institutions n'humilient pas les gens* ». Et encore : « *Une société décente est une société qui combat les conditions constituant aux yeux de ses membres une*

raison de se sentir humiliés. Une société est décente si le fonctionnement de ses institutions ne fournit pas à ses membres des raisons valables de ressentir l'humiliation. » Deux précisions permettent de mieux comprendre le point de vue du philosophe. En premier lieu, pourquoi proposer la notion de décence plutôt que celle de droits, pourquoi préférer la discussion sur une société décente plutôt que sur une société juste ? Margalit avance plusieurs arguments. L'un d'entre eux est sa conviction morale qu'« *il existe une importante asymétrie entre extirper le mal et promouvoir le bien* ». En conséquence, « *on devrait accorder la priorité à l'élimination de l'humiliation sur le respect à accorder* ». En second lieu, la non-décence est évidemment relative. Elle est d'une évidence incontestable dans des situations historiques extrêmes, mais elle doit également pouvoir être exportée vers des situations plus communes.

Dans sa version ordinaire, le thème de la (non-) décence rejoint ceux de la distance et de l'inhospitalité des institutions à l'égard de leurs publics. Mais il présente l'intérêt de mettre l'accent sur le phénomène de l'humiliation, fondamental dans une réflexion et une pratique du lien civil. Cette catégorie de l'humiliation nous paraît une catégorie pertinente pour rendre compte d'une dimension quelque peu oubliée de la relation entre les agents de l'institution et les parents ou les élèves. Elle permet de faire place à une subjectivité, à la vie vécue, aux émotions et aux sentiments des acteurs dans la forme concrète de la rencontre de l'institution avec son public (on pense ici plutôt à des interactions non pédagogiques, mais sans exclusive). Ce qu'enseigne l'observation des situations, ce dont témoignent les personnes au cours des entretiens ou des conversations, c'est une forme très particulière et récurrente de la relation sociale dans l'espace scolaire. Cette forme inscrit la rencontre agents-publics dans un régime d'incongruité parfois, d'extériorité souvent, d'inégalité presque toujours.

Le sentiment d'humiliation peut émerger d'une combinaison de plusieurs éléments. Inhospitalité du cadre et des pratiques : absence de « lieu propre » à des rencontres avec les parents – typique de l'espace scolaire français –, absence d'intimité, absence également de « temps propre » (urgence d'une convocation, superposition des activités de l'agent...). Exemple (extrême ?), l'absence de sièges, le déroulement de la rencontre dans un couloir contraignent la rencontre tant sur le plan de l'espace que du temps. Incivilité : parfois, les règles élémentaires de la civilité, les salutations, ne s'appliquent pas dans l'espace scolaire. Attitude bureaucratique : selon Margalit, une des manifestations typiques

d'institutions non décentes est celle qui consiste à traiter autrui comme un numéro, et non comme une personne. On pense ici à la forme paradoxale des dispositifs de rencontre qui se sont fortement développés depuis une dizaine d'années, particulièrement dans les établissements urbains disqualifiés. La convocation systématique des parents (pour la remise du bulletin trimestriel, pour l'orientation des élèves) prend la forme d'un traitement standardisé, qui peut générer, à l'inverse de l'intention affichée, des effets de mépris et d'humiliation.

Comment une « rencontre » des points de vue de l'institution scolaire et d'une famille – de manière générale et *a fortiori* lorsqu'il n'y a pas de connivence sociale et culturelle – pourrait-elle se produire en une quinzaine de minutes ? À moins que l'écoute ne soit qu'une injonction vide de sens, et que l'imposition d'une logique bureaucratique de gestion des flux ne soit en définitive jamais remise en cause ? On peut le dire dans un registre moral – la naturalisation d'autrui, c'est-à-dire son appréhension sous une catégorie générale, stéréotypée – ou dans un registre éthique et civique – la manipulation, l'intimidation, le déni de droits : l'observation (des conseils de classe, des convocations de parents, des interactions ordinaires) et les témoignages abondent d'indices d'une institution humiliante.

Plusieurs remarques autour de cette idée de l'école comme institution humiliante. Il y a bien évidemment des degrés dans l'humiliation – la difficulté du propos étant que nous ne cherchons pas à généraliser, ni à « noircir le tableau », mais à prendre en compte des modes de fonctionnement récurrents, et à mettre en évidence, de l'écart mineur à la dérive systématique, une logique sous-jacente. Il y a aussi la question de l'intentionnalité. On pourrait rejeter la notion d'humiliation, parce qu'elle n'est évidemment pas l'objectif, ni même un effet pervers, de la forme de la relation scolaire. Mais – *cf.* la définition de Margalit – ce n'est pas la question de l'intention qui fonde seule la pertinence de la notion d'humiliation, c'est ce qui se passe « *aux yeux de ses membres* », ce sont les « *raisons valables de ressentir l'humiliation* » développées par les individus en relation avec l'institution.

Disons les choses de manière moins provocante. Ce que les sentiments des personnes stigmatisées expriment, c'est la difficulté que l'école soit un lieu de réciprocité. Cette difficulté, tant philosophique que pratique, est celle qu'engendre l'épreuve de l'exclusion dans une société démocratique : comment, pour les agents de l'État, construire une réciprocité avec des personnes socialement disqualifiées ? Comment évacuer le point de vue moral – relayé non seulement par la posi-

tion de classe, mais aussi par le discours médiatique permanent –, la force du stigmaté, l'expérience de la prédiction créatrice ? Comment accorder des droits égaux à un autrui disqualifié, comment promouvoir la construction de réciprocité alors que domine une logique du soupçon ? Ce sont les populations liées à l'immigration, en priorité (mais pas exclusivement), en raison de leur appartenance sociale, de leur lieu d'habitation, de leur apparence, qui subissent le plus fortement la disqualification sociale. Elles occupent à la fois quantitativement et symboliquement une place majeure dans la catégorie des personnes disqualifiées. Mais elles occupent aussi cette place de façon spécifique, du fait de leur propre point de vue : l'humiliation ressentie dans les contacts avec les institutions publiques, et tout particulièrement avec l'école, est proportionnelle à l'attente de reconnaissance qu'elles expriment à leur égard.

Les malheurs de la proximité

Nous avons dit plus haut qu'en contradiction avec le principe fondateur de la distance à l'œuvre dans l'école républicaine, la doctrine officielle a promu depuis vingt ans un autre modèle de l'action, autour du principe de proximité. Ce principe a en fait varié de sens et d'orientation au cours des deux dernières décennies. Dans une première période, qui correspond *grosso modo* aux années quatre-vingt, la proximité a servi un objectif de pacification des relations école-quartier (on parle ici des quartiers urbains disqualifiés). Elle s'est, de fait, parfois dévoyée dans une désépécification du rôle de l'école – que l'on a appelé dérive socioculturelle. Dans une seconde période, à partir des années quatre-vingt-dix, la proximité a radicalement changé de sens, dans le cadre d'une politique de lutte contre la violence à l'école. Elle a servi un objectif de sécurisation de l'école, qui s'est inscrit dans une logique de sécurisation d'un territoire. L'école s'est vue désépécifiée d'une autre manière, au travers d'une remise en cause de l'extra-territorialité de l'espace et de l'action scolaires.

Dans cette seconde période, on a assisté à l'engagement d'une partie des agents scolaires (surtout les agents non enseignants) dans une action de proximité avec la partie la plus disqualifiée de leur public. Nous avons montré que cette logique d'action de proximité présente deux caractéristiques principales. Elle suppose, en premier lieu, un engagement personnel, un engagement de soi, de la part des agents,

donne lieu à des épreuves. Leur exposition beaucoup plus vive et récurrente à des situations de marginalité, de souffrance et d'exclusion morales liées à l'accès à ce que le sociologue Everett Hughes appelle les « *savoirs coupables* ». Le risque de transformation du regard, de fatigue morale, de parade cynique est réel chez ces agents « au front ». En second lieu, le travail quotidien qu'implique une action de proximité favorise une forme de catégorisation, qui peut prendre la forme d'un harcèlement institutionnel à l'encontre de « cas », d'élèves, de familles prédisposés au jugement en termes de déviance. Cette construction de cas produit un double effet : d'une part, elle active une déviance secondaire, d'autre part, elle signe la fin du principe de neutralité, au fondement de l'acte éducatif, à l'égard de l'élève. La question « *qui est l'objet privilégié, disponible à ce travail de catégorisation ?* » se pose logiquement. De fait, la visibilité de l'ethnicité et les préjugés, sociaux et culturels, parasitent le regard et le jugement des agents.

Pour sortir de cette impasse d'une proximité moralisatrice, il faut tenter d'identifier les formes d'entrée dans un régime de réciprocité, de reconnaissance d'autrui comme égal, lorsque cet autrui se présente sous une catégorie générale, stéréotypée, négative. Il faut s'interroger sur les différentes formes d'engagement, personnel, collectif, et sur leurs conditions, les ressources que peuvent mobiliser les acteurs, qui évitent la naturalisation d'autrui et qui évitent aussi l'excessive singularisation de la relation. Ainsi, l'engagement personnel fondé sur l'expérience vécue de l'interculturalité est-il transposable, transmissible ? À quelles conditions peut-il éviter le dévoiement dans une forme d'accentuation de l'étrangeté ? Qu'est-ce que cela signifie d'être un « initié » dans les relations interculturelles ?

Ethnicisation et reconnaissance

Nous voulons faire deux remarques sur le terme d'ethnicisation et sur la manière dont le débat est habituellement posé, dans le contexte français. La première remarque est que l'ethnicisation est un terme connoté négativement. Elle décrit une logique négative de soulignement de l'origine ethnoculturelle, qui se décline en stigmatisation, ségrégation, discrimination. Une telle définition décrit en creux l'existence d'une opposition, d'un couple, dont le versant positif est l'universalité, mais, précisons, une universalité sans ethnicité, c'est-à-dire une universalité privilégiant l'unité plutôt que la diversité. (Le terme de mixité pourrait

faire l'objet d'une analyse similaire, puisque la mixité pensée comme telle dans le débat français est une notion désincarnée en tant qu'elle est la traduction d'un collectif d'individus sans aspérités ni creux, sans appartenances concrètes ni dilemmes identitaires.) On est donc dans une configuration typiquement républicaine du débat – on pourrait dire aussi durkheimienne – qui associe intégration et unité d'une part, anomie et diversité d'autre part, ou, pour le dire autrement, dissocie intégration et diversité.

Or, il conviendrait de réfléchir sur une face claire de l'ethnicité qui n'est pas sa négation, son absence, mais sa positivité dans les processus d'intégration, ou, plus largement, de vivre ensemble. Il s'agirait de réhabiliter le rôle des appartenances intermédiaires dans l'accès à la citoyenneté, car, comme l'explique Khosrokhavar, l'universel abstrait paraît tellement inaccessible pour une partie de la population qu'il en devient l'universel qui exclut ceux qui n'ont pas la compétence d'« en être ». Une telle perspective permettrait également de ne pas occulter une dimension importante des processus d'ethnisation : l'action en propre des personnes issues de l'immigration. Celles-ci activent aussi la catégorie d'ethnicité, en produisant des liens sur une base ethnique ou en revendiquant une identité singulière.

On est ainsi passé, en quelques années, d'une censure de l'ethnicité à une saturation de la thématique qui l'inscrit dans un registre de pure négativité. De la censure à la stigmatisation du thème, le débat n'a pas été fondamentalement reconfiguré, puisque la question de la pluralité et de son articulation avec la démocratie est restée informulée. Faute de ce changement de cadre du débat, le discours institutionnel ne peut éviter le double langage et résoudre la contradiction entre les principes généraux et les modèles locaux de l'action. Le discours de l'institution scolaire est, sur la question des discriminations ethniques à l'école et sur la gestion de la diversité ethnoculturelle, soit inexistant, soit « *off* », omniprésent en coulisses, mais absent de la scène publique. De plus, sans articulation avec la perspective pluraliste, l'ethnisation se révèle être un piège, à la manière du stigmaté qui enferme tout à la fois les « normaux » et les « stigmatisés ». En effet, les acteurs devenant de plus en plus réflexifs dans une société « post-moderne », la catégorie de l'ethnicité définie comme synonyme de stigmaté est activée par les « faibles », les perdants, les humiliés, pour accroître le malaise de la relation, déstabiliser le fonctionnaire, vérifier les prédictions, s'arranger, par la provocation, un espace à soi, hors du contrôle institutionnel et des souffrances de l'injonction à la normalité.

La seconde remarque à propos de l'usage de la notion d'ethnisation est qu'il accrédite l'idée que l'*ethnicité, c'est les autres*. Ainsi, un « milieu ethnisé » est toujours une école ou un quartier avec une présence significative d'élèves, de familles immigrés ou issus de l'immigration, jamais une école ou un quartier sans immigrés, une école ou un quartier « blanc ». Une pensée de l'ethnicité qui circonscrit sa pertinence à l'extérieur d'un espace commun, dont chacun est supposé faire partie, dénie de fait l'enjeu de la pluralisation. S'il n'est pas légitime de penser en termes de pluriethnicité dans un modèle politique qui construit l'appartenance commune sur la négation des particularismes, combien de temps ce modèle peut-il ignorer les processus de transformation des sociétés, des normes, des valeurs, liés à la mondialisation, à l'accroissement des mouvements migratoires, à l'interconnexion du local et du global ?

Définir l'ethnicité comme un caractère de l'étranger conduit soit à une pensée de l'assimilation soit à une pensée de la différence radicale (ce qui, au fond, procède du même raisonnement), comme l'ont incarné les actions interculturelles destinées aux seules écoles à forte proportion d'élèves d'origine étrangère. Ainsi, deux enjeux de la pluralisation peuvent être définis. L'un consiste à enseigner, à travailler en milieu désqualifié. L'autre consiste à pluraliser la définition du commun. Ce deuxième enjeu suppose d'une part de pluraliser les formes d'accès à la citoyenneté, d'autre part de redéfinir la culture, le savoir scolaire dans un régime de pluralité. La question posée d'un point de vue pratique est celle des opérateurs de cette pluralisation dans un cadre démocratique. Quels sont les opérateurs efficaces ? L'art ? L'histoire ? Les sciences sociales ? Quelles sont les personnes ressources ? Les personnes issues du milieu ? Les artistes ? Quel est le rôle des chercheurs, des intellectuels ?

Résumons les quatre idées que nous avons proposées ici. Elles appellent, selon la formule de Canguilhem, à « *ouvrir les questions plutôt que les clore* ».

1) On impute l'ethnisation à la distance qu'entretiennent les agents scolaires aux quartiers stigmatisés, aux élèves et aux parents habitant ces quartiers. Mais cette distance ethnisante n'est pas sans lien avec la figure de la rupture au fondement du modèle (et du mythe) républicain. La proximité avec la société, dans sa réalité concrète et locale, *a fortiori* dans ses « bas quartiers », reste fondamentalement suspecte dans le monde scolaire.

2) L'institution scolaire fonctionne, de façon à la fois structurelle et spécifique aux contextes stigmatisés, comme une institution humiliante. Il y a un enjeu de la démocratie dans l'école, qui se situe à un niveau politique, civique, et à un niveau infra-politique, en deçà des droits, au niveau de la civilité et des pratiques ordinaires.

3) L'engagement des agents dans des relations de proximité est perverti par la logique sécuritaire de contrôle des territoires dits sensibles. Les familles immigrées et leurs enfants sont surexposés à ces entreprises de moralisation dans lesquelles l'école est engagée aux côtés d'autres « partenaires » institutionnels – alors même que ces publics sont en attente de reconnaissance.

4) L'ethnicisation, pensée comme l'envers du vivre ensemble, fige le débat dans une opposition convenue entre République et communautés. Or la reconnaissance ne peut être réduite à une logique communautaire. Elle est avant tout, dans un contexte démocratique, reconnaissance de la pluralité, tant dans la définition d'une culture scolaire intégrant l'altérité et la diversité que dans la définition des normes et du fonctionnement d'une institution préférant à l'égalité bureaucratique la justice coopérative.

BIBLIOGRAPHIE

GENESTIER (P.), LAVILLE (J.-L.), 1994, « Au-delà du mythe républicain. Intégration et socialisation », *Le Débat*, n° 82.

GIDDENS (A.), 1994, *Les Conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.

GOFFMAN (E.), 1975, *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Éd. de Minuit.

HUGHES (E. C.), 1997, *Le Regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Éd. de l'EHESS.

KHOSROKHAVAR (F.), 1997, « L'universel abstrait, le politique et la construction de l'islamisme comme forme d'altérité », in WIEVIORKA (M.) (éd.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte.

MARGALIT (A.), 1999, *La Société décente*, Paris, Climats.

MERTON (R. K.), 1965, *Éléments de théorie et de méthode sociologiques*, Paris, Plon.

PAYET (J.-P.), 1997, « Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège en banlieue », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75.

WALZER (M.), 1992, *Les Deux Universalismes*, Esprit.