

# L'école, la violence, les représentations ethno-raciales

**L**u'est-ce qu'un « immigré » ? C'est un habitant de la France qui est né étranger à l'étranger, dira-t-on. Telle est la défi-



■ Françoise LORCERIE

inition démographique de l'immigré. Mais dans l'usage, c'est bien autre chose. On saisit ce qui est en cause dans la formule d'Abdelmalek Sayad, sociologue proche de Bourdieu qui disait dans les années quatre-vingt : « *L'Algérien est le plus immigré des immigrés.* » « Immigré », ici, traduit un jugement social, un point de vue sur une personne ou une population, une relation sociale dans laquelle ledit immigré est perçu comme durablement différent – plus ou moins différent –, et dont la présence – posant problème – est jugée plus ou moins indésirable. Pour illustrer le type de processus psychosocial dont il s'agit, on peut penser aux « indigènes » de l'époque coloniale. « Indigène » ne décrivait pas une personne ou une population par des traits qui auraient été objectifs. Le mot désignait un point de vue sur cette personne ou cette population qui étaient envisagées en tant que prises dans le rapport colonial, assignées à une position inférieure par ceux qui en parlaient et systématiquement traitées de façon inégalitaire.

De récents événements violents ont été fortement médiatisés et l'exhibition médiatique de certaines formes de violence mériterait une étude en soi. Je ne suis pas spécialiste de la violence. Mon domaine est celui de la scolarisation des enfants d'immigrés, c'est-à-dire, en fait, l'étude des usages des catégories ethno-raciales dans la France contemporaine, notamment à l'école et autour de l'école. Quel rapport avec la violence ? Avant de répondre il faut dire deux mots de l'approche.

Dans le rapport colonial, l'infériorité de l'indigène n'était pas seulement de fait mais de droit. Elle résultait d'un rapport de forces stabilisé juridiquement. Ce n'est pas le cas dans la France contemporaine. Notre droit est égalitaire dans son principe et même il pénalise la discrimination. Il reste que la personne ou la population qui sont vues comme immigrés (ou « issues de l'immigration », ce qui peut durer plusieurs générations) sont par là perçues comme différentes et inférieures ou problématiques, – plus ou moins dit Sayad. Précisons qu'on peut être immigré au sens démographique du mot et ne pas être vu comme immigré. L'inverse peut aussi être vrai.

En ce sens, s'il n'y a pas de minorités au sens juridique en France, il y a bien des personnes et des populations qui sont sociologiquement minorisées, exposées à des désavantages et à des discriminations à raison de l'altérité qui leur est attribuée. Cela recouvre un large éventail de phénomènes, qu'étudie la recherche sur l'ethnicité dans la France contemporaine.

Les violences scolaires ont des formes et des causes directes très diverses mais le point de vue qui est le mien m'amène à ne pas me focaliser sur l'épisode violent qui

vient de surgir. Je me demande plutôt si – et comment – la catégorisation ethno-raciale pénètre dans l'espace scolaire, comment elle s'y investit en actions scolaires, comment elle est gérée et comment éventuellement elle concourt à dégrader le climat scolaire au point qu'éclatent, le cas échéant, des violences scolaires. C'est donc une approche des causes contextuelles indirectes de la violence. Ce n'est pas nier qu'existent des formes primaires de violence scolaire liées à la catégorisation ethno-raciale. On peut entendre fuser, surtout au collège mais aussi en lycée professionnel, voire en lycée général et technologique (LGT), des insultes raciales entre élèves de toutes origines: « Ta race! », « Sale Kabyle », « Retourne dans ton pays »... Il arrive aussi, selon les déclarations d'élèves, que des agents scolaires profèrent ce type d'injure. Mais ces incidents sont ponctuels et font rarement boule de neige, ils se règlent généralement dans le cours de l'action, ou en tout cas en interne, dans les modes réglementaires de restauration de l'ordre scolaire<sup>1</sup>.

Il existe des formes secondaires de violence scolaire liées à la catégorisation ethno-raciale. C'est sur celles-ci que la recherche sociologique a le plus attiré l'attention durant la dernière décennie. Elles ne trouvent pas leur source dans l'interaction en face-à-face mais dans les choix d'organisation scolaire effectués dans les établissements, principalement les collèges et les lycées professionnels, lors de la confection des divisions. Le regroupement dans les mêmes classes ou les mêmes filières d'élèves de bas niveau scolaire marqués par le stigmate ethno-racial, et symétriquement le regroupement dans d'autres divisions d'élè-

ves de bon niveau scolaire non marqués – des « Blancs », des « Français », comme disent les élèves des divisions marquées – favorise l'émergence de collectifs déviants chez les élèves et accroît considérablement le niveau de violence interdivisions dans l'établissement, du moins lorsque ce type de regroupement n'est pas géré institutionnellement de façon avisée.

## UNE VIOLENCE MULTIFORME ET NON PERSONNALISÉE

La violence dans la cour, dans les couloirs, hors de l'établissement aussi, est dans ce cas multiforme et non personnalisée. Elle s'alimente de la rupture du lien de confiance entre les élèves concernés et les agents scolaires, lien qui restait réel à l'école primaire. Une partie de ces élèves souffre de ne pas apprendre, de ne pas trouver chez les enseignants l'aide ou l'encouragement qu'ils trouvaient à l'école primaire, ils adoptent progressivement des postures de retrait, ou alors de résistance aux demandes des enseignants et d'agressivité<sup>2</sup>. Mais la violence se tourne principalement contre les élèves qui figurent à leurs yeux le groupe privilégié, auquel ils sentent qu'ils n'appartiennent pas. Involontairement, les agents scolaires peuvent nourrir ce ressentiment en pratiquant des comparaisons avec les meilleures divisions, renforçant ainsi les frontières au sein de la population d'élèves.

Dans ce contexte, la catégorisation ethno-raciale s'avère très présente et souvent saillante parmi les élèves (dans toutes les divisions, et surtout celles qui sont réputées faibles). Elle l'est aussi parmi les agents scolaires. À l'observation, il semble que la catégorisation ethno-raciale en vient à constituer dans les établissements difficiles une base d'accord entre agents scolaires pour juger de la situation et des défis professionnels qu'elle comporte<sup>3</sup>. Ils énoncent ces défis en termes de différence culturelle et comportementale. Dans ces conditions, il n'y a pas grand-chose à faire techniquement, pensent-ils. « Faites-

*nous confiance, il n'y a rien à faire* », peut-il être dit en substance aux parents inquiets. Autrement dit, la catégorisation ethno-raciale dispense les agents de remettre en cause les modes d'organisation qui regroupent ces élèves et les modes d'intervention pédagogique qui leur donnent peu de chances d'apprendre. Or on l'a dit, une bonne part de la violence au sein des établissements difficiles en découle.

■ 1 Voir Fabrice Dhume: *Racisme, antisémitisme et « communautarisme »*. L'école à l'épreuve des faits. L'Harmattan, 2007.

■ 2 Voir la thèse de Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute, 2007.

■ 3 Voir la thèse de Stéphane Zéphir, *Des différentes modalités de l'expérience minoritaire dans l'espace urbain d'une zone d'éducation prioritaire: Les effets paradoxaux d'une action positive*. Thèse de sociologie, université de Nice-Sophia Antipolis, 2007.

Au total, ce n'est certes pas l'école qui génère les représentations ethno-raciales, elle observe même publiquement un silence strict à leur égard, mais elle ne leur fait pas barrage dans ses modes habituels de fonctionnement en zone populaire, tout au contraire elle les mobilise sans les gérer et peut paradoxalement les exacerber.

## R RESPECT ENVERS... RESPECT DE LA PART DE...

Des pistes d'action se dessinent à deux échelles : à l'échelle des établissements pris un à un ; à l'échelle du système éducatif pris globalement. Les travaux des chercheurs décrivent des cas d'établissements dans lesquels la violence a été apaisée par l'action intentionnelle d'un chef d'établissement avec l'accord et la participation active d'une grappe d'enseignants suffisante, parfois aussi des partenaires extérieurs, et dans un contexte institutionnel qui ne s'oppose pas au changement ou le soutient<sup>4</sup>. Sous des modalités variables, on y retrouve un travail sur deux dimensions dont on a noté plus haut qu'elles sont cruciales : d'une part, le respect envers les élèves et de la part des élèves (la relation civile au sein de l'établissement<sup>5</sup>), de l'autre, la focalisation sur les apprentissages des élèves.

On assiste parfois à des métamorphoses d'établissement. Mais celles-ci sont toujours transitoires, elles ne sont pas durables. En effet, la mobilité des agents est extrêmement élevée et fréquente dans les zones difficiles, celle des responsables autant, voire plus que celles des

enseignants, et ce pour des raisons qui tiennent aux macro-régulations du système.

À l'échelle du système scolaire public pris globalement, de fait, la conjoncture favorable dont on vient de parler est improbable. Cela tient pour l'essentiel à la « gestion des ressources humaines » dans le système, autrement dit aux modes de mise en place, d'accompagnement et de responsabilisation des collectifs de travail dans les établissements. Il faudrait ajouter les orientations et les contenus de la formation, notamment pour les personnels du second degré.

Il faudrait détailler davantage mais un détour par le cas de la police nationale permet d'en éclairer l'enjeu, tout en soulignant que l'école n'est pas seule en cause. Il se trouve que la police a été bien mieux étudiée sous l'angle des implications sociales de la culture professionnelle que l'école. Or les données du problème se ressemblent. Depuis que la police a été nationalisée en 1941, elle a d'une certaine façon perdu la ville, note un des grands connaisseurs de la culture policière<sup>6</sup>. La gestion des carrières, au barème sur l'ensemble du territoire national, fait qu'on y retrouve ce que chacun connaît bien dans l'Éducation nationale, la hiérarchisation des postes en fonction de leur valeur sur le marché des mutations. Les policiers passent une partie de leur carrière à faire des sauts en direction du poste où ils comptent se stabiliser. Dans cette perspective, les postes urbains font l'objet d'une désaffection, rien n'y retient les jeunes policiers d'une façon générale et tout les éloigne de la population qu'ils y ont à policer<sup>7</sup>. Mais la police de proximité ? dira-t-on. La philosophie sociale et la pratique d'une police de proximité sont à peu près « incompatibles » avec cette macro-régulation, observe le chercheur.

Le raisonnement ne vaut-il pas pour l'Éducation nationale ? L'école a perdu « les quartiers » lorsque s'est faite la généralisation de l'enseignement secondaire, dans les conditions où elle s'est faite. Les modes actuels d'affectation des agents scolaires et le cadre réglementaire des EPLE étirent la distance entre les professionnels et leur public populaire, les isolent largement les uns des autres et créent la catégorisation ethno-raciale pour se protéger de la souffrance professionnelle que ressentent ces agents<sup>8</sup>. On observe les impacts sur la violence scolaire à l'échelle micro. De plus, à l'échelle

■ 4 Un ouvrage coordonné par Sylvain Broccolichi, Choukri Benayed, et Danielle Trancart, *École : les pièges de la concurrence. Les raisons du déclin de l'école française* (à paraître en 2010) présente quelques études de cas.

■ 5 Cette relation implique aussi la relation aux partenaires essentiels que sont les parents, qui ont généralement une attente forte à cet égard.

■ 6 Dominique Monjardet. Voir par exemple « Réinventer la police urbaine », *Les Annales de la recherche urbaine* (83-84), 1999, p. 14-22.

■ 7 V. Fabien Jobard, *Bavures policières ? La force policière et ses usages*. La Découverte, 2001.

macro, ce mode de régulation a des incidences majeures sur l'équité du système. *L'école française est maintenant la plus inégale socialement du monde développé*, après le Luxembourg. Or les établissements n'y sont pas plus différenciés socialement que dans la moyenne des pays (autrement dit, il n'y a pas plus d'établissements ghettoïsés qu'ailleurs). Le gros de l'inégalité sociale des résultats des élèves se construit au sein des établissements<sup>9</sup>. Il serait utile d'expérimenter une autre formule au moins dans les Réseaux ambition réussite (RAR). ■

■ FRANÇOISE LORCERIE

CNRS, directrice de recherches au CNRS.

Institut de recherches sur le monde arabe et musulman (IREMAM).

Auteur notamment de *L'École et le défi ethnique*

■ 8 Françoise Lantheaume, Christophe Hérou, *La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. PUF, 2008.

■ 9 V. Aletta Grisay, « Que savons-nous de l'effet établissement ? », in D. Meuret et G. Chapelle, dir., *Améliorer l'école*, PUF, 2006, p. 215-230.