

Dhume Fabrice, « L'école contre "la rue" : ethniciser pour déscolariser », *Diversité-VEI*, n°167 (« Les jeunes des quartiers »), p.95-101.

L'école contre « la rue », ethniciser pour déscolariser

Un point de vue sur les frontières et leurs transformations

Institution-clé du projet républicain, l'école est habituellement présentée comme un monde à part, un univers par principe abstrait des passions et des débats qui traversent et façonnent *l'espace public*. La forclusion de l'école est au principe de son projet disciplinaire¹, de même que la clôture des savoirs fonde le rapport d'enseignement². La continuité de cette séparation n'a pourtant rien d'évident. Cela ne se fait qu'au prix d'un incessant travail de production de frontières, et d'un dispositif de *police* qui contrôle, assigne et maintient des places et des normes. Dans le temps, ces frontières se déplacent. De nouveaux savoirs, de nouveaux intervenants, de nouvelles questions, de nouveaux rapports dedans-dehors et de nouveaux dispositifs de gestion des passages (« école ouverte », généralisation des stages, dispositifs « passerelles », etc.) ont émergé. Ils s'accompagnent de nouvelles définitions de la collectivité (« communauté éducative », « partenariat école-entreprise » ou « école-université »...). Ce faisant, l'idée s'est imposée que ce qui était un « sanctuaire républicain » a cédé le pas à une « ouverture sur le monde ». *A contrario*, les discours prônant la (re)sanctuarisation de l'école face à l'islam ou à la violence, depuis les années 1990³, témoignent que la définition des frontières scolaires est un enjeu des rapports de force politiques contemporains.

C'est l'un des rôles des discours publics - qu'ils soient politiques, scientifiques, professionnels ou administratifs -, que d'entretenir et de légitimer (parfois, de modifier) la séparation, notamment entre « dedans » et « dehors », entre ce qui est scolaire ou ne l'est pas. Les activités de tri, *discriminantes* au sens étymologique du terme, constituent une part importante du travail des agents (contrôle des entrées et sorties, sanctions disciplinaires, gestion des dérogations, etc.). Ces frontières sont toujours susceptibles d'être ethnicisées et/ou sexisées, et l'activité discriminante menace de devenir *discriminatoire*, c'est-à-dire illégitime - et pour une part, illégale. Je m'intéresserai ici aux discours sur la clôture de l'école, son investissement ethnique, et plus particulièrement à une figure rhétorique d'opposition entre l'école et son « extérieur » : « la rue ». Je voudrais montrer que l'émergence de ce nouveau discours modifie le sens des frontières scolaires et légitime le passage vers des logiques discriminatoires à l'égard des « jeunes de banlieue »⁴. L'analyse de quelques discours sociologiques et politiques me permettra d'indiquer comment l'ethnicisation de l'ordre scolaire peut changer de sens et convertir un principe de gestion des normes internes en une justification de la déscolarisation des publics.

L'ethnique et la violence : figures exogènes et activités de contrebande

¹ FOUCAULT M., *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, Tel, 1993.

² RANCIERE J., *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10/18, 2004.

³ L'idée de sanctuaire, appliquée à l'école, a fait son apparition dans le discours public en 1993. Elle arrive comme réponse symbolique aux questions de « violence à l'école », puis est transférée dans « l'affaire du voile », à l'époque du ministre Bayrou (cf. FLORIN M., « L'école "sanctuaire" depuis 1993... », *Le Progrès.fr*, 20/04/10).

⁴ Cette catégorie n'a rien de descriptif, car les « jeunesses » et les « banlieues » sont plurielles ; elle est une catégorie-stigmate qui est ici utilisée comme telle, pour son rôle dans l'imaginaire institutionnel.

Les frontières de l'école sont généralement tenues pour stables *a priori*. Aussi, la plupart des discours posent-ils comme entendu que leurs transformations sont une donnée nouvelle et subie : la littérature en sciences sociales explique par exemple le plus souvent les transformations du système scolaire comme le résultat d'une adaptation à la demande sociale. Ceci est une fiction historique⁵ qui doit être comprise comme un récit justificateur de l'institution. Ce récit pose que les mutations sociopolitiques et les transformations institutionnelles de l'école auraient rendu celle-ci plus perméable à des influences extérieures. On aurait affaire à un affaiblissement de la clôture face à des phénomènes exogènes de plus en plus importés : « *La montée du racisme est un phénomène social extrinsèque à l'Ecole*⁶ ». La conception sous-jacente de la frontière est celle d'une ligne *essentielle* de démarcation, et non celle d'une production d'altérité ; de ce fait, ces discours pointent vers la responsabilité des publics, où de nouveaux « contrebandiers » transgresseraient la norme pour importer des codes anti- ou a-scolaires. De la *contrebande* aux figures des « bandes ethniques », le glissement peut s'opérer dans la littérature traitant des phénomènes de racisme, de violence, et plus largement des « *problèmes sociaux* », censés être nouvellement « *entrés dans l'école*⁷ ».

« *Les cultures et les galères juvéniles tenues aux portes de l'école sont entrées dans les établissements populaires avec leurs bandes, leurs violences, leur agressivité, parfois leurs délinquances.*⁸ »

« *La massification scolaire et les transformations structurelles de l'école l'ont rendue perméable aux enjeux sociaux externes et donc au développement du racisme extérieur et à cette montée des affirmations culturelles.*⁹ »

On recourt à l'explication selon laquelle la massification scolaire et l'immigration familiale auraient amené dans l'école un public nouveau et moins pré-disposé à se fondre dans les codes scolaires. Ces publics sont supposés être intrinsèquement porteurs de perturbation de l'ordre scolaire, à travers les caractéristiques qui leur sont attribuées. L'imaginaire scolaire, et une part importante de celui de la sociologie de l'école, tiennent en effet les manifestations d'ethnicité ou de racisme comme le produit, soit directement d'un *public* inadapté, soit indirectement du *milieu* d'où provient ce public, et particulièrement le milieu urbain¹⁰.

« *Lorsque l'Ecole, héritière de Jules Ferry, leur assure [aux "enfants d'immigrés"] que l'égalité des droits et des devoirs est un bien partagé par tous dans l'établissement, force est de constater que la vie urbaine contredit radicalement cette noble assertion.* »¹¹

Le mythe « des origines » de l'Ecole républicaine sert de justification pour une théorie qui n'est pas sans rappeler l'hygiénisme et son discours sur l'urbanité pathogène. Cette analyse conduit à superposer et assimiler l'ordre normatif et la géographie, pour produire cette étrange équivalence : ce qui serait opposé à l'idéal normatif de l'école est considéré comme géographiquement exogène. Cette théorie correspond à une remise en scène « sociologique » du mythe national : l'école serait censée dés-ethniciser et civiliser des populations tenues pour primordialement ethniques et culturellement « éloignées » de la norme de civilité. Force est en effet de constater que cette (re)présentation sociologique est très conforme au *point de vue de l'école et de ses agents*, et donc au point de vue *majoritaire* qui parle le langage de l'institution sur ses publics, le langage du « Nous » supposé neutre sur des « eux » présumés différents.

⁵ BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M., « L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble », *Revue Française de sociologie*, n°34, 1993, p.3-42.

⁶ TAPERNOUX P., *Les enseignants face aux racismes*, Paris, Anthropos, 1997, p.37.

⁷ DUBET F., DURU-BELLAT M. « Les problèmes sociaux entrent dans l'école », in Carra C., Faggianelli D. (dir.) *Ecole et violences*, « Problèmes politiques et sociaux » n°881, Paris, La Documentation française, 2002.

⁸ DUBET F., « Le racisme et l'école en France », in Wieviorka M. (dir.), *Racisme et modernité*, Paris, La Découverte, 1993, p.302.

⁹ PERROTON J., « D'un lycée professionnel à l'autre », in Lorcerie F., *L'école et le défi ethnique*, ESF/INRP, 2003, p.125.

¹⁰ En parallèle, existe un discours sur la ruralité qui impute à l'inculture campagnarde un racisme passéiste, ainsi qu'est perçu le mouvement néo-nazi. Cf. DHUME-SONZOGNI F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme »*. *L'école à l'épreuve des faits*, Paris, L'Harmattan, 2007.

¹¹ TAPERNOUX P., *Les enseignants face aux racismes*, op. cit., p.71.

Opposer le réel à l'idéal et disposer l'affrontement

Cette mise en opposition radicale, à partir de la stigmatisation du « jeune de banlieue » figurant la contre-norme scolaire, tend à rigidifier les frontières et à disposer la situation comme un affrontement. Si la situation peut parfois se présenter ou être vécue comme telle, remarquons que le recours par certains auteurs à une théorie de la « guerre des normes » conduit à définir la « violence » comme stricte antithèse du discours et de l'ordre scolaires. On s'intéresse alors aux

« moments de violence – étant entendu que celle-ci commence par le refus d'écouter l'enseignant (en termes de travail comme de comportement) et va jusqu'à une confrontation presque physique »¹².

Pour qu'une telle représentation binaire des problèmes tienne, il faut que l'opposition soit construite sur une asymétrie (que l'idée de « guerre » nie en même temps). Est présentée d'un côté une école définie par une norme *idéale*, et de l'autre une *réalité* réduite à la contre-norme. La définition de ce qui est considéré comme violence (ou comme racisme, etc.) est centrale, dans ce processus, car il faut passer sous silence la violence (ou le racisme) *de l'institution* et les supposer non problématiques, en les référant implicitement à une fonction supérieure (l'éducation).

Deux figures également idéologiques s'opposent donc, dans ce schéma, pour soutenir un discours de dramatisation qui, à travers l'opposition intérieur/extérieur, parle d'une *menace du réel sur un idéal*. Tout comme l'idéal, ce réel est imaginé – c'est celui des « communautés imaginées »¹³, nationales comme ethniques. Face à l'institution censée incarner l'idéal, la figure des « jeunes de banlieue » se voit attribuer la place du « réel » et la forme du « brut ». En un mot : la forme de « la rue ». Dans les années 2000, en effet, un discours politique opposant l'Ecole à « la rue » s'impose. Il joue de la frontière scolaire comme d'un axe symétrique opposant deux institutions supposées radicalement différentes dans leurs logiques socialisatrices. Cette opposition se fait au profit de l'institution et au nom d'enjeux supérieurs :

« Cela fait des années qu'on croit bien faire en ouvrant l'école sur l'extérieur. La rue y est entrée, avec son lot de désagréments. Si la rue peut enrichir l'expérience, seule l'école donne une véritable instruction »¹⁴.

Un réinvestissement ethnique et sécuritaire de la clôture scolaire

Exemplaire est de ce point de vue le rapport du sénateur UMP de Seine-Saint-Denis, Christian Demuynck, intitulé « *La rue dans l'école ?* ». L'auteur se propose de « *rechercher et d'analyser l'ensemble des formes que prend l'entrée de violences extérieures dans l'enceinte des établissements* »¹⁵. La question de la clôture scolaire face à la menace est donc au cœur du discours. Voici un extrait de sa problématisation :

« Etudier la violence scolaire sous l'angle demandé nécessite en premier lieu de s'appliquer à déterminer la relation entretenue par l'école avec son environnement. [1] Cet environnement doit être également défini. S'agit-il des abords immédiats des établissements scolaires ou de l'environnement au sens plus large, incluant la relation de l'école au quartier ? Géographiquement, nous entendons cet environnement au sens le plus large, incluant le quartier, et par voie de conséquence l'ensemble des acteurs qui y sont associés. Autre relation à évaluer : l'entrée de la violence extérieure dans l'enceinte de l'établissement. Il nous faut aborder cette question sous une double perspective : déterminer d'une part les frontières de l'école et [2] d'autre part ce qui peut être ou non considéré comme violence extérieure. (...) Est-elle un produit de l'école, et dans ce cas nous la qualifierons d'endogène, ou résulte-t-elle de l'intrusion dans l'établissement d'une violence venue de l'extérieur, et dans ce cas nous la qualifierons d'exogène ? (...) (2a) Nous considérerons dans l'étude qui va suivre, la violence extérieure au sens large, regroupant toutes les violences autres que celles strictement produites par "l'institution Education Nationale". (2b) Et ces dernières sont rares. Il existe bien sûr une violence institutionnelle. Elle peut

¹² PEYRAT S., OZBOLT B., *La guerre des normes. Enquête au cœur des collèges de cités difficiles*, Paris, L'Harmattan, 2007, p.9.

¹³ ANDERSON B., *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte /Poche, 2006.

¹⁴ DAHOMAY J., « Le cynisme des chiens », *Libération*, 17 décembre 2008, p.36.

¹⁵ DEMUYNCK C., « *La rue dans l'école ? Connaître, prévenir et maîtriser l'intrusion de la violence dans les établissements scolaires* », rapport à M. Jean-Pierre Raffarin, Premier ministre, 2004, p.4.

s'exercer de l'enseignant à l'élève, notamment à travers une notation ou une évaluation (2c) vécue comme une injustice ou encore par des réactions incomprises, [3] sortant des codes parfois construits à l'aune de la fréquentation des rues de la cité, incompatibles parce qu'incompris avec les codes de l'enseignant (en général issu de couches socio-professionnelles moyennes). [4] Soulignons d'ailleurs que la violence prend aujourd'hui une courbe bien particulière. En effet, le phénomène de "bande" se développe d'une manière très inquiétante et pose de grandes difficultés en terme de réponse pénale. (...) [5] L'école produit donc aussi sa propre violence, comme le font d'ailleurs toutes les institutions. La grande majorité est cependant exogène et trouve souvent son origine dans le quartier. La violence est avant tout importée, et l'extérieur se reporte sur l'intérieur.¹⁶ »

Ce long extrait de l'introduction montre que, dès les premières pages du rapport, la « démonstration » est faite - le terme revient régulièrement, indiquant le souci d'emprunter à la forme du récit scientifique pour légitimer le propos¹⁷. En guise de « démonstration », on assiste à un enchaînement qui conduit à clôturer l'équivalence : « quartier » = « violence » = « menace de l'extérieur sur l'école ». On comprend qu'en réalité, cela se passe de démonstration et de toute enquête, puisque la résolution est déjà soldée dès le rayon de la « méthode ». En effet, l'approche procède par déplacements successifs et liaisons implicites, en cinq étapes censées établir une « évaluation » rationnelle :

[1] Des enjeux géographiques, normatifs et ethniques sont emboîtés les uns dans les autres, par le truchement d'une notion hybride, « le quartier », qui est l'opérateur d'amalgame entre ces trois registres. « Le quartier » étant d'emblée défini comme « environnement au sens plus large », l'auteur s'autorise à généraliser à la figure de l'Ecole, en glissant subrepticement de « l'établissement » à « l'institution », de « l'environnement au sens large » à celui « au sens le plus large », du « quartier » à « l'extérieur ».

[2] La définition de la frontière et des propriétés respectives de l'intérieur et de l'extérieur est établie sur un mode triplement asymétrique. (2a) Une asymétrie hiérarchique, avec l'opposition entre « l'institution Education Nationale » et le reste (soit implicitement entre l'Homogène, l'Unitaire et la Majuscule de la Nation, d'un côté, et l'hétérogène, le multiple et le minuscule des « communautés ethniques », de l'autre¹⁸). (2b) Une asymétrie quantitative, la « violence institutionnelle » étant d'emblée posée comme négligeable. (2c) Une asymétrie qualitative, puisque la violence institutionnelle est définie comme forme subjective (« vécue comme une injustice », « réactions incomprises ») contrairement aux violences « extérieures », ce qui est facilité par des exemples de « violence institutionnelle » ayant ici un sens de pure rhétorique (« notation », « évaluation »).

[3] L'ensemble des violences est tout compte fait imputé à l'extérieur, de façon statutaire pour les « violences exogènes », et de façon indirecte pour la « violence endogène ». Celle-ci est en effet présentée comme le produit de l'incompréhension résultant de « codes parfois construits à l'aune de la fréquentation des rues de la cité ». La « violence endogène » ne serait en fait ni endogène (car liée à la frontière, et plus précisément au passage en contrebande d'un imaginaire et de codes qui n'ont rien à y faire) ni, somme toute, violente. Finalement, l'effet même de frontière ne serait que le résultat d'une perturbation des codes, l'irruption de ceux, « exogènes » s'avérant « incompatibles parce qu'(incapables de comprendre les codes enseignants) ». Cela est précisé/justifié par un argument de classe sociale : d'un côté « l'élève » défini « à l'aune de la fréquentation des rues de la cité » ; de l'autre « l'enseignant (en général issu de couches socio-professionnelles moyennes) ».

[4] Le problème est donc rabattu sur une question implicitement « juvénilisée » et ethnicisée de la violence, par la mise en scène, en point d'orgue, du « vrai problème », entendu sous un angle à la fois moral et

¹⁶ Ibid, pp.4-6. La numérotation est de mon fait, pour faciliter la scansion de l'analyse ci-dessous.

¹⁷ Clémence Aubane note justement une « stratégie de pouvoir » et que « l'efficacité scientifique n'est, par contre, pas la préoccupation de ce type de rapport ». AUBANE C., « Evaluer permet-il d'agir ? L'exemple de la violence », *Sciences humaines*, n°153, 2004, p.45-47.

¹⁸ DHUME F., « Commun, communauté(s), "communautarisme" : les frontières de la socia(bi)lité », *Mana*, n°16, 2009, p.85-99.

sécuritaire (« *courbe bien particulière* »¹⁹, « *inquiétante* », « *réponse pénale* »...) : les « *bandes* ». Le terme apparaîtra 9 fois dans le rapport.

[5] L'ensemble de l'équation est résumé en fin d'extrait, de façon à permettre un court-circuit évacuant définitivement la figure de la violence institutionnelle et focalisant sur l'élément dominant qui donne lieu au titre du rapport : la rue menacerait l'Ecole.

Dans la suite du rapport, le motif ethnico-racial devient plus insistant, à l'occasion de la « *description* » de « *faits* », donnant aux « *bandes* » le visage du « *communautarisme* » (6 occurrences) des « *affrontements (entre communautés)* » (4 mentions). Mais l'auteur se borne à utiliser les signaux codés d'un amalgame, en recourant tout particulièrement à la notion de « *culture* » plutôt qu'à celle d'ethnique. La « *culture* » est parfois décrite par la part de population étrangère dans l'établissement, et elle est alors tenue pour l'un des facteurs de « *rupture multiple* » (p.20). Le statut ethnique est donc censé expliquer la déscolarisation. Mais elle est le plus souvent synonyme d'une violence essentielle des publics²⁰ ou d'un problème d'instruction des parents²¹. Parler de « *culture* » permet au narrateur de rester en retrait, en tenant un discours formel de « *refus de l'ethnicité* » et en attribuant donc le problème aux publics. Cette stratégie du « *recouvrement* » d'un mot par un autre fonctionne d'autant plus qu'elle reconduit « un code métonymique officiel pour désigner des problèmes dont on ne doit pas parler publiquement de façon directe »²², tout en en faisant le motif même du problème public. L'unique apparition explicite d'une référence à l'ethnique se fait par sociologue interposé (on cite E. Debarbieux), mais le propos est dévié pour être retourné sur/contre les minorisés eux-mêmes : ils auraient une « *vision ethnicisée du monde propice au développement de la délinquance juvénile* » (p.22). Le mot est ainsi subtilement rabattu sur la chose : l'ethnique, c'est l'autre, jusque dans le langage qui le nomme, et c'est l'entrée de cet autre dans l'école qui constitue le problème.

Protéger l'institution, durcir les rapports de pouvoir

La prose de ce rapport public est particulièrement illustrative, d'une part du fait que la frontière est construite dans le discours même qui prétend l'observer, et d'autre part du fait qu'elle repose d'un bout à l'autre sur une ethnicisation des normes et des codes *scolaires*. C'est la normalité ethnique de l'école qui justifie (toujours implicitement) de projeter sur les « *jeunes de banlieue* » une *anormalité scolaire parce qu'ethnique*. On passe en réalité d'une ethnicisation qui justifie l'action scolaire à une autre forme, qui déscolarise le problème. Le passage au thème de l'école contre « la rue » modifie en effet la présentation usuelle d'une opposition entre l'école et « la vie »²³, qui était la justification classique de la « *sanctuarisation* » et de ses limites. L'opposition entre la naturalité de la vie et l'artificialité protectrice prêtée à l'école renvoie à l'opposition entre *nature* et *culture*. Ce type de discours justifie le rôle de l'école, censée éduquer des corps et des esprits encore sauvages car du côté de la nature (ou incivils car du côté de l'enfance). L'ethnicisation justifie alors l'enjeu de scolarisation. Mais l'irruption du thème de « la rue » ne parle plus du Sauvage à civiliser ;

¹⁹ La statistique joue un rôle déterminant dans la construction sécuritaire des rapports de pouvoir. FOUCAULT M., *Sécurité, territoire, population, Cours au Collège de France. 1977-1978*, Paris, Gallimard/Seuil, 2004.

²⁰ L'auteur parle d'un « *sexisme qui s'exerce à l'encontre de certaines filles de confession musulmane, soumises à des règles culturelles qui les rabaissent* » (p.23) ou de « *domination masculine culturelle* » (p.24).

²¹ L'action « *d'instruire les parents étrangers ou d'origine étrangère au niveau culturel et linguistique notamment (...)* [est valorisée en ce qu'elle « *contribue* »] à diminuer la fracture qui sépare la culture de l'établissement des cultures familiales » (p.42).

²² LORCERIE F., MOREL S., « Une politique introuvable. La scolarisation des enfants d'immigrés », in Lorcerie F., (dir.), *L'école et le défi ethnique*, Paris, INRP/ESF éditeur, 2003, p.223.

²³ Ainsi, par exemple, l'inspecteur d'académie du Bas-Rhin commentait le film de B. Tavernier « *Ca commence aujourd'hui* », sur France 3 le 7/11/02, en déplorant que « *la vie surgit dans l'école ; l'école ne protège pas de la vie* ».

elle a comme sujet le Barbare à repousser²⁴. On passe alors de l'opposition naturel/culturel (vie vs école) à une opposition au sein même du registre culturel, dans laquelle une sous-culture (de « rue ») menacerait la Culture scolaire.

Face à une situation présentée comme une « guerre des normes », faisant écho à un « choc des civilisations », la réponse pratique devient assez logiquement le durcissement des dispositifs de frontières. A l'interne, on accentue la normalisation (promotion de « l'autorité » des maîtres, détection des « risques » dès la petite enfance, systématisation de l'évaluation des élèves...) en recourant au besoin à un appui de l'extérieur, avec l'entrée de la police dans l'école. On rigidifie dans le même temps la clôture : sécurisation des abords, technologie de contrôle des portails, etc. Au niveau externe, on accentue la logique sécuritaire jusqu'à la militarisation de l'espace public (envoi de l'armée dans les banlieues en 2005, proposition d'un « encadrement militaire des jeunes »...). L'ethnisation de la frontière a pris une forme exceptionnelle, qui soutient un régime d'exception. L'ethnisation justifie désormais la déscolarisation des publics-problèmes²⁵.

L'école sacralisée et les mauvais objets : un combat mythique

Dans cette affaire, l'école n'est pas seule en jeu. Plus encore, elle n'est pas l'ultime enjeu. Protéger l'école, c'est défendre un ordre social que l'on se représente comme menacé par des populations incontrôlées. Et l'ethnique semble ici symboliser ce qui échappe au contrôle, ce qui résiste à la *nationalisation* (ce qui est l'attendu principal de la « *naturalisation* » des étrangers). A l'époque où s'est rouverte la question de la place des Etats-Nations (avec le néolibéralisme, la communalisation européenne, la mondialisation, etc.), on assiste au retour *spectaculaire* d'une « politique des émotions »²⁶, avec pour terrain de prédilection l'univers scolaire. Cette politique repose sur la mise en scène d'une communion autour de l'institution et de ses symboles, censée avoir le pouvoir d'intégrer la communauté. Cette stratégie a sa « contre-face »²⁷ : l'invention régulière de nouveaux objets sur lesquels projeter les fantasmes de la désintégration sociale ; de « mauvais objets » pourrait dire la psychanalyse. La violence à l'école, le racisme et l'antisémitisme, le communautarisme, le voile islamique, etc., les décennies 1990-2000 sont très productrices de figures de ce type. Mais elles sont au fond beaucoup moins inventives concernant le schéma général de raisonnement, qui est en substance celui-ci : le problème vient de l'extérieur et menace de coloniser l'école, symbole de la République, il s'agit donc de la protéger. Cette radicalisation du discours d'opposition entre l'école et l'extérieur prend la forme d'un discours de « mobilisation générale », signe des temps de guerre, pour protéger une école symbole du processus de *civilisation* contre des publics « de banlieue » figurés en Barbares. L'ethnisation des rapports de l'école aux « jeunes de banlieue » peut alors fonctionner non plus comme manière de prendre corps et prise sur les élèves pour les scolariser²⁸, mais comme autorisation d'une déscolarisation.

Dans ce renversement de sens de l'ethnisation des frontières, l'institution scolaire est à la fois instrumentalisée et mobilisée, à travers l'idée que nous avons affaire à une profanation de la sacralité de l'Ecole. Celle-ci est en fait moins sacrée que *consacrée*. C'est-à-dire, selon cette métaphore tirée du droit

²⁴ FOUCAULT M., « *Il faut défendre la société* ». Cours au Collège de France, 1976, Paris, Seuil/Gallimard, 1997, p.174.

²⁵ Paradoxalement, le rapport Demuinck présente au contraire l'éloignement des jeunes perturbateurs à l'égard de l'école comme un « *continuum scolaire* » de « *plusieurs degrés d'éloignement* » (p.56).

²⁶ FASSIN E., « Guy Môquet et le théâtre politique des émotions », *Mouvements*. [En ligne] URL : <http://www.mouvements.info/spip.php?article186>, consulté le 27 août 2008.

²⁷ DHUME F., « "Communautarisme" : l'imaginaire nationaliste entre catégorisation ethnique et prescription identitaire », *VEI-Diversité*, n°150, septembre 2007.

²⁸ Ce qui était observé par : RINAUDO C., « L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire », in *Revue européenne des migrations internationales*, vol.14, n°3, 1998, p.27-43.

romain, sortie des choses de la sphère du droit humain pour être rattachée au domaine des Dieux. L'école a un statut hybride et une position intermédiaire, telle une extension dans le monde ici-bas de la norme supérieure ; elle est la pointe avancée d'un projet de civilisation, et à ce titre elle est le baromètre du mythe républicain. Ce rôle symbolique explique la mise en ordre de bataille, dès lors que le mythe est menacé. Car « c'est le propre du sacré (...) d'être à la fois menaçant et menacé, et d'appeler tout bon "citoyen" à défendre sa cause »²⁹. L'investissement ethnique de la clôture scolaire doit donc être réinterprété dans un schéma plus général, non réductible à cette institution. L'opposition « rue » vs « Ecole » a une fonction mimétique vis-à-vis d'un argument d'invalidation de la contestation politique : en assouplissant la clôture scolaire, on aurait d'une certaine façon cédé au pouvoir « de la rue »³⁰. La figure de la « cité » *pénétrant* l'Ecole – avec l'imaginaire sexuel qui traverse tant les représentations du pouvoir que les théories racistes – serait alors tenue pour la menace du renversement de l'ordre de la Cité toute entière. La révolte des banlieues, c'est une menace sur l'ordre du pouvoir. Et l'ouverture de l'école en serait la porte ouverte.

Fabrice Dhume, sociologue

Chercheur-coopérant à l'ISCRA (www.iscra.org)

²⁹ DOUGLAS M., *Comment pensent les institutions*, Paris, La Découverte/Poche, 2004, p.44.

³⁰ Si l'on rapporte cela au fait que « l'assouplissement de la carte scolaire » est présenté comme la réponse à une demande sociale légitime, on voit que l'inversion de l'argument sert à indiquer par implicite quel public est tenu pour illégitime.