

## LES AMBIGUÏTÉS DE L'ETHNICISATION DES RELATIONS SCOLAIRES

### L'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation

Joëlle PERROTON (\*)

*La prégnance du modèle républicain au sein de l'institution scolaire, son incapacité à gérer l'hétérogénéité empêchent de penser autrement que dans les termes nostalgiques de la « crise » les difficultés rencontrées. On assiste en outre progressivement à une ethnicisation des discours, qui imputent la responsabilité de ces difficultés aux familles issues des immigrations et à leurs enfants.*

*Ainsi, les dispositifs de médiation visent de fait majoritairement les immigrés, prétendant à une compréhension de leur culture tout en les enfermant dans des images stéréotypées et dévalorisées. Entre reconnaissance et « néo-colonialisme », ils sont le symptôme des ambivalences du discours républicain et du dilemme dans lequel sont pris les enseignants.*

Le thème des relations interethniques est délicat à aborder dans l'institution scolaire, car il existe à l'école un modèle prescriptif et une norme verbale antiracistes forts (1). Plus qu'ailleurs, le discours sur

---

(\*) Maître de conférences à l'université de Bordeaux II, LAPSAC-CADIS.

l'immigration est marqué du sceau de l'antiracisme et ne se construit qu'au regard du danger que représente la montée de la xénophobie en France. L'école, qui se veut un lieu de tolérance, se vit comme tel et refuse d'aborder cette question autrement que dans le discours moral de la condamnation du racisme. L'école n'est pas un lieu où se jouent des relations interethniques, c'est un lieu où l'on prêche et où l'on apprend la tolérance, et qui intègre. Quelque fondement que puisse avoir cette représentation (2), elle conduit les acteurs scolaires à nier toute interrogation sur ces phénomènes, rejetés hors de l'enceinte scolaire.

### *Modèle républicain et ambiguïté de l'ethnicisation des relations scolaires*

Ces représentations sont d'autant plus fortes qu'elles trouvent leur fondement dans une tradition républicaine. L'institution scolaire a toujours eu tendance à se percevoir comme un espace non social, un espace de neutralité dans lequel l'expression des différences sociales, politiques, culturelles et ethniques n'avait pas sa place. L'assimilation de l'école à la nation et à la république une et indivisible a en effet bâti autour du système scolaire toute une imagerie et une histoire mythiques. C'est ce « mythe républicain » qui permet à l'école de résister aux assauts extérieurs du racisme en instaurant une norme verbale antiraciste forte et une image idéalisée du rôle de l'école dans l'intégration des minorités : l'école se pense comme le berceau du « creuset français » (3) et comme l'instrument d'une égalisation des conditions. L'école, parce qu'elle se considère comme l'héritière de cette tradition républicaine, se veut le symbole de la tolérance et la représentante d'un certain universalisme accueillant et progressiste. Du coup, elle a toujours eu la tentation de porter une attention particulière aux différences mais pour les assimiler par la force de la Raison et du Progrès (4). La tentation de l'ethnicité était latente à l'école, et les transformations conjointes de la société et du système scolaire l'ont réveillée. Avec la massification scolaire apparaissent les thèmes de l'échec et des inégalités scolaires. L'hétérogénéité du public scolaire, et donc les différences entre les élèves, deviennent des soucis constants. C'est certainement cette rencontre de l'échec et de la différence qui explique que l'on assiste de plus en plus à la montée des catégories ethniques dans le système scolaire et à la tendance de plus en plus forte de l'école à transformer des rapports sociaux et scolaires en rapports ethniques.

Cependant, nous avons pu montrer (5) que cette ethnicisation des relations scolaires était profondément ambivalente et oscillait sans cesse entre un désir de valorisation de l'autre et une stigmatisation des différences ethniques, du fait même d'ailleurs de cette norme verbale antiraciste et du poids de la tradition républicaine. De cette idéologie émerge en effet, lorsque les catégories ethniques deviennent prégnantes, l'idée de discrimination positive et la tentation de voir dans l'immigré la nouvelle figure du « boursier » qui redonne foi dans une mission méritocratique de l'école. De même que la tradition d'ouverture et de tolérance de l'universalisme républicain n'est pas complètement incompatible avec une tentative de valorisation de l'Autre. Mais, dans le même temps, cette idéologie républicaine empêche aussi les acteurs scolaires de penser leurs difficultés en dehors du discours nostalgique de la « crise », du discours d'un modèle qui se défait. Le « mythe », de progressiste, peut se faire conservateur, car toute atteinte au système scolaire est perçue comme une atteinte à un monde scolaire idéalisé. Les enseignants ont alors la tentation de résister à tout changement, car, loin d'interroger les transformations mêmes de l'école, il leur semble que c'est le monde extérieur qui est source de danger et qu'il faut s'en prémunir fût-ce au prix d'une rétractation et d'un enfermement sur soi. Cette rétractation peut alors être aussi rétractation sur la culture française. Et, faute de lire les problèmes rencontrés en termes institutionnels et sociaux, les acteurs scolaires les lisent en termes ethniques ; la différence, souvent (ré)inventée, est alors vue comme un obstacle insurmontable et stigmatisée.

Nous voudrions ici illustrer cette ambiguïté de l'ethnicisation des relations scolaires – et le rôle qu'y joue une idéologie républicaine forte – à travers l'exemple des relations entre l'école et les familles immigrées et de la mise en place de dispositifs tels que les médiations familles-école. Nos propos s'appuient sur un travail réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sur les relations interethniques à l'école (6), mais aussi sur la participation à une recherche qui visait à évaluer un dispositif de médiation entre l'école et les familles dans une ZEP de la grande banlieue parisienne. L'article reprend donc pour partie certaines analyses de l'ouvrage faisant le bilan de cette étude (7).

### *Le « problème » des familles (8)*

Les relations entre l'école et les familles ont toujours été perçues comme problématiques, du fait même de l'histoire de l'école. Conçue

comme une arme pour asseoir la république, l'école a été pensée pour faire de chaque enfant, quelles que soient son origine et ses particularités, un citoyen éclairé. La mission et l'ambition première de l'école était donc d'extraire l'enfant de son milieu d'origine et d'être le lieu de la culture universelle et de la neutralité sociale. Pour réaliser l'intégration républicaine, l'école se devait d'effectuer une coupure entre l'univers scolaire et l'univers familial, soupçonné d'enfermer l'enfant dans le particularisme. Cette méfiance consubstantielle à l'égard des parents se double dorénavant d'un fossé grandissant entre l'école et les familles. Pour l'institution, le bilan des relations entre l'école et les familles est négatif et dans une grande mesure l'absence de lien est imputé aux parents, en particulier lorsqu'il s'agit de parents de milieux populaires. Dans les quartiers défavorisés, ce fossé devient souvent incompréhension. Ces familles (9) semblent à l'école éloignées de l'univers scolaire. Elles ne connaissent pas le système scolaire et ne maîtrisent pas ses mécanismes, mais surtout elles sont inconnues. Ce terme générique de familles renvoie en effet à un ensemble disparate d'individus dont l'école perçoit mal le mode de fonctionnement et de régulation (10) ; il donne une définition culturelle et quasi communautaire des milieux populaires. Et surtout, il marque la distance sociale qui existe, dans les banlieues et les quartiers défavorisés, entre le monde des enseignants, dont les références et les repères se situent quasi exclusivement dans l'univers culturel et symbolique des classes moyennes, et les milieux populaires. Dans un contexte de fort échec scolaire et d'incivilités prégnantes, cette distance sociale est perçue comme un obstacle à la bonne intégration scolaire et peut devenir conflictuelle. À l'heure d'un chômage endémique et du retour de la pauvreté aux portes et au cœur des grandes villes, quand les démunis ne sont désignés que par leur exclusion des rapports de production, les familles populaires ne sont définies que par leur échec. Les regards portés par les institutions, de l'école aux services sociaux, se focalisent sur les différences : tout, dans l'attitude, dans les comportements et les modes de consommation des milieux populaires, devient étranger, source d'incompréhension, et, à l'extrême, est interprété en termes pathologiques. Le thème de la différence émerge donc directement de cette forte distance sociale, car l'antagonisme n'est plus appréhendé en termes de rapports sociaux ou de classes, tant ces notions ont perdu de leur pouvoir explicatif, mais en termes culturels. Les catégories culturelles, comme les familles immigrées ou monoparentales, se substituent aux catégories sociales. Dans les écoles de banlieue, la référence à la famille ouvrière a disparu au

profit de l'immigration. La forte distance sociale éprouvée avec les familles de milieux populaires semble redoubler dans le cas des familles étrangères qui deviennent le symbole des difficultés ressenties par l'institution à gérer l'hétérogénéité et à rester cet espace de neutralité sociale qu'elle voulait être. Nous percevons ici comment la différence émerge tout droit de cette incompréhension sociale et comment l'ethnisation du système scolaire se fait par un renversement des problèmes sociaux et scolaires en problèmes ethniques. Le critère ethnique devient une ressource interprétative des difficultés quotidiennes : si une partie des problèmes scolaires trouvent leur source dans l'écart culturel, la résolution de ces problèmes peut passer, pense-t-on, par des actions de discrimination positive, mais aussi par une meilleure compréhension et valorisation de l'Autre.

### *Les familles immigrées : tentatives de discrimination positive et de valorisation des différences*

#### **Un désir de connaissance ?**

Dans ce cadre, les enseignants apparaissent, particulièrement en collègue où les élèves sont encore jeunes, « friands » de renseignements sur ces familles. Il leur semble nécessaire de connaître l'univers familial dans lequel évoluent leurs élèves, afin d'une part de mieux les cerner, et d'autre part d'adapter leur pédagogie et leurs attitudes, même si ce n'est qu'à la marge. Cependant, les enseignants ont sur ce point une attitude ambiguë : désireux d'en savoir plus sur leurs élèves pour les prendre en considération au « cas pas cas », mais hostiles à l'idée de se transformer en assistante sociale ou en psychologue et d'introduire des principes de différenciation, fût-ce pour faire de la discrimination positive. Les propos de Mme Vandini, enseignante d'anglais dans un LP, reflètent cette tension dans laquelle se trouvent pris beaucoup d'enseignants : « *Moi, je suis sûre que c'est un manque de ne pas connaître la famille, je suis sûre que c'est un manque, parce qu'on ne sait rien des élèves. Alors bien sûr, il y a un gros débat en permanence dans l'école, est-ce qu'on doit savoir ?... Il y a ceux qui pensent qu'on n'est pas des assistantes sociales, qu'on est là pour enseigner, et puis d'autres qui ont des doutes... Mais quand même, on aurait parfois des attitudes plus... Moi, je me dis que j'aurais peut-être fait plus attention à certains élèves. J'ai personnellement collé deux élèves là, bon, et bien j'ai su que la mère, turque, avait besoin d'elles pour les faire travailler, moi, j'avais pas réalisé.* » Ces propos soulignent la contradiction qui tenaille beaucoup

d'enseignants entre la valorisation d'une position universaliste – fortement ancrée dans l'école française – et le besoin d'introduire du particulier. Pris entre deux principes de justice (11), ils oscillent toujours entre l'idée que les problèmes familiaux ne sont ni de leur compétence, ni de leur domaine, et l'idée que des informations complémentaires leur permettraient de mieux traiter les élèves, ne serait-ce qu'en évitant les gaffes (12) ou « en prenant des gants ». Si ce phénomène est vrai pour toutes les familles socialement « étrangères » à l'école, c'est-à-dire pour toutes les familles populaires, il est particulièrement accentué pour les familles immigrées où nécessairement, plus que pour d'autres, l'introduction du particulier dans l'universel scolaire semble nécessaire.

### **La médiation : un rapprochement avec les familles étrangères ?**

C'est pourquoi ces familles deviennent souvent les publics cibles de certaines actions de remédiation qui se multiplient à la périphérie du système scolaire. C'est le cas dans la mise en place d'un dispositif de médiation à Carville, dans la grande banlieue parisienne. Le dispositif s'inscrit dans ce constat d'un fossé et d'une incompréhension mutuelle entre les familles et l'école. Face à une population économiquement, socialement et culturellement démunie, en proie à un échec scolaire important (13), les responsables éducatifs locaux, soutenus et relayés par la municipalité, décident d'engager une action originale à l'égard des parents d'élèves afin d'améliorer la réussite scolaire des élèves. Le projet veut mobiliser les familles autour de la scolarité de leurs enfants et rapprocher l'école des parents d'élèves, en permettant à chacun de comprendre les attentes et représentations mutuelles de l'autre. La médiation, dans son projet originel, vise une frange de personnes, les familles de couches sociales défavorisées, mais pas une catégorie particulière : elle s'adresse en théorie à plusieurs personnes socialement disparates (familles immigrées, familles « françaises » ouvrières plus ou moins déstructurées, familles touchées par le chômage...), mais en pratique la tâche s'avère difficile et a tendance à se restreindre à un public particulier : les enfants et les familles issus de l'immigration. Parce qu'ils représentent symboliquement la plus forte distance sociale et culturelle entre les parents et l'école, parce que le projet de médiation comportait un objectif culturel (ouvrir les enseignants à d'autres cultures), mais aussi parce que le recrutement des médiateurs s'est fait sur une base ethnique, la médiation révèle vite dans son fonctionnement un ancrage socio-ethnique assez marqué (près de quatre médiations sur cinq concernent une famille étrangère ou d'origine étrangère).

Dans cette optique de mise en relations et de rapprochement avec les familles, la médiation s'impose parce que la population scolaire se compose essentiellement de personnes issus de l'immigration (14). Les médiateurs deviennent des interprètes devant rendre intelligibles les propos des acteurs du système scolaire (15). La diversité de l'origine ethnique des médiateurs renforce cette vision, et leur rôle apparaît d'autant plus précieux aux enseignants qu'ils leur semblent avoir une connaissance « naturelle » de la langue et des milieux issus de l'immigration, l'un parce qu'il a des origines maghrébines, l'autre parce qu'il est originaire d'Afrique noire, le troisième étant français de souche (16).

Le rôle des médiateurs, pour beaucoup d'enseignants, consiste alors à traduire les propos des enseignants quand les parents ne maîtrisent pas le français. Plus généralement, ils permettent à l'école de surmonter les distances culturelles entre les attentes d'un système et les valeurs et les modes d'organisation des familles issues de l'immigration (17). Dans ce cadre, le médiateur remplit plusieurs fonctions, comme en témoignent les entretiens. Un professeur fait appel au médiateur « *pour qu'il traduise dans la langue de la famille ce que nous avons essayé de dire. Par exemple, j'ai réussi à rencontrer des parents mais au moment où je livrais mon message, la famille disait "oui, oui" mais, en fait, je me disais qu'elle n'avait rien compris depuis le début. Donc, le médiateur est là aussi pour assurer une traduction* ». Pour une enseignante, le médiateur a permis de comprendre des différences de comportement dues aux origines culturelles : « *ça nous donne quand même des ouvertures qui nous aident aussi à comprendre ces gens-là [elle parle des populations africaines] et à mieux accepter certaines choses qui seraient de l'ordre de l'inacceptable, du style vous donnez un rendez-vous à quatre heures, les gens viennent, mais ils viennent à cinq heures, parce qu'ils n'ont pas les mêmes façons que nous d'appréhender le temps ; et c'est vrai, que, nous, on vit dans une société où on est à la minute près, et bien pas eux quoi. Si on veut travailler vraiment avec ces gens-là, il faut qu'on arrive à se faire à l'idée que les choses qui sont importantes pour nous ne le sont pas forcément pour eux, et que c'est pas une raison pour qu'il y ait rejet* » (18). Ils permettent, ainsi, d'introduire à d'autres cultures, comme en témoigne cet enseignant : « *Parce que les parents ont une certaine façon d'éduquer leurs enfants qui est la leur, puisqu'ils vivent leur culture, leurs traditions, et, nous, on n'a pas à les juger. On a à les connaître, s'il y a quelquefois des contradictions avec ce qui se passe à l'école* » ; et sa collègue d'approuver : « *ce qu'on souhaite aussi c'est qu'eux parlent de leur propre*

*culture. Par exemple, l'autre jour, [...] un monsieur noir parlait des rêves en Afrique, à quoi ça correspondait, ce que ça pouvait représenter. On veut que ce soit un échange ».* Les médiateurs, par cette connaissance culturelle qu'ils apportent, peuvent résoudre des conflits : *« Leur rôle principal est de solidifier un lien qui est toujours fragile avec certaines familles. C'est ce qu'on a fait pendant trois mois l'an dernier, avec les histoires de foulard. Grâce au médiateur, à sa culture, et à ses connaissances, on a pu introduire un dialogue sur d'autres chemins que celui du respect des lois. Il nous a expliqué la culture musulmane et les problèmes religieux... Il nous apprend des choses. »*

Les projets de médiation en milieu scolaire, qu'ils s'adressent aux familles comme à Carville ou qu'ils cherchent à enrayer la violence en milieu scolaire comme ailleurs, visent quasi exclusivement des élèves issus de l'immigration. De manière consciente ou inconsciente, la médiation porte en elle la question de l'immigration. Ici c'est quasiment de façon réfléchie, puisque, nous l'avons signalé, c'est sur cette base que s'est élaborée la première mouture du projet médiation école-famille, et que s'est opéré le recrutement des médiateurs. Pour les enseignants, l'immigration demeure au cœur du projet, et ils pensent spontanément que la répartition des médiateurs se fait sur une base ethnique, alors que cette optique a été très vite abandonnée aussi bien par les promoteurs du projet que par les médiateurs. Plus généralement, quand les acteurs du système scolaire définissent la médiation, ils en parlent toujours par rapport à la question de l'immigration. 66 % des enseignants pensent ainsi avoir recours à la médiation pour des questions de traduction et 65 % estiment que les parents d'origine étrangère ont des difficultés spécifiques pour aider leurs enfants. Ce phénomène d'ethnicisation des rapports sociaux à l'école se retrouve d'ailleurs dans d'autres initiatives de médiation scolaire, comme le rapporte par exemple C. Delcroix (1995), au travers de l'analyse d'un projet de type « femme relais ». Cette ethnicisation tient à la fois au médiateur qui peut avoir la tentation de répondre à des problèmes qui lui sont chers (parce que culturellement ou socialement proches), comme aux « commanditaires » de l'opération qui peuvent trouver en la circonstance une sorte de relais instrumental, mais aussi aux enseignants qui ont de plus en plus de mal à lire les problèmes qu'ils rencontrent en termes sociaux, plutôt qu'en termes ethniques.

Dans ce cadre, la médiation apaise parce qu'elle rassure en instaurant un minimum de communication, parce qu'elle paraît donner des explications, mais aussi parce qu'elle comble cet immense besoin d'explici-



tation, de connaissance d'un univers familial étranger : *« Moi, je trouve cela précieux de pouvoir travailler avec ce médiateur parce que c'est peut-être, en tout cas en ce qui me concerne, les populations africaines, c'est les gens avec qui j'ai le plus de mal à communiquer, vraiment, parce qu'ils ont une façon de recevoir ce qu'on leur dit qui est quelquefois inattendue, parce qu'il y a aussi souvent la barrière de la langue et on a l'impression qu'il y a quand même un fossé culturel entre eux et nous, on n'a pas la même sensibilité, et le médiateur nous apprend des tas de choses à ce niveau-là, ça nous permet de ne pas mettre les pieds dans le plat, d'être un peu moins maladroits et de mieux comprendre ces gens-là, ça ne peut qu'être bénéfique pour les enfants s'il y a une meilleure compréhension entre l'école et les familles ».*

Mais si elle jette un pont entre deux rives, la médiation ne parvient pas à combler le fossé, et, lorsque les écarts sont tels qu'ils deviennent impossible de penser les différences de manière positive, elle peut même contribuer à accroître l'ethnicisation des relations scolaires dans le sens d'une stigmatisation.

### *Un néo-colonialisme : les parents sauvages*

#### **Les enseignants, des ethnologues dans une « jungle » ?**

Des glissements successifs s'opèrent dans les discours des enseignants. Dans un contexte de transformations culturelles du système scolaire, le critère ethnique est une ressource interprétative des difficultés quotidiennes. Les enseignants utilisent les catégories ethniques d'abord dans l'espoir de comprendre et d'aider au mieux leurs élèves, loin de tout racisme. C'est en quelque sorte la « version progressiste » de l'explication par les différences culturelles et de la défense de l'école républicaine, laïque, intégratrice, voire libératrice (pour les filles étrangères notamment). Mais le discours se fait parfois plus dur, car cette version ne résiste pas toujours à l'usure de la quotidienneté et notamment à la « violence » des incivilités. La tendance des enseignants à expliquer les problèmes de certains enfants par les carences des familles qui n'en font pas assez (19) prend parfois, dans le cas des familles étrangères, un tour dramatique, avec la description non seulement de parents à éduquer et de la crise des cités, mais aussi de différences culturelles insurmontables. Un fort ethnocentrisme s'ébauche et les enseignants, dans ces descriptions, font l'effet de missionnaires dans une cité transformée en « jungle » (20).

*« Non, avoir des voisins avec le mouton dans la baignoire, je le sais, mais je m'imagine mal ce que c'est ; ou une famille avec sept enfants*

*dont un dans le placard, j'ai du mal à le concevoir ; tant que je n'ai pas vécu pendant une semaine en faisant la queue tous les matins dans la salle de bain, parce que c'est le cas, je m'imagine pas ».*

Les enseignants produisent des discours d'infériorisation culturelle, enfermant ces familles, et du coup leurs enfants, dans leur caractère d'étranger si ce n'est d'étrangeté. Les pratiques culturelles des immigrés leur semblent non seulement étrangères à leur propre univers, mais aussi non civilisées et pour ainsi dire sauvages. C'est pourquoi cette vision se construit autour de quelques pratiques qui, si elles peuvent exister, servent surtout de points de fixation à l'appréhension quelque peu fantasmatique des immigrés. Mme Léturgie décrit la peur des enseignants face à la distance sociale qui devient, ici, différence ethnique : « *Enseignant, on est ancien bon élève, on a été élevé dans des cités bien propres, bien rangées, bien organisées, pas trop bruyantes, bon quelques petits problèmes comme ça autour, mais pas différents quoi, ça pourrait nous arriver à nous. Mais égorger un mouton sur un balcon, ça jamais on le fera. Le ramadan, on ne le fera jamais ; alors que si on voit la religion chrétienne, bon le jeûne, le carême, ça existait, mais ça on n'en parle pas parce que ça fait partie des traditions à nous* » (21). « *C'est du fantasme aussi. Nous, on tue à la carabine, eux, ils tuent au couteau. C'est de l'ordre du fantasme, je crois, bon le couteau, ça égorge, le sang, le sang qui pisse, enfin je veux dire, la carabine, c'est propre, on tue avec une balle, mais finalement c'est sur la façon de faire quoi. C'est le fantasme. Bon c'est vrai que parfois, ils ont un faciès un peu effrayant parce qu'ils sont très sombres de peau, parce qu'ils sont très frisés, euh, je sais pas* » (22). L'école ne résiste donc pas aux clichés et aux fantasmes concernant les familles issues de l'immigration, et les stéréotypes s'imposent. Il est symptomatique par exemple qu'à Carville, où réside une population africaine nombreuse, toutes les familles soient décrites comme polygames avec vingt-cinq enfants et des conditions dramatiques de surpeuplement des logements. Si ces cas sont réels, ils ne représentent pas une généralité, comme en témoignent les enquêtes récentes (23). Mais ils permettent de focaliser l'attention, d'asseoir une représentation négative de l'immigration et de médiatiser une vision « colonialiste » de la banlieue et de sa population. « *Bon, je prends comme exemple la famille S., je sais qu'ils sont, bon il y a énormément d'enfants dans cette famille, il y a à peu près vingt-cinq enfants avec trois femmes, voilà ce qui fait qu'au niveau de l'organisation... on était un peu catastrophés de les voir arriver.* » « *L'école ne peut pas remplir tous les rôles, et il y en a, plus ils*

*ont d'enfants, plus ils l'oublient ! » De ce point de vue, les enseignants tiennent un peu le discours du « dernier rempart » contre la « barbarie », de défenseurs du modèle républicain et de la « grande culture » (24) face à l'ignorance et à la différence culturelle vécue comme inculture. Les propos peuvent être très méprisants à l'égard de certaines familles prises comme symboles de ce fossé culturel et des difficultés insurmontables que rencontre l'école. « Dans cette famille, le père a deux femmes et quinze enfants. Les mères ne s'entendent pas et ne veulent plus de leur mari. Le père, lui, nous prend pour des marabouts. Il vient se décharger sur nous et il croit que parce qu'il a payé il ne doit plus rien faire. On lui a demandé de mettre en place un système d'aide pour un des enfants qui est parti en classe d'adaptation, mais ça nous embêtait, car il est intelligent, donc pour aider son enfant à travailler. Mais bon, ce père a deux femmes, il fait des petits, ça fait des alloc, et ça pousse comme ça peut. »*

Les enseignants développent une vision misérabiliste et infériorisante des milieux immigrés. Les perspectives défectologique et culturaliste se mêlent de façon très étroite, rendant leurs discours ambigus. Parfois, les familles immigrées sont ramenées au même statut que les familles populaires françaises, parfois elles sont renvoyées à leur caractère d'extranéité. L'association entre handicap et différence explique que l'appartenance ethnique soit dévalorisée à l'école, même si monte, dans le même temps, le thème de la différence comme menace. La focalisation sur l'origine ethnique des familles n'est pas anodine : elle est au cœur des phénomènes d'ethnisation du système scolaire. Elle illustre la tendance de l'école à transformer des problèmes sociaux et scolaires en problèmes ethniques et montre la tension formidable que fait naître cette transformation entre une expérience quotidienne qui se « racialise » et un modèle idéologique scolaire qui nie l'ethnicité. En ce sens, il n'est pas anecdotique que des expériences de médiation, comme celle de Carville, se centrent sur les familles et parmi elles, tout particulièrement, sur les familles étrangères.

### **La médiation : un néo-colonialisme ?**

La fixation sur l'origine ethnique des familles révèle la distance qui sépare l'institution scolaire de son environnement. De ce point de vue, l'école ne se distingue guère du reste de la société qui continue à voir dans l'immigré un étranger au moment où celui-ci l'est de moins en moins (25). Il est symptomatique que les enseignants ne parlent que des Maghrébins et des Africains, alors que les élèves se définissent comme

beurs ou blacks et surtout comme « jeunes », montrant ainsi leur appartenance à la société moderne à laquelle on leur demande d'appartenir (26).

La médiation est particulièrement exemplaire de ces phénomènes d'ethnisation et de leurs ambiguïtés. Conçue au départ comme un élément de discrimination positive, la médiation devait permettre aux enseignants de prendre en compte les différences (pas seulement culturelles), en s'intéressant aux enfants et à leurs cas particuliers, dans une logique d'association avec les parents. Mais face à une incompréhension majeure de l'environnement et à un public immigré nombreux, la médiation devient médiation culturelle, focalisant l'attention et les propos sur la différence ethnique. Les médiateurs deviennent des « traducteurs » et le risque est fort d'enfermer les jeunes et leurs familles dans les stigmates de l'étranger (27). La médiation opère alors une double réduction. Elle transforme les jeunes et leurs familles en « étrangers » avant de les définir comme élèves et parents, et au sein de la population immigrée opère un réductionnisme en amalgamant la diversité des origines (28). Cet amalgame reflète une forme d'infériorisation, de négation de ces cultures, et révèle la volonté de l'école d'instaurer un contrôle sur ces familles pour les plier aux normes du système scolaire. *« Il faut leur dire : “votre culture est comme ça, c'est vrai, mais ici il y a d'autres cultures à respecter”. »*

La médiation peut être vue comme un outil pour apporter cette « éducation », ce qui n'est pas sans rappeler le projet colonial qui constituait à apporter « la lumière » aux peuples étrangers : la médiation est alors moins un moyen d'intégrer qu'un instrument de contrôle social de l'immigration. Elle ne semble pas pouvoir renverser l'approche vis-à-vis de l'immigration et aurait même tendance à durcir les discours (29). L'impression dominante est que la médiation, en se polarisant sur les familles d'origine étrangère, a libéré une parole qui était latente, laissant libre cours aux clichés et aux stéréotypes. Face à ces populations, l'école n'oppose que la nécessité de les éduquer et demande aux médiateurs de la relayer dans cette tâche. Ce faisant, le risque est grand de renforcer les stigmates et d'enfermer les enfants et les familles dans un rôle auquel ils ne tiennent pas et qu'ils ne revendiquent pas, en faisant d'eux de manière systématique des déracinés culturels. Dans ce cas, la médiation, malgré elle, maintient la distance entre ces familles et l'école, voire l'aggrave et risque de créer des identités défensives là où il n'y en avait pas.

C'est là le pôle négatif de ce dispositif : la médiation libère la parole et ethnise les rapports sociaux, révélant un certain racisme de l'institution scolaire à l'égard des familles immigrées.

## *L'ambivalence des phénomènes ethniques*

Cependant, ce phénomène n'est pas sans ambivalence, car si la médiation accroît les propos très durs à l'égard des parents, elle a le mérite de favoriser un glissement du discours des enseignants des « enfants sauvages » aux enfants de « sauvages ». Elle permet de dédouaner et d'excuser les enfants en en faisant des victimes de leurs parents. En effet, les enseignants ont tendance à construire une lecture de plus en plus ethnique des difficultés scolaires des enfants et surtout des incivilités. Ils dressent parfois le tableau d'enfants sauvages, non éduqués, et réfèrent ces incivilités aux origines culturelles des élèves, alors infériorisées. Mais cette stigmatisation ethnique des élèves est source de tensions fortes chez les enseignants. Les propos de M. Chabeaudier illustrent les dilemmes et les tensions que subissent les enseignants entre une expérience de plus en plus ethnicisée et une idéologie antiraciste qui interdit de relever les différences : « *Il n'est pas impossible qu'à force [ces situations difficiles] provoquent des réflexes racistes chez des gens qui normalement ne l'étaient pas, qui ne l'ont pas été pendant longtemps auparavant. Quand on se trouve confronté à des comportements d'élèves, ça peut amener peut-être pas à un racisme ouvert, mais à des incompréhensions, des comportements de rejet ou des réflexions sur ces thèmes, que les profs vont théoriser, sur les difficultés d'intégrer des populations de cultures différentes au-delà d'un certain seuil... tout en ayant d'ailleurs peut-être en classe un comportement neutre dans leur comportement individuel vis-à-vis de tel ou tel élève, ça ne se verra pas, c'est-à-dire qu'ils feront attention d'être neutre et égalitaire, ils continueront à faire comme ça tout en... par ailleurs, en disant un certain nombre de choses sur... enfin c'est très compliqué, entre des principes un peu théoriques et ce qu'on vit quand on se trouve confronté à des comportements d'élèves. On peut parfois glisser vers certains stéréotypes, oui, peut-être, naturaliser certains comportements quoi, en attribuant certains traits à une culture.* » Il y a ici un décalage entre la pratique quotidienne professionnelle qui peut être neutre – notamment parce que les enseignants se surveillent dans une école où domine une forte idéologie antiraciste – et un discours qui parfois explose en une parole de plus en plus ethnicisante. Ce décalage produit une tension entre les différents types de discours que tiennent les enseignants selon leurs interlocuteurs – collègues ou élèves – et selon le niveau de généralité de leurs propos. Il existe notamment un écart entre un discours quotidien et des principes théoriques généraux.

Ainsi, cette différence construite, ce discours sur la différence culturelle et sur les hiérarchies culturelles s'opposent fondamentalement à l'idéologie générale du corps enseignant, tolérante et antiraciste, et à la volonté de l'école de ne pas faire de différence. Se crée donc une forme de mauvaise conscience chez les enseignants lorsque l'exaspération l'emporte et que leurs propos quotidiens leur semblent en contradiction avec certains principes fondamentaux qu'ils défendent. Plus qu'un propos typiquement raciste, les enseignants laissent entendre des discours d'exaspération et surtout de justification de cette exaspération. Comme cet emportement se heurte au tabou du racisme à l'école, les enseignants cherchent sans cesse à justifier leurs propos, et c'est dans cet exercice périlleux qu'ils construisent de la différence à l'école : « *si je m'énerve c'est parce que je rencontre des problèmes insolubles dus à leurs différences* ». Enfin, une lecture ethnique de la réalité scolaire se heurte aussi chez les enseignants à une autre réalité concrète : au fond, ces jeunes ne sont pas si différents des jeunes français.

Ces contradictions amènent les enseignants à vivre des tensions fortes et à transformer l'idée que leurs élèves sont des enfants sauvages en l'idée que ce sont des enfants de sauvages, afin de rendre leurs discours plus tolérables. C'est pourquoi la face sombre de l'ethnicité à l'école qui peut conduire au racisme passe très souvent chez les enseignants par un discours sur les familles immigrées, qui symbolisent finalement mieux l'altérité culturelle que leurs enfants. Ainsi, le jugement négatif sur les parents peut protéger les élèves du racisme en les victimisant (30), en renvoyant la faute sur leur univers parental. Après l'exaspération, les enseignants se sentent coupables ; « charger » les parents permet d'une certaine manière de mieux accepter les enfants en les présentant comme des victimes (31). La médiation, en libérant la parole sur les familles, permet peut-être de cette manière d'atténuer les tensions internes à l'école.

Nous comprenons comment le soulignement positif de l'ethnicité à l'école (les tentatives de valorisation et de compréhension de l'Autre) peut conduire à la stigmatisation mais aussi comment cette stigmatisation peut se retourner en sens contraire, incitant les enseignants à la discrimination positive. En effet, la « victimisation » des enfants amène les enseignants à leur accorder une attention et un soutien spécifiques, voire une plus grande mansuétude. Ainsi, un même phénomène peut se lire sous des angles forts différents. C'est là toute la complexité des phénomènes ethniques à l'école, qui oscillent sans cesse entre une face sombre et une face claire.

## *Conclusion*

L'école, parce qu'elle s'identifie au « modèle républicain », est prise dans une tension permanente entre universalisme et particularisme. Elle veut bien considérer les particularités de chacun, mais uniquement si elle trouve un appui pour asseoir le principe de l'universalisme. C'est très nettement le cas, par exemple, dans les affaires du foulard, quand la tolérance s'inscrit dans une ouverture de l'école au nom de la Raison et du Progrès identifiés à la culture française. Nous trouvons ici l'explication de l'ambiguïté des phénomènes ethniques à l'école. Le système scolaire doit reconnaître les différences ethniques, sociales ou culturelles, mais pour les faire pénétrer dans la Raison universelle, et finalement pour les anéantir.

Les enseignants sont, de ce fait, pris dans des dilemmes permanents et sans fin qui opposent tour à tour universalisme et différentialisme, égalité et équité, neutralité et discrimination positive. Là réside sans doute le clivage permanent qui traverse les acteurs scolaires entre négation et prise en compte des différences, entre stigmatisation et valorisation de l'ethnicité. C'est pourquoi la question n'oppose pas deux camps à l'école qui réuniraient, d'une manière caricaturale, les conservateurs d'un côté et les progressistes de l'autre, les partisans d'une assimilation totale ou les partisans d'un multiculturalisme : elle traverse structurellement le système scolaire qui, plus que n'importe quelle autre institution, se trouve pris dans les dilemmes de l'assimilation aveugle ou du maintien des immigrés dans des statuts à part. L'école portait en germe l'ethnisation des relations scolaires que la massification a fait éclore. En se transformant en marché scolaire, elle contredit l'idéologie républicaine qui a fait sa grandeur et introduit une dimension libérale dans le système scolaire qui s'oppose avec force au projet scolaire et qui porte en elle le risque de la ségrégation. Elle a donc la tentation permanente de transformer des problèmes sociaux et scolaires en problèmes ethniques, tout en résistant à cette tendance au nom de l'universalisme. Des expériences comme la médiation sont les symboles mêmes de ces ambiguïtés, puisqu'on tente de comprendre les populations issues de l'immigration, mais pour mieux les plier aux règles et au modèle républicains.

Joëlle PERROTON

## **NOTES**

(1) FAVRE-PERROTON (J.), 1998.

(2) Et elle en a, car l'école reste encore très largement un lieu pacifié du point de vue des relations interethniques (FAVRE-PERROTON (J.), 1999).

- (3) NOIRIEL (G.), 1988.
- (4) BARRÈRE (A.) et MARTUCCELLI (D.), 1997.
- (5) FAVRE-PERROTON (J.), 1999.
- (6) L'enquête a été menée dans des collèges, des lycées professionnels et des lycées d'enseignement général en province comme en région parisienne. C'est au total près de 200 entretiens dont nous disposons, sur 10 établissements. FAVRE-PERROTON (J.), 1999.
- (7) BOUVEAU (P.), COUSIN (O.) et FAVRE-PERROTON (J.), 1999.
- (8) Pour un traitement global des rapports entre l'école et les familles, on pourra consulter le chapitre I de BOUVEAU (P.), COUSIN (O.) et FAVRE-PERROTON (J.), 1999.
- (9) L'emploi de ce terme de familles n'est d'ailleurs pas neutre, comme l'a montré GLASSMAN (D.), 1990. Dans les beaux quartiers, l'école rencontre des parents qui sont avant tout de vrais parents d'élèves, alors que dans les quartiers pauvres, elle rencontre des familles, ne remplissant pas leur rôle éducatif et scolaire.
- (10) GLASSMAN (D.), 1990.
- (11) DEROUET (J.-L.), 1992.
- (12) Telle cette enseignante qui continuait à réprimander un élève en lui parlant de faire venir son père, alors que celui-ci était décédé six mois plus tôt, date à laquelle précisément l'élève était devenu plus instable !
- (13) Le projet, présenté en 1993, fait état en 1992 d'une population connaissant un taux de chômage de 13,4 %, d'un taux d'enfants ayant deux ans de retard et plus au collège de 29,6 % et d'une orientation, après le collège, vers l'enseignement professionnel très importante : 84,2 %. Par rapport aux communes environnantes, la ville est beaucoup plus défavorisée.
- (14) Nous reprenons ici en partie certains aspects, concernant la vision que les enseignants ont de la médiation, développés in BOUVEAU (P.), COUSIN (O.), FAVRE-PERROTON (J.), 1999.
- (15) 71 % des enseignants pensent que la médiation sert à établir la communication avec les familles étrangères (questionnaires recueillis auprès de 112 enseignants de Carville).
- (16) Les propos des enseignants illustrent l'importance accordée à l'origine ethnique des médiateurs : « *On a souvent affaire à d'autres cultures et on n'a pas les bases, et sur ces trois médiateurs, il y en a un d'origine européenne, un Arabe, et un Africain. Ça n'a pas été pris au hasard, je suppose* » ou encore cet instituteur, qui explique : « *Il y a Mamadou, qui vient, il est là, lui, pour représenter la culture africaine.* »
- (17) Les paroles des enseignants témoignent fréquemment de cet écart : « *quelque fois, nous buttons sur des faits de civilisation ignorés* » nous dira, par exemple, cet enseignant de collège.
- (18) Nous pouvons noter ici, au passage, cette insistance sur l'expression « ces gens-là », quelque peu péjorative, même si le discours est, lui, globalement positif. Cela témoigne de tout un lexique spécifique qui apparaît lorsque les enseignants se mettent à parler de l'immigration (FAVRE-PERROTON (J.), 1999).
- (19) Contrairement aux parents de classes moyennes et supérieures qui en font trop (DUBET (F.), 1996).
- (20) WIEVIORKA (M.), 1992, décrit aussi combien les policiers, lorsqu'ils parlent de leur vécu quotidien dans les quartiers à forte densité immigrée, dressent un tableau « apocalyptique » de la crise urbaine avec des « cités qui apparaissent comme une jungle » (p. 228).
- (21) La religion est un point particulièrement important de fixation de ces fantasmes. Elle combine infériorisation – car la religion musulmane est perçue comme rétrograde – et sentiment de menace – car elle semble offensive et belliqueuse.



(22) ZIMMERMAN (D.), 1982, montre comment le racisme, chez les enseignants de maternelle et de primaire, est essentiellement de l'ordre du non-verbal et se fonde sur des données affectives et « physiques ».

(23) TRIBALAT (M.), 1995-1996.

(24) Le racisme d'une institution comme la police paraît également lié à la crise du modèle républicain, auquel la police s'identifie fortement, et au sentiment là aussi d'être les « derniers à tenir » dans certaines cités (WIEVORKA (M.), 1992). Cependant, la comparaison s'arrête là, car si l'on peut trouver une espèce de « culture policière raciste » dans le sens, au moins, où il semble que le racisme verbal soit une véritable norme dans cette institution, chez les enseignants, on observe exactement l'inverse : une idéologie antiraciste très implantée et une condamnation ferme de tout propos raciste, avec plutôt une « version progressiste » de cette défense du modèle républicain.

(25) LAPEYRONNIE (D.), 1996.

(26) BOUVEAU (P.), COUSIN (O.), FAVRE-PERROTON (J.), 1997, p.136.

(27) Pour chaque cas de médiation, les médiateurs précisent l'origine ethnique des personnes concernées.

(28) HUBERT (H.), CPE du collègue Manet, décrit cette vision « simpliste » de la médiation qui consiste à croire que parce que des gens viennent d'une même zone géographique, voire d'un même continent, ils partagent la même culture : « *Oui, moi je connais, parce que j'ai vécu là-bas. Et entre le Zaïre et la Côte-d'Ivoire, par exemple, il y a de grosses différences. Ça a un côté simplificateur tout ça. On essaie de réduire les gens, de les mettre dans une catégorie socioprofessionnelle, socioculturelle, comme on le fait souvent dans l'Éducation nationale. Même à l'intérieur des familles maghrébines, il y a parfois de grosses différences.* » Ce réductionnisme se lit clairement dans le processus d'embauche des médiateurs, puisqu'on les pousse capables de répondre à cette diversité. Le dialogue suivant est symptomatique de ce fait :

« – Vous croyez que M. Kader a des problèmes de langue avec ce genre de familles [africaines] parce que l'Africain c'est pas le Maghrébin ?

– Mais il y en a un deuxième, Africain.

– Oui, oui, il y en a un deuxième qui est de langue africaine je crois ».

(29) « *Les enseignants ne sont pas habitués à fréquenter des Maghrébins et leurs explications ne rencontrent pas le type de compréhension d'une civilisation différente.* »

(30) Les élèves peuvent aller dans ce sens de « la victimisation » (DURET (P.), 1996 ; TODOROV (T.), 1995).

(31) Nous retrouvons l'ambiguïté des phénomènes ethniques à l'école, puisque le discours ethnique très négatif à l'égard des parents se retourne positivement pour les enfants qui apparaissent comme des victimes à défendre. « *On ne peut pas obliger les parents à changer de comportement. Là, ce n'est pas l'enfant qui est en cause. On ne peut plus pénaliser un enfant. Les parents se déchargent ; quand on est un parent responsable, on se sent responsable et normalement on veut le succès de son enfant.* »

## BIBLIOGRAPHIE

BARRÈRE (A.) et MARTUCCELLI (D.), « L'école à l'épreuve de l'ethnicité », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75, 1997, p. 51-59.

BOUVEAU (P.), COUSIN (O.), PERROTON-FAVRE (J.), *L'École face aux parents : Analyse d'une pratique de médiation*, Paris, ESF, 1999.

DELGROIX (C.) et al., *Rôles et perspectives des « femmes relais » en France*, ADRI, juin 1995.

- DEROUET (J.-L.), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métaillé, 1992.
- DUBET (F.) (dir.), *École et familles, le malentendu*, Paris, Textuel, 1997.
- DURET (P.), *Anthropologie de la fraternité dans les cités*, Paris, PUF, 1996.
- FAVRE-PERROTON (J.), « École et racisme », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, n° 2, 1998, pp. 271-288.
- *École et ethnicité : une relation à double face*, thèse de doctorat, université de Bordeaux II, février 1999.
- GLASMAN (D.), « “Parents” ou “familles” : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, n° 100, 1990, pp. 19-33.
- LAPEYRONNIE (D.), « Les deux figures de l'immigré », in WIEVIORKA (M.) (dir.), *Une société fragmentée ? le multiculturalisme en question*, Paris, La Découverte, 1996, pp. 251-266.
- NOIRIEL (G.), *Le Creuset français, histoire de l'immigration : XIX-XX<sup>e</sup> siècles*, Paris, Seuil, 1988.
- TODOROV (T.), « Du culte de la différence à la sacralisation de la victime », *Esprit*, juin 1995, pp. 90-102.
- TRIBALAT (M.), *Faire France, une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte, 1995.
- *De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France*, Paris, La Découverte, 1996.
- WIEVIORKA (M.), *La France raciste*, Paris, Seuil, 1992.
- ZIMMERMAN (D.), *La Sélection non verbale à l'école*, Paris, ESF, 1982.