I.S.C.R.A. - Est

81, rue de la Schleiffe 67130 NEUVILLER-LA-ROCHE – tel/rép/fax : 03 88 97 16 81

Mel : ISCRA-EST@ISCRA.ORG - Site : HTTP://WWW.ISCRA.ORG

Racisme, antisémitisme et "communautarisme"

Manifestations publiques et significations sociales à l'école

Rapport final

Marché des études du FASILD n°2004 28 DED 03, lot n°2

Fabrice DHUME

Mai 2006

SOMMAIRE

ORIENTATIONS DE L'ÉTUDE ***4***

Situer les catégories les unes par rapport aux autres 4

Une approche « en intériorité maximale » 5

Interroger le lien entre catégories et faits 6

Réfléchir la construction du problème public 7

Pour définir les termes 8

Méthodologie et matériau de l'étude 11

1 - DU "COMMUNAUTARISME" À L'ÉCOLE ? ***13***

L'ordre du discours ministériel 13

L'enjeu institutionnel de traduction et de construction 15

La disparition locale de la catégorie "communautarisme" 17

Une catégorie improbable, qui met l'école en difficulté 18

L'expérience de la « loi sur le foulard » 19

"Communautarisme" : un opérateur de déplacement 21

Une qualification qui généralise et qui nationalise les problèmes 23

L'ethnicisation, une pratique banalisée mais problématique 24

2 – PERCEPTION ET CONSTRUCTION INSTITUTIONNELLE DU « RACISME À L'ÉCOLE » ***30***

Les chiffres fournis par *Signa* 30

Fonctions et usages de *Signa* 31

Au-delà des discours, la diversité des pratiques de saisie 35

Les figures du racisme à travers les faits signalés 38

Ce que nous apprennent les dossiers de signalement 44

Le signalement comme externalisation et institutionnalisation 47

Faits *de* l'école ou faits *à* l'école ? 49

Comment un acte devient ou non un fait de racisme 52

La logique des faits : un enjeu d'interprétation 54

3 – LES JEUNES, L'ETHNICITÉ ET LE RACISME : ENTRE JEU ET VIOLENCE ***60***

La banalité de l'ethnicité et l'expérience du stigmate 60

La religion, une identification peu consistante 64

La notion de racisme selon les élèves 67

Entre affirmation anti-raciste, racisme discret et affichage public 69

De nombreuses traces banalisées de l'idéologie raciste 73

Une problématique de la visibilité 77

Logiques ethnicisées de sociabilité et phénomènes de groupes 81

Les groupes et les styles comme expérience identitaire 87

Construction et déconstruction des logiques racistes 91
La mise en scène du racisme comme jeu d'inversion 95
Le vécu des interactions de racisme 99

4 – L'ÉCOLE DANS SON RAPPORT AU RACISME ET À L'ETHNICITÉ 106
Du tabou aux techniques de surface : le racisme invisibilisé 106
Sensibilité de la question et justification de la contention 110
Le racisme dont on parle et celui dont on ne parle pas 112
La perception et l'explication du phénomène par les adultes 118
Comment travaille-t-on le thème du racisme en classe ? 123
Un rapport ambivalent aux faits et aux normes 130
La sanction des actes de racisme 135
Un révélateur d'enjeux institutionnels et professionnels 139
L'événement (raciste) comme espace d'apprentissage 143

5 – RETOUR SUR LA CATÉGORIE "COMMUNAUTARISME" 149
"Communautarisme" : une notion récente d'origine incertaine 149
La bonne et les mauvaises communautés 150
La redéfinition du référentiel politique 154
Comment fonctionne la catégorie "communautarisme" ? 156
Une catégorie qui rend le débat impossible 162
Contre-usages et contre-feux 165
La construction d'un mot-clé : regard à travers la presse 168
L'évolution des rubriques et du type d'article dans *Le Monde* 172
L'évolution des configurations thématiques dans *Le Monde* 174
Usages de *"communautarisme"* dans la presse locale 187

CONCLUSION : RACISME, ANTISÉMITISME OU "COMMUNAUTARISME" ? 193
Les risques politiques de la catégorie "communautarisme" 193
La question de l'ethnicité comme reformulation politique 194
Le racisme et l'antisémitisme à l'école 197
L'école et le racisme, un enjeu de démocratie 198

ANNEXES I
Annexe 1 : Le choix spécifique et singulier de l'Alsace I
Annexe 2 : Le choix de l'école III
Annexe 3 : Descriptif des établissements enquêtés VI
Annexe 4 : Note méthodologique : Observation, "Le mois de l'autre" VII
Annexe 5 : Note méthodologique : le dénombrement dans la presse VIII
Annexe 6 : Note méthodologique : la constitution du corpus de presse IX
Annexe 7 : Bibliographie XI

ORIENTATIONS DE L'ÉTUDE

Dans le cadre du programme national des études du FASILD, l'Institut Social et Coopératif de Recherche Appliquée (ISCRA), a été chargé d'une étude portant sur les manifestations publiques du « racisme, de l'antisémitisme et des expressions communautaires », en particulier au niveau des jeunes. L'enjeu de cette commande est d'interroger les significations de ce qui apparaît, au niveau national, comme une *« recrudescence des conflits interethniques ayant des connotations religieuses qui préoccupent les pouvoirs publics. »*[1]

Situer les catégories les unes par rapport aux autres

Plutôt que de considérer l'idée « d'expression communautaire » dans sa généralité, nous travaillerons plus spécifiquement à partir de la notion de "communautarisme", qui apparaît comme la catégorie-type utilisée dans le débat public. En choisissant de requalifier ainsi la question, nous la situons sur un plan d'apparente équivalence avec les deux autres termes qui forment l'intitulé initial : racisme et antisémitisme. Cette équivalence n'est qu'apparente, car la notion de "communautarisme" est récente : le terme apparaît dans le dictionnaire au mieux à la toute fin des années 1990. Il nous faudra donc comprendre ce qu'il signifie dans le débat public, et comment la catégorie s'est élaborée. Mais pour l'instant, ce choix nous permet de travailler sur l'*articulation entre les trois catégories* : pourquoi sont-elles convoquées ensemble, dans nombre de discours public ? Que signifie leur mise en équivalence ? Y a-t-il un lien, et lequel, entre les qualifications de racisme et antisémitisme, d'une part, et celle de "communautarisme", d'autre part ?

Au départ de cette étude, donc, nous portons une attention aux questions ouvertes par *l'usage de ces catégories*. Travailler sur les catégories veut dire : s'intéresser à la façon dont les faits sociaux sont définis, construits et classés. Comment des actes en viennent-ils à être classés sans la rubrique « racisme », par exemple ? Cela n'est peut-être pas aussi évident qu'il y paraît à première vue, et on comprend bien que de cette opération de classement social découle une perception générale des problèmes publics. Qu'est-ce que l'on définit comme « communautariste » et quel sens cela prend-il dans le contexte socio-historique de ce classement ? Voilà quelques questions en filigrane de ce travail.

La question que se posent légitimement les pouvoirs publics d'évaluer la gravité et le sens des manifestations publiques que ses agents perçoivent suppose en effet de comprendre comment s'élabore cette perception. Sur la base de quelles opérations d'interprétation sont mis en scène les « faits » en tant que faits « racistes » ? Le jugement même dépend de la compréhension de ce qui se joue.

[1] FASILD, Présentation du champ de l'étude, p.1.

Une approche « en intériorité maximale »

Pour conduire ce travail, nous avons donc accepté a priori la qualification spontanée effectuée par les agents des services publics rencontrés. Nous avons nous-même incité ceux-ci à réfléchir à partir de la question : où et quels sont les faits les plus significatifs de ce problème ? Suivant cette façon de *percevoir* le problème public, nous avons retenu les terrains d'enquête proposés. Et préalablement, nous avons nous-même choisi de nous concentrer sur l'une des régions les plus désignées comme exemplaire de ces problèmes publics : l'Alsace (Cf. Annexe 1 pour une explicitation de ce choix).

Pour beaucoup, en effet, l'Alsace est un triste symbole des manifestations racistes et antisémites. Cette évidence est clairement formulée, par exemple par un journaliste de *Libération*, expliquant que : *« Bien sûr, cette vague d'agressions touche essentiellement l'Alsace, même si des actes racistes ont été commis ailleurs en France. »*[2] Peu avant le démarrage de l'étude, le territoire régional a enregistré une imposante série de profanations de tombes[3], qui a conforté cette image politico-médiatique. Cela a suscité un émoi spectaculaire, et des mobilisations diverses, tant régionales que nationales : politiques, associatives, (inter-)religieuses, institutionnelles… Parmi ces réactions, notons la proposition, fort spectaculaire, du président du Conseil régional d'Alsace, de *« dégager un budget, sous forme de fonds de concours à l'État, pour rémunérer les témoins ou complices qui permettraient de démasquer les auteurs de ces actes racistes et xénophobes. »*[4]

Des raisons équivalentes nous conduit à choisir comme terrain d'enquête l'école (Cf. annexe 2). Cette institution chargée de symboles est souvent montré : soit comme l'espace menacé entre tous – un « territoire perdu de la République », disent certains[5] - ; soit comme un lieu *missionnaire*, qui doit activement lutter contre ces phénomènes. Dans tous les cas, donc, l'école est un lieu privilégié dans l'image du problème public.

Acceptons donc de partir de là où le problème est considéré comme le plus prégnant. Cela ne signifie pas, bien évidemment, que nous acceptons cette qualification de la réalité sociale comme *sociologiquement juste*. Cela nous permet au contraire de considérer cette représentation comme étant *une des dimensions de cette réalité*. En prenant au sérieux la qualification spontanée du problème, nous cherchons d'abord à ne pas effacer, par une méthodologie définie en extériorité, les représentations du problème public. Car nous faisons l'hypothèse que ces représentations sont non seulement constitutives du problème, mais *constituantes* de celui-ci. Elles ont un rôle actif dans la qualification du problème public, et donc dans l'image construite et diffusée dans l'opinion publique. Elles sont au cœur de la construction publique du phénomène. Pour reprendre la formule d'Alain Badiou, nous tendons vers une méthode

[2] In « Les profanations en Alsace toujours sans auteurs », 7 juillet 2004.

[3] Un dossier de la revue *Saisons d'Alsace* [n°24, automne 2004] retrace l'histoire de ces actes. Les profanations de cimetières ne sont pas une nouveauté car elles existent depuis au moins 1983 (cimetière israëlite de Biesheim) ; elles ont cependant connu une forte accélération avec 9 faits de ce type d'avril à août 2004.

[4] Région Alsace, *Le journal. Plus proche de chez vous*, n°22, septembre-octobre 2004.

[5] Selon la formulation de BRENNER E. (dir.) *Les territoires perdus de la République. Antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, Paris, Mille et une nuits, 2002.

« en intériorité maximale ».[6]

Interroger le lien entre catégories et faits

Nous nous intéresserons à la fois au « débat public »[7] et aux « faits »[8] qu'il désigne et qualifie. L'un ne va pas sans l'autre. S'il s'agit de voir à quelle réalité correspondent ces discours publics, il s'agit aussi d'interroger ce qui organise cette parole, ce qui met en scène des faits (et quels faits ?). Car, si l'on s'intéresse aux manifestations publiques, force est de constater que la parole publique sur le racisme, l'antisémitisme ou le "communautarisme" est la première et la plus visible des *manifestations* du phénomène.[9] C'est d'ailleurs, comme nous le verrons, la parole publique – et non en tant que tels les "faits" - qui rend visible le racisme, en le constituant *comme* problème public. Mettons donc immédiatement de côté l'idée simpliste qui veut que « les faits parlent d'eux-mêmes ». Sans catégorisations, les faits n'existent pas.

Chacun peut en effet voir que les profanations de tombes, pour reprendre cet exemple, sont connues par l'intermédiaire d'une médiatisation et d'une mise en scène *dans l'espace public et comme discours public*. L'effet d'annonce spectaculaire du président du Conseil régional d'Alsace vient *donner une proportion* aux faits. Dire cela n'évacue bien sûr pas la *matérialité* des faits ; on ne saurait voir là nulle ombre d'un "négationnisme" ou d'un relativisme sociologique. Mais nous verrons que certaines traces matérielles ne donnent pas systématiquement lieu à une qualification de racisme. C'est bien cela qu'il nous faut comprendre.

Un autre regard nous semble nécessaire pour contribuer à *situer le débat lui-même*. Car le débat public perd sa puissance en formulant d'emblée les questions sous un angle moralisant. Pour cela, il nous faut ouvrir la question à ce point : qu'est-ce qui fait que ces faits sont lus et constitués comme signes d'une *« recrudescence des conflits interethniques ayant des connotations religieuses »* au point de préoccuper les pouvoirs publics ?

Cette question est bien au cœur du problème lui-même, comme en atteste l'exemple – parmi d'autres – de la fameuse « affaire du RER D ». Celle-ci met en scène une jeune femme qui porte plainte pour « agression antisémite » par un « jeune Maghrébin », avant de reconnaître qu'il s'agit d'une « pure invention ». Invention : le mot est étonnant ; car il s'agit justement moins d'une invention que d'une *mise en scène spectaculaire*[10] *des fantasmes* qui traversent la so-

[6] BADIOU A., *Le siècle*, Seuil, 2005, p.16.

[7] En fait, il peut être abusif de parler de débat public. Car, comme nous le verrons pour la catégorie "communautarisme", le débat n'a pas eu lieu. La polémique est organisée par un étonnant consensus, qui est significatif du fait que *nul débat n'est possible au sein de la catégorie* et relativement à elle. Débat n'est d'évidence pas le mot qui convient, même si la presse quotidienne met en scène un semblant de débat, en créant des rubriques « opinions » ou autres.

[8] Par « fait », nous entendons un acte ou un ensemble d'actes constatés et considérés comme ayant une unité de fait par les acteurs L'en-deçà du fait est souvent considéré comme du « bruit » ; nous verrons ce qu'il en est en matière de racisme.

[9] Une autre face, plus cachée mais plus significativement productive de légitimation du racisme, est le caractère raciste d'une part importante du discours public. Nous ne nous intéresserons pas directement à cette dimension de banalisation du référentiel raciste dans le discours public, si ce n'est, à travers le prisme particulier des usages de la notion de "communautarisme". Sur ce point, voir par exemple : CAMUS J.-Y., *L'utilisation d'arguments racistes, antisémites et xénophobes dans les discours politiques*, ECRI, mars 2005.

[10] Nous nous référons à la thèse de Guy Debord, qui le définit ainsi : *« Le spectacle n'est pas un ensemble d'images, mais un rapport social entre des personnes, médiatisé par des images. »* DEBORD G., *La société du spectacle*, Paris, Gallimard/Folio, 1992, § 4, p.16.

ciété française. La réussite même de cette affabulation est extrêmement signifiante. L'analyse de cet exemple mériterait bien plus que ce simple rappel[11] ; mais constatons simplement que cet épisode témoigne d'un scénario général, dans lequel l'*ethnicisation des problèmes publics* est largement opérée par les pouvoirs publics et la presse eux-mêmes. Il est un fait que les thèses néo-racistes de la « nouvelle droite » ont gagné tout l'échiquier politique.[12] Pour notre part, bornons-nous à relever que ce qui est significatif, dans cet épisode, est que *l'argumentaire fait sens indépendamment de toute réalité matérielle*. L'agression est jugée plausible indépendamment de sa réalité effective, *parce que les catégories de l'agresseur et de l'agressé font sens* dans un contexte de banalisation de l'idéologie raciste *en général*. Loin des discours alarmistes, prenons donc le temps de réfléchir et de tenter de comprendre ce qui est en jeu.

Réfléchir la construction du problème public

Ces questions justifient que l'on interroge les catégories utilisées par les pouvoirs publics pour rendre compte des « faits » et pour définir des *problèmes publics*. En effet, comme nous le verrons à propos des signalements de violence au sein de l'Education nationale, la perception par l'institution découle en partie d'une gestion et d'une organisation des « faits » tout au long d'une chaîne d'information. Cette construction s'effectue selon des modalités qui restent pour partie cachées dans les pratiques professionnelles des agents… Il faut donc prendre en considération les possibles effets de trompe-l'œil que peuvent constituer, par exemple, *l'usage des statistiques publiques* pour légitimer un sentiment d'augmentation des phénomènes.[13] Car, que l'idéologie raciste se banalise est une chose ; mais c'en est une autre que de prendre les faits signalés comme le signe d'une racisation ou d'une "communautarisation" de la jeunesse. Les questions en jeu sont humainement, politiquement et institutionnellement trop sensibles pour pouvoir se passer d'une lecture plus approfondie de ces questions.

Que des atteintes ou des entorses aux valeurs de référence des institutions aient lieu, cela nous apparaît relativement évident, si l'on considère par exemple la réalité des discriminations raciales, mais aussi le rôle de l'école dans la « naturalisation » d'inégalités sociales. Les valeurs *n'existent pas* comme référence intemporelle et comme réalité hors des situations ; elles sont toujours reliées à des usages, et c'est donc à ces usages que nous consacrons ce travail. Nous essaierons donc ici de penser les valeurs dans leurs liens aux pratiques qui s'en revendiquent. En effet, si les « valeurs de la République » sont en question, cela ne veut pas dire *en soi* qu'elles sont « menacées ». Et on peut faire l'hypothèse que, si la prise concrète de

[11] Cf. pour quelques analyses à chaud : MUCCHIELLI L. « Des « boucs émissaires » pour une « société apeurée » » (entretien avec Durand J.), *Libération*, 26 juillet 2004 ; FASSIN D., « Les leçons de l'hystoire », *Le Monde*, 21 juillet 2004 ; LAROUSSI F., « Le ravissement de Marie L. », *Le Monde*, 20 juillet 2004.

[12] Cf. BONNAFOUS S., *L'immigration prise aux mots*, Paris, éd. Kimé, 1991 ; OLLIER F., *L'idéologie multiculturaliste en France. Entre fascisme et libéralisme*, Paris, L'Harmattan, 2004 ; TAGUIEFF P.-A., *Sur la nouvelle droite : jalons d'une analyse critique*, éd. Descartes et Cie, Paris, 1994.

[13] Par exemple, sur la "violence" ou de la "délinquance", voir notamment MUCCHIELLI L., *Violences et insécurité. Fantasmes et réalités dans le débat français*, Paris, La découverte, 2001 ; *Le scandale des « tournantes ». Dérives médiatiques, contre-enquête sociologique*, Paris, La Découverte, 2005 ; TOURNIER P., ROBERT P., *Etrangers et délinquances. Les chiffres du débat*, Paris, L'Harmattan, 1991. Sur la question du racisme et de l'antisémitisme, nous y reviendrons.

ces valeurs semble reculer, c'est peut-être moins le fait d'une « menace » incarnée (dans des faits, des individus ou des groupes) que le résultat d'un *« abandon professionnel »* de certaines questions *« comme terrain de compétence (comme objet professionnel) »*.[14]

De ce point de vue, il faudra s'intéresser aux pratiques professionnelles des agents de l'école à l'égard des questions de racisme, antisémitisme et "communautarisme". Comment est perçu le phénomène ? Comment sont travaillées concrètement les situations vécues comme du racisme ? mais aussi, comment procède-t-on, au quotidien, pour faire que des valeurs communes se constituent et se renouvellent ? Ainsi, l'enquête au sein de l'école porte-t-elle une attention particulière à la façon dont sont *travaillées* les situations qualifiées de racisme, d'antisémitisme ou de "communautarisme". C'est cette perspective *depuis l'espace institutionnel* et donc *depuis l'espace de travail* qui nous conduiront à formuler quelques préconisations.

Pour définir les termes

Cette étude donne priorité à une saisie des significations qui sont prêtées aux catégories de racisme, d'antisémitisme et de "communautarisme" par les acteurs de l'école. Cependant, cette orientation première ne doit pas nous priver d'une qualification éventuelle des actes, des propos, des attitudes et des idéologies que nous croiserons dans l'enquête. C'est pourquoi il nous faut expliciter succinctement nos propres références en la matière.

Races, racisme, racisation. Malgré une accumulation considérable de travaux, la notion de *racisme* n'en est pas pour autant dénuée d'ambiguïtés, d'approximations, d'amalgames et d'implicites (notamment moraux). *« Le "racisme" ne doit pas être considéré comme un terme sans équivoque, ni comme une notion transparente et bien définie : il s'agit d'un mot dont la formation historique est singulièrement éclairante sur la confusion ou l'indétermination de ses usages contemporains, et d'une notion faussement claire, dont l'obscurité est masquée par un suremploi polémique. »*[15]
Il est d'usage de distinguer plusieurs dimensions du racisme : *racisme-idéologie* (la configuration organisée de représentations et de croyances), *racisme-préjugés* (la sphère des opinions, des attitudes et des croyances), *racisme-comportement* (la sphère des actes et des pratiques). Contrairement à une idée communément répandue, ces différentes « sphères » ne coïncident pas nécessairement : il n'y a pas toujours de continuité entre l'idéologie et les pratiques sociales du racisme, de même que les préjugés n'impliquent pas *en eux-mêmes* des passages à l'acte. Dans cette étude, nous nous intéresserons à ces trois dimensions, même si l'entrée choisie pour l'enquête met d'abord en scène les faits (selon le point de vue de l'institution). Ces qualifications générales nous permettrons d'être attentif à la façon dont le phénomène se manifeste, se distribue et se configure dans l'espace scolaire.

[14] DHUME F., MADEUF H., *Projet européen ESPERE. Formation-action et accompagnement du SPE sur la discrimination dans le site de Salon-de-Provence. Rapport final*, octobre 2004, p.24.

[15] TAGUIEFF P.-A., « Les métamorphoses idéologiques du racisme et la crise de l'antiracisme », in *Face au racisme. Tome II (Analyses, hypothèses, perspectives)*, Points essais, 1993, p.19.

Racisme est le nom d'un phénomène de « *biologisation de la pensée sociale, qui tente par ce biais de poser en absolu toute différence constatée ou supposée* »[16], et de justifier ainsi idéologiquement un certain *ordre social*. Le terme de races désigne ici les « *catégories institutionnelles revêtues de la marque biologique* »[17], et donc une catégorisation sociale qui n'existe qu'à travers ses usages sociaux, explicites ou implicites. Par *racisation*, nous entendons le processus qui constitue autrui en représentant d'un groupe auquel s'applique la réduction raciste, ou qui constitue une situation sous le signe des races. Le racisme et la racisation sont donc toujours liés à un rapport de pouvoir, se référant à un ordre idéologique *fondamentalement dissymétrique* distribuant les places entre un « Nous » dominant et un « Eux » dominé ou rejeté. Ce caractère intrinsèquement idéologique du racisme – qui ne signifie pas que l'on fait de ses schèmes de pensée un usage *délibérément idéologisé*[18] – le rattache à une fonction sacrée, dans notre société qui accorde aux catégories biologiques (l'hérédité, les gênes, etc.) et aux sciences de la « nature » une place sacralisée.

Antisémitisme. Par ce terme, nous entendons, de façon commune, une variante du racisme, appliqué aux Juifs ou à ceux qui sont supposés l'être. Nous ne rentrons pas ici dans le débat sur la spécificité ou non de l'antisémitisme par rapport au racisme, ni sur les distinctions récemment reformulées entre antisémitisme, antijudaïsme ou judéophobie. Dans une approche sociologique, nous considérons que cette conception racisante et/ou « *cette hostilité appellent* [tendanciellement] *les mêmes catégories d'analyse que d'autres formes de racisme, auxquelles elles s'apparentent plus ou moins.* »[19]

Ethnicité, ethnicisation, ethnisme. Nous considérons la catégorie "communautarisme" comme une catégorie en usage, et dont l'usage et le sens est précisément *problématique*. C'est pourquoi elle fera l'objet d'une analyse spécifique, à la fois dans sa réception - à partir des données issues de l'enquête terrain (premier chapitre) - et dans ses significations actuelles et historiques (dernier chapitre). Nous considérons l'idée de "communautarisme" comme une catégorie ethnicisée, dans le sens où elle est constituée à partir d'un présupposé conférant à des groupes un statut de « communautés », dans un sens qui fait généralement correspondre des signes visibles à une « culture » ou une « origine » supposée commune.

D'un point de vue sociologique, nous nous référerons donc plutôt au concept d'*ethnicité*. Celui-ci désigne les processus de production, d'utilisation et d'actualisation de certaines formes d'*identité commune* (au sens de ce qui est commun à un groupe) dans la société moderne. Cette question est directement liée à la modernité, et à la distinction sociologiquement consacrée entre deux types de relations sociales : celui fondé sur le sentiment subjectif d'appartenance à une communauté (que Max Weber nomme *communalisation*), et celui fondé sur un compromis (*so-*

[16] GUILLAUMIN C., *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, Paris, Gallimard, Folio essais, 2002, p.14.

[17] Ibid, p.12.

[18] Nous entendons par racisme idéologisé un usage du racisme de portée *policière* (au sens de l'ordre de la cité) ou gestionnaire, qui vise explicitement à conformer la situation selon les logiques racistes. Nous distinguons ainsi la croyance dans les catégories racisées de leur usage abusivement qualifié de « politique ».

[19] WIEVIORKA M., *La tentation antisémite, Haine des Juifs dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont, 2005, p.98.

ciation).[20] L'idée d'ethnicité qualifie ainsi une façon de concevoir l'être-en-commun en référence à une « origine » commune, à des racines, etc. C'est l'idée « d'origine » qui est ici déterminante, et non celle de « culture » (au sens de formation historique relative).
Dans ce travail, nous suivons la définition interactionniste que propose Fredrik Barth de l'attribution ethnique en tant que catégorisation : *« Une attribution catégorielle est une attribution ethnique quand elle classe une personne selon son identité fondamentale, la plus générale, qu'on présume déterminée par son origine et son environnement. »* Insistons sur le fait que ces catégories n'ont, par définition, rien de naturelles, ni de permanent. Elles fonctionnent plutôt comme une *« coquille organisationnelle à l'intérieur de laquelle peuvent être mis des contenus de formes et de dimensions variées dans des systèmes socio-culturels différents. »*[21] Aussi, nous parlerons plutôt de groupes ethnicisés que de « groupes ethniques », pour signifier que ces attributs sont eux-mêmes l'effet d'un processus d'*ethnicisation*. Car, dans tous les cas, *« une identité collective n'est jamais réductible à la possession d'un héritage culturel, fût-il réduit à un "noyau dur", mais se construit comme un système d'écarts et de différences par rapport à des "autres", significatifs dans un contexte historique et social déterminé. »*[22]

L'ethnicité est aussi un processus d'essentialisation qui a une double face : *l'affirmation* (de soi, selon une « origine ») et *l'imputation* (d'une « origine » à l'autre). *« [Le terme] désigne le fait qu'une partition est instaurée socialement entre Eux et Nous, partition référée à une "différence" naturalisée. »*[23] L'ethnicité instaure une asymétrie, entre un groupe Majoritaire (Nous) et des groupes, en conséquence, minorisés (Eux).[24] L'ethnicité a donc à voir avec les normes de référence.
Nous utiliserons parfois aussi le terme d'*ethnisme*, distinct du racisme, qui correspond à *« une forme active et projective d'ethnocentrisme »*. La différenciation raciale est, comme le note Françoise Lorcerie, une forme spécifique du phénomène d'ethnicisation, qui confère aux caractéristiques physiques une fonction de preuve de l'existence des groupes distincts. *« Il y a ethnisme, et ethnisme seulement, lorsque la culture d'*alter *reste présentée comme un trait contingent, susceptible de modification, même dans le mépris, le dénigrement et la mise à l'écart. » « La distinction entre ethnisme et racisme ne correspond pas à une gradation dans l'hostilité ou le rejet »*[25], mais au fait que la seconde – le racisme – se caractérise par une naturalisation ou une essentialisation, attribuant à « l'autre » une différence définitive.

[20] WEBER M., *Economie et société*, 2, Paris, Plon, 1995.

[21] BARTH F., « Les groupes ethniques et leurs frontières », in Poutignat P., Streiff-fénart J., Paris, PUF, 1995, pp..211-212.

[22] POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., *Théories de l'ethnicité*, op. cit.

[23] LORCERIE F., *L'édole et le défi ethnique. Education et intégration*, Paris, ESF, 2003, p.11.

[24] Majorité et minorité n'ont pas ici un sens numérique. En France, les femmes sont numériquement majoritaires, mais socialement minorisées (et jusqu'à il y a peu juridiquement *mineures*). La Majorité est celle qui fait d'un groupe le dominant, imposant aux autres les règles définies *de son point de vue*, en minorant (et en minorisant) le leur. Ainsi, est jugé « normale » la norme du majoritaire (blanc, homme, adulte, en bonne santé, travaillant, vivant en bon père de famille, etc.

[25] DE RUDDER V., POIRET C., VOURC'H F., *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, PUF, 2000, p.34.

Méthodologie et matériau de l'étude

Notre approche s'est tout particulièrement appuyée sur les travaux de Colette Guillaumin (relatifs à l'*idéologie raciste*), et ceux de Françoise Lorcerie (sur l'école et *l'ethnicité*). Outre la bibliographie (Cf. annexe 7), divers matériaux ont été sollicités pour cette étude.

1) **Une centaine d'entretiens** constitue la première source de cette étude. Le choix de privilégier les entretiens repose sur l'hypothèse que *« les dires des acteurs sociaux, en tant que réflexivité matérialisée sur les pratiques, offrent, au milieu de toutes les dérives ou élucubrations possibles, les cognitions en œuvre dans leurs activités »*[26]. Cette parole restitue donc, d'une façon parfois indirecte, les finalités et les logiques des acteurs de l'école à l'égard du racisme. *Une quinzaine ont été menés au niveau institutionnel*, national, régional et départemental (Ministère de l'éducation nationale, Haut conseil à l'intégration, Commission nationale consultative des Droits de l'Homme (CNCDH), FASILD, Conseil régional d'Alsace, Rectorat et Inspections académiques…). *Une quarantaine ont concerné des professionnels au niveau établissement* - chefs d'établissement, conseillers d'éducation, enseignants, surveillants - au sein de dix établissements scolaires de l'académie de Strasbourg. *Une soixantaine d'entretiens ont été réalisés avec des élèves* de 7 des dix établissements enquêtés (ceux qui ont accepté que la démarche aille jusqu'à cette étape). Enfin, *de nombreux entretiens informels* complètent ce corpus. Ils ont eu lieu au sein d'établissements scolaires, mais aussi, ponctuellement, avec des acteurs « périphériques » : centres sociaux, gendarmerie, parents d'élèves…

Nous travaillons principalement à l'échelle des établissements, afin de ne pas faire abstraction des contextes dans lesquels les « faits » et les relations sociales s'inscrivent. À ce titre, nous supposons que le niveau Etablissement est significatif pour appréhender une situation qui prend sens aussi dans un « climat » et une organisation spécifiques à ces unités spatiales et institutionnelles. La sélection des établissements résulte d'un choix opéré par les acteurs rencontrés au niveau académique, sur la base du critère : « établissement significativement concernés par le racisme, l'antisémitisme ou le "communautarisme" ». (Pour une présentation succincte des établissements, Cf. annexe 3.) Ce sont majoritairement des collèges (7), mais l'enquête a aussi concerné une école élémentaire et des lycées. Ce choix découle visiblement d'une lecture institutionnelle d'abord organisée par la référence à *Signa*, logiciel d'enregistrement des faits de « violence à l'école ».[27] Mais un autre critère entre visiblement en ligne de compte, dans l'image institutionnelle du phénomène : une géographie ethnicisée de l'école.

> *« Il y a des établissements qui sont de toute façon concernés par ces événements-là, presque… pardonnez-moi l'expression, "naturellement"… Les établissements en ZEP sont de toute façon concernés car ils ont une population maghrébine, turque et qu'il y a forcément des questions communautaires. » (Rectorat)*

[26] RAMOGNINO N. et alii, « L'école comme dispositif symbolique et les violences scolaires : l'exemple de trois collèges marseillais », in Charlot B., Emin J.-C. (dir.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Bordas, 2001, p.119.

[27] Les collèges sont largement surreprésentés dans les signalements à travers *Signa* en Alsace comme en France. Les faits signalés par les collèges représentent 70% du total au niveau national, en 2003-2004. Cela est vrai aussi en proportion, au niveau national : le nombre moyen d'incidents par établissement est de 15,3 pour les collèges contre une moyenne de 14,4 tous établissements confondus. Sur 2004-2005, 58 des 72 faits qualifiés de « racisme » et « antisémitisme » sur les deux départements alsaciens sont enregistrés en collège. Seuls 8 le sont en lycée et 6 en primaire. Il est ici difficile de différencier ce qui relèverait d'un autre rapport au problème de ce qui serait la prégnance ou la visibilité même du phénomène.

> *« Les plus concernés, à la fois par racisme, antisémitisme et communautarisme, c'est là où la population est la plus mélangée. Moi je vous enverrai à G. et C., parce qu'il y a un fort mélange de population. (…) On a quand même un problème avec les collèges en ZEP. Les ZEP sont quand même plus concernées, du fait même d'être installé dans un quartier où il y a des problèmes familiaux, sociaux… » (Inspection académique)*

Au final, toutefois, les établissements sont divers, en termes d'implantation géographique, de profil de recrutement, de contexte local, d'histoire des établissements, etc.
Trois établissements ont souhaité arrêter leur contribution à ce travail en cours de route. Nous reviendrons sur ces raisons, qui sont significatives de la question traitée. Mais de façon générale, il faut souligner l'engagement remarquable des équipes concernées, pour rendre possible ce travail portant sur un sujet si important et si sensible.

2) **Plusieurs observations** ont été menées, notamment dans les établissements scolaires enquêtés, mais aussi dans trois lycées, à l'occasion de la manifestation « Le mois de l'Autre » (mars 2005), portant sur le racisme et l'altérité (Cf. annexe 4). D'autres observations ont également été menées à un niveau plus général (réunions inter-associatives, institutionnelles…) pour comprendre comment cette question du racisme et de l'antisémitisme fait débat en Alsace.

3) **Diverses traces relatives à cette question** au sein de l'institution ont été recueillies au cours de l'enquête : dossiers de signalement remontés aux Inspections académiques en 2004-2005, documents relatifs à la façon de travailler ces questions aux différents niveaux de l'institution (circulaires académiques, documents de cours sur le racisme, etc.).

4) Enfin, pour analyser l'émergence et les significations de la catégorie "communautarisme", nous avons travaillé à partir de deux types de traces du « débat public » :
a) **Une sélection d'essais, d'articles, de rapports publics**. Les auteurs sont divers : chercheurs, philosophes, hommes et femmes politiques, journalistes, "témoins", etc. Les thèmes sur lesquels portent d'emblée ces discours sont, eux aussi, divers : racisme, antisémitisme, « voile », présence de l'islam, laïcité, immigration, voire féminisme… Tous ont en commun de se référer explicitement à l'idée de "communautarisme".
b) **La constitution et l'exploitation d'un recueil d'articles de presse** nationale et alsacienne. C'est la racine du mot-clé *communautar** qui a servi à sélectionner les articles, à partir des bases de données informatisées des quotidiens. Trois quotidiens ont été retenus - *Le Monde*, *Les Dernières Nouvelles d'Alsace* et *L'Alsace*. Une extraction spécifique de quelques années de production correspondant à des périodes significatives a ensuite formé le corpus final que nous avons étudié en détail. (Cf. annexes 5 et 6 pour les questions méthodologiques.)

POUR LIRE LE DOCUMENT

Tous les entretiens, ainsi que le matériau recueilli dans l'enquête de terrain ont été entièrement anonymisés. Les extraits cités sont référencés à travers les mentions suivantes : Pour les élèves : Prénom (fictif), Age (ex : 16A), Classe (BP = Bac pro), Etablissement (EE = école élémentaire ; CG = collège ; LP = Lycée professionnel). Pour les professionnels : Fonction ; éventuellement matière, pour les enseignants, Etablissement (même code).

1 - DU "COMMUNAUTARISME" À L'ÉCOLE ?

Commençons par la question du "communautarisme", dans la mesure où cette notion n'a pas une consistance équivalente à celles de racisme et d'antisémitisme. Un premier constat peut être posé : au sein de l'institution scolaire, la notion de "communautarisme" apparaît *d'emblée liée* à celles de racisme et antisémitisme. En effet, la mise en place, au niveau de la DESCO (Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale), d'une « Cellule nationale de prévention des dérives communautaristes », trouve son origine dans le discours de Luc Ferry et Xavier Darcos du 27 mars 2003.[28] Ce discours est le point de départ d'une association de ces trois catégories, comme si elles étaient a priori équivalentes. Notons ici que l'intitulé de cette Cellule accrédite en retour la catégorisation "communautarisme", *comme si* elle désignait une réalité matérialisable et évidente.[29] On voit donc l'intérêt de commencer par se replonger dans le discours ministériel. L'analyse du discours normatif sera le point de départ, pour ensuite se confronter à la situation telle qu'elle est vue et vécue au sein des établissements enquêtés.

L'ordre du discours ministériel

Le discours cité de Luc Ferry et Xavier Darcos est important, du point de vue institutionnel : il a pour effet de fixer un ordre particulier de lecture des faits sociaux. Que contient ce discours, qui peut éclairer notre question ? « *C'est au nom de cette conviction [la laïcité, entendue comme « abstraction faite de la communauté linguistique, culturelle, ethnique ou religieuse à laquelle [l'être humain] se sent appartenir »] que la République française a su jusqu'à présent préserver son école des intrusions inacceptables du racisme, de l'antisémitisme et du communautarisme.* »[30]

Cette première formulation situe les trois termes qui nous intéressent à égale distance, pourrait-on dire, de l'idée de laïcité. Mais, en soi, cela ne suffit pas à comprendre la liaison implicitement établie entre eux, ni leur lien (commun ?) avec l'idée de laïcité. Il faut donc revenir plus largement à la structure du raisonnement interne à ce discours. Deux remarques peuvent être faites sur la structure du document :

- **Les titres du discours**. La conférence de presse est intitulée : « *Contre les dérives communautaristes, réaffirmer les principes de la laïcité républicaine* ». Cependant, ce texte est diffusé par la Délégation à la communication (Bureau de la presse) sous l'intitulé : *« 10 mesures pour lutter contre le racisme et l'antisémitisme dans les établissements scolaires* ». Ces deux titres se disputent donc une catégorisation générale. Si l'intitulé formel de la conférence est placé sous le signe des « *dérives communautaristes* », le document d'information

[28] A cette date, Luc Ferry est Ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche ; Xavier Darcos est Ministre délégué à l'Enseignement scolaire.

[29] Rappelons que la « cellule » a une mission élargie par rapport à cet intitulé centré sur les « dérives communautaristes » ; mais l'articulation même entre le nom et la fonction est un élément qui nous paraît ici significatif.

[30] FERRY L., DARCOS X., « Contre les dérives communautaristes, réaffirmer les principes de la laïcité républicaine », Conférence de presse du 27 février 2003, p.2.

reformule le thème sous les catégories *« racisme et antisémitisme »*.[31] En aval, apparaît un intertitre faisant suite au discours d'intention : *« Résumé synthétique des dix mesures arrêtées par les ministres pour prévenir une éventuelle montée des affrontements communautaires »*. On se place donc sous le signe des *« affrontements communautaires »* et qui plus est de leur « éventuelle » montée - et non plus des *« dérives communautaristes »*.

- **L'articulation du texte**. Les mesures annoncées ré-ouvrent la question : la première semble « neutre » du point de vue des catégories qui nous intéressent : elle annonce un bilan pour *« prendre la mesure exacte de la réalité à laquelle nous sommes confrontés »*. Ce faisant, elle traduit concrètement l'écart (potentiel) entre le discours et la réalité factuelle : il s'agit de construire le problème public que le discours nomme. Par la suite, les mesures re-basculent sur la qualification *« racisme et antisémitisme »* : *« 2. Des instructions et des consignes de fermeté sont données aux recteurs afin que soient renforcées les sanctions concernant les actes et les propos racistes et antisémites. (…) 3. (…) confié le soin à la Direction de l'enseignement scolaire de mettre en place une cellule de veille et de suivi des incidents à caractère raciste et antisémite (…) »* [il s'agira en fin de compte de la « Cellule de prévention des dérives communautaristes »…] Finalement, le discours revient à la catégorie "communautarisme" puis déplace la perspective vers le thème des *« minorités »*, avant d'établir un lien, *via* l'organisation, avec les catégories *« civisme »* puis *« établissements en zones sensibles »*[32]

Nous retenons donc à ce stade que le discours ministériel met en relation ces catégorisations, en produisant une liaison à travers deux effets : 1) Une agglomération de signifiés différents, mais traités sur un mode équivalent ? Ce mode équivalent conduisant implicitement à prendre l'un pour l'autre, mais aussi à ne pas rappeler systématiquement chacune des catégories, l'une se substituant à l'autre ; 2) Une circulation entre diverses catégorisations qui renvoient implicitement l'une à l'autre et déplacent finalement les significations vers des catégories de gestion – les catégories déjà constituées pour décrire l'organisation.

Ce sont ces rapprochements indirects qui créent l'identification du problème avec celui du stigmate « zone sensible ». À *aucun moment, le discours ne précise à quels actes la catégorie"communautarisme" se réfère* ; on reste dans l'implicite le plus total. Cette catégorie semble donc fonctionner comme unifiant d'un discours inscrit dans des références diverses. Qui plus est, cette unification est opérée sans nécessairement passer par une qualification explicite d'actes. Ainsi, l'unité de propos est d'abord *idéologique*. La liaison expresse avec les catégories racisme et antisémitisme autorise un discours tout à la fois : général ; non qualifiant ; et disqualifiant. La disqualification étant rendue visible par le ton et le vocabulaire : *« effets négatifs »*, *« incon-*

[31] La circulaire ministérielle n°2004-163 du 13/9/2004, intitulée « Lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Mesures visant à prévenir, signaler les actes à caractères raciste ou antisémite en milieu scolaire et sanctionner les infractions », s'en tient strictement à ces qualifications juridiques. Signe qui confirme, s'il en était besoin, que la question du "communautarisme" n'est pas une qualification d'ordre juridique, mais une question sociopolitique – et il faut souligner que ce discours est tenu dans le cadre d'une conférence de presse, donc dans une situation rhétorique très particulière.

[32] *« 6. Dans le cadre de la politique conduite en faveur de l'engagement des jeunes, les projets de lutte contre les effets pervers du communautarisme seront encouragés. 7. (…) faire vivre et actualiser l'Idée républicaine, en tenant compte des exigences contemporaines relatives aux droits culturels des minorités. » (…) 9. (…) un « parcours civique » des élèves, de l'école au lycée, permettra de mettre les programmes d'éducation civique des différents niveaux en cohérence entre eux et de les relier avec la vie scolaire au sein des établissements. » 10. (…) « une réunion sera organisée au ministère dans les trois semaines à venir, à laquelle participeront une centaine de chefs d'établissements exerçant dans des zones qu'on peut considérer comme « sensibles » ou difficiles. »*

testable régression »…

L'enjeu institutionnel de traduction et de construction

Le discours ministériel et ses diverses formulations par la communication administrative ne vont pas de soi. Ils ne sont pas évidents à décrypter, si l'on s'en tient *à la lettre du texte*, car ils font appel à des implicites, et donc à des références extérieures au texte lui-même. Plus encore, le discours montre bien l'incertitude qui pèse sur l'objet : on parle « d'éventuelle » montée de conflits, on appelle à construire le problème public à travers la mise en place d'une « cellule de veille ». Comment cela est-il compris, aux échelons plus locaux de l'administration ?

L'enquête montre que la notion de "communautarisme" apparaît loin d'être claire, au niveau académique. Au Rectorat, le thème du "communautarisme" est spontanément associé aux ZEP, dévoilant les implicites ethniques de la catégorie de zonage. Aux niveaux des Inspections académiques, l'objet même de la cellule en charge de ce volet au sein de la DESCO fait l'objet d'une confusion. Ainsi, par exemple, un Inspecteur identifiait la Cellule et son intitulé avec le phénomène des « sectes ». Il ne retient que l'idée de « dérive », ce qui est une norme suffisamment vague pour justifier à peu près toute catégorisation : *« C'est par rapport aux dérives sectaires ?… C'est ça, c'est les dérives sectaires et communautaristes, donc c'est bien les dérives dont il est question ».* Soulignons que nous sommes là à un niveau organisationnel, c'est-à-dire à un niveau intermédiaire censé décliner et traduire en organisation locale et en normes pratiques la politique nationale à l'échelle d'une région. Aussi, un tel discours est-il significatif d'une portée limitée de la catégorie au sein même de l'institution. La visibilité elle-même de la notion reste incertaine. Mais aussi : l'amalgame rend visible le flou et le bricolage opéré par la catégorie, et donc sa consistance variable selon les contextes.

Si nous revenons au niveau du Ministère, nos interlocuteurs ont bien noté cet effet de flou. Au niveau de la DESCO, on souligne comment la mise en place de la cellule a nécessité la création de l'objet. Au niveau de la DEP (Direction étude et prospective, en charge du suivi des signalements de violence, notamment) on voit comment cette orientation est l'objet de résistances à une traduction opérationnelle. La catégorie est trop floue, et peut-être aussi trop idéologique, pour être en soi applicable, à moins de recourir à un classement général évitant de préciser les distinctions sémantiques et les contenus effectifs affectés à cette catégorie. Surtout, au niveau ministériel, on remarque combien cette nouvelle catégorie traduit l'évolution d'un référentiel des politiques scolaires. Évolution d'autant plus problématique qu'elle correspond à une nouvelle formulation de l'articulation entre égalité unitariste et équité différentialiste.

LE RÔLE DE LA « CELLULE NATIONALE DE PRÉVENTION DES DÉRIVES COMMUNAUTARISTES »

Le rôle joué par la « Cellule nationale de prévention des dérives communautaristes », rattachée à la DESCO, nous renseigne sur les enjeux concrets relatifs à ce problème public. La mise en place de la cellule s'est faite au moment du débat national sur le « voile » à l'école. De ce fait, les deux chargés de mission de la Cellule ont d'abord eu pour mission d'assurer le relais, et de faire traduction entre le niveau des établissements et celui du Ministère. Une « enquête » a ainsi été réalisée pour savoir comment cette question était perçue au niveau local. On peut donc dire, déjà à ce niveau, que la cellule a visiblement une fonction de traduction entre le local et le national. Elle est un relais à double sens, qui permet de gérer des faits locaux, concrets mais divers, dans un cadre global placé sous la dénomination "communautarisme". De fait, cette cellule traduit des réalités locales éparses et diverses en un problème public général. On peut dire aussi que la Cellule a pour fonction effective de construire le problème public du "communautarisme". Pour vérifier cette hypothèse, il nous faudra nous pencher sur la façon dont les faits sont lus et interprétés localement, pour voir si cette construction se déroule exclusivement dans le passage entre le local et le national, ou si "communautarisme" a des significations valables à d'autres niveaux de l'institution.

Dans ce lien entre le local et le national, la Cellule joue aussi un rôle de médiation entre des logiques internes à l'institution et des logiques externes. C'est ainsi qu'elle est, au quotidien, l'interlocuteur direct des associations qui s'intéresseraient aux questions de racisme ou d'antisémitisme à l'école, par exemple : « *Sur cette question racisme/antisémitisme, je peux dire que la cellule a joué un peu un rôle de médiation entre les associations et les établissements. (…) C'était à la fois une visibilité entre le Ministère et les associations de lutte contre le racisme : on est vos interlocuteurs, vous pouvez nous saisir à tout moment par téléphone, on essaie de voir au mieux comment les choses peuvent se régler.*

Pour cette raison, la construction du problème public du "communautarisme" n'est, évidemment, pas le seul fait de l'Education nationale. Cela s'est fait visiblement de façon assez forte dans l'interaction avec des associations, et en particulier celles qui représentent la « communauté » juive : « *C'est vrai que la communauté qui était la plus préoccupée par la montée du racisme, c'était la communauté juive. C'était… effectivement on constatait depuis deux ans un certain nombre d'incidents qui la concernait, dont ils étaient victimes… donc c'est vrai qu'on a, nous, par exemple, eu des contacts avec le CRIF (…) Il est vrai que des associations comme la Ligue des droits de l'Homme, comme le MRAP, nous ont moins saisi que le CRIF, par exemple. C'est évident. (…) D'une certaine façon, donc, c'est lié aussi au paysage politique.* »
Cela explique probablement en partie l'orientation principale vers une dimension particulière de l'antisémitisme et du racisme, et donc une définition orientée de l'objet de travail – le "communautarisme" - celle qui se construit dans une opposition entre « communautés » juive et musulmane : « *Le communautarisme, qui semblait être lié en partie à la montée des revendications communautaires au sein des établissements scolaires, prenait une forme un peu particulière, puisqu'il s'agissait d'abord de remédier au problème que pouvait poser une cohabitation des communautés juives et musulmanes et notamment qui se trouvait une cohabitation extrêmement tendue par les affaires du Proche-Orient.* » (Entretien DESCO, 25 mars 2005).

Les quelques remarques précédentes nous permettent de mieux cerner comment s'est construit le problème public. Il s'est visiblement formulé dans l'interaction entre des logiques internes et externes, d'une part, et d'autre part, des logiques institutionnelles (de représentation) et des logiques professionnelles (d'action). Ces deux dimensions sont lues, l'une et l'autre, selon un enjeu d'articulation et de cohérence entre le national et le local. Cela explique l'émergence de cette préoccupation publique en tant que question orientée par des pressions extérieures sur l'institution. De fait, et significativement, le "communautarisme" à l'école est entendu, au niveau institutionnel, comme une question d'affrontement entre groupes minorisés, comme une question qui met en scène localement des questions internationales (Israël/Palestine, islam/intégrisme…), comme une exigence locale de soutien national.

L'idée de "communautarisme" prend probablement ici sa source et une bonne partie de ses significations. Le problème est donc celui *que pose à l'institution la visibilité des minorités*. Il résulte d'un regard ethnicisant, dont témoigne implicitement le rattachement aux « établissements en zone sensible », mais peut-être aussi le thème même du civisme. Ce problème s'ins-

crit dans l'agenda politique sous la pression de groupes interne (des chefs d'établissement, en particulier, pour le « voile ») et externe (le CRIF, notamment, sur la question de l'antisémitisme).

La disparition locale de la catégorie "communautarisme"

Si nous poursuivons notre analyse au sein des établissements, le premier constat que nous pouvons formuler est celui d'une rupture globale de perception. La catégorie "communautarisme" disparaît en grande partie.

Certes, on trouve quelques propos qui s'inscrivent dans le mouvement d'ethnicisation dessiné par cette catégorie, comme par exemple : *« [On aurait éventuellement] du communautarisme, parce qu'on a une importante communauté turque dans notre collège et on constatait l'autre jour qu'on assiste de plus en plus à un repli sur la communauté et que des élèves qui, autrefois ne se permettaient pas de se parler en turc par exemple à l'intérieur de l'établissement scolaire, le refont. »* (Enseignant, HG, CG6) Mais, en fait, ces propos sont plutôt rares. Et lorsqu'ils apparaissent, ils sont interprétés différemment par d'autres professionnels du même établissement, et par exemple, comme une affirmation ethnicisée de soi : *« Il y a pas mal de Turcs ici… Et ils sont fiers. Ben ils ont peut-être raison, mais parfois c'est un peu chiant… Par exemple, quand on est au portail pour le contrôle des autorisations de sortie, ils disent : "Mais moi, je suis Turc…", comme si, parce qu'il était turc ça changeait les choses. Il y en a qui les envient, de cette fierté. On a des blonds aux yeux bleus qui décrètent qu'ils veulent faire le Ramadan, pour faire partie de cette communauté. »* (Vie scolaire, CG6)

Aussi bien auprès des professionnels que des élèves, cela se passe principalement comme si cette catégorie ne faisait pas réellement sens. Une idée vague du sens dominant demeure, mais le terme lui-même fait l'objet de substitutions : *« Le racisme, le corporatisme et l'antisémitisme, on le voit partout »* (Enseignant, Compta, LP) Cette substitution est significative : même si cela reste implicite, il n'échappe visiblement pas à nos interlocuteurs que le terme a une connotation spécifique. À la fin de l'entretien avec un enseignant en comptabilité, il précisera : *« D'ailleurs quand on évoque corporatisme, est-ce que corporatisme ça englobe effectivement des groupes de personnes qui se retrouvent par rapport à une étiquette ? Les communautés… Ça je ressens pas. »* La préférence donnée à « corporatisme » ou à d'autres termes permet de recalibrer la question de façon plus large et moins connotée, de réorienter implicitement la grille de lecture vers des phénomènes plus généraux et surtout à l'extérieur de l'école.

Le flou, les confusions et les amalgames sont au rendez-vous de cette catégorie bien improbable. Les élèves confondent par exemple le terme avec celui de *communisme*, traduisant d'abord une forte péjoration idéologique. Au point, d'ailleurs, qu'il est implicitement amalgamé au nazisme, comme dans le propos de Dominique. À la question de savoir s'il y a du "communautarisme", elle répond : *« Pas du tout. Ou alors ils se cachent bien ! »* Puis, revenant sur ce propos, elle embraie : *« Moi j'en connais un, mais ça se passe très bien avec lui. Mais pas ici… [un quoi ?] On va dire un communiste. Mais il est super gentil. D'ailleurs ça m'a même étonnée*

au début. Vue sa tenue vestimentaire et sa coupe de cheveux, on le savait tout de suite que c'en était un. Bon, au début j'ai rien dit parce que je le savais pas. Il m'a dit que de toute façon, lui, tant qu'on lui cherche pas d'histoires, il est super gentil. (…) [A quoi on voit qu'il l'est ?] Ben généralement ils ont des cheveux très très courts et puis ils ont des tenues genre militaire, comme ça. Et avec des grosses sortes de bottes. Généralement ils sont comme ça. » (Dominique, 18A, BPsecrét, LP). Dans les explications données par les élèves, toutes les « communautés » y passent : des fumeurs aux sectes, des associations aux « bandes » commettant des « violences urbaines », etc. En cela, les adolescents montrent qu'ils ont bien intégré le caractère intrinsèquement péjoratif de la catégorie.

Le point commun entre les différentes propositions de définition est pratiquement toujours à l'articulation entre « étrangers » (« Arabes »), « religion », et divers actes jugés déviants. Les préjugés - ethnistes ou racistes - sont souvent structurants de ces propos, et la catégorie fonctionne visiblement comme un opérateur d'amalgames. Les interprétations renvoient à une lecture ethnicisée de la réalité sociale et aussi à la péjoration de comportements qualifiés par l'étrangeté. Mais aucun de ces discours ne situe le « problème » à l'école. Lorsque nous importons une définition rendant visible le sens implicite de la catégorie, on nous oppose un déni massif à l'idée de séparations ethniques : *« Là ça se passe bien, tout le monde est mélangé. Y a pas de groupe noir ou juif, tout le monde est ensemble.* » (Justin, 15A, 3ème, CG4) Ce n'est pas qu'il n'y a pas de groupes, comme nous le verrons ; c'est plutôt que l'ethnicité est suffisamment banalisée, pour ces adolescents, pour ne pas faire problème. Elle ne donne que rarement le prétexte à une organisation différenciant des groupes selon l'ethnicité imputée ou affirmée. La majeure partie de la vie des groupes est organisée par la discussion et des liens affinitaires. *« Ouais… y'a des… y'a des p'tits, des p'tits groupes comme ça, mais c'est pas des… Ils traînent comme ça ensemble pour discuter… C'est tout.* » (Samir, 14A, 4ème, CG6)

Une catégorie improbable, qui met l'école en difficulté

Que signifie que "communautarisme" apparaisse, aux yeux des acteurs de l'école, comme une notion si peu pertinente pour décrire la réalité sociale qu'ils vivent ? Plusieurs hypothèses peuvent être formulées.

1) On peut penser, à première vue, que cela tient à un écart dans le temps, comme le suggère une CPE, dénonçant l'imposition du concept à force de répétition : *« Il a fallu que je le vois écrit, ce truc, "communautarisme"… Je ne savais pas ce que c'était. Mais on va nous l'imposer, à force… Moi, j'ai jamais eu besoin de ce mot.* » (LP). La question est alors celle de la diffusion (incomplète) du concept dans l'espace scolaire.
2) En déplaçant le regard vers les acteurs de l'école et leur rapport à la rhétorique ministérielle, on peut penser qu'il s'agit d'une forme de résistance professionnelle à cette catégorisation, jugée non pertinente, ou encore d'une certaine imperméabilité aux enjeux tels qu'ils sont définis au niveau le plus élevé de la représentation institutionnelle.

Ces deux hypothèses se tiennent et il est probable qu'elles expliquent toutes deux une partie

de ce décalage entre les discours politiques nationaux et les discours professionnels locaux. Mais il nous semble qu'elles sont insuffisantes pour dire la *nature* de la différence entre les deux niveaux de discours. Une autre explication s'impose (de façon complémentaire) : Il se pourrait bien que la notion ne soit *effectivement* pas pertinente pour décrire la réalité sociale vécue localement, alors qu'il serait considéré comme pertinent *d'un certain point de vue* politique. On peut comprendre cela, en resituant la catégorie *comme élément de rhétorique nationale*. Le terme fait implicitement référence au point de vue de l'État-Nation, dans un contexte où ses représentants le disent menacé. Ces discours appliquent en conséquence à l'école, « sanctuaire de la République », une certaine grille de lecture : celle de lieu symbole de la constance et de la consistance de l'État. Or, cette grille de lecture nationale peut apparaître problématique du point de vue local, car elle vient prendre à contre-pied une évolution du référentiel appliqué à l'école depuis les années 80. Dans cette période, en effet, le référentiel de l'école a fait l'objet d'un « *glissement progressif de l'économique-national au social-local* ».[33] La question ethnoculturelle, en particulier, y a été dissoute dans une approche sociale territorialisée (celle des ZEP, par exemple).[34]

De ce point de vue, la notion de "communautarisme" fait problème localement, car elle superpose et assimile deux dimensions fort différentes, celle nationale-politique d'une part, et celle locale-sociale d'autre part. Nous suivons ici la proposition de Stéphanie Morel, quand elle souligne que « *cette alternative binaire entre universalisme et communautarisme qui caractérise la conception publique de l'intégration, aujourd'hui (…) empêche la distinction de deux questions différentes relatives au traitement de la différence ethnoculturelle ou du multiculturalisme : la question du communautarisme au sens politique d'une part et la question du traitement public de la diversité ethnoculturelle d'autre part. Assimilées, ces deux questions sont pourtant différentes : la première renvoie aux revendications collectives qu'un groupe ethnique peut exprimer et à la place de ces groupes dans l'espace public en termes de reconnaissance et de représentation. La seconde concerne la gestion concrète de la composition multiethnique de la population française et des relations interethniques dans la ville ou au sein d'institutions comme l'école, où se côtoient toutes les composantes de la population française. Rapportée à la première, la seconde question est éludée, ce qui a pour effet de confondre l'hypothétique danger que représentent les communautés avec les recompositions ethnoculturelles et les réactions identitaires non communautaristes telles qu'elles s'expriment aujourd'hui à l'école.* »[35]

L'expérience de la « loi sur le foulard »

Un exemple significatif de cette rencontre problématique du national-politique et du local-social, ou encore, des questions d'État et des questions scolaires, est la « Loi sur le voile ». Seules les jeunes femmes rencontrées en Lycée professionnel ont spontanément parlé du « foulard ». Personne ne s'appesantit dessus, si ce n'est ces jeunes femmes issues de fa-

[33] BERTHET T., « Doit-on parler de politiques locales de l'ethnicité ? », in Balme R., Faure A., Mabileau A., *Les nouvelles politiques locales. Dynamiques de l'action publique*, Paris, Presses de la FNSP, 1999, p. 308.

[34] Sur ce point, voir aussi CHARLOT B., *L'école en mutation. Crise de l'école et mutations sociales*, Paris, Payot, 1987.

[35] MOREL S., *Ecole, territoires et identités. Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan, 2002, p.90.

milles immigrées. Toutes celles rencontrées tiennent un discours équivalent, même si elles se réfèrent à des interprétations différentes des prescriptions de la religion musulmane. En substance : si elles ne le portent pas personnellement, elles ont du mal à comprendre et à accepter une décision *générale* qui nie leur « droit à l'autodétermination » identitaire. Un exemple parmi bien d'autres : « *Le foulard, ça n'a rien changé du tout, je veux dire chacun a sa religion et il pratique et voilà, c'est pas parce qu'on a le foulard qu'on sera bannies par les autres, ou qu'on porte un signe religieux, bien si on y tient, on y tient. Quand je suis arrivée, vue que j'étais en vacances, et j'avais appris pour le foulard, il y en a qui refusaient de comprendre, du jour au lendemain, on leur demande d'enlever le foulard. J'ai eu de la colère.* » (Nora, 17A, BPsecrét, LP)

Les adultes confirment que la Loi a semblé résoudre le « problème », si l'on entend par là le fait de porter un voile et de faire de cela éventuellement un prétexte de conflit au sein de l'école. Mais elle laisse un goût amer, pour un certain nombre d'élèves. Tout se passe comme si la Loi avait eu pour effet de renforcer un sentiment de « non-droit » pour les adolescentes concernées. Il y a manifestement un effet de violence identitaire, qui contribue à alimenter une tension sourde. Et ceci, d'autant plus que la Loi vient, malgré elle, justifier des comportements suspicieux de la part des adultes, que les élèves jugent discriminatoires. Que cela soit effectivement de la discrimination ou non – cela resterait à vérifier - importe peu ; car, dans tous les cas, cela contribue à dégrader les relations de confiance. La tenue vestimentaire des élèves est devenue, peut-être plus qu'avant, un terrain d'expression du soupçon. Certains professionnels ont observé d'autres phénomènes : au-delà d'une apparence de régulation, la Loi a pu radicaliser des situations de crispation sur des référentiels justement… religieux. « *À vouloir verrouiller de manière très générale l'histoire du voile, on se rend bien compte dans la réalité du terrain qu'on est obligés de faire des entorses et que ça provoque l'effet contraire, des espèces de fermeture, des blocages qui sont irréversibles pour certaines familles.* » (Vie scolaire, CG1) Et force est de constater que dans certains établissements où il existait des régulations locales de cette question, le passage à une régulation *nationale*, imposée, a contribué à créer l'opposition qui était jusque-là régulée dans des relations quotidiennes avec les familles.

La Loi est venue répondre à des peurs professionnelles. Ces peurs sont au premier abord celles d'être débordé par des questions d'ethnicité, qui sont pourtant (justement) présentes au quotidien. Les professionnels sont confrontés à une affirmation identitaire dont ils ne savent que faire, et qui vient mettre en doute et parfois en échec la stratégie de gestion des différences à l'école… « *alors que nous on échine à effacer les différences* », conclut une enseignante (Français, LP). Du coup, on attend de la Loi qu'elle endigue le phénomène social, qu'elle vienne d'une certaine manière fermer la question… Mais cela résiste, cela insiste. Et face à cette insistance, vécue comme une menace, certains professionnels n'hésiteraient pas à radicaliser une répression, troquant leur action éducative pour une logique sécuritaire. La peur du débordement peut conduire à projeter des significations qui, non seulement dépassent une situation, mais plus encore, en changent la nature. « *Il y a eu l'année dernière la question du voile qui aurait pu servir de cristallisateur également. Ça s'est très bien passé. Moi, je crois qu'à l'intérieur de ce collège, quand les jeunes ont quelque chose à manifester, c'est plutôt une opposition à l'institution*

Ecole que moi, en tant que Turc, en tant que Maghrébin, j'ai des choses à dire pour défendre ma communauté. » (Direction, CG7) On peut ainsi émettre l'hypothèse que la peur de l'ethnicité – qui se manifeste dans le rapport au « voile » et dans le qualificatif de "communautarisme" reformule une question de l'école en une question d'apparence extérieure, une question de l'institution en la question de son public…

"Communautarisme" : un opérateur de déplacement

L'analyse des rares cas qualifiés localement de "communautarisme" vient montrer comment cette catégorie improbable reformule un problème en un autre, à travers un prisme ethnicisant. Un exemple tiré d'une observation en lycée, dans le cadre du « Mois de l'autre » (Cf. annexe 4) éclairera ce passage d'un niveau et d'un type de réalité à l'autre, conduisant à faire disparaître le niveau local dans une perspective nationale. La scène se passe dans un lycée, avec l'intervention d'un juriste sur la discrimination.

EXEMPLE 1 : UN REGROUPEMENT ETHNIQUE AU SEIN DE LA CLASSE ?
LA QUALIFICATION D'UN FAIT DE "COMMUNAUTARISME"

La situation. Deux interventions ont lieu, auprès d'élèves issus de trois classes. Entre les deux, l'enquêteur discute informellement avec l'enseignante qui a organisé ce moment. Celle-ci lui demande s'il a « remarqué » l'organisation de la classe. Elle explique qu'elle y a vu une organisation « communautaire » selon un critère ethnique : les jeunes filles visiblement « issues de l'immigration » étaient assises côte à côte au fond de la classe. L'enquêteur n'a pas « remarqué ». Après la seconde intervention – auprès d'élèves issus de deux classes, 1ère et BTS -, l'enquêteur retourne voir l'enseignante. Voici un long extrait de l'échange enregistré :

« Enseignante : On a observé, assez tôt, une ligne de séparation… ethnique, enfin… Au fur et à mesure de notre avancée [dans l'année scolaire], on voyait des regroupements se réaliser, donc on s'est dit qu'il y avait un problème et qu'il fallait en parler. (…)
Enquêteur : Ca, c'était pour le premier groupe… et le deuxième groupe, vous avez remarqué quelque chose d'équivalent ?
E : Ben, dans le deuxième groupe… équivalent, oui. Les élèves qui étaient au fond, la rangée du fond, ce sont tous les élèves d'origine maghrébine, hein. J'ai invité tous les élèves de la classe et certains ne sont pas venu, alors, vous voyez, il y a un… un…
Enq : Je vais vous dire, moi, de mon point de vue, la première fois, je n'ai pas du tout remarqué… [Elle rit] Je n'ai pas remarqué, bon, je ne connais pas l'histoire, mais sans la connaître ce n'était pas évident pour moi ; et la deuxième fois, comme vous me l'avez dit, j'ai regardé, et j'ai remarqué autre chose : là [au fond] il y avait des filles, là [à droite] il y avait des garçons, là [à gauche] des garçons… Là [à gauche] il y avait les BTS et là [au fond et à droite] il y avait les autres… C'est-à-dire deux autres critères ont présidé à la distribution des places : la classe et le sexe.
E : Ouais, ouais… Mais là c'était pas la même classe [que la première fois], c'était différent…
Enq : Et parmi les garçons, il y avait aussi un garçon qui avait une couleur de peau où on se dit : « il est d'origine… ». Pour moi, la situation n'était pas d'abord celle de l'origine, mais en fonction du sexe et de la classe.
E : Oui, oui… c'est moins choquant. C'est moins dur. Mais là où, par contre, ça me pose un problème [inaudible] il s'est échangé des trucs par Internet. »
La fin de cette phrase est une allusion à un problème dont la scène restituée ici est l'aboutissement. L'acte de départ est une situation où des mails d'insultes qualifiées de racistes ont été échangés entre des élèves. Le CPE, qui a géré l'affaire, raconte comment on en est venu à organiser ce projet et à s'inscrire dans le cadre du « Mois de l'autre ». Flash-back :

« Par Internet… les uns reprochent aux autres le problème du voile, le communautarisme… et de l'autre le racisme anti-français… Pareil, c'est symbolique de ce qui arrive actuellement… avec des propos très violents… (…)Si je pouvais savoir [ce qui a été déclencheur]… Mais, je pense que… d'abord ils ne se connaissaient pas avant, avant de se retrouver dans cette classe. Et ensuite, il y a un contexte ; il y a le contexte de l'interdiction du voile… islamique à la rentrée ; il y a forcément une crispation… (…) [il échange avec enseignante pour savoir qui était voilée] Il y en avait quatre qui étaient voilées, alors que les « gothiques » n'étaient pas là. Enfin, gothique… avec des idées d'extrême droite qui sont ouvertement dites, c'est-à-dire : "Il faut exterminer ce qui n'est pas Blanc." Et, ces propos… j'ai eu un entretien… ils m'ont tenu ces propos, et moi, je suis un… je suis un "collabo des Bougnoules"… Pour vous dire… Alors moi, j'ai été prendre le taureau par les cornes et puis je suis allé faire des interventions dans les classes, mais en faisant un rappel à la Loi, en cadrant, en disant : il y a des propos qui sont absolument insoutenables, intolérables et condamnables… je leur ai expliqué les sanctions… la Loi… Mais par contre… je ne suis pas du tout préparé à… intervenir par le dialogue et par le… J'ai fait du forcing moral, alors c'est pas la solution Alors quand j'en ai parlé à [Enseignante], elle… ça l'a interpellée, ça l'a intéressée et puis elle a repris le bébé avec l'eau du bain et elle a essayé de travailler cette dimension. »

Nous revenons avec l'enseignante sur la situation au sein de la première classe observée :
Enquêteur : Vous faisiez référence, au début de l'année, à un événement qui a eu lieu… C'était quoi cet événement, et ça s'est passé comment ?
Enseignante : Ben en fait, moi j'étais pas au courant de cet événement là, mais, au dernier conseil de classe, les parents sont venus dans l'établissement voir le Conseiller d'éducation pour [inaudible] pressions [inaudible]. Ils ont demandé à voir notre Proviseur [inaudible] et déjà, rentrer dans l'établissement au sujet de nos enfants et… en se cachant, vous voyez… Ils avaient peur de représailles. Voilà, donc l'événement, c'était ça, apparemment, ça a été des menaces, c'était pas des insultes, c'était des menaces, importantes, vis à vis de deux ou trois élèves et on n'en n'a pas su beaucoup plus… on en a quand même parlé, alors apparemment, ça va un peu mieux… puisqu'on en a parlé… devant toute la classe.
Enq : Comment ça a été travaillé avec eux ?
E : Moi je fais un travail de fond, je les ai en économie et en droit ; donc moi je les ai sollicités pour me présenter des exposés sur des thèmes d'actualité qui les intéressaient. C'est là que j'ai réalisé à quel point ils ne voulaient pas travailler avec les camarades… "On ne voit pas pourquoi nous on travaillerait avec eux", et eux ne travaillent pas avec les autres. Voilà, ça c'est la première année où je me rends compte à quel point… Ça fait 7 ans que j'enseigne, hein, et … j'ai vu l'évolution, et là je crois qu'on ne peut plus rester en dehors.

Il y a beaucoup de choses dans ce récit, quant à la structure des faits et à leur traitement. Mais retenons ici avant tout deux choses, concernant la catégorie "communautarisme" :

1) D'abord, sur le différentiel de regard entre l'enseignante et l'enquêteur, qui organise au départ l'échange. La catégorie "communautarisme" n'a pas de pertinence nécessairement partagée. Le critère n'est pas significatif en soi. Il devient un *signe* – perçu et interprété - relativement à un contexte donné. La situation ne peut être comprise hors de cette historicité qui conduit à faire de cette catégorie une catégorie pertinente pour l'enseignante. Le discours témoigne d'une construction du phénomène dans le temps en même temps que la « sensibilité » à ces questions se construit. Les choses ne *font signe* qu'à partir du moment où l'on a appris à les voir comme signes. Et ici, cet apprentissage semble aller de pair avec la constitution du phénomène comme « problème ». Mais il ne coïncide pas pour autant avec l'histoire des faits, dont le point de départ est antérieur et extérieur à ce que l'enseignante remarque.

2) Du point de vue de la catégorie qui nous intéresse, il faut s'arrêter sur la remarque, « pas la même classe », à la fin de la première partie du discours de l'enseignante. Notons que si la seconde classe est jugée différente de la première, c'est pourtant la même grille d'analyse qui est utilisée, venant légitimer la catégorie "communautarisme". C'est le ca-

ractère relatif de cette catégorisation, introduite par la confrontation de point de vue avec l'enquêteur, qui conduit à justifier une « différence de classe ». C'est comme s'il s'agissait de préserver la pertinence de la catégorisation comme fait de "communautarisme", au moins pour la première situation, pour laquelle il n'y a pas de contre-discours de l'enquêteur. Ceci semble d'autant plus significatif que la suite de l'échange, et l'arrivée du CPE, vont révéler que le fait en question trouve son origine dans une situation raciste. C'est cette agression qui a produit, en retour, une gestion du stigmate à travers la construction du groupe stigmatisé pour se protéger.[36] L'enseignante dira, pour qualifier le rapprochement physique des positions dans la classe que les jeunes filles se sont mises ensemble *« pour se serrer les coudes »*…

La catégorie "communautarisme" semble donc malléable, alors que la signification morale, péjorative, qui lui est affectée demeure stable. Celle-ci est résumée par l'enseignante quand elle conclut : « *c'est choquant* ». Ce registre moral établit une mise en équivalence avec l'acte raciste initial (« moins choquant, moins dur ») avant de l'oublier. La catégorie apparaît donc bien comme une façon de réduire la question du racisme en son résultat : une production d'ethnicité, en attribuant la responsabilité de celle-ci au groupe minorisé.

Une qualification qui généralise et qui nationalise les problèmes

Un autre exemple vient confirmer la proposition selon laquelle le thème du "com-munautarisme" conduit à requalifier une réalité locale et scolaire en réalité nationale et politique. Cela concerne le Collège n°6, situé dans le nord de l'Alsace, qui accueille une importante population venue de Turquie. Il est confronté à l'existence d'un internat géré par une association « culturelle », qualifié par nos interlocuteurs d'« internat musulman ». Cela génère des demandes de dérogation provenant même du département voisin. Le ciblage de cet établissement par l'Inspection académique a explicitement été fait au motif du "communautarisme" supposé.

[36] F. Lorcerie rappelle que *« chez les désavantagés, la discrimination (…) augmente aussi leur degré d'identification à leur groupe d'appartenance, ils tendent à former un « groupe-agrégat ». Autrement dit, la discrimination amène les discriminés à réagir en bloc ; plus largement, la catégorisation sociale amène les catégorisés à resserrer leurs relations mutuelles ». In L'école et le défi ethnique, op. cit., p.39.*

EXEMPLE 2 : LA GESTION D'UN « INTERNAT MUSULMAN » :
LA QUALIFICATION DE "COMMUNAUTARISME" COMME DÉPLACEMENT DES SIGNIFICATIONS

La qualification de "communautarisme" n'est pas le fait des professionnels du collège. Ceux-ci apparaissent divisés quant à l'interprétation des faits, et surtout quant aux effets sur les élèves scolarisés au collège. D'un côté, le Principal se pose des questions, mais, mis à part des demandes de dérogations, il dit n'a pas d'indicateurs de la « gravité » de la situation. Il se pose des questions. D'un autre côté, certains enseignants d'Histoire ont le sentiment que les élèves qui sont accueillis à l'Internat y entendent un discours sinon dogmatique, du moins peu rationnel sur l'islam. Les surveillantes et la CPE, quant à elles, ne relèvent rien de particulier et estiment qu'il n'y a aucun « problème d'intégration ». Quoiqu'il en soit, cette situation d'internat spécifique pose évidemment question, parce qu'elle engage en particulier l'institution scolaire à travers la gestion des dérogations. Faut-il ou non accepter ces demandes ? Ces demandes sont-elles légitimes ?

Ces questions sont évacuées du niveau scolaire, sous le coup de l'intervention du Ministère de l'intérieur. Les Renseignements généraux vont se pencher sur cette situation ; *« ils en ont conclu qu'il y avait un danger, mais moi je n'en sais rien »* explique le Principal. Du coup, le Préfet a dessaisi de fait l'Education nationale du dossier, en imposant la fin des dérogations. Le problème échappe donc à la réalité scolaire dans laquelle il existait (comme difficulté générant de l'incertitude), pour être redéfini de façon certaine en tant que réalité d'ordre nationale (la protection de l'État). En concluant, le Principal explique comment la requalification de la réalité génère, à son niveau, une disparition quasi fantomatique des questions : *« Maintenant, est-ce que ça représente un danger ? Je n'en sais rien. Mais les RG ont dit que oui, et donc la Préfecture a interdit. Ça devient secret d'État. C'est devenu mystérieux. Ça a disparu comme ça, je ne sais pas où, mais maintenant, c'est secret… »*

Cette situation est significative d'une confiscation du sens local par une stratégie de lecture d'État. Cette situation conduit à substituer à un référentiel local et *scolaire incertain* un référentiel *assurément sécuritaire*. Mais ce dernier n'a rien d'évident, localement et du point de vue de l'établissement. La qualification même de "communautarisme" se révèle problématique, dans la mesure où elle renvoie à une autre réalité, une réalité politique qui fait mystère pour le Principal du collège. S'il est, bien sûr, légitime de se poser la question de la sécurité de l'État, il faut cependant remarquer que la requalification sur le mode sécuritaire conduit à faire basculer la réalité sur un mode non-scolaire – ce qui a pour conséquence scolaire le refus des dérogations – et que, dans le même temps, la situation échappe à l'école. Dans le contexte actuel, où se construit un sentiment de « menace sur l'école »[37], ce déplacement correspond à un changement de nature des enjeux.

L'ethnicisation, une pratique banalisée mais problématique

La catégorie "communautarisme" semble être un décalque de celle d'ethnicité. Elle apparaît comme sa reformulation péjorative, sous le coup d'une étatisation des questions. Nous reviendrons à la fin de cette étude sur les significations de cette catégorie. Il faut ici bifurquer, pour interroger la réalité de l'ethnicisation. Nous avons noté que celle-ci existe parfois, sous le couvert de la catégorie "communautarisme". Mais elle excède évidemment cet habillage particulier, pour apparaître comme un phénomène massif et complexe.

[37] « Communautarisme. Menace sur l'école » est le titre d'un dossier du *Monde de l'éducation* (n°314, mai 2003).

La banalité de l'ethnicisation scolaire

L'usage de critères ethniques est chose courante et banalisée, non seulement au niveau des élèves – nous y reviendrons – mais du côté de l'institution et de ses professionnels également. Les adultes, à l'instar des élèves, *croient* dans les définitions ethniques. Le jugement porté » sur les élèves peut être structuré par une perception ethniste : *« Ceux qui viennent d'Afrique, les petits Africains, ils se retrouvent, ils se sentent proches, ils ont la même culture, les mêmes fêtes… (…) Le petit Français moyen est plus calme, en règle générale, que les petits Maghrébins. Surtout les filles, qui sont exubérantes. Ça correspond pas au critère du bon élève. Mais maintenant, ça a aussi déteint (sic) sur les petits Français, les gens issus de l'immigration. »* (Vie scolaire, LP)

Les jugements ethniques appellent les logiques ethniques. C'est ainsi que, parlant d'un « petit Afghan » et d'autres enfants qui « nous font voyager », une CPE conclut : *« Ce qui est malheureux, c'est qu'ils ne connaissent pas grand chose de leur pays. On est obligé de leur demander de travailler sur leur pays… Il faudrait leur parler de leur pays d'origine, et leur apprendre leur pays d'origine. »* On retrouve cette trace de façon fréquente. Pour travailler sur le racisme, les établissements privilégient fréquemment l'organisation d'expositions sur « les pays d'origine » des élèves. L'ethnicisation est active, qui assigne les élèves à des origines et des appartenances, indépendamment des références identitaires qu'ils expriment. De ce point de vue, *« le recours à des acceptions de type "racial" ou "ethnique", pour dire la différence et l'infériorité de l'autre, symbolise l'ensemble des violences vécues par ces jeunes à cause d'une idéologie qui subordonne la légitimité de leur identité à une différenciation en fonction d'une origine "ethnique" supposée être la leur. »*[38]

Les marques de l'ethnicité contribuent à organiser l'espace scolaire et participent par exemple des procédures couramment mises en œuvre. Nous sommes parfois clairement, dans le registre de la discrimination, puisque l'ethnicité influence les pratiques en organisant et en justifiant des traitements différentiels. Cela se retrouve, banalement, dans les critères d'embauche des assistants d'éducation : *« J'ai des assistants d'éducation, volontairement on a pris des Maghrébins, une jeune Noire... »* (Direction, CG3) Cela se retrouve également dans la gestion de la composition des classes, même si cela ne se dit qu'à mot couvert, ou par inversion : *« J'essaie de saupoudrer mes petits Français, pour pas qu'ils soient tous ensemble… surtout ceux qui sont des villages. »* (Vie scolaire, LP) Dans la gestion des relations avec les élèves également, on remarque des différenciations dues à l'ethnicisation. La représentation du public issu de familles immigrées, et la crainte d'avoir éventuellement à gérer des incompréhensions conduit certains adultes à différencier pour, disent-ils, ne pas faire de différence… Paradoxe d'une gestion ethnicisée :

> *« On peut pas appeler ça du favoritisme, mais… indirectement, inconsciemment quand on parle avec les élèves étrangers… On fait attention vraiment à ce qu'on dit… pour que justement y'ait pas après de… euh… de réactions du genre… "Ah ! Madame, c'est parce qu'on est étranger que vous dites ça", machin… Et des fois, quand on rappelle à l'ordre un élève, euh… qui n'est pas étranger… Moi, je sais que j'ai, des fois, je fais exprès de le dire assez fort… et pour que tout le monde l'entende… pour que justement des élèves qui m'ont fait une remarque comme ça, pour qu'ils voient que c'est pas que pour eux… que c'est aussi envers les autres… Pour qu'ils se rendent compte que… C'est pour tout le monde pareil… Et on le fait pas… Je l'fais pas vraiment exprès, mais… Je m'en rends pas toujours compte… Mais des fois, c'est vrai que, incons-*

[38] FRANCHI V., « Ethnicisation des rapports entre élèves : une approche identitaire », *VEI Enjeux*, hors série n°6, décembre 2002, p.38

ciemment, on fait ça pour que justement ils remarquent qu'il n'y a pas de différence entre eux et… ceux qui sont originaires d'Alsace, on va dire. » (Vie scolaire, CG6)

De façon plus inconsciente, une CPE (LP), qui vient de parler des « immigrés » en mobilisant tous les stéréotypes attribués aux « Maghrébins », explique : *« C'est vrai qu'on est sévère avec ces enfants. On est sévère car ils n'ont pas de repères, on leur apprend à être maîtres d'eux-mêmes, on essaie de leur inculquer… C'est vrai, ce qui est difficile chez ces enfants, c'est qu'ils sont impulsifs, ils se contrôlent pas. Le petit Français aura plus tendance à faire attention à la hiérarchie, on est obligé de leur mettre les points sur les "i". (…) Ils ont des comportements qui génèrent du rejet. »* Mis en regard de ce discours, qui montre bien comment les préjugés justifient un traitement différentiel, le déni de la discrimination et du racisme est significatif : *« Je ne vois pas vraiment de racisme vis-à-vis… moi j'ai jamais senti de racisme… On va parler du cancre… on va parler de l'élève perturbateur. Mais ça dépend aussi beaucoup des personnalités. »* Comme on le voit, la question de la personnalité et du comportement servent de cache-sexe au racisme et à la discrimination. Les stéréotypes concernant les personnalités permettent de masquer (relativement) la discrimination, en ne mobilisant plus que le thème du comportement, qui incorpore les préjugés ethnistes. L'ethnicisation est effective et active…

L'école face à la question de l'ethnicité

Les professionnels soulignent abondamment la banalisation de l'ethnicité à l'école. Chacun est confronté à des situations dans lesquelles cela se manifeste, sous une forme parfois ludique, parfois provocatrice, parfois affirmative, parfois agressive… Mais, malgré la présence concrète des logiques d'ethnicité dans l'école, et la contribution importante de celle-ci à l'ethnicisation, la question fait problème. C'est qu'il y a un écart de catégories d'appréhension de la réalité, entre les adolescents (quelle que soit leur dite « origine »), et les adultes des classes moyennes et dominantes. Dans le monde des adolescents, et qui plus est ceux vivant en « banlieue », l'ethnicité est vécue sur un mode banal et non problématique ; ce qui est souvent loin d'être le cas pour les adultes qui les rencontrent au sein de l'école. *« La spontanéité et l'immédiateté de la conscience et de la reconnaissance adolescente de l'ethnicité, (…) contraste nettement avec les formes d'euphémisation langagière et de dénégation des adultes des classes moyennes et dominantes, qui sont au contraire gênés aux entournures quand ils se trouvent amenés à désigner ou à identifier quelqu'un par son ethnicité ou sa couleur de peau. »*[39]

Pour les professionnels la difficulté vient en particulier de leur confrontation à des affirmations ou des demandes identitaires qu'ils ont des difficultés à gérer. Ceci, parce qu'elles mettent en lumière des référentiels professionnels contradictoires : par exemple, entre l'obligation de suivre tous les cours et la traque de l'absentéisme, d'une part, et l'enjeu de gérer les relations sociales dans l'école et avec les familles, d'autre part. C'est ainsi que des aménagements ponctuels et locaux ont lieu. L'établissement est en cela le lieu de régulations visant à combiner une pluralité d'orientations institutionnelles contradictoires :

[39] LEPOUTRE D., « "Les reunois i'mangent du mafé". Tensions interethniques et acculturation dans une jeunesse de banlieue », in *Migrants formation* n°109, juin 1997.

> *« On a des filles qui ne vont pas à la piscine parce que c'est le refus que le gamin boive de l'eau et puis l'eau elle peut rentrer dans les oreilles, elle peut rentrer dans le nez bon. Et on sent que le discours avec les parents, il est pas du tout imperméable (sic), c'est fermé, c'est verrouillé et on sent qu'il y a aucune concession de ce côté là. Donc par rapport à cette loi qui oblige à assister à tous les cours, on est obligé de faire preuve, je ne sais pas si c'est de tolérance, mais en tout cas on fait entorse à la loi. Parce que sinon on va à l'explosion avec les gamins, avec les parents et puis ça se traduit par de l'absentéisme. J'en ai référé au directeur de l'établissement qui m'a dit : "ben écoutez, l'élève est obligée de venir en cours", donc c'est pas de l'absence mais on va la garder en permanence pour éviter le scandale. Voilà un exemple d'entorse. » (Vie scolaire, CG1)*

Dans nombre d'établissements, la relation aux parents et aux élèves prime. L'enjeu est avant tout de maintenir un lien qui permet de travailler, et une partie importante de l'énergie professionnelle est consacrée à cela, d'autant plus que les situations sont souvent tangentes : *« C'est un établissement très sensible, on est en zone de prévention de la violence, on est ZEP, on manie des choses délicates. On ne veut pas mettre en danger la confiance. Notre capital le plus précieux ici c'est la confiance. Qui est très très fragile. »* (Direction, CG1)

L'exemple des mariages imposés. Pour les acteurs de l'école, un objectif implicite est la scolarisation la plus longue possible dans le système scolaire français. Les stratégies des familles immigrées, quant au mariage des filles, par exemple, vient contredire cet objectif, en même temps qu'il en dévoile les implicites. La tension avec la « culture » familiale – qu'elle soit étrangère, populaire ou autre – s'exacerbe à ce moment, car les stratégies des familles rendent visibles les limites intrinsèques de l'école, et peuvent éventuellement court-circuiter la réalisation de cet objectif implicite. Le cas des mariages des jeunes filles, dès qu'elles ont 16 ans, est significatif de ce processus de confrontation entre deux logiques différentes, que vivent douloureusement les professionnels.

> *« Les jeunes filles qui vont sur les seize ans, où l'orientation n'a pas été bien travaillée ou n'a pas été possible, en cas de redoublement par exemple - on a en ce moment une gamine qui est absente, qui ne veut plus venir à l'école, elle va avoir seize ans en décembre, elle nous dit « : "De toute façon, mes parents veulent me marier", et voilà quoi. Donc on a affaire aussi à un repli sur des traditions culturelles qui sont assez désarmantes (…) on a quand même beaucoup de jeunes filles qui quittent le collège après la troisième et une fois seize ans, elles sont mariées, de gré ou de force. » (Vie scolaire, CG1)*

Ce propos montre bien, cependant, que des logiques contradictoires internes à l'institution scolaire – ici, en matière d'orientation – viennent affaiblir son potentiel de négociation. En n'offrant qu'une solution peu qualifiante, voire disqualifiante en matière d'orientation, l'école réduit son attractivité. Ce n'est donc pas seulement les stratégies des familles qui constituent le problème, ici. On peut penser que les stratégies des familles répondent, d'une certaine manière, aux difficultés de l'école à assurer une valorisation sociale. C'est alors que la valorisation sociale par d'autres vecteurs prend son sens, peut-être au détriment des adolescentes. Par défaut de *pouvoir* négocier, et d'abord parce qu'ils situent l'enjeu sur un terrain qui leur est inaccessible (la religion), les professionnels peuvent avoir la tentation de se retourner vers les élèves eux-mêmes, et d'accentuer la tension normative entre le référentiel familial et celui de l'école : *« C'est difficile hein, de parler de l'idée de Dieu ou de spiritualité avec les parents quand on est pas de même tradition religieuse. C'est très délicat, on a pas non plus les compétences pour le faire. Ça passe tout de suite au jugement de valeur, à l'interprétation, à la peur de dire n'importe quoi, de blesser. Je dirais la seule marge de manoeuvre qu'on ait, c'est de convaincre l'élève que ce n'est pas forcé-*

ment la meilleure solution. » (Vie scolaire, CG1) Mais on voit bien, dans ce propos, que la qualification religieuse du problème est entérinée par l'école, et donc que les professionnels jouent de fait un rôle dans l'ethnicisation et la fermeture de cette problématique.

De la peur de l'ethnicité à la racisation

La peur professionnelle de l'ethnicité, combinée à une ethnicisation institutionnelle, produit un mélange (d)étonnant. Elle encourage une ethnicisation qui prend corps dans le quotidien du travail, et légitimant éventuellement des préjugés racistes. Ainsi, par exemple, telle enseignante, en Lycée professionnel, explique comment elle prend en compte ses propres préjugés pour se préparer à la rentrée scolaire, ou autrement dit pour *se mettre en condition* : *« Nous, on a peut être des préjugés, hein. Un Turc il est comme ça. Moi je dis Turc parce que je pense vraiment que les garçons turcs sont les plus durs. oui. Les plus coriaces. Quand on va voir les dossiers de nos futurs élèves, on regarde beaucoup les noms quand même.* » Elle embraie en expliquant que cette stratégie *« ne nous a pas servie, parce que, bon… (…) il y a une collègue qui a fait une attaque cérébrale hier soir… et elle sortait de trois heures avec une classe très dure.* » Elle explique immédiatement après que cette attaque cérébrale serait liée, *« on va pas dire que c'est exclusivement [à] ça, parce qu'elle a eu de gros problèmes familiaux liés au décès de sa mère et à une agonie qui a duré un an, mais un enseignant fragile ne peut pas bosser.* » Le lien est fait. Et ce lien témoigne d'une construction de la relation avec les élèves – « Turcs », dans ce cas – sur le mode prévisible de l'affrontement.

L'ethnicisation ne s'arrête pas là : cette même enseignante va jusqu'à voir dans le « niveau sonore » de la classe le signe d'un « envahissement » de la part des jeunes « musulmans » : *« Le niveau sonore… parfois je me dis que, de façon consciente ou inconsciente, ils essaient d'envahir tout l'espace, par quelque moyen que ce soit.* » Et, de « l'envahissement » à « l'invasion », il n'y a qu'un pas… qui sera franchi plusieurs fois au cours de l'entretien, toujours dans le registre de l'affrontement (*« Ils nous provoquent avec leur culture donc ils n'acceptent pas notre culture.* ») On voit dans cet exemple combien les règles au sein de l'établissement peuvent être le siège de préjugés qui donnent au racisme un terrain détourné pour se manifester. Le règlement intérieur, par exemple, traduit en langage acceptable des projections quant à la normalité *(« J'en ai entendu une avant les vacances dire : "Ouais mais c'est une prison ici". Et en fait je me suis dit c'est pas pire qu'à la maison. Et notre règlement il est tout ce qu'il y a de plus normal. »*, Enseignante) Et force est de constater qu'en la matière, la norme est largement ethnicisée, parce que la référence du Nous est d'emblée opposé à un Eux ethnique.

La question de l'ethnicité telle qu'elle se formule dans les établissements rencontrés porte, intrinsèquement, le stigmate de la « banlieue ». Et, sur ce plan, le lien est établi entre la stratégie de gestion de l'établissement et la projection ethnique sur le public accueilli. On construit des « limites » sur la base des préjugés que l'on a du public, comme le montre le propos suivant : *« [Les limites] il y a premièrement la Loi [sur le voile] et deuxièmement le Règlement Intérieur. On a eu plusieurs assemblées plénières et on s'est tous mis d'accord sur ce qu'il fallait demander ou inter-*

dire. C'est interne à l'établissement, parce que notre recrutement - on recrute des élèves qui sont originaires, mais oui, vous le savez, [elle cite trois quartiers stigmatisés de la ville] et puis des villages aussi, des villages avec des gosses qui sont très gentils - donc il faut que ce soit pour tout le monde pareil. » (Enseignant, Français, LP) Dans ce propos, au qualificatif de « gentil », appliqué aux « gosses des villages » s'oppose… le seul nom des quartiers stigmatisés et un implicite : « mais oui, vous le savez ». À suivre les implicites de ce discours, pour traiter « tout le monde pareil », il faudrait distinguer selon la visibilité « ethnique ».

* *
*

La question de l'ethnicité ne se confond pas avec la catégorie "communautarisme", dont nous avons vu que le caractère péjoratif traduit un prisme national-politique. Cette dernière catégorie apparaît comme une formulation globale et floue, dont la construction même est problématique au sein de l'institution. Si elle peut éventuellement recouvrir et agglomérer une pluralité de questions possibles à une échelle nationale, c'est en partie comme réceptacle informe de pressions diverses, internes comme externes. Mais la catégorie semble n'avoir guère de sens à une échelle locale. Plus encore, cette dichotomie entre national et local, entre questions d'État et questions scolaires, rend visible et peut exacerber une tension interne à l'institution. La radicalisation de logiques étatico-nationales peut conduire à faire disparaître, partiellement du moins, certaines dimensions de la réalité scolaire locale, dont les régulations, certes incertaines et difficiles, sont néanmoins réelles et importantes. Si la catégorie "communautarisme" est connectée à la question de l'ethnicité, c'est d'une façon contradictoire : elle relève elle-même d'un prisme ethnicisant de la réalité sociale, en même temps qu'elle impose une lecture dépréciative de l'ethnicité. En cela, c'est une catégorie du Majoritaire, dans une relation sociale radicalement asymétrique. Elle permet de péjorer les manifestations visibles de l'Autre, jusqu'à parfois requalifier et faire disparaître le racisme produisant l'ethnicisation.

Nous reviendrons bien évidemment sur cette notion de "communautarisme", pour confirmer et approfondir les hypothèses ici formulées. La dernière partie de cette étude sera consacrée à une historicisation de la catégorie, ainsi qu'à une analyse plus systématique de son fonctionnement. Mais pour l'instant, il nous faut nous intéresser à la problématique du racisme et de l'antisémitisme « à l'école », pour comprendre comment cette question se pose (est posée) au sein de l'institution, et ce faisant, comment elle est construite en tant que problématique pour l'institution.

2 – PERCEPTION ET CONSTRUCTION INSTITUTIONNELLE DU « RACISME À L'ÉCOLE »

Le "communautarisme" n'est pas quantifié à l'école. Et pour cause… Il n'en va pas de même pour le racisme et l'antisémitisme qui, eux, sont désormais intégrés dans l'outil de saisie et de quantification des actes de « violence » à l'école : *Signa*. Depuis janvier 2003, les qualificatifs de « motivation raciste » ou « antisémite » apparaissent, dans le protocole de saisie, comme un attribut de certains faits de « violence ». Les chiffres qui résultent de cette comptabilité sont diffusés et utilisés comme indicateur d'une « montée du racisme et de l'antisémitisme » - dans les analyses de la CNCDH, par exemple. Il s'agit donc, de revenir en amont, pour comprendre ce que ces données signifient, tant du point de vue des « faits » enregistrés, que de l'institution qui en produit l'image statistique. *Que donnent à voir ces chiffres ? Comment fonctionne, concrètement, cet outil, en particulier aux niveaux locaux censés l'alimenter ? De quels usages - pratiques, comptables, politiques, etc. - est-il le reflet ?* Ces questions nous conduiront à analyser la façon dont le racisme et l'antisémitisme sont perçus et interprétés, du niveau national au niveau local. Car, en effet, l'interprétation est à la fois constitutive et constituante de la problématique, dont les contours sont moins évidents que ne le laissent supposer les critères statistiques.

Les chiffres fournis par *Signa*[40]

Pour l'année scolaire 2003, 1,2% des actes signalés par les établissements scolaire du second degré dans le logiciel Signa concernent des « injures à caractère raciste ». Cela correspond à 850 des 79.987 actes ainsi recensés. (Cette procédure ne concerne que les établissements publics.[41] Pour les établissements du primaire, le signalement n'est pas direct, mais remonte en théorie par l'intermédiaire des Inspecteurs.)

La catégorisation change, à partir de l'année scolaire 2003-2004. Janvier 2004 voit en effet l'introduction d'une variable complémentaire, qui témoigne d'une évolution dans l'évaluation des actes. « Raciste » n'est plus affecté spécifiquement à un type d'actes (« Injure à caractère raciste »), mais devient une « motivation » qui vient qualifier d'autres actes de « violence ». Ce basculement donne lieu à une évolution des chiffres, ce qui peut à première vue donner le sentiment d'une plus grande prégnance. On enregistre ainsi 1040 actes « à motivation raciste » et 235 « à motivation antisémite », soit environ 3% de l'ensemble de signalements. En 2004-2005, ce sont 1707 actes « à motivation raciste » et 330 « à motivation antisémite », soit 2,5% du total.

Ce basculement dans le mode d'enregistrement correspond à un choix délibéré de visibilité nouvelle pour ce « problème ». Ce qui se traduit également par une plus forte place dans les

[40] Nous nous appuyons ici sur les notes d'information de la DEP – Ministère de l'éducation nationale.

[41] L'absence de recensement centralisé au niveau du privé est perçu comme *« un gros problème »* au niveau du Ministère, en raison du fait que *« les élèves des établissements privés juifs peuvent être agressés par d'autres élèves de l'école public à la sortie, dans la rue »* et que cela ne fait pas l'objet d'une prise en compte institutionnelle (DESCO, entretien du 25/03/05).

commentaires. Le changement au sein du logiciel découle du constat des limites d'appréhension du problème à travers la seule catégorie « injure raciste » : *« Ce qu'on a souhaité c'est que tous les actes saisis dans le logiciel Signa (…), on puisse décliner la nature raciste/ antisémite de l'acte. Que ce soit un acte de violence, que ce soit une injure, que ce soit un racket… (…) tout ça, on peut savoir si l'origine de cet acte est de nature raciste/antisémite. »* (MEN, DESCO)

Cela ne va pas sans poser des questions d'interprétation des actes. En effet, l'évolution de *Signa* conduit à enregistrer deux choses différentes : auparavant, on enregistre un type d'acte (injure) dont le caractère raciste/antisémite est supposé directement connecté (on imagine que ce lien est établi par la nature des mots employés, et peut-être par l'origine des interlocuteurs). Or, en ouvrant les types d'actes pour lesquels cette qualification est possible, la qualification de racisme/antisémitisme devient seconde pour un certain nombre d'actes : par exemple, peut-on déduire d'une agression physique qui suit immédiatement une injure comprenant des références racistes qu'elle est une violence raciste ? Cette question n'est pas seulement théorique. La nouvelle mesure du phénomène accroît la marge d'interprétation laissée au local, parce qu'elle suppose une interprétation des *motivations*, et ne saisit plus seulement la *réalisation* de la référence raciste/antisémite. Il nous faudra voir concrètement quelle dimension prend cette question de l'interprétation, dans les usages de *Signa*.

Fonctions et usages de *Signa*

Les fonctions de *Signa* sont diverses. Selon le Ministère, il a pour fonction d'être avant tout un *« outil de pilotage »*[42], support de traitement des faits. Il a donc, de fait, une fonction institutionnelle interne, de rapprochement entre le « terrain » et l'administration, en cherchant à créer une image commune du problème public pour favoriser une stratégie convergente de traitement. C'est ce qui explique, par exemple, l'importance accordée à la circulation des informations, non seulement celles remontant le long de la chaîne administrative, mais aussi celles qui descendent. La CNCDH, dans son rapport 2005, *« préconise une diffusion auprès des établissements scolaires des données collectées par Signa et de l'analyse qui en est faite par le ministère [afin d']optimiser le potentiel de Signa dans la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, mais également [d']encourager les remontées d'informations en sensibilisant les établissements qui, jusque-là, ne répondaient pas. »*[43] Ce retour d'information est partiellement fait, en Alsace, et il a visiblement pour objectif de légitimer les pratiques. Ainsi, une circulaire de rentrée (2004) dans le Haut-Rhin, donne-t-elle le résultat des saisies, sous la forme de quelques données statistiques, avant de conclure : *« Il est indispensable de continuer à repérer, à signaler bien sûr, mais surtout à traiter, au plus près, ces situations. (…) La diminution significative que nous constatons, depuis 2 années n'est pas une fatalité : elle est bien due aux efforts et actions de tous. Soyez en remerciés. »*[44]

[42] Entretien à la DEP du 31/05/05.

[43] CNCDH, *Rapport de la commission nationale consultative des droits de l'homme présenté à Monsieur le Premier ministre*, Paris, La documentation française, 2006, p.20.

[44] In Circulaire de la rentrée de septembre 2004. Fiche technique « Lutte contre la violence, les incivilités ». Soulignons cette formulation relèvant d'un lapsus qui peut prendre sens dans le contexte polémique de ce problème public : « la diminu-

Entre pilotage interne et visibilisation externe

Les orientations concernant la saisie semblent confirmer cette priorité accordée au traitement et à la gestion des « faits » : la saisie – telle qu'elle est demandée, de façon concordante au niveau national et académique – portent à la fois sur *« les faits relevant manifestement d'une qualification pénale »* et sur ceux *« suscitant de l'émoi au sein de la communauté scolaire »* (IA). Cela n'est cependant pas simple. La « réalité du terrain » est appréhendée à travers une double qualification, de nature différente. La seconde (« l'émoi ») est délibérément subjective, et découle d'une appréciation de la situation. *« Moi, ce qui remonte à moi, c'est ce qui est violent, ce qui est considéré comme intolérable, et donc… Moi je suis au-delà du seuil de tolérance. »* (IA) On imagine aisément que le « seuil de tolérance » peut être extrêmement variable. Il est notable que c'est l'émotion collective qui fasse l'objet d'un enregistrement – il restera d'ailleurs à voir qui considère l'émotion de qui. La première qualification (faits relevant du pénal) peut sembler à première vue plus objective, dans la mesure où il existe une référence extérieure aux situations scolaires (le Droit pénal). Mais force est de constater que même la qualification pénale est d'une appréciation variable, ce qui a pu expliquer, au niveau académique, des réorganisations des circuits d'information pour filtrer et réévaluer l'information transmise aux Parquets : *« Au début, on demandait aux établissements de signaler conjointement à la police ou à la gendarmerie et parallèlement au Parquet, mais bon, les parquets étaient inondés de signalements un peu parasites, parfois pour des jets de gomme on envoyait un signalement au Procureur de la République [Maintenant] on demande aux chefs d'établissements de justifier la transmission au Procureur, de dire pourquoi ils souhaitent que ça soit transmis, et après, nous on le transmet au Procureur. Il arrive qu'on reçoive des signalements où le chef d'établissement ou le directeur d'école ne nous dit pas de le transmettre mais on juge les faits suffisamment graves pour en informer le Procureur. »* (IA)

Les entretiens au Ministère sont convergents sur le fait que l'intégration dans *Signa* de la « motivation raciste ou antisémite » aurait été opérée pour répondre à une demande de lisibilité de l'antisémitisme, formulée par les *« représentants de la communauté juive »*. On ne peut que souligner l'importance du travail de représentation dite « communautaire », qui vise à mieux connaître et faire connaître la réalité de l'antisémitisme. Cependant, cela ouvre une double question, du fait que la représentation politique de la *« communauté juive »* est plus structurée et plus active que d'autres groupes. Concernant les usages de la statistique ainsi produite, on peut supposer que ces enjeux de représentation se retrouvent aussi dans l'évaluation globale du phénomène, et qu'il existe un différentiel de visibilité et de lisibilité avec les autres formes de racisme. Concernant la saisie elle-même, on peut penser que cela joue dans la reconnaissance des situations locales, ainsi que le suggère à mots couverts un chargé de mission à l'Inspection académique : *« Je parlais de seuil de tolérance, mais dans ce sens-là, je pense qu'il y a une sensibilité, qu'il y a des réponses qui sont apportées, je veux dire, aussi, qu'on ne tolère pas l'antisémitisme… et bon, on ne tolère pas non plus le racisme, mais… »* (IA)

tion (…) n'est pas une fatalité ».

Les usages publics de la statistique

Certaines des fonctions de *Signa* se révèlent évidemment à travers ses usages. La création de statistiques publiques donne une dimension supplémentaire aux questions sociales et politiques, car elle aide à constituer les problèmes publics. Cela invite à être attentif à la façon dont ces problèmes font écho dans l'école et surtout, réciproquement, dont l'école en est éventuellement une chambre d'écho. Aussi, l'attention portée au "communautarisme", au racisme et à l'antisémitisme dans l'école s'explique-t-elle d'autant plus qu'on les cherche – en partie – à l'école. Sur ce plan, la plupart des interlocuteurs de l'institution scolaire, en particulier ceux qui sont en charge du suivi statistique, se sont montrés très prudents quand à la liaison éventuelle entre racisme et antisémitisme, d'une part, et "communautarisme" de l'autre. *Signa* visant les actes de « violence », nos interlocuteurs ont souligné le risque de confusion qui existe, à travers même la mise en relation de ces thématiques.

> *« Alors je ne sais pas si c'est à travers Signa que ça… Je ne sais pas si racisme et communautarisme sont liés… Je ne vois pas… (…) Je ne suis pas sûr qu'il y a une corrélation qui soit si forte que ça. (…) Je souhaite qu'on distingue entre une cellule d'observation d'une dérive autour d'une organisation sociale, et puis la traduction qu'elle peut avoir dans un outil qui est un outil d'observation de la violence, hein… Que le communautarisme puisse être un des éléments d'explication, qu'une dérive communautariste puisse être un élément d'explication pour un fait, peut-être, mais là… je ne me hasarderai pas. Je crois qu'il faut quand même être prudent… Il ne faudrait pas que la vigilance qu'on peut avoir sur ce sujet se transforme en stigmatisation… » (IA)*

La mise « sous la loupe » de l'école présente un risque de biais de lecture que les démographes connaissent bien. La publication des données modifie la donne en ouvrant à des usages non contrôlés ; c'est ce qui explique la prudence et les réticences du Ministère à communiquer des données autrement que mises en forme par lui. La question, ici, n'est pas que ces statistiques soient rendues public, bien au contraire. C'est plutôt le fait qu'elles font trop peu l'objet d'un débat public. L'absence de sources contradictoires et de mise en controverse des chiffres, des catégories et de leurs significations, va de pair avec une diffusion systématique et redondante des chiffres et des commentaires. Les diverses institutions intéressées se font ainsi écho pour entériner et diffuser une interprétation *politiquement* déterminée de la réalité.

> *« Une forte recrudescence des violences et menaces en milieu scolaire, soit un total de 189 exactions sur un total de 1.565, c'est-à-dire 12% des faits, en progression de 20,4% par rapport à 2003 (157), selon le ministère de l'Intérieur. Le phénomène était peu connu dans les années quatre-vingt-dix. »*[45]

> *« Selon la Commission nationale consultative des droits de l'homme, les actes antisémites sont majoritaires parmi les actes racistes dénombrés puisqu'ils constituent 72% de l'ensemble des violences et menaces racistes recensées en 2003. » (…) « Un premier indicateur concerne la montée de l'antisémitisme dans le milieu scolaire. L'ECRI est très préoccupée par des informations selon lesquelles le problème de l'antisémitisme s'étend depuis quelques années au milieu scolaire, jusque dans les écoles primaires. » (etc.)* [46]

[45] CNCDH, *2004. La lutte contre le racisme et la xénophobie*, La Documentation Française, vol.1, 2005, p.8. La source annoncée – le Ministère de l'Intérieur – ne fait que centraliser les informations du Ministère de l'Education nationale et les accoler à ses données propres – issues d'un mode de repérage, d'enregistrement et de calcul différent. La formulation est donc ambiguë en laissant supposer une comparabilité des données.

[46] ECRI (Commission européenne contre le racisme et l'intolérance), *Troisième rapport sur la France, adopté le 25 juin 2004*, Strasbourg, le 15 février 2005, respectivement pp.27 et 31. Les notes de bas de page 27 (§ « Antisémitisme ») renvoient au § « Questions spécifiques » de la page 31, dont la note de bas de page renvoie à la page 27. cette circularité traduisant les

Ainsi, des organismes publics français aux organismes européens, tous pointent du doigt, avec les mêmes grilles de lecture, l'école comme lieu parmi les plus concernés. Or, on voit bien que le lieu apparaît d'autant plus concerné qu'il rend lui-même visible « ses cas ». En comparaison, imaginons un instant que l'on recense effectivement les faits de racisme partout où cela se produit (dans l'entreprise, la police…) : il est fort probable que notre perception « géographique » du phénomène s'en trouverait fortement modifiée. Ce qui est donc problématique, ici, est moins la multiplicité des utilisations, que le fait que l'interprétation ne fasse pas l'objet d'un travail dans l'espace public. La visibilité du racisme et de l'antisémitisme dans l'espace public en général, et à l'école en particulier, est donc directement tributaire de stratégies politiques de publicité (au sens de rendre public) dont la mise en forme est d'autant plus déterminante qu'elle ne fait pas l'objet de contre-analyses.

Usages gestionnaires et effets d'étiquette

Il faut enfin souligner une autre fonction, qui apparaît d'autant plus que l'on se rapproche du « terrain » : ce sont les usages gestionnaires des informations remontant à l'Inspection académique. Les Inspections ont mis en place des dispositifs parallèles de remontée d'information, par une transmission directe des informations circonstanciées des faits – nous y reviendrons. Cette source d'information donne lieu à des traitements différents. Si l'une des fonctions est bien d'appuyer un traitement local (transmission au Parquet, soutien aux établissements et à leurs acteurs, relations avec les familles…), le traitement des signalements est aussi un indicateur de la situation sociale des établissements.

C'est ce qui explique probablement des réticences à signaler, dans la mesure où la visibilisation des cas de « racisme et antisémitisme » peut alimenter un processus d'étiquetage et de contrôle des établissements. La méthodologie de l'enquête a révélé cela de façon très nette : pour les professionnels, le choix d'un établissement par l'administration signifie toujours aussi autre chose, mais le fait même d'aborder cette question est délicat. Les chefs d'établissement, en particulier, en bons gestionnaires de l'image publique de leur établissement, cherchent à évaluer les significations et les conséquences possibles du choix de leur établissement comme terrain d'enquête. Et ceux qui sont étiquetés ZEP sont les plus ouvertement méfiants à l'égard de possibles retombées accentuant une réputation dégradée :

> *« Comment on désigne un établissement qui est plus sensible qu'un autre à ça… Moi je suis intimement persuadé qu'on peut faire cette recherche dans* tous *les établissements. Mais enfin ce n'est quand même pas un hasard si c'est sur nous qu'on tombe sur 54 collèges. Je vais vous dire intimement, je pense, même si il y a un micro, je vais essayer de vous le dire simplement. Bon on est un établissement, comment dire, sensible encore une fois, on le sait ; on est un établissement qui est certainement ressenti comme dangereux. J'aurais tendance à penser qu'il y a une forte probabilité pour que cet établissement fasse l'objet d'une recherche en lien avec cette dangerosité qui est ressentie. Alors que d'autres établissements, sur ce plan-là, je dis bien, peuvent être tout aussi dangereux, mais ne sont pas ressentis comme dangereux, simplement parce qu'ils ne sont pas perçus par les mêmes comme dangereux. C'est quelque chose qui reste dans les mémoires, qui laisse une trace, qui fait qu'on vous désigne comme un établissement qui peut être intéressant. » (Direction, CG1)*

mêmes sources pour établir ces constats.

« Si le critère c'est la réputation, alors là vous êtes bien tombé parce qu'on a très mauvaise réputation. J'ai encore fait samedi une réunion avec des parents d'élèves de 6ème qui ont tous la peur au ventre quand ils inscrivent leurs enfants ici, en pensant qu'ils vont se faire tabasser, je ne sais pas quoi, ah oui, très mauvaise réputation. Ça marche très bien en interne mais ça ne fait rien, on a très mauvaise réputation à l'extérieur. Bon, alors si c'est ça le critère, oui, on vous a bien orienté. » (Direction, CG5)

Au-delà des discours, la diversité des pratiques de saisie

Malgré des procédures encadrées, le signalement sur *Signa* est très loin d'être systématique. La CNCDH, dans son rapport 2005, estime qu'un quart des établissements ne fait pas remonter cette information, mais elle reconnaît *« qu'il est parfois ardu de signaler tel acte antisémite ou raciste en raison de difficultés logistiques ou en raison de la "subjectivité" d'un tel signalement. »* Sans pouvoir vérifier cette estimation quantitative, on peut penser que la question est peut-être autant celle des logiques de construction et de sélection des informations au sein des établissements que les différences entre eux.

De l'homogénéité des discours…

« Signa , ça on le fait régulièrement. » (Direction, CG1) *« Dès qu'il y a quelque chose de grave, on le signale »* (Direction, CG3) Les discours des acteurs en charge du signalement[47] donnent avant tout de cette procédure une image conforme aux orientations officielles. Mais il ne faut pas gratter beaucoup cette couche de vernis pour voir apparaître la subjectivité intrinsèque au processus : *« Les signalements faits, c'est quand ça dépasse toutes limites, toutes bornes. Les signalements, il n'y en a pas tant que ça. Des faits, il n'y en a pas tant que ça. »* (Direction, CG2) Pour autant, les discours donnent toujours l'apparence d'un processus bien rôdé, homogène et systématique, dont la subjectivité même est contrôlée par l'évidence de la gravité. Au point que l'on peut dénier le travail de classement des faits, pour ne retenir que l'opération administrative de signalement : *« C'est pas à nous de qualifier, nous on ne qualifie pas, on signale des incidents. »* (Direction, CG1) C'est que l'enjeu de cette parole est aussi de donner une image institutionnelle exempte de critiques.

De fait, les orientations institutionnelles concernant *Signa* et/ou le signalement institutionnels (interne ou externe) posent-elles la qualification du type de fait, de leur gravité et de leur « motivation », comme des éléments allant de soi. Dans le même sens, le traitement statistique et les significations accordées au phénomène considèrent implicitement le matériau comme homogène et fiable, et donc comme le juste et strict reflet d'un racisme ou d'un antisémitisme réels, quoique sous-estimés. La gestion institutionnelle du signalement en témoigne : l'accompagnement de la mise en place du logiciel a consisté en une codification la plus précise possible de la saisie, et en particulier dans la constitution d'outils d'information

[47] En général, ce sont les chefs d'établissement, les adjoints ou les CPE, au sein des établissements scolaires. Au niveau des IA, ce sont, selon des configurations variables, l'Inspecteur d'Académie et plusieurs personnels au sein des services (parmi lesquels, de façon centralisée, le « chargé de mission violence »). Mais l'étude des dossiers de signalement montre que les acteurs qui interviennent le long de la chaîne de traitement et que les circuits d'informations peuvent varier.

visant à harmoniser les pratiques : nomenclature et aides à la saisie[48], formation des personnels, rappel régulier de l'institution, etc. Autrement dit, c'est sur la qualification, l'outillage et l'incitation des personnels que l'on a mis l'accent, en supposant (légitimement) une « compétence d'interprétation » des professionnels chargés de la saisie. Cette remarque ne remet pas en cause la compétence des professionnels concernés, mais insiste sur le fait que la façon de construire l'outil et sa gestion bute sur divers problèmes qui existent en deçà de la question de la compétence, de l'outillage et de l'incitation. La première de ces limites est la qualification même des faits. La seconde relève de l'importance accordée, en pratique, à cet enregistrement, et donc aux effets réels de l'incitation.[49]

…À l'hétérogénéité des pratiques

Par-delà l'apparente homogénéité des discours, qui fait que tout le monde s'entend à faire des signalements *un matériau non problématique*, de multiples éléments montrent que : 1) il n'y a pas de signalement systématique selon la « nature » des faits ; 2) il n'y a pas de qualification automatique des faits ; 3) il n'y a pas de systématicité dans la saisie des informations… Le matériau en question est *éminemment problématique*. De multiples raisons concourent à cela.

Des raisons organisationnelles et professionnelles. Elle varie par exemple selon le type de professionnel en charge de cela, car la qualification de la gravité des faits engage le point de vue : un enseignant jugera grave une agressivité à son égard – mais ce n'est pas lui qui signale -, mais pas forcément le chef d'établissement, s'il raisonne en termes de signalement, ou s'il juge la gravité au regard de la fonction. Face à des insultes, des CPE pourront donne priorité à une médiation, quand d'autres acteurs y verront une atteinte à leur image engagement gravement l'institution, etc. Le signalement varie également selon la disponibilité des professionnels, et donc l'ordre des priorités – sachant que la saisie sur *Signa* et l'information administrative ne sont de loin pas prioritaires. *« L'année dernière, on n'a rien renvoyé du tout. Et c'est pas pour ne pas informer… »* (Direction, CG5) *« Si véritablement on faisait bien notre travail, là vous me faites penser qu'il y a deux trois signalements que je n'ai pas faits… »* (Direction, CG6) Elle donne toujours lieu à une interprétation, en raison même de la nécessité de traduire un fait local en catégories statistiques : *« Eh bien déjà, il faut que ça rentre dans la rubrique. »* (Vie scolaire, CG2)

Plus généralement, entre le principe institutionnel de signalement systématique – généralement connu – et les pratiques, l'écart est considérable. Pour certains professionnels, par exemple, le signalement dépend de leur degré de connaissance des actes, qui varie selon leur position dans l'établissement (nous y reviendrons), mais aussi du type d'acte et de son contexte. *« C'est quand on est vraiment sûr, quand on peut mettre le nom du gamin, ou en tout cas quand on*

[48] Ministère de l'Education naltionale, Comité nationale de lutte contre la violence à l'école – Direction de la programmation et du développement, « Nomenclatures (Recueil des codes) », 2001.

[49] Notons que, selon le Ministère, l'Alsace est une région particulière : elle est perçue comme un « bon élève », dans la remontée des informations, ce qui est attribué à la « mentalité » alsacienne, qui fait grand cas de l'ordre, des règles, et du consensus. Cette situation résulte aussi d'un choix : l'Alsace semble être la seule Académie à avoir fourni, à la demande du Recteur, des chiffres relatifs aux cas de « foulard » recensés, qui ont alimenté le travail de la Commission dite Stasi…

sait que c'est un élève à nous, même s'il n'est pas identifié. » (Vie scolaire, CG4) D'autres rappellent les règles, mais montrent qu'ils ne les appliquent pas : « *Lorsqu'[un élève] fait un graffiti sur un mur, même si on ne sait pas qui c'est, il faut qu'on signale. C'est un indice pour l'Académie. C'est vrai que s'il y avait un acte d'antisémitisme, de racisme ou de communautarisme, peut-être on le mentionnerait.* » (Direction, CG6)

Des raisons normatives. « *Il faut voir avec les CPE, c'est eux qui ont la maîtrise de la gravité des faits ; qu'est-ce qui mérite d'être signalé, qu'est-ce qui ne le mérite pas.* » (Direction, CG7) Ces critères de gravité ont des références très variables. Cette question est autant une affaire de normes sociales que de rapport personnel aux choses : « *Quand il y a un incident grave, on a toujours… Maintenant, si vous me demandez quelle est la limite que je mets… c'est difficile…* » (Direction, LP) Dans les établissements connaissant de nombreux débordements des cadres, le degré de gravité est souvent plus relatif : « *Avec un public difficile, on a des normes qui… c'est pas qu'on diminue notre exigence, mais on laisse un peu plus… un peu de temps…. pour qu'ils entrent dans la dynamique…* » (Direction, CG7) « *Je pense que ce qui fait ce qu'on signale, c'est ce qui sort de notre ordinaire à nous. Donc il est possible qu'on signale des choses que d'autres établissements ne signalent pas, parce que eux en sont à un degré de violence bien supérieur à nous.* » (Vie scolaire, CG4) Mais aussi, la gravité peut être jugée différente si on la pense du point de vue des significations pour l'école ou du point de vue du Droit. On peut porter plainte pour un graffiti parce que cela est une dégradation des locaux, mais pas le signaler si on estime que cela n'engage pas la dimension scolaire ou que cela est considéré comme un acte de portée locale : « *[La croix gammée, par exemple] Il y a eu un dépôt de plainte, mais je ne l'ai pas saisie.* » (Vie scolaire, CG4)

Des logiques fonctionnelles. Dans un dossier de signalement, un courrier d'un principal d'un collège adressé à des parents mentionne : « *Je suis étonné de votre réaction face aux sanctions prises par l'équipe éducative du collège en réponse à des faits (…) qui auraient pu faire l'objet d'un signalement "incident en milieu scolaire" et m'étonne des propos que vous me prêtez.* » Le signalement fait visiblement partie de stratégies de gestion des faits par les établissements. Il prend place dans un éventail d'arguments, mobilisés selon la situation dans une transaction avec les élèves et leurs parents, en même temps qu'elle est un élément disciplinaire censé témoigner de la gravité accordés aux faits. « *Là, on a des gamins qui viennent d'entrer en sixième, il y en a déjà deux qui se sont bagarrés. Alors réaction, je signale, je ne signale pas ? La CPE a remonté clairement les bretelles d'entrée de jeu et dit : la prochaine fois ça donne lieu à signalement, exclusion.* » (Direction, CG5) Autrement dit, les procédures de signalement ont également des significations propres aux relations scolaires, et ceci peut conduire à « court-circuiter » les logiques institutionnelles de comptabilisation et de visibilisation des faits.

Cela indique que le signalement n'est pas un processus uniforme ni entre établissements, ni entre professionnels, ni, surtout, tout au long de la chaîne d'information qui relie la pratique professionnelle localisée à l'interprétation de statistiques nationales. Témoignant de ces écarts de normes, de perception et d'enjeux entre les niveaux fonctionnels de l'école, on retrouve dans les dossiers des commentaires de l'Inspecteur d'Académie, par exemple sur « *une affaire qui aurait pu donner lieu à un signalement d'incident.* » Le signalement est donc au carrefour

d'enjeux professionnels et institutionnels divers, dont les écarts de pratique témoignent. Loin d'être un dispositif uniforme, il est une ressource mobilisable et mobilisée selon des logiques différentes selon les contextes et les niveaux fonctionnels et organisationnels de l'école.

Les figures du racisme à travers les faits signalés

L'analyse des dossiers de signalements de 2004 et 2005 nous permet d'aller plus loin pour comprendre le processus et ses significations. Dans les deux départements alsaciens, l'enregistrement des faits dans *Signa* s'accompagne d'un envoi à l'Inspection académique de la fiche de signalement. Cette fiche est éventuellement complétée par des informations 1) nominatives des "auteurs" et des "victimes" ; 2) contextuelles quant au déroulement des faits et de leur traitement ; 3) probatoires, dans la mesure où il s'agit d'attester de la factualité des actes. Cela donne un matériau composite, d'une qualité très variable mais globalement très riche pour l'analyse. Ces dossiers donnent à lire et à voir une réalité complexe, multiple et subtile, par-delà le filtre uniformisant du masque de saisie informatique. Nous nous intéresserons ici aux faits signalés, avant de tirer quelques enseignements sur la façon dont sont arbitrés les divers enjeux qui se manifestent dans ce processus de construction de l'information.

Des situations très diverses

À l'instar de *Signa*, on peut classer les faits selon des catégories pénales ou fonctionnelles. La grande majorité alimente la rubrique « Insultes ou menaces graves ». Cela représente 25 des 33 signalements recensés dans le Bas-Rhin, et 19 des 39 dans le Haut-Rhin. Un autre type de faits, qui a une certaine fréquence dans les signalements, est l'inscription de croix gammées ou de formules xénophobes sur des murs extérieurs – la cour, généralement -, mais aussi dans des lieux protégés des regards, tels que les toilettes. Cependant, ces faits sont diversement classés : « Atteintes aux biens – Tags », « Dommages aux locaux », « Autres faits graves »… On voit déjà ici que ce mode de classement combine des critères de nature différente (type pénal, ou fonctionnel, gravité) qui donne lieu à des classements non systématiques.

On retrouve également des propos racistes ou antisémites, formulés dans des situations d'interaction, que ce soit dans la cour de l'école, dans des face-à-face entre des parents et le personnel de l'établissement, ou encore dans la salle de classe : un cours sur Israël qui fournit l'occasion de propos antisémites ; une convocation qui dérive en agression verbale ; un cours sur la seconde guerre mondiale qui donne lieu à des commentaires négationnistes, etc. Dans quelques cas, ces propos sont aussi écrits, dans les agendas (croix gammées, photos de camps de concentration avec des commentaires, etc.) ou, plus rarement, à travers des copies. Enfin, des faits apparaissant dans la rubrique « motivation raciste » portent sur des accusations de « racisme » adressées aux personnels des établissements scolaires par des élèves ou des parents d'élèves. Ce sont alors généralement des personnes issues de groupes minorisés : *« elle me traite de raciste et prétend que on "s'acharne sur elle parce qu'elle est musulmane". »* ; « [Suite à

une bagarre, arrêtée par le gardien] *C. s'en va puis revient avec ses parents. Son père traite le gardien de "raciste" et le menace de représailles.* »…

Plutôt que de suivre ce classement, il nous apparaît plus pertinent de tenter de distinguer les faits enregistrés selon des types de significations possibles. Cette opération est certes, bien plus délicate, car elle signifie une surinterprétation de faits non directement observés, mais elle nous apparaît plus pertinente pour saisir la variabilité des situations et des logiques du « racisme » qui se manifeste dans l'espace scolaire. Il ressort ainsi quatre grandes logiques dans l'ensemble du corpus des faits signalés :

- Le plus souvent, des arguments racistes/antisémites exprimés dans le cadre d'un conflit et qui relève ce qu'on pourrait nommer un racisme « de circonstance », et qui mobilisent des préjugés ou ont pour but de dégrader l'interlocuteur ;
- Avec une relative fréquence, un racisme/antisémitisme qui met en scène un discours idéologique, et qui utilise des arguments construits tels qu'on les retrouve dans les milieux du racisme structuré (extrême-droite, notamment) ;
- Souvent aussi, la manipulation de signes racistes semble indiquer une logique d'affirmation de soi, un jeu de transgression de tabous, dont les significations proprement racistes peuvent être diversement maîtrisées ;
- Dans quelques cas, une judéophobie banalisée et exprimée sans détours sur le mode de la haine des juifs et qui traduit une logique de l'affrontement (en particulier chez une population de « culture » musulmane).

Un racisme « de circonstance » ?

Le racisme apparaît le plus fréquemment comme argument de dernier recours dans une situation de confrontation. Nombre d'interactions mettent en scène des élèves entre eux, des élèves et des adultes ou des parents et des agents de l'école dans une situation de conflit, qui dégénère par l'introduction de critères essentialistes. Les arguments racistes (ou les accusations de racisme) ont pour fonction de faire *perdre la face* à l'autre, et, à travers cela, de *sauver la face* de celui qui juge ou injurie. Cela marque le passage d'un conflit à la violence, entendue comme logique de réduction de l'autre. Ici, les arguments racistes sont formulés comme dernier recours, comme procédé ultime dans une situation qui a viré à l'affrontement de logiques, stade à partir duquel il n'y a plus d'entente possible, au double sens de s'accorder et de s'entendre. Un exemple, exceptionnel par le matériau et la tournure de l'événement, est particulièrement significatif.

EXEMPLE 3 : LE RACISME COMME ARGUMENT ULTIME DANS UNE CONFRONTATION

Au départ, la situation met en scène un enseignant et une élève, mais finira entre la principale du collège et les parents, avec l'intervention de la police et un dépôt de plainte. Nous reprenons chronologiquement la succession des informations et des sources (souligné dans le texte).

[Fiche d'incident] Date : 18/03/05. Exposé des faits : « *Comportement particulièrement déplorable – insolente. Essaye de mettre le professeur à bout. Devra absolument me présenter un mot d'excuses pour pouvoir assister au prochain cours.* » C., Professeur.

[Carnet de liaison] *«21/03. Suite à un incident en cours d'histoire-géographie le vendredi 18 mars, P. doit rédiger un mot d'excuse signé d'elle et de vous-mêmes et le présenter au professeur au prochain cours mercredi 23/03*. Mme B., professeur principal »

[Mot d'excuse] « *Mme C., je vous présente mes excuses pour l'attitude incorrecte que j'ai eu envers vous. Cette attitude ne se reproduira plus et je ne dérangerais plus le cours pour laisser mes camarades travailler et me concentré plus.* [Signature de l'élève] *Signature* » [et dessous, d'une écriture irrégulière :] « *Aux madames B. & C.*[50] *Madame, je suis désolé de votre manière d'agir et d'intervenir pour corriger ma fille et moi-même. Je ne sais pas si vous procéder de cette façon à tous les enfants ; ça devient de l'harcèlement et l'intimidation à l'égard de mon enfant et de ma personne ; je ne pense pas que c'est l'exercice de la discipline à l'école ; c'est vraiment purement de l'HARCELEMENT, de l'INTIMIDATION, de l'INJUSTICE ; je suis au courant de tout cela. À ces propos, veuillez me contacter au numéro suivant 03 88 (…) ou 06 (…) MR. M.* [Signature] *On est fatigué de vos exercices [d'intimidation ?]*

[Procès verbal de plainte] « *SUR LES FAITS : Je suis la principale du Collège [nom] sis à [adresse] depuis le mois de septembre 2002. Mon établissement compte parmi ses élèves en classe de 6ème M.P. Il s'agit d'une élève difficile, qui pose des problèmes de comportement et de discipline. Une nouvelle fois, cette élève s'était distinguée lors du cours d'histoire-géographie (…)*

Ce matin, vers 10 heures, le père de l'élève, M. M., s'est présenté au Collège. Le connaissant, je savais qu'il allait provoquer l'incident. Il refuse systématiquement de prendre en compte les remarques faites par les professeurs (…) et plusieurs fois il m'a reproché de harceler ses enfants. J'avais deviné qu'il voulait s'entretenir avec le professeur (…) Je me suis immédiatement rendue auprès du professeur pour l'inviter à répondre aux questions de M. M. dans mon bureau. Je voulais ainsi protéger le professeur principal. À cette même fin, j'ai souhaité que l'assistante sociale et le professeur d'histoire-géographie directement concerné assistent à l'entretien dans mon bureau.

Nous nous sommes ainsi retrouvés tous les cinq dans mon bureau. Immédiatement, M. M. s'est énervé et a haussé le ton. Il a mis en cause les pratiques de l'établissement qu'il assimile à du harcèlement vis-à-vis des enfants, à de l'intimidation, à de l'injustice et à du racisme. M.M. et ses enfants sont de race noire. Le professeur principal lui a répondu calmement qu'il regrettait d'avoir fait son travail sachant qu'il réagissait comme il le faisait. L'Assistante sociale, qui connaît la famille M., lui a expliqué avec beaucoup de doigté que les deux professeurs avaient agi dans le seul intérêt de son enfant.

Puis M. M. s'en est pris à moi. Il a encore élevé la voix. Il m'a tutoyée et m'a appelée B. [nom de famille] sans faire précéder mon nom de "Madame". Il s'est adressé à moi en criant que j'étais "raciste" (…) Voyant qu'aucune discussion n'était possible avec M. M., je l'ai invité calmement à quitter mon bureau. Il m'a alors reproché de le traiter de "chien" (…) a hurlé à mon adresse : "Tu as de la chance d'être une femme, mais je ferai venir ma femme !" Il s'agissait d'une menace à peine déguisée (…)

Complètement démunie, et, je dois le reconnaître, prise de peur, j'ai fait appel à la Police. (…) Devant les policiers, il a refusé de partir, m'a tutoyée et m'a reproché de ne pas "être Française" (…) je dépose plainte contre M.M. pour outrage à personne chargée d'une mission de service public dans l'exercice de ses fonctions. Cette affaire m'a très marquée. Je suis sous le choc. (…)

On mesure ici la difficulté de la situation et le sentiment de menace que peuvent ressentir des professionnels dans leur travail, ainsi que la difficulté que représente la « gestion » de ce type d'événement. On peut comprendre aussi que, dans ce tourbillon d'informations, les éléments spécifiquement liés au racisme soient dilués et ne retiennent pas principalement l'attention. La qualification finale est celle d'« outrage ». Une remarque s'impose cependant : les sources d'informations dont nous disposons sont toutes « à charge ». Le propos met toujours en évidence : 1) la responsabilité d'un « auteur » ; 2) les éléments constituant la « victime » ; 3) les « preuves » que la victime était – elle - bien intentionnée et n'est donc en rien responsable de ce qui est arrivé ; 4) le caractère anormal ou amoral de la situation.

Il y a dissymétrie des responsabilités attribuées, et donc de lecture de l'événement, mais il y a une symétrie du registre argumentaire. C'est le signe que la situation est disposée selon une logique de l'affrontement. Le procès-verbal

[50] Le père s'adresse au professeur d'histoire, Mme C. qui a exigé la lettre d'excuse, ainsi qu'au professeur principal, Mme B., qui a également inscrit dans le carnet de liaison : « *21/03. Rappel. Apporter 2 € pour rembourser les matériaux utilisés à la réalisation du set de bureau délai le 28 Mars.* [Signature] / *Couvrir le carnet. / Le carnet n'est pas signé depuis le 03/02. A me présenter demain le 23/03 à 10h* [Signature] »

de plainte montre une tendance essentialiste dans la description des protagonistes : « élève *difficile* », « père de l'élève [qui] *allait* provoquer l'incident »… ce qui s'oppose à une présentation de soi strictement fonctionnelle (« Principale du Collège… »). L'accusation de racisme dispose la scène sous l'angle de la racisation, la Principale définissant le père et ses enfants comme « de race noire »… Le critère de « race » est devenu pertinent de part et d'autre. Rétrospectivement, la situation apparaît *déjà* disposée de la sorte *avant* la rencontre physique entre les protagonistes. Dans la « lettre », le père fait implicitement référence à un passé (« on est fatigué de vos exercices… ») et enferme alors le sentiment de régularité dans les qualificatifs de harcèlement, d'intimidation, puis de racisme… La Principale également se réfère à un passé pour projeter sur la situation (« j'avais deviné », « systématiquement »), et réduire le comportement à une personnalité. La peur de l'un justifie l'agressivité de l'autre, et, de façon réciproque, ces comportements s'influencent pour conduire la situation à un point de rupture. C'est donc probablement le fait que la situation est « déjà jouée », qui explique que : « *immédiatement*, M. s'est énervé et a *haussé le ton* » - expression paradoxale qui traduit bien que le degré supérieur [hausser] est déjà franchi… C'est donc dans un contexte de déséquilibre flagrant de l'organisation (quatre contre un), dans le lieu le plus signifiant de l'institution et de la hiérarchie (le bureau de la Principale), que les agents de l'école disent avoir « répondu calmement », « expliqué avec beaucoup de doigté »… C'est aussi leur position - supérieure, majoritaire - qui les autorise à faire *comme si la situation était équilibrée*, en mettant en équivalence les deux comportements : au calme, au doigté, au vouvoiement (implicite) s'opposent l'énervement, le corps de la colère, le tutoiement.

Cet exemple montre qu'il est difficile, pour les acteurs engagés dans une telle situation, de comprendre ce qui arrive. Les logiques essentialistes traduisent que la situation dépasse tout le monde. La logique d'affrontement donne le sentiment aux deux parties d'être chacune « victime » de l'autre, en position de dominée (dans le PV, la Principale décrit le père par sa « corpulence impressionnante »), ce qui conduit à occulter la dimension institutionnelle de la violence et la dissymétrie de fait des positions. Et ici, l'essentialisation opère définitivement le glissement d'un niveau de la situation (relation institutionnelle) à un autre (relation personnelle).

Cet exemple montre l'enjeu d'une *historicisation des situations* de racisme pour en comprendre les *logiques*, expliquant que l'on passe d'une situation scolaire à une situation policière puis judiciaire, à travers une continuité de perception et de traitement de la situation. Cette situation doit être lue comme ethnicisation ou racisation. *Il n'y a pas de symétrie entre des professionnels représentant une institution et des usagers de celle-ci* – et les membres de groupes minorisés le savent pertinemment. La position de Majoritaire, représentant de l'Institution et des normes morales permet d'*oublier* cela. Mais la surdétermination institutionnelle est réelle, effective ; la « victimisation » en est un indicateur. Dès lors, le traitement de la situation *comme si elle était symétrique* conduit à renforcer le sentiment de domination, jusqu'à ce que, en dernier recours, des arguments racistes soient employés. Ultime geste qui traduit la défaite d'une gestion rationnelle de la situation, mais qui indique aussi que la violence produite (par le père) répond à un sentiment de violence vécue, mais déplacée dans le temps et l'espace. Ce « racisme de circonstance » peut donc être interprété comme le signe d'une situation qui doit être lue conjointement à ces deux niveaux : celui d'acteur impliqué y compris personnellement (et qui ressent immédiatement l'agressivité) ; celui d'agent pris dans des logiques (institutionnelles) qui surdéterminent une situation de fait asymétrique.

Un racisme/antisémitisme idéologisé ?

Dans notre corpus, le racisme semble plus banalement exprimé que ne l'est l' antisémitisme. Par contre, l'expression de celui-ci semble rejoindre directement le niveau le plus intense du racisme, celui qui laisse transparaître la haine. Autrement dit, si on laisse de côté le registre des blagues, on peut formuler le constat suivant : alors que les propos racistes concernant les

Arabes, les Turcs, les Noirs, les Tziganes – principalement – peuvent se décliner sur des modes divers et selon des degrés d'agressivité variable, les propos antisémites qui apparaissent sont souvent construits. Le racisme y est argumenté et les auteurs semblent avoir une conscience relativement assumée des significations xénophobes/haineuses. Exemples[51] :

> *« H.O., élève d'origine africaine, a involontairement bousculé M. C. en se rendant à un cours, s'est excusé auprès d'elle sans obtenir de réponse. À une autre élève, M.K., qui lui faisait remarquer son impolitesse, C. aurait rétorqué : "je n'ai pas à m'excuser devant un être inférieur". C. a fortement été impliquée l'an dernier dans les actes racistes qui ont secoué le collège. Elle nie avoir proféré de telles paroles. » (Collège)*

> *« Suite à un différend grave, F. a poussé A. qui est tombée et a perdu connaissance. Ce différend est lié à des injures qui auraient été proférées à l'encontre d'A. Cette dernière, lasse d'entendre des injures du style "Sales juifs on va vous "cramer"" a réagi violemment en repoussant F. Les choses ont dégénéré. » (Collège)*

Le racisme peut prendre les traits d'une propagande. Ainsi, dans un lycée : « *Des individus non identifiés ont scotché des tracts politiques sur tous les bâtiments (portes d'entrée, fenêtres et espaces d'affichage) du lycée dans la nuit de vendredi à samedi* ». Le contenu des tracts n'est pas précisé, mais cela a donné lieu à une « *plainte pour incitation à la haine raciale* ». Un dernier cas signalé concerne la réception au niveau d'un Lycée professionnel haut-rhinois d'un « *courrier adressé nominativement à Mme K., Documentaliste, [qui] a été expédié le 21 avril – 19h (timbre de la poste de Strasbourg Nord).* » Le contenu est un tract négationniste soutenant la thèse que : « *D'après le* Times *de Londres, l'Holocauste pourrait être : "une fiction inventée par la communauté juive pour des raisons politiques"* » L'argumentaire dit s'appuyer sur des propos journalistiques parus à l'occasion du procès intenté par David Irving (qualifié de « libre chercheur ») à l'historienne Deborah Lipstadt.[52] Nous sommes là clairement dans des actes relevant d'un travail du racisme idéologique sur l'information.

Ce constat semble donner raison à Michel Wieviorka et son équipe, qui montrent que, au-delà du consensus visible qui fait de l'antisémitisme un mythe en Alsace, « *perdure une sorte de pourrissement de la mémoire* »[53], qui fait terreau pour une structuration idéologique de l'antisémitisme. Ce constat peut être étendu au racisme, car il y a parfois transfert des logiques et des formes d'une catégorie de population-cible à l'autre.

Un racisme de provocation ?

Très fréquemment, les références racistes semblent être liées à une logique de provocation ou d'affirmation, et donc à une expérience de *présentation de soi*. Ainsi, les adultes qui relèvent ces situations soulignent abondamment la visibilité des actes : « *Pendant un cours d'histoire portant sur Auschwitz et la solution finale, G.L. a ostensiblement dessiné des croix gammées sur son sous-main et les exposaient pour se rendre intéressant devant ses camarades.* » (Ecole élé-

[51] Sauf mention contraire, c'est nous qui soulignons.

[52] David Irving s'est fait connaître en 1962 par son ouvrage *La destruction de Dresde*, livre consacré au bombardement par l'aviation anglaise de la ville de Dresde, où périrent de nombreux civils allemands. Controversé pour sa tendance à minorer la responsabilité des dirigeants du régime nazi, l'auteur a évolué vers des positions négationnistes plus nettes. En 2000, il a perdu le procès qu'il a intenté à D. Lipstadt pour diffamation (il a été qualifié de propagandiste pro-nazi). Il a été incarcéré en Autriche pour négationnisme (qui est un crime selon la loi autrichienne) le 11 novembre 2005. D. Lipstadt milite pour sa libération, en soutenant l'idée que c'est aux historiens de combattre le négationnisme sur la base de leur travail historique.

[53] WIEVIORKA M., *La tentation antisémite*, op. cit., p.296.

mentaire) Ainsi, la manipulation des signes idéologisés du racisme ou de l'antisémitisme signifie très probablement aussi une part de provocation.

EXEMPLE 4 : DES PROPOS RACISTES SANS RÉFÉRENCES MAÎTRISÉES

[Fiche de signalement]: « [Auteur(s)] *R.Z. [prénom à consonance arabe] 5 FL. Propos inacceptables en HG*[54] *: "Heil Hitler" (pense qu'il s'agit de propos "racistes" envers les allemands…)* »
[rapport d'incident] « *En 5ème Flandres, le 06/05/2005. L'élève R.Z. a déclaré durant le cours de géographie et alors que je parlais de l'Allemagne : "Heil Hitler". (…)* »
[Photocopie du texte de l'élève] « *Il est interdit de dire se mots parce que c'est un propo rasiste (…illisible…) des allemagne. Interdit de dire se mots en classe parce que je risque de me fair viré du collège avoir une réputation de rasiste on va prendre pour un rasite. Interdit de dire se mots en classe se pourré blessé des gens ou fair (… illisible…) interdit de dire se mots en classe ou dans la récré (…illisible…) de me fair taper par des gens qui m'ont pas de se que j'ai dit.* »

Cet exemple n'invite pas en soi à minorer la gravité morale que l'on peut accorder à des faits de ce type. L'interprétation faite par les professionnels est que l'élève a conscience d'un caractère injurieux des termes mais qu'il ne maîtrise pas ni leur sens spécifique ni leur portée. Par contre, cet exemple conduit à souligner que les faits mobilisant des références racistes ont des significations variables pour les acteurs de la situation. Dans ces cas, quelle est la part de la croyance et celle du « jeu » avec les tabous ? Mais aussi, que signifient ces expériences adolescentes d'un univers peuplé de références racistes dans le parcours et la formation des personnes ? Ceci reste à analyser.

Un racisme d'affrontement ?

Dans notre corpus, les cas d'affrontement ne sont pas, de loin, les plus nombreux. S'ils empruntent à des préjugés banalement diffusés et même à des discours mobilisant par exemple des références à la Shoah, construites en particulier par l'extrême-droite, nous sommes là dans une configuration particulière du racisme/antisémitisme. Les actes ne se confondent pas entièrement avec un public type, tels que des auteurs « d'origine » maghrébine ou turque, par exemple. Cette vision ethnicisante apparaît excessivement simpliste, dans un contexte mondialisé ou les références imaginaires à connotation « politique » sont diffuses et fantasmatiques. L'antisémitisme et la judéophobie banalisées, mettant en scène localement la guerre israélo-palestinienne, déborde largement des logiques « intercommunautaires ».

Contrairement à la catégorie précédente, la haine qui s'exprime n'est pas très argumentée même si elle apparaît très construite en tant que haine. L'exemple suivant nous donne une indication : le discours de haine à l'encontre des Juifs va de pair avec une forte curiosité et une ouverture potentielle à des arguments (y compris contradictoires) – alors que les discours raciste d'extrême-droite alimentés par des thèses négationnistes font fi des incohérences et des contradictions. Cela se retrouve en filigrane dans l'enquête au sein des établissements. Cette construction est donc relativement spécifique. Et le trait probablement le plus caractéristique de cette forme de racisme est qu'il organisé selon une logique d'affrontement : opposition

[54] HG : Histoire-géographie. Nous reprenons le même acronyme pour la source des entretiens.

entre des camps, que traduit bien la remarque qui clôt l'extrait suivant : prendre la défense des juifs n'est envisagé que comme signe que l'on est soi-même juif…

EXEMPLE 5 : JUDÉOPHOBIE BANALISÉE ET LOGIQUE D'AFFRONTEMENT

[Rapport d'incidents en 3è, Lycée] *« Lors de mon cours d'HG de 10h à 11h, certains élèves étaient agités car en difficulté (…) G.K. et A.D. [prénoms à consonance turque] ont posé des questions sur la religion juive. A. s'est exclaffé : "les juifs, les Allemands les ont tous tués". G. a répondu, toujours en riant "c'est bien fait pour leur gueule". Je suis évidemment intervenue immédiatement pour mettre un terme à ces propos, ce qui a suscité l'indignation d'E. L. : "Mais, Mme, vous êtes juive ?" (…).*

Autre exemple, qui rend particulièrement visible la façon dont le racisme fait corps et organise une logique d'affrontement entre groupes ethnicisés :

EXEMPLE 6 : LOGIQUE D'AFFRONTEMENT ET RACISME BANALISÉ

[Rapport d'incident] *« Madame M. et Madame S. ont agressé verbalement Madame D. [nom à consonance maghrébine] selon ses dires, à la sortie des classes à 11h35 sur les marches d'entrée de la cour, pour un malentendu suite au comportement de leurs enfants respectifs. (…) Madame M. a de nouveau proféré des insultes et des menaces à l'égard de Madame D. : "je vais lui éclater la gueule". Elle s'est mise à hurler qu'elle "était juive et qu'elle ne le cachait pas"… et que "si on n'est pas arabe dans ce quartier" on n'est pas considéré. »*

Ce que nous apprennent les dossiers de signalement

Les situations sont clairement mises en scène, dans la présentation même des dossiers. C'est-à-dire que les dossiers doivent aussi *justifier* l'interprétation donnée des faits. Ce constat nous invite à prolonger l'analyse en traitant les dossiers en eux-mêmes, c'est-à-dire en tant qu'outils incorporant des logiques d'action. Le cadre imposé par les fiches de signalement (fiche-type comprenant des cadres de saisie des informations), la formulation des items demandés (Evènement ; Auteur(s) ; Victime(s) ; Lieu ; Signalements Plaintes ; Suite interne ; Date de l'événement ; Description des faits et observations…), et les règles données pour la saisie sur *Signa* convergent vers une exigence d'information hyper-fonctionnalisée. Le dispositif tente ainsi de neutraliser les informations, en transformant des faits ou des évènements -avec leur vécu affectif -, en un discours factuel de connotation policière ou juridique.

Une mise en scène dans la narration

Malgré tout, on constate une très grande diversité des pratiques narratives. Dans certains cas, la description des situations se veut formelle, neutre, et administrative : à telle date, untel à fait telle chose, dans tel contexte. Parfois, la neutralisation est plus radicale encore : certaines descriptions font disparaître les sujets de l'action, mais aussi le temps et le cadre. *« A proféré à haute voix et de manière provocatrice des propos racistes et antisémites. A manifesté également de la sympathie pour le nazisme. »* (Lycée) *« Pendant le cours, a prononcé la phrase "Heureusement qu'Hitler a existe". »* (Collège) *« Propos antisémites lors de son cours de science-physiques »* (Collège) La fonctionnalisation est ici extrême, et elle est justifiée par le fait que le lieu, les su-

jets et le temps de l'action sont mentionnés précédemment, dans des cadres prévus à cet effet. Cette réduction formelle outrepasse visiblement les attendus de l'administration, puisque l'Inspecteur d'Académie, qui vérifie les dossiers enregistrés avec « motivation raciste » peut quelquefois noter : *« pas très clair… SI → proc, OK pour GP mais dossier peu étayé. À revoir avec l'établissement »*. Dans un autre dossier, l'expression *« Propos à caractère raciste et fasciste (…) »* est entourée et commentée ainsi par l'Inspecteur : *« vague »*. Ces exemples montrent les enjeux d'arbitrage, d'interprétation, qui ont lieu non seulement au sein des établissements, mais tout le long de la chaîne de traitement et d'information.

La neutralisation se produit aussi par la fonctionnalisation des sujets : ce ne sont pas toujours des personnes qui sont mises en scène, mais des membres de groupes qui situent les places et les statuts (différents) au sein du système scolaire : *« Suite à un différent, un surveillant s'est fait traiter de "sale nègre" en arabe par deux jeunes filles. »* (Collège) *« Insultes à caractère raciste envers des fonctionnaires dont le chef d'établissement »* (Collège) Mais le plus souvent, ces informations sont commentées, interprétées, et les descriptions sont donc inscrites dans deux registres narratifs : *« 15h30. Fin du cours de Musique, G. traite S. de "Bamboula". N.B. G. est coutumier de faits de provocation et de harcèlement. »* (Collège) *« Le 13 juin lors d'une récréation, W.M. est venue auprès de S.J. et a déclaré en se moquant qu'il était "amoureux" et S.J. lui a dit de partir "sale gitane". Il n'a pas mesuré ses propos. S'est excusé auprès de M. et lui a rédigé une lettre d'excuse. »* (Collège) Dans ce dernier exemple, le passage du Nom-Prénom au seul Prénom traduit le basculement du discours dans une interprétation locale. On passe ainsi d'une description mimant le discours judiciaire – imposé en quelque sorte par le cadre de signalement – à une description mettant en scène la vie sociale au sein de l'établissement : relations, interprétations, régulations… À l'inverse, la qualification de racisme et antisémitisme ne donne pas toujours lieu à justification. La catégorie se suffit à elle-même, dans la logique du signalement. Du coup, nombre de signalements restent très généraux et ne rendent pas visible, par exemple, la nature des propos tenus. La catégorisation apparaît ainsi surdéterminée.

Une qualification problématique

Il ressort de tout cela que la qualification des faits est problématique. Et elle semble l'être d'autant plus que l'on traite le racisme et l'antisémitisme en tant que « motivation », dans la nouvelle formule du logiciel Signa. On constate un décalage conséquent entre les faits et l'inscription dans la catégorie « racisme ». Ainsi, parmi les signalements à l'Inspection Académique du Bas-Rhin en 2004/2005, 20 sont enregistrés avec « Motivation raciste (ou antisémite) ». Mais un travail systématique sur l'ensemble des dossiers fait apparaître que d'autres actes sont décrits en référence au racisme, ou qu'ils font apparaître des propos racisant. Au total, nous avons identifié 16 dossiers de ce type. Trois cas de figure se retrouvent.

1) La qualification des actes peut occulter entièrement ou partiellement les éléments constituant du racisme. Mais aussi, la qualification de racisme dans la description ne donne pas forcément lieu à la saisie de la rubrique « motivation ».

EXEMPLE 7 : UN DÉCALAGE ENTRE FAITS ET QUALIFICATIONS (1)

Evènement : *Atteinte aux biens – dommage aux locaux*
Motivation de l'événement : *Sans objet.*
Signalements : *Police/gendarmerie*
Plaintes : *Aucune*
Description des faits et observations : *« Dans les toilettes garçons.*
Tags néo-nazis à caractère racistes inscrits sur les murs des W.C. Souillures, toilettes bouchées. »

On peut penser qu'il s'agit parfois d'erreurs. Mais plusieurs exemples donnent à penser que les erreurs de saisie sont loin de tout expliquer. En fait, la présentation même des faits donne plus ou moins d'importance aux insultes ou aux propos racistes dans la situation, expliquant parfois que ceux-ci ne soient pas retenus comme « motivation » des actes. C'est donc l'interprétation de la notion de « motivation » qui peut expliquer l'écart, car cette dernière tend à attribuer un sens définitif aux actes, ce que peuvent refuser certains professionnels.

2) À l'inverse, des dossiers enregistrés dans la catégorie « motivation raciste » semblent difficile à classer comme tels à partir des seules informations contenues. L'explication par l'erreur semble peu probable, d'une part, du fait de la manipulation du logiciel, et d'autre part, parce que dans un certain nombre de cas, la situation de l'établissement laisse à penser qu'il s'agit d'une alerte. Il est possible que la sur-attention portée aux dossiers de « racisme » ou « antisémitisme »[55] encourage une qualification visant à témoigner de la gravité attribuée aux situations pour attirer l'attention. Dans l'exemple suivant, l'établissement connaît, en 2004-2005, une visible crise. Si un tel signalement relève d'une « erreur », il est notable que celle-ci prend place dans un ensemble de signes manifestes d'alerte, en direction de l'Inspection académique : au moins 53 signalements effectués sur cette année, une fermeture annuelle un jour avant la date prévue, un changement du chef d'établissement à l'issue de l'année scolaire…

EXEMPLE 8 : UN DÉCALAGE ENTRE FAITS ET QUALIFICATIONS (2)

Motivation de l'événement : *Antisémite*.
Signalements : *Services sociaux du Conseil général, police/gendarmerie, Justice* Plaintes : *Aucune*
Victimes : *Professeurs, élèves, personnels de direction et de vie scolaire*.
Description des faits et observations : *« Après la présentation de danses par des élèves d'origine turque, S. a brandi un drapeau turc apporté par un élève. Elle a refusé de le rendre et l'a jeté dans la foule, ce qui a donné lieu à un mouvement de dispersion de la foule. »*
Remarques : Cet événement sera invoqué comme argument dans un courrier adressé à l'Inspecteur d'académie, pour justifier la fermeture du collège un jour avant la fin de l'année scolaire : « les évènements que nous avons veçus le vendredi 24 juin étaient de nature à craindre la mise en danger des personnes et des biens (…) »

3) Enfin, troisième type de situations : les cas qui mettent en scène ce qu'il est convenu d'appeler une « victimisation » ne sont pas toujours saisis de la même manière. Des écarts de classement des faits génèrent des distorsions importantes d'information. Par exemple,

[55] Une circulaire de rentrée de l'IA du Haut-Rhin, datée du 25 août 2004, rappelle : *« nous mettrons l'accent cette année sur **la lutte contre les comportements racistes et antisémites** [en gras dans le texte], auxquels l'Ecole ne peut être insensible. Les projets d'action éducatives et culturelles portant sur ces domaines, seront instruits en priorité. En outre, je rappelle qu'au titre de la Loi, chacun est soumis à l'obligation de signaler tout acte qualifiable d'attitude raciste, antisémite ou discriminatoire. L'Ecole doit être un rempart contre l'intolérance et je sais compter sur chacun de vous. »*

dans un cas, la personne qui se dit juive va formuler des propos racistes pour justifier sa présentation implicite comme victime ; mais ce cas ne donne pas lieu à un enregistrement d'une « motivation raciste ». Dans d'autres cas, lorsqu'une personne se dit victime d'un racisme et traite son interlocuteur de « raciste », les cas peuvent être enregistrés avec « motivation raciste », mais sans que cela soit systématique.

Dans tous les cas, la qualification de « racisme » ne se fait pas d'évidence. Ce n'est pas que les signes racistes ne sont pas nets ; ils sont au contraire assez visibles. Mais nous sommes là dans des formes concrètes, banales et banalisées de racisme, qui ne sont jamais entièrement séparables des situations locales dans lesquelles les « actes racistes » cristallisent. Pour le dire encore autrement : il y a le plus souvent *une continuité entre l'acte raciste et les autres actes, et l'idée de frontière entre racisme et non-racisme représente bien mal la réalité*. En cela, les catégories de « racisme » et « antisémitisme » apparaissent comme des qualifications générales. Elles ne disent pas en elles-mêmes comment *comprendre* les faits. Ceci, parce qu'elles *dés-historicise* et *dé-situe* les faits. La « motivation raciste » enregistrée peut être une surinterprétation, comme le montre a contrario le fait que beaucoup d'actes ne sont pas signalés car ils sont compris comme ne relevant pas du racisme, malgré la présence de signes racistes.

Le signalement comme externalisation et institutionnalisation

La rédaction, la transmission et le traitement des dossiers ont des fonctions importantes dans l'organisation, car ces procédures marquent concrètement le lien entre deux niveaux fonctionnels de l'institution : l'établissement et sa tutelle. Cette dimension est primordiale, dans la question qui nous occupe, car le « racisme à l'école » n'existe pas indépendamment de ce travail de construction des faits au sein des procédures institutionnelles. Signaler un fait conduit à le faire sortir « des murs » de l'établissement. Il peut dès lors prendre d'autres dimensions. C'est ce qui explique que, dans les récits, une part importante de l'argumentaire et de la mise en scène narrative vise à montrer l'action de l'établissement et de ses acteurs, et aussi le bien-fondé de leurs logiques. Pour ne prendre qu'un seul exemple, on remarquera dans le cas suivant l'importance quantitative (plus de la moitié du texte) et l'insistance de la forme narrative à montrer la réactivité de l'action de l'établissement :

> *« Un agent de service a constaté ce matin, aux alentours de 7h30, que 2 tags avaient été apposés :*
> - *une grande croix gammées sur les casiers dans la cour.*
> - *Une inscription "arabes dehors" sur un des murs du préau ouvert.*
>
> *Les deux tags ont été immédiatement enlevés avant l'arrivée des premiers élèves. Un constat de gendarmerie a été effectué et un dépôt de plainte est en cours. »* (Collège)

Il faut avoir à l'esprit que le signalement s'adresse d'abord au représentant institutionnel, hiérarchique (l'Inspecteur d'Académie). Dans ce contexte, l'exposition de ces bribes de la vie de l'établissement et des pratiques professionnelles est une porte ouverte dont l'autre face de la logique hiérarchique – le contrôle – peut aussi se saisir. L'exposition au regard hiérarchique n'est en effet pas sans risque, surtout dans un contexte où l'objet (le racisme) est à haute ten-

sion, et est l'objet d'une haute attention. Ainsi, donner à voir un fait et son traitement suppose aussi de donner à lire, parfois de façon surfaite, les référentiels qui organisent l'action, pour attester que l'on « colle » scrupuleusement aux « textes ». On met donc en scène : le bien de l'enfant, le souci que l'on a des parents, la modération des intervenants, le respect des procédures, la maîtrise - y compris dans le style rédactionnel, qui doit être impeccable de logique administrative. *« Durant l'accueil de 8h30 ce mardi 5 octobre 2004, Madame M., parent d'élève, interpelle M. C. F., enseignant. En parlant des résultats de l'élève ; M. C. évoque les 7 absences courtes (par demi-journées) au cours du mois de septembre : en effet ces absences (partiellement excusées) ne permettent pas à l'élève de progresser régulièrement dans les apprentissages. À partir de ce moment, Madame M. hausse la voix et parle en turc. Quelques mots sont malgré tout reconnaissables, entre autre "raciste", "merde". »* (EE, via l'IEN) Et, comme en miroir négatif, l'attitude des élèves ou des parents tend à être présentée comme marquée du sceau du débordement. On met en scène l'absence de retenue des parents face à l'attention et à la bienveillance des agents de l'institution… *« M. C., accompagné de son épouse, est venu dans le bureau du directeur pour effectuer les démarches d'inscription à l'école pour sa fille R. N'ayant pas pu fournir tous les documents nécessaires, M. N. [Directeur] invite les parents à revenir avec tous les documents. M. C. s'est mis en colère, a proféré des insultes racistes et autres apostrophes à l'encontre du directeur. »* (EE, via l'IEN)

Les signalements sont aussi l'occasion d'une communication parallèle, qui rend délibérément (?) visible la difficulté du métier, peut-être pour inviter le lecteur à l'empathie. C'est par exemple l'occasion de faire valoir un besoin de soutien institutionnel, en mettant en exergue les difficultés auxquelles les agents sont confrontés. Par exemple, dans un « rapport » envoyé par un chef d'établissement à l'Inspecteur d'académie, celui-là conclut, après présentation de la situation : *« Je tiens, Monsieur l'Inspecteur, à vous mettre au courant de cette lamentable affaire qui m'affecte et vous prie d'agréer l'expression de ma considération. »* La réaction de l'Inspecteur d'Académie vient confirmer le sens de cette interaction. La lettre de réponse est entièrement orientée par l'enjeu de rendre visible le soutien solidaire et empathique, visant à marquer la présence de l'institution derrière et auprès de ses agents : *« (…) Je comprends votre désarroi et déplore que votre interlocuteur, par sa conduite singulièrement grossière et déplacée, vous ait manqué de respect à titre personnel aussi bien que dans l'exercice de vos fonctions. (…) J'espère que ce regrettable incident n'entamera pas votre sérénité et tiens à vous assurer de ma solidarité. (…) [rajout manuscrit :] Avec toute ma solidarité. »* Cette utilisation traduit le fait que le signalement est perçu comme communication, et l'envoi d'information justifie une attente de retour, qui parfois n'arrive pas, lorsque l'institution n'a pas de « solutions » : *« Signalement évidemment à l'Inspection Académique [mais] l'Institution ne répond toujours pas à notre demande. »* (Direction, CG7)

Ces logiques d'exposition et de mise en scène de soi ne sont pas spécifiques au niveau établissement. Elles se retrouvent tout au long de la chaîne des acteurs intervenant sur ces situations, que ce soit dans les récits établis par des enseignants, et même par les élèves, lorsqu'ils rédigent un témoignage. Ces derniers prennent soin de bien marquer leur distance à l'égard des actes racistes, mais aussi des personnes qui les commettent. Par exemple, les témoi-

gnages joints aux dossiers de signalement finissent systématiquement en mettant en scène le narrateur, qui insiste, soit sur son propre comportement de retrait de la situation dès lors que l'acte raciste est commis, soit sur sa réaction de rejet de l'acte et de la personne qui l'a commis : « *(…) elle m'a répondu : "J'ai pas besoin de m'excuser à un être inférieur à moi". Après qu'elle m'est répondu ça, je suis partie de suite.* » (K., élève, Collège) « *(…) C. à dit "qu'ils [les handicapés] ne servait à rien et qu'il fallait les brûler". Mais me sentant concerner je me suis énerver et A.R. ma calmer. Et C. na plus parler jusqu'à la fin de l'heur.* » (V.,élève de 3ème) « *(…) elle nous a dit "Il font chier le monde il faut tous les tuer" nous lui avons demandé de répété pour être sur de bien avoir entendu et elle nous a redit qu'il fesait chier le mode et la société. Après ces mot nous nous sommes tu est ne lui avons plus adressé la parole depuis*. » (A, élève de 3ème)

En matière de racisme/antisémitisme, la sensibilité du thème implique que bon nombre d'interlocuteurs justifient leur propre position et situent la question dans un registre moral conforme aux exigences de l'institution. Les récits incorporent donc des formes de justification et de dénégation de toute adhésion aux logiques racistes. Il nous semble qu'il faut voir ici une forme narrative particulière à ce type de documents, qui engagent, au-delà et à travers les faits relatés, des enjeux institutionnels. Il convient de montrer le « racisme » et « l'antisémitisme » comme hors de toutes limites, et sucitant en conséquence de l'émotion publique. La qualification par l'émotion va de pair avec une description du racisme comme acte *moralement inqualifiable*. Et de fait, *la limite n'est pas évidente entre le signalement parce que le fait à suscité de l'émotion, et la mise en scène de l'émotion pour témoigner publiquement d'un rapport au racisme*. Cette narration particulière fait donc écho à un discours institutionnel de combat moral, parfois proche du registre militant : « *L'Ecole en lutte contre ces attitudes agressives ou déplacées joue là son plein rôle dans l'éducation citoyenne* », concluait par exemple un Inspecteur d'académie dans la circulaire de rentrée.[56] Encore une fois, à travers le processus de signalement, les faits font l'objet d'une traduction. Ils changent de registre, de forme et de lieu d'existence. Ils passent de faits locaux, régulés localement, à une existence nationale, en prenant place dans des catégories (statistiques) et des registres (normatifs) institutionnels.

Faits *de* l'école ou faits *à* l'école ?

La réalité même des arguments racistes correspond à une « importation » de logiques essentialistes qui, en théorie, n'ont pas grand chose à voir avec la situation scolaire. Si l'école semble au premier abord peu concernée par des actes clairement identifiables et attribuables à des logiques racistes, elle est au moins le théâtre dans lequel se jouent un certain nombre de scènes racistes et/ou s'expriment des logiques empruntant à l'idéologie raciste. *Cela fait-il de l'école un espace particulier du racisme ? Les faits doivent-ils être compris comme faits de l'école ou comme faits à l'école ? Autrement dit, quel est le lien entre les actes identifiés à l'école et l'école, comme institution et comme lieu de vie ?*

[56] In Circulaire de la rentrée de septembre 2004.

Il est notable que l'école « pour tous » a modifié la donne, que ce soit à travers le « collège unique » ou la logique du « 80% au Bac ». Elle est, de fait, un espace qui conduit des personnes diverses à cohabiter, à apprendre à se parler, et cela peut jouer sur les phénomènes racistes. Comme l'explique Emine, 11 ans, en classe de CM2 : *« [Le racisme] c'est souvent à l'école parce qu'à l'école on parle français et si on est chez nous ou avec des copines on peut parler dans notre langue. Au quartier on se moque pas souvent, mais ici... [Au quartier, c'est différent] parce qu'on a pas à parler beaucoup avec des gens au quartier, on parle souvent avec nos amis, qu'avec nos copines, alors eux se moquent pas de nous tandis qu'à l'école on doit parler avec tout le monde et c'est pas la même chose.* » À l'inverse du propos de cette jeune fille, il arrive aussi que l'école soit justement un lieu où le racisme s'exprime moins. L'école est montrée comme un espace protégé, et les adultes prennent soin de maintenir à distance les logiques « du quartier » ou plus largement « de l'extérieur » – nous y reviendrons.

Certaines fois - mais cela est rare, dans les signalements recueillis -, les faits visent nommément des personnels de l'établissement. Lorsque des graffitis sont adressés aux adultes, il s'agit souvent de l'équipe de Direction et de la Vie scolaire, qui symbolisent peut-être le plus l'autorité et la dimension normative des relations scolaires. Parfois aussi, les graffitis visent des enseignants, et cela semble lié – dans les cas que nous connaissons - à des personnalités particulières, et parfois ouvertement racistes. Les murs parlent, donc. Dans tous les cas, les faits prennent place dans l'histoire singulière de l'établissement, et ils mettent alors en scène les relations sociales *dans* l'école.

EXEMPLE 9 : ENTRE FAIT DE L'ÉCOLE ET FAIT À L'ÉCOLE

Un collège colmarien, a enregistré, en mars 2005, de nombreux graffitis *« repérés par les agents et situés sur une plaque horizontale d'évacuation du chauffage urbain »*.[57] Ces graffitis combinent des personnages, des croix gammées de rotation senestrogyre (de droite à gauche) et des inscriptions variées : *« [nom du collège] VA BRÛLER LE 22 juin 05 EVAKUER LE COLLEGE SINON Y AURA DES MORT SE SERA Bagdad se n'est pas des menasse ce sont des belles promesses !!!!!! » « signé : AL QUAÏDA EN FETE BEN LADEN », « ET CROYER ~~LE~~ MOI SE NAI PAS UN JEU » « ALGERIE En FORCE » « B. [prénom] LE P.D. » « Je vous encule [nom du collège qui est aussi un nom d'écrivain] »*. Une svastika est accompagnée d'un *commentaire, qui lui est relié par une bulle : « croix ganner c'est la Mort », etc. « O. [Chef d'établissement] c'est dédicacé pour toi ».*

Le style des propos et les nombreuses fautes d'orthographe semblent dire, malgré elles, un lien négatif avec l'école... comme lieu d'apprentissage du français. Les noms cités mettent en scène des professionnels, que l'on veut impliquer et symboliquement réduire - par l'affichage public autant que par la menace -, dans cette démonstration de puissance : *« O. [Chef d'établissement] c'est dédicacé pour toi »*. Dédicacé : le terme est explicite, qui peut se rapporter autant au dessin qu'à ce qu'il exprime. Bref, les auteurs disent ici leur lien concret avec l'école. La référence extérieure (Bagdad, Al Qaïda) traduit un appui sur la *scène* internationale, *scène* globale et fantasmatique, en quelque sorte déréalisée. Celle-ci vient donner sens à la scène scolaire, comme espace d'un rapport de force ou l'expression des minorisés ne se fait entendre qu'au prix d'un mimétisme de la toute-puissance. Dans ce cas, la conclusion provisoire s'impose, dans le rapport de signalement : *« Sans doute des élèves de l'Etablissement ! »*

[57] Le dossier comprend plusieurs photocopies de photos prises des graffitis, ainsi que la plainte déposée par le Principal.

En fait, les cas les plus visibles d'expression raciste semblent fréquemment liés à la réalité des rapports au sein de l'espace scolaire, même si des logiques racistes y sont importées. La provocation traduit un rapport dégradé à l'école, et avec certains enseignants en particulier : « *C'était surtout en histoire, parce qu'on étudie Hitler et tout ça, alors il disait "Hitler, c'est mon frère", il faisait "Heil Hitler", il dessinait des croix gammées et puis il faisait toujours des petits commentaires ou alors parfois il chantait des chansons racistes tout bas. Notre prof d'histoire, Mme S., de toute façon n'a jamais aimé Alexis, parce qu'elle n'a jamais réussi à parler avec lui et puis il s'arrêtait jamais, il répondait tout le temps et tout.* » (Amélie, 15A, 3ème, CG2) Ces remarques peuvent être entendues dans un sens large : quand bien même l'école est prise comme scène d'enjeux qui la dépassent, il n'y a pas vraiment de hasard à ce que les faits se passent ici et ainsi. La majorité des faits se construisent *dans* des situations scolaires. L'usage d'arguments racistes est noué à des situations concrètes qui peuvent être lues *aussi sur le plan scolaire*.

EXEMPLE 10 : LA CONSTRUCTION D'UN FAIT *DANS LA SITUATION* SCOLAIRE

[Courrier de signalement d'incident] *« Jusqu'à présent, les rapports en cours de Français avec l'élève C.D. n'étaient pas toujours faciles, mais restaient empreintes d'un certain respect mutuel. Aujourd'hui Jeudi 10 mars un cap a été franchi. Depuis son retour de stage, C. avait déjà un comportement plus dissipé. Ce matin, pendant la dictée portant sur un portrait de La Bruyère, j'ai dû calmer des interventions du genre : "Qu'est-ce que c'est que cette langue de gitan !" et lui demander de laisser la classe réfléchir dans le silence. (…) Comme je retourne au bureau, j'entends une réflexion ponctuée par "Pas vrai, négro !". Pensant que cela s'adresse à l'élève K.M. assis juste devant C., je retourne demander des explications et m'entends dire : "Vas-y Mon Gros, les cotons-tiges ça existe…"* (…) »

Dans cet exemple – dont la structure semble assez banale –, bien que le signalement ne retienne que la remarque supposée adressée à un camarade (« négro »), elle prend sens dans une relation scolaire dégradée et dans une méfiance (réciproque) installée. Dès le premier élément qui constitue le « signal » d'une logique d'essentialisation, il y a cette première remarque, « *langue de gitan* », qui met précisément en scène une opposition visant à dévaloriser la « langue de La Bruyère », c'est-à-dire la norme (linguistique) du dominant. L'espace scolaire est un espace normatif, et les provocations mettent en scène et en doute la capacité de l'institution et de ses acteurs à *faire norme*, du moins pour chacun.

Ces exemples montrent qu'il serait artificiel d'extraire la question du racisme des interactions concrètes dans lesquelles ses manifestations publiques apparaissent. Extraire les faits de leur contexte et de leur organisation interne conduit à situer le racisme comme problème « extérieur à l'école », et contribue à rendre ses acteurs impuissants à agir sur les situations dans lequel il cristallise. Il apparaît plus pertinent de considérer le racisme qui se manifeste à l'école comme une expression qui relie le dedans et le dehors, comme un *passage* entre des logiques scolaires et des logiques sociales plus large - avec ce que ce passage de frontière a de transgressif, si l'on considère qu'il ne devrait pas avoir lieu…

La question est de savoir si les faits enregistrés sont des faits *de* l'école, ou des faits qui trouvent « simplement » leur place *à* l'école est au centre d'enjeux. Les acteurs de l'école prennent généralement le soin de décrire le phénomène comme purement importé : « *Moi je pense qu'on ramène ces problèmes au lycée* » (Enseignant, Compta, LP) Dès qu'on le peut, on

prend le soin de bien faire entendre que l'école n'y est pour rien. Celle-ci est alors montrée comme elle-même victime (potentielle) de l'image générée par les faits de racisme ou d'antisémitisme. On insiste alors sur l'extériorité des logiques ou des auteurs concernés :

> *« On s'est retrouvé un matin avec une quarantaine de croix gammées sur les murs et les piliers du préau, donc peintes la nuit. C'était juste le jour de l'arrivée d'un groupe d'allemands, le rapprochement a été fait, on a essayé de chercher, en définitive l'enquête – (…) en même temps, il y en a eu chez nous, il y en a eu à la mosquée, qui est voisine, et il y avait cinq ou six croix gammées au lycée K. Pas nécessairement la même nuit, (…). Il s'est révélé que le collège n'était pour rien dans tout ça puisque le procureur, qui a réussi à avancer très vite, a montré que l'un des auteurs était au lycée et que l'autre n'était plus à l'école. Donc rien ne laisse penser, je n'ai pas eu plus d'information, que le lycéen était collégien avant. » (Direction, CG3)*

Cet exemple montre que la qualification des faits selon le lieu où ils se produisent est problématique. Il demeure un doute quant à l'interprétation des logiques des actes mêmes. Autrement dit, si le lieu d'exécution des actes participe des significations de ceux-ci, d'une part, ces significations sont difficiles à interpréter, et d'autre part, leur qualification comme faits scolaires ou au contraire « extérieurs » revêt une importance stratégique pour l'école. Définir le problème comme étant produit de l'extérieur, et venant « envahir » l'espace scolaire, est lié à un discours sur la fonction sociale de l'école dans la cité. Ce discours est en partie fonctionnel, car il permet de déplacer la question de la responsabilité de l'école vers d'autres niveaux, politique en particulier : *« Quand on était en ébullition, j'ai demandé à la Communauté des Communes de se réunir et de m'inviter, pour qu'on voit un peu ce qui se passe dans les communes parce que ce sont des problèmes de village qui rentrent dans l'école. Le Maire m'a dit je m'en occupe et il n'y a pas eu de suite. C'est l'école, encore une fois, qui va devoir régler, si vraiment problème il y a, ces problèmes de village et de quartier. »* (Direction, CG3)

Comment un acte devient ou non un fait de racisme

Si nous avons jusque-là montré les raisons pour lesquelles la catégorisation n'est pas évidente, et le signalement non systématique, il nous faut comprendre ce qui contribue au travail de qualification, comment sont sélectionnés les faits, et surtout, ce qui conduit à faire disparaître certains faits, jugés mineurs. Ici, plusieurs éléments d'explication se combinent.

De la segmentation organisationnelle à la disparition de l'information

Au sein de l'organisation scolaire, il est banal de constater que chacun se définit en différence avec d'autres niveaux fonctionnels. Les enseignants se différencient de la direction, qui elle-même voit autre chose que la « vie scolaire », etc. L'espace de l'école apparaît, de ce point de vue, extrêmement segmenté. Selon l'espace dans lequel se déroulent les faits, ils seront traités différemment, au moins dans le sens où ils impliqueront des acteurs différents, qui réfléchissent la situation différemment. Concrètement, si une insulte a lieu dans la cour, elle ne sera peut-être pas identifiée ni traitée à l'identique que si elle a lieu dans la classe ou dans un bureau. Plus encore, si les « faits » ont lieu à l'extérieur de l'établissement, ils pourront être

ignorés ou non, selon les conceptions que se font les professionnels de leur travail.[58]

Cette segmentation de l'espace scolaire découle d'une réalité organisationnelle et institutionnelle (missions, statuts, etc.). Mais il s'agit aussi, et en grande partie, d'un construit social que l'on retrouve dans les représentations comme dans les pratiques. Ainsi, et de façon réciproque, chaque acteur est vu par les autres comme disposant de plus d'information : les enseignants parce qu'ils sont dans la classe, ce qui serait le point aveugle des autres professionnels ; la direction parce qu'elle est en lien direct avec la hiérarchie institutionnelle et qu'elle est le réceptacle des informations officielles ; le secrétariat dans la mesure où il reçoit effectivement les appels téléphoniques et nombre d'informations de première main ; la vie scolaire parce qu'elle voit les élèves justement hors des cours ; l'assistante sociale et la psychologue ou l'infirmière parce qu'elles voient les enfants et les jeunes individuellement et sous le sceau de la confidence ; etc. *« Nous, profs, on ne sait pas tout. Mme [Direction] en sait beaucoup plus, car il y en a qui ont de gros problèmes familiaux. »* (Enseignant, LP) *« Il faudrait que vous alliez voir l'assistante sociale, peut-être, ou la CPE, et peut-être les surveillants, parce que les élèves se confient plus à eux. »* (Direction, CG4) *« Il faudrait demander aux profs, parce que nous, on voit pas dans les classes. On a parfois des échos, on entend des choses, mais on n'est pas dans les classes. »* (Assistants d'éducation, CG1)

C'est ainsi que l'espace de travail de l'un apparaît toujours en partie artificiel, par rapport au supposé savoir des autres. Le regard des adultes sur les élèves est organisé par le cadre de l'expérience scolaire, au sein duquel le vécu du racisme, par exemple, tend en grande partie à disparaître. *« Il reste vrai que le discours de l'élève sur les problèmes que vous posez nous échappent complètement. Peut-être que certains comportements des élèves sont liés à ça, et dont on n'a pas conscience… »* (Direction, CG5) *« [Ce que je peux vous dire] c'est vraiment les faits majeurs, le "Sale arabe" dans la cour, je peux pas mesurer si ça se dit ou pas, en tout cas je n'en ai pas qui me remonte aux oreilles et ça ne déclenche pas de bagarre donc ça doit pas être plus fréquent que dans la rue, en ville. »* (Direction , CG3) Il en va de même pour les questions de discriminations : chacun a un bout du puzzle, mais se refuse à croire qu'il dispose d'informations suffisantes ; ce qui justifie un sentiment général que le problème n'existe pas. Autrement dit, la segmentation de l'information autorise à ne pas travailler à faire cristalliser les faits. Le fonctionnement de l'établissement, articulé aux postures professionnelles, contribuent donc à une sélection des faits les plus visibles, les plus patents, impliquant des professionnels qui vont estimer ou non nécessaire de « faire remonter » des informations. Mais la visibilité même n'est pas définie par la seule catégorie d'actes.

La sélection d'un niveau de visibilité

Le racisme est défini comme tel à partir d'un certain niveau de visibilité. Les professionnels expriment qu'il faut qu'il soit « manifeste » pour être perçu et qualifié comme tel.

[58] Sur ce dernier point, les pratiques varient, entre ceux qui s'en tiennent à la limite juridique de leur compétence institutionnelle – le portail -, et ceux qui ont une approche plus étendue de leur responsabilité : *« [Quand il y a un problème en dehors, mais « qui est parti du collège »] les gamins [disent] : "Oh mais Madame, ça s'est passé à l'extérieur du collège, donc vous n'avez rien à dire". Mais bon, je dis que mon pouvoir s'étend aux abords immédiats et que jusqu'au parking [du supermarché voisin], j'étends mon influence jusque là, je leur ai fait savoir. »* (Direction, CG5)

« En termes de vécu dans l'établissement, ça ne donne pas lieu à des problèmes manifestes. Je ne dis pas qu'entre les enfants… Mais ça n'est pas fréquent, ni spectaculaire. Il y a eu une seule fois, un élève a manifesté son anti-américanisme. » (CG5, Direction) En fait, et de façon paradoxale, tout se passe comme si l'on attendait que les actes portent eux-mêmes leur propre signification et s'affichent comme racisme. Ainsi, la visibilité des actes est en même temps un signe - qui est compris comme une manifestation (autonome) du racisme -, et un argument qui justifie la sélection des actes et leur reconnaissance comme racisme. De façon symétrique, c'est « l'absence de visibilité » qui justifie que certains actes ne soient pas traités ; et c'est la visibilité « trop flagrante » qui justifie qu'on ne puisse « pas ne pas réagir » :

> *« Bon alors c'est vrai que l'autre cas caractérisé qui nous a valu… Parce que caractérisé, ça veut dire qu'il y a quelque chose qui s'est passé. Parce que, des insultes, on en a tout le temps. Tout dépend le degré où on caractérise. » (Direction, CG1)*

> *« Je ne sais pas [quel a été le déclencheur], mais le fait qu'elle soit noire apparaissait vraiment de manière [trop] flagrante pour qu'on ne puisse pas ne pas réagir. Mais je pense… des petites insultes racistes, il y en a énormément qui circulent entre les enfants. » (Enseignant, HG, CG6)*

La qualification de racisme est tributaire de la catégorisation des faits par des adultes, dans le cadre scolaire. On pourrait ainsi dire que, du point de vue de l'école, le racisme existe à partir du moment où il est qualifié comme tel *par les professionnels*. D'autres acteurs peuvent évidemment intervenir dans la visibilisation des faits (élèves, parents – nous y reviendrons), mais leur reconnaissance institutionnelle est toujours « médiée » par les professionnels de l'établissement – ou, dans des cas rares, et à défaut, par d'autres acteurs de la chaîne institutionnelle. Car, un élève peut très bien en appeler à l'autorité des adultes en déclarant un acte « raciste » à son égard : cela ne suffit pas pour que cet acte soit effectivement qualifié comme tel. Ce *rôle monopolistique des professionnels* vient de leur prépondérance dans l'exercice de la contrainte sur les corps, sur leurs propriétés et leurs territoires, dans l'espace scolaire.[59] Ce sont eux qui gèrent et attribuent en dernier ressort les catégories valables dans l'institution. La *visibilité publique* du racisme, ainsi que le traitement des faits, suppose donc son inscription dans un *ordre reconnu par l'institution*. L'espace public est ainsi institutionnalisé à travers les qualifications de racisme ou d'antisémitisme.

La logique des faits : un enjeu d'interprétation

Revenons sur les enjeux d'interprétation, qui sont si déterminants de l'existence du racisme comme problème public, et comme problème institutionnel. Parler des faits de racisme et d'antisémitisme suppose que l'on sache précisément comment qualifier de tels faits. Pierre-André Taguieff estime que *« pour caractériser la nature raciste d'un acte, le minimum requis est soit une revendication dudit acte par son auteur, soit la détermination de faits contextuels (verbaux ou non) permettant de qualifier l'intention raciste. »*[60] Cette proposition est faussement

[59] RAMOGNINO N. et alii, « L'école comme dispositif symbolique et les violences scolaires », op. cit., p.133.

[60] TAGUIEFF P.-A., « L'antiracisme en crise. Eléments d'une critique réformiste », in Wieviorka M. (dir.), *Racisme et modernité*, Paris, La Découverte, 1993, p.381.

simple. Ceci, d'abord parce que les deux dimensions – l'interprétation formelle par les auteurs de leur geste, et les « faits contextuels » - ne coïncident pas nécessairement. Dans ce cas, quelle est des deux dimensions celle qui l'emporte ? La culture policière de l'aveu tendrait à privilégier la première, mais on voit bien que la « preuve » n'épuise pas forcément les significations des actes. C'est en tout cas ce que savent les « victimes »… Ensuite, parce que les référents du racisme ne sont pas stables, historiquement parlant, et probablement aussi sur le plan social. Les mêmes actes ne sont pas forcément qualifiés à l'identique, selon le temps et le lieu de leur production, selon les rapports sociaux qu'ils impliquent… C'est aussi pour cela que les signalements sont si disparates. Pour mieux cerner cela, prenons deux exemples que l'on retrouve avec régularité dans les signalements et dans les établissements enquêtés.

Exemple A : les croix gammées

La croix gammée, est-elle *en soi* un signe de racisme et/ou d'antisémitisme ? Certains signalements donnent à penser qu'elle fait l'objet d'une qualification automatique comme « antisémitisme ». D'autres signalements, pourtant, concernent des graffitis de croix gammées sans faire apparaître de « motivation » raciste ou antisémite. Un article de journal relatant de tels graffitis au sein d'un collège haut-rhinois mêle la parole des gendarmes et du journaliste, pour dire : *« Il s'agissait de tags essentiellement nazi, anti-arabe et anti-noir, mais pas antisémite (...) Des croix gammées et des stupidités comme "Hitler, on t'aime" (...) »*[61] Il y a donc clairement un (en)jeu d'interprétation.

Le dessin dans l'espace public de la croix gammée a tendanciellement une portée sociale qui dépasse l'acte. Dans l'imaginaire, elle relie *ipso facto* la trace à une interprétation en termes de racisme ou d'antisémitisme. C'est ce qui pousse certains chefs d'établissement à les signaler *comme* fait à connotation antisémite. Selon cette interprétation *de fait*, l'apparition du symbole signifie *en soi* le motif raciste ou antisémite. Historiquement parlant, cela peut se justifier, dans la mesure où l'apparition de la *swastika*, et d'ailleurs quelle que soit son orientation (dextrogyre ou non) a fonctionné comme signal d'un référent partagé : la possibilité de l'extermination des Juifs. Et ceci, dès la fin du XIXème siècle, soit déjà bien avant sa reprise par le NSDAP, le parti hitlérien.[62] Face à des actes qui mobilisent ce référent, il n'est pourtant pas évident que cela signifie le racisme ou l'antisémitisme en tant que tel. Ainsi, ce dessin peut signifier autre chose, pour ses auteurs, selon l'interprétation même des professionnels :

> *« Il y a juste eu une croix gammée dessinée sur son cahier. Mais [la principale] avait vu qu'il n'était pas conscient de ce qu'il avait fait. (…) C'est de la pure bêtise. Ceux de sa classe avaient remarqué une croix gammée sur son bras, mais il voulait se faire le signe d'un groupe métallique, je ne sais pas trop. » (Vie scolaire, CG6)*

> *« [Suite au dessin de croix gammées] Les éléments qui me sont remontés de la police, c'est que ce n'était pas un acte antisémite mais un acte contre le laxisme politique, la croix gammée signifiait le retour à l'ordre. Donc on était loin en fait d'un acte antisémite. (…) je travaille beaucoup avec [la police] donc je ne vois pas pourquoi ils n'auraient pas dit les choses justes. Maintenant, est-ce que... ? C'est vrai que la croix gammée, c'est toute sa symbolique. Nous on n'a absolument pas d'antisémitisme avéré dans la maison. C'est-à-dire qu'il n'y a pas le « sale juif » et le « sale arabe » qui fuient. En revanche, de temps en temps, une croix gam-*

[61] J.-M. S., « "Un caractère nazi mais pas antisémite" », *L'Alsace*, 2 juin 2004, p.23.

[62] EVARD J.-L., *Signes et insignes de la catastrophe. De la swastika à la Shoah*, Paris-Tel Aviv, éditions de l'Eclat, 2005.

mée sur une règle ou un papier, tout le monde a vu. (…) Et en fait tous les professeurs nous ont dit qu'ils [les élèves] n'y connaissent rien ! Et quand la gendarmerie a interrogé l'un ou l'autre des jeunes ils m'ont dit qu'ils ne voient absolument pas le sens de leur acte. Vous voyez, donc c'est pour ça je m'interroge sur, réellement, la nécessité de parler là d'antisémitisme. » (CG3, Direction)

Ce dernier et long extrait est significatif d'un doute qui demeure. La police a-t-elle tout dit ? (la confiance qu'on leur témoigne est-elle légitime ?) La négation des auteurs ne cache-t-elle pas un négationnisme ? (peut-on leur faire confiance ?) Entre le « pas forcément faux » et le « vraiment vrai » existe une marge difficile à mesurer, et probablement très variable selon les cas : un espace où le sens peut disparaître, se cacher… un espace où le racisme (le vrai) pourrait taire son nom… On le voit bien, rien n'est moins simple que de qualifier ces faits. Le racisme est trouble. Et il trouble. Même son absence peut sembler suspecte, lorsqu'on flirte avec les symboles de la catastrophe. Il se peut que l'antisémitisme disparaisse dans la qualification de « gamineries » ; comme, inversement, il se peut que la « condamnation » stigmatise injustement ou excessivement… On le voit, la qualification et le « traitement » sont intimement liés. La question des professionnels semble être en substance : *Traiter, oui ; mais quoi ?*

Exemple B : les insultes à* motif *raciste

Le double sens du terme *motif* traduit bien la question que pose l'interprétation des insultes proférées. On peut l'entendre dans le sens de motivation (le *dessein*), et dans le sens imagé : le thème mobilisé dans la trame du discours (le *dessin*). La question n'est pas seulement celle de l'intentionnalité raciste d'un propos, mais plutôt : toute insulte utilisant des termes ou des structures sémantiques de type raciste sont-elles du racisme ? Les cas d'insultes dites « à caractère raciste » - qui sont majoritaires, parmi les signalements -, correspondent-ils tous à du racisme ? Oui, si l'on entend par là tout discours utilisant des catégories essentialistes, et donc relevant de l'*idéologie raciste*. Si par contre, on prend comme critère de qualification des propos le caractère délibéré (ou non) de porter atteinte à autrui, on peut alors dire que tous les discours de ce type ne sont pas de l'ordre de l'insulte raciste. Concrètement, les insultes "sale Arabe !", "sale Turc !", etc. ne suffisent pas en soi à qualifier une situation comme racisme. Comment comprendre cela ?

Un détour par l'analyse des formes linguistiques peut nous aider. L'insulte n'est pas définissable uniquement par une forme. Il peut certes exister des formes langagières intrinsèquement insultantes, mais la situation d'insulte dépend toujours de l'interaction. De multiples facteurs entrent en ligne de compte, tels que l'attitude corporelle du locuteur, l'appartenance ou non des interlocuteurs à un même groupe, le contexte dans lequel l'interaction a lieu, etc. Nous rejoignons la proposition de Sophie Fisher, selon qui *« le caractère situé de l'acte montre tout l'intérêt d'une analyse énonciative mettant au cœur de la problématique le rôle du co-énonciateur comme interprétant. »*[63] Concrètement, nous pourrions dire - d'un point de vue interactionnel -, qu'une insulte raciste est prise comme telle lorsque l'un au moins des interactants les jugent

[63] FISCHER S., « L'insulte : la parole et le geste », in Lagorgette D., Larrivée P. (dir.), « Les insultes : approches sémantiques et pragmatiques, *Langue Française* n°144, décembre 2004, p.49.

telles. Cela nous ramène directement à des enjeux d'interprétation de la situation. L'exemple suivant est significatif de la nécessité d'une coïncidence de niveaux d'interprétations pour faire d'une insulte un acte de racisme. Au moins trois niveaux d'interprétation sont engagés (celui de l'élève, celui de l'enseignante, celui de l'Inspecteur) produisant des interprétations différentes de la situation.[64]

EXEMPLE 11 : UNE DISCORDANCE D'INTERPRÉTATIONS

[Rapport d'incident] *« Jeudi 09 juin, de 9 heures à 10 heures, pendant le cours de mathématiques, F. [prénom à consonance arabe] a refusé de travailler et n'a eu de cesse de déconcentrer ses camarades en sifflant dans la classe. (…) Il s'est aussi fait remarqué en criant dans la classe, à demi caché, que j'étais* "une juive". *Ne prenant pas cela pour une insulte, je suis resté calme, mais il est certain que pour l'élève, c'était une manière de m'offenser. (…)[alors que l'enseignante voulait le retenir après la sortie du cours] Il a bougonné, puis a tenté de s'enfuir par la petite porte de derrière. J'ai dû alors courir derrière lui pour le rattraper. C'est là qu'il m'a dit* "nique ta race". »

[Fiche de signalement] Evènement : *Autres faits – Autres faits graves* Motivation de l'événement : *Antisémite*. Cette dernière mention est entourée et commentée ainsi (à l'Inspection académique) : « → *pas évident à la lecture du rapport* ».

Étudiant les formes de sociabilité des jeunes des banlieues, David Lepoutre[65] avait montré que les formes d'adresse ethnicisées ne sont pas nécessairement synonyme d'agression, ni de racisme. L'insulte n'est pas nécessairement et intrinsèquement violence. Certaines d'entre elles font partie d'un rituel ou de codes valant au sein de groupes - d'ailleurs souvent « multi-ethniques » -, et ont pour fonction de souder le groupe ou de rappeler l'intimité de ses membres. Autrement dit, toute insulte n'a pas pour fonction d'*« accomplir l'acte d'insulter mais [parfois] bien au contraire [elles] servent à marquer la solidarité dans un groupe de pairs. »*[66] Là encore, on ne peut faire l'impasse sur le travail de qualification. L'existence même du problème public dépendant étroitement de la qualification des interactions sociales.

De la difficulté d'interpréter au déni du racisme

On voit donc l'enjeu de la définition des actes de racisme : *qui en dit la référence : celui qui le commet ? celui qui le subit ? une règle externe telle que le Droit (qui fait lui-même l'objet d'interprétations) ?* Cette question, bien que réellement problématique, organise cependant un passage vers les logiques du déni. Elle autorise, dans les faits, la mise en doute du caractère raciste de certaines situations. Un exemple nous est donné dans les propos d'un chef d'établissement, parlant à plusieurs reprises au cours de l'entretien d'une bagarre collective qui a eu lieu dans la cour au courant de l'année passée. Ce fait a opposé un « noyau d'extrême-droite » à un groupe de « maghrébins et non-maghrébins ». Au-delà de la dissymétrie des qualifications qui ethnicise le groupe minorisé, l'entretien va montrer une inflexion du discours qui, au départ,

[64] Ces divergences d'interprétation selon les intervenants ont été notées dans d'autres chaînes de procédures équivalentes, en matière de traitement des faits de violence concernant les personnels de l'école. Cf. SYR J.-H., « L'image administrative des violences concernant les personnels », in Charlot B., Emin J.-C. (dir.), *Violences à l'école. L'état des savoirs*, Paris, Bordas, 2001, p.304.

[65] LEPOUTRE D., *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob, 1997.

[66] LAGORGETTE D., LARRIVEE P., « Interprétation des insultes et relations de solidarité », in « Les insultes : approches sémantiques et pragmatiques, *Langue Française* n°144, décembre 2004, p.83. Cf. aussi : LAGORGETTE D., « Les syntagmes nominaux d'insulte et de blasphème : analyse diachronique du discours marginalisé », in *Thélème, Revista complutense de estudios franceses* (numero extraordinario), 2003, pp.171-188.

met en avant le rôle moteur du groupe d'extrême-droite, pour finir par une focalisation sur l'autre groupe. Ce procédé (probablement inconscient) de renversement explique bien, cependant, la constance de l'argument selon lequel il ne s'agirait pas d'une situation de racisme, puisqu'aucun discours ouvertement raciste n'aurait été tenu :

> Premier temps (au début de l'entretien) : *« Bon, il y a des cellules, des noyaux d'extrême droite apparemment identifiés par les RG, par les forces de police, dans les villages pour lesquels nous sommes collège de secteur. Ça nous a valu, c'est vrai, l'année dernière, un épisode de violence qui a mis en scène des jeunes gens maghrébins et non maghrébins , mais là encore, n'ont pas fusé, n'ont pas été repérés des signes qui nous laisseraient penser que c'était une manifestation anti-arabe, anti-musulmane ou je ne sais quoi. »*
>
> Deuxième temps (environ vingt minutes après) : *« L'autre événement a été l'intrusion d'un élément extérieur et a donné lieu à de violentes bagarres mêlant maghrébins et non maghrébins, mais à aucun moment, je dis bien à aucun moment il n'y eu d'insultes. (…) C'est vrai que l'un des instigateurs était un jeune maghrébin. D'accord. Ça ne me permet pas de me placer sous l'angle du racisme. Parce que c'est là encore (…) un jeune délinquant quoi, qui avait d'ailleurs séjourné en Centre d'Education Renforcée et que j'ai récupéré après. Donc c'est lui qui aurait amené si vous voulez un élément extérieur, et ça a amené un mouvement de foules. Mais jamais ce jeune homme n'a eu des propos racistes. Donc, allez savoir si c'est du racisme ou pas, moi je ne m'autorise pas à le dire. » (Direction, CG3)*

La même situation ne fait pas l'objet de la même interprétation par d'autres acteurs de l'établissement, qu'ils soient adultes ou jeunes. Les autres discours parlent nettement de logique raciste, et renvoient le flou sur l'interprétation des responsabilités dans le commencement des faits. De fait, donc, dans cette inversion d'analyse, disparaît la qualification raciste… qui était pourtant l'objet d'un signalement sur *Signa* et auprès de l'Inspection académique… En fait, tout se passe comme si, en l'absence d'un propos « ouvertement raciste », c'est-à-dire qui se dit lui-même comme tel, la qualification était suspendue…

Mais le déni peut aussi prendre d'autres chemins argumentaires. Par exemple, il est banal de constater que la qualification de racisme dépend aussi de l'imputation ethnique concernant les auteurs et les victimes : certains groupes sont spontanément exclus de la catégorisation potentielle de racisme, du fait qu'ils sont censés le subir. Dans l'exemple suivant, la CPE qui tient ces propos se dit « Arabe » ; elle interprète les propos envers des « Gitans » comme non-racistes, malgré leur violence extrême et leur référence à la Shoah. Par contre, elle suppose l'existence sous-jacente de racisme par le fait que l'auteur de ces propos *pourrait* les tenir à l'égard des Arabes. *« On a quand même un intendant un peu limite sur les bords… Oh, mais lui, c'est un militaire de carrière ; il a les idées un peu spéciales. Il disait des Gitans : "Ceux-là, il faudrait les brûler…"(…)Ce qu'il a dit à C. [collègue du groupe Majoritaire] Il ne le dira peut-être pas directement, mais ça m'étonnerait pas s'il avait des idées racistes. Bon, déjà, s'il le dit devant moi, je le prendrai vraiment mal, parce que s'il le pense pour les Gitans, il le pense sûrement pour tous les autres… S'il le dit devant moi, ça va pas passer… » (Vie scolaire, CG6)*

Enfin, une des formes que prend ce déni est la confusion entre « racisme » (le phénomène) et « racistes » (les auteurs). Dans certains cas, l'absence de « racistes » patentés, c'est-à-dire qui se déclarent comme tels ou qui sont « connus de tous », est considérée comme le signe de l'absence du « racisme ». Le fonctionnement des préjugés et de l'idéologie raciste est ainsi clairement occulté.

* *
*

Du niveau national, qui organise institutionnellement le signalement, au niveau local, la continuité n'est qu'apparente. Cela signifie que la perception du racisme et de l'antisémitisme telle qu'elle est construite institutionnellement peine à refléter la complexité locale des situations. Cela signifie aussi que, entre les différents niveaux fonctionnels, au sein de la chaîne d'acteurs de l'école, diverses requalifications et logiques entrent en ligne de compte. Elles contribuent toutes à construire ce problème public, en modifiant insensiblement les significations prêtées au racisme et à l'antisémitisme au sein des établissements scolaires. D'une certaine façon, donc, la comptabilisation de « faits » ayant des « motivations racistes ou antisémites » génère un prisme déformé de la réalité sociale telle qu'elle se formule dans les établissements scolaires. Cette déformation découle d'abord et massivement de questions d'interprétation. D'une part, les procédures de construction du phénomène comme « racisme à l'école » correspondent à divers effets de reformulation et de traduction d'une question locale en question globale, et de questions professionnelles en questions institutionnelles. Et d'autre part, la catégorisation des faits est réellement problématique, et divers enjeux institutionnels entrent en ligne de compte. Cela explique à la fois une saisie partielle, non systématique, mais aussi des jeux complexes et variables de qualification des actes.

Au final, force est de constater qu'il n'y a rien d'évident dans la qualification de racisme, du moins si l'on raisonne à partir des « faits ». Dans ce processus de construction des « faits » comme image du « racisme à l'école », l'idéologie raciste tend à être en grande partie occultée comme manifestation réelle du racisme. Cela contribue à expliquer des processus de déni et de minimisation, parce que la qualification des « faits » est plus incertaine, dépendant étroitement des stratégies de construction et des références que l'on retient.

Il nous faut voir maintenant comment ces questions se posent au niveau et du point de vue des élèves.

3 – LES JEUNES, L'ETHNICITÉ ET LE RACISME : ENTRE JEU ET VIOLENCE

La question du racisme implique de considérer l'école non seulement comme espace d'apprentissage, mais aussi comme lieu de vie. L'école est un espace singulier et multiple, mais il est d'abord un espace institué et codifié. Le racisme prend en partie sens dans la relation des jeunes à l'institution. Les jeunes rencontrés sont, dans les entretiens, d'abord en position d'élève, ce qui veut dire qu'ils adoptent les codes de l'école, et manifestent qu'ils en connaissent les règles – même quand ils les transgressent. Les élèves n'ont pas choisi d'être à l'école, et l'expérience scolaire n'a rien d'évident. Elle est parfois difficile, et d'abord dans les relations sociales. Le propos de Kamel (15A, 3ème, CG1) est exceptionnel, au double sens du terme, qui se présente ainsi : « *Je suis un gamin bien traité, je suis heureux dans la vie. Pas à l'école, mais bon.* » D'autres élèves, tout au contraire, se disent bien à l'école. Mais la plupart de ceux rencontrés font simplement avec ; ils accordent tout autant, sinon plus d'importance aux relations sociales qu'aux exigences de la classe. Chacun porte aussi une histoire différente, qui prend place et se joue en partie dans l'école, et dans les relations à l'école et avec celle-ci. Les jeunes et le racisme, les jeunes et leur racisme (éventuellement) sont toujours situés. Nous cherchons donc à comprendre ici, comment ils *se situent* à l'égard d'un racisme et d'un antisémitisme qui sont des traits généraux et structurants de la société dans laquelle ils se construisent.

La banalité de l'ethnicité et l'expérience du stigmate

Le constat est assez bien établi concernant les jeunes en « banlieue »[67] : ils ont largement intégré les logiques ethniques de la société dans laquelle ils évoluent. La notion même de banlieue, celle de « jeune » le plus souvent, impute une *origine*, et donc souvent une irréductible différence, proprement inintégrable. Le florilège des acronymes attachés au territoire (ZEP, ZUS…) résonne comme un stigmate, dont l'implicite ethnicisation est rendue visible dans l'usage du qualificatif de « zone ». Tout cela témoigne de l'ethnicisation massivement produite par la société française, à travers les règles et les codes du Majoritaire. La stigmatisation étant un processus intégré, vivre dans ces conditions impose de faire avec l'ethnicité, et de construire des moyens de défense à l'égard des processus de réduction identitaire. La gestion du stigmate, parmi lesquelles la réappropriation et le retournement de l'ethnicité, est donc d'une formidable banalité.

La présence banale d'une affirmation de soi ethnicisée

Les critères ethnico-raciaux sont utilisés de façon banale dans tous les établissements enquêtés. Certes, ils sont plus marqués dans les collèges de banlieues ou dans le Lycée professionnel que dans les collèges ruraux. Cela est corrélé avec la plus forte présence de jeunes is-

[67] Voir par exemple les travaux de Jean-Paul Payet.

sus de groupes minorisés. Mais le phénomène se manifeste, avec des degrés variables de prégnance, dans tous les types d'établissements. Par exemple, les appellations et les identifications communes distinguent les Arabes, les Noirs, les Français, les Turcs, les Italiens… - mais, plus rarement et de façon plus problématique en raison du statut de Majoritaire, les Blancs… Le vécu de ces catégories est le plus souvent peu problématique, pour les élèves rencontrés.

Dans le contexte des tensions entre Juifs et Musulmans à l'échelle internationale, par exemple, qui est susceptible d'intervenir dans les relations locales, il peut exister des accords visant à séparer le global du local : *« Au [lycée], il y avait des Juifs dans ma classe. Dès le début on s'est dit, on va pas mettre nos religions en avant. [On s'est dit ça] au début. Parce qu'elle a vu. J'avais ma main, elle avait son étoile. On en avait un petit peu parlé des problèmes, mais après on s'était dit qu'on n'allait pas mettre nos religions dans… enfin que ça va pas nous mettre l'une contre l'autre, qu'on laissait ça de côté et voilà. »* (Mouna, 18A, BPCompta, LP) L'habitude de la gestion des catégories ethniques traduit l'habitude d'un contexte ethnicisé.

Cela peut résulter d'une habitude de circulation entre des codes sociaux différents, en particulier pour les jeunes issus de familles immigrées. Les signes d'appartenance culturelle sont alors une façon de traduire une image de soi composite.

EXEMPLE 12 : SABRINA ET LA CIRCULATION ENTRE DEUX LANGUES MATERNELLES

Parler en arabe ou en turc, etc., tout cela est banal, même si cela a fait l'objet d'une *reconstruction*, d'un « retour aux origines » qui n'a rien d'originel. Par exemple, la circulation entre deux langues maternelles répond à la nécessité *« de disposer de stratégies linguistiques diversifiées pour faire face à des situations de communication spécifiques »*.[68] Sabrina, 16 ans, en BacPro Secrétariat, de père « Alsacien » et de mère « Tunisienne », montre comment elle gère cette circulation entre deux mondes culturels, à travers un affichage de soi dont elle est très consciente :

« Ben je suis française avec des origines…C 'est vrai que je le montre, que j'ai des origines arabes. Quand y a des fêtes, il y a pas longtemps il y avait la Fête de l'Aïd, je suis pas venue à l'école. (…)De toute façon, sur mon apparence, ça se voit que je suis pas française. Enfin je suis française, mais ça se voit que j'ai des origines arabes. Ouais ça me dérange pas de le montrer, je suis fière de mes origines. C'est important, je vais pas les cacher. C'est mes origines et je les montre et j'en suis fière. Par exemple, là ces boucles d'oreilles [avec des "mains de Fatma"] eh bien je les mets. Je sais pas on me les a offertes alors je les mets. Je sais pas comment vous expliquer. Mais c'est vrai, je le montre, par exemple, avec des copines de la classe on parle arabe parfois. Mais on parle pas en classe, on parle en dehors du lycée parce que sinon les profs ils apprécient pas trop. Parce que c'est un lycée où on doit parler français. Des fois en récréation… Mais on parle pas que l'arabe, on mélange. Des trucs qu'on peut pas dire en français, on les sort en arabe. »

Une telle pratique n'est pas *en soi* différente des jeux d'usages avec les codes langagiers en général (langage administratif, familier…) si ce n'est qu'elle offre de nouvelles gammes. La langue est une ressource stratégique, dont l'utilisation est très variable : parfois, on parle délibérément alsacien ou arabe pour ne pas être compris ; parfois, on utilise le changement de monde pour son potentiel ludique (dans les jeux d'insulte par exemple) ; parfois, la circulation entre deux langues vise à mieux exprimer ce que l'on ressent, en utilisant les ressources combinées de l'une et de l'autre. Les adultes prennent souvent ces situations pour de la provocation – ce qu'elle peut parfois être. Mais les récits de situation montrent généralement que cela se fait

[68] BOUZIRI R., « Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine », in *VEI-Enjeux*, n° 130, septembre 2002, pp.104-116. Sur cette « alternance des codes », voir également : CAUBET D., « Métissages linguistiques ici (en France) et là-bas (au Maghreb), in *VEI-Enjeux*, n° 130, septembre 2002, pp.117-132.

au sein des règles implicites de l'école (comme le dit Sabrina), sauf quelques cas spécifiques de transgression de ces codes scolaires.

L'ethnicité ambivalente : l'assignation identitaire

Parfois, l'ethnicité paraît plus problématique. Elle peut fournir prétexte à alimenter des rivalités, en mettant en scène des identifications concurrentes. Paul (15A, 4ème, CG4) explique ainsi des tensions récurrentes avec des camarades « Arabes » : « *Même pour une équipe de foot : je suis pour Paris, ils sont pour Marseille et voilà. C'est comme dans les matchs, on se bastonne. À dire : "sale parisien, Paris c'est des putes, putes sur gazon", des trucs comme ça. Donc moi j'insulte pas Marseille, c'est une équipe, ils gagnent, ils gagnent, je m'en fous.* » Plusieurs entretiens évoquent des situations qui semblent surtout poser problème dans la mesure où elles influent sur les relations amicales : des recompositions de groupes, quelques fois vécues comme des trahisons, conduisent à juger les nouveaux regroupements sur un mode ethnicisé dévalorisant (« *Maintenant, elle est plus qu'avec des Turques* »…). Il est clair que les logiques ethnicisées se combinent de façon intime avec les affinités de sexe, et plus largement des logiques d'interconnaissance.

L'ethnicisation peut être vécues négativement, car elles correspond à une fermeture de la situation. Ce qui fait problème, ce n'est pas seulement que l'un se reconnaît dans des identifications ethniques ; c'est que, ce faisant, il conduit à lire toute la situation sur le registre ethnicisé. L'ethnicisation peut correspondre à une *assignation identitaire*. Elle fonctionne alors comme une imposition de l'extérieur, avec une éventuelle pression de conformation à des codes - sociaux tout autant que culturels - dans lesquels les jeunes n'ont pas envie de se reconnaître. Le vécu de l'ethnicité est ainsi très ambivalent.

EXEMPLE 13 : L'ETHNICITÉ AMBIVALENTE, ENTRE BANALISATION ET STIGMATISATION

Guner et Karima, deux jeunes filles de 15 ans, en classe de 3ème dans le collège 1, font le récit d'une situation qu'elles vivent comme du racisme, et qui correspond, selon notre analyse, à une imputation ethnique faisant violence, dans la mesure où elle est un forçage identitaire.

« Karima : [Il y a du racisme :] À la récré (…) des fois on entend des Etrangers qui disent : "Ouais Sales Turques". (…) En fait qu'on a un nom, ils peuvent nous appeler avec notre nom.

Guner : Surtout c'est contre les Arabes et les Turcs, ils se battent, ils se disputent à la récré (…)

K : Des fois sur les murs, ils écrivent "Arabes en force" et des fois, il y a des Turcs, pour les faire chier, ils écrivent aussi ça.

G : Mais c'est plutôt les Turcs contre les Arabes. Les Français ils ont pas beaucoup, le plus c'est les Turcs contre les Arabes. Je sais pas ce qui se passe, s'il y a des problèmes entre eux, mais…

K : On était à la récré, c'est elle qu'est arrivée, elle a dit : "Ouais, vous êtes des racismes (sic), vous êtes pas copines avec que les Turques. Vous avez des copines arabes, vous avez des copines françaises et tout". Et après nous on a fait : "Et alors ça te gêne ?" Elle a fait : "Non mais les Turcs c'est des Turcs non ?" et tout. (…) On fait comme ça : "Nous on est en France, on n'est pas que des Turques, on est aussi françaises". Elle nous dit : "Vous êtes des racistes", je lui a dit : "Mais tu te trompes, c'est toi qu'est raciste". Mais on était plusieurs filles contre elles, elles étaient juste deux filles, le reste il était avec nous. Et il y avait une fille qui avait mis une jupe et elle disait : "Ouais les Turques ne mettent pas de jupes", comme ça.

K : C'est n'importe quoi en fait

G : Mais oui on est tous des humains alors euh... »

Dans ce récit, deux faits s'articulent. Le premier met en scène deux « groupes » ethnicisés, et il est visible que l'ethnicisation détermine la façon de lire la situation. En effet, les narratrices partagent ces catégories avec ceux qu'elles désignent. L'ethnicisation transparaît ainsi, non seulement dans la structure du fait relaté (des Turcs s'opposant à des Arabes), mais aussi dans les catégories mobilisées pour le raconter : « on entend des Etrangers qui disent… », « les Français ils ont… ». Le second fait est raccroché au premier comme s'il s'agissait d'un même mouvement. Cela signifie bien une *continuité problématique de l'ethnicisation*, qui, bien que banale, et réappropriée par les deux narratrices, pose cependant problème. L'ethnicisation correspond en effet à ces *« pratiques sociales qui, en plus de reléguer les élèves et leurs familles à une altérité identitaire qui vise à leur signifier leur non-appartenance à la communauté scolaire et sociale majoritaire, réaffirment leur impuissance à se définir dans leurs propres termes, volent à l'individu son droit ultime à se déterminer sur le plan identitaire. »*[69]

Pour tenter de contrer cette imputation ethnique, le discours des deux jeunes filles y oppose une lecture individualisante (« on a un nom ») ou au contraire universalisante (« on est tous des humains »). Mais, signe du caractère ambivalent de l'ethnicité, ce couple d'opposés – d'un côté, les catégories ethniques, de l'autre, les catégories « humains » ou « individu » – n'est pas mobilisé de façon systématique. À d'autres moments de l'entretien, Guner explique que, quand une personne traite une autre de « Sale Turc », au sein de la classe : *« Tous les Turcs réagissent ! Même nous aussi, parce qu'on va pas se laisser faire ! »* L'opposition entre ethnique et universel-individuel ne qualifie donc que partiellement de telles situations. Elle relève de stratégies de défense identitaire, qui peuvent être variables selon les contextes. Autrement dit, le discours universalite/individualiste est mobilisé dans une palette argumentaire dont l'ethnicité fait aussi partie.

En même temps, cette situation témoigne de la violence de l'ethnicisation. Celui qui mobilise l'argument ethnique (ou racisant) impose les règles de la situation. Le jeu est dès lors contraint, et il peut « obliger » à changer de stratégie de défense, pour céder, par exemple, à une logique réciproque de dégradation identitaire. C'est ainsi qu'apparaissent des insultes ethnicisantes :

« Guner : S'il comprend pas, nous aussi on les insulte (rires) (…)

Karima : On fait : "toi, t'es arabe, sale Arabe !" (…)

G : La fille, là, elle est turque et elle insulte les autres de sales Turcs, voilà. Mais euh… elle a rien à dire sur ça, parce que c'est une Turque, elle aussi. C'est pas parce que si elle est raciste, on doit être raciste avec tout le monde. »

Un autre point doit être relevé. Le jugement des faits en tant que « racisme inter-ethnique » va de pair avec un sentiment d'incompréhension des raisons de la mise en scène d'une opposition entre « Arabes » et « Turcs ». Les narratrices expriment à plusieurs reprises ne pas savoir ce qui est en jeu. Cela fait du « racisme » une catégorie générale, globale, qui est appliquée à une situation dont on ne voit pas les ressorts. Racisme est ainsi *une catégorie qui dé-situe les actes*. Par exemple, Guner et Karima changent elles-mêmes de qualification du problème, dès lors qu'elles sont en position de rechercher des explications à un autre « fait » d'ethnicisation :

« Guner : L'autre jour, il a fait "Viens ici, Sale Turque !" et il nous fait toujours "Sale Turque, Sale Turque…" Et moi je dis : "Je ne suis pas turque, je suis française". Et oui, il veut pas comprendre. Et moi j'en ai marre !

Karima : Parce que nous, on le traite pas de "Sale Arabe". Pas que à nous, à ses copains aussi il traite de "Sale Turc", et tout.

Enquêteur : Qu'est-ce que ça veut dire, pour vous ? comment vous le comprenez ?

G : Ben, pfffff… on sait qu'il le dit pas pour du mal, mais j'sais pas, pour nous faire chier peut-être, pour nous embêter.

K : Mais nous on n'aime pas ça. »

Avec ce troisième « fait », on voit bien comment jeu et violence s'articulent. Le vécu de l'ethnicisation dépend de son interprétation, comme « racisme » ou au contraire comme « jeu ». Mais dans tous les cas, l'ethnicisation est réduction de l'autre, donc violence. Et sur ce plan, il est banal que les jeux d'affrontement et de provocation, même mimés et symbolisés, dérapent…

L'expérience banale du racisme et de la discrimination

Pour comprendre le racisme, il faut le resituer dans un contexte, où, au sens propre comme au figuré, il fait partie du paysage : *« En France, j'en ai vu sur des murs. En France, quand on roule… surtout sur les autoroutes, quand y'a des ponts, y'en a beaucoup… »* (Sevim, 12

[69] FRANCHI V., « Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicisé », in VEI-Diversité, n°137, juin 2004, p.23.

ans) Les populations qui les subissent doivent faire face à la permanence d'un certain racisme, qui se voit d'autant moins qu'il est tu, à commencer par ceux qui le subissent. Dans le même sens, la discrimination revient fréquemment dans les discours. On en fait l'expérience en cherchant un stage, pour aller faire la fête ou rentrer à la piscine, lorsqu'on cherche un emploi, etc. Beaucoup d'élèves ont connaissance de situations de ce type, qu'elles soient vécues par leurs frères et sœurs, leurs ami(e)s ou par eux-mêmes.

> *« Mon frère, il a envoyé des CV pour chercher un travail et ils ont vu qu'il avait un prénom arabe, et y a aucun qui l'a accepté, et un jour il a fait avec un copain il lui a dit : "tu mets ton nom", c'était un français, et il l'a envoyé à la même entreprise, et ils l'ont pris, comme quoi ils ont dit qu'ils avaient trouvé quelqu'un, et après lui ils l'ont pris. Ça m'a surprise, même si je vois que dans les boites de nuit, ils refoulent les Arabes, je comprends pas, on est comme tout le monde, on fait rien de mal, mais qu'on soit Juif, Arabe ou Noir, eh ben ils acceptent pas. » (Sabrina, 16A, BPSecrét, LP)*

> *« Un jour, je suis rentré quelque part, j'étais avec des copains, on a parlé un peu turc, après je rentre, et à chaque fois qu'ils voient un Turc ils nous font : "Faites pas le bordel ! " et tout ça… (…) Un jour, ma sœur [et une copine], ils ont demandé [un stage]… Elle a dit d'accord et tout, après, il a demandé son nom, il a vu que c'était turc, il a dit… il a dit : "On accepte pas ça ici." et ils l'ont pas acceptée au stage. Elle devait en chercher un autre. Ils ont dit ça parce qu'elle est turque, ils voulaient pas une stagiaire étrangère. » (Sevim, 12A, 5ème, CG6)*

> *« Quand je suis venue habiter en ville, les voisins étaient assez froids. Ils nous ont dit : "On osait pas vous parler parce que vous étiez arabe " Et comme mon père il est très ouvert et tout, quand ils ont vu ça par la suite, ils ont dit que même si on est arabes on est quand même gentils. » (Mouna, 18A, BacPro, LP)*

Ces expériences conduisent à divers arrangements et organisations intégrant l'ethnicité, comme le fait de ne pas aller seul chercher un stage, et d'être attentif à des logiques de représentation d'une diversité ethnique, etc. La discrimination, est ainsi requalifiée sous une forme banalisée, ce qui contribue à la rendre invisible, inpalpable. Mais aussi, la pertinence accordée aux catégories ethniques crée des rencontres paradoxales. Par exemple, plusieurs adolescents issus de groupes minorisés, adhèrent - parfois avec une certaine crédulité - à une rhétorique ambiante, qui les conduit à partager l'idée selon laquelle « il y a trop d'étrangers ». « *Nos parents aussi, ils sont des bledards. Parce qu'ils sont nés dans leur pays. Moi je pense que nos parents, ils ont fait une faute de venir habiter en France. C'est un vieux, personne catholique, il nous a expliqué : "ouais vos parents ils font faite une faute", et tout ce qu'il a dit c'est vrai, il a fait une faute de venir ici. Ouais, comme quoi que la France il paie les allocations familiales, les enfants mais après, tout ça c'est un jeu. C'est pas que mon pays [la Turquie], les Marocains, les Algériens, les Tunisiens, les Africains, leurs parents ils ont fait une faute de venir habiter en France.* » (Enes, 15A, 3ème Segpa, CG1) « *[Quand je suis arrivé ici] je me sentais pas encore en France, je me voyais qu'avec des arabes, je pensais toujours que j'étais en Egypte.* » (Youssouf, 16A, CG1)

La religion, une identification peu consistante

La religion apparaît quelques fois, mais de façon marginale et peu structurée, dans les discours. Elle fait partie d'un tout ; elle est intégrée de façon banalisée dans des identifications ethniques.

Une référence floue et générale

Pour Joël (13A, 4ème, CG6), qui précise spontanément qu'il est « protestant » dès qu'on aborde le thème de l'antisémitisme et des Juifs, cela signifie *« croire en Dieu… j'sais pas »* et aller à l'église un dimanche sur deux. Pour les élèves qui se disent « musulmans », la religion se confond avec d'autres signes, tels que la langue, le faciès ou « l'origine ». Cela témoigne d'un rapport peu construit à la religion[70], et très probablement d'une pratique faible, limitée éventuellement aux rituels festifs tels que l'Aïd. Ce constat est aussi celui que font les professionnels, lorsqu'ils abordent cette question : *« Quand on parle aux gamins, quand on évoque l'histoire du Ramadan, on se rend compte qu'il n'y a pas forcément de fond, qu'ils font ça de peur d'être exclus de la famille, d'être montrés du doigt, par tradition, pour faire comme les autres. »* (Vie scolaire, CG1) Lorsque les élèves rencontrés en parlent spontanément, leur propos montrent que « musulman » et « turc » ou « arabe » sont synonymes. Cela ne signifie pas que tout est lu à travers le prisme religieux, mais au contraire que la religion n'a pas d'autre consistance qu'un sentiment plus ou moins vague d'avoir une « origine ». Par contre, cette origine semble vue comme indéfectible, et elle fait des « Arabes » ou des « Turcs » des « musulmans » par essence : *« Oui, [on parle de religion] avec ma mère, parce qu'elle arrive pas à parler en français. On parle en turc, mais des fois ça nous arrive de parler en français. »* (Guner, 15A, CG1) *« Déjà on n'a pas le droit de porter le foulard, on n'a pas le droit de montrer des signes religieux, c'est quand même un signe religieux si on parle arabe. »* (Sabrina, 16A, BPSecrét, LP)

Les enseignants sont bien placés pour mesurer combien la religion correspond à une réalité peu consistante. *« Ce qui est rigolo, c'est qu'ils n'y connaissent rien, mais alors que dalle quoi. Aucune idée de la chronologie, aucune idée de l'histoire du prophète, comment il a eu sa révélation, le Coran, avec qui il s 'est marié, combien il a eu d'enfants, son métier, à part un ou deux élèves, aucune culture religieuse. »* (Enseignant, HG, CG1) Au-delà d'affirmations ostentatoires, les élèves connaissent souvent peu la religion à travers laquelle il s'affiche, et l'école peut ici jouer un rôle de découverte et de mise en question des préjugés. De la même façon, pour ce qui concerne la religion juive, le travail historique peut permettre de dépasser certains préjugés : *« Pour l'État d'Israël, quand ils comprennent pourquoi il a été crée, ils en veulent déjà beaucoup moins aux Israéliens. Donc ils sont beaucoup moins fâchés en général. Et puis il faut aussi leur expliquer que de chaque, côté, y'a des gentils et des méchants, en gros. Et ça aussi ils ont beaucoup de mal à l'entendre parce que pour eux, tous les Palestiniens sont gentils et tous les Israéliens sont méchants. Quand on leur montre des images d'Israéliens qui manifestent pour la paix… ça leur fait du bien aussi. »*

La religion : un objet préjugé

Le caractère peu consistant de la connaissance va de pair avec ce que beaucoup d'enseignants voient comme une susceptibilité à fleur de peau sur ce thème. Certaines questions

[70] Les élèves rencontrés témoignent tendanciellement d'une faible connaissance des religions – malgré le fait qu'en Alsace, il y a des cours de religion. Les religions des autres sont lues à travers le prisme de sa propre religion, qui est ele-même une référence peu construite. *« Elle m'a dit [qu'elle étaiit juive], elle a la croix… Mais… c'est une religion comme une autre… »* dit par exemple Catherine (12A, 5ème, CG6).

sont difficiles à aborder avec le point de vue de l'école, et certains savoir scolaires sont a priori refusés, parce que la référence religieuse est dominante dans l'esprit de quelques élèves qui se réfèrent à un Coran mystifié comme vérité essentielle :

> *« Quand je travaille l'évolution en 4ème, : "j'ai tort ; ça n'existe pas [dans le Coran]". Alors j'ai beau leur dire que ce sont des hypothèses, que c'est l'hypothèse, c'est la plus probable parce qu'on a trouvé des preuves, je leur montre des preuves, mais non, j'ai tort. Et on peut même pas en discuter. Ben j'essaie [quand même] ! je leur amène des documents et des documents qui vont dans leur sens aussi. Et on essaie de dégager les arguments pour, les arguments contre etc. Mais voilà quoi. Après je leur dis, ils croient ce qu'ils ont envie de croire. Mais moi je suis là pour leur montrer autre chose. Mais bon après moi je suis pas là pour changer leurs idées. Je suis là pour les ouvrir sur autre chose et essayer de les faire réfléchir. Mais je pense que sur ma matière il y a plein de choses difficiles. » (Enseignant, Biologie, CG1)*

Les enseignants déploient donc des stratégies pour pouvoir ouvrir ces questions sans heurter les élèves : « *En fait il faut surtout pas mettre l'accent, ou leur faire ressentir une infériorité de leur religion du fait qu'elle est plus récente. Et ça passe beaucoup sur la façon d'en parler, parce que si, par exemple, j'en parlais péjorativement en disant "Non ! la religion musulmane, qu'est-ce que vous croyez ! C'est rien à coté de...", là je pense qu'ils le vivraient très mal. Donc il faut bien calmer le... dédramatiser quoi.* » (Enseignant, HG, CG1) Mais, comme le laisse entendre ce propos, dont le trait est volontairement forcé, il s'agit avant tout d'aborder les questions sans provocations, et d'une façon posée, rigoureuse, documentée, ce qui correspond ni plus ni moins au travail d'enseignant. C'est ici que prend sens, en particulier, un constat sur lequel nous reviendrons : la difficulté à travailler ces questions vient peut-être tout autant de la « sensibilité » des élèves que de la crainte des professionnels de parler ouvertement et simplement de certaines questions. Lorsque ceux-ci abordent franchement et posément le thème, ils constatent que cela se fait sans difficulté spécifique. C'est ainsi que notre interlocutrice, professeur d'histoire-géo, poursuit : *« Donc le travail de religion… En fait moi je ne ressens pas d'antisémitisme quand je parle de tout ça en sixième. Au contraire. Il y a plutôt une curiosité d'apprendre qu'il y a toute une origine commune. »*

Cette proposition n'évince pas le fait que certaines situations sont problématiques, parce qu'elles mettent en jeu des référentiels différents. Le discours de l'école peut se heurter au discours des parents, qui ne sont pas non plus toujours à l'aise pour transmettre leur culture religieuse autrement qu'à travers des récits mystifiés, ou qui en ont eux-mêmes une représentation peu distanciée. Il existe aussi des tensions et des situations d'incommunication. Mais, si l'on extrait de ces situations les préjugés et la façon dont ils alimentent un manque de confiance dans la façon d'aborder ces questions par les enseignants, il semble que les cas de blocage soient rares. Surtout, le fait de travailler ces questions en ouvrant la parole rend possible d'autres régulations, notamment entre élèves, évitant ainsi de faire de l'enseignant *l'incarnation de l'altérité*. « *Faut attendre que ça sorte. [Quand] y'en a pour qui c'est vraiment choquant et scandaleux ce que je vais dire, je vais être obligée d'argumenter, d'argumenter et généralement c'est un autre élève de la classe qui va lui dire "Mais si, elle a raison". Mais j'ai eu une petite fille l'an dernier, qui vraiment prenait ça très à coeur et ça la choquait. Et elle a eu besoin que ce soit les autres qui lui disent : "c'est vrai, c'est vraiment comme ça", "mon papa m'a dit" ou ce genre de choses.* » (Enseignant, HG, CG1)

L'une des difficulté provient visiblement du fait d'une ethnicisation de la situation : lorsque l'enseignant apparaît comme le représentant de « l'autre religion », il est mis en situation de ne plus pouvoir exercer son métier. C'est alors que des blocages importants peuvent avoir lieu, et que l'école peut devenir la scène d'un affrontement entre deux dogmes antagonistes, incarnés d'une part, par « la famille », et d'autre part, par « l'école ». Parler de la religion suppose de sortir cet objet d'une situation où il est préjugé ; car il est préjugé non seulement par les élèves, mais aussi par des professionnels qui le constituent par avance en sujet-problème, et qui sont loin d'être exempts de préjugés (ethnistes ou racistes) à cet égard – nous y reviendrons. Donc, lorsque les préjugés relatifs à l'objet Religion sont présents « de part et d'autre », les conditions sont réunies pour faire de ce thème à l'école un lieu d'affrontement.

La notion de racisme selon les élèves

Arrêtons-nous un instant sur la perception des catégories "racisme" et "antisémitisme" par les élèves. La compréhension et les représentations qu'ils en ont est en effet instructive des rapports au racisme. Deux éléments sont particulièrement remarquables.

D'abord, le racisme est pensé, de façon assez banale, comme une question d'ethnicité et d'acceptation réciproque entre les groupes ethnicisés. Comme souvent, et cela ne diffère pas de la perception qu'en ont de nombreux adultes, la fréquentation des Autres ethnicisés est prise comme un signe de non-racisme. À travers cela, le racisme fait l'objet d'une conception rationnelle binaire : on est raciste (au sens de xénophobe) ou on ne l'est pas. Cette définition implicite du racisme témoigne que celui-ci est conçu comme un rapport total : serait raciste, celui qui n'aimerait pas « tous » les Autres.

> *« Je pourrais dire que cette personne c'est pas un raciste parce que c'est une personne qui traîne avec des étrangers. Voilà. [Enq : un raciste c'est quelqu'un qui ne traîne pas avec des étrangers c'est ça ?] Ouais, par exemple, si c'est un Alsacien, il traînerait toujours avec des Alsaciens. » (Lydia, 15A, 3ème Segpa, CG1)*

> *« Bon, ça m'arrive de pas aimer, de pas adorer quelqu'un, mais pas au point d'être raciste. Déjà ma mère, elle est française donc je peux pas être raciste. Donc c'est pour ça, je veux pas être raciste parce que ma grand-mère aussi elle s'est mariée avec un algérien, donc elle était pas raciste, elle aussi. Donc, je vois pas pourquoi je serais raciste si mes parents et mes grands-parents ils sont pas racistes. » (Fatiha, 20A, BPCompta, LP)*

La mise en avant de la connaissance d'un ou de quelques Autres est un argument banal dans le déni du racisme. Cette conception ethnicisée du racisme la réduit à la seule xénophobie. Cette approche occulte donc une dimension centrale de la définition sociologique du racisme, qui est que son caractère idéologique se fonde sur une structure radicalement asymétrique. C'est l'effet de domination de l'un sur l'autre, ou de préservation d'une asymétrie au nom de la différence essentielle (racisme différentialiste) qui disparaît dans cette lecture. Cette « dés-idéologisation » de la définition du racisme conduit à de curieuses inversions de la catégorie. Gpatr exemple, Guner et Karima (15A, 3ème, CG1) expliquent ainsi qu'elles se sont fait traitées de "racisme" (sic) parce qu'elles fréquentaient des « Françaises » ou des « Arabes », et pas exclusivement des « Turques ». Dans ce cas, on voit que la conception ethnicisée du racisme lui

confère donc un caractère réversible, qui masque les processus d'ethnicisation et de racisation eux-mêmes…

Un autre trait des définitions, plus spécifique peut-être, est l'importance accordée au nazisme. Plusieurs élèves ont une perception du racisme à la fois orientée par l'expérience nazie, et limitée à elle. Pour certains, le racisme naît, littéralement, avec Hitler : *« Si le racisme n'aurait pas existé avec Hitler, il n'y aurait personne qui le serait. »* (Théo, 16A, 3ème, CG2) *« Hitler il a inventé le racisme et depuis il y a plein de gens qui le sont. »* (Enes, 10A, CLIS, EE) La rencontre de la conception ethnicisée du racisme avec son assimilation au nazisme peut produire des explications de type raciste du racisme. Ainsi, celui-ci peut être compris comme lié de façon héréditaire aux Allemands : *« Bon l'élève qui s'est fait virer du collège, sa mère elle est allemande donc ça venait peut être aussi un peu de là. C'est peut être possible, je sais pas, mais bon vu que Hitler était allemand, ça vient peut être aussi des parents. »* (Noémie, 14A, 3ème, CG4)

Cette représentation du phénomène semble être en partie explicable par… l'école. En effet, les élèves qui tiennent ces propos l'ont tous rapproché d'un discours qu'ils ont entendu à l'école. Ce n'est pas que ce qu'on a dit à l'école est textuellement que le racisme est né avec Hitler ; mais il semble bien que la façon d'aborder cette question se fait souvent à partir de l'exemple de la Shoah. Nous reviendrons sur ce point, capital pour comprendre comment sont travaillées ces questions à l'école. Notons ici que cette historicisation particulière du racisme peut contribuer à une perception hasardeuse et partielle du phénomène.

EXEMPLE 14 : QUAND L'IMAGE DU RACISME SE CONFOND AVEC UN NAZISME FANTASMÉ

Saïd, 10 ans, en classe de CM2, a, lui aussi rabattu le racisme sur le nazisme. Il explique qu'il « connaît » cela à travers des informations délivrées, d'une part, par la maîtresse, et d'autre part, par son frère, lequel lui aurait, entre autres, transmis un livre qui l'impressionne beaucoup. Mais cela ne l'aide visiblement pas à se faire de la chose une conception très claire. Saïd montre, en effet, dans son discours, un mélange fantasmatique entre ces diverses informations :

« [Le racisme] c'est la croix méchant. C'est une croix comme ça [il dessine approximativement une croix gammée]. Ça veut dire racisme. (…) C'est un raciste, Hitler, il faisait comme ça avec la main [il fait le salut nazi]. Parce que j'ai un livre qui parle sur Hitler. (…) [Hitler] il obligeait les gens à travailler, à faire des armes. Parce que la maîtresse, elle en a parlé avec nous. Elle a dit qu'elle avait une grand-mère et qu'elle travaillait à faire des armes. (…) Hitler, il avait une grande médaille, sur la croix comme ça. Pour les dents, ils arrachaient les dents en or et pour eux, ça c'était l'or. Ah ouis, comment ça s'appelle ? C'est pas les français, c'est comme des français. Hitler il en a tué. Comment ça s'appelle ? Il disait que c'était des chiens. Comment ça s'appelle ? [Enquêteur : Tu parles des Juifs] Voilà, les Juifs. Il disait que c'était des chiens. Ils ont pris des juifs, ils ont dit : "viens, on va t'faire une douche", il y a du feu qui sortait, du gaz et après ils arrachaient les dents, les dents en or et ils les mettaient dans un panier Ils l'obligeaient à faire des armes et ils se battaient. Et c'est qui qu'a gagné de nouveau ? Et ils ont fait la paix à la fin, Hitler ils l'ont tué, près de… Près d'un rocher et là derrière ils l'ont enterré. C'est très loin mais c'est pas près de nous. Chez nous il y a juste dedans là, il y a une porte, là il y a des yeux là, des grands yeux, il y avait des tomates dedans, il y avait tout, il y avait des trucs dégueulasses, il y avait même des mort-vivants. Dedans il y a des os. Je sais pas pourquoi il y a des os. »

Le moins que l'on puisse dire, c'est que Saïd montre quelques difficultés à mettre à distance ce qu'il a lu, vu ou entendu. Sa façon de parler des Juifs et de leur sort dans la Shoah est pour le moins troublante. Il est clair que le racisme a un potentiel de séduction, qui explique que ses signes sont utilisés comme jeu de valorisation de soi. *« À c'qui paraît ils ont des logos d'Hitler, mais bon, quand on voit leur portable, c'est pas vrai en fait. C'est juste pour s'la péter. » - Paul, 15A, 4ème, CG4) « Ils parlent d'Hitler presque admirativement. Ils prennent la manière d'Hitler, en parlant, des*

gestes, des phrases aussi. Ouais partout ils font ça pour rigoler, ils trouvent ça amusant » (Grégory, 15A, 3ème, CG4)

Cette conception conduit en fait à banaliser le racisme. En effet, le nazisme, dans sa dimension extrême, représente l'interdit absolu ; son rejet affiché autorise a contrario un racisme moins criard, grossièrement masqué par le déni d'être raciste, sous prétexte que l'on rejette le nazisme… Ce dernier étant tendanciellement référé aux Juifs, le déni d'antisémitisme permet, lui-aussi, de le différencier du racisme anti-« immigrés »… C'est ainsi que nous interprétons la stratégie discursive de Jonathan. Lorsque nous abordons le thème de l'antisémitisme, celui-ci commence à raconter : *« Enfin, il y a un copain [au lycée, à 30 kilomètres] qui écoute des groupes racistes (…) Légion [88] »* Il explique que lui aussi aime ce groupe, et qu'ils échangent des musiques, mais il revient immédiatement sur ses propos pour affirmer : *« Enfin, il me l'a prêté, mais j'ai pas trop bien aimé (…) certaines paroles. Ben, à un moment, il parle d'Hitler et tout, dans la chanson (…) Il dit que c'est son tonton, et après il chante son anniversaire ! C'est "Joyeux anniversaire, Hitler"… »* (Jonathan, 13A, 4ème, CG4) Tout se passe comme si les paroles se référant à Hitler correspondait à un racisme trop grossier, qu'il s'agit de mettre à distance. Il semble bien que ce soit la liaison *antisémitisme → Hitler → racisme* qui conduise Jonathan à minorer ce qu'il a dit au début, pour ne pas *apparaître raciste*.

Entre affirmation anti-raciste, racisme discret et affichage public

Sur la soixantaine d'entretiens avec des élèves, une large amplitude de positionnements, qui font *miroir des rapports au racisme visibles dans la société française* en général : de l'anti-racisme affiché au racisme exhibé, en passant par un large nuancier de degrés de visibilité et de perméabilité à l'idéologie raciste… mais une idéologie raciste intégrée et invisibilisée.

Un anti-racisme majoritaire

L'une des dimensions les plus prégnantes du rapport des élèves au racisme est leur affirmation majoritairement anti-raciste. Ce constat n'est pas nouveau. Une enseignante (HG, CG6) note à ce propos : *« En troisième, l'une des choses qui les inciterait le plus à entrer en vie politique, ce serait la lutte contre le racisme. Ils sont très nombreux à dire ça ; alors entre ce qu'ils pensent vraiment, ce qu'ils disent… »* La position anti-raciste de principe peut sembler excessivement formelle et théorique. Il y a un effet de rhétorique anti-raciste, qui ne préjuge pas d'une posture assumée face aux questions soulevées par le racisme. Par exemple, il est notable que les discours de rejet du racisme vont jusqu'à minorer la question des différences, au profit d'un discours global construit sur le mode du : « on est tous pareils ». *« Pour moi, le racisme n'existe pas. Chaque personne est pareille. On ne peut dire qu'un autre qui a une couleur de peau différente de la nôtre soit différent car nous descendons tous des mêmes origines. »* (Gaëtan, 13 ans, 5ème, CG2) *« De toute façon, ouais... de toute façon ça sert à rien d'être raciste, on est tous pareils. Qu'on soit noirs, verts, rouges, blancs... »* (Lydia, 15A, 3ème, CG1)

On peut voir là un effet du discours *majoritaire*, au sens de groupe Majoritaire : il est probable que l'anti-racisme affiché fasse partie d'un travail de composition du rôle de « bon élève » - nous y reviendrons. Quoi qu'il en soit, derrière une affirmation anti-raciste très large et affirmée à voix haute, on trouve des traces intégrées de logiques racistes, plus ou moins visibles.

Un racisme idéologique qui joue à cache-cache

C'est un poncif de dire que la situation d'entretien sociologique n'est pas neutre, mais c'est particulièrement notable sur un thème comme celui du racisme. L'interaction d'entretien est l'occasion d'une mise en scène de soi, en particulier pour les élèves qui se disent raciste. L'adhésion au racisme peut être ouvertement déniée, en face de l'enquêteur. Mais le plus souvent, des camarades de classe qui s'affirment « non-racistes » s'empressent de faire savoir au chercheur qu'untel et untel sont « racistes », comme le fait par exemple Caroline (15 ans, 3ème), dans le Collège n°2 : *« [Lors d'un débat collectif avec le chercheur] dans la classe, il y en avait un, il faisait comme s'il était pas concerné, parce qu'il était seul et pas avec ses copains. C'est celui qu'est passé ce matin . Et lui il dit qu'il l'assume, partout il crie haut et fort qu'il l'est et ce matin il voulait pas le dire. »* Ces jugements réciproques témoignent d'un véritable travail de mise en scène, dont chacun est parfaitement conscient. Il y a un jeu de cache-cache qui apparaît délibéré, et qui traduit d'une part, l'inévitable question de la confiance dans la relation d'enquête[71], et qui prend sens d'autre part dans la relation jeunes/adultes. Tout se passe parfois comme si cela devait être montré entre jeunes, et en même temps caché au regard des adultes. Signe d'une expérience identitaire singulière sur laquelle nous reviendrons.

On cache, et surtout aux adultes, tout en laissant explicitement transparaître des signes, pour mieux mettre en scène le caractère *mystérieux* d'une organisation. Par exemple : on utilise des SMS - messages rapides, individualisés et codés - pour se donner rendez-vous ; on laisse des inscriptions, elles-aussi codées, dans les vestiaires ou dans les toilettes ou encore sur les tables, pour se provoquer et marquer sa présence… Surtout, on prend le soin de nier, et l'on prépare quelquefois, au sein des groupes, des stratégies collectives face aux « interrogatoires » (des professionnels à l'école ou du chercheur). Il y a donc, du point de vue des adultes, des procédés rituels qui font de cette expérience une expérimentation souterraine. Que cela soit en partie obscur pour celui qui ne possède pas les codes n'est pas seulement le résultat du tabou qui pèse sur le racisme. Ce n'est pas seulement une façon de le faire circuler « sous le manteau », même si cette dimension est présente, face à un interdit formel : les disques de *Légion 88* et autres groupes racistes circulent de sac en sac, et ce n'est que ponctuellement que ce « trafic » se dévoile, lorsqu'un adulte « tombe dessus ». Le jeu de cache-cache est aussi un puissant procédé d'identification pour des adolescents. L'organisation cachée d'un groupe de pairs fait écho à la perception d'une face obscure ou cachée de soi, en même

[71] Celle-ci fait l'objet d'interpellations : *« Et si par exemple il y en a qui sont racistes et qui vous le disent, ça fait quoi ? »* (Caroline) Chacun – élève ou professionnel - teste l'enquêteur sur les informations qu'il a reçues. On voudrait à la fois avoir confirmation de ce que l'on pense, et peut-être aussi vérifier la réalité de l'anonymat et du « secret » relatif, sous le sceau duquel se fait l'entretien. Cela montre, de façon induite, que l'anonymat n'existe pas vraiment à l'échelle d'un établissement scolaire, et, parfois, que les logiques de « dénonciation » font partie du quotidien.

temps qu'elle répond au désir de transgression des limites morales du « monde des adultes ». Le jeu de cache-cache indique donc en partie des procédés initiatiques.

Ainsi, par exemple, Ludovic, 16 ans, en classe de 3ème dans le collège n°2, présenté comme raciste par tous ses camarades mais qui montre une grande maîtrise de lui pour ne pas en laisser transparaître de signes, nous emmène-t-il, à notre demande, faire un tour du collège, pour nous montrer le terrain d'expression des rivalités de groupe. Nous parcourons le vestiaire de la salle de sport, en suivant ses commentaires d'initiés : *« Ici, il y avait une croix gammée, mais elle a été recouverte. Par contre, là, ils marquent des choses pour se provoquer. »*

Dans le même temps qu'ils cachent, les élèves donnent à voir de nombreux signes identificatoires. Les cahiers de texte et autres agendas sont un espace privilégié pour cela : on y retrouve des croix gammées ou au contraire des « Peace & Love », des noms ou sigles de groupes « métal » ou de « rap », des « vive les skins » ou des « à bas le racisme », etc. Ces supports indiquent en eux-mêmes le statut double, ou trouble, de cette parole : les agendas ou cahiers de textes sont à la fois des documents personnels et des documents potentiellement publics, dans la relation entre la famille et l'école. Tout cela indique un jeu avec l'espace public, avec les frontières entre public et privé, entre visible et caché, qui semble structurant de la problématique du « racisme à l'école ». Les élèves se disant racistes manifestent que c'est précisément ce qui est l'ordre du tabou et de l'indicible, qui est intéressant, parce que cela révèle *a contrario* quelque chose à dire et à entendre. Le statut de la parole autour du racisme est central, et il explique en grande partie ce jeu de cache-cache : il y a tout autant à *masquer* le racisme qu'à *montrer* sa propre capacité à le masquer. Et, dans un contexte à la fois d'interdit juridique et de pression morale, un des enjeux peut être de résister au regard moral des adultes, de faire en sorte d'échapper au jugement, d'être *insaisissable*.

Un racisme ostentatoire

La dimension de jeu peut prendre la forme inverse : non pas s'effacer, mais camper un personnage de raciste. Ces derniers cas sont peu nombreux, mais ils offrent un visage très visible et souvent structuré au « racisme à l'école ». Ils sont l'objet d'une certaine inquiétude des adultes, car le caractère structuré de leurs logiques, qui provoquent et appellent à la constitution ou à la réaction d'autres groupes, peut faire basculer certains établissements dans des évènements très difficiles à gérer. Un établissement, confronté à de tels phénomènes, a préféré arrêter le travail par crainte que cela ne « réveille la bête ». Nous verrons plus loin comment s'organisent les logiques de groupe et ce qu'elles signifient. Nous nous intéressons ici aux rapports individuels aux formes du racisme. Outre la diffusion de l'idéologie raciste, la dimension de jeu est très présente. Certains entretiens sont visiblement l'occasion de tester une affirmation de soi face à un regard d'adulte, lequel joue le rôle de tiers instrumentalisé.

EXEMPLE 15 : MÉLISSA, OU LA MISE EN SPECTACLE DU RACISME

Mélissa, 15 ans, en classe de 3ème au collège n°2, est venue voir le chercheur ; elle ne figurait pas dans la liste des élèves initialement retenus pour l'enquête. Du moins, sa venue a été l'objet d'une étonnante tractation. C'est sa camarade, Caroline, qui a nous a parlé de Mélissa, en évoquant plusieurs de ses ex-copines, qui se sont éloignées d'elle, pour rejoindre le groupe des « racistes ». La jeune fille décrit ainsi Mélissa, sans jamais la nommer : « *Celle dont je vous ai parlé, qui viendra peut-être après, elle connaît ceux qui étaient au collège l'année dernière, et c'est à cause d'elle qu'elle est devenue comme ça, je pense. Parce qu'avant, elle y était pas du tout. Et là, elle invente une excuse, elle dit que c'est pas vrai, qu'elle y a toujours été un peu mais qu'elle voulait pas le dire.* » (…) « *Par exemple ils nous ont passé un film, il y a pas longtemps, : "Le pianiste" ; à ce qu'il paraît, celle que je vous ai parlé avant, elle a rigolé pendant le film. Alors que justement c'est pas drôle, c'est ce qui s'est passé pendant la guerre avec les Juifs. Justement c'est bête, parce qu'ils nous l'ont montré pour nous faire comprendre qu'il faudrait que ça s'arrête.* » (…) « *Et à cette fille je lui ai dit : "J'espère que ça te passera", et elle a dit : "Et bien, non, moi j'espère pas".* » L'analyse de Caroline articule deux dimensions significatives : d'une part, la forme provocatrice et ostentatoire des actes posés par Mélissa en public ; d'autre part, l'importance des relations de groupe et des jeux d'identification : Mélissa aurait changé de groupe et ferait comme s'il y avait cependant continuité. Si l'on suit son ancienne copine, elle « se la joue » raciste.

Le chercheur lui demande si elle pense que ses anciennes copines accepteraient de le rencontrer : « *Je pense parce que je leur ai dit qu'il y avait une personne qui passait dans la classe, et [Mélissa] a dit : "oh, ben moi, j'assumerai".* » Une hypothèse de rendez-vous est organisée, et Caroline se propose d'être intermédiaire.
Quelques temps après l'entretien, elle revient : « *Je lui en ai parlé, mais elle ne veut pas venir.* » À notre surprise, environ dix minutes après, Mélissa se présente pourtant. L'entretien démarre sans transition ; il y a, de façon évidente, de gros effets de mise en scène dans son discours :

« *Enquêteur : Alors voilà, vous disiez à votre copine que vous étiez raciste, c'est ça ?*

Mélissa : Mmmouais…

Enq : Pour moi c'est un peu le point de départ. Ça veut dire quoi pour vous être raciste ?

M : Ne pas aimer les étrangers qui sont en France. Ben on n'aime pas les Arabes. On n'aime pas ceux qui viennent d'autres pays. On aime que les Français. Ils ont rien à faire ici !

Enq : Vous disiez « on ». C'est pour vous ?

M : Non non, moi je connais plein de personnes qui pensent comme moi. C'est un petit groupe. (…) On est tous anti-racailles Anti-fouteurs de merde !

Enq : C'est-à-dire ?

M : Mmmh… ceux qui ont brûlé les voitures, qui fument du shit, qui foutent rien. (…) C'est les Crocodiles [Lacoste]. C'est genre : "J'arrive, j'me la pète, laissez passer", avec Adidas, Nike, toutes les marques comme ça [On les reconnaît] même à l'allure. Ça se voit de loin les Racailles.[72] *(…) [Et les] Fachos, ben déjà la marque, c'est du Lonsdale, du Hooligan. Ils mettent des Rangers ou des Doc Martens ou il a le crâne rasé si c'est un gars, pas forcément. Sinon ça se voit pas trop. Si, il y a son style de musique mais bon.* »

[72] Cette remarque peut avoir plusieurs significations : 1) Elle traduit l'existence de deux formes différentes de jeu avec les signes de visibilité – deux stratégies identitaires distinctes entre les « Racailles » et les « Fachos ». 2) Cette dissymétrie de perception est aussi une structure normale qui découle d'une perception auto-centrée de la normalité. On retrouve un discours équivalant mais inversé chez des membres du groupe anti-raciste, comme Amélie : « *On les reconnaît tout de suite, les deux bandes, dans leur façon d'être, dans leur façon de s'habiller surtout. Surtout les fachos on les reconnaît bien parce qu'ils sont souvent habillés tout en noir ou du moins, ils ont toujours un truc Longsdale.* » Les « racistes » sont souvent décrits selon leur logique de provocation (insultes, regards…), de façon symétrique à ce que dit Mélissa des « Racailles ». 3) Enfin, elle peut être entendue comme une marque de l'idéologie raciste : le Majoritaire (raciste) distingue le minoritaire, tout en pensant être lui-même indistinct. Les arguments justifiant le rejet se fondent sur la même articulation : les « Fachos », promoteurs d'ordre (normal), face aux « Racailles », « fouteurs de merde ». On retrouve cette troisième signification dans d'autres discours : « *Dans les victimes [du racisme] y a que les Nord-Africains, enfin qu'on voit pas, qu'on dirait qu'ils sont pas français quand on les voit avec moi, quoi. Et puis sinon, dans les racistes, je sais pas trop comment les différencier.* » (Didier, 14A, 3ème, CG4)

Mélissa assène ses propos, sans détour ni justifications. Elle le fait avec un certain calme, qui provoque son effet : le discours résonne comme un propos déterminé, sûr de lui, sans tabou. La mise en scène de l'idéologie raciste se fait ici sans colère. Le caractère démonstratif réside précisément dans le décalage entre la brutalité des propos et le ton presque monocorde de la parole. Mélissa semble avoir plaisir à jouer du caractère édifiant de son discours, qui prend véritablement sens au regard des circonlocutions euphémisantes habituelles dans les discours de ses camarades. Mélissa montre qu'elle assume. Et cela prend sens au regard de l'échange avec Caroline : il y a du défi, dans l'acte de Mélissa, et son affirmation raciste sans détours ni affects apparents fait partie de ce jeu. Le racisme se fait alors spectacle de soi, dans une attitude de celle qui ose, celle qui transgresse sans peur les tabous.

Deux remarques complémentaires, pour terminer avec cet exemple :

1) L'enquêteur souligne, dans l'échange, le flottement qui existe quant au sujet du discours. Mélissa ne cesse de circuler entre le « on », le « il », le « ils ». Elle n'utilise jamais le « je », sauf pour le prêter aux adversaires, les « Racailles ». Le seul moment où elle parle d'elle-même, c'est en réponse à l'interpellation du chercheur, et elle se met alors en scène en se plaçant au centre d'un groupe, à travers lequel le « je » disparaît. Le « moi » est dés-individualisé, puisqu'il équivaut au « comme moi » : *« moi je connais plein de personnes qui pensent comme moi »*. Autrement dit, même le « moi » met en scène le *groupe*. Et le groupe des « Fachos » apparaît comme la réponse au « moi » visible des « Racailles »… Nous tendons à interpréter cette structure syntaxique comme une confirmation de l'enjeu identitaire qui transparaît dans la mise en scène : Mélissa se montre en tant que représentante d'un groupe ; elle ne subjective pas entièrement le racisme qu'elle montre, et du coup, elle parle du raciste comme si ce n'était pas elle. Selon toute vraisemblance, Mélissa *joue* la raciste ; elle *représente* le racisme.

2) Les motivations de Mélissa quant à l'entretien sont liées à ses motivations à être dans le groupe des Racistes. Elle explique, en effet, à la fin de l'entretien, pourquoi elle a finalement choisi de nous rencontrer. Il ressort de ses propos son intérêt pour une forme de reconnaissance et une valorisation. *« D'abord, il y a Caroline qui m'a dit : "Il veut te parler". Moi d'abord j'ai dit "je veux pas, c'est mes idées, je les garde pour moi parce que j'ai eu des problèmes à cause de ça". Elle fait : "Ouais mais je croyais que t'assumais". J'ai fait "oui j'assume". Donc c'est pour prouver que j'assume. Parce qu'il y a tout le monde qui dit : "Ah tu te fais influencer, t'es naïve", et tout . Alors que c'est mes vraies idées et que c'est plutôt moi qui influence. »* (Mélissa, 15A, 3ème, CG2)

De nombreuses traces banalisées de l'idéologie raciste

Quand bien même on s'affirme non-raciste, les propos parlent à la place des personnes, et l'idéologie raciste fait généralement surface dans la structure du discours. C'est une tendance prégnante dans bon nombre de discours, d'adolescents comme d'adultes. La majorité des traces est plutôt d'ordre fragmentaire, discrète, et parfois irruptive - selon une logique épidermique réagissant à certaines dimensions spécifiques de l'actualité, par exemple. Ces traces idéologiques sont parfois pointées par les professionnels, même si en général leur attention à ces phénomènes semble peu construite : *« Quand on parle, par exemple, d'immigration dans les cours de géographie : "Alors c'est pour ça que les Turcs viennent tous chez nous ?", enfin il y a le "tous" en plus, il y a des petits mots comme ça qui font qu'on sent qu'il n'y a*

pas un a priori positif vis-à-vis de l'immigration, mais un a priori très négatif : "ils nous prennent le travail", ces choses là quoi. » (Enseignant, HG, CG6) La frontière entre l'affichage public du racisme et ses détours subtils, voire inconscients, est poreuse et incertaine.

Le thème du « bordel », ou l'autorisation d'un racisme de réaction

En filigrane, dans nombre de propos, il y a la colère, si ce n'est la haine qui vise : « *ceux qui foutent la merde* », « *qui foutent le bocson* ». Ces paroles se réfèrent le plus souvent, par sous-entendu ou de façon ouverte, aux « banlieues ». L'enquête auprès des élèves se déroulant pour la plus grande partie à l'automne 2005, l'actualité des dites « violences urbaines » vient accentuer cette association d'idée, qui est cependant structurelle dans la justification du racisme :

> *« Cela m'arrive [de me sentir raciste] mais je m'en rend pas vraiment compte. Parce que ça m'énerve que c'est toujours les mêmes qui foutent la merde. » (Juliette, 15A, 3ème, CG2)*
>
> *« Ils brûlent les voitures, des trucs comme ça. Je suis raciste envers ça, envers tous les Immigrés qui viennent, qui foutent le bordel et tout. Enfin, en plus gros, vers les Arabes » (Julie, 15A, 3ème, CG4)*
>
> *« Le problème, c'est avec les Arabes. Encore dans ce collège, ils font aussi un peu chier, parce que à se la péter, là. (…) Bon ce serait bien qu'il y en a quelques uns qui s'arrêtent de se la péter, comme à la ZUP. (…) Bon, ceux qui font chier, ce serait bien qu'ils partent, ils devraient rentrer chez eux. » (Paul, 15A, 4ème, CG4)*

Le thème du « bordel » - motif récurrent dans les discours -, libère une parole de rejet. Cela témoigne d'un désir d'ordre, et inversement un rejet presque inconditionnel de ce qui est perçu comme du désordre. Dans ce schème, la responsabilité est déjà attribuée, et le jugement déjà prononcé ; l'ouverture de la parole sur ce thème ne fait que donner l'occasion de formuler, plus ou moins directement, des ressentiments habituellement tus. Un racisme souterrain cristallise ainsi périodiquement et sur certains thèmes « sensibles ». C'est aussi le cas pour « l'islam ». Le racisme profite des opportunités que représentent les débats en classe pour se formuler : « *Quand on parle de l'Islam, c'est toujours le sujet principal en ce moment, ben il y a des petites phrases assassines quand même, qui font très mal : "toutes les femmes sont soumises", quoi encore ? Il y a, oui voilà : "un musulman sans problème c'est comme un Kinder sans surprise". Faut le faire quand même, faut le dire !* » (Zineb, 19A, BPCompta, LP) Cette réaction est justifiée par elle-même et n'a pas besoin d'explications. C'est pourquoi les discours sur ce point font fi de la recherche de compréhension pour s'adonner au seul jugement. C'est cela qui justifie le racisme, comme le montre la réponse que fait Didier à la question : "Est-ce qu'il y a du racisme, ici ?" *« Je n'sais pas trop. Mais en ce moment c'est vrai que... Parce qu'ici, il y a une maison qui accueille des immigrés [un CADA], et il y en a beaucoup quand même qui mettent un peu la zone [ici], et il y a de plus en plus de monde qui aime pas, donc, ouais je pense qu'il y a quand même un peu de racisme.* » (Didier, 14A, 3ème, CG4) Il poursuit en disant qu'il n'y a pas d'antisémitisme ; le racisme n'est « *pas pour tout le monde, non plus. Juste en général les Nord-Africains.* »

On retrouve auprès des adultes un rapport similaire concernant le phénomène des « violences urbaines »… Avec l'ambiguïté que cela représente, pour cette enseignante d'histoire (CG6), qui dit ne plus savoir quoi répondre à ses élèves parce que, au fond, elle partage en

partie leur regard : *« J'ai de plus en plus de mal d'ailleurs à aborder le sujet [des banlieues] avec ce qu'on voit en ce moment. Justement, comment voulez-vous leur trouver des excuses alors qu'eux [les élèves] ne voient à la télé que des images d'incendie et donc c'est difficile à justifier quoi. Et même quand on est large d'esprit, nous-même on est certainement choqués en partie par les destructions, donc c'est difficile de tenir ces discours de tolérance finalement. (…) Il y aurait des débats à faire là-dessus, mais c'est délicat. Parce que je ne connais pas la vérité moi, là-dessus. »*

Les « Arabes » (ou les « Immigrés ») : une cible toute faite

La catégorie « Immigrés » désigne, implicitement ou explicitement, toujours les « Arabes » et autres « Nord-Africains » ou « Maghrébins ». Ce sont eux qui sont la cible toute faite de la majorité des discours racistes. Les catégories Noirs et Turcs font aussi l'objet de propos racistes, mais il semble que cela soit plus dans les interactions, et sous la forme d'insultes. Souvent aussi, Turc et Noir est pris comme équivalant de Arabe, et cette dernière catégorie est à l'évidence une catégorie générale, fantasmatique, qui n'a rien à voir avec la façon dont les personnes se définissent elles-mêmes. Les « Arabes » sont la cible par excellence d'un discours pré-construit, par exemple sur le thème des « profiteurs ». On stigmatise ceux qui « se plaignent » alors qu'ils « bénéficient » des aides sociales. Ce thème est, comme toujours, l'occasion d'une mise en scène particulièrement brutale des préjugés, comme, par exemple, l'idée que les HLM ont été construits spécialement pour les Immigrés…

> *« On n'aime pas les Arabes, tout ce qui vient d'autre part, toutes les personnes qui se plaignent et tout ça, enfin les Immigrés qui se plaignent qu'ils ont pas de travail, pourtant on leur donne des logements, on leur paie les taxes et tout et ils se plaignent encore. (…) Ils sont jamais content, alors qu'on leur paie tout, que nous on essaie de les aider, enfin l'État essaie de les aider. (…) Et puis tous les bâtiments qu'ils construisent pour eux, ils sont jamais contents je trouve. Les HLM et tout ça. Enfin les logements qu'on fait pour eux, après ils trouvent encore le moyen de se plaindre (…) Parce que ils trouvent pas de travail et tout, toujours nous qui devons donner les sous, et tout. Et si on se plie pas à leurs règles de religion, ça va pas. » (Julie, 15A, 3ème, CG4)*

> *« Il y a un truc qui me gêne et c'est aussi un truc que ma mère m'avait raconté quand j'étais plus petite : des étrangers, ils peuvent venir dans notre pays et tout ça, on va rien dire, mais je veux dire, on les accueille, ce qui est normal, mais après ils passent à la télé, ils plaignent de notre pays. Alors si déjà ils viennent, pourquoi ils se plaignent ? Ils ont leur pays s'ils sont pas contents de notre pays. C'est méchant, mais je veux dire, c'est vrai. Et je suis pas raciste pour autant. » (Olivia, 15A, 3ème, CG2)*

Un autre argument est récurrent dans les discours de justification du racisme. Celui-ci est expliqué comme une réaction à une expérience d'agression. Celle-ci peut être présentée comme directe, physique ; mais elle apparaît aussi sur le plan symbolique, et il est en l'occurrence impossible de faire la part entre la réalité et le fantasme. Le thème de l'agression témoigne avec force d'un sentiment de dissymétrie, dans la reconnaissance sociale : que ce soit dans l'impunité des autres ou dans l'absence de reconnaissance des siens. Ce thème semble le plus souvent lié à une disqualification sociale, qui engendre un intense sentiment d'être victime :

> *« Je suis pas raciste. Mais moi je pense que quand il y a quelqu'un qui est raciste, c'est peut être qu'il lui est arrivé quelque chose. (…) Par exemple mon copain il est raciste parce qu'il s'est fait taper ; il se faisait tabasser tous les soirs quand il rentrait des cours. Et je comprends un peu qu'il soit raciste parce que... enfin je pense qu'il est dégoûté de ces gens-là qui l'ont frappé. (…) Alors c'est pas du tout une histoire de couleur de peau ou de religion, c'est juste parce qu'il s'est fait agresser. » (Olivia, 15A, 3ème, CG2)*

« Et puis ils sont aussi racistes envers nous, parce que nous on n'a pas le droit de dire "Sale Arabe", eux ils ont le droit de dire "Sale Français". Eux ils ont le droit de tout faire et nous, si on fait juste un petit truc, après on va en prison parce qu'en fait la police, elle ose pas trop s'attaquer à eux. Parce que si maintenant on va à une fête et s'il y a des gens qui se bastonnent et y a des arabes, la police elle va pas y aller ça c'est sûr. Parce que j'ai déjà vu des cas comme ça, donc, on fait pas grand chose contre eux. Donc c'est pour ça ; y a plus trop de problèmes contre eux, parce que c'est un petit peu chiant. Toujours euh.. en fait c'est nous les plus faibles, parce que eux, par rapport à nous ils peuvent tout faire donc c'est eux les plus forts. C'est un petit peu ça pour moi le racisme. » (Julie, 15A, 3ème, CG4)

Un antisémitisme latent

Le terme d'antisémitisme est le plus souvent inconnu des élèves que nous avons rencontré. Après explication, le premier propos est généralement de dire : « mais de toute façon, il n'y a pas de juifs ici ». Comme pour la notion de racisme, on suppose qu'il fonctionne sous la forme d'une équation selon laquelle le rejet correspond à une présence *réelle*. Et donc, leur absence supposée dispenserait de toute justification. Les discours ne sont pas pour autant dépourvus d'ambiguïtés : *« Je ne connais pas des Juifs ici. On est tous différents, et on est… avec nos défauts, quoi. »* (Nora, 17A, BPSecrét, LP) Il faut remarquer que « Juif » est un critère qui a une pertinence, en tant que catégorie de désignation, voire qui intervient dans l'organisation des rapports sociaux. La disqualification ou le rejet apparaissent banalisés : *« Je connais des juifs, ben je les parle pas souvent et il y en a qui disent : "Ils sont pas gentils" ou "il faut pas traîner avec eux" ou j'sais pas quoi. Il y a du racisme peut-être envers les Juifs, mais je sais pas. Pfff… C'est ce que je pense, parce que… En fait, je connais pas très bien les Juifs, alors je veux pas trop parler de ça. Mais je suis sûre qu'il y en a qui disent ça. Parce que dans mon quartier, il y a des Juifs aussi et on les voit souvent, alors… »* (Emine, 11A, CM2)

Une structure d'opposition. Plusieurs faits mettent directement en scène cet antisémitisme. Par exemple, Sarah, 12 ans, en 5ème au Collège 6 est de confession juive ; elle est parfois confrontée aux préjugés et aux arguments antisémites, que ses camarades semblent tester sur elle. Elle raconte : *« Je suis de religion juive, donc… Y'a une copine à moi qui disait que… En fait, les Juifs avaient tué le Christ, donc ça a fait quelques petits… Enfin, on s'est un peu accrochée avec ça, mais c'est tout, rien de plus. Au départ elle a dit que son père avait dit que… que les Juifs avaient tué le Christ et puis ouais… Enfin, elle m'a dit ça… Enfin, si elle m'avait dit ça, c'est une opinion, mais elle m'a dit comme ça en… en criant et tout ça, elle arrêtait pas de répéter cette phrase, et c'est pour ça que, après, moi je me suis un peu énervée vu que… Parce que je pense que c'est comme ça aussi que naît un peu le racisme, et voilà. »* La difficulté de Sarah est qu'elle n'est pas préparée à faire face à ces préjugés ; elle ne sait pas quoi opposer à ce discours pour désamorcer la situation, si ce n'est que *« c'est un peu raciste »*. Parce que, au fond, même si elle voit bien la disqualification, Sarah n'est pas loin de croire que sa camarade a raison : *« J'lui ai dit que c'était pas… Enfin qu'elle était pas là dans ce temps-là, et que… Je sais pas justement [si c'est vrai]… j'en sais rien, moi, j'veux dire, moi, j'sais pas… Parce que il paraît… y'avait plusieurs communautés qui étaient mélangées… Y'avait pas que les Juifs… Y'vait aussi des Juifs, mais y'avait des… Mais j'en suis pas sûre… »*

Ailleurs, une agression a visé un rabbin, invité pour discuter des religions dans un collège implanté en bordure d'un quartier sensible. Sur le chemin du collège, celui-ci a été la cible de jets de pierres. Cet acte, dont nous n'avons pas rencontré de témoins directs, représente cependant l'occasion de parler du rapport aux Juifs. Ceux-ci prennent visage dans une opposition construite avec les « Arabes ». Le fait local est l'objet d'une sur-interprétation mobilisant un référentiel global. *« [Cette agression] c'était peut-être parce qu'ils aiment pas les Juifs. Mais je pense que c'était des Arabes, c'était pas des Turcs. Ils sont plus contre les Juifs. Les Turcs, peut-être ça les intéresse pas beaucoup, mais les Arabes si. »* (Guner, 15A, CG1) « Juif » et « Arabe » vont de pair, dans cette structure d'opposition. Le discours suivant, tenu par Enes - qui s'est présenté comme « Turc » - construit lui-aussi la symétrie et la mise en opposition avec les Juifs, tout en déniant l'antisémitisme. Il construit aussi une logique équivalente d'affrontement avec la police. Enes se détache de l'antisémitisme en circulant entre plusieurs identifications : il s'inclut dans un « nous » (contre les Juifs et la police en général), mais se tient à distance de « ces jeunes-là » qui ont agressé le Rabin. Il légitime tour à tour les diverses positions, pour ne pas apparaître impliqué dans la polémique :

> *« [L'antisémitisme] ben moi j'aime pas ça. J'aime pas le racisme contre les juifs. Il doit y en avoir, mais vous savez il y a aussi des Juifs qui sont racistes contre les Arabes, Monsieur. Parce que là, ce qu'ils ont fait les jeunes, la violence dans cinq églises, c'est cinq églises je crois, ça c'est du racisme, insulter les juifs. Et voilà, après la police elle est venue , il a jeté des bombes à gaz à Paris, dans la mosquée. D'un côté ils ont raison et nous aussi on a raison Monsieur. Parce que, si la police elle laisse faire ça aujourd'hui, les jeunes insulter les Juifs, si ils font rien les flics, demain les jeunes ils caillasseraient. Et si les flics ils font rien encore, après demain ils le brûleront. Et si eux, ils ont jeté du bombe à gaz plus pire que nous, s'ils ont jeté des bombes à gaz dans les mosquées, si nous aujourd'hui on fait rien, demain ils peuvent le brûler. Et voilà, ils ont réagi et nous aussi on a réagi et voilà. (…) [Dans le cas de l'agression évoquée ci-avant] ils ont insulté le juif et tout. Moi je suis pas d'accord avec ces jeunes là. Parce que moi je voudrais pas qu'ils insultent... vous savez c'est quoi l'imam Monsieur, à la mosquée, moi je voudrais pas que les jeunes ils insultent l'imam, alors la personne de ces trucs là, les jeunes juifs ils voudraient pas qu'on insulte leur... leur truc, leur imam. Je suis d'accord avec eux, parce que, si nous, on veut pas qu'ils insultent le notre et nous on les insulte, alors eux aussi ils voudront pas qu'on insulte le leur. C'est du racisme. Je sais pas pourquoi il y a du racisme entre les musulmans et les juifs, Monsieur, ou les jeunes comme ça. Le juif aussi il vit comme nous, il mange comme nous, lui aussi il va mourir un jour ou l'autre. Je sais pas, c'est un juif, c'est un juif, c'est sa religion à lui. Pourquoi nous on est musulmans ? On croit à Dieu et eux ils croivent à quelqu'un. C'est des croyants. » (Enes, 16A, 3ème Segpa, CG1)*

De façon générale, le rapport à la question de la guerre isarëlo-palestinienne rend visible un statut ambivalent, accordé tout à la fois aux Juifs et à l'antisémitisme : *« Moi personnellement je suis pas contre [les Juifs]. Bon, on est contre la guerre qu'est en Palestine, contre les Juifs, mais j'sais pas. J'avais une copine l'année dernière qui était juive mais elle était bien. [Au lycée] je sais même pas s'il y a un gars ou une fille qui sont juif ou juive, ça je sais pas. »* (Fatiha, 20A, BPCompta, LP)

Une problématique de la visibilité

Des logiques diverses se mêlent. Michel Wieviorka a souligné la configuration de *l'espace du racisme* à partir d'au moins quatre logiques. Parmi celles-ci, dans les arguments mobilisés, c'est un *racisme de la chute ou de l'exclusion sociale* qui apparaît le plus visible ou qui fait le plus de « bruit ». C'est-à-dire que *« le raciste, ici, est celui qui perd son statut ou sa position so-*

ciale, ou craint de les perdre, ou veut se protéger des risques de la chute. »[73] La comparaison entre « eux » et « nous » sert la (dé)monstration d'un statut de soi dévalorisé. Il sert à exprimer la peur, à l'instar du thème de l'invasion : *« Ouais, parce que, après, je pense que plus tard, ça va quand même se transformer en Algérie donc, moi je pense que c'est dommage. Avec tous les Arabes qui viennent, c'est pas super. Il y en a de plus en plus, donc c'est pas tellement bien. Donc je pense que ça va quand même, à quelque part, se transformer en Algérie. »* (Julie, 15A, 3ème, CG4) Cependant, d'autres formes de racisme sont perceptibles et les logiques sont entremêlées : des traces d'un racisme de domination de type colonial, que l'on retrouve à trois ou quatre reprises dans des signalements. Il apparaît aussi un racisme de type nationaliste, qui est bien souvent incorporé à des logiques ethnicisées. Enfin, comme nous l'avons vu avec l'antisémitisme, il existe aussi un racisme relatif à des « identités en conflit », même si celui-ci n'est pas très présent dans les entretiens.

Le lien entre le racisme et son objet

Nous avons noté que l'existence même du racisme ou de l'antisémitisme est généralement associée, dans les représentations, à la présence d'une « cible ». Mais, là où les populations-objet du racisme sont peu présentes, le racisme existe tout de même. C'est même là qu'il prend tendanciellement la forme la plus affirmée et la plus fantasmatique – les deux allant de pair : le racisme déclaratif y apparaît dans sa brutalité la plus nue, avec des références affichées au nazisme.Ce constat indique une problématique de la visibilité, dont une dimension est l'articulation entre le racisme et son objet. Le *racisme a toujours besoin de la manifestation* de son objet ; mais l'absence immédiate d'une population-cible n'empêche pas son existence, soit comme structure de pensée qui reste latente, soit comme expression fantasmatique qui constitue son objet à distance. Dans l'exemple suivant, on verra que l'antisémitisme latent devient visible dès lors qu'il a trouvé un objet sur lequel prendre forme.

EXEMPLE 16 : QUAND L'ANTISÉMITISME *DÉVOILE* SON OBJET

L'antisémitisme a une structure *latente*. La prégnance du critère « Juif » témoigne d'une idéologie raciste, qui se dévoile souvent lorsqu'une personne est identifiée comme « juive ». La haine peut alors s'exprimer sans ambage. C'est ce que raconte Solène, 13 ans, en classe de 4ème au collège n°6, dès lors qu'on aborde le thème de l'antisémitisme :
« Bon, y'en a p't'être sûrement qui doivent apprécier pas autant les Juifs que certains… que les autres, quoi… parce que… Enfin, j'ai une amie qui est juive, qui est donc juive aussi… Bon, au début, personne ne le savait, quoi, et puis après, c'est sorti, et puis après… après, elle a été mal appréciée par les autres, quoi. En fait, moi je savais qu'elle était juive, mais c'est parce que je veux dire, euh… voilà : moi j'veux dire, j'm'entends bien avec elle, puis… après c'est sorti. Je sais pas pourquoi c'est sorti, en fait, et quelqu'un l'a entendu, en fait et ça s'est répété partout… après, ils ont dit : "Ouais t'es une juive, t'es une juive et on n'aime pas nous", na, na, na. Puis, bon elle l'a mal pris ; après, elle a pleuré, quoi, puis voilà. (…) Ils lui ont fait : "Ah oui, Juif, c'est pas bien… nanani, nanana…" Enfin, y'a tellement de trucs qui sont sortis que c'était horrible à entendre et… moi j'ai pas écouté, quoi… Ils lui demandaient : "Pourquoi t'es une juive ?", que des trucs comme ça. »
Le dévoilement des signes justifie rétrospectivement l'expression antisémite. Ce qui exige, en retour, que les signes soient cachés. Mais cacher ne suffit pas à éviter l'émergence de la violence antisémite, car les signes de la judéité sont guettés.

[73] WIEVIORKA M., *Le racisme, une introduction*, Paris, La Découverte/Poche, 1998, p.42.

Dans son récit, Solène emploie une structure narrative qui traduit qu'elle partage cette structure de pensée. Elle se réapproprie le dévoilement des signes, justifiant un rejet par la visibilité. Tout le propos articule la question du caché/dévoilé. Son rapport même à la connaissance de la judéité de son amie tient, comme elle l'explique, à son intimité avec la famille depuis qu'elle est petite. Ce qui fait qu'elle *est dans le secret*. Cette position dedans/dehors fait qu'elle n'est pas l'agent qui rend visible (elle ne *trahit* pas, ce que suggère les propos finaux manifestant un peu d'empathie), mais elle comprend et semble *« en fait »* partager les *raisons* de ce qui s'est passé :
« Enq : Comment vous le saviez, vous, qu'elle était juive ?
S : Ben, parce qu'en fait… je la connais depuis toute petite, quoi… On a… Enfin, sa mère, elle nous gardait quand j'étais toute petite… Et puis c'est sa mère qui est juive et… donc elle a baptisé ses enfants aussi… Puis, ben voilà. [Les autres l'ont remarqué] parce qu'en fait, elle avait un collier autour du cou avec les cinq étoiles euh… du signe de… enfin l'église… je sais plus comment elle s'appelle l'église… synagogue, voilà… La synagogue, y'a donc une étoile avec cinq pics,… Puis bon, elle avait ça autour du cou et puis un jour, elle le ca… enfin elle le cachait pas, mais on le voyait pas, ça se… choquait pas, et puis un jour y'a quelqu'un qui l'a vu ; ils ont dit : "c'est quoi ça ?" ; alors elle a dit, c'est l'étoile de… C'est l'étoile de ma religion, quoi… Et puis après, ben ça s'est répété partout et… apparemment les autres, ils l'ont mal pris ; et puis bon, elle, ça l'a… j'veux dire, ça l'a quand même blessée quand même à l'intérieur, quoi. [Après] J'veux dire, on n'est pas allée rappor.. enfin, on n'est pas allée le dire euh… enfin voilà, quoi… Enfin, on l'a gardé pour nous, quoi. Je lui ai dit : ça sert à rien de se mettre dans ces états-là, j'ai dit ; si t'es fière de ta religion, j'ai dit, t'as pas besoin de le cacher, j'ai dit ; j'ai fait : chacun a sa religion. (…) J'crois qu'elle en avait parlé avec sa mère… C'est tout et après, c'était pas sorti… personne qui était au courant, quoi. »

Le racisme comme réponse au mystère

L'absence de réalité locale à la présence de population-cible donne un tour plus fantasmatique au racisme, en permettant d'y raccrocher chaque événement local, dont l'absence de connaissance devient source d'un mystère. Le racisme vient répondre au mystère en désignant d'emblée des responsables. Ainsi, pour expliquer la menace que représentent selon lui les « étrangers », « qui brûlent les voitures », Jonathan raconte que, dans un village du fond de sa vallée, *« il y a eu un truc, je ne sais plus quoi, mais il y a eu un truc. Je l'ai lu dans le journal. Enfin, dans mon village, qu'était poignardé. C'était la nuit, vers deux heures du matin, je crois… Ouais, mais je sais pas comment, enfin si, mais c'était mon père qui me l'a dit, parce qu'il est pompier, alors euh… [et qui l'a poignardé ?] je sais pas. Ils le cherchent. »* (Jonathan, 13A, 4ème, CG4)

Le meurtre, le désordre, le « bordel » représentent cette agression sans visage. Mais il n'y a pas besoin d'un visage concret et local ; le visage est en fait tout trouvé dans le reflet stigmatisant des images médiatisées. C'est, bien sûr, en partie parce que les médias contribuent à mettre en scène et à légitimer cette construction fantasmatique de la réalité sociale. La télévision, fenêtre sur le monde, rapproche celui-ci du local ; et les évènements où qu'ils soient, ainsi que leurs justifications, sont importées, pour donner réponse aux désordres locaux. Jonathan explique encore que son frère lui a raconté que, dans le village où il fait son apprentissage de boulanger, *« il y a trois voitures qui ont été brûlées (…) Il a pas vu [comment ça s'est passé] parce qu'il travaille la nuit. »* Mais il est par contre certain que les responsables sont *« des étrangers. Ben ouais, ça peut être que eux. [Pourquoi ?] Ben euh… c'est eux qui… qui font ça. »* La visibilité est bien problématique, dans le sens où les images produites fonctionnent de façon relativement indépendante de la réalité sociale. Mais ces images – médiatiques, fantasmatiques - viennent en même temps produire la réalité, la conformer, puis la confirmer.

La question dite des « violences urbaines » est un terrain privilégié pour ces amalgames qui construisent et légitiment le racisme. Dans le contexte déjà évoqué de la fin 2005, le thème s'impose de lui-même. Il appelle toujours une réponse sécuritaire : « *De toute façon la loi française n'est pas assez sévère. Même pour tout elle n'est pas assez sévère, quand on voit les.. Je trouve pas normal quand on voit des jeunes squatter dehors à trois heures du matin, des jeunes de huit, dix, douze ans.* » (Justin, 15 ans) Le thème des banlieues est passionnel, et sa mise en scène justifie une logique de l'affrontement : « *Comme les CRS qui se font cracher dessus, qui ont pas le droit de réagir, c'est pas normal. Si maintenant un étranger dans la rue vient, m'insulte et commence à me frapper, je vais pas me laisser faire, je vais lui rendre. Donc, euh... enfin même un français bien sûr. Mais je trouve pas ça normal.* » (Grégory, 15 ans) Les propos tenus par le ministre de l'Intérieur, Nicolas Sarkozy, parlant de « racailles », sont dans tous les esprits. Ces propos sont le plus souvent qualifiés de « racistes » - même par des élèves s'affirmant eux-mêmes « racistes », qui prennent souvent leurs distances avec ces propos. Il n'y a pas là de contradiction, au contraire : de tels propos ont pour effet de faire cristalliser et de légitimer des préjugés racistes. Les propos fonctionnent comme un signal, dont on voit les traces et l'efficacité dans les discours des élèves. « *[Les Arabes] Même le ministre Nicolas Sarkozy il l'a dit, que c'était de la racaille. Donc voilà c'est une preuve, qu'ils font chier.* » (Paul, 15A, 4ème, CG4). Ils adhèrent aux logiques, même s'ils critiquent l'image employée. Mais adhésion et critique relèvent en fait des mêmes raisons, qui font justement que le signal fonctionne. Ils ont pour effet une libération de la parole raciste, en même temps que le maintien du déni : le reproche est en substance que le discours est transgressif, et donc qu'il rend *trop visible* (pour un discours ministériel, d'habitude euphémisé) les logiques racistes. Mais chacun a bien compris ce qui est en jeu : « *Quand on nettoie au kärcher, c'était, excusez moi l'expression, mais c'est pour nettoyer la merde, je sais pas* », résume justement Sabrina (16A, BPSecrét, LP).

La confusion entre le racisme et sa visibilité

La question de la visibilité est implicitement centrale dans les propos, parce qu'elle est, dans les esprits, déterminante du racisme lui-même. Tout se passe comme si ce qui posait problème n'était pas le racisme, comme idéologie et structure de pensée, mais sa seule visibilité. C'est bien le sens du reproche fait par la plupart de nos interlocuteurs (élèves) au discours du ministre, comme nous venons de le voir.

On peut aussi entendre cela dans les discours de déni, lorsque d'aucun disent : « je ne suis pas raciste, mais bon… » Ce qui est en jeu, pour que le qualificatif de racisme soit appliqué, semble être un degré de gravité accordé aux actes ou aux propos. Par exemple : « *profaner des tombes, c'est des choses qui se font pas. Ça a plus du tout de respect, ça va trop loin. Non c'est pas bien.* » (Kamilia, 18A, BPSecrét, LP) Ce degré de gravité se confond avec la visibilité. C'est bien ce que dit Paul, juste après avoir parlé des Arabes qui provoquent en disant qu'ils mettent des photos d'Hitler sur leur portable : « *On n'est pas comme ça. OK, on écoute du métal, des trucs comme ça, mais bon on est pas jusqu'à ce point, à se faire montrer qu'on est racistes et tout.*

Non moi je dis, si il y a un gars qui est raciste, qu'il le garde pour lui, qu'il le montre à personne. Ça se portera mieux pour l'autrui, ça se portera mieux pour lui aussi. » (Paul, 15A, 4ème, CG4) Cela rejoint un constat précédent : c'est la visibilité de certains faits, ou le caractère explicite de certaines insultes qui tend à être qualifié de racisme, et non la structure des actes.

Logiques ethnicisées de sociabilité et phénomènes de groupes

Les groupes sont une dimension forte de la vie à l'école. À suivre les propos des élèves, certains groupes se forment (et évoluent) depuis la maternelle. Quel que soit le niveau de scolarité considéré, la vie des groupes est une donnée importante, même si ses significations peuvent différer entre l'école élémentaire, le collège et le lycée, par exemple. À l'école élémentaire, mais aussi en grande partie dans les autres niveaux, les groupes organisent la vie de la récréation, ce qui est visible dans les cours d'école. Ils sont construits selon des logiques affinitaires, qui sont plus ou moins déterminés selon les classes dans lesquelles sont affectés les élèves. Les critères sexués, mais aussi d'âge semblent déterminants pour comprendre la composition de ces groupes. Parfois, des critères ethniques interviennent, mais ils ne sont pas systématiques et sont rarement exclusifs. Ce sont les réseaux d'inter-connaissance qui expliquent les proximités affinitaires.

Les logiques affinitaires

Dans l'école élémentaire enquêtée, les conflits entre groupes semblent marginaux, s'ils existent. Benoît, 10 ans, explique : « *il n'y a jamais de dispute en bandes, je veux dire. C'est toujours individuel ou à deux. Quand je dis en bande, c'est qu'ils traînent toujours ensemble.* » ce qui ne veut pas dire qu'on ne s'y mette pas à plusieurs contre un ! Par contre, les groupes sont visiblement un espace de ressource en cas de dispute ; d'autres membres peuvent intervenir, qui pour séparer les opposants, qui pour prévenir le maître, et d'autres aussi, pour confirmer les « leurs » dans leur droit ou leur légitimité. Les groupes ont ainsi une fonction régulatrice dans la vie sociale à l'école.

La pertinence accordée à ces critères ethnico-raciaux vient en partie d'un emprunt au monde des adultes. Les parents jouent un rôle parfois actif dans l'organisation de la sociabilité enfantine selon des critères ethnico-raciaux voire selon des logiques proprement racistes, et d'abord dans le sens d'une différenciation :

> *« J'ai déjà entendu des gens dire, des amis, comme quoi, quand ils étaient à la maternelle et qu'il y avait les autres élèves avec les parents, alors quand l'autre élève il voulait discuter avec, les parents le prenaient et disaient : "non, discute pas avec, il est pas pareil que nous". » (Justin, 15A, 3ème, CG4)*

> *« Ma maman, elle m'a dit de ne pas parler aux étrangers. On a juste le droit de parler aux Italiens, parce que je suis italienne, aux Alsaciens et aux Français et d'autres pays que je connais pas, mais pas le reste. [J'e n'ai pas le droit de parler], à des Turcs et des Arabes. Un peu des jeunes, les méchants. Les gentils, ma mère elle a dit, j'ai le droit de parler, mais pas les méchants. Parce qu'il y en a ici que je connais mais ils sont trop méchants, ils donnent des coups de poing (…) des fois ils brûlent des voitures et tout. » (Maryline, 11A, CLIS, EE)*

Le propos de Maryline est significatif, non seulement des préjugés racistes banalisés qui ont court sous la figure des « jeunes de banlieue » (« ils brûlent des voitures », etc.), mais aussi d'un contexte social organisé autour d'une opposition entre ancienne et nouvelle immigration. Ici entre Italiens/Polonais et Arabes/Turcs. La figure des gentils et des méchants, dans le propos de Maryline, se calque sur une lecture ethnico-raciale, qui en vient à dessiner sur le mode raciste les contours de la « fréquentabilité ». L'école en question est implantée dans un ancien bassin industriel minier, le bassin potassique, et elle est parfois au cœur de ces logiques d'opposition raciste entre parents. C'est ce que confirme le Directeur de l'école et des enseignants, qui soulignent fortement l'importance de conflits entre parents qui viennent se faire valoir à l'école. L'école a ici une fonction médiatrice, du fait qu'elle est un espace commun obligé. On retrouve donc en partie un phénomène assez bien connu, dans lequel les formes de domination - dont, les figures du racisme et de la discrimination - sont reportées par des populations issues d'immigrations antérieures ou sur des populations de condition sociale disqualifiée, sur les derniers arrivés. Phénomène qui se reproduit avec une certaine constance, comme le note une enseignante de cette école : *« Moi, je me souviens, mon grand-père était mineur, des fois il nous racontait des choses sur les mineurs polonais et c'était exactement les mêmes remarques qu'on a aujourd'hui sur les élèves turcs, comme quoi ils étaient mal élevés et vivaient entre eux. »* (Enseignante, EE)

Au collège également, les groupes ont une considérable importance. C'est à ce niveau, d'ailleurs, qu'ils semblent le plus marquer la vie des établissements, dans la mesure où ces organisations peuvent parfois avoir des répercutions concrètes. Les chefs d'établissement et les enseignants peuvent prendre en compte les phénomènes de groupe dans la composition des classes. Par ce mode de gestion, on essaie d'éviter les effets collectifs ; on tente de circonscrire l'espace de la classe en tant qu'espace voué à un groupe institutionnalisé (« la classe ») ou à l'individuel. Tous les collèges concernés par l'enquête ont leurs phénomènes de « bandes ». Ceux-ci prennent parfois des formes différentes, dans le sens où des références variables sont affichées comme principe d'union. Mais dans le fond, les motivations adolescentes restent constantes – nous allons y revenir. Pour leur composition, on retrouve des critères de sexe et de genre, mais avec des configurations différentes : les groupes sont plus souvent mixtes, et la mixité même participe d'une expérience des rapports sociaux de sexe. On y affirme notamment la masculinité comme principe de direction et comme forme d'expression dominante. Les critères ethnico-raciaux peuvent être importants, mais la norme semble être celle d'une expérience pratique de la « diversité ». *« Ouais en fait, il y a des clans. Par exemple, il y a des clans de fumeurs, il y a des clans de Turcs, il y a des clans d'Arabes, il y a des clans de gamines, il y a des bandes ouais… C'est peut-être c'est pour se protéger… de bagarres, d'insultes… En général ça se passe bien. [Enquêteur : Vous, vous êtes dans une bande ?] Oui moi je suis dans une bande. Ça se passe bien, on rigole, des fois on va en ville et voilà. Et on est tous des étrangers, il y a pas que des français, que des blacks, que des arabes, on a tous des origines différentes. Donc on n'a pas de problème. S'il y a une copine française qui dit : "Ah non je préfère aller avec l'autre parce qu'elle est métis", ça, ça arrive jamais dans notre bande. On y va tous cash, comme ça. »* (Lydia, 15A, 3ème Segpa, CG1).

Des logiques exclusives de groupes ethnicisés ?

À suivre les discours, il y a des groupes ethnicisés qui fonctionnent selon des logiques plus ou moins exclusives. L'exemple suivant est exceptionnel, dans notre matériau, par le caractère visiblement réitéré d'une violence qui incorpore des motifs racistes et des logiques ethnicisées qui fournissent le prétexte d'une exclusion. Mais il nous semble aussi révélateur de la façon dont ces motifs ethnico-raciaux se combinent dans une situation singulière.

EXEMPLE 17 : MATTÉO, OU LES LOGIQUES DU BOUC-ÉMISSAIRE

Mattéo a 12 ans. Il est en CM2. À l'école élémentaire, il raconte que les « Algériens » ne veulent pas le considérer comme l'un des leurs, alors que sa maman est, selon lui, « Algérienne ». Le fait que son père soit « Italien » et que lui-même soit né en France, ferait de sa condition « métisse » et de sa naissance en France une limite pour faire partie de ce groupe. Cette identification ethnique peut coïncider avec des logiques de reconnaissance propres au « quartier », mais Mattéo n'en fait pas non plus partie :

« Ben, pour moi pour l'instant, comme je vous ai dit, c'est quand je fais quelque chose, par exemple, ils croient que ma mère c'est pas une algérienne alors ils me mettent de côté, ils me disent des gros mots, ils me disent "ta mère c'est pas une algérienne, c'est une française qu'est-ce tu parles". Ils me considèrent pas bien parce que je suis pas né en Algérie. (…)Ou quand je suis rangé avec Samir, vite ils me tirent et ils se rangent avec lui (…) parce qu'il habite avec eux au Quartier (…) alors ils veulent pas qu'il se range avec moi. Pourtant, Samir il est assis à côté de moi, il s'en fout, il est gentil. (…) [Ils disent que chez moi] c'est un quartier pourri, ils disent qu'il y a même pas des personnes qui font des trucs de fous (…) Enfin ils utilisent plein de gros mots, même en algérien, moi je comprends parce que ma mère est algérienne. (…) Eux, il y a beaucoup de personnes qui sont marocains, algériens et ceux-là ils se croient tout le temps les plus forts parce qu'au Quartier (…) ils habitent et il y a beaucoup de trucs pas bien. Comme là-bas, il y a des Marocains, des Tunisiens, que des trucs arabes, eh ben ils me disent : "oh ta mère c'est pas une Algérienne", parce que là-bas il y a que des Algériens. Je joue avec Samir et tout de suite, ils disent : "parle pas avec cette sale tête". Eux, ils me croient jamais que ma mère est algérienne. (…) À chaque fois qu'ils me disent des menaces, des gros mots, d'abord je laisse passer, plusieurs fois dans la journée je me fais traiter au moins 20 fois, je sais pas pourquoi. »

Face à cette provocation continue, Mattéo finira pas se présenter comme « Italien ». Il élabore des alternatives, en jouant avec d'autres élèves, par exemple, mais il est clair que cela ne règle pas son problème et ne représente qu'un pis-aller. Sa souffrance est forte, et ce d'autant que la situation de maltraitance est sans cesse reconduite.

La situation de Mattéo autorise deux remarques générales.

- D'abord, en ce qui le concerne spécifiquement, Mattéo semble bien avoir une fonction de bouc-émissaire dans sa classe et au-delà. Il est sans cesse l'objet de provocations et d'humiliations de toutes sortes. Son enseignant nous a dit avoir remarqué cette situation ; mais il nous semble que cela ne fait pas l'objet d'une régulation à la hauteur du problème ; les réponses sont ponctuelles face à un phénomène structurel. Dans ce contexte particulier, les motifs ethnico-raciaux prennent place dans un ensemble plus large. S'il y a du racisme, celui-ci est pris dans une situation de violence plus large, dont les significations sont obscures, mais que l'effet de groupe organise.
- Ensuite, il est clair que *la qualification ethnique ne correspond à rien de naturel*. Le jeu avec les catégories ethniques renvoie à des logiques proprement sociales d'affirmation identitaire, dont une référence est la figure du « caïd ». Dans cette situation, « Algérien » n'a pas grand chose à voir avec une géographie nationale. La qualification mêle tout autant le lieu de résidence, et renvoie plus à une référence commune fantasmée de la transgression qu'à une « origine ». L'enjeu, pour Mattéo, est d'être reconnu au sein du groupe

- ce que traduit son désir d'être considéré dans la catégorie « Algérien », et les nombreuses justifications qui en découlent. Par défaut, l'enjeu devient de ne plus en être le souffre-douleur, et il est prêt pour cela à se requalifier « Italien ».

Prenons un autre exemple qui met en scène deux groupes ethnicisés décrits selon une logique d'affrontement.

EXEMPLE 18 : UNE LOGIQUE D'AFFRONTEMENT ENTRE « ARABES » ET « TURCS » ?

Dans un collège de banlieue (CG1), tout le monde nous parle de deux groupes : *« les Turcs sont là-bas, et les Arabes ici »*. Une preuve de visu ? Une CPE nous emmène faire le tour de la cour au moment de la récréation. Elle nous situe physiquement des places, nous désigne des personnes. Pourtant, le caractère apparemment naturel pour tout un chacun du « groupe ethnique » ne nous apparaît pas évident. Nous y voyons des ensembles d'apparence hétéroclite, peu compacts, de petits sous-groupes et de personnes isolées. Les uns sont assis sur un banc et discutent. D'autres se tiennent debout au bord de l'herbe, etc. On circule, aussi. De même, l'ethnicité que tout le monde formule comme une évidence ne nous semble pas si évidente ; une lecture au faciès ? pas définitivement concluante…

Ce n'est pas qu'il n'y a pas de « regroupements ». C'est d'abord que les préjugés du chercheur - quant à la forme d'un groupe, quant au caractère repérable d'un faciès - ne rencontrent pas l'appellation locale. Avec nos interlocuteurs, nous ne parlons pas avec les mêmes codes. C'est que, tout simplement, la réalité évidente *dans la vie du collège* ne fait pas évidence *en soi* pour quelqu'un qui n'en est pas. Les groupes coïncident avec des appellations dans laquelle divers élèves se reconnaissent, et dans laquelle tout le monde reconnaît une réalité valable pour le collège. Cette réalité *existe* ; là n'est pas la question. Mais que cette existence corresponde avec des caractères physiques importe peu, même si c'est comme cela que la réalité est présentée, de façon stéréotypée. Dit encore autrement, il n'y a pas de naturalité des « groupes ethniques » qui existent dans ce collège, quand bien même la réalité apparaît comme cela à ceux qui la vivent.

La réalité « ethnique » du groupe ne vaut que si l'on y croit, et donc que si l'on participe soi-même de produire son ethnicisation. Cela ne relativise pas le caractère intangible de la réalité pour ceux qui la vivent : dans la réalité *de l'établissement*, chaque groupe a sa place, ses habitudes, et est clairement identifié par tout un chacun. L'identité fonctionne. Et c'est ici que l'on peut comprendre ce constat, généralement partagé par les divers interlocuteurs au sein du collège : les groupes ne mettent que ponctuellement en scène une ethnicité exclusive et une opposition pratique entre eux. Mais, la réalité de l'opposition continue à fonctionner même sans faits pratiques.

Lorsque le racisme est une référence de groupe

Dans quatre collèges enquêtés, les groupes qui s'opposent coïncident avec des représentations du racisme : il y a d'un côté le groupe des « Racistes » (ou « Fachos », « Nazis », selon les appellations) et de l'autre celui des « Anti-racistes », ou encore des « Arabes »… Les appellations locales varient, tout en se maintenant d'un établissement à l'autre, ce qui traduit des phénomènes d'identifications culturelles qui traversent les établissements. Les dénominations des groupes (Métalleux, Rappeurs, etc.) montrent que les critères ethniques ou racistes se mêlent à d'autres supports d'identification telles que la musique ou les modes vestimentaires. Cette opposition, généralement décrite et placée sous le signe du racisme est, là encore, en grande partie calquée sur une lecture ethnicisée de la réalité sociale.

La structure d'opposition est assez banale, si l'on en juge par le discours standardisé d'un établissement à l'autre. Deux groupes d'une dizaine d'élèves en moyenne mettent en scène une confrontation, qui génère une tension récurrente voire permanente, et dégénère ponctuellement en affrontement. Bien qu'ils soient de petite taille, ces groupes ont un impact démultiplié dans l'imaginaire collectif, et parfois dans la vie de l'établissement. Ils peuvent, très ponctuellement, provoquer des effets de foule, qui effraient particulièrement les adultes. Cela semble se produire en particulier lors de bagarres ou d'actes de provocation spectaculaire suscitant des attroupements de spectateurs. Souvent, ces groupes apparaissent liés à l'extérieur des établissements. Cette liaison se fait selon plusieurs cas de figure, qui peuvent se combiner : les logiques d'affrontement se prolongent dedans et dehors (CG2, CG3, CG7) ; les logiques de groupes perdurent d'une « généra-tion » de collégiens à l'autre (CG2) ; les groupes internes s'opposent parfois à d'autres groupes externes, faisant de l'établissement un espace comme un autre de règlement de comptes, suscitant l'entrée ponctuelle de « personnes étrangères à l'établissement » (CG3).

Affiliation changeantes et configurations variables

A un niveau de perception plus individuel, la matérialité des groupes apparaît quelque peu différente. Par-delà un sentiment de continuité des groupes, les motivations individuelles et les affiliations sont bien moins rigides qu'il n'y paraît à première vue. *« En fait, au début de l'année [Noémie], elle s'habillait pas du tout comme ça [gothique]. Elle était habillée normalement et j'sais pas après elle traînait avec des filles de ma classe qui sont un peu gothiques et elle est devenue gothique. Je sais pas c'est peut-être pour être avec elles, pour pas qu'ils la rejettent »* remarque par exemple Saïda (18A, BEPsecrét, LP). Les groupes ont des frontières labiles. Ce qui est frappant, c'est qu'il en va de même de l'identification au référentiel raciste. Les témoignages sont concordants, qui expliquent comment untel est, du jour au lendemain, « devenu raciste ». Autre façon de dire qu'il a intégré un groupe, qu'il a adopté ses codes, mais aussi qu'il peut le quitter quelques jours ou semaines plus tard.

EXEMPLE 19 : DE BRUSQUES CHANGEMENTS D'APPARTENANCE

Revenons à l'exemple de Mélissa, 15 ans, en 3ème dans le collège 2. Il a ceci de particulier que la jeune fille montre une implication active dans la construction idéologique du racisme. Cependant, les regards croisés de Mélissa et de ses deux anciennes amies, Amélie et Caroline, rendent bien compte du basculement relativement brutal de la première dans le racisme manifeste. Les discours montrent rétrospectivement que, malgré des déterminations familiales, la situation est posée comme un choix relevant du libre-arbitre, qui aurait tout aussi bien pu être différent.

« L'année dernière elle était mal, très mal, parfois elle voulait se suicider et tout ça, dans sa famille, ça allait mal. C'est bizarre parce que l'année dernière, elle était plus ou moins amie avec des Arabes, et on rigolait toujours avec eux et d'un seul coup, du jour au lendemain, je parlais avec elle et elle m'a dit : "Ben écoutes, maintenant je suis plus du côté des fachos", et ça a commencé à monter et tout ça… Je pense que c'est surtout sa famille, en ayant l'exemple de ses parents, et puis il y a plein de gens dans sa famille qui sont racistes. Après elle sait qu'il y a deux bandes, ceux qui se disent "Fachos" et ceux qui se disent "Racailles", et après, voilà, elle a choisi. De toute façon, elle a dit qu'il y avait deux bandes et qu'il fallait se mettre dans l'une d'elles et elle a choisi les Fachos et puis voilà. Après elle s'est trouvée d'autres amis, après ça allait beaucoup mieux avec ses parents, donc...ben voilà elle s'est sentie mieux » (Amélie, 15A)

« Mélissa : Moi, je le suis depuis les grandes vacances, quand des Arabes ont agressé ma tante, je l'ai mal pris et c'est à partir de là que ça a débuté. Je pense que c'est à cause de ça. Et après on se laisse entraîner et ça vire vite - très très vite - à l'extrême.
Enq : On se laisse entraîner c'est-à-dire ?
M : Ben, d'abord des copains qui passent avec la musique, on commence à bien aimer puis après on est dans le feu et pouf ! ça part à l'extrême et puis là on peut plus. Et puis même...
Enq : Alors vous êtes raciste depuis les vacances ?
M : Depuis les grandes vacances de 4ème !
Enq : Avant vous ne l'étiez pas ?
M : Avant j'étais "Peace and love"
Enq : Alors comment on passe de "Peace and love" à "Facho" ?
M : Ben c'est à cause de ma tante. Déjà ma tante elle aime pas les Arabes, elle aime pas les Noirs, elle aime que les Français. Et vu que ma tante c'est comme ma meilleure amie, ma mamie, on est vraiment très proches. » (Mélissa, 15 ans)

« Par rapport à l'année dernière, (…) elles étaient pas du tout comme ça et là, juste par rapport aux fréquentations qu'elles ont, ben.. Elles traînaient tout le temps avec des Arabes et plusieurs autres personnes et là elles sont avec les Fachos de l'année dernière. Les filles elles sont toutes ensemble et là elles sont devenues comme elles. (…) Avant elle y était pas du tout. Et là elle invente une excuse elle dit que c'est pas vrai, qu'elle y a toujours été un peu mais qu'elle voulait pas le dire. » (Caroline, 15 ans)

Comme le montrent ces témoignages, chacun avec son interprétation, l'intégration d'un groupe va de pair avec une réécriture de l'histoire, pour justifier la nouvelle appartenance. En d'autres termes, il semble que le racisme est parfois une idéologie de circonstance, dans le sens où, à chaque fois qu'un membre entre dans un groupe dit raciste, il adopte le langage raciste et la structure d'opposition, ce qui le conduit à participer aux provocations à l'égard des « Racailles », des « Arabes », des « Etrangers »… Si Mélissa trouve dans son environnement familial une justification à son adhésion au racisme, c'est clairement une reconstruction a posteriori. Mélissa était visiblement en recherche d'identité, pour répondre à un malaise prenant en partie sens dans sa situation familiale.

Ce phénomène explique en partie que le « racisme » en question tend à être un phénomène de groupe, et qu'à titre individuel, les comportements changent fréquemment : *« Ils assument quand ils sont en bande, mais quand ils sont séparément… »* (Caroline, 15A, 3ème, CG2) *« Parfois quand ils sont tout seuls ils sont super sympas mais quand ils traînent avec les racistes, tu veux leur dire salut, ils t'envoient chier, ils te disent "casses-toi !", ils te serrent même pas la main. Mais quand ils sont tous seuls, ils sont super sympa, tu peux parler avec, mais quand ils sont avec les autres c'est même pas la peine de parler avec eux. »* (Franck, 13A, 5ème, CG2)

Si l'identification extérieure des groupes est clairement liée au racisme (du côté des « Fachos ») – et de façon moins structurée à l'anti-racisme, chez les « Racailles » -, les témoignages dont nous disposons, ainsi que des observations de temps de récréation, viennent confirmer que la vie des groupes repose plus généralement sur des formes de sociabilité et des activités qui ne sont pas nécessairement spécifiques. C'est d'abord une vie en groupe, où se partagent des codes et où l'on passe du temps ensemble : on reste entre soi, on écoute de la musique, on discute, on joue… Le racisme s'incorpore éventuellement à ces formes d'activité. La perception de la place accordée au racisme au sein de la vie des groupes est cependant légèrement différente entre l'intérieur et l'extérieur. À l'extérieur, on insiste sur le caractère structurant du racisme : *« Mon ancienne copine m'a souvent raconté ce que faisaient tous les fachos : le vendredi soir, ils se réunissent chez un garçon qui habite à R. Ce garçon là, c'est un peu le chef de la bande, et*

ils se réunissent et font des soirées, donc tous les vendredi soir. Ils écoutent Légion 88, ils vérifient les fréquentations de chacun, ils disent : "Toi, tu fréquentes plus celui-là, sinon t'auras des problèmes", ils écoutent de la musique, bon ils se montent la tête tous ensemble. » (Amélie) Mais de l'intérieur, on banalise le racisme pour mettre en avant la dimension groupale : « *En fait on parle pas tellement [du racisme]. On rigole. Ouais des fois on en parle, mais c'est pour rigoler. On chante des chansons de groupes, Légion 88, Division skinhead, voilà, en gros. Et on se raconte des blagues. On s'amuse, on fait comme tous les autres groupes, on parle pas que de ça [Ce qui nous rassemble :] les idées. On est tous anti-racaille alors on va pas aller avec des racailles sinon on se fait taper, donc on reste ensemble* » (Mélissa)

L'observation du « groupe des Fachos », dans le collège n°2, montre qu'ils ne se distinguent par une place particulière : « *ils sont toujours à la même place, près du radiateur* ». Ses jeux, aussi, sont visiblement organisés par une démonstration de force : bagarres simulées, claquement de portes, corps-à-corps… La hiérarchie entre les 3ème et les plus jeunes y est nette. Si ces groupes ont une logique d'organisation spécifique, c'est peut-être une forme plus soudée et fermée, visant à protéger des logiques à travers un jeu d'initiation, et parfois une pression sur la fidélité des membres. Le groupe cherche à organiser la vie en général, mais l'emprise sur la vie individuelle des membres semble variable, selon les personnes, dans le temps, et selon la nature des enjeux.

Les groupes et les styles comme expérience identitaire

Les groupes comportent, en particulier pour les adolescents, une large dimension identitaire. Ils sont d'abord un espace d'expérience sociale de soi et d'affirmation de soi. Cela explique des effets de mise en scène et un caractère ludique, qui vont jusqu'à rappeller à certains… les cowboys et les indiens : « *Ben moi je trouve qu'on dirait un peu les cowboys et les indiens. On dirait qu'il y a un groupe qui va se mettre à un bout de la cour, l'autre à l'autre bout, qu'ils vont arriver avec les revolvers et puis les autres qui regardent, qui sont curieux et tout.* » (Amélie, 15A, 3ème) Les adultes, pour leur part, on tendance à voir dans la mise en scène de la confrontation des « combats de coq »…

La frime et la provoc' : s'imposer dans la transgression

Nombre de discours confirment qu'on est plus dans une provocation mise en scène que dans une situation d'affrontement. Il s'agit avant tout d'une démonstration de force. « *Ouais en début d'année, Xavier s'est presque bagarré avec elle parce que, bon elle, elle frime aussi. Quand il y a les fachos autour, elle frime beaucoup et elle se sent beaucoup plus importante. En fait les fachos, ils se rendent puissants en se disant qu'ils sont fachos.* » (Amélie, 15A, 3ème, CG2) Ces phénomènes traduisent le fait que le groupe est un espace identificatoire. Il permet de circuler entre des procédés d'affirmation individuelle et des processus d'effacement de soi au profit d'une cause qui dépasse l'individu. La frime et les bordées d'insultes en groupe prennent sens à ce carrefour de logiques : cela correspond en grande partie à une forme de jeu dans le-

quel la distribution du mérite se fait en fonction de celui qui ira le plus loin, qui osera le plus. L'enjeu, pour les adolescents impliqués, est d'être « remarqué » et « connu » : « *Ben ils font tout pour se faire remarquer. Donc en cours, ils font le bordel, ils font tout plein de bêtises, enfin tous les trucs stupides, ils s'habillent comme les personnes, enfin ceux-là des groupes de Métal ou de Rap. Et donc après ils sont connus, c'est pour ça qu'ils sont connus parce qu'ils foutent tout le temps le bordel. Ils veulent qu'on soit intéressés par eux. Pour être remarqué, il faut répondre aux profs, ou sortir du cours ou bien avoir des mots dans le carnet ou tout ça.* » (Julie, 15A, 3ème, CG4)

Comme l'explique en substance Julie, ce mode de reconnaissance *transite par l'école*. Cette « violence » a quelque chose de spécifiquement scolaire, dans le sens où, pour être reconnu au sein de cet espace, il faut adopter des comportements spécifiquement transgressifs des règles de l'espace scolaire. Cette transgression s'en prend alors précisément au statut d'adulte et d'éducateur. Mais aussi, la sanction, si elle prend la forme d'une *marque,* devient elle-même l'objet par lequel on se *dé-marque* et l'on se fait *re-marquer*. La provocation est ainsi très adaptée à l'espace scolaire ; elle témoigne d'une connaissance et d'une maîtrise des codes de l'école. Et en retour, le fonctionnement de l'école contribue à la justifier comme une forme de *reconnaissance,* qui est également scolaire, mais qui est alternative à la « réussite », et qui en cela *répond* (au double sens du terme) aux logiques d'échec par leur mise en spectacle public. On retrouve donc ici la trace d'un « retournement du stigmate », sous une forme propre à l'école, et donc sous une forme signifiante *pour* l'école.

Les groupes « racistes » et les actes « racistes » s'inscrivent aussi dans ce registre. Les participants à ces groupes, portent une grande attention aux effets de distinction, aux façons d'exister dans le regard des autres. Le racisme des groupes correspond donc pour partie à une mise en scène spécifique de la transgression : la transgression des codes de l'organisation scolaire se double d'une transgression des codes moraux que l'école est censée inculquer. En cela aussi, le racisme *à* l'école est signifiant *pour* l'école. Par exemple, Julie explique les stratégies mises en œuvre pour dessiner des « croix d'Hitler » sans se faire repérer. Son discours va se retourner, dévoilant le jeu de cache-cache du racisme. Il passe de la négation (« je ne sais pas qui c'est ») à l'affirmation de son propre rôle dans ce « jeu » ; il glisse subrepticement du « ils » au « il » impersonnel (opposé à un « je » interprétatif), puis au « on » et finalement au « je » affirmatif :

> *« Julie : Ils essaient de les mettre sur les tables, là où ça se voit mais il faut partir vite parce que si on sait qui c'est, on peut être exclu du collège ou avoir des problèmes. Enfin je sais pas qui sait, moi, mais y en a qui le font. Enfin ils l'ont fait j'crois trois fois. Mais sans que personne le voit… [Ils le font] parce qu'ils sont racistes, je pense. Et sinon c'est de nouveau pour attirer l'attention, pour dire : "Moi, je dessine ça, tout ça". Je pense pas que c'est des sixièmes qui l'ont fait parce que les sixièmes là, ils sont de plus en plus petits donc, à mon avis, c'est pas eux. À mon avis c'est plutôt ceux de quatrième ou de troisième, ceux qui se font remarquer.*
> *Enq : Vous en connaissez vous, qui mettent des croix gammées sur les tables et les bancs ?*
> *J : Moi je m'amuse des fois à le faire, mais c'est juste pour faire ça comme ça. Mais autrement, pfff... des copines qui dessinent aussi comme ça mais enfin elles l'enlèvent vite, parce que si un prof le voit,… au bureau [du Principal].*
> *Enq : Et vous quand vous dessinez des croix gammées, ça veut dire quoi pour vous ?*
> *J : Ben moi, personnellement, je suis raciste. » (Julie, 15A, 3ème, CG4)*

La vie à l'école, surtout au collège, est traversée de multiples manières de l'expérience de la domination, face à laquelle, soit, il faut se rendre invisible, soit, il faut s'imposer. Fréquemment, la domination scolaire peut être compensée par une domination dans les relations sociales, et notamment dans la cour. Plusieurs logiques de reconnaissance co-existent donc à l'école, et elles peuvent parfois être antinomiques. C'est ici que les logiques de « bandes » jouent peut-être le plus. L'accès au statut de « grand », pour les élèves de 3ème voire de 4ème, est un critère important dans ce jeu de places, car il *en impose*. « *Vu que je suis en troisième, il y a plein de petits sixièmes qui font "Ouah, la troisième !".* » (Mélissa, 15A, 3ème, CG2) « *Là ça va, on est en troisième, on est quand même assez connus parce qu'on est les plus grands.* » (Julie, 15A, 3ème, CG4)

Gothiques, rappeurs, métaleux…

On retrouve dans les entretiens de nombreuses traces de cette expérience identificatoire, qui fait que les processus de groupe priment sur le référentiel idéologique (raciste, par exemple). C'est ce qui explique de brutaux changements de référentiels.

> *« Enquêteur : C'est quoi, être "gothique" pour vous ?*
> *Olivia : Ben se différencier des autres. Je suis devenue gothique au fur et à mesure parce qu'au début j'étais métal, j'aimais bien cette musique. Et après je suis devenue gothique parce que j'aimais bien le style, en fait. Et c'est vrai qu'au collège, je suis la seule. Alors quand je suis tout en noir, on me repère au milieu de 1000. Je suis différente des autres. J'aime bien, pas attirer l'attention, mais un peu choquer comme ça. C'est marrant.*
> *Enq : Comment vous avez découvert ça ?*
> *O : Le métal, c'est un copain qui m'a fait écouter ça, et j'aimais bien. En fait, j'ai fait un changement radical, je suis passée du rap au métal. Un matin, je me suis levée et j'ai dit : "J'aime plus le rap". Mais le rap, ça m'a permis de trouver mon style. Parce qu'avant, j'écoutais de tout, et j'avais pas vraiment de style. (…)[Mon beau-père], les vêtements, tout ce qui pend, tout noir, il aime pas ça, il trouve ça moche pour une fille. Et puis il a peur, parce que c'est vrai que les gothiques, ils ont une sale réputation, parce que la plupart ils se piquent ou ils se coupent, enfin vous voyez ce que je veux dire. (…) Ils font des mauvais trucs : ils se droguent, enfin il y a pas que les gothiques, mais eux c'est vachement hard, ils se coupent, ils se mutilent. Puis ils font des conneries [rire] comme genre déterrer des morts. Ça je le fais pas, mais je connaissais quelqu'un qui le faisait. C'est pas très conseillé. » (Olivia, , 15A, 3ème, CG2)*

Les groupes sont l'occasion d'une expérience particulière de soi. Expérience grégaire, d'un côté, où se dessinent, s'affirment, se légitiment et se déploient des envies d'être ensemble, des logiques fusionnelles et affinitaires, où l'individu peut suspendre, un temps, et de façon toujours relative, son autonomie. Expérience des codes sociaux et des compétences d'organisation, où se construisent et s'essaient des capacités de leader, de fidélité jusqu'au suivisme, etc. Expérience des limites, dans le sens où le collectif offre et provoque des opportunités de jeu de transgression et de jeu avec les limites sociales et morales communes : on y fume ou on y boit, y circulent des produits interdits, on se lance des défis, etc. Expérience affective, d'amitié, d'amour, de sexualité parfois, qui font du groupe un espace de sécurité pour expérimenter des formes de sociabilité. Le groupe est un espace à partir duquel l'individu peut s'affirmer *comme* individu. Les codes vestimentaires ou le look, par exemple, y est un élément crucial parce que le groupe, tout à la fois façonne une norme et offre l'opportunité d'une expérience individuelle dans la façon d'affirmer son image. Le groupe est, là encore, une ressource considérable, et parfois primordiale, dans la construction de soi individuelle.

Des logiques de conformation

Certains adolescents expriment aussi la contrainte que représente le groupe. Le choix est toujours relatif, et le groupe n'est pas qu'une expérience plaisante. Julie exprime bien cette situation, dans lequel le groupe est à la fois un espace de réalisation et un espace de conformation, au sein duquel il faut naviguer avec une certaine subtilité, si l'on veut ne pas être un dominé. Il faut être dedans, mais pas trop, à la fois pour arriver à articuler « les études » et la vie de groupe, et pour exister sans trop subir. L'articulation entre dedans et dehors est déterminante : être dedans procure des avantages, à commencer par un statut et parfois une protection ; être dehors permet d'échapper relativement à la stigmatisation et à construire de façon un peu plus indépendante.

> *« Si on est différent des autres, à ce moment là on est rejeté. Et si on appartient à peu près à ces groupes [Métal et Rappeur], ça va, sinon c'est pas super, il faut quand même appartenir un peu à un groupe, sinon on va vous reprocher des choses. Donc ça se passe un peu comme ça. Il faut réfléchir à ce qu'il faut faire, parce qu'après, dès qu'on nous regarde, on dit des choses sur nous et c'est pas tellement plaisant ce qu'on dit. (…) Je suis plutôt du côté Métal, mais je me suis pas trop impliquée dans la chose, parce que je laisse d'abord passer les études, je vais pas acheter des trucs et tout ça pour après être connue partout. Je préfère rester moi-même et être comme je suis et pas être connue - enfin parfois c'est mieux d'être connue parce qu'on a des avantages - mais bon sinon ça peut aller. Là ça va, on est en troisième, on est quand même assez connus parce qu'on est les plus grands. » (Julie, 15A, 3ème, CG4)*

Les enseignants ont parfois l'impression que cette logique de pression sociale de conformation se rapproche, chez certains, du « culte de la personnalité ». Ils mettent ainsi en équivalence le fonctionnement des régimes fascistes et nazi, par exemple, avec la référence nazie qu'affichent les groupes concernés. « *Y'a des élèves qui ont des photos d'élèves qui étaient réputés pour être chefs de clans l'année dernière, c'est un peu comme des idoles, limite "culte de la personnalité", comme au temps de Staline ou même d'Hitler. Et ça c'est très dérangeant parce que c'est plus, vraiment la psychologie, la personnalité des gens plutôt que des histoires d'idées.* » (Enseignant, HG, CG2) La fin du propos en témoigne : ces analyses disent aussi la difficulté des enseignants à travailler avec cette facette « psychologique » des comportements adolescents et des phénomènes de groupe.

On ne saurait voir les logiques de conformation comme une spécificité de ces groupes. Elles font aussi partie de l'expérience sociale de la collectivité scolaire. Ainsi, de nombreux élèves évoquent le sentiment d'une pression normative générale : « *Par exemple, au collège, on peut pas s'habiller comme on veut, on peut pas être soi-même. Non, on n'est pas libre d'expression. Si on s'habille une fois différemment, tout le monde, c'est : "Ouais, regarde…".* » (Noémie, 14A, CG4) Les règles d'établissement aussi, sont pointées, selon le caractère plus ou moins contraignant des règlements intérieurs et des pratiques de contrôle. *« On est souvent jugés quand même je trouve. Par certains professeurs ou par le personnel de direction. Physiquement. Moi je suis rasé donc ça choque certaines personnes. On fait tout de suite des allusions comme : "T'es un skinhead, t'es un raciste" des trucs comme ça. Mais bon, moi je dis le contraire, mais certaines personnes sont pas convaincues. (…) [Les adultes] Leur point de vue aura toujours raison par rapport au mien. Je peux donner les arguments que je veux, ça ne servira à rien. Bon, des fois, c'est énervant, c'est vrai qu'il m'arrive de me prendre la tête avec certains professeurs et avec certains personnels de direction là-des-*

sus mais j'évite. » (Grégory, 15A, 3ème, CG4) Autrement dit, il y a une continuité de l'expérience de la conformation, qui fait aussi partie intégrante du travail de l'institution.

S'affirmer et s'assumer

« Assumer » : c'est là une idée centrale dans les discours sur le racisme. Implicitement, les adolescents semblent d'abord juger l'expérience raciste comme une expérience sociale « d'assomption de soi ». C'est ce qui explique l'importance et la récurrence des discours sur les « racistes », et les critiques qui les visent. Tout se passe comme s'il leur est d'abord reproché, au fond, moins d'être raciste, que de « faire semblant de l'être ». Ces discours semblent dire que les « racistes » auraient plus de crédit s'ils assumaient leurs idées face aux adultes. C'est donc plus « l'hypocrisie » qui est l'objet d'un reproche que le racisme en lui-même : « *[Les racistes] en fait, ils ont peur. Déjà parce que c'est dans le collège alors ils vont se faire virer. Et en plus ils ont pas envie de se battre ou des trucs comme ça. Je sais qu'y en a qui sont prêts tout de suite à se battre, m'enfin, la plupart du temps, ils ont pas de couilles.* » (Franck, 13A, 5ème, CG2) « *Ce qui m'avait énervé, c'est que lui il avait dit : "Oui, moi je suis pas raciste, j'aime juste pas les délinquants", alors que c'est n'importe quoi. Je me disais, il est vraiment hypocrite, parce qu'il pourrait au moins, s'il se fait autant remarquer dehors, il pourrait au moins dire ce qu'il pense devant les adultes. Là il avait juste la trouille des gendarmes.* » (Amélie, 15A, 3ème, CG2)

Ces discours peuvent troubler, au premier abord, par le fait que la critique ne porte pas fondamentalement sur le racisme lui-même. Mais, à travers cela, ils témoignent bien de la portée expérientielle du racisme, dont les adolescents ont une conscience assez claire.

Construction et déconstruction des logiques racistes

La construction de l'affrontement

Les discours sur les logiques de groupes donnent souvent le sentiment qu'il y a une symétrie claire entre deux groupes. Mais il y a ici un « effet d'optique » qui déforme la réalité. Il y a symétrie *au moment de la confrontation* voire de l'affrontement. La logique de l'affrontement, lorsqu'elle s'instaure – ce qui n'est pas souvent le cas – organise la situation sur le mode symétrique ; ce qui signifie que la symétrie n'est pas un donné de départ. L'affrontement autour des logiques racistes rejoint ici les logiques de l'ethnicisation : il semble bien que ce soit le racisme idéologique d'extrême-droite qui organise le plus fréquemment la scène et qui, à force de provocations, suscite une réaction jusqu'à ce que deux entités se constituent en face à face. Cette asymétrie initiale est parfois soulignée par les collégiens :

> *« Et puis ils sont toujours dans le même coin alors on voit tout de suite si ça a baissé ou pas. Mais chez les maghrébins ou autre, ils sont pas en groupe, ils vont moins s'amuser à se rassembler et à faire des menaces. Ils sont dans tous les coins, enfin ils vont avec qui ils veulent. (…)Quand il y avait grosse bagarre, c'était toujours raciste et maghrébin. Sinon les petites bagarres c'est n'importe qui. » (Franck, 13A, 5ème, CG2)*

> *« À partir du jour où il y a un gars qui a tapé un Arabe, c'est parti de là. Ça s'est passé avec... [Il souffle] C'était un de mes copains, enfin pas un de mes bons copains, mais un que je connaissais et puis il s'est em-*

brouillé avec un Arabe, après ils se sont battus, après [l'Arabe] il a appelé tous ses copains pour taper l'autre, et il a dit à tout le monde qu'il était raciste. Et après c'est parti de là (…) Après, ça a impliqué tous les copains aux deux. » (Ludovic, 16A, 3ème, CG2)

Des logiques d'affrontement existent parfois. On comprend qu'elles soient une source de préoccupation pour les professionnels de l'école, mais aussi pour des élèves qui y sont confrontés, et qui peuvent faire l'objet d'une violence. Cependant, la compréhension des mécanismes de fonctionnement et de production des groupes nous invite à déplacer l'objet de l'attention. Deux remarques doivent être formulées :

- En même temps qu'il y a une diversité locale - car les logiques de groupe prennent place dans des contextes singuliers -, on retrouve une *structure type d'opposition symbolique*, alimentée par des pratiques de provocation, physiques, verbales, scripturales… Le plus souvent, l'enjeu est d'ordre *polémique* : il est celui d'une identification à la fois *avec* et *contre* – ce qui est la structure de l'identité et du lien social en général[74]. Ce qui peut être préoccupant est peut-être plus le passage de logiques d'opposition (démonstratives, et donc avant tout symbolique) à des logiques d'affrontement, qui signifie une organisation relativement systématique des rapports sociaux selon des préjugés. La différence entre les deux est parfois difficile à identifier, pour les acteurs de l'école. On comprend donc que l'opposition puisse être prise comme affrontement, mais c'est loin d'être toujours le cas.
- La réalité des groupes ethnicisés ou racisés est co-construite par tous dans la situation spécifique de l'établissement. Il en va de même pour les logiques d'opposition et d'affrontement. L'existence de groupes en général, et en particulier ethnicisés, ne signifie pas nécessairement, et de toute façon pas de façon constante, l'existence de logiques d'exclusion. Le caractère exclusif d'un groupe ne dépend pas que du « degré de racisme » de ses membres, mais d'un contexte, dans lequel les choses sont construites ou non, en tout ou partie, sur le mode de l'affrontement. Les régulations apportées (ou non) au quotidien dans l'espace scolaire, notamment peuvent être déterminantes ; elles participent de constituer, de faire cristalliser ou au contraire de réduire des logiques d'affrontement.

De la réaction au racisme, au risque du martyr

Dans les classes où certains élèves sont affiliés aux groupes racistes apparaissent des formes de régulations. Celles-ci prennent parfois la forme d'une mise au ban des « racistes ». Comme le disent les élèves eux-mêmes, on leur « pourrit la vie » : « *[Mélissa] elle est toute seule dans sa classe parce que tous les gens de sa classe, il y a aucun facho, déjà, et il y a pratiquement que ceux qui sont pour les Racailles et ils arrêtent pas de l'insulter, ils l'aiment pas, ils s'énervent après elle. Il y a personne qui l'aime dans sa classe. Elle serait pas facho, elle aurait beaucoup plus d'amis dans sa classe.* » (Amélie, 15A, 3ème, CG2) Les élèves évoquent ainsi très souvent le fait que, dans leur logique, « *être raciste, ça t'amène que des problèmes.* » En effet, l'opprobre sociale est organisée et manifeste, et il peut exister une pression normative importante au sein des classes et des établissements. Selon la représentation ethnicisée du racisme, dans les établis-

[74] LE BOT J.-M., *Aux fondements du lien social, Introduction à une sociologie de la personne*, Paris, L'Harmattan, 2002.

sements où il y a « beaucoup d'étrangers », le « raciste » qui se dévoile prend le risque d'aller à l'affrontement : « *Il y en a qui le sont et qui le disent pas forcément. Dans un lycée où il y a beaucoup d'étrangers, ça vaut pas le coup d'essayer de le dire. Ah ouais, non, il y a rébellion après (Elle rit). Donc ouais, s'il y en a, ils craignent de le dire.* » (Kamilia, 18A, BPsecrét, LP)

On peut se demander jusqu'où ces phénomènes de pression sociale ne renforcent pas la justification d'une affiliation à un groupe dans lequel le « raciste » est renforcé et soutenu par ses pairs. Il peut y avoir un effet de « martyr », qui est éventuellement constitutif du groupe raciste. Nous verrons en tout cas que le « raciste » se construit dans cette identité de l'affrontement, et que « se blinder » fait partie de sa nécessaire panoplie identitaire.

EXEMPLE 20 : UNE DISCUSSION SUR LE RACISME AU SEIN D'UNE CLASSE

Dans un établissement où existe une visible opposition entre un groupe de « racistes » et « d'anti- », nous avons travaillé préalablement avec des groupes-classes avant de rencontrer individuellement des élèves en entretien. Un micro-dispositif a été élaboré avec une enseignante d'histoire-géographie dans une classe de 3ème, afin de susciter la discussion collective. Chaque élève a été invité à écrire sur un papier anonyme quelques éléments de réponse aux questions : *Qu'est-ce que le racisme, pour vous ?* et *Vous est-il arrivé – et dans quelles circonstances - de vous sentir raciste ?* Ces papiers anonymes ont été rassemblés et lus à haute voix avant de susciter une discussion. C'est ce matériau (papiers et prises de note des échanges) qui est ici utilisé.

La plupart des propos montrent un anti-racisme appuyé, qui va de pair avec un discrédit explicite des « racistes ». Dans cette classe, il y a, selon les élèves, des « Fachos ». Les « anti » tiennent alors un discours paradoxal : ils reprochent aux « Fachos » de ne pas exprimer leur pensée et de ne pas entrer dans la discussion, en même temps qu'ils occupent la scène pour imposer un discours de dévalorisation du racisme, et pour juger moralement les « racistes » en les accusant en substance de lâcheté : « *Non, je ne suis pas raciste, pour moi, les personnes qui le sont n'assument pas (en tout cas dans cette classe…) et font comme s'ils n'étaient pas concernés.* » *(Caroline)* « *Dans ce collège, il y a un groupe qui ce dit raciste, mais qui en fin de compte n'assume pas une fois qu'ils sont seuls. Je trouva sa nul ! Tout le monde peut avoir son, avis sur la question. Et je trouverai cela bien que l'on puise en débattre. Car je sais qu'il y a des gens raciste dans cette classe, seulement, comme ils ne sont pas "en bande", ils n'OSENT pas en parler ! Donc, selon leur attitude, on peut en conclure que d'être raciste, c'est juste pour faire "genre" !* » *(Laurence, qui rajoute un très grand signe « peace & love » sous son nom)* « *Non, je ne me sent pas rassiste et cella ne sert à rien tout le monde est pareille. Il n'y a aucune différences. S'est n'importe quoi d'être rassiste !!* » (Sonia)

On finit par imposer le silence sous couvert de discussion. De fait, la « discussion » est menée par les « anti-racistes », et orientée par la dévalorisation du racisme, en même temps que sont avancés des arguments visant à expliquer pourquoi il existe. Cette logique de monopolisation de la parole est une façon non avouée de faire taire. Et force est de constater que certains élèves se taisent… : « *Rien à dire* » *(Jérôme)* « *Moi je n'ai rien à dire* » *(Corentin)* (Les élèves diront que « ne rien avoir à dire » est un bon critère de choix pour les entretiens individuels…)
Cette situation vient accentuer le caractère qu'elle prétend dénoncer : le maintien du racisme sous silence, et le maintien caché de ses logiques. En saturant l'espace de parole de jugement moral, la parole anti-raciste crée un contexte dans lequel le risque de prise de parole est trop grand pour ceux qui sont en désaccord. Ils risquent, en s'exposant, d'être l'objet d'un opprobre générale, et se taire est évidemment la meilleure façon de ne pas se retrouver dans cette situation. Mais le silence exacerbe les propos et les logiques de dénonciation. Dans cette situation fermée, qui fonctionne en boucle, les anti-racistes en viennent à réduire le racisme à « une opinion que l'on ose pas dire », et la discussion à un débat d'opinion qui n'a pas lieu. Ils contribuent ainsi eux-mêmes à se priver d'une compréhension et d'une analyse, en réduisant l'enjeu à des questions d'opinion.

Si l'on tient compte de l'hypothèse formulée par les élèves eux-mêmes, selon qui l'adhésion au « racisme » est liée à un désir d'identification (« faire genre »), la situation apparaît définitivement contradictoire. On peut en effet penser que le maintien sous silence et la pression

morale risquent de radicaliser les justifications en construisant une structure d'affrontement. C'est que le silence ainsi imposé permet à ceux qui se reconnaissent dans les logiques racistes :

1) de se sentir victimes personnelles d'un disqualification morale ;
2) d'accentuer la légitimité de chercher à répondre comme ils le font aux questions qu'ils (se) posent légitimement ;
3) d'être ainsi confortés dans le sentiment de légitimité de leur croyance ;
4) peut-être aussi, d'être confortés dans une analyse en terme de « complot », puisqu'on chercherait à les faire taire ;
5) de tirer du caractère clandestin de leur activité un surcroît de plaisir, dans un contexte où la transgression ferait partie des logiques recherchées par les adolescents.

Des effets de régulation du racisme entre élèves

À l'inverse de l'exemple précédent, on observe ponctuellement des interventions de régulation, qui peuvent influencer l'adhésion aux logiques racistes. Dans ces cas, la régulation procède d'une interaction individuelle, et c'est ce qui peut expliquer en partie sa réussite : car les élèves ont noté que les relations sociales avec les « racistes » sont foncièrement différentes individuellement ou en groupe. L'exemple suivant montre, à travers même la labilité des identifications, que celles-ci sont influencées par des copains.

EXEMPLE 21 : UNE RÉGULATION DE L'APPARTENANCE AU GROUPE DES RACISTES

Franck a 13 ans. Il est en 5ème au collège n°2. Certains de ses copains ont intégré le groupe des racistes, et en particulier Pierre. Des tensions en découlent dans son réseau de relation, notamment avec Jérémy, qui est noir. Franck apprécie Pierre, et cela justifie qu'il va intervenir auprès de lui pour le « raisonner », en utilisant une palette d'arguments. Il raconte :

« Moi j'ai demandé à Pierre s'il avait vu ce film [American History X, qui parle du racisme]. Alors il a dit "Ouais", j'ai dit : "Ca t'as pas fait réfléchir un petit peu", il a dit : "Bof, pas vraiment". Alors j'ai dit : "Franchement à quoi ça te sert ? T'as vu, quand t'es tout seul tu peux être tranquille, mais quand t'es avec les autres gars t'es insupportable" "Ouais mais c'est…" "Toi t'es raciste mais pourquoi ?" "Parce que y en a que j'aime pas" "Mais tu les aimes pas tous ?" "Non, il y en a que j'aime bien, comme Jérémy" "Ouais, mais Jean-Pierre, lui aussi il était raciste et il a complètement changé. En fait, il a commencé à connaître des Turcs et des Arabes et il les a trouvés super sympa. Il s'est mis à écouter du rap, il a tout laissé tomber, il a complètement changé. Voilà, parfois toi tu parles sur les Arabes, mais en fait tu les connais même pas. Apprends à les connaître et après tu verras." "Ouais" "Regarde, Jérémy. Voilà, t'es raciste et à chaque fois t'as des embrouilles, avec lui et les Arabes. Moins tu seras raciste, si tu montres moins déjà - parce qu'il a écrit White Power sur son sac - alors déjà, si t'effaces ça, t'auras un peu plus d'amis et tu te feras moins insulter. Parce que dans notre classe, il y a pas un seul raciste sauf toi. Dans ma classe, il y en a d'autres qui t'aiment pas parce que t'es raciste." (…)Alors j'ai commencé à lui dire et je lui ai expliqué, je sais pas, pendant un quart d'heure au moins, tout ce qui s'était passé et je lui ai dit si franchement, si ça lui donne une vie meilleure quand il est raciste, parce que je lui ai dit : "Quand je vous vois tous tirer la gueule, dans le coin là-bas, alors que je vois que tous les autres sont tous normal et tout, je vois pas pourquoi toi tu pourrais pas être normal et tu serais obligé de tirer la gueule". Alors il m'a dit : "Ouais, je sais, mais voilà". Et il m'a dit qu'il allait réfléchir. Et le lendemain il avait effacé les White power sur son sac. Alors j'ai dit : "C'est bien, tu l'as effacé, mais maintenant il faut que tu le penses vraiment. Pas juste parce que tu l'as effacé et que tu veux te faire des amis". Alors il a dit : "Non, mais voilà, j'ai changé et j'ai réfléchi à ce que tu m'as dit, à ça et j'ai effacé". »

C'est le seul point de vue de Franck, qui fait ici récit. Cependant, les arguments développés sont intéressants, pour comprendre ce qui se joue : selon Franck, Pierre serait devenu infréquentable, car son inscription dans le groupe raciste aurait conduit à sa « mise en quarantaine » ; ce qui aurait conduit à ce qu'il perde non seulement des amis, mais son crédit, et il semble que Pierre n'était pas assez engagé dans le groupe raciste, ni assez convaincu de cette idéologie, pour y trouver un espace de retournement de la pression sociale. Quelle que soit la portée réelle de ces régulations, l'intérêt premier de cet exemple est d'abord plus large : il indique que le phénomène est en partie pris en charge au sein des réseaux relationnels des élèves.

La mise en scène du racisme comme jeu d'inversion

Il est difficile pour l'œil extérieur de saisir la nuance entre le jeu et le racisme, parce que les deux prennent en apparence la même forme. Le jeu s'inscrit dans les catégories du racisme : « *Il peut y avoir des paroles (elle rit)... Mais c'est quelques vannes, rien de méchant… "sale juif" ou des trucs comme ça, mais ça n'a jamais été de l'antisémitisme au point de les haïr. C'est pas nous qui allons profaner des tombes, non pas vraiment. [On dit ça] dès que l'autre énerve l'autre. Même entre nous on se traite de "sale arabe". C'est rien de méchant. Moi ça me fait rien, parce que c'est toujours des Arabes qui me disent ça. Ce serait un Français, ce serait autre chose, là je le prendrais vraiment mal. Ça se dit pas quoi.* » (Kamilia, 18A, BPSecrét, LP)

Jouer avec le racisme comme on vit avec

Les exemples de ce type sont pléthore, qui témoignent de l'ethnicisation comme forme de retournement du racisme.

EXEMPLE 22 : FABIEN, ET LE DOUBLE SENS DES INSULTES « RACISTES »

Fabien est noir. Il est en cinquième, dans un collège de banlieue. Il a « atterri » là depuis deux ans suite à un placement judiciaire : « *parce que j'ai fait des conneries, alors le Juge il m'a mis dans un foyer* ». Il ne voit sa famille que le week-end. Nous rencontrons Fabien sur proposition de la CPE du collège, qui se rappelle qu'il a été sanctionné suite à une « insulte raciste ».[75] Fabien semble découvrir avec l'entretien que ses propos ont été interprétés comme du racisme. Il conteste vigoureusement cette qualification, et donne une toute autre lecture, non pas tant des faits que de leurs significations, pour lui-même et pour son camarade.

« *Enquêteur [rappelant un fait d'insulte signalé par la CPE, et qualifié par elle de « racisme »] : Qu'est-ce qui s'est passé, comment ça s'est passé, et aussi comment vous l'avez vécu ?*

Fabien : Vécu quoi ? Ça se vit pas ça ! Il m'a dit "nique ta mère !", je lui ai dit "sale turc", et c'est tout. Vous voulez que je lui dise quoi ? (…) On a dit ça en classe comme ça, pour délirer. Pour Rire ! J'ai pas dit "Sale Turc" en le pensant, je suis pas raciste, moi. En tout cas pas à ce point, vu que Mme… Moi raciste, oï, magnifique ! (…) on était en train de parler, il m'a dit "nique ta mère" et je lui ai dit "vas-y, va te faire foutre sale turc", c'est tout. (…) On était en train de délirer, Monsieur. On parlait comme ça.

[75] Nous découvrons à la fin de l'entretien que la CPE ne l'a pas prévenu préalablement et ne lui a pas expliqué de quoi il retourne, contrairement à ce qui avait été convenu. Signe de la difficulté que peuvent éprouver des professionnels à utiliser des catégories ethniques et raciales ? Signe d'une difficulté à rouvrir la parole sur des faits ? Quoiqu'il en soit, Fabien exprimera sa colère, légitime, à l'égard de cette situation qui lui fait violence : «*C'est quand même fou, ça ! Je me suis dit : mais comment ça, je dois quitter le cours, c'est quoi ce délire ? J'ai cru que c'était un problème plus grave, vous voyez, j'sais pas moi, avec la famille.* »

Enq : C'était du jeu ?
F : Mais oui, c'était du jeu, j'ai pas dit "Sale Turc !" non plus. (…) C'est un copain, bien sûr c'est un copain. Si c'était pas un copain, j'lui aurais pas dit "sale turc", j'laurais frappé peut-être. (…) »

A suivre Fabien, il y a "sale turc" et "Sale Turc"… Il y a le jeu avec les catégories racistes, et il y a l'insulte raciste proprement dite. Il est remarquable que la différence entre les deux ne réside pas dans le vocabulaire lui-même, mais dans des variations d'intonation (retranscrite ici par les majuscules, pour le cas du racisme) qui ne se comprennent et ne s'entendent que dans un contexte bien particulier.

En fait, ce qui détermine la portée des mots est relatif à la relation entre les interlocuteurs. Entre amis, avec une intonation particulière, et dans une interaction de jeu, le mot n'a pas valeur d'insulte raciste. D'où ce conflit de significations : le propos a été interprété comme raciste et a conduit à une exclusion du cours et à une punition. Mais cette réaction n'a pas été comprise comme visant les propos tenus et leur interprétation comme racisme. Fabien n'a pas compris ce qui lui est arrivé…

« Enq : Et qu'est-ce qui s'est passé après ?
F : Ben rien, ensuite on a continué le cours normalement. (…) La prof qui était avec nous, j'avais pas remarqué que ça l'avait choqué comme ça. [Après], elle m'a renvoyé chez Mme Truc, là. "sale turc", ça remonte à quand, ça ? Ça fait longtemps que je l'ai dit ça ! Ça remonte à quand ? C'était pas en IDD [Itinéraire de découverte] ? Oui, c'était en IDD, quand on parlait tous dans les couloirs et tout. Mais ouais ! Et je vois pas qu'est-ce que ça a de raciste. (…) [Chez la CPE] Ben, j'ai fait mes exercices et je suis parti. (…) [L'enseignante] Déjà je suis même pas sûr que c'est parce que j'ai dit "sale turc" qu'elle m'a viré de cours.
Enq : Vous êtes pas sûr ? (Silence)… Ça arrive souvent des moments, des provocations comme ça ?
F : Ben non. Quand on est entre copains on rigole, mais on va pas dire "Sale Turc", "Sale Noir", "Sale Arabe", j'sais pas quoi. Entre copains on rigole, peut-être les profs ils le prennent comme ça, mais entre copains on rigole. [La prof l'a mal pris] Je sais pas moi, parce qu'elle est sensible, peut-être. (…) Mais je sais pas pourquoi elle l'a pris comme ça, la prof ! (…) J'sais pas. C'est quand même fou, ça, tu dis "sale turc" à quelqu'un et du jour au lendemain tu te retrouves avec un, j'sais pas quoi, psychologue ou gynécologue (…) un sociologue. C'est quand même fou ça. Moi c'est pas tous les jours qu'on dit "sale turc".

D'où, cette découverte qui stupéfie Fabien : il a été perçu comme « un raciste » alors qu'il « n'avait pas remarqué que ça avait choqué comme ça » l'enseignante. Rétrospectivement, il apparaît au jeune homme qu'il a fait une erreur stratégique d'interprétation de la situation, et que son image s'en trouve dégradée : « Moi, raciste, oï, magnifique ! » Fabien prendra donc le soin de se démarquer nettement du « racisme » : *« en général, les racistes, je traîne pas avec eux, en tout cas en ce qui me concerne, moi je connais pas de racisme », « En tout cas, j'suis pas raciste, moi, j'suis loin de l'être. »*

L'insulte, même ludique, engage l'image de l'autre. De façon générale, elle a une fonction dégradante, mais entre copains, la dégradation est superficielle et la réparation est immédiate. Celle-ci passe, comme dans une joute, par une contre-insulte : on se « répond ». Youssouf, jeune homme d'origine comorienne en France depuis 5 ans, en 3ème Segpa dans le même collège que Fabien, insiste sur la qualification de jeu. Selon lui, c'est le contexte, et en particulier le degré d'intimité entre les interlocuteurs qui détermine le sens : jeu ou racisme.

> *« Youssouf : Entre nous ça veut rien dire. Mais quelqu'un que je connais pas, ça veut dire des choses. (…) C'est pas une provocation. C'est juste pour chercher un moyen de parler, c'est… je sais pas. C'est pas du racisme. Parce qu'il y a un Français qui est dans ma classe, lui, il me traite plus que les autres, c'est un pote au collège mais dehors aussi. Mais moi, je l'insulte de "français", c'est entre potes, on le prend pas mal. (…) Après, c'est des petits coups, pas des bagarres, juste des petits coups comme ça, histoire de faire un peu de bruit en classe. [Enquêteur : Pourquoi il vous traite plus que les autres ?] Je sais pas. Peut-être parce qu'il est français. Les autres sont turcs. En plus, il est plus pote à moi que les autres, on se connaît plus, c'est peut-être pour ça. Et moi aussi je le traite plus que les autres. »*

On est en présence d'un type d'actes mobilisant des catégories ethnicisantes/racisantes, mais dans un sens qui biaise le racisme, qui le mime et le singe. Il est clair, cependant, que les catégories ethniques participent de déterminer la situation. La remarque de Youssouf qui lie l'explication des degrés de jeu à des critères ethniques (« parce qu'il est français [et que] les

autres sont turcs ») indique que le jeu utilise les mêmes limites que les modes de jugement ethnicisés constituant le *hors-jeu* raciste. D'où la délicatesse du jeu lui-même, son caractère parfois ambigu, délibérément ou non. Le jeu reproduit et entérine des catégorisations ethnicisantes ou racisantes et il constitue, en même temps qu'ils rejoue, une banalisation de l'agression raciste. Jouer avec ces catégories a pour effet de les banaliser, et c'est en même temps ce qui explique qu'il est une ressource pour *supporter* le « vrai » racisme.

Le rituel d'interaction est déterminant, pour distinguer le racisme du jeu. Les règles du jeu d'échange d'insultes sont codifiées : *« Ça se voit rien qu'à la manière de le dire. C'est qui la personne, sa manière de le dire, son ton. Ça se voit directement si c'est gentil ou pas. Enfin gentil… »* (Kamilia, 18A, BPSecrét, LP) De son côté, Youssouf insiste sur l'espace où se produisent les faits. Les règles à l'intérieur et à l'extérieur du collège ne sont pas les mêmes, car le jeu signifie aussi l'existence d'un territoire commun, d'*une scène déjà commune*. Ou plutôt, si l'intérieur de l'établissement (ou de la classe) est un espace codifié, et donc sécurisé, pour « jouer avec le racisme », l'extérieur est incertain, et conduit à faire des propos ethnicisants/racisants des propos à fort potentiel raciste. L'espace doit être connu et circonscrit ; les interactions doivent être fortement codifiées, pour que cela ne soit pas pris comme une agression. Comme pour tout jeu, ce sont les règles – implicites –, qui le font ; celles-ci assurent qu'il se joue en sécurité. Comme pour tout jeu, aussi, il faut être disposé à jouer ; c'est toute la différence, subtile et labile, entre jeu et provocation : *« Parfois, c'est un peu difficile, des fois on peut m'insulter mais ça passe pas, mais c'est pas question que je le prends pour racisme, mais des fois j'ai pas envie de rigoler ou de foutre la merde, après, comme ils me provoquent, je le prends un peu mal. Mais si je suis prêt à faire des bêtises dans la classe, je le prends pas mal. »* (Youssouf, 16A, 3ème Segpa, CG1)

(Se) Dominer face à la domination

Pour expliquer la réaction de l'enseignante, Fabien a fait appel à la « sensibilité ». Selon lui, ce serait le caractère « sensible » de l'enseignante qui l'aurait conduit à prendre pour du racisme ce qui ne serait qu'un jeu. Faut-il entendre, à l'inverse, qu'un tel jeu avec les catégories ethnico-raciales est une manifestation de force, et une démonstration d'insensibilité ? Il semble en effet que la manipulation des catégories ethnico-raciales, et l'inversion du racisme subi, en un jeu avec ses catégories mêmes, correspond à un *détournement de l'opération de stigmatisation*. Ainsi, ce jeu particulier peut être compris comme une expérience d'*insensibilisation au racisme à travers son détournement*. Ce serait un dérivé ludique d'une forme de protection psychologique.

La qualification de racisme va de pair, pour Fabien ou Youssouf, avec une situation de domination. Face à l'omniprésence des critères ethnicisants et des logiques du racisme, ils ont construit des défenses psychologiques, parmi lesquelles ce jeu avec les critères, qui permet de réattester leur capacité à *faire face*. D'une certaine façon, reconnaître le racisme comme offense reviendrait à perdre la face, à reconnaître la domination. Ou du moins, à reconnaître que l'on a prise sur soi, que l'on est défini de l'extérieur. Affirmer son ethnicité permet au

contraire, de jouer jeu égal, du moins en apparence. L'ethnicité met tout le monde symboliquement au même niveau : le Noir, le Blanc, le Turc, l'Arabe, le Français, etc. Ce mode de gestion du stigmate est celui du *rapport de force*.

Il est clairement référé à une conception *masculine* de la défense identitaire. C'est ainsi que Fabien interprétait la qualification de racisme par l'enseignante comme un signe de « sensibilité », autrement dit de féminité, sous-entendu de faiblesse. C'est également dans ce sens que Youssouf exprime : *« Dans l'autre classe y a une fille noire, elle, elle le prend pour du racisme, parce qu'elle peut pas se défendre par rapport à moi. Parce que moi si on me traite, je peux me défendre, je peux le traiter moi aussi. Mais vu que c'est une fille, elle le prend mal. »* Selon cette logique, s'affirmer passe par le fait d'attester de sa propre capacité : 1) à dominer l'autre ; 2) à répondre aux tentatives de domination. C'est le sens que l'on peut donner à ces incessantes « provocations » qui mettent en scène tout autant la force verbale (joutes, répartie, etc.) que la force physique (bagarres, bousculades, etc.). Le jeu avec les logiques et les mots du racisme fait partie de cet arsenal d'endurcissement qui replie le racisme sur un enjeu de virilité.

Un transfert sur les relations hommes/femmes ?

C'est dans ce contexte que prennent sens, d'une façon très particulière, les rapports hommes/femmes, les relations entre garçons et filles. Les propos précédents de Youssouf sont clairement sexistes : il présuppose non seulement une incapacité *essentielle* des filles à se défendre (c'est-à-dire : à traiter, à frapper…), mais en même temps un rôle sexué qui oppose le mâle (dominant) à la fille (éventuellement à protéger). Est-il nécessaire de le préciser, les filles ne fonctionnent pas toujours différemment, dans un contexte équivalant. La jeune femme dont parlait justement Youssouf, en disant qu'elle ne pouvait pas insulter pour se défendre, donne une autre version : « Des fois, comme j'ai une amie qui est cambodgienne, ben on se fout un peu de sa gueule, on dit (elle rit ; l'autre fille aussi), on parle comme des cambodgiens, on dit "va manger du riz", "va prendre ton bol de riz" et ça et ça. Mais bon elle aussi elle se fout de notre gueule. Elle parle comme des Blacks, elle dit des trucs complètement H.S., mais bon ça me fait rire, mais ça me fait pas mal (…) "va manger des bananes " (elle rit), des trucs comme ça. » (Lydia, 15A, 3ème Segpa, CG1).

Selon la logique masculine, le garçon « peut se défendre », alors que la fille, elle, « le prend mal ». Ce qui veut dire, en fait, que, contrairement au garçon, la fille est supposée faire appel à un tiers pour faire valoir la situation. D'un côté, l'autonomie (individuelle) ; de l'autre, la dépendance (à l'égard des frères ; à l'égard de l'institution, qui qualifie et sanctionne le racisme).[76] Dit encore autrement, dans la logique de Youssouf, « racisme » semble être le nom d'une faiblesse

[76] Pour certains, cela a un lien avec leur représentation des rôles de sexe. Ainsi, dans le propos d'Enes (15A, 3ème Segpa, « turc ») : *« Je voudrais toujours que ma femme elle travaille pas ! Parce que une femme c'est fait pour la maison. C'est pas fait pour qu'elle ramène de l'argent. (…) Parce que ça sert à rien que la femme elle ramène de l'argent, elle surveille les enfants, na na. La place de la femme, c'est à la maison. Si elle veut partir au magasin je l'emmène au magasin mais si elle veut travailler, non, je suis pas d'accord avec ça. (…) Parce que après, si elle travaille, elle prend le bus de là, ou elle monte dans la voiture de sa voisine, elle part au travail (…) Moi si je veux pas qu'elle travaille, c'est parce qu'il y a beaucoup de gens qui parlent, c'est des ... balances. Ca parle beaucoup, après moi ça nous énerve, après ça porte la honte à ma famille, j'ai pas envie que mes parents ils marchent la tête baissée dans la rue. Je préfère qu'elle reste à la maison.C'est mieux qu'elle reste à la maison, elle ferme la porte à clef, et je lui achète tout ce qu'elle veut. »*

avouée, d'une prise en défaut pour le référent masculin. Pour le jeune homme : « *C'est envers les filles qu'il y a le plus de problèmes. Mais je pense que c'est une faiblesse, qu'ils se défendent pas. Parce que je connais des filles qui se font traiter, elles se défendent pas mais une fois qu'elles disent "j'appelle mon frère", ça marche. Envers les garçons il y a pas trop de problèmes.* »

Refuser de qualifier la situation comme raciste, c'est (théoriquement) assumer une responsabilité et une autonomie dans la possibilité d'arbitrer les situations et de corriger les effets de domination. Si le racisme est peu visible et peu exprimé, il semble donc que c'est aussi parce que les questions de relations ethnico-raciales sont en partie reformulées dans les questions de sexe et de genre. Ces dernières sont, elles, omniprésentes. Et il est en effet étonnant d'imaginer, dans un contexte ethnicisé, que les relations de racisme disparaissent et que ne subsistent que des questions de sexe/genre. Cette vision serait évidemment naïve. D'où cette hypothèse : *la question des relations garçons/filles incorpore des questions ethnico-raciale, qui sont ainsi déplacées, à travers une lecture sexiste des logiques de domination*.

Le vécu des interactions de racisme

Nous nous intéresserons, pour clore ce chapitre, à la façon dont les interactions racistes sont vécues. Dans un premier temps, nous nous attachons à comprendre ce que fait le racisme à ceux qui y sont exposés. Dans un second temps, nous revenons sur la façon dont les « auteurs » gèrent les qualifications de racisme/raciste. Cette mise en regard, malgré l'asymétrie radicale entre celui qui subit et celui qui commet l'acte, nous permettra de voir comment le racisme fonctionne dans un processus de déni qui *rassemble* « auteurs » et « victimes », dans une relative continuité de minoration des actes.

« Ça brûle quand on me dit ça ! »

Il est peu de mots qui disent ce que fait le racisme, au plus profond de soi. Les jeunes rencontrés font un geste de la main, comme pour balayer la question. Ils disent d'emblée qu'ils ne l'entendent plus, comme mus par la pudeur. C'est que les mots sont parfois bien légers face à une violence d'une telle intensité et d'une telle profondeur. Il n'y a guère que Zineb (19A, BPCompta, LP) qui parle de ce que ça fait au moment où ça le fait. *« [Suite à des propos racistes] je peux pas me taire. Ça brûle ! quand on me dit ça, ben moi ça me fuit à l'intérieur, je suis obligée de parler à chaque fois. J'ai dit : "Ben ouais, ben l'Arabe elle t'emmerde au plus profond de toi !" Ça tue ouais bien sûr ! Je sais pas, vous êtes là : " ouais c'est pas ta place" ou : "T 'es pas ici chez toi". Quand t'es au Maroc, ils disent : "Ici c'est plus chez toi, c'est là-bas maintenant", et puis ici : "T'es pas chez toi". Alors toi t'es là, t'es au milieu tu dis : "ben c'est où chez moi alors ?"* ». La jeune femme a gardé une rage qui est une exception ; et comme elle le dit très bien, avec une conscience exacerbée, cette rage de dire et de rendre visible se retourne le plus souvent contre elle. Parce qu'il n'est pas d'usage de dire ces choses-là ; il n'est pas accepté que l'on transgresse ce si profond tabou. Il faut apprendre à taire la violence en soi provoquée par

une telle expérience de déshumanisation, et Zineb n'a pas envie, *malgré tout*, de taire cela. Elle assume une révolte, qui lui pose bien des difficultés, et notamment à l'école. Cette révolte est l'écho de la violence subie par sa famille, et en particulier celle de son père, réduit à une main-d'œuvre corvéable subissant les humiliations. *« Mon père il dit toujours : "Moi, on m'a beaucoup marché sur les pieds". Mon père c'est une personne très fière, il s'est beaucoup tu parce qu'il me disait : "Moi, j'ai pas eu la chance de parler au bon moment, mais ne vous laissez jamais marcher dessus". Quoiqu'il arrive, il parlait. Donc voilà. Eux ils pouvaient pas parler, nous on peut. Mais on s'en sort pas assez. Je trouve qu'on s'en sort pas assez. Ben ils étaient là pour travailler, c'était la main d'oeuvre, point barre. »* Le racisme prend sens dans une expérience de la répétition : répétition individuelle, qui fait que Zineb est régulièrement objet de cette violence ; répétition familiale[77], qui fait que les enfants ne sortent pas de la violence subie par leur père. Cette répétition donne corps au message subliminal du racisme, et qui n'est que rarement explicité : « Vous n'êtes pas ici chez vous ». C'est cette violence que Zineb retrouve dans la rhétorique sur l'intégration, qui sonne à ses oreilles comme un double discours : *« Mon père, il s'est jamais senti français. Même nous, j'sais pas, pourtant... "Arabes de France" ou « Beurs » ou « Personne issue de l'immigration". Enfin j'sais pas mais ils vous donnent pas la priorité de vous sentir française. Bon moi je suis pas née ici mais j'ai grandi ici et je pense que j'ai la mentalité dite française, de la liberté, de l'égalité et de la fraternité mais ils vous donnent pas la priorité à ça. »*

Si les propos sont si rares sur ce que produit le racisme, c'est parce que les personnes qui l'ont subi ont jeté un voile dessus, pour tenter d'apaiser la violence insondable de la réduction raciste. Le racisme n'est vécu de façon à peu près banalisée qu'à condition qu'on s'y soit habitué. Pour ceux qui ne s'y sont pas préparés, et qui arrivent par exemple directement d'un autre pays, la découverte du racisme est une violence d'autant plus grande que le mythe national de la France la présente notamment comme « patrie des Droits de l'Homme ».[78] L'expérience de Michèle est significative de cette brutale confrontation au racisme.

[77] ZEHRAOUI A., « Famille, discrimination et citoyenneté », in *Migrations sociétés*, vol. 13, n°75-76, mai-août 2001, pp-63-72.
[78] Cf. CITRON S., *Le mythe national. L'Histoire de France en question*, Les Editions Ouvrières, 1989.

EXEMPLE 23 : MICHÈLE, OU LA BRUTALE DÉSILLUSION FACE AU RACISME

« Ce que je ne comprends pas, c'est parce que… Je prends par exemple en Afrique… Lorsque par exemple les Européens vont en Afrique, on les accueille librement là-bas… Tous les Européens qui viennent, ici, sont toujours en joie, quoi… Mais pourquoi, nous les Africains, lorsqu'on vient ici ce n'est pas la même chose ?… C'est ce que je pose comme question, quoi. » À 14 ans, Michèle fait brutalement l'expérience du racisme. Arrivée du Cameroun il y a deux ans, elle est inscrite au collège n°6, situé dans une petite ville. Dès son arrivée, elle subit quolibets et insultes répétés mettant en scène sa différence. Lorsque ceux-ci se précisent, elle réagit : *« Je suis allée directement à la vie scolaire… et j'ai prévenu à la surveillante. (…) j'avais certaines camarades qui étaient comme les témoins, quoi, elles m'ont accompagné à la vie scolaire ; elles ont commencé à expliquer ; comme moi je n'arrivais pas à expliquer, parce que moi j'avais de la peine à expliquer, je pleurais et tout ça, quoi. (…) C'est là que… on a convoqué les parents. (…) Elle s'est pris les jours de… sans venir au collège quoi [trois jours d'exclusion]. »*

Michèle ne comprend pas. Elle est confrontée pour la première fois aux préjugés racistes et elle se sent dégradée : *« Moi, ce que j'ai ressenti c'est que… c'est que tout Noir, quoi,… n'est rien devant les… les… je peux dire les Blancs, quoi… Comme on sort d'un autre continent… On se dit là-bas, peut-être la vie c'est comme les singes, les trucs comme ça. Parce que y'a certaines de mes camarades qui me posent souvent la question : là-bas, on marche nu ou les trucs comme ça ; je dis non on s'habille comme ici… »* Elle est confrontée à une désillusion, d'autant plus brutale que la France est considérée comme un pays où la vie est facile. Le racisme vient signifier que la vie en France n'est pas aussi simple qu'elle l'imaginait, et que sa place n'est pas acquise. *« J'ai parlé à ma maman, mais… mes grands-parents que j'ai en Afrique je les ai pas parlé… Je ne sais pas, s'ils savaient ici la situation en… en Europe. Eux, ils disent qu'ils veulent venir en Europe, tandis qu'ils ne savent pas ce qu'ils se passe vraiment avec les… les Européens, ici, quoi. La vie, ce n'est pas facile ici, quoi… Parce que tous, là-bas, se disent que la vie c'est facile ; ici, on ramasse de l'argent, tout ça quoi… »*

Du coup, Michèle tente de préparer son petit frère à cette expérience : *« ce que moi je lui ai dit c'est que : "je suis comme toi, donc, j'ai un peu grandi, quoi. Toi, tu es encore petit, donc… tu peux avoir des copains qui t'aiment, mais… là, ils vont te faire plein de choses qui… qui vont te faire mal, quoi". »* Elle essaie aussi de se conditionner elle-même, pour tenir : *« Parfois je pleure… mais, je dis que il faut pas pleurer, parce que j'ai encore plusieurs années à passer ici donc ça sert à rien de pleurer, quoi. »*

Les stratégies de gestion identitaire de la violence raciste

Le racisme, ou ce qui est vécu comme tel, génère un sentiment intense et profond d'injustice. Ce sentiment, en partie ressenti physiquement, appel une réaction de violence physique de la part de ceux qui le vivent : *« Je me laisse pas faire, quand je suis énervée ça sort tout seul. »* Mais, l'interdit portant sur la violence physique oblige en théorie à trouver une autre forme de régulation de ces situations. Ici, il faut bien constater deux types de réactions.

1) La stratégie de la réponse physique. La première réponse, la plus spontanée, à l'agression, est la contre-agression. À la violence raciste répond la violence physique. C'est ce qui explique que, parfois, la qualification de racisme peut disparaître, au profit de celle de « bagarre ». *« J'arrive pas à accepter ça et… , ben… ça me fout les nerfs… Ben, après, c'est un peu normal on a frappé, hein… »* (Sévim, 12A, 5ème, CG6) Cette réponse peut être un « réflexe », mais la violence physique fait aussi fréquemment l'objet d'une autorisation. À entendre les élèves, c'est souvent du fait de la famille, qui encourage à « ne pas se laisser faire ». *« Ma mère elle a dit : "s'il y a les Turcs et les Arabes qui se battent, ne vous laissez pas faire". »* (Guner, 15 ans) Dans un seul cas rencontré, cette autorisation est aussi le fait d'enseignants. Dans ce cas précis, il semble que le racisme rencontre le sexisme ou du moins soit lu sur le plan des relations entre garçons et filles ; c'est alors que la violence tolérée et autorisée est justifiée par l'idée d'une compensation, dans un rapport de force déséquilibré entre filles et garçons.

> *« Assia : Il y a avait Mme B. [directrice de Segpa] qui est arrivée, le troisième garçon qui embêtait encore Lydia, Mme B. elle a dit que "tu peux foutre une baffe" au garçon.*
> *Lydia : Et je lui ai foutu une baffe !*
> *A [confirmant] : Et elle l'a fait.*
> *L : Il est devenu tout rouge et il voulait me frapper aussi, mais la CPE elle est venue et elle a fait "si tu la frappes, tu risques de gros ennuis", donc voilà. Et elle nous a dit en Conseil de classe, "N'hésitez pas à frapper les garçons", parce qu'il y a des garçons dans notre classe qui sont vraiment fous. » (3ème Segpa, CG1)*

À l'inverse de cette situation, les enseignants encouragent généralement au dialogue, ou sinon, ils poussent les élèves à signaler ces faits aux adultes. Ce faisant, ils proposent des régulations intermédiaires, qui font reposer sur l'adulte la sanction de ces faits ; or, on verra que la sanction par les adultes ne répond pas toujours ni aux faits, ni à l'intensité du racisme vécu.

2) La stratégie de la minimisation. La minimisation prend des formes diverses, qui toutes, visent à amoindrir les effets du racisme (effets sur soi-même, et effets sur l'équilibre de la situation). Ne pas écouter et « laisser tomber », ou encore transformer l'insulte en boutade, sont autant de formes de protection - pour ne pas laisser la « brûlure » s'étendre – par la limitation de la puissance du raciste.

> *« Maintenant, moi quand on me parle comme ça, je réponds : "alors pourquoi vous allez au soleil vous faire bronzer ?" (…) Faut pas se laisser marcher dessus. » (Justin, 15A, 3ème, CG4)*

> *« Mais bon, on calcule pas [on fait pas attention] , c'est pas la peine quoi. Vaut mieux rien dire. Je me suis déjà fritée avec eux mais voilà quoi. C'est pas la peine. Après ce sera encore de notre faute. Ça a toujours été comme ça de toute manière. » (Kamilia, 18A, BPSecrét, LP)*

Laisser tomber et se taire peut être une stratégie encouragée par les adultes, parents comme acteurs de l'école : « *J'ai déjà raconté [à mes parents] mais ils m'ont fait "laisse tomber" et voilà. Pas trop "laisse tomber" mais… on pouvait rien faire. On peut pas quand même aller les taper ou faire quelque chose.* » (Emine, 11A, CM2, EE) « *Pour une petite jeune fille comme ils disent, c'est pas très bien vu. Et même en début d'année ils m'ont fait la remarque : "Tais-toi c'est mieux", tes remarques tu peux te les garder, ça changera rien, donc tais toi, c'est mieux.* » (Zineb, 19A, BPCompta, LP)

3) La stratégie de l'évitement. Cette réaction rencontre parfois la question des stratégies de scolarisation, lorsque le racisme est retourné et réduit au thème des « mauvaises fréquentations ». Le racisme vécu vient à la fois justifier le désir des parents de scolariser les enfants dans un autre établissement, mais en même temps rappeler une condition sociale qui limite les choix stratégiques. C'est ici que le laisser-faire face au racisme prend des significations proprement sociales : « *Le garçon qui me faisait chier [il a proféré à plusieurs reprises des injures raciste], je l'ai dit à ma mère, ma mère elle voulait tout de suite me changer de collège, elle m'a dit : "Ouais, mais de toute façon, ce collège, je voulais pas t'amener ici. Je voulais t'amener à W" et tout ça, parce qu'elle trouvait que W. C'était mieux. Et comme j'étais en quatrième, elle s'est dit "Ouais, mais de toute façon ça va rien changer, comme il reste qu'une année fais là".* » (Lydia, 15A, 3ème Segpa, CG1)

Ces diverses stratégies ne sont pas équivalentes, car elles correspondent soit à une réponse effective, soit à une désertion de la situation, et éventuellement une intériorisation des effets du racisme. Elles s'accompagnent pourtant toutes trois de stratégies de restauration de soi qui semblent fonctionner de façon proche, par le fait de désarmer l'agresseur : ne pas lui lais-

ser de terrain, ne pas lui répondre ou lui répondre sur un autre plan. La dissymétrie entre la violence raciste et la réponse, apparemment légère, est ainsi mise en scène, et elle donne de soi-même une image de distance et de maîtrise, permettant de réduire l'autre à sa « bêtise ». Pour autant, cette minimisation n'est pas satisfaisante, et on voit qu'elle est en décalage considérable avec la violence de ce que fait le racisme, comme le montre la situation de Justin.

EXEMPLE 24 : JUSTIN, OU L'EUPHÉMISATION DE L'EXPÉRIENCE DU RACISME

Justin, 15 ans, est en classe de 3ème dans le collège n°4. *« Je viens de la Guadeloupe »*, dit-il d'entrée de jeu. Dans l'entretien, qui se fait aussi avec Grégory, son ami depuis plusieurs années, Justin n'est pas très explicite. C'est plutôt Grégory qui parle, et souvent à sa place ; il parle du racisme que subissent « les étrangers », et Justin ponctue systématiquement, comme pour minimiser : « Oui, bon… », « Mouais, bon… ». Il regarde souvent par terre, ou se met en retrait sur sa chaise. Manifestement, Justin a pris l'habitude de subir du racisme. Il fait mine de ne plus le voir, et de le prendre à la légère. Sa stratégie de minimisation de la portée des propos de Grégory fait penser qu'il évite le sujet. Et lorsque l'enquêteur s'adresse directement à lui, il finit par expliquer, tout en euphémisant ses propos, comment il a construit une protection face à cette violence qui le poussait, étant petit, à vouloir littéralement s'arracher la peau :

« Justin : Bon moi, plus au début, quand j'étais plus jeune, avec ma couleur quoi, bon c'était des insultes légères, quoi…

Enquêteur : Légères ?

J : Légères…

Grégory : Qui marquent moins, parce que je me souviens, quand j'étais en classe avec toi, c'était : "Sale étranger, retourne dans ton pays", des trucs comme ça, c'est sorti plusieurs fois.

J : Ouais, bon.. Pfff… Faut pas trop écouter ça. Il y en a qui disaient ça, mais j'étais plus français qu'eux, en fait, parce que je suis quand même des Territoires, donc, je sais pas, des Italiens, tout ça, ils sont pas français non plus…

Enq : Et comment vous le viviez, ça ?

J : Au début, mal. Au début, quand j'étais plus petit, ma mère elle m'arrêtait toujours dans la douche parce que je prenais le gant et je me frottais jusqu'à ce que je saignais, des fois, pour que je sois blanc, en fait, c'était vraiment. Au départ c'était vraiment... C'était dur, mais bon, maintenant, j'ai compris. Bon, après, c'est... on est comme on est. Avant c'était quand même : tout le temps quand j'avais le temps, j'allais dans la douche, je me frottais jusqu'à ce que je saignais et tout…

Enq : Vous vouliez changer la couleur… pour ne pas subir ?

J : Ouais, voilà. [je subissais] je voyais pas grand-chose. Des griffures, en fait, je subissais, mais sinon rien de méchant. (…) Quand j'étais plus jeune [ça m'atteignait] mais maintenant, des insultes, tout le monde en reçoit. Mmm… Je sais pas.

L'expérience et la gestion de l'étiquette raciste

L'expérience d'« être raciste » suppose, elle, de s'habituer à supporter la pression sociale. Les adolescents qui se disent racistes, même « plus ou moins », testent leur capacité à tenir une image, à se « blinder » face aux critiques. Ils développent ainsi des formes de résistance psychologique à la dégradation de l'image de soi, en réduisant la portée dégradante des insultes. Par exemple on retourne le stigmate, pour que l'accusation de "raciste" ne fasse plus l'effet d'une insulte, mais devienne, au contraire, soit un signe d'affirmation et de fierté, soit une critique désactivée qui glisse comme sur une carapace : *« Oh ben moi j'ai aucun problème là-dedans [le racisme] ! Je sais pas, même si on me traite de racisme, parce que j'ai du Lonsdale et des chaussures de métal et que j'étais avec mes copains l'année dernière, bon... (…) Oh, ben moi j'm'en fous [qu'on me traite tout le temps de raciste]. Le regard des autres, franchement moi j'en ai rien à faire. Ils vont dire n'importe quoi je m'en contrefous. »* (Ludovic, 16A, 3ème, CG2)

Des stratégies de désamorçage des critiques sont utilisées. On prend l'habitude de parer aux discours accusateurs ou soupçonneux, en particulier face aux adultes. On met en scène pour cela les catégories du racisme et du non-racisme, en rapportant les signes d'identification à des éléments banalisés. Pas de déni direct du racisme, mais la réduction de la portée des arguments de l'autre, par une banalisation des codes qui font le stigmate : *« Si on met des rangers en hiver, on est raciste. Si on met du Lonsdale on est raciste, mais bon. Ils disent que c'est raciste parce qu'eux n'en portent pas. Alors qu'en fait c'est une marque de boxe qui a été créée en l'honneur d'un noir qui est mort dans un combat de boxe, en 1960 ou quelque chose comme ça... »* (Ludovic) Que l'on s'affirme ou non raciste, les actes font l'objet d'un travail de minimisation. Dans ce processus de déni du racisme, les auteurs n'en minorent pas seulement la portée, mais ils peuvent aussi dénier purement et simplement les actes commis, comme le montre Solène.

EXEMPLE 25 : SOLÈNE ET LE DÉNI DE L'ACTE RACISTE

Solène, 13 ans, qui est dans la même classe que Michèle (4ème, CG6) revient, à notre demande, sur les actes qui l'ont impliquée l'année précédente. La jeune fille se *défend* d'être raciste. Elle fait appel à une large palette d'arguments justificatifs. En cela, d'ailleurs, elle donne le sentiment d'en faire trop… C'est que l'étiquette de « racisme » représente un poids difficile à soutenir. Plus encore, l'étiquette de « raciste » fait de l'auteur l'incarnation du mal. Du coup, Solène ne sait pas trop comment s'en sortir. Son propos, d'abord centré sur elle, va progressivement glisser : sur la co-responsabilité de ses camarades, puis sur la responsabilité de Michèle elle-même, qui crierait abusivement au racisme, pour, finalement ne plus parler que de la responsabilité de ses camarades, occultant le fait qu'elle a été, elle aussi, exclue du collège. Pour rendre visible cela, nous soulignons le glissement des sujets impliqués dans l'action.

« Au début, je l'appréciais pas c'est tout ; j'avais pas envie de savoir qui c'était et puis aussi… j'étais aussi entraînée par les autres, parce que les autres l'aimaient pas, puis bon alors après je me suis fait entraînée ; puis, bon ben voilà quoi… Autrement, je la détestais pas, j'veux dire… Maintenant, ça va… j'veux dire… j'm'entends bien avec elle, mais… (…) C'était que des insultes qui sortaient envers elle et… Mais bon j'veux dire aussi… tout de suite aussi au début quand on disait un mot de travers qui lui plaisait pas, c'était tout de suite : on est raciste envers elle… Et c'était pas du tout du racisme… J'veux dire, si on aurait été raciste on l'aurait pas… Ils l'auraient pas insultée de cette façon… Ils lui auraient dit euh… "Ouais, ta couleur de peau, t'es une Black" ou n'importe quoi ; ils lui auraient dit des injures dans ce sens ; ils lui auraient pas dit « imbécile » ou n'importe… J'veux dire… ça c'est pas être raciste en disant « imbécile »…, mais bon, elle, elle le prenait dans ce sens là. (…) [question de relance] Puis bon… alors après y'avait des hauts et des bas, j'veux dire… J'm'entendais bien avec elle et bon… Un jour ça a éclaté parce que euh… c'était dans les escaliers et puis elle, j'sais pas si on l'avait poussée ou pas… En tout ca, moi je suis tombée des escaliers, moi je me suis énervée… Après dehors, dans la cour de récréation, je suis allée parler avec elle et tout, et j'ai commencé à m'énerver… Alors, j'ai… j'ai levé la voix quoi… et puis bon après, elle est allée chez la principale de l'année dernière et puis bon, on a tous eu des jours d'exclusion… On a tous eu une journée d'exclusion à cause de ça, parce que soi-disant on est raciste, et puis en fait c'est pas ça du tout. »

On passe du *Je/elle* (je l'aimais pas), à *Je/les autres*. Puis, retour au *Je/elle*, mais pour inverser le propos précédent (je m'entends bien avec elle). Ensuite, on glisse sur l'impersonnel *On*, qui va autoriser le passage au *Ils*. *Ils* est opposé au *Tu* pour mettre en scène un exemple fictif de racisme, selon la narratrice – le tutoiement étant une marque de familiarité constitutive de la dégradation de l'autre, lorsque celui-ci est inconnu. Le *Je* ne demeure que comme attribut du narrateur (« j'veux dire ») ; il ne va réapparaître que sous l'influence d'une question de relance de l'enquêteur qui met à nouveau en question le rôle de la narratrice. Cette réapparition est fugace, prise entre deux marques d'impersonnalisation : *Y'* (contraction impersonnelle de Ils) et *C'* (marquant une situation sans sujet). Le *Je* va réapparaître avec force et insistance, mais pour montrer un rôle de victime réagissant à ce qu'elle a subi… puis il va se fondre à nouveau dans un *On* (opposé à *Elle + La Principale*) pour traduire une seconde victimisation, collective. Le retournement est magistral. Pour terminer, Solène se dédouane définitivement : *« Non, moi j'avais pas eu deux jours d'exclusion à cause de ça… du racisme…) [Les autres] y'en a un qui lui a dit : « espèce de sale black ! » à elle, et elle, elle l'a mal pris quand même… Puis alors elle est allée chez la Principale et puis donc ils ont eu deux jours d'exclusion, tous ces élèves-là. »*

* *
*

L'expérience des élèves montre une très grande hétérogénéité des situations regroupées sous le qualificatif de racisme. Si l'idéologie raciste est clairement présente, à l'image de la société française (alsacienne ?) en général, la situation est complexe. Et elle l'est d'autant plus si l'on raisonne en termes de faits. Par exemple, des jeux d'inversion ou de détournement empruntent les mêmes voies et les mêmes modes que le racisme. Si des variations importantes peuvent exister entre établissements, les critères ne sont cependant pas si nets, qui les distingueraient systématiquement selon le recrutement, selon le niveau, etc.

Les élèves montrent une grande expérience de l'ethnicité, en banlieue certes plus qu'ailleurs, même si le constat est faisable partout. L'ethnicisation organise les relations sociales et la perception du monde (y compris celle du racisme), mais elle est en même temps une catégorie à géométrie variable, organisant des frontières qui restent en partie labiles. L'expérience du racisme également est une constante. Si l'anti-racisme est d'affichage majoritaire, le racisme existe, avec des degrés divers de visibilité, et il se combine avec d'autres logiques, dans une singulière problématique de la visibilité. Ainsi en va-t-il des logiques adolescentes, qui sont déterminantes dans l'expérience des groupes. Mais cela n'est pas une explication suffisante. Les formes les plus ostentatoires, de racisme ou de jeu de détournement, se rejoignent dans une expérience quasi parallèle, qui montre un jeu avec les règles scolaires et la morale sociale. Si ces jeux empruntent les chemins de l'opposition adolescente, ils traduisent cependant un rapport plus spécifique à l'école, et en particulier des formes de résistances au jugement scolaire[79] et au jugement moral. De communes stratégies de gestion du stigmate, entre racistes et victimes, mettent en scène de façon spécifique l'expérience du racisme comme expérience d'un monde régi par des rapports de force et placés sous le signe de la virilité. Le racisme fait ainsi miroir d'une société de violence, dans laquelle l'école est un espace d'expérience d'autant plus ambivalent qu'il est au cœur de ces tensions politiques. Il nous faut donc voir maintenant ce que l'école fait des manifestations du racisme et de l'ethnicité.

[79] PERALVA A., « Des collégiens et de la violence », in Charlot B., Emin J.-C. (dir.), *Violences à l'école. L'état des savoirs*, Paris, Bordas, 2001, pp.101-115.

4 – L'ÉCOLE DANS SON RAPPORT AU RACISME ET À L'ETHNICITÉ

La question qui est posée à l'école, face au racisme, est d'abord sa capacité à réguler les situations qui se produisent en son sein. Si, de surcroît, on peut attendre de l'école qu'elle ait une fonction plus profonde de sensibilisation des élèves au racisme et au vivre-ensemble, cela suppose que l'institution scolaire et ses acteurs soient à peu près clairs, dans leur rapport au racisme : qu'ils sachent de quoi il retourne, qu'ils soient en capacité de prendre de la distance et de travailler ces questions avec un peu de recul, qu'ils osent se saisir pédagogiquement des situations pour en faire des espaces d'apprentissages, etc. Qu'en est-il, dans les faits ? Quel rapport les professionnels nouent-ils avec cette question difficile ? Comment travaille-t-on le racisme à l'école ? Et aussi, que signifie concrètement ce phénomène pour les professionnels et pour l'institution ?

Du tabou aux techniques de surface : le racisme invisibilisé

Le racisme est noué à la question du tabou. Il est un tabou, déjà dans le sens où il fait normalement l'objet d'une censure. Son apparition est donc une rupture de cette barrière, soit par transgression, soit par une régression de la censure.[1] Cela est clairement en jeu dans l'expérience qu'en font les adolescents. Cette logique de la transgression structure aussi de façon très nette la diffusion publique du négationnisme, et c'est peut-être pour cela que les thèses négationnistes représentent un certain attrait, ont un certain crédit, en particulier auprès d'adolescents sensibles à la critique du « système ». Le négationnisme se pose comme une parole de « vérité » et de « courage », face à des questions malgré tout taboues. L'idéologie développée par l'extrême-droite travaille visiblement et sensiblement ces frontières du tabou ; aussi cette question est-elle centrale dans la problématique du racisme.

De la censure au tabou

La censure, qui constitue socialement le racisme et l'antisémitisme comme interdits, joue un effet paradoxal, dès lors que des actes l'ont transgressé. Elle prolonge en effet un interdit là où celui-ci a été pulvérisé par l'expérience. Sur ce plan, il faut constater que le nom lui-même de racisme est tabou. Exemple :

> *« [Le directeur présente l'enquêteur aux secrétaires d'un collège] Monsieur est là pour une enquête, sur certains aspects de la scolarité… vous devinez lesquels…*
> *Une secrétaire : Ah… [Puis, s'adressant à sa collègue] Ça commence par « r »… Ça commence par la lettre « r »… Si, tu sais bien…*
> *Une autre secrétaire : Ah oui, je vois… » (CG5)*

Interrogé un peu plus tard sur cette interaction, qui fait disparaître le nom de racisme et qui le maintient en tant que tabou, le Principal, puis sont adjointe, justifieront ainsi la situation :

[1] GUILLAUMIN C., *L'idéologie raciste*, op. cit.

« C'est aussi que la porte était ouverte… J'ai déjà vu ce matin [plusieurs personnels]… On sait pas qui peut entendre ou non, il faut être prudent, ne pas dire n'importe quoi… Ça peut être mal interprété… [Adjointe] C'est aussi par rapport aux autres, il y a plein de choses que renvoie le mot. Quand on a un gamin de couleur, on fait attention à ne pas le blesser… »

La prudence légitime et le souci de bien faire contribuent ici à un effet de substitution : racisme n'est plus le nom de l'acte qui transgresse la censure, mais il devient le nom à censurer lui-même. Comme si, parler du racisme, en prononcer simplement le nom, constituait en soi l'offense. Et, dans cette logique, on voit bien que taire le racisme à l'égard du « gamin de couleur », non seulement contribue à faire disparaître sa réalité sociale, mais en plus, reconduit les critères mêmes du racisme : la couleur de peau justifie une attention particulière, dans la mesure où elle est confondue avec la source du malaise. On fait comme si la parole ouverte était une transgression de la censure. Et d'une certaine manière, c'est bien cela : la censure est étendue au thème lui-même, jusqu'au point où en parler *représente le problème*. On en finit par ne plus parler du problème : *« On met tellement de couches pour dire les choses, on prend tellement de… de précautions, qu'on finit par ne plus rien dire. Moi, il y a des choses que je ne dis plus, parce que ça ne veut plus rien dire, tellement on protège. »* (Direction, CG1)

Cela n'est pas sans conséquences : la parole surprend et décontenance les adultes, les laissant parfois… sans voix. Lorsque surgissent des événements, les professionnels peuvent se retrouvent projetés dans un niveau de réalité qui les dépasse d'autant plus qu'ils ont maintenu sous silence l'existence et la présence de cette réalité. Le tabou crée une distance aux choses, qui rend plus difficile l'action, le moment venu. Elle se conjugue ainsi avec une distance sociale entre enseignants et élèves, qui devient une distance morale, rendant la réalité sociale incompréhensible et les normes sociales incommensurables : *« Ce qu'on a appris, c'est notre incapacité à comprendre pourquoi le jeune pense comme ça. Avec notre conception de la vie, on n'arrive pas à rentrer dans ce mécanisme de pensée. On n'arrive pas à rentrer dans ce mécanisme et c'est extrêmement troublant. Pour nous qui sommes adultes, humanistes, et qui nous pensons intellectuels, et qui plus est pédagogues, on ne sait pas comment faire. C'est aussi un renvoi par rapport à notre impuissance. »* (Enseignant, HG, CG2)

Sur ce plan, on voit bien que ce qui est engagé dépasse la seule difficulté à agir sur le racisme, pour mettre en lumière des questions professionnelles plus larges. Ceci, parce que la réalité de cette distance sociale *« ne doit pas cependant nous faire oublier que le problème n'est pas là : (…) C'est de la responsabilité qu'il s'agit, celle qui consiste à permettre aux activités pédagogiques, c'est-à-dire à l'apprentissage à l'habitabilité du monde naturel et social, de se réaliser. »*[2] Le tabou et l'occultation du racisme, et l'organisation d'une disparition de celui-ci comme problématique qui vaut aussi à l'école, font en même temps disparaître une dimension du travail scolaire.

Un silence déterminant

La règle est le silence *du* racisme. Elle vaut pour les élèves comme pour les adultes, et peut-être plus encore pour ces derniers : *« C'est pareil je ne sais pas s'ils peuvent se permettre de*

[2] RAMOGNINO N., « L'école comme dispositif symbolique et les violences scolaires », op. cit., p.137.

le dire. Peut-être qu'il y en a qui le sont mais qui n'osent pas le dire. Mais devant nous, je sais qu'ils peuvent même pas laisser un mot, dans ce contexte là, en tout cas. » (Gérald, 18A, BPcompta, LP) « *Je pense qu'au collège il y a des choses qu'ils ne disent pas parce qu'ils savent qu'ils ne peuvent pas les dire, ils savent qu'on va immédiatement réagir, et que ça s'exprime ailleurs, peut être directement au portail.* » (Direction, CG7) Mais elle se double d'un silence *sur le* racisme. Ou alors, lorsqu'on ose en parler, c'est d'une façon qui tait la violence, qui l'euphémise, jusqu'à le faire presque disparaître. « *Il y a une Zaïroise qui a dit que parfois - elle l'a dit avec des mots tellement ampoulés que j'ai mis à peu près une minute pour comprendre qu'elle se faisait agresser dans la rue parce qu'elle était noire et qu'elle mangeait le pain des autres quelque chose comme ça.* » (Enseignant, Français, LP)

Du côté des professionnels, on arrête le flux de la parole, et on substitue aux propos des élèves un discours moralisant. « *J'essaie de le faire taire en lui disant qu'il n'a pas le droit de parler ainsi, de le raisonner que la violence n'est pas une solution à son problème et que sa haine le rend en premier malheureux, mais sa colère est trop vive. Il se calme cependant au bout d'un moment, et le cours peut enfin se dérouler normalement.* » (Enseignant, HG, LEGT) « *C'est des réflexions générales, mais qui sont vite détournées par les adultes, pour rappeler la tolérance.* » (Vie scolaire, LP) Cette imposition du silence peut aussi résulter d'une pression sociale normative indirecte, dans le groupe-classe, comme nous l'avons déjà souligné : « *Ceux qui avaient des idées, je dirais néo-nazi, là ont été obligés de se taire, au moins. Je ne dis pas qu'on leur disait de taire, mais les autres, la masse, les a empêchés de se manifester.* » (Direction, CG2)

Certains professionnels expliquent cela comme une fonction de l'école, constituant un rempart à l'expression publique du racisme : « *Ils ne sont pas fous les jeunes. Ils savent bien ce qu'ils peuvent dire au collège et ce qu'ils ne peuvent pas dire. Donc, le collège, ne serait-ce que par ça, joue bien son rôle éducatif de limite à ne pas dépasser, parce que sinon il va se passer quelque chose.* » (Direction, CG7) Mais en même temps, il faut bien voir que la substitution du silence à la parole (raciste) est problématique, car cela renvoie les professionnels à leurs limites pour faire autre chose avec cette parole qui déborde. Tout se passe comme si ces éducateurs étaient ici en peine de transformer une situation de transgression en opportunité de travailler sur les normes. Comme si le champ de mines résultait d'un abandon du terrain éducatif. On peut se rappeler que, dans l'une des situations évoquées dans le premier chapitre, sur la qualification d'un fait "communautariste", le CPE qui était intervenu avait très ouvertement pointé cette difficulté : « *Je suis allé faire des interventions dans les classes, mais en faisant un rappel à la Loi, en cadrant, en disant : il y a des propos qui sont absolument insoutenables, intolérables et condamnables… je leur ai expliqué les sanctions… la Loi… Mais par contre… je ne suis pas du tout préparé à… intervenir par le dialogue et par le… J'ai fait du forcing moral, alors c'est pas la solution.* » (CPE, LEGT) On peut en effet douter que le « forcing moral » soit la meilleure stratégie.

Les « techniques de surface » pour faire disparaître les traces

Tout se passe donc comme si l'éducateur se transformait en « technicien de surface », mobilisant son énergie plus pour faire disparaître la souillure que pour travailler les ques-

tions posées par son advenue même. Le tabou et le silence tendent à être maintenus, en dépit des faits. On s'efforce d'effacer, y compris au sens propre, les traces visibles… Nous avons dit que le racisme était constitué lorsqu'on les adultes le rendent visible et le qualifient comme tel. En sens inverse, agir sur les faits de racisme semble avant tout relever d'actions visant à le rendre invisible, à le renvoyer de l'autre côté de sa limite de visibilité. Et inversement, il s'agit d'éviter à toute force que la visibilité ne se déclare, car elle se confond avec le problème lui-même. C'est ce qui explique, pour deux établissements, leur souhait de mettre fin au travail d'enquête, par peur que l'enquête ne « crée » un problème qui n'existerait pas, signe que l'existence du phénomène est entièrement confondue avec sa visibilité :

> *« Ce serait un peu dommage de faire émerger des problèmes ou de poser les questions de telle façon qu'un problème surgisse alors qu'il n'existe pas. C 'est un peu le danger de ce genre d'approche. (…) Est-ce qu'en mettant ça sur la table au milieu du collège, ne va-t-on pas mettre en avant, tirer en avant un certain nombre de choses qui existent d'une manière, j'ai envie de dire, pas camouflée, mais d'une manière souple, d'une manière...voilà. Est-ce qu'on ne va pas rendre anguleux ce qui est tout rond ? C'est vrai que ce que je redouterais par exemple, c'est un contact direct avec des jeunes qui vont formuler des choses parce que vous allez leur poser la question, alors que ces choses n'apparaîtraient pas, ne se formuleraient pas (…). Alors, finalement je me demande si vous n'êtes pas un homme dangereux (elle rit). » (Direction, CG7)*

La problématique de la visibilité, que nous avons soulignée en ce qui concerne le rapport des jeunes au racisme, joue donc aussi pleinement dans la perception des adultes, et dans les logiques de l'institution. Au point que le racisme peut être confondu avec son expression visible : *« Bon, il y en a quelques-uns, ils sont <u>discrets</u> quand on aborde ces questions et dans les copies, quelques <u>tous petits</u> mots comme ça, je me dis voilà, celui-là, si vraiment j'en <u>parlais ouvertement</u> avec lui, il <u>serait</u> raciste. »* (Enseignant, HG, CG6)

Les dossiers de signalement, de même que les entretiens, montrent l'importance accordée au fait d'effacer au plus vite les graffitis, et plus généralement, d'empêcher que les élèves ne les voient. Cette stratégie n'échappe pas aux élèves, lorsqu'on aborde la façon dont les adultes réagissent aux faits de racisme. Marc explique ainsi : *« Y'avait là, sur un banc, une croix gammée, une feuille de cannabis et puis aussi une étoile à cinq branches dans un rond, enfin bon, le Principal-adjoint est venu voir, mais bon j'en sais pas plus c'est : "circulez y a rien à voir". Mais dans l'ancien collège il y avait pas mal de graffitis et de croix gammées, des trucs comme ça. Mais bon ça fait plusieurs dizaines qu'il est là aussi, elles se sont pas toutes faites en une année. »* (Marc, 14A, 3ème, CG4) Dans ce collège, le changement de locaux pour un « bahut » tout neuf a marqué, en effet, le passage d'un espace surinvesti de marques identificatoires et de graffitis (dont certains, racistes) à un environnement plus aseptisé. Plusieurs élèves ont exprimé que cela s'est traduit par un changement dans la gestion des faits, et en particulier des graffitis : dans le nouveau bâtiment, on fait vite disparaître les traces que l'on tolérait de fait dans l'ancien. On voit donc encore comment la qualification de racisme résulte d'une imbrication de normes, en partie liées à l'environnement.

On ne saurait pour autant imputer cette stratégie d'invisibilisation aux seuls acteurs de l'école. Au niveau des acteurs périphériques rencontrés, la même stratégie est à l'œuvre : *« On essaie de pas trop le monter en épingle. »* (Centre social) Les journalistes, de leur côté,

confèrent aux faits une valeur relative à leur visibilité, et valorisent en retour leur effacement. Ainsi, par exemple, à propos de graffitis constatés dans un collège : « *Les tags y avaient été recouverts, à l'exception de quelques croix gammées et d'un "Hitler, nous t'attendons", peint sur le sol : l'objet des provocateurs – accueillir les élèves avec ces messages de haine, à leur arrivée en cours – était raté !* »[3] Bref, chacun à son niveau contribue à faire en sorte que le racisme ne se manifeste pas publiquement.

Au sein de la classe, cela justifie une organisation spécifique des cours, à des fins de prévention : « *On essaie aussi d'éviter de les mettre face à face avec ces considérations-là parce que, quelque part, ils ne font que répéter, je pense, des propos familiaux.* » (Enseignant, HG, CG6) On va ainsi cadrer plus ou moins le cours, en fonction du sujet, et de la réactivité possible des élèves face à certains thèmes. Les élèves ne sont pas dupes de ces stratégies, en même temps qu'ils y participent. Voici par exemple comment Lydia *interprète* la réaction de l'enseignante suite à des insultes racistes qu'elle a subies : « *Un jour j'en ai eu tellement marre que j'allais le tuer et la prof elle m'a dit : "T'inquiètes pas, on va le faire renvoyer définitivement", et là il est parti. (…) Oui, il est parti. (…) elle voulait pas de racisme dans la classe (…) Et voilà, et la prof a dit : "Je ne veux pas de racisme ici". Et comme elle savait que j'étais une élève sérieuse, elle savait que c'était lui qui a cherché, donc elle l'a tout de suite fait renvoyer du cours.* » (Lydia, 3ème Segpa, CG1)

Sensibilité de la question et justification de la contention

Le racisme et l'antisémitisme sont toujours considérés comme des thèmes sensibles. « *Je vous le répète, c'est vraiment un sujet sensible.* » (Enseignant, CG2) « *Qu'est-ce que ça veut dire que je vienne avec un sujet sensible dans un établissement sensible ?* » (Direction, CG5) Plusieurs dimensions contribuent à expliquer ce constat, qui justifie que l'on contienne jusqu'à l'expression sur le racisme.

La sensibilité du sujet ou la crainte des passions

La sensibilité accordée au thème signifie plusieurs choses différentes. Objectivement, d'abord, cela peut parfois être lié à une procédure judiciaire, qui pose sur les actes un voile en attendant la publicité du jugement. « *Moi, je vois une certaine difficulté à travailler dans quelque chose qui est proche. Vous n'êtes pas un historien, vous travaillez sur les choses vivantes, or là, c'est quand même très difficile, très délicat. Pour les élèves, pas pour les adultes. Pour les élèves oui, parce qu'ils sont auteurs de délits. Je pense aux élèves qui ont insulté Monsieur le Rabbin, la justice s'y intéresse à ces jeunes là. Je risque d'avoir une maman qui me dise : écoutez mon fils n'a pas encore été reconnu coupable par le Juge, alors de quel droit est-ce que vous le désignez à une personne extérieure ? C'est là que je vois la difficulté principale.* » (Direction, CG1) Mais ces cas sont rares, et, dans le propos de ce chef d'établissement, on sent bien que l'argument judiciaire vient

[3] MARCK L., « Lutterbach : une chaîne pour barre la haine », *L'Alsace*, 2 juin 2004, p.23.

conforter et justifier une crainte d'un autre ordre, mêlant de façon confuse le thème de la relation aux parents, de l'affectivité des situations (jugée « proche »), etc.

La peur de la passion. La sensibilité prêtée au thème relève aussi d'un rapport passionnel à celui-ci, dont témoigne la mise en scène publique de *« la stupeur et l'indignation »*[4] face aux actes. On craint la manifestation publique des affects, ce qui explique qu'on l'organise sous la forme d'une *communion* institutionnelle ritualisée - ce que valorisent abondamment les médias : on « *exhorte les élèves* », on « *martèle* » un mot d'ordre moral, on « *forme une chaîne face au préau* », on organise « *deux minutes de silence, ponctuées par une salve d'applaudissement spontanée* »…
La crainte de la passion des foules ou du pathos individuel autorise non seulement de ne pas ouvrir la question, mais surtout de la refermer au plus vite. C'est ainsi que certaines situations ne sont pas travaillées et que le racisme n'est pas qualifié. *« Il y avait l'histoire de Tati, à l'époque, et un élève me dit : "Mais c'est un Juif, celui-là". Alors là c'est le genre de choses, on va certainement pas rentrer dans la discussion, parce que... parce que... c'est pas l'endroit, comme disait [mon collègue], on est dans un établissement laïque, on parle pas de ça. On parle pas de ça parce que c'est chargé peut être de beaucoup trop de préjugés pour qu'on puisse en discuter de façon saine. On peut pas garder la tête froide quand on parle de ça, justement parce qu'ils y sont trop sensibles* » (Enseignant, Français, LP) Le propos précédent est significatif : l'argument selon lequel il y a « trop de préjugés » montre bien que, en fait, ce sont les préjugés de type raciste (antisémite, ici) qui sont balayés, au nom du risque de la passion.

La peur de la provocation. La sensibilité signifie aussi la crainte des professionnels que la parole sur ce thème ne le provoque, ne le constitue. Ceci résulte, pourrait-on dire, de la confusion entre racisme et raciste, ou, comme nous l'avons noté, de l'assimilation entre faire taire le racisme et ne pas laisser parler les racistes. C'est cette crainte qui est ouvertement avancée pour expliquer le retrait de deux établissements à l'issue des entretiens avec la Direction. Dans la classe également, ouvrir la parole représente un risque : celui de donner un espace pour que le racisme s'exprime. Et les enseignants projettent alors la difficulté qui pourrait être la leur, face à des propos délictueux. *« Je pense qu'on n'saurait pas trop quoi leur dire quand ils vous sortent des propos tout à fait racistes, puisqu'ils sont interdits. Comment vous faites si vous leur demandez leur avis et qu'ils vous disent ça ? Ils sont finalement hors du règlement, hors des lois. »* (Enseignant, HG, CG6) La crainte de constituer le racisme est une façon de dénier sa réalité déjà constituée - idéologiquement ou parfois en actes -, et de justifier qu'on ne lui donne pas forme, qu'on le laisse *informel* : des manifestations non identifiées, des actes non qualifiées comme faits, non signalés et non sanctionnés, etc.

Une sensibilité professionnelle. Le débordement affectif, craint par les professionnels, est toujours associé à un débordement des cadres. C'est donc finalement le sentiment de sécurité même qui est mis en avant dans ce refus d'ouvrir la question. Ce sentiment d'insécurité est lui-même reportée sur les élèves, et notamment « étrangers », selon l'idée que l'on se fait de

[4] In MARCK L., « Lutterbach : une chaîne pour barre la haine », *L'Alsace*, 2 juin 2004, p..23. Ibid pour les citations suivantes.

leur statut de « victime », mais aussi, implicitement, de leur agressivité propre. Par un retournement étonnant, les élèves « victimes » prennent alors le visage de la menace elle-même : *« Ils sont trop sensibles et ça risque d'exploser. Généralement, ça deviendrait susceptible, je pense, de devenir un débat auquel on ne maîtriserait plus rien. Là, surtout si on a des élèves comme on a actuellement, moi je me vois mal me défendre par rapport à ça. »* (Enseignant, Compta, LP) Certains disent avoir déjà fait l'expérience de la difficulté à gérer une telle parole : *« J'enseigne depuis plus de trente ans et j'ai vu apparaître ce racisme. Et au début, nous, naïvement, on voulait bien engager la discussion. Et en fait on s'est rendu très vite compte qu'on n'arrivait pas à dominer la situation, donc on a stoppé. »* (Enseignant, Français, LP) En Lycée professionnel, notamment, face à de jeunes adultes, les enseignants peuvent exprimer leur *« peur d'une confrontation physique, quand même »*. Et certains enseignants travaillent avec la porte de la classe ouverte *« au cas où… »*.

La peur de l'étiquette, la résistance à la réputation. C'est aussi parce que la sensibilité de la question fait écho à la sensibilité des établissements. En effet, les catégories institutionnelles de perception des faits ne sont pas exemptes de préjugés ethnicisant, expliquant par exemple une sur-attention portée aux établissements classés en ZEP. Comme le disent les chefs d'établissements, particulièrement sensibles aux réputations : *« Il y a des réflexes. On dit antisémitisme, racisme, communautarisme, immédiatement on vous propulse dans un milieu difficile, un milieu difficile scolairement parlant c'est quoi, c'est une ZEP. Si le critère c'est la réputation, alors là vous êtes bien tombé parce qu'on a très mauvaise réputation. »* (Direction, CG7) Ces professionnels manifestent une conscience aiguë de ces effets d'étiquettes, et se montrent prudents, par exemple pour s'engager dans une telle recherche :

> *« Personnellement, je ne vois pas pourquoi je suis plus choisi qu'un autre établissement. (Silence) (…) Si votre question est : comment des jeunes peuvent avoir des représentations racistes, vous pouvez trouver ça partout. Si votre question est comment se génère une image de danger raciste sur un établissement précis, ça effectivement vous pouvez le trouver ici. (…) On est un établissement sensible, encore une fois, on le sait ; on est un établissement qui est certainement ressenti comme dangereux. [qui a] une forte probabilité [de faire] l'objet d'une recherche en lien avec cette dangerosité qui est ressentie. » (CG1, Direction)*

> *« Pourquoi dans un collège ZEP ? Je suppose qu'on vous a donné plein d'adresses de collèges ZEP. On n'est pas des laboratoires. On n'est pas des sujets d'expériences. On n'est pas des cobayes. On est pas des zoos. (…) Je suis un peu en colère que, (…) sur des sujets sensibles comme ça, c'est encore des collèges ZEP qui soient pris comme des terrains d'expérience. Ça me paraît injuste, ça me paraît de l'ordre du réflexe. » (Direction, CG7)*

Le racisme dont on parle et celui dont on ne parle pas

Lorsque les professionnels évoquent le racisme à l'école, ils parlent exclusivement du rapport des jeunes au racisme. Outre les faits impliquant des élèves, ils mettent aussi en avant les accusations de racisme dont il font l'objet. Cette situation ethnicisée a souvent comme effet de les outrer : *« Alors là, qu'il me dise ça à moi, j'en revenais pas… Moi, j'ai longtemps fait partie du MRAP, alors, vous imaginez… »* (Enseignant, HG, CG1) *« On nous montre du doigt en fait, parce qu'on peut faire des différences sans en faire, et ça il s'avère que c'est quelquefois difficile à gérer, à leur faire comprendre d'une manière générale en leur disant : "on ne fait aucune dif-*

férence entre musulmans, juifs et catholiques" parce qu'on n'a pas à en faire, c'est une école laïque, on est enseignants laïcs, en fait. » (Enseignant, Compta, LP) Ici encore, on rejette l'étiquette de racisme en mobilisant un référentiel non-raciste théorique.

Cette focalisation sur le « racisme des jeunes » peut se comprendre par le contexte scolaire, qui conduit les adultes à porter leur attention sur les élèves comme « objet » professionnel, comme « matière » de leur travail. Mais il est clair que ce prisme conduit à occulter d'autres dimensions du racisme, tout aussi prégnantes, et peut-être plus problématiques encore.

Silence sur le racisme institutionnel

Dans l'école élémentaire enquêtée, ce qui attire d'abord le regard, des enfants comme des adultes, sont les relations sociales et les formes de rejet à l'égard des enfants de la CLIS. C'est là, selon une partie de l'équipe, le premier « racisme » qu'ils voient et qu'ils nomment.

> *« C'est chaud à la fois à l'intérieur et à la fois dans la relation entre ces deux classes, CLIS et CM2. Avec des problèmes de regard, avec des problèmes de racisme, xénophobie, enfin tout ce que vous voulez, latents. C'est latent. Et j'ai bien peur, enfin pour l'instant ça va on a déjà bien travaillé, mais qu'à un moment donné ça risque d'exploser. » (Direction, EE)*

> *« Comme je suis en CLIS, ils me regardent pas. Alors eux, je vais vers eux et ils disent : "va-t-en !". Comme j'ai des problèmes et tout ça, eux ils veulent pas de quelqu'un qui a des problèmes. Et après je vais chez Marine, comme ça j'ai pas de problèmes. » (Clara, 11A, CLIS, EE)*

Il y a là les traces directes de ce que l'on peut appeler un racisme institutionnel. Nous entendons par là le fait que les catégories de gestion de l'institution recouvrent des perceptions sociales essentialistes. L'éducation et l'enseignement spécialisés, par exemple, font l'objet d'une distinction sociale négative, qui, si elle n'est pas directement voulue par les professionnels et les représentants de l'institution, est en même temps organisée de l'interne de l'institution, par les pratiques cumulées de tout un chacun. De fait, dans cet établissement, les deux classes de CLIS sont séparées du reste de l'école : difficultés voire refus explicite d'intégrer les enfants dans les classes « normales » ; organisation strictement séparée pour les projets ; fonctionnement commun aux deux CLIS indépendamment des autres classes ; etc. *« Ici à l'école on a de plus en plus de difficultés dans les classes ordinaires pour les accueillir. CLIS, ça veut dire classes d'intégration scolaire. C'est pas possible d'intégrer. (…) Alors les autres ils boostent dans des projets - je vous parle vrai - projet de filature, projet intervention de comédiens et nous on est là, on regarde passer le train et on se dit : "Et nous ?" (…) Donc on essaie de construire des projets possibles avec très peu de moyens pour que nos élèves ne se sentent pas laissés pour compte. Mais ces projets-là, on les vit entre nous, et pas avec les autres.* » (Enseignant, CLIS, EE) Ce fonctionnement n'est imputable, en dernier ressort, à personne en particulier, car il résulte de l'action combinée de tous ; la responsabilité est collective.

Comme souvent, un tel processus *systémique* est rendu manifeste par les élèves, qui font miroir des normes effectives. À travers leurs insultes et le traitement qu'ils réservent aux *déclassés*, ils rendent visible une violence et une norme qui organisent l'espace scolaire, espace de compétition. C'est lorsque cela est formulé que peut être utilisée la catégorie de racisme, mais

pour stigmatiser les élèves qui rendent visibles cette norme implicite. Un tel constat se retrouve à d'autres niveaux de l'enseignement spécialisé, comme en Segpa. Il se manifeste dans les relations entre élèves : *« Y'a les enfants de Segpa, et donc les… Enfin j'pense, y'a aussi un peu de racisme par rapport à ça ; parce que j'ai vu que y'en avait qui faisaient pleurer des Segpa et parce qu'ils les embêtaient tout ça vu qu'ils étaient moins forts et tout ça… »* (Sarah, 12A, 5ème, CG6)

Cela se manifeste aussi, en amont, dans des processus d'orientation, et plus largement dans la perception des adultes : *« La Segpa, c'est la classe poubelle, où on met les Arabes et les Turcs qui ont des comportements qui dérangent et les élèves déficients ; ça devrait être pour eux, normalement, celle classe. »* (Enseignant, Biologie, LEGT) Ce constat est en partie lié à une rigidification de filières, pour des élèves jugés « non ordinaires » ; ce processus venant contrecarrer de fait une orientation qui voulait, à l'inverse, adapter l'école aux élèves…[5] Ces logiques contribuent à forcer les processus d'orientation, en particulier pour les élèves les plus dépendants à l'égard des processus institutionnels d'orientation ou captifs. Les jeunes rencontrés en Lycées professionnels sont rares à avoir délibérément choisi cette « voie ». Par exemple, pour Fatiha, 20 ans, arrivée il y a trois ans d'Algérie où elle menaient des études en terminale scientifique, se retrouver en Bac Pro Comptabilité – considéré par tous comme une « voie de garage » -, est une disqualification radicale.

Le racisme direct est rarement mis en avant pour expliquer ces parcours – et il n'a le plus souvent pas objectivement de raison d'être invoqué -, car les élèves s'adaptent à ces reclassifications[6] plus qu'ils ne s'y opposent, pour échapper au sentiment d'échec. Saïda (17A, BEP-secrét, LP) explique : *« Niveau scolarité aussi on m'a dit que je pouvais pas y arriver, mais mon prof principal il m'a dit : "si tu peux y arriver si tu veux", et ma conseillère d'orientation elle m'a demandé si je voulais pas changer des WC ou changer des clenches de porte ou travailler dans le bâtiment. Et elle m'a dit : "t'y arriveras pas", elle me l'a dit franchement. Et si je fais un voeu sanitaire et social et que ça marche pas, je préfère m'adresser à [Lycée professionnel] comme ça je sais que je suis prise. Ca, ça se dit pas à des élèves. Faut les encourager. J'aurais pu arriver en sanitaire et social. Voilà. Mais bon tant pis, je suis bien en secrétariat quand même. J'aurais préféré faire ça. Mais bon elle m'a découragée. Et elle en a découragé plein d'autres aussi. »* Ce propos met en exergue l'existence de logiques antinomiques dans les stratégies de gestion de l'orientation. Par exemple, la réalisation d'objectifs institutionnels tels que la survie des filières suppose de jouer de façon anticipée sur l'ambition scolaire des élèves les plus vulnérables, au titre desquels ont retrouve, pour de multiples raisons, des jeunes issus de familles immigrées. Ce travail de pression prend des formes plus ou moins ouvertes de violence, selon les adultes. *« C'est vrai qu'on a beaucoup de jeunes issus de l'immigration. Quatre seulement ont choisi de venir sur 28. Et elles ont entendu de ces choses : "Vous, vous êtes bonnes pour la poubelle…" Elles sont complètement démobilisées. »* (Enseignant, Secrétariat, LP) À un niveau macro, force est de constater qu'au bout du

[5] MONCEAU G., « De la classification des individus à celle de leurs devenir dans l'institution scolaire », in *VEI Enjeux*, n°126, septembre 2001, pp.187-198.

[6] Mary Douglas notait justement, que *« [l']adhésion aux catégories nouvelles suggère une facilité extraordinaire à se loger dans de nouvelles cases et à se laisser redéfinir dans soin identité »*. In DOUGLAS M., *Comment pensent les institutions ?*, Paris, La Découverte, 1999, p.116.

compte, l'orientation n'est pas dépourvue d'effets discriminatoires indirects et de formes de ségrégation. Même si les jeunes « adaptent » leurs stratégies d'orientation en intégrant la discrimination ou la pression, cela alimente un ressentiment d'autant plus fort qu'ils sont les descendants d'immigrés qui ont constitué la première génération d'OS (ouvriers spécialisés).[7] Il est clair, ici, que « *l'assignation des immigrés, et surtout de leurs enfants, à une place marginale dans les différents espaces sociaux est douloureusement perçue et vivement ressentie par les membres de la "seconde génération". Il y a chez eux le soupçon, sans cesse alimenté par les faits, que les gens en place, les "Français", ne cessent de prendre prétexte d'un certain nombre de choses pour les tenir écartés ou, ce qui n'est guère mieux, en ne leur accordant qu'une petite place, celle du "beur de service"(…).* »[8]

De la figure du « raciste de service »…

Certains interlocuteurs remarquent que, des adultes racistes : « *Il y en a un par établissement* » (Enseignant, HG, CG2). Ceci, dans le sens où la figure incarnée du « raciste » serait limitée, mais en même temps présente. L'enquête confirme que, tendanciellement, dans chaque établissement existe un personnage considéré comme raciste par ses collègues. Cependant, on peut se demander jusqu'où cette forme visible et ostensible, cette construction d'un personnage incarnant la dérive, ne conduit pas à réduire le racisme à une expression *franchement raciste*, occultant par là même la *banalité du référentiel idéologique du racisme*. Le « raciste de service » ne serait-il pas « l'arbre qui cache la forêt » ? Celui qui fait écran à une interrogation des pratiques professionnelles en général ?

Il est clair en tout cas que le racisme des adultes est souvent minimisé. Par exemple, on l'explique par la fatigue, la saturation, l'énervement. Ces conditions de travail sont, bien sûr, concrètement déterminantes des passages à l'acte. Cela se produit lorsque le maintien se relâche brutalement, que les propos excèdent la pensée consciente, et exacerbe voire outrepasse la forme normale – tolérée – des relations sociales à l'école. De ce point de vue, on peut penser que le « raciste de service » est souvent, lui aussi, une figure de la souffrance professionnelle retournée contre les élèves. Ce qui doit interroger n'est donc pas le moment de l'irruption visible. Au contraire, on peut lire la manifestation du racisme comme la combinaison de deux logiques voilées : d'une part, des structures inconscientes de la pensée, et donc la banalité de l'idéologie raciste qu'a mis en évidence Colette Guillaumin. C'est cette structure latente qui justifie la cible (ceux qui « foutent le bordel », dans une logique ethnicisée) ; d'autre part, une souffrance professionnelle, plus ou moins exacerbée, qui trouve ponctuellement ou structurellement dans les élèves la source d'une colère, dès lors que les normes attendues du métier d'élève ne sont pas respectées. Sur ce plan, il faut constater une continuité relative entre la figure du « raciste de service » et d'autres logiques ou pratiques plus banalisées. Ainsi que le conclue Zineb (19A, BPCompta, LP), « *[le racisme] sort de temps en temps. Au moment où il faut sortir, il sort.* » Les élèves confirment l'existence d'un *racisme visible*, mais ne l'évoquent que pour des moments antérieurs du parcours. Tout se passe comme si, tendan-

[7] SAYAD.A, *La double absence. Des illusions de l'immigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil, 1999, p.233-253.
[8] BEAUD.S, *Violences urbaines, violence sociale*, Paris, Fayard, 2003, p..409.

ciellement, le racisme ne pouvait être exprimé que comme une qualification rétrospective. Nous interprétons cela comme le signe que les situations de racisme ne sont pas nécessairement construites comme telles *ici et maintenant* dans l'expérience. Il est probable que les élèves occultent cette réalité, de façon plus ou moins consciente, pour ne porter l'attention principale qu'aux logiques scolaires. Les élèves qui, au contraire, tendraient à qualifier ici et maintenant le racisme quotidien témoigneraient ainsi d'un référentiel moins centré sur le scolaire, et parfois franchement en rupture avec celui-ci.[9]

… à un ethnisme et un racisme différentialiste larvés

On retrouve dans les propos de professionnels le glissement vers la généralisation et l'essentialisation ethniste ou raciste. Par exemple, dans le propos d'une CPE, on passe d'une situation ponctuelle à une généralisation conduisant à péjorer l'Islam. Après avoir expliqué les difficultés rencontrées avec certaines familles qui s'en disent s'en remettre au jugement de Dieu - ce qui a pour effet de disqualifier le jugement de l'école -, elle précise : *« Je veux dire, c'est des gens qui malheureusement n'ont pas eu la chance d'avoir cette ouverture autre que le milieu dans lequel ils sont nés, et cette religion qui peut avoir ses dérives aussi et qui ne laisse aucune place à la liberté de penser, à la liberté d'agir. Donc avec les parents, c'est très difficile. Il faut en prendre acte et on est obligé de jouer là-dessus, c'est un rappel à la loi, à la Loi française, vous avez accepté de venir ici, il y a des lois et au delà de ça, maintenant si vous ne la respectez pas, vous vous exposez à certains risques et il faut que vous le sachiez. »* (Vie scolaire, CG1)[10]

S'il y a du racisme, de l'ethnisme ou de la discrimination qui se manifestent, c'est plus à travers des micro-actes de traitement différenciés qu'à travers des formes idéologisées. *« Le racisme pur ce serait… voilà quand tu es française on te met un 20, quand tu es arabe on te met un 10, ce serait ça le vrai racisme. Même si, on sent… là, hier, il y avait conseil de classe, il y avait des élèves, disons, français de souche, ben eux ils avaient pas de petites remarques alors que nous on avait ces remarques-là. On n'est pas placés sur le même piédestal, si c'est comme ça qu'on dit. On le sent. Il est pas ouvert, mais on le sent. (…) Quand on a parlé du Conseil on avait tous le même point de vue. Je sais pas quoi vous dire. On le sent pas, mais il est là. »* (Zineb, 19A, BPCompta, LP). Dans le même sens, Marc (14A, 3ème, CG4) explique que lorsqu'il était à l'école élémentaire, il avait clairement le sentiment que la maîtresse faisait des remarques continuelles au seul « Arabe » de la classe, et le mettait fréquemment au piquet, alors que lui et ses copains « blancs » n'étaient pas traités à l'identique. *« Une fois, on faisait un travail, on devait faire un truc sur informatique, et elle, on va dire ma collègue qui était française, elle dictait, moi je tapais. Et le prof qui passe et qui dit : "ah oui, elle c'est le cerveau, toi t'es les mains". Moi je me sers que de mes mains et pas de mon cerveau, elle, elle se sert que de son cerveau et pas de ses mains. Parce qu'elle est blanche et*

[9] C'est le cas de Zineb, dont nous avons déjà parlé : *« Quand on parle de l'Islam, il y a des petites phrases assassines quand même, qui font très mal : "toutes les femmes sont soumises", "un musulman sans problème c'est comme un Kinder sans surprise". Faut le faire quand même, faut le dire ! Ca c'est un prof qui l'a dit. Il y a enfin, des petites remarques, sur le foulard, sur tout. »* La jeune femme a une conscience exacerbée du racisme quotidien, et le construit comme tel, en même temps qu'elle dit ses difficultés avec l'école

[10] Au passage, soulignons une fois encore que la question de la Loi, comme logique générale, n'arrive qu'à partir du moment où la qualification de la situation a glissé vers une généralisation. La référence à la Loi *dé-situe* le problème pour en faire un problème d'affrontement entre deux logiques en général.

moi je suis arabe. Peut-être que lui il a dit ça comme ça sans penser, mais c'est comme ça que je l'ai ressenti. C'est des petites remarques qui veulent rien dire, mais pour nous ça veut dire beaucoup. À force de les entendre ça fait mal. Et puis avaler tout le temps, se taire. » (Zineb, 19A)

La difficulté de ce type de situations où le référentiel s'exprime par implicite, c'est que la qualification du racisme ressenti est directement tributaire de son *interprétation par celui qui le vit*. Dans un contexte où la qualification des faits de racisme dépend de la médiation des adultes, comme nous l'avons vu, le racisme larvé est occulté. Et l'absence de visibilité patente pour ceux qui ne sont pas visés expose les « victimes » à un retour de responsabilité, à travers l'accusation de fabulation. On glose alors sur le « sentiment de victimisation », ce qui permet d'oublier le caractère problématique qu'exprime et qu'incarne ce sentiment même. Ou alors, on réduit tout simplement le racisme à une « sensibilité » du public (*« Effectivement moi je perçois que c'est plus ces enfants-là, ces élèves-là qui se sentent presque jugés quelque part. »* - Enseignant, Compta, LP) Ce type de situation, qui correspond donc probablement à la face la plus importante et en même temps la plus cachée du racisme, est difficile à faire valoir…

La rareté des cas évoqués témoigne ainsi probablement plus du caractère larvé des situations, et de leur acceptation implicite, que de la réalité de l'ampleur de ces pratiques peu visibles, car tues et intégrées à une situation-classe. Pour étayer cette hypothèse, remarquons que les préjugés et l'idéologie racistes laissent de fréquentes traces dans les discours. Ainsi, spontanément, la mention des « Maghrébins » est-elle liée au thème des problèmes. Sans que rien n'annonce ce thème, les discours prennent le soin de justifier que Maghrébin n'est pas égal à problème, prolongeant de façon déniée le thème du « bordel » déjà évoqué. *« Alors, les Arabes. J'ai une population maghrébine, tout se passe plutôt bien... c'est curieux, là encore, qu'on nous ait ciblé. »* (Direction, CG3) Ou encore : *« J'ai des assistants d'éducation, volontairement on a pris des maghrébins, une jeune noire... ça se passe bien. Pour l'instant, on est encore en début d'année mais je ne m'attends pas tellement à de gros soucis. »* (Idem) Dans d'autres entretiens, les propos prennent quasiment le ton d'un racisme colonial déguisé sous un « maternalisme » de bon aloi. On change ainsi de registre pour parler des « immigrés », en leur réservant un discours d'affection dominante et protectrice. On retrouve là une caractéristique de l'idéologie raciste, qui animalise l'autre en le réduisant à des affects : *« Moi, je les aime beaucoup, moi j'ai fait toute ma carrière avec les enfants issus de l'immigration. Ils sont amusants, ils sont attachants… Des fois, je ne comprends pas la réaction des gens… Même ceux qui ne parlent pas bien français… on est capable de se comprendre même sans parler. Je vois les mamans… C'est des rapports très affectifs, elles sont plein de… tendresse… C'est des rapports sensibles. »* (Vie scolaire, LP) On retrouve aussi, dans les discours, divers thèmes assimilés aux préjugés et stéréotypes racistes : par exemple, sous un ton d'apparence affectueuse, on parle des Maghrébins en disant qu'*« ils mentent, ils sont comédiens, même la main dans le sac ils n'avouent pas… »*, etc.

La perception et l'explication du phénomène par les adultes

La compréhension des faits de racisme est complexe. Mais, les explications données à ce phénomène par les professionnels de l'école sont souvent simplificatrices. Si elles sont certes liées à la réalité visible du racisme, il est probable qu'elles traduisent en même temps des enjeux propres à la réalité professionnelle ou institutionnelle scolaire.

Le présupposé d'inconscience

Le racisme des élèves est d'abord expliqué par le fait qu'ils n'auraient pas conscience des signes qu'ils manipulent. Ceux-ci sont présupposés inconscients de la portée et des significations de leurs actes. Exemple : « *L'année dernière, on s'était dit qu'il fallait qu'on entreprenne un projet pour faire comprendre aux élèves que certains signes qu'ils utilisaient, ou certaines chansons qu'ils chantaient étaient peut-être lourdes de sens et que peut-être ils ne comprenaient pas le sens de tout ça. (…) je n'suis pas toujours intimement persuadée qu'ils comprennent les symboles qu'ils font, les chansons qu'ils chantent, etc. mais qu'au bout d'un moment y'a un engrenage qui s'est mis en place [de rivalité entre deux groupes]* » (Enseignant, HG, CG2)

Cette explication traduit le sentiment que les manifestations publiques utilisant les codes du racisme ne sont pas toujours explicables par du racisme, ou du moins par une adhésion consciente et volontaire à son idéologie. Il est clair que les actes catégorisés comme racistes relèvent presque toujours d'une imbrication de logiques diverses, excédant toujours l'idéologie. Il est vrai aussi que, dans certains cas, les élèves n'ont pas conscience de la signification historique du nazisme et qu'ils peuvent en avoir une conception fantasmatique, qui peut partiellement expliquer un goût prononcé pour l'histoire contemporaine des guerres, et la seconde guerre mondiale en particulier.[11] Pour autant, ils ont généralement conscience du caractère transgressif des actes qu'ils commettent et des signes auxquels ils se réfèrent. Nous avons d'ailleurs souligné combien cela prend place dans des enjeux identificatoires complexes et non entièrement réductibles au racisme. Faudrait-il ne pas voir de racisme dans ces faits parce que les usages des signes sont instables ? La question reste ouverte…

En tout cas, cette explication considérant les actes des élèves comme le fruit d'une inconscience et d'une inculture n'est pas anodin, dans le contexte scolaire. Cette conception repose sur une opposition entre adultes (sachant) et jeunes (ignorants), qui permet à l'école de se définir en fonction de sa mission d'apprentissage. Cela facilite a priori l'articulation entre travail éducatif sur la citoyenneté et travail d'enseignement sur l'Histoire, tout en restant ratta-

[11] « *C'est pas qu'on aime cette période là, qu'on soit raciste ou qu'on aime les gens comme ça. Mais (…) moi je trouve ça quand même vachement important de savoir et puis c'est vachement intéressant aussi. Je crois qu'il y a des profs qui trouvent que c'est un peu... je sais pas comment on dit ça... un peu poussé de notre part de s'intéresser autant à cette période (…) Et les autres élèves, oui ils sont intéressés. Je pense qu'ils sont plus intéressés par ça que si on faisait les Rois de France.* » (Amélie, 15 ans, 3ème, Collège 2) « *Oui, moi, les choses qui se sont passées à la guerre, ça m'intéresse beaucoup parce que je trouve que c'était courageux pour les personnes qui y sont allées et tout çà, donc ça va beaucoup m'intéresser, plus que faire, comme on avait fait en sixième, la religion musulmane. Ca ça a été super ! (Rire). J'ai pas du tout aimé là. Je préfère faire la guerre que parler d'une religion où on fait carrément pas partie, où on n'aime pas. Donc je me réjouis plutôt de faire la Seconde Guerre Mondiale. (…) Si je pouvais maintenant retourner en arrière et être à leur place, je voudrais bien voir comment ça fait. Juste pour voir comment ils se sentaient et tout ça. Je pense que ça devait quand même être horrible pour eux, ça devait pas être super.* » (Julie, 15 ans, 3ème Collège 4)

ché prioritairement à un travail sur les savoirs. C'est bien ce qu'explique cette enseignante (HG, CG2), qui montre une stratégie de gestion des faits de racisme construite en particulier en fonction d'enjeux professionnels enseignants : *« L'année dernière on a eu l'idée d'inscrire nos élèves au Concours National de la Résistance parce que ce concours avait pour thème la libération des camps de concentration et tout ce qui était le jugement international des criminels nazis et des crimes contre l'humanité. À partir de là, c'était un moyen de rester dans le cadre scolaire, du programme d'histoire-géographie et en même temps faire un devoir de citoyenneté et d'apprendre à cette génération ce que leur génération antérieure avait subi et de pas réitérer la même chose. »* C'est également le sens donné au projet académique, qui encourage à traiter le racisme à partir des célébrations mémorielles de la libération des camps.[12] Mais, comme le montre a contrario le propos de l'enseignante, le racisme déborde l'institution et excède le travail d'enseignement. Il provoque une situation qui outrepasse le seul rapport d'enseignement, en faisant basculer la situation plus largement dans des enjeux politiques (nationaux). La réduction du racisme à une question de savoir (ou d'ignorance), est donc problématique.

La géographie idéologique des phénomènes

Le racisme est donc en grande partie expliqué par des causes culturelles. *« Plus on est instruit… moins on est éduqués et plus on est racistes. Plus on est étroit de pensée, on a un univers étroit… »* (Vie scolaire, LP) Pour ce qui concerne le racisme d'extrême-droite, une explication récurrente est la situation des « fonds de vallée », dont le caractère isolé serait censé expliquer une « fermeture d'esprit » : *« Ce sont des gens de la montagne… Ces collèges sont spécifiquement situés dans la montagne. Moins on voit de gens et moins on a les idées ouvertes. »* (Direction, CG2) *« C'est vrai que la réputation de la Vallée, c'est une certaine fermeture culturelle, la peur d'aller vers l'autre, la peur d'intégrer l'autre. On le sent parfois aussi dans l'organisation des voyages, ou des jumelages, les parents ont parfois peur d'accueillir des gens. »* (Enseignant, HG, CG2) On retrouve ce type de discours dans la bouche des élèves… qui se retrouvent donc à parler de leur propre situation, mais avec une grille de lecture qui en abstrait le narrateur.

Cet argument recouvre l'opposition symbolique, et en partie imaginaire, entre ville et campagne. Le « fond de vallée » vosgienne représentant le summum du recul à l'égard de la civilisation. Que le rapport aux « étrangers » joue, comme référence commune négative, est probable, mais on ne peut réduire l'explication du racisme à cela. Des contre-exemples, comme le collège n°7 (situé en zone péri-urbaine, dans un ancien bassin industriel minier, il est aussi le théâtre de manifestations de groupes d'extrême-droite qui oprennent des formes similaires

[12] Une circulaire rectorale du 18 novembre 2004 destinée aux chefs d'établissements du second degré publics et privés insiste : *« Soixante ans après, ces commémorations doivent être d'abord l'occasion d'une "**leçon d'histoire**" qui, faisant se rencontrer élèves d'aujourd'hui et témoins d'hier (…) restitue les inquiétudes, les espérances et les engagements qui furent ceux des combattants mais aussi de tous les habitants d'une région soumise à la dictature. Elles doivent être aussi dans une Alsace qui n'a pas oublié les sacrifices d'hier et qui rejettent les révisionnismes et les profanations d'aujourd'hui et dans une Académie qui s'est engagée dans le combat pour les valeurs républicaines, celles de "la tolérance, de la solidarité et de la fraternité", pour reprendre les termes de l'appel du Président de la République au Chambon-sur-Lignon, le 8 juillet dernier, l'occasion d'un "**travail de mémoire**" qui souligne l'actualité de notre engagement. Premier temps fort d'une année scolaire qui (…) en comptera quatre, ces commémorations sont l'occasion de donner pleinement sens à votre fonction : celle de piloter la communauté éducative que constitue un établissement, et à notre mission commune : celle d'instruire et d'éduquer. »* (En gras dans le texte.)

à ceux en fond de vallée) donnent à penser que les mutations socio-économiques sont plus déterminantes. Inversement, la stigmatisation des ZEP est un phénomène que l'on retrouve sensiblement en campagne, si l'on suit les termes de cette géographie spontanée. Ainsi, la stigmatisation de la pensée raciste prêtée aux habitants « de la montagne » a pour contre-image celle des ZEP dans la « grande ville ». *« C'est un fait qu'il y a eu des événements l'année dernière. Mais, on n'est pas une ZUP… enfin, une ZEP. »* (Direction, CG4) *« On prend en compte si vous voulez cette dimension [le racisme] ; mais je n'en fais pas, comme dans un collège mulhousien, une priorité absolue. Moi ma priorité absolue c'est de donner le goût de l'effort et de l'apprentissage aux élèves, parce que j'en suis là. »* (Direction, CG3)

Encore une fois, la mise en scène du savoir comme source d'accès aux lumières de la raison est fonctionnelle : elle confère à l'école une place déterminante, et aux professionnels (sachant) une position hors-champ du racisme, en opposition aux familles. Cela réduit en effet le racisme à celui des élèves et de leurs familles, en abstrayant l'école de cette question.

L'imputation d'une responsabilité aux parents

Nombre de nos interlocuteurs attribuent une lourde responsabilité aux parents. Les uns supposent que le racisme des enfants ne fait que refléter celui de la famille ; d'autres s'interrogent sur leurs manières éducatives face à la visibilité des signes du racisme de leurs enfants. Il est clair que le racisme des parents peut jouer sur l'organisation des sociabilités et des façons de voir des enfants. On peut en effet comprendre, à un niveau général, qu'il y ait une part « d'héritage » culturel dans un milieu familial qui accorde une importance et une pertinence aux logiques ethnico-raciales. Par exemple, Julie (15A, 3ème, CG4) explique : *« Si ça m'arrivait de sortir avec un Arabe, là mes parents je pense plus qu'ils me parleraient trop parce que c'est quand même... Vu qu'ils les aiment pas, parce qu'ils ont souvent eu des problèmes avec des gens comme ça donc maintenant ils en ont marre. (…) Ils nous disent qu'on doit pas être avec eux, enfin moi je comprends pourquoi ils disent ça, parce que ils ont raison. »* (Julie, 15A, 3ème, CG4)

Pourtant, il ne faudrait pas surestimer cela, car l'usage que font les enfants des logiques de leurs parents est variable. Maryline (CLIS, EE), expliquait précédemment que sa maman lui interdisait de parler aux « méchants » (« Arabes » et « Turcs »), ce qui montre l'inscription de logiques racistes dans la socialisation familiale. Mais, plus tard dans l'entretien, elle revient sur cette situation pour se démarquer de l'interdit parental. Évoquant son rapport à l'italianité, et donc la filiation à ses parents, elle montre qu'elle est tiraillée entre le discours parental avec ses préjugés racistes, et son (propre ?) désir de pouvoir être aussi Arabe ou Turque. Elle signifie par là que son identité n'est pas exclusive, et qu'être Arabe ou Turque n'est pas un problème *pour elle* (même si…), ou du moins représente un attrait. L'identité de la fille *n'est pas* celle de la mère. Les deux identités ne se confondent pas, même si la gestion de cet écart est problématique, et qu'elle oblige à des arrangements identitaires. Pour sa part, Didier (14A, 3ème, CG4), raconte : *« Nos grands parents, quand à Paris ils brûlaient des voitures, ils arrêtaient pas de nous monter la tête, de nous dire qu'il fallait les jeter dehors. »* Mais lui-même déve-

loppe un autre regard : « *De toute façon, on peut pas, ils sont citoyens français, donc ils ont les mêmes droits que nous. Mais y'en a des qui le savent pas, des enfants, alors ils pensent que c'est vrai.* » Il se démarque de la ligne raciste des grands-parents, attribuant ces idées à un effet de génération : « *mais il faudrait quand même leur dire un peu que ça a changé maintenant et qu'il faut s'adapter.* » On ne peut donc pas lire dans les logiques familiales une surdétermination telle que les autres logiques et les autres expériences seraient irrémédiablement vouées à rester d'effet mineur. Un exemple éclairera ce processus de construction identitaire.

EXEMPLE 26 : MARIE, OU LA MISE À DISTANCE DU RACISME FAMILIAL

Marie est en troisième dans un collège implanté en milieu rural. En arrivant dans cet établissement, il y a deux ans, suite à un déménagement, elle a été surprise de l'atmosphère du collège (n°2), au sein duquel le thème du racisme est omniprésent. Elle oppose radicalement le « là-bas » de son ancien collège à l'« ici » de la situation actuelle : *« Si on parle du racisme, moi avant j'étais à M. C'est vrai qu'ici il y en a beaucoup plus. Là-bas j'ai pas vu ça. (…) Alors que quand je suis venue ici, le premier truc que j'ai vu c'est qu'il y avait que du racisme. (…) [là-bas] on parlait même pas de racisme, ça faisait pas partie de notre quotidien. Alors qu'ici c'est un sujet qui revient souvent. En venant ici, c'est le premier truc que j'ai vu. »* Marie s'est habituée à cette situation. *« Sur le coup ça m'a un peu choquée, mais après je le voyais tous les jours, donc... C'est pour ça, cette année, le racisme ça me choque même plus. »* Elle se dit « neutre » dans le jeu des « clans », racistes contre antiracistes, qui occupe une (petite) partie des adolescents de ce collège. Elle se dit et se montre cependant franchement opposée au racisme, mais elle ne peut être dans un anti-racisme de combat ; elle détourne plutôt le regard. Elle finit par montrer que cette mise à distance est une réponse à la nécessité de se protéger, dans un environnement personnel et familial qui la confronte en permanence aux logiques racistes.

« M : Je serais quand même pour qu'il y ait pas de racisme. Mais voilà quoi, y en a, bon ben tant pis. De toute façon, on peut vraiment rien y faire. On peut essayer d'empêcher les gens de venir, mais il y en aura toujours. Je sais pas, comme j'ai dit avant, c'est mon quotidien, je vois des racistes un peu partout. Quand je vais dans le train, quand je rentre chez moi, quand je vais chez ma grand-mère, chez mon père, parce qu'il y a beaucoup de personnes dans ma famille qui sont racistes, donc euh...
Enquêteur : Ah ouais ?
M : Ouais. Souvent j'entends des trucs, sur le coup c'est, pfff… "ah bon vous pensez ça ? ben dis donc !"
Enq : C'est quoi ? Qu'est-ce que vous entendez ?
M : Ahh, pfff… C'est des trucs du style, je vais chez ma grand-mère le soir des élections présidentielles et c'est : "t'as voté qui toi ?" "ah moi Le Pen" "et toi ?" "Ah Le Pen". Le Pen, Le Pen, et ils sont tous collés devant la télé : "ah mais c'est Chirac, quel con lui, il était obligé de sortir, maintenant il y aura encore des étrangers". Voilà, des trucs comme ça. Ca, ça va encore, mais... une fois j'ai entendu quelqu'un de ma famille dire, en regardant Sarkozy à la télé parler de nettoyer la racaille au kärcher, cette personne a dit : "ah, non, moi je prendrais le lance-flammes, pour certaines personnes il faudrait réouvrir le camp du Struthof, et tout". Sur le coup, ça ça m'a, pfff… C'est le truc qui m'a le plus choquée. J'ai dit "Punaise, on est en train de faire ça [en cours d'Histoire], la guerre mondiale et tout." Ca, ça m'a vraiment choquée. "Si tu y étais, toi, au Camp du Struthof, tu verrais." Et quand j'entends ça, je préfère me taire parce qu'il y a pratiquement tout le monde qu'est raciste. Une fois j'ai dit, : "Mais pourquoi vous êtes tous racistes ?" Alors là c'était le gros débat, tout le monde s'engueulait, j'ai pas préféré rester. Donc moi, ça fait partie de mon quotidien. Je rentre chez moi le soir, j'entends : "Prochain tournant, je vote Sarkozy ou je vote Le Pen, s'il se représente" ou encore : "Ah, encore des bougnoules qui brûlent des bagnoles", des trucs comme ça. (…) Je ne fais même pas attention." »

La violence de la situation est esquivée, par une mise en retrait, et Marie tient bon, dans sa distance critique. Son retrait ne signifie pas un désintéressement, mais un repli quasi stratégique, parce qu'il lui est impossible de soutenir publiquement son point de vue. *« Bon, après, j'entends ça tous les jours donc… Si je me dis je vais lutter contre le racisme, eh ! je vais lutter contre toute ma famille. »* Le retrait permet à Marie de ne pas être dans l'affrontement, et de se séparer des logiques familiales sans détruire la relation, en construisant son univers intellectuel en dehors des logiques racistes. À l'entendre, on a le sentiment que la banalité et la violence du racisme familial contribuent au contraire à lui faire prendre du recul, et à justifier ce détachement de la situation, qui est en même temps détachement à l'égard de la famille. Marie se construit hors du racisme idéologisé de sa famille. Et pourtant, ce racisme ambiant a contribué à structurer son rapport au monde ; Marie a baigné dedans, et y a cru ; puis elle a bifurqué. Voici comment elle raconte cette rupture à l'égard d'une trajectoire idéologique familiale :

« M : C'est depuis que je suis toute petite donc c'est comme ça, quoi, en étant petite on m'a dit : "Eux, c'est les méchants, et eux, c'est les gentils. Et après j'habitais dans un petit patelin, à N., où il n'y avait pas un seul étranger, et puis un jour, il y a une famille noire qui est venue, et c'est tout le monde qui les a regardés comme ça avec des gros yeux. Personne n'a jamais vu des étrangers, en haut. Du coup, moi, ça m'a choquée, et je voulais pas leur parler vu que depuis toute petite on me dit qu'ils sont méchants, qu'il faut pas traîner avec eux, que c'est des gens qui profitent des autres gens. Et puis une fois la personne est venue me parler et je l'ai trouvée sympa, et on a sympathisé, puis après on traînait ensemble. Et depuis, je me dis c'est n'importe quoi le racisme. (…) le déclic, c'est que, voilà, au début c'est vraiment du bourrage de crâne, on entend ça partout, vu que c'était ma famille je me disais forcément ils ont raison, c'est ma famille, et après j'ai commencé à grandir et j'ai sympathisé avec ces personnes qui étaient noires et je me suis dit qu'il y avait des gens qui étaient Blancs qui étaient plus méchants que cette personne là, qu'en fait ça n'avait rien à voir. (…) Quand j'étais petite, je ne me disais pas, je suis raciste, j'aime pas ceux-là ; mais quand quelqu'un me disait qu'il était raciste, je trouvais ça normal. Mais maintenant je ne trouve pas ça vraiment normal. »

À suivre cette histoire singulière, il ressort que la socialisation ne se fait pas uniquement, comme on l'entend parfois dire, entre la famille et l'école, et dans la tension entre ces deux espaces. Les parcours de vie empruntent des chemins multiples et se tissent de rencontres diverses. Ainsi, la socialisation familiale n'est pas une explication suffisante au déploiement de l'idéologie raciste au sein des générations suivantes. Les résistances à ces processus se font sur le registre *individuel*, en trouvant des points d'appuis hors de la famille ou parfois aussi dedans. Marie explique bien combien il lui est difficile d'agir sur la réalité familiale elle-même. C'est aussi ce que suggère Didier, déjà cité, lorsqu'il parle du racisme des grands-parents : *« Je pense qu'on répond pas grand chose, parce que c'est quand même nos grands-parents »*. Lorsque le racisme est dans la famille, on compose avec une réalité affective multiple, on bricole des positions complexes pour pouvoir vivre sans rupture irréparable.

La question du racisme rejoint la question des valeurs et des normes. L'imputation aux parents exprime un sentiment de décalage de normes, et rend donc visible le caractère intrinsèquement normatif qui existe dans le regard des professionnels. Ainsi, une CPE fait le lien, en exprimant le fait que le jugement des parents la renvoie à ses propres normes en tant que parent. La norme éducative de l'école implique *un certain rapport à la norme*, et c'est aussi cela qui est mis en jeu dans le rapport aux parents d'élèves. *« C'est tout le problème de l'éducation citoyenne ; il faut leur apprendre qu'on ne rentre pas dans un bureau sans frapper, qu'on dit bonjour, qu'on dit merci, on en est là pour certains gamins. Voilà. C'est usant. Mais c'est des bonnes leçons quand on est parent. C'est une bonne leçon de vie parce qu'on voit ce que peuvent devenir nos enfants si on rate les paliers essentiels sur le plan éducatif. Parce qu'il y a quand même des ratés du côté des parents »* Il y a donc tout lieu de penser que ce qui se dit, dans ces discours sur les parents, reflète autant le « malentendu »[13] entre école et parents qu'une réalité essentielle du racisme.

Comment travaille-t-on le thème du racisme en classe ?

Les pratiques professionnelles, et en particulier enseignantes, sont diverses, et il ne s'agit pas de systématiser. Cependant, on observe deux tendances fortes, dont la première est que les enseignants sont souvent en difficulté pour traiter ce thème. *« C'est compliqué »*, *« c'est difficile »*, disent-ils. Cela explique, comme nous le verrons, que certains ne le traitent pas. Cela explique aussi des subterfuges et des détours, pour trouver la façon d'aborder des ques-

[13] DUBET F. (dir.), *Ecole familles, le malentendu*, Paris, Les éditions Textuel, 1997.

tions que l'on n'ose pas ouvrir de front. « *Tel quel, j'ai jamais… moi personnellement, Non je ne sais pas vraiment comment aborder le problème, je l'aborde sans l'aborder c'est-à-dire que j'essaie de casser des idées reçues sur l'intégration, les problèmes de l'immigration, etc.* » (Enseignant, HG, CG6) La seconde tendance confirme ce que avons suggéré précédemment : l'anti-racisme semble être une des facettes du rôle attendu du « bon élève ». Ce qui n'est pas sans conséquences.

Parler du racisme à l'école ?

Le racisme semble rarement abordé à l'école, hors des situations spécifiques de problèmes. Lorsqu'il est abordé, cela laisse en tout cas peu de traces auprès des élèves : « *Franchement je me rappelle plus. Mais c'était avec la prof de français qu'on a abordé ça. Pas un sujet de deux heures ou trois heures, c'est cinq minutes et c'est tout.* » (Fatiha, 20A, BPCompta, LP) On ne saurait juger le travail fait à travers les seules traces dans la mémoire des élèves, mais on peut peut-être relier ce constat avec les difficultés éprouvées par les enseignants à travailler vraiment avec la parole et le débat.

Cette difficulté semble d'abord due aux conceptions de la discussion et de la parole, qui ne sont pas toujours considérées par les enseignants comme faisant partie du travail : « *Des discussions il y en a rarement, pourquoi j'en sais rien. À part le fait que chez moi, je ne veux pas qu'on parle de religion ou de politique, je veux qu'on bosse.* » (Enseignant, Français, LP) Les enseignants n'ont pas toujours l'habitude, eux-mêmes, de la discussion argumentée, et ils sont parfois mal préparés à faire face à des situations conflictuelles. C'est ce qu'explique par exemple cette enseignante, à partir d'une lecture culturaliste ethnicisante, qui met en scène la peur de l'affrontement avec les élèves : « *Ils n'attendent que ça et alors là s'ils rentrent dans la confrontation, dans le conflit avec vous, de toute façon ils sont très bien outillés, au niveau de la joute oratoire, ils sont excellents, et nous pas du tout. Parce que sans doute qu'ils pratiquent ça plus que nous. J'avais vu ça, quand on traitait de la délinquance, il y avait un mot, "le dozen". Alors ce sont des joutes oratoires africaines. Du coup j'ai demandé à deux élèves africaines, elles savaient pas trop et j'ai regardé sur Internet et je suis tombé sur une thèse de doctorat d'une canadienne, c'était sur le rap dans les cités, et elle disait que la base c'était le dozen. Et le dozen c'est quand deux personnes s'interpellent, se répondent, elles se lancent des vannes en fait, mais sans jamais passer aux mains.* » (Français, LP)

Nombreux sont ceux qui ont peur de se retrouver dans une telle situation, parce que, paradoxalement, la *parole* n'est pas « leur » terrain ; leur terrain est plutôt celui du *discours*. Diverses stratégies sont utilisées, pour contourner la mise en débat et cadrer le cours. La plus fréquente semble être de ne pas accepter toute discussion potentiellement polémique et d'arrêter immédiatement toute situation où les propos s'emballent. Le choix des sujets se révèle particulièrement stratégique, dans ce sens, pour ne pas créer de débat : c'est ainsi qu'en ECJS, on traitera « la pollution » plutôt que « le racisme », car on sait que cela intéresse moins les élèves, et suscitera donc moins d'enthousiasme débordant. Une autre stratégie est de faire appel à des intervenants extérieurs, afin de pallier la crainte d'ouvrir le thème, tout en permettant le débat. L'école externalise donc en partie la fonction de débat. C'est comme cela

qu'on peut comprendre le succès relatif d'opérations telles que « Le mois de l'Autre » (cf. annexe4). Au titre des stratégies pour éviter le débat, il faut aussi remarquer des pratiques particulièrement élaborées de cadrage :

> *« [Des débats en ECJS] ah non, non moi je ne touche pas à ça ! Je ne suis pas sûre d'être suffisamment objective pour arriver à mener un débat avec 30 adolescents. Il faudrait que ce soit hyper préparé et bon, préparer pendant 4 heures, 5 heures un truc qui va prendre 1 heure, avec le risque que ça foire… En fait j'ai commencé à avoir de sérieux problèmes cardiaques, il y a deux ans en ECJS, j'ai changé de stratégie. [Maintenant, c'est] question/réponse. je lis mon texte - alors on commence déjà par expliquer des mots parce que les élèves ont un vocabulaire limité. Je repère les mots qu'ils vont pas comprendre après eux ils en rajoutent encore. Il y a des moments où on parle et des moments de repos [où] ils écrivent. Et après, en fait, quand je pose de questions, je suis relativement déçue : ils restent dans une banalité totale. Alors soit ça les intéresse pas, soit ils veulent pas se mouiller, soit ils se disent devant la prof on peut pas s'énerver, j'en sais rien. » (Enseignant, Français, LP)*

On le voit, avec de telles stratégies, l'ECJS est loin de remplir ses objectifs. Et surtout, le racisme est loin d'être travaillé dans la parole. Pour leur part, les élèves sentent bien la difficulté qu'ont les enseignants à ouvrir le débat, et surtout sur des thèmes jugés « sensibles ». Ils décryptent les stratégies des enseignants pour passer au plus vite sur tout ce qui pourrait représenter un terrain de polémique, mais qui, justement, les intéresse… *« On en a fait avec M. B., en ECJS. On avait parlé du racisme, ouais on avait parlé des coutumes, mais on en avait parlé vaguement quand même. (…) comme quoi c'est pas normal et que tout le monde est pareil. Ça revient toujours à la même chose quand on en parle. M. B., il disait qu'il voulait pas trop rentrer dans le sujet parce qu'il avait peur que ça dégénère. Parce que lui il est neutre sur ce sujet, il nous laissait parler, il exprime pas ses idées. Je sais pas, peut être parce qu'il y en a qui pensent différemment, vous savez comment c'est de nos jours, tout de suite ça s'énerve, après c'est les mots et je pense qu'il voulait pas que ça se passe comme ça. Il voulait qu'on en parle tranquillement. »* (Saïda, 18A, BEPsecrét, LP) De son côté, Marion (14 A, 3ème, CG4) regrette qu'on ne fasse pas des débats *« plus souvent et pas qu'en Histoire »*. Elle a le sentiment que les débats sont *« superficiels »*, et que les enseignants *« cherchent plutôt à [les] éloigner »*… Les éloigner du racisme ou les éloigner du débat ? L'ambiguïté de la formule de Marion est justement significative. Elle donne à penser que ce n'est pas seulement les débats qui sont limités, mais peut-être aussi les cours d'Histoire touchant à ces questions (comme la Shoah). Les deux sont très certainement liés : en supprimant le débat, on pense peut-être limiter le terrain d'expression du racisme. Cela traduit, le cas échéant, la crainte des professionnels face à cette question, et aussi un déficit de savoir-faire dans l'animation du conflit et dans la régulation des polémiques.

La crédibilité de la race

En Biologie, le racisme peut être abordé à partir de la notion de *race*, avec tous ses présupposés… racisant. Comme en témoigne l'échange suivant, avec deux enseignantes du Collège 1, la notion de race en biologie vient, non pas contredire les présupposés racistes – ainsi que les ont combattu quelques dizaines d'année d'anti-racisme scientifique – mais les conforter, tout en minimisant leur importance dans le phénomène humain :

« Enseignante de Biologie : C'est aussi relatif à ma matière. Parce que nous on parle de races parmi les hommes, puisque nous on a une définition de races qui n'est pas la même qu'en histoire-géo. En troisième. C'est pas évident à faire passer. (…) c'est vrai qu'introduire le mot race dans une classe, ici, c'est pas évident et faut être bien sûr de quand est-ce qu'on le place… pour pas que ça déborde ! Parce que race et racisme, dans leurs esprits, tout est ensemble.
Enseignante d'Histoire-géo : Plus avec toutes les problématiques qu'on voit en histoire en 3ème, de race supérieure, de race inférieure, il y a la colonisation, il y a le nazisme qui sont passés par là donc ouais, faut y aller avec des pincettes c'est clair.
E Bio : Et ils ont beaucoup de mal à faire la différence entre la définition scientifique de la race et celle qui a été un peu déformée, donc tout ce qui est racisme effectivement. Parce qu'une race, c'est quoi scientifiquement, ben c'est des individus qui font partie de la même espèce mais qui sont différents phy…
E HG : Physiologiquement ?
E Bio : Non pas physiologiquement, justement, physiquement
Enq : Ce qui veut dire que même la définition scientifique a des présupposés ethnicisants ?
E Bio : Oui
Enq : Des présupposés essentialistes ?
E Bio : Oui, parce qu'en fait c'est l'espèce qui est importante. Puisque tous ceux qui font partie de la même espèce peuvent se reproduire entre eux. C'est ça qui est important. Et tous les hommes font partie de la même espèce. (…) Ben effectivement, quand on parle de race chez un chien, on comprend tout de suite, un pitbull et un pincher, c'est pas les mêmes chiens. Pourtant ils peuvent se reproduire entre eux, donc c'est la même espèce. »

De ce point de vue, il n'est pas très surprenant que le terme de race fasse l'objet de difficultés de réception auprès des élèves. Nous avons vu que ceux-ci sont le plus souvent pétris d'un discours anti-raciste majoritaire, qui leur donne à penser que les « races » n'existent pas… L'enseignante de Biologie poursuit, expliquant comme elle travaille cette question, à partir de la mise en scène des différences dans la classe : *« On prend des exemples, et on travaille sur l'aspect des différentes personnes. Alors l'an dernier, quand j'ai commencé à travailler ça, j'étais très surprise parce que, au départ, je partais sur des exemples dans la classe. Et je me suis aperçue que j'étais la seule blanche avec les cheveux les plus clairs et les yeux les plus clairs ! (Elle rit). Parce qu'effectivement, ben, beaucoup de métissage, beaucoup de gens avec des peaux plus sombres que la nôtre, et c'est vrai que je me suis trouvée face à la classe à chercher des yeux clairs et à ne trouver que des yeux marron. Et je me suis retrouvée à prendre mon exemple personnel et ça m'a un petit peu… Ce que je n'avais jamais remarqué, mais tous les gamins l'avaient remarqué ! Parce que quand je leur ai demandé un exemple, ils m'ont dit "Ben, vous ! Vous êtes la seule". Et c'est vrai que ça m'a un petit peu perturbée, de me rendre compte que je n'avais pas du tout fait attention à ça, alors que eux l'avaient vu. »* On voit bien, dans ce récit, comment l'ethnicisation prend place et est justifiée par un argumentaire biologique, qui vient naturaliser la catégorie de race, tout en cherchant à atténuer sa portée idéologique. Pour l'enseignante, la mise en scène de soi-même – elle s'est rendue compte qu'elle n'avait pas le choix – rend palpable le malaise que peut générer l'ethnicisation ; mais il est significatif que l'habitude de l'ethnicité pour les élèves se traduit par la banalité et l'évidence avec laquelle ils désignent l'enseignante…

Une approche historique et quasi mythique

Le racisme semble le plus souvent abordé à partir des cours d'Histoire et d'Education civique, et parfois aussi de Religion (sous un angle moral) ou de Biologie (sous un angle

scientifique). Dans tous les cas, les enseignants expliquent comment ils essayaient de raccrocher le thème du racisme à des dimensions du programme. Cela leur permet de s'appuyer sur des contenus, et d'articuler ainsi un travail éducatif (sur la « citoyenneté ») avec un travail d'enseignement (sur les « savoirs »). « *En cinquième on a un cours d'Education Civique qui s'intitule "La lutte contre les discriminations et contre le racisme". On travaille sur des exemples, on prend l'Apartheid en Afrique du Sud.* » (Enseignant, HG, CG2) « *"Racisme et discrimination", c'est le programme en cinquième d'éducation civique et, concrètement, j'ai pas toujours le temps de le faire dans mon programme et donc on en parle toujours un peu en "à côté" de ce qu'on fait quand on étudie l'Afrique et puis les problèmes de l'immigration.* » (Enseignant, HG, CG6)

Cette approche, parfois par défaut, donne au thème une orientation sensible. Par exemple, le lien avec l'immigration – « les problèmes » de l'immigration - contribue à forger une image qui explique le racisme par la présence des « immigrés »… ce qui justifie implicitement le fonctionnement même du racisme, qui voit dans les immigrés le problème. Par ailleurs, le traitement du racisme via le nazisme peut contribuer à expliquer le constat que la perception du racisme par les élèves se résume parfois au nazisme. On peut donc penser que cette stratégie enseignante peut contribuer à développer un rapport, sinon artificiel, du moins théorique à l'idée de racisme. En effet, les exemples historiques mobilisés correspondent à des formes particulières de racisme institué d'État (apartheid, nazisme…). L'approche du racisme a donc plusieurs caractéristiques ; elle correspond : à des formes historiques et « politiques » singulières ; à des exemples passés et censément révolus ; à des régimes circonscrits affublés d'un stigmate moral ; à des exemples extrêmes de l'organisation du racisme par l'État. Tout est donc réuni pour faire de ces exemples des sortes de mythes mobilisés par l'anti-racisme pour donner à voir les « conséquences » possibles de l'idéologie raciste. Or, force est de constater que la réalité du racisme en général, et en France en particulier, existe sans nécessairement se référer à ces exemples. Et qui plus est, lorsque des adolescents (et des adultes) s'y réfèrent, le caractère de mythe est singulièrement attractif, car il renvoie par exemple à une idéalisation (du mal) et à un fantasme (de toute-puissance).

La mise en scène de ces exemples vise à constituer un contre-exemple à l'idée de démocratie : « *Cette année, je vais faire dans la foulée le chapitre d'Education Civique sur les droits, la démocratie. Pour qu'ils voient bien ce que c'est qu'un régime où tout se passe bien, et qui laisse les gens s'exprimer et exister.* » (Enseignant, HG, CG6) Un régime où tout se passe bien ? Cette formulation est troublante : D'abord, on voit ici l'effet possible de *propagande* du discours anti-raciste, qui peut conduire à une *dépolitisation* des questions contemporaines.[14] Ensuite, la mise en opposition des « modèles » de racisme institué d'État avec un « modèle » de démocratie conduit à occulter le racisme contemporain et ses formes discrètes et intégrées. Avec cette historicisation pour le moins problématique du racisme, on travaille sur quelque chose qui est à la fois très construit et très exemplaire, mais très loin d'une réalité tangible. Interrogés sur cela, les enseignants font une réponse centrée sur une lecture scolaire, montrant la difficulté à se saisir de cette

[14] Cf. à ce propos la critique de ZIZEK S., *Plaidoyer en faveur de l'intolérance*, Castelnau-le-Lez, Climats, 2004.

question du racisme (ou de la discrimination) dans ce qu'elle a d'actuel : il est plus facile de parler d'un exemple historique que de parler de la discrimination subie…

Cette approche pose un problème, et d'abord pour les enseignants eux-mêmes. L'idée que le caractère extrême de ces exemples va suffire à convaincre de l'inanité du racisme repose en grande partie sur des implicites anti-racistes, dont la pertinence peut être démentie par l'expérience. C'est ainsi qu'une enseignante finira rétrospectivement par constater : « *Quand je faisais le cours sur l'Allemagne nazie j'avais vraiment l'impression que devant moi j'avais 25 élèves horrifiés par les lois de Nuremberg ou par les mesures d'exclusion mises en place par Hitler... Et je ne pouvais pas soupçonner que certains élèves puissent approuver ou utiliser ce genre d'idées. Et c'est après, quand pour la première fois, j'ai eu les élèves toute une journée en dehors d'une heure de cours ou dans une salle que je me suis rendue compte de tout ça. Et ce qui est un peu dérangeant c'est qu'ils le cachaient, limite ils nous prenaient un peu pour des abrutis.* » (Enseignant, HG, CG2) Ce que montre cette situation, c'est d'abord que le cadre de la classe peut abriter et masquer l'adhésion au racisme, tant que les élèves continuent à se conformer en apparence au rôle de « bon élève ». Ensuite, cet exemple montre que les implicites anti-racistes ne fonctionnent pas toujours, et qu'il peut être dangereux de faire comme si. Le racisme fonctionnant en grande partie sur la *déshumanisation* de l'autre et sur sa *déréalisation*, il est doutable que la mobilisation de références quasi abstraites à des exemples quasi mythiques aient un réel pouvoir de transformation d'un rapport fantasmatique en un terrain pratique pour agir sur les normes sociales.

L'anti-racisme de principe, ou la morale virtuelle de l'Histoire…

Le constat d'un discours anti-raciste majoritaire chez les élèves, mais pas toujours assumé dans des postures de discours, viendrait conforter l'interprétation selon laquelle la façon de travailler le racisme serait d'effet superficiel. La question est donc ouverte de savoir en quelle mesure la façon de travailler sur le racisme conforte ou non un rapport d'engagement théorique contre le racisme.

Il est assez clair, à travers les entretiens, que l'objectif des enseignants est une certaine conformation morale. « *C'est vrai que j'attends d'eux qu'ils soient contre le racisme* » (Enseignant, HG, CG6) L'empathie peut aussi être recherchée : « *Notre but, c'est quand même de leur faire comprendre que c'est une souffrance, que c'est une parenthèse dans l'histoire allemande qui, même encore aujourd'hui, peut faire souffrir les allemands, non.* » (Enseignant, HG, CG2) Venant confirmer cela, un exemple de travail scolaire conduit par une enseignante d'Histoire montre que, dans un certain nombre de cas, l'anti-racisme fait partie du rôle attendu et évalué dans le travail des élèves.

EXEMPLE 27 : UN TRAVAIL D'ÉDUCATION CIVIQUE SUR LE RACISME

Dans un collège (n°6), nous avons recueilli auprès d'une enseignante d'histoire-géographie les documents relatifs à un travail sur le racisme dans le football fait en cours d'éducation civique, ainsi que les copies corrigées. Les exercices eux-mêmes rendent visible une orientation en faveur d'une conformation à une morale anti-racisme de principe. Par exemple, le polycopié distribué aux élèves comprend l'exercice suivant :

Les élèves répondent à l'exigence implicite de faire du racisme un élément de disqualification. Sont notées avec la totalité du point les réponses telles que : *« Le point commun des deux messages délivré montre que le racisme est idiot »* ; *« Ils ont des réponses plutôt bêtes et ils s'insultent eux-mêmes »* ; *« Le point commun des deux messages est qu'il ne faut pas être raciste » « Le point commun du message délivré par ces affiches est que le racisme [n']est pas bien, et que c'est même quelque chose d'idiot »* La mention de l'anti-racisme est suffisante pour avoir la totalité du point : *« Les deux documents lut[tent] contre le racisme » « Le point commun de ces deux affiches c'est qu'il y a des gens contre le racisme » À* l'inverse, lorsque les élèves ne répondent pas à cette exigence, ils sont sous-notés : *« Cela montre qu'il y a du racisme partout »* ; *« Les deux documents ont un point commun qui est le racisme »* (Notations : 0,5 points) Il ne suffit donc pas de dire le racisme, mais de le juger… Les commentaires généraux des copies laissent apparaître sans détour l'objectif moraliste : *« C'est bien de rejeter le racisme mais tu ne réponds à aucun des sujets demandés »* On encourage un positionnement personnel : *« Ton point de vue ? » « Bonne narration + avis personnel »*

On ne saurait bien sûr réduire l'exercice au seul enjeu d'une affirmation anti-raciste. L'orthographe, la grammaire et la qualité stylistique de l'écriture sont aussi soulignées - mais ne semblent pas faire vraiment partie de la notation - ; la clarté du propos et la réponse aux questions sont nettement déterminants de la notation. Sur le fond, l'enseignante cherche à faire réfléchir les élèves à la contradiction entre l'objectif économique du spectacle footballistique et la morale. Ce qui conduit à montrer que la prise de conscience de cette contradiction n'est pas évidente : *« Bonnes idées, mais malheureusement infaisable puisque c'est la télé qui faut gagner des sous !!! » « Le problème est là [interdire de stade]. Qui dit "interdire" = perdre des clients, ceux qui remplissent les stades dont les porte-monnaie des clubs »* (souligné dans le texte).

L'anti-racisme fait visiblement partie du rôle attendu, sans que cela corresponde toujours à un engagement effectif ou à un travail moral réel. Une enseignante explique, par exemple : *« [Dans les manuels scolaires] ils vous montrent les logos de, par exemple "Touche pas à mon pote", de la "Ligue contre le racisme" des choses comme ça (…) On veut vous montrer que c'est pas juste, quoi, on amène les enfants à montrer que c'est pas très juste et puis c'est tout. On essaie pas trop de creuser sur quelles sont leurs perceptions de la chose. Je n'ai jamais vu demander aux enfants de débattre sur les sujets et de livrer leurs sentiments par rapport à ça. »* (Enseignant, HG, CG6) Autrement dit, l'attente de conformation à un anti-racisme de principe ne correspond pas nécessairement à un travail effectif pour faire de ce principe une réalité éthique. L'exigence porte ainsi plus sur la conformité au rôle que sur une réflexion morale sur ses propres valeurs. Ce qui suppose d'agir activement pour conformer les élèves à un anti-racisme formel ou au moins à une apparente neutralité, en même temps que pour contenir leur expression : *« On fait comme*

si les élèves ne pensaient pas ça du tout, on fait comme s'ils pensaient rien, finalement, on leur présente un cas et puis voilà : c'est pas très juste, il faut que tout le monde soit traité sur un pied d'égalité, il faut pas de discrimination. » (Enseignant, HG, CG6) Cela témoigne probablement de la difficulté de l'école à travailler la question des valeurs. Il y a une certaine artificialité dans le travail sur les valeurs, dans le sens où celles-ci sont posées comme des *références établies*, et non comme des points de repères à construire. Le problème est évidemment qu'une référence morale n'est pas établie en soi. Décréter et affirmer des valeurs morales ne fait pas de celles-ci une référence de fait, pratique, usuelle. La position de principe ne fait pas posture. Philippe Meirieu note justement que *« l'adulte qui impose des valeurs par la contrainte admet implicitement qu'il est incapable de les faire partager, de les rendre suffisamment attractives pour interpeller la liberté de l'Autre. Les valeurs ne se transmettent pas… »*[15]

Plus encore, face aux phénomènes complexes, on voit bien que les difficultés des enseignants découlent en partie de leurs propres doutes, et donc de leur propre instabilité axiologique (relative aux valeurs). Si ce n'est pas nettement le cas en matière de racisme, cela est remarquable sur le thème des « violences urbaines », qui alimente et légitime des ressentiments ethnistes et des préjugés racistes. Un exemple d'une forme de tergiversation qui dit l'incertitude normative, laquelle n'est pas compensée par des orientations institutionnelles :

> *« Je ne connais pas la vérité moi là-dessus. Là où c'est délicat, c'est qu'on peut chercher à creuser, à voir leurs réactions, mais dans quel but ? Quel enseignement je peux leur apporter, est-ce que ma façon de penser est la bonne ou pas, j'en sais rien, j'essaie d'être tolérante, je ne peux pas non plus tout excuser, moi personnellement, plus en tant que professeur, je n'accepte pas toutes ces destructions. Même si, comme dit, j'arrive à expliquer ces rébellions, j'arrive à comprendre leur malaise. Il y a quand même des lois - il y a des zones de non droit, la loi ne s'applique pas, moi ça me choque. Alors qu'est-ce que vous voulez que je leur enseigne moi à ces enfants. Leur dire "Oh c'est très bien", leur dire "C'est mal" et inciter au rejet de l'autre, c'est pas forcément bon non plus, enfin. Je ne sais pas trop où est la vérité et concrètement, je dois dire que je ne reçois non plus aucune consigne au niveau ministériel pour aborder ces problèmes là. On est un peu lâchés par rapport à l'actualité et puis voilà quoi. On nous demande d'enseigner la lutte contre le racisme dans le vide. (…) Moi je n'sais pas comment faire. Et j'ai peur de mettre aussi les pieds dans le plat. Comment réagir à des élèves qui pourraient me dire : "Oh ben, c'est tous des Sales Arabes, ils n'ont qu'à partir" ? Qu'est-ce que je leur réponds, quoi ? J'ai pas tellement de réponses à leur donner : "Il faut être tolérant", "Ah, c'est bien, et ils cassent tout chez nous ?", "Ah oui, mais bon…". Moi après je suis coincée autant que, finalement autant que tout le monde, parce qu'on est tous un peu coincés par rapport à ce problème. » (Enseignant, HG, CG6)*

Dans ce propos, le désarroi est évident. La réponse envisagée met en confrontation le « bien » et le « mal », et l'on peine à sortir d'un jugement moral. Ce propos montre donc a contrario comment les débats sont organisés implicitement avec une finalité de conformation morale, et ce peut-être d'autant plus que le thème apparaît polémique. On se contente parfois d'un débat « pour ou contre », au motif que l'ECJS vise à travailler l'argumentation (*« On fait des débats sur Pour ou Contre la peine de mort »* - Grégory, 15A, 3ème, CG4). Mais peut-on considérer que tous les arguments se valent ? Nous avons dit que la forme des débats, et plus encore leur non-organisation traduisent un malaise enseignant. Et ce malaise prend sens dans la question du rapport aux valeurs. Ce malaise empêche de construire un rapport complexe à la question du racisme, et d'accepter l'incertitude relative propre à toute situation de débat. On

[15] MEIRIEU P., « Comment éduquer les adolescents aujourd'hui », in *Les chemins de l'apprentissage. L'actualité des méthodes d'« éducation nouvelle »*, éd. Retz/Ceméa, 1996, p.61.

préfère ne pas organiser plutôt que de s'exposer lorsqu'on est soi-même dans l'incertitude. Et cette difficulté même peut contribuer à expliquer que bien des rapports aux élèves se transforment, avec le temps, en logiques de mépris, voire de racisme larvé, comme nous l'avons vu précédemment. Dans ce jeu implicite, les élèves qui sont en désaccord avec la norme anti-raciste du « bon-élève » se taisent généralement, ce qui permet à l'espace classe de demeurer un espace d'apparence non problématique. Mais… on voit bien que lorsque le racisme se dévoile, il dévoile en même temps la structure fondamentalement problématique de l'espace classe, et plus largement l'ambivalence de l'école à l'égard des valeurs.

Il semble bien que l'école passe ici à côté de ce qu'elle vise, en faisant de l'anti-racisme un principe d'évidence. Il semble que certains enseignants fassent comme si la confrontation au racisme et à ses effets produisait « naturellement » une réaction anti-raciste. L'exemple le plus significatif est probablement la visite de camps de concentration. Et en Alsace, la proximité immédiate du Struthof est largement exploitée, puisque quasiment tous les établissements enquêtés ont organisé, à un moment donné, une visite de ce type. Tout se passe comme si la seule visite était suffisante. Ce n'est pas que celle-ci n'est pas préparée, loin de là : on y travaille souvent bien avant, et après, dans le cadre de projets combinant diverses facettes. Mais la visite ne génère pas en elle-même d'effet systématique, comme le remarque cet enseignant, qui s'en étonne : *« On était allés visiter, par rapport à l'antisémitisme, le Struthof. Et on avait emmené trois classes il me semble ; donc classes de seconde, de terminale, je sais plus exactement et j'avais pas senti, justement, dans cette visite, de… comment dire… Ben, ni de haine, ni de soulagement, ni d'attention. Je sentais pas qu'elles se remémoraient ce qui a pu se passer dans ce camp-là, elles ne vivaient pas du tout l'histoire. Pour eux, c'était une visite quelconque. »* (Enseignant, Comptabilité, LP)

Un rapport ambivalent aux faits et aux normes

Au-delà du travail scolaire général sur le racisme, qu'en est-il du traitement des situations impliquant du racisme ? Le premier constat est que l'ampleur du phénomène est toujours minimisée : *« Il n'y a pas de racisme chez nous »* (Direction, LEGT), *« J'ai pas grand chose »* (Direction, CG3). Le second constat est que le jeu de définition du racisme permet de disqualifier cette catégorie, tout en en légitimant éventuellement les logiques : *« Il y a aussi des réactions, je dirais pas du racisme, car la notion de race n'existe pas, ça n'a pas de sens… des réactions, je dirais, d'agacement, de la part des adultes, qui disent : "Il n'y a pas assez de Français. Les adultes sont… agacés, vous voyez ? »* (Vie scolaire, LP) Dans tous les cas, le maintien du racisme à un niveau de généralité va de pair avec un faible investissement des faits.

Un travail qui se détache des faits

Tout se passe comme si les faits étaient effacés au plus vite, et autant que possible requalifiés dans un travail d'ordre général. Lorsque le racisme survient, on traite certes les faits – sans que cela soit systématique -, mais on réinvestit surtout la question dans un registre gé-

néral, justifié par une volonté éducative. Les faits sont constitués en prétexte pour parler du racisme en général, et pour ramener la question au plan de la morale.

> *« Alors on a une action assez importante cette année, dans la ligne directe de ce qui s'est passé l'année dernière, sur le racisme, le CDI a fait sa thématique. Aujourd'hui ils ont publié "le racisme au microscope", ont-ils appelé ça, ils présentent leurs projets, donc un certain nombre d'actions vont se mettre en place, alors on se place sous un angle très général : "racisme". Et puis on va y mettre beaucoup de choses dedans, mais vous voyez je le fais c'est préventif, éducatif, je ne le fais pas avec la conviction que j'ai dans notre population des élèves qu'on a envie de dire dangereux. (…) On essaye de construire quelque chose pour que les élèves aient des repères justes, qu'ils s'expriment sur ces sujets là, mais je me place vraiment dans l'éducatif, je suis pas en train de réparer. » (Direction, CG3)*

Force est de constater un effet de substitution. Le travail d'ordre général, déconnecté des faits, permet de traiter le racisme comme phénomène extérieur. On fait de la sensibilisation, comme s'il s'agissait d'une question qui restait seulement potentielle. On travaille des savoirs, comme si ceux-ci n'avaient pas de résonance pratique et concrète sur le plan de la vie sociale à l'école. Et ce faisant, on oublie (au sens propre et figuré) tendanciellement les faits.

Rien ne montre peut-être mieux cela que la réception de la méthode organisant cette étude. Celle-ci reposant sur l'identification par les acteurs de l'école de faits relatifs au racisme, à l'antisémitisme ou au "communautarisme", elle met particulièrement en scène la logique des faits. La réception difficile de cette stratégie sociologique semble significative d'un statut particulier des faits, puisque nombreux sont ceux qui ont cherché à échapper à cette logique. Ainsi, le thème de cette étude a-t-il été pris d'abord comme un thème *en général*, et l'on a pu chercher à sélectionner les interlocuteurs, non pas selon des faits, mais selon une approche décontextualisée : renvoi vers le CDI qui organise des projets ayant plus ou moins de rapport avec le thème (citoyenneté, etc.) ; choix des classes enquêtées en fonction des professeurs d'histoire-géo susceptible d'être intéressés (l'histoire-géo étant souvent la matière par laquelle on aborde ces questions) ; etc. Bref, le résultat a été que la méthodologie a souvent bifurqué vers d'autres stratégies d'approche de la question. Ce constat est d'autant plus remarquable que, en parallèle de ce détournement méthodologique, nombre d'acteurs ont exprimé leur doute sur le fait que des entretiens permettraient de « saisir » le racisme qu'ils voient, eux, à travers des faits…

Il y a sans doute là l'effet du déni du racisme ; mais plus encore, cela nous semble indiquer un rapport particulier aux faits. S'il est clair que l'approche « en intériorité maximale » n'est pas habituelle pour nos interlocuteurs[16], l'échec relatif de la méthode proposée ne fait que souligner ceci : l'entrée par les faits rompt avec l'unité de temps, d'espace, d'organisation, d'acteurs impliqués, etc. qui vaut généralement du point de vue scolaire. Les professionnels gèrent les faits au quotidien, dans une logique de flux incessant. Ce qui explique, par exemple, qu'ils ne traitent les faits que lorsque ceux-ci leur apparaissent de façon directe : *« S'il y a un problème, on en parle dans la classe avec les professeurs mais s'il y a rien on fait le cours normalement. Et il n'y a pas souvent des problèmes dans le genre. »* (Marine, 13A, 4ème, CG4) Cette

[16] Ils y voient – à juste titre - un bricolage méthodologique qu'ils interprètent comme un signe de non-scientificité. Cela nous semble être un effet idéologique d'une sociologie quantitative et normative (dominante) qui formate son objet principalement avant l'enquête.

stratégie de gestion, bien que compréhensible, contribue cependant à entériner la réalité du racisme comme réalité mineure. Combinée au silence de chacun sur ce tabou, elle explique ce sentiment : « *il n'y a pas de racisme, ou alors je n'en ai jamais entendu parler* » ; « *Je n'ai jamais vu quelqu'un de raciste, ici.* »… L'approche en intériorité a buté sur ceci : le racisme est montré institutionnellement à partir de faits (saisis dans Signa, médiatisés…) mais est peu construit au niveau des établissements scolaires. Paradoxalement, les faits semblent plus importants, et plus considérés au niveau institutionnel qu'au niveau des établissements. Ce n'est pas que les faits sont déconsidérés au niveau local ; mais ils sont effacés au plus vite. On agit sur les faits (de racisme…) pour les réduire, les faire disparaître, et les oublier… L'oubli a été abordé par plusieurs interlocuteurs, qui disent bien l'enjeu qu'il y a pour eux à ne pas rester au niveau des faits, mais à « revenir » à un niveau imaginaire, général, symbolique, qui est le niveau où ils situent leur espoir (en tant que professionnel, et peut-être en tant que citoyens).

Auteurs et victimes : la logique du procès, les logiques de l'enquête

Dans la plupart des établissements enquêtés, la démarche centrée sur les faits a été perçue d'une façon polémique. Les établissements refusant l'enquête auprès des élèves l'ont justifié par la proximité à l'égard des faits : « *Le correspondant police du collège ne souhaite pas aborder ce problème maintenant.*[17] *C'est prématuré. Nous sommes en convalescence. (…) Actuellement, il y a des sujets qui sont trop prématurés au niveau du collège. Les plaies ne sont pas encore refermées.* » (Direction, CG5) Par ailleurs, la sollicitation de points de vue divers autour des faits a été d'emblée réduite à un prisme opposant « auteurs » et « victimes ». La confrontation sociologique des regards a été rabattue sur l'image d'une confrontation judiciaire, au point que certains professionnels ont compris qu'il s'agissait de « *confronter la victime avec son agresseur* » (CPE, CG1) Tout se passe comme si parler des faits voulait dire : désigner des responsables incarnés. Il y a dont bien un rapport particulier aux faits, et à travers cela, un rapport particulier de l'école aux jeunes qui « commettent » ces actes, lesquels actes les font basculer dans une catégorie à part : « *Depuis ce moment-là, je n'arrive plus à m'enlever de la tête que ce gamin est raciste. Je repense toujours à ça.* » (Enseignant, HG, CG1) C'est donc tout logiquement que la demande de travailler sur des faits, en sollicitant le regard de plusieurs acteurs *concernés*, est évaluée en tant que risque de stigmatisation voire comme acte de « délation » : « *Ben je voudrais pas trop parler de cas par cas, parce qu'on est pas non plus là pour faire de la délation ou de la dénonciation ou autre.* » (Enseignant, HG, CG2)

Force est de constater que les catégories utilisées, « auteurs » et « victimes », sont des catégories judiciaires. L'école enregistre ainsi les faits, puisque les fiches-types de signalement sont d'emblée codifiées dans ce langage judiciaire. Jean-Paul Payet, parlant de la violence à l'école, remarque qu'on met en forme la réalité « *à travers la figure du procès. La violence à l'école est parlée dans une métaphore judiciaire, avec son lot de victimes, d'accusés, de coupables, ses réquisi-*

[17] Interrogée sur les événements dans ce collège, la gendarmerie a estimé que la direction de ce collège en « faisait trop », allant jusqu'à « interdire de rentrer le pantalon dans les rangers » (à la mode militaire). A demi-mot, les gendarmes suggèrent que la stratégie de la contention peut avoir l'effet inverse de ce qu'elle prétend imposer…

toires, etc. »[18] Le racisme (parmi d'autres faits délictueux) implique donc souvent un basculement de situation, lorsqu'on cherche à le qualifier : le travail de qualification des faits et de recherche de traces transforme parfois la situation scolaire en terrain d'enquête. L'enquête est orientée vers la recherche des responsabilités, et c'est ce qui explique que l'on mobilise parfois la délation comme pratique accélérée d'identification des responsables : *« Maintenant on fait notre enquête. Alors il y a ceux qui viennent spontanément nous voir et puis les autres ; alors je leur demande toujours d'écrire et de signer, ils s'engagent, mais je leur promets toujours que je ne donne pas mes sources. »* (Direction, CG2)

EXEMPLE 28 : LE TRAVAIL D'ENQUÊTE SUR LES FAITS

[Fiche de signalement du 03/12/04] *« Suite à une enquête interne au collège concernant la circulation d'un CD musical "légion 88" chants incitant à la haine raciale, G. avait en sa possession une pochette sur laquelle se trouvait croix gammée et inscriptions violentes et racistes et affirme être en accord avec ces propos. »*
[Courrier de l'IA aux parents de G.E.] *« Dans le cadre d'une enquête interne concernant la circulation dans l'établissement d'un CD musical incitant à la haine raciale, j'ai été informé par le Collège [nom], que votre fille avait en sa possession une pochette sur laquelle se trouvaient une croix gammées et des inscriptions racistes. Plus grave encore, G. affirme être en accord avec de tels propos. Je vous rappelle qu'une telle attitude est inadmissible et punie par la loi et je compte sur vous pour amener votre fille à une attitude plus digne à l'avenir. »*
[Fiche de signalement du 13/12/04] *« Après la découverte du CD Légion 88 dans les affaires d'H.C., en cours de SP, nous avons rencontré le propriétaire, S.J.. Suite aux entretiens nous avons rencontré tous les autres élèves. Un signalement a été effectué pour G.E. F.N. se trouvait aussi en possession d'une pochette portant le nom de ce groupe. Les parents ne comprennent pas qu'on puisse l'ennuyer (liberté individuelle) ; c'est la seule famille avec laquelle il n'est pas possible de faire un travail éducatif, à ce propos, pour l'instant. »*

Comme l'indique le courrier adressé aux parents de G., la fin de l'enquête cède la place au retour de la morale (on en appelle à « une attitude plus digne »). Le basculement initial dans le procès bifurque : du judiciaire vers le procès en moralité (de la famille). Les habits judiciaires du signalement servent à inscrire la morale dans une référence à une instance supérieure, comme pour la légitimer. De fait, tout se passe comme si le racisme devait être d'emblée jugé (moralement, plus que judiciairement), comme si cette étiquette même *était jugement* – ce qui peut expliquer les hésitations à qualifier les faits comme « racisme », préférant ne pas enfermer les personnes dans cette étiquette infâmante. Le thème du racisme dispose donc la scène scolaire en espace du procès ; ce qui se retrouve dans les logiques sous-jacentes à certains conseils de disciplines… Ainsi, par exemple, le vocabulaire employé dans le compte-rendu d'un de ces conseils mime-t-il la décision de Justice : *« Le conseil de discipline s'est réuni le 24 septembre 2004 à l'initiative de Madame le Principal, pour XY, élève de 5°7 au Collège, qui comparaissait suite à des insultes graves et écrites à deux professeurs accompagné de sa mère. »* La décision aussi, met en scène le *jury moral* : *« Les parents d'élèves se montrent enclins à la clémence, alors que les professeurs et l'Administration insistent sur la gravité des faits »* (Notons au passage que le qualificatif de « raciste » n'est pas « prononcé », comme s'il relevait d'un autre niveau de jugement ; notons aussi la mise en scène de l'institution, dont les majuscules traduisent qu'elle se donne comme une instance supérieure)

[18] PAYET J.-P., « Violence à l'école : les coulisses du procès », in Charlot B., Emin J.-C. (dir.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Bordas, 2001, p.145.

Le rapport à la Loi : une logique extériorisée

Il n'est pas très étonnant, dans ce contexte, de remarquer que la Loi apparaît comme une instance extérieure. Par exemple, le travail sur la Loi, en matière de racisme, est fréquemment lié, dans les établissements enquêtés, à une intervention de la police ou de la gendarmerie, ou encore d'associations spécialisées. Les établissements confrontés à des actes de racisme ou d'antisémitisme voient dans la Brigade de prévention de la délinquance juvénile (BPDJ), notamment, l'opportunité de traiter de la Loi, sans avoir à le prendre soi-même en charge. C'est aussi ainsi que l'on peut comprendre le succès d'expositions ou d'interventions extérieures, qui offrent une forme de réponse « clé en main » pour « traiter » en particulier les questions de racisme. *« L'année dernière, pendant six mois j'avais une exposition du Ministère de l'intérieur qui s'appelle "le mineur et la Loi", et qui présentait les droits et devoirs des élèves et surtout le prix à payer en terme de faute par la loi. (…) 50% des classes ont reçu la visite d'un capitaine de la police pendant une heure et demi. Il est venu travailler sur l'expo que les élèves avaient vu au CDI et répondre à leurs questions. Pour 50% de l'effectif, ça a été, paraît-il, un échange très très riche. Les jeunes ont découvert bien des choses, pas seulement relatives aux insultes graves qui avaient été proférées et aux faits graves qu'on avait connus (…). C'était très complet, très collège, d'ailleurs. C'est une excellente expo. »* (Direction, CG3) Le commentaire est significatif : la qualité de l'exposition est d'être « très collège », ce que nous comprenons comme le fait que l'on attende du support qu'il soit, lui, adapté à un usage immédiat à l'école.

D'une certaine manière, on laisse le soin à un tiers de parler, de façon générale, du thème, que l'on relie en même temps implicitement aux évènements survenus dans l'établissement. En espérant que cette parole fera lien avec les évènements, et fera sens… Ce maintien en extériorité de la Loi, comme si elle ne traversait pas l'établissement, comme si les questions de normes et de règles n'étaient pas au cœur même du travail éducatif, explique peut-être que l'on recourt alors d'autant plus facilement à la police dès lors que sont engagées des questions placées sous le signe de l'ordre. L'appel à la police peut alors pallier l'abandon du terrain professionnel concernant la norme, la règle et la Loi, au point que l'intervention même de la police est prise pour auto-suffisante : *« Il y a un gendarme de la [BPDJ] qui est intervenu, pour parler des droits et des devoirs, leur dire la Loi, et tout, ce qu'on encourre pour le racisme, suite à ce qui s'était passé, mais bon, j'étais assez déçue. Je pensais qu'ils avaient l'habitude de faire ça, mais il n'avait même pas préparé. Il m'a dit qu'il n'avait rien préparé parce qu'il ne savait pas trop ce qu'on attendait. »* (Direction, CG2)

La gestion des faits peut suivre la même logique. Dans le collège n°2, confronté à des menaces de « bataille rangée » la fonction policière a pris le pas sur le travail de la norme, et l'école est suspendue au rétablissement extérieur de l'ordre : *« On a montré les dents, on leur a dit : "Un, les gendarmes ont vos noms ; Deux, c'est interdit par la Constitution". »* La menace passe avant la règle… C'est que l'on a basculé dans une situation où les faits ne sont plus lus que sous l'angle de la sécurité, et que l'on recherche désormais « la paix » : *« En fait, on a eu la*

paix, parce ce que c'est de ça qu'il s'agit, quand les gendarmes [sont intervenus] et les gendarmes m'ont demandé de présenter quelques-uns des intolérants, et bon, moi j'ai toujours eu le même discours de respect, de tolérance, mais je pense que c'est insuffisant et les gendarmes ont dit, moi je vous préviens je prends les noms. » (Direction, CG2) On voit dans ce récit que l'intervention policière intervient dans un contexte où le discours moral s'est détaché du discours légal. Le travail de l'école s'est réduit à un « discours de respect, de tolérance », opposé au travail de la sanction, qui, du coup, déléguée à la gendarmerie, prend la forme du rapport de force.

La sanction des actes de racisme

La sanction désigne les actes posés et les actions mises en œuvre qui vont faire le rappel et le retour à la règle. C'est-à-dire que la sanction est un triple processus qui, tout à la fois, *dit* la règle, *qualifie* la transgression et *organise* un mode de réparation ou de retour à l'interdit. Elle se distingue de la punition, qui est l'exercice d'une violence. La sanction est ainsi d'abord un acte social(isant), qui a pour fonction de *restaurer la règle comme règle commune* (l'inter-dit est, au sens propre, ce qui est dit et convenu entre au sein d'une collectivité quant aux limites à ne pas franchir), ce qui suppose que la transgression soit *nommée*, que le problème soit constitué. Le « retour à la normale » suppose que la norme soit à nouveau partagée ; sans cela, c'est la norme elle-même qui est disqualifiée.

Sur ce plan, le premier constat est qu'une grande partie des actes ne sont pas constitués en faits, ou que les faits ne sont pas forcément qualifiés de racistes. Cela pose donc une question éducative : la sanction n'a pas nécessairement lieu ; ou lorsqu'elle a lieu, elle repose sur des qualifications qui ne conduisent pas à travailler le racisme et les normes sociales pratiques qui s'y réfèrent. L'analyse des sanctions des actes qualifiés de « racisme » prolonge ce constat : par-delà d'une qualification commune d'actes « racistes », les sanctions sont très variables, car les professionnels *« naviguent à vue »*[19], en bricolant des réponses individuelles et parteilles. De fait, beaucoup de choses contribuent à la déterminer, c'est-à-dire à la fois le fait qu'il y ait une sanction ou non, et la forme ou l'intensité qu'elle prendra. Cela dépend des adultes et des élèves concernés, des « auteurs » et des « victimes », des circonstances dans lesquels cela se déroule, de la pression parentale pour qualifier les faits comme racisme ou non, de logiques médiatiques qui pourront surgir, etc. Cela varie aussi, probablement, d'un établissement à l'autre, mais nous ne sommes pas en mesure de distinguer ici les « effets établissements » des différences individuelles ou circonstancielles de pratiques. Par contre, il est certain que, autant l'identification des actes que la nature des sanctions dépendent de l'espace dans lesquels elles se manifestent : la classe, la cour, le couloir, etc. sont autant de lieux distincts qui donnent lieu à des régulations différentes. L'espace prescrit des comportements et détermine des interactions.

[19] PERALVA A., « Des collégiens et de la violence », op. cit.

La sanction morale et « éducative »

La majorité des sanctions est d'ordre moral. Elle reste circonscrite à l'établissement et prend la forme d'une intervention d'un adulte dans le cadre où les faits sont rendus visibles (enseignants dans la classe, surveillants dans la cour, etc.). Selon la gravité accordée aux faits, l'intervention peut être doublée par un tiers marquant une autorité supérieure (direction) ou extérieure à la classe (vie scolaire). Ces sanctions, qui sont généralement des rappels à l'ordre (rappel des règles, de la loi, de la morale), reposent donc sur un principe de confrontation à l'autorité supérieure, avant une réintégration normalisée dans l'espace de la classe. Ces interventions sont généralement qualifiées d'« éducatives » par les acteurs de l'école, parce qu'elles sortent de la stricte relation scolaire d'enseignement, sans pour autant sortir des logiques et du lieu éducatif qu'est l'établissement (exclusion, etc.). Éducatif signifie deux choses : D'une part, une position intermédiaire et périphérique entre la sanction scolaire (notation ou punition) et la sanction institutionnelle (conseil de discipline, exclusion). D'autre part, éducatif signifie que l'on va insister sur une logique de réparation, qui prend très souvent une double forme : excuses, éventuellement publiques ou écrites ; production d'un travail plus général (dossier, rédaction…) sur le thème auquel est rattaché la qualification de l'acte : travail sur la Shoah ou les camps de concentration en cas de croix gammées ; travail sur le racisme ou l'apartheid en cas d'injure raciste…

La forme que prennent ces sanctions morales et éducatives est significative de la conception même de l'espace scolaire : la sanction correspond à une suspension du cours normal des choses, et donc à un travail décalé par rapport à celui des cours. Décalé ne veut pas dire qu'il n'y est pas articulé ou qu'il n'y prend pas également sens. Mais sa forme et son contenu sont liés à l'enseignement (on y écrit, on y travaille sur des savoirs, etc.) tout en étant autre chose…

Le signalement comme mode de sanction

Au préalable, remarquons que la notion de signalement est polysémique.

LA PLURALITÉ DES TYPES DE SIGNALEMENT

Lorsque les acteurs de l'école parlent de signalement, cela peut être tout aussi bien :

- Un signalement interne à l'établissement, par lequel des faits constatés à un endroit (la classe, la cour, le couloir, etc.) sont enregistrés et portés à la connaissance de la direction. Les formes de ce type de signalement sont variables, d'un établissement à l'autre, mais fréquemment, les établissements ont mis en place des « fiches d'incident » destinées à faire remonter à la direction les informations.

- Un signalement externe à l'établissement mais interne à l'institution, en direction de l'Inspection académique (ou de l'IEN pour les écoles primaires). Ce signalement prend plusieurs formes possibles, dont la plus organisée est la saisie par le logiciel Signa. Mais d'autres formes de signalement existent, et en particulier la transmission directe à l'Inspecteur d'académie voire au Recteur de certaines situations jugées particulièrement graves.

- Un signalement externe à l'institution, en direction de la Gendarmerie, de la Police nationale, du Parquet, des services sociaux du Conseil général, etc. selon les cas. Encore faut-il ici distinguer le signalement (simple information) d'une démarche judiciaire, par exemple, telle que le dépôt de plainte.

La notion de signalement est donc variable, et elle peut aussi concerner d'autres acteurs, selon les significations accordées aux faits. Dans certains cas, fort spectaculaires, qui peuvent avoir un potentiel de significations locales et politiques (et pas seulement scolaires ou individuelles), le signalement est aussi transmis aux élus locaux. Ainsi, par exemple, un dossier de signalement pour une « bagarre suivie d'incidents » a-t-il été envoyé directement, par mail : au cabinet de l'Inspecteur d'académie, avec copie au cabinet du Recteur ; au Maire de la commune d'implantation du collège ; au Maire d'une commune voisine. Cette réaction d'alerte générale a été effectuée dans un contexte de « *profanation toute récente du Hartmanswillerkopf* ». Le chef d'établissement précise : « *Cet échauffement soudain des esprits des collégiens ne vient pas tout seul, même si je sens une radicalisation des positions depuis l'année dernière.* »

A priori, on peut penser que l'enchaînement de ces différents modes de signalement est chronologique et qu'il correspond à des degrés progressifs de gravité des faits. Mais la réalité des pratiques semble plus complexe. En particulier, des faits qui semblent être de même type ne donnent pas lieu aux mêmes procédures de signalement ou de sanction. Le type de signalement et l'ampleur de la diffusion disent donc aussi des choses du la vie de l'établissement, du contexte local, et pas exclusivement des faits eux-mêmes. Les dossiers de signalement aux Inspections académiques sont souvent au carrefour de tous ces types de signalement, dans la mesure où ils rendent généralement compte de la plupart des démarches effectuées.

Le signalement agit d'au moins deux façons – qui ne sont pas, ni l'une ni l'autre, systématiques. La première est que le fait de signaler peut devenir un argument, dans la relation entre les adultes et les élèves. Dans ce cas, « je vais le signaler » ou « je l'ai signalé » introduit au cœur de la relation la référence à une instance, extérieure et supérieure, qui représente, surtout symboliquement, un degré supérieur de gravité. Le signalement peut aussi produire, d'une façon qui n'est pas toujours liée à la volonté directe des acteurs de l'établissement, un second niveau de régulation, comme une intervention de l'Inspection académique. Le propos suivant est significatif du fait que l'intervention de l'Inspecteur, à la fois fait sanction, et est présenté comme hors sanction : « *C'est un jeune (…) qui a traité un autre du fait qu'il était noir. Il a reçu un avertissement de l'Inspecteur d'Académie sans sanction.* » (CG1, Direction)

Les cas de sanction disciplinaire et judiciaire

La sanction disciplinaire et plus encore judiciaire signifie le passage du monde scolaire à un autre ; la sanction suspend alors de façon radicale les règles en usage. L'exclusion de l'établissement, généralement pour quelques jours, a ainsi un effet paradoxal, car, en écartant les jeunes de l'école, c'est la fonction régulatrice de l'école que l'on empêche. De même, le rôle de basculement dans un autre monde avec d'autres règles, opéré par la Justice, est particulièrement marquant en ce qui concerne les phases précédant le jugement. Le secret de l'instruction suspend officiellement la réalité en la situant comme dans une « antichambre » (soit, pris au sens propre, un non-lieu pour l'école). L'irruption du judiciaire conduit les acteurs de l'école à une grande prudence, qui, selon l'interprétation qui en est faite, va justifier un degré plus ou moins grande de dérogation aux pratiques habituelles, et une pratique plus

ou moins souple avec ces règles. *« C'est un fait qui a défrayé la presse l'année dernière. Au cours d'un itinéraire de découverte sur les trois religions du Livre, un des intervenants a été insulté, bon ça fait l'objet d'une instruction qui à ma connaissance n'est pas close. Donc, il m'est totalement impossible de vous désigner des élèves dont je peux penser qu'ils sont partie prenante parce que ce serait quasiment les désigner à la justice. Bon. Or c'est la justice qui a le pouvoir d'investigation sur ces faits, ce n'est pas moi. Alors c'est un peu délicat. »* (CG1, Direction)

Une absence de sanction des actes commis par des adultes

La question du racisme (ou de la violence) des professionnels fait rarement l'objet d'une régulation institutionnelle qui qualifie les actes et les sanctionne en tant que tels. Face aux « racistes de service », ou aux professionnels ayant des actes de violence répétés, l'usage est souvent d'attendre qu'ils partent à la retraite. Face aux propos racistes ou aux comportements violents, qui sont souvent connus de tous par bouche à oreilles, un silence organisé vient protéger le corps professionnel et l'institution, en réduisant l'auteur à un « cas particulier » pour (contre ?) lequel on ne peut rien faire. *« Il est un peu spécial, alors on ne rentre pas trop dedans. Il est resté militaire dans sa manière d'être… Quand il vient déverser son venin, on lui dit qu'on n'est pas là pour ça… »* (Vie scolaire, CG6) *« C'est difficile d'en partler. On n'est pas toujours d'accord… on est obligé de se résigner… il y a des gens qui manquent d'ouverture d'esprit… mais je ne le dis pas. »* (Vie scolaire, LP) *« [Un enseignant tenant des propos racistes et ayant des gestes violents] les élèves en parlent. C'est pas évident de l'entendre parce que nous on est pieds et poings liés. On peut pas non plus… »* (Enseignant, HG, CG1)

Il arrive cependant que des professionnels s'impliquent et essaient de discuter avec leur collègue, mais cela reste des initiatives individuelles. Face à la difficulté de réguler cela au sein des relations professionnelles, cela se termine souvent par un renvoi au niveau de responsabilité hiérarchique supérieur : *« Moi j'évacue auprès du chef d'établissement. Je me couvre comme ça. Et après, si il y a de l'abus, je pense que c'est la responsabilité du chef d'établissement d'aller voir le professeur et de régler ça avec lui. »* (Vie scolaire CG1) *« …Et puis je ne suis pas l'autorité ici. Les personnes compétentes sont au courant. »* (Enseignant, HG, CG1) Face aux élèves, aussi, cela n'est pas toujours traité en tant que tel. On préfère « arrondir les angles » et « passer l'éponge » plutôt que d'entrer en conflit avec un collègue. *« J'ai récupéré des gamins qui étaient comme ça [elle agite fortement les bras en signe de nervosité] Moi, je vais dans la classe, je fais mon speech habituel… Je parle de tolérance, de solidarité, tout ce que vous voulez… Je leur dit qu'on ne fait pas de différences. »* (Vie scolaire, LP) Mais, on le voit, face à un acte subit par des élèves, la tendance peut être de tenir à ceux-ci un discours moral. Parfois même, il arrive que l'on retourne la responsabilité vers les élèves, qui peuvent se voir exclus pour un motif mis en avant par le professionnel pour justifier son acte de violence : *« Moi je comprends pas tout. Parce que la dernière fois y a un gamin qui s'est fait encastrer dans une armoire et c'est lui qu'a été exclu !! (…) J'ai vu qu'il avait un jour d'exclusion. [Le motif] c'était pas écrit. En général ce qu'ils mettent dans ces cas là c'est "comportement inacceptable en cours." »* (Enseignant, HG, CG1)

Un révélateur d'enjeux institutionnels et professionnels

La façon de travailler (ou non) le racisme à l'école nous informe de la réalité du travail au sein de l'école. Si le thème est tabou, et fait l'objet de processus de minimisation, ce n'est pas un hasard. C'est parce qu'il rend visible non seulement des éléments structurels de notre société, mais aussi, des enjeux ou des difficultés professionnels et institutionnels de l'école.

La souffrance professionnelle et la justification d'une auto-limitation

Le thème du racisme n'est pas anodin, et nous avons vu que beaucoup d'enseignants font en sorte de ne pas ouvrir cette question. Plusieurs raisons s'entremêlent ici. Certains professionnels ont expliqué cela par la volonté de leurs collègues de rester en retrait, ce d'autant plus qu'ils ne seraient pas au clair avec le racisme : « *Ça reste toujours des questions très délicates à aborder. Alors entre les idées personnelles qui sont une chose et ce qu'on nous demande d'enseigner, bon, certains enseignants naviguent là-dedans. Alors ils enseignent les grandes théories, les grandes valeurs, voilà la République c'est comme ça, Liberté, Egalité, pas de racisme point. Jusqu'où ils vont je sais pas, à part dire ça…* » (Enseignant, HG, CG6)

La théorie et les discours de principes peuvent très certainement être un refuge, et pas uniquement pour les professionnels qui flirteraient avec le racisme. Au-delà de l'adhésion idéologique, il est évident que la capacité à ouvrir la parole dépend étroitement de l'assurance qu'ont les professionnels dans l'exercice de leur métier. La capacité à parler du racisme, à ouvrir une question aussi incertaine et aussi problématique, dépend étroitement d'une *posture professionnelle*. Bien souvent, la peur de l'incertitude et du conflit introduisent au contraire à une *imposture professionnelle*, si l'on entend par là le fait de naviguer entre des positions diverses pour se protéger, sans assumer un rapport éthique au métier. S'ajoutent à cela une absence manifeste d'expérience du débat et de maîtrise de l'*animation* d'un conflit[20] leur font craindre toute situation au sein de laquelle ils pourraient perdre la face. Cela peut se comprendre, mais il est problématique que la « face » professionnelle repose principalement sur du savoir et de la maîtrise, dans un contexte professionnel qui appelle justement à improviser et à s'impliquer dans un travail ouvert sur les normes et les valeurs…

De ce fait, une autre source d'explication au malaise enseignant peut être avancée. Lorsque les arguments permettant d'éviter de se saisir de *ce que fait vraiment* le racisme et la discrimination sont levés, une crainte se fait jour : Quelles peuvent être les conséquences d'une ouverture réelle de la parole sur ce thème ? Jusqu'où peut-on aller dans l'exploration de cette question, dont le tabou masque précisément la dimension structurelle du racisme et de la discrimination ? Que risque de produire un travail qui traiterait *vraiment* de ces questions ? Peu d'enseignants ont formulé de telles questions. Mais il est fort probable que l'auto-limita-

[20] Nous distinguons bien évidemment le conflit – comme exercice de la confrontation de points de vue – de la violence, qui est réduction de l'autre. Nous considérons qu'un conflit ne doit pas être « géré », au sens de contenu et fermé, mais au contraire « animé » et ouvert, dans la mesure où de lui dépend la capacité de coopération professionnelle. Cf . DHUME F., *La coopération dans les politiques publiques. De l'injonction du faire ensemble à l'exigence de commun*, à paraître, L'Harmattan, 2006.

tion que nous constatons dans le travail sur ce thème prenne en partie ses significations ici. Une enseignante d'histoire a abordé cette difficulté à ouvrir la question :

« POURQUOI EST-CE DIFFICILE DE TRAVAILLER ÇA ? »

« Enseignante : Ben parce que si je leur dit la vérité ils vont tout casser ! (Elle rit)
Enq : c'est-à-dire ?
E : Faut vraiment que je m'explique ?
Enq : Oui, c'est important pour moi de comprendre…
E : Ça pousserait n'importe qui à se révolter ! De comprendre qu'on a parqué les gens à des endroits bien précis… y'a un film qu'est sorti là, un film qui passe au cinéma [Le plafond de verre], je vais pas les emmener le voir, sinon ils vont tout casser !
Enq : Pourquoi ?
E : Parce que, ils vont plus vouloir venir à l'école s'ils le voient, ils vont me dire : "Mais ça sert à quoi ?", c'est terrible ! On peut pas tout leur dire, faut leur laisser croire que… je leur dis pas que pour eux, même avec un Bac, un BTS, ça va être plus dur que pour les autres… Enfin je leur dis un peu, mais je leur dis pas à quel point ! Sinon ça ne sert plus à rien, ils vont arrêter… mais en ce moment, là, c'est terrible et puis ce film-là, c'est… je comprends qu'elle l'ait fait mais en même temps je suis pas sûre que ce soit une bonne chose parce que…
Enq : C'est des questions qu'on peut pas aborder ?
E : Si, on peut, mais faut en mesurer les conséquences. Moi, pour l'instant, je suis plutôt en train de leur dire : "Battez-vous à l'école, vous allez réussir votre vie", s'il faut derrière que je mette : virgule, "mais sachez bien que…" C'est quoi le taux de chômage des jeunes issus de l'immigration aujourd'hui en France, entre 18 et 25 ans ? 60% ? (Silence) Je préfère pas leur dire. Quitte à être un peu lâche, ça je leur dirais pas.
Enq : Et vous vivez avec ça, que vous ne leur dites pas ?
E : Ben ouais, et puis en plus le film qu'est sorti, il nous met vraiment le nez contre ça, quoi. Le plafond de verre, c'est vraiment bien choisi comme titre. On se demande ce qu'on va pouvoir faire pour… parce qu'il y a les annonces du gouvernement d'un côté : "Oui oui, on va lutter contre la discrimination à l'embauche…" enfin, commencez déjà par bien former… et les conseillers d'orientation psychologues, y'a plus que 50 postes au concours l'an prochain, donc tout le travail d'orientation, de conseil, comment il va être mené ? Enfin tout se recoupe, y a tellement de choses que…
Enq : Et ça, on peut pas leur dire ? Cette réalité historique ?
E : La réalité historique, ils la connaissent. Ca, mon travail, je le fais jusque-là. Après, de leur dire à quel point ça va être dur… je veux pas non plus qu'ils aillent se pendre à 15 ans, quoi.
Enq :Vous pensez qu'ils ne le savent pas ?
E : Non, je pense qu'ils sont à l'âge où, enfin j'espère, on croit encore que les choses sont possibles. Je sais qu'on voit parfois des jeunes, dans les reportages, qui disent : "Ouais, de toute façon on sait qu'on n'aura rien, tout est perdu pour nous, on est complètement exclus…" Les nôtres ils sont pas comme ça. Ils ont pas ce sentiment-là. Ils ont pas des propos… peut être justement parce qu'on est optimistes. Mais non, franchement, ils touchent pas le fond nos élèves, peut être certains mais… la majorité non. Je pense qu'ils sont encore assez motivés. Après, où ça va les mener ? c'est ça le problème. »

Ainsi, la crainte exprimée témoigne de la violence ressentie par l'enseignante elle-même, non pas en découvrant le thème, mais en plongeant dans sa matérialité affective. Ces questions traduisent un sentiment de décalage considérable, à plusieurs niveaux : décalage de sens entre le discours de l'école et la réalité des conditions d'insertion professionnelle ; décalage entre des principes moraux théoriques et une réalité concrète qui les nie quotidiennement et massivement ; décalage de perception, aussi, entre les enseignants (du moins cette enseignante) et, pense-t-elle, ses élèves. Ce dernier point explique tout particulièrement le malaise professionnel. Car, en fin de compte, il est visiblement plus facile de céder au déni, quitte à contredire les propos précédents : *« Non ils la vivent pas - enfin je parle pas de certains cas (Elle rit) - mais la plupart d'entre nous, les profs, on les traite comme on traiterait d'autres élèves ; ils sont pas discriminés. Je pense pas qu'ils se heurtent énormément à la discrimination. Peut-être quand il y a*

un contrôle de police et voilà, et encore, nous on dédramatise parce qu'on leur explique qu'après tout c'est aussi pour les protéger eux et que ce n'est pas eux qui sont visés, c'est les dealers... »

C'est ici qu'émergent deux points clés dans cette problématique :

- D'une part, cette parole rend palpable la souffrance professionnelle, qui prend sens face au constat d'une co-production de la discrimination. Les professionnels sont pris dans une injonction contradictoire[21], entre une logique d'insertion professionnelle et une logique de formation à la citoyenneté. Et en particulier : le rôle actif joué dans le maintien sous silence de cette question et dans sa minoration (« on dédramatise »). Se taire et nier que les jeunes subissent fréquemment la discrimination ? C'est, comme le voit bien cette professionnelle, contribuer à seulement calmer de légitimes réactions à une injustice sociale fondamentale. Vijé Franchi a raison de souligner que les « *professionnels (…) vivent au quotidien cette réalité et (…) inventent tous les jours des réponses leur permettant de contenir ce que leur pratique en milieu ethnicisé leur donne à vivre, à digérer et à traiter pour que la société puisse continuer à faire* comme si *la discrimination ethnique n'avait pas de conséquences,* comme si *l'humiliation ne se transmettait pas (en forme traumatique ou en forme de défenses construites dans l'attente d'un traitement de discrimination qu'on ne voit pas pourquoi il aurait été réservé uniquement aux générations de ses parents) et* comme si *elle ne se reproduisait pas dans les rapports sociaux souvent comme fondement même du lien à l'autre (style de relation à l'objet),* comme si *la violence scolaire, les difficultés et l'échec scolaire, l'orientation en surnombre de certains vers des filières professionnelles trouvaient leurs origines dans l'élève et sa famille et n'étaient pas produites en articulation avec une violence structurale et une pratique éducative indifférente aux différences.* »[22] Continuer à se taire et à faire comme si est une violence, dont on voit bien qu'elle concerne aussi, de façon déterminante, le métier même d'enseignant.
- D'autre part, et concomitamment, travailler sur l'ouverture d'une parole et la compréhension du racisme suppose de réinterroger partiellement ce qui fonde le métier, son *sens*. Concrètement aussi, ouvrir la parole suppose, préalablement, que les professionnels sachent accompagner une parole, sachent travailler avec cette parole, sachent animer les conflits divers qui vont inévitablement émerger avec l'exploration de cette problématique… Ces conditions supposent donc là aussi, et le plus souvent, un tout autre rapport au métier.

Les *injonctions contradictoires de l'institution*

Nous avons vu que les professionnels se montrent généralement plus à l'aise avec un thème général qu'avec la réalité factuelle. Et encore… en matière de racisme, certains ne sont pas à l'aise du tout. Cette difficulté à travailler les faits concrets, l'ici et maintenant du racisme, traduit en grande partie une difficulté de l'institution, et pas seulement une difficulté du métier (d'enseignant, par exemple). C'est bien pour cela que certains professionnels ren-

[21] NOEL O., « Injonction institutionnelle paradoxale et souffrance professionnelle » in *VEI-Diversité*, n°137, juin 2004, pp. 116-122.

[22] FRANCHI V., « Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicisé », in VEI-Diversité, n°137, juin 2004, p.22-31.

voient la question au « ministère » : « *C'est toujours de bons principes, de grands idéaux, mais face à l'actualité, au quotidien, on ne nous donne pas de réponse. Je dirais que même, à tout citoyen, le ministère ne nous donne aucune réponse par rapport à ce qui se passe. Concrètement on a aucune déclaration, à part : "il faut calmer les esprits", c'est bien beau mais ce n'est pas "qu'est-ce qu'on fait pour ce genre de situation". Alors, très difficile de naviguer avec les élèves entre ce qu'on leur assène dans l'actualité et les belles idées qu'on voudrait défendre à côté.* » (Enseignant, HG, CG6)

Ce discours met particulièrement en évidence la continuité de logiques entre les différents niveaux de l'institution. La tension entre les « belles idées qu'on voudrait défendre » et « ce qu'on leur assène dans l'actualité » est double. Il s'agit, d'une part, d'une difficulté de *traduction* entre un registre formel et un registre concret, entre le niveau des orientations et celui des pratiques. Cette contradiction est aussi, fondamentalement, celle qui se manifeste entre celui des principes (républicains, démocratiques) et la réalité d'une (ré)action qui privilégie la contention. Ce niveau de difficulté est celui du métier ; il engage les professionnels éducateurs, dans un travail pédagogique qui reste en partie à faire : remettre en chantier les questions de normes, de valeurs et aussi d'autorité. Mais, d'autre part, cette difficulté provient d'une contradiction de logiques institutionnelles. Gérer les faits, pour l'institution, revient à prioriser leur disparition, leur invisibilisation. *« L'important, c'est que ça ne se manifeste pas ici »*, dira par exemple une Principale à propos du racisme d'une élève. C'est bien ce qui explique de multiples stratégies de minoration, de non-signalement, de traitement plus ou moins caché, voire détournés ou de nojn-traitement. Dans la logique de l'institution, que la plupart des professionnels résument par l'expression « pas de vagues », les faits doivent disparaître. Pourtant, une perspective éducative et de traitement des faits de racisme supposerait, au contraire, de rendre visible, d'ouvrir la question. On voit bien, ici, la contradiction dans laquelle sont pris les professionnels, et qui relève d'une *injonction contradictoire et paradoxale*. *« On est tous coincés. Oui, et le Ministère en premier. De l'intérieur il est aussi coincé parce qu'il y a les belles déclarations, mais après quand derrière il y a les actes… »* (Enseignant, HG, CG6)

Il est donc clair que la difficulté des professionnels à travailler localement les faits est en partie imputable à un rapport ambivalent de l'institution à cette problématique. On peut cependant douter que la réponse soit, comme le suggérait implicitement l'enseignante citée ci-dessus, dans une réponse strictement normative de l'institution. On a vu, en matière de voile, comme le déplacement de la question normative d'une régulation locale à une régulation globale n'a pas réglé la question de l'ethnicité à l'école, et a, peut-être, au contraire, contribué à rendre plus difficile l'ouverture de cette problématique, et plus compliquée la relève de ce « défi pour l'école »[23]. Une question de même nature se pose pour le racisme et l'antisémitisme. Ceci, parce que traiter localement les faits de racisme revient à travailler autrement que « simplement » affirmer un point de vue moral global. Une meilleure définition des orientations institutionnelles est certes nécessaire ; mais il apparaît qu'elle doive se conjuguer avec une redéfinition du rapport normatif au sein des pratiques professionnelles. Ce qui veut dire, en ma-

[23] LORCERIE F., *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, ESF / INRP, 2003.

tière institutionnelle, que le cadre global et l'appui technique favorisent un traitement local à partir d'une réinterrogation des pratiques professionnelles quotidiennes.

L'événement (raciste) comme espace d'apprentissage

On ne saurait voir les manifestations de racisme sous le seul angle moral. Le racisme travaille la situation scolaire, et il le fait d'une façon qui n'est pas *en soi* négative, même si elle est toujours problématique. Pour comprendre, finalement, comment opère le racisme dans la réalité scolaire, il faut introduire une notion qui nous permet de prendre quelques distances avec la logique factuelle : c'est la notion d'*événement*. Qu'est-ce qu'un événement ?

Du fait à l'événement : un changement de mesure

On pourrait dire d'un fait qu'il « reste un fait » quand ses significations restent circonscrites à du « déjà vu ou déjà vécu ». Un fait vient prendre sa place dans un fonctionnement habituel, dont les règles sont relativement routinières. Mais, dans certaines des situations rencontrées, les « faits » prennent un sens *hors du commun*. C'est à ce moment que les acteurs se sentent proprement dépassés, et que l'habitude – avec sa routine et son confort, évidemment relatifs – sont pulvérisés. « *Vous me direz, l'année dernière je ne m'attendais pas à ce que vole en éclats notre petit confort d'établissement, confort entre guillemets parce que vu le nombre d'élèves, c'est jamais tranquille. Mais on n'avait jamais vu ça. Est que les deux moments forts de l'an dernier, les croix gammées, et une intrusion apparemment commanditée par ces groupuscules d'extrême droite là-haut, (…) est-ce que ces deux événements là sont le signe du début de quelque chose ? Je n'ai pas les moyens de le mesurer.* » (Direction, CG3) C'est bien de mesure, de démesure, d'incommensurabilité dont il s'agit. Toutes les références changent, avec l'événement.

EXEMPLE 29 : QUAND LE RACISME FAIT ÉVÈNEMENT

Un événement ne coïncide pas nécessairement avec la *réalisation* d'un fait. Il peut se produire ce bouleversement des références habituelles sans que le fait ne se soit entièrement produit ; l'idée même que quelque chose de tel puisse se passer suffit parfois à faire événement. Le collège n°2, par exemple, a été, en 2005, le théâtre de manifestations ostensibles d'un racisme néo-nazi. La Principale explique : « *L'an passé, nous avons été, mais alors, pris de court, bien que nous avions depuis les années précédentes quelques éléments, quelques élèves, hein, qui étaient considérés comme, comment ils les appelaient ?… nazis.* » Ce n'est pas que la forme racisme a changé, puisque des manifestations *de même nature* ont existé précédemment. Mais dans ce collège, les manifestations du racisme sont apparues sous un autre visage, et ont, « *mais alors, pris de court* » l'équipe. Jusque-là, les professionnels du collège avait le sentiment de tenir la situation. Mais, en 2005, une rupture s'est produite, qui fait que le « comme d'habitude » n'est plus possible : « *C'était un noyau bien cerné, on avait comme d'habitude nos actions, avec les profs en particulier d'histoire, d'éducation à la démocratie, au respect de l'autre, à la tolérance. Mais l'an passé, dès le début de l'année, nous avons été, mais vraiment, pris de court, parce que dans une classe, il y avait des têtes, antinomiques, intolérantes.* »(Direction) Ce qui a changé n'est pas vraiment du domaine des actes ; mais quelque chose a *fait événement*. Et, à partir de cet événement, *rien n'est plus comme avant*. Désormais, la situation de l'établissement ne peut plus se comprendre dans les mêmes termes que précédemment. Et pourtant : l'acte qui a fait événement n'a pas vraiment eu lieu (des menaces de bagarres, qui ont été empêchées) ; à suivre les discours des uns et des autres, professionnels comme élèves, les comportements n'ont pas fondamentalement changé, si ce n'est que quelque chose s'est ouvert, que la confrontation a été comme autorisée. Et, la situation a cependant basculé, dans un constat que l'on pouvait jusque-là endiguer par des emplâtres habituels : désormais, *le racisme est dans les murs*.

Cette découverte conduit à relire rétrospectivement la réalité, et génère le sentiment désagréable d'avoir été dupé. On réinterprète les *signes* visibles, non plus comme quelque chose de présent et d'anodin, mais comme quelque chose de délibérément caché. Tout cela construit le caractère malsain attribué *ici et maintenant* au phénomène : « *Ce qui est un peu dérangeant c'est qu'ils le cachaient, limite ils nous prenaient un peu pour des abrutis, parce qu'il ne font pas la croix gammée en grand par exemple, mais ils utilisent des chants d'apparence un peu plus discrète en les cherchant sur Internet ou des sigles comme 88 par exemple, en pensant que nous on était pas au courant de ce que ça pouvait bien vouloir dire.* » (Enseignant, HG) Chaque nouvel acte va renforcer cette interprétation : le racisme *se manifeste*, donc il *est manifeste*, et c'est cela qui devient le signe de la gravité de la situation : « *Quand il y a eu les interclasses de foot, je l'ai assez mal vécu. Je suis allée soutenir ces deux classes et au bout d'un moment, quand il y en a un qui a marqué un but, j'ai tout de suite vu faire un geste déplacé, je n'ai pas très bien compris pourquoi et en regardant mieux, c'était un élève qui avait fait le signe hitlérien. Je me suis dit, même dans les interclasses de foot, on a ces idées déviantes et racistes qui apparaissent.* » (Enseignant, HG) L'événement a changé la perception, et a conduit à rendre intenable l'occultation ou la minimisation qui avait court jusque-là.

C'est, cette transformation dans la façon de lire la situation qui va impliquer un changement dans la stratégie et la façon de travailler. Reprise en main côté règles de vie et durcissement des logiques de contrôle ; transformation de certains cours en "Conseils de vie scolaire" pour des médiations de *classe*, là où « *d'habitude les conseils de vie scolaire c'est pour un élève déviant* » ; travail avec les parents, là où d'habitude on ne faisait principalement que les informer ; mise en place de projets de classe d'envergure, dans le contexte des commémorations de la libération des camps (comparaison du Mémorial de Caen et celui du Struthof ; inscription dans un projet avec le Centre international des droits de l'homme pour la mise en place d'un parcours mémoriel sur la montée au camp du Struthof ; etc.). Mais cette transformation se traduit aussi, parfois, dans les pratiques individuelles d'enseignement, du fait que la « découverte » de cette réalité va générer des peurs professionnelles nouvelles, et va rouvrir des questions relatives à la façon d'enseigner l'Histoire…

Dans cet exemple, nous voyons comment peut fonctionner un *événement*. L'évènement est *ce processus qui a bouleversé la situation*, et l'on voit bien que cela n'est pas réductible à du factuel. Insistons sur le fait que la rupture qu'introduit l'événement est multiforme : il rompt, d'abord, avec le rythme du temps habituel : on suspend des cours pour discuter ; mais sur-

tout, tout s'accélère. C'est bien ce que dit cette autre Principale (CG7), confrontée elle-aussi à un événement, suite au 11 septembre 2001 : « *Cet évènement là a été la surprise complète. On était tous sensibilisés à ce qui se passait sur le plan politique à ce moment-là, mais on aurait jamais pensé (…). Donc, il y a l'effet de surprise, ça va très très vite et après ça vous échappe.* ». L'événement échappe et déborde. Il rompt avec l'organisation habituelle de l'école ; il change y compris les rôles ; il rompt la forme des pratiques ; il correspond aussi à une rupture de valeur et d'unité de mesure : ce qui s'est passé ne peut être mesuré avec les outils habituels, car l'événement a introduit une réalité *incommensurable*.

Dans un contexte sur-institutionnalisé, qui fait de l'école un sanctuaire, la logique de l'événement n'est pas sans risque. Le risque, c'est qu'il soit pris comme une agression institutionnelle, et que l'institution se sente dans l'obligation de se défendre en forçant la contention. La médiatisation et la politisation des faits contribuent à les faire échapper à la compétence locale, et donc à la possibilité de faire de ces évènements un espace éducatif. *« Moi, devant la gravité et l'ampleur des faits, parce qu'il y avait quand même deux cent gamins, il y avait du feu, bon, il y a eu un précipité de choses qui aboutit à ce traitement de l'évènement de cette manière. Si je prends du recul et si j'analyse froidement les choses, je me dis qu'on a mal traité cette situation. Tout le monde était content parce que c'était traité comme ça, institutionnellement, politiquement correctement parlant mais encore une fois d'un point de vue éducatif, je ne pense pas qu'on ait pris les choses comme il aurait fallu les prendre.* » (Direction, CG7) À l'inverse, si l'événement n'est pas pris comme une mise en danger de l'institution à travers une politisation des faits locaux, force est de constater qu'il représente un moment *extraordinaire*, au double sens du terme.

Un espace-temps qui oblige l'inventivité

L'événement *« manifeste à lui seul une rupture d'intelligibilité »*[24] ; il oblige à reconstruire un point de vue. Et c'est en cela que l'on peut penser ces situations, malgré et avec leur caractère moralement problématique, comme un espace d'apprentissage pour l'école et ses acteurs. Parce que, malgré tout, l'événement du racisme contribue à faire changer l'école. L'événement ouvre un espace et un processus au sein duquel se réouvrent des questions professionnelles. En particulier, il est notable que l'ampleur de certains faits collectifs a aidé les professionnels à changer leur rapport à la question du racisme, et à transformer leur rapport aux valeurs, comme dans le collège n°2 :

> *« Mme S., l'année dernière, je sais qu'elle ne disait rien. Elle ne montre pas son point de vue. Mais cette année, je sais pas ce qui lui prend, je trouve qu'elle a quand même changé parce qu'elle cite Le Pen, et tout ça. Après il y a des profs, comme Mme C., qui disent carrément ce qu'ils pensent : ils citent Jean-Marie Le Pen, ils disent qu'ils sont contre. En même temps je trouve ça bien. Ça marque plus : un prof qui fait tout un discours sur la tolérance, qui dit qu'il faut pas être raciste, mais qui n'est pas ferme et clair sur ses opinions, ça passe un peu au-dessus. On écoute, mais on n'est pas vraiment... Après s'il y a des profs qui disent ce qu'ils pensent et qui expliquent pourquoi, on a plus envie de les écouter et on se sent plus concernés. » (Amélie, I5A, 3ème, CG2)*

Le racisme met les professionnels en général, et les enseignants en particulier, au défi.

[24] BENSA A., FASSIN E., « Les sciences sociales face à l'événement », *Terrain* n°38, mars 2002.

Lorsque les faits ont eu une portée évènementielle, on ne peut plus faire comme si… Le propos d'Amélie est éclairant, sur ce point. Le sentiment du danger du racisme appelle à se saisir concrètement et franchement de la question des valeurs et des normes. On peut voir cela comme une conséquence fâcheuse du racisme, qui redéfinit la situation et impose sa Loi. C'est que l'on n'échappe pas à la racisation d'une situation ; on ne peut que *ré*agir. C'est aussi une dimension de la violence, que de tendre à réduire la situation et à la radicaliser. Pourtant, on peut aussi considérer le point de vue symétrique : si le racisme contraint la situation, il place en même temps les professionnels dans une situation inédite. Et force est de constater que, dans une telle situation, beaucoup d'entre eux se retroussent les manches et inventent. L'événement appelle une créativité ; il appelle à réinvestir *sérieusement* le terrain des valeurs. Par exemple, aussi, l'événement est souvent constituant de la communauté éducative. Loin d'un discours, c'est dans l'événement que l'on travaille ensemble, comme l'ont montré des professionnels et des parents dans plusieurs établissements concernés.

On ne triche pas avec ces questions, parce que les adolescents en face de soi attendent des réponses vraies. Non pas « une » réponse univoque, non pas « la » réponse juste ; mais *des réponses vraies*, celles dans lesquels les adultes s'engagent. Amélie ne dit pas autre chose : ceux qui ont osé ouvrir la question des valeurs ressortent grandis, affirmés dans leur métier, précisément parce qu'ils ont osé affronter l'incertitude et prendre des risques. Paradoxe ? Non pas. Il faut entendre dans le racisme à l'école (mais aussi, probablement, ailleurs), un appel à dépasser les discours tout fait et à *tenir une parole* dont la portée devient alors éminemment politique. Il est clair que cette situation n'est pas habituelle, pour les acteurs de l'école, comme pour beaucoup d'autres professionnels. Mais il semble bien que ce soit de ce côté-là que peuvent être explorées des pistes de travail *véritablement éducatives*.

Une exigence d'implication et de professionnalité

L'événement exige un effet de vérité, au sens où il ne peut être intégré qu'à condition d'un engagement *vrai*, un engagement éthique. Les questions liées au racisme et aussi celles liés à l'ethnicité, ou encore posées par l'irruption du religieux à l'école, ne peuvent être traitées mécaniquement. Elles exigent de puiser dans des références *axiologiques* – c'est-à-dire dans le registre des valeurs. L'événement implique la réouverture de questions d'éthique professionnelle ; il réouvre *de fait* ce que l'on pensait stabilisé. On se découvre alors fragile, et on est obligé d'improviser, avec pour référence, dans cette incertitude, ses propres valeurs : *« On n'a pas vraiment de réponse toute faite, on fait au cas par cas, avec ce qu'on est. Avec ce qu'on est, avec les qualités qu'on a, qu'on doit avoir quand on fait ce métier-là, qui sont des qualités d'écoute, de tolérance, pas de jugement et surtout pas d'imposer à l'autre sa propre vision des choses. Parce qu'on va au conflit. Après c'est les ressources personnelles de tout un chacun pour pouvoir oser parler librement et être soi-même. »* (Vie scolaire, CG1) Face à des questions *vraiment* morales, le discours moral tout fait ne tient plus, car ses implicites ne fonctionnent plus. Lorsque la question s'ouvre, il apparaît que les choses sont infiniment plus complexe qu'on pouvait le voir ;

on est obligé de repenser la place des valeurs dans le travail ; *les valeurs nous invitent à nous remettre au travail* :

> *« Ce qui est horrible, c'est que les élèves nous rétorquent : mais Madame on est dans une démocratie, la citoyenneté, le droit à l'expression... Après, nous on est pas là pour faire de la propagande politique ou autre. Je ne suis pas là non plus pour dire qu'il y a des partis politiques auxquels il ne faut pas prêter écoute. Ça je n'ai pas le droit de faire non plus. J'ai le droit de critiquer le fait de faire une différenciation entre les races, ça j'ai le droit de dire qu'il faut lutter contre. Malheureusement, on n'a pas le droit de dire, bon c'est entre nous hein : ne votez pas LE PEN . On a quand même un devoir de neutralité politique, sur lequel on nous juge, que ce soit l'Inspection ou l'administration. On n'est pas là pour faire du prosélytisme. » (Enseignant, HG, CG2)*

D'une certaine manière, c'est aussi, fondamentalement, ce qu'attendent les élèves : une implication dans un discours *juste*. C'est la *justesse* de l'engagement de l'adulte qui *justifie* son respect, et qui autorise d'ouvrir les questions les plus sensibles.

> *« [Parler de l'histoire d'Israël] Ils aiment bien ça en plus, il faut des gens qui puissent leur dire la vérité en face aussi. Après ils l'acceptent ou ils l'acceptent pas. Après ce qui est dur c'est de ne pas donner son propre avis sur la question. Faut savoir garder suffisamment de réserve pour pas les influencer, mais parfois c'est pas très évident quoi. » (Enseignant, HG, CG1)*

> *« Je me rendais compte que quand ils me demandaient mon avis, j'avais intérêt à réfléchir et à donner quelque chose de plus objectif possible parce qu'un jour j'en ai entendu qui a dit « on va voir ce qu'elle va dire » mais c'était positif. Ils attendaient une réponse, parce que la réponse, ils la cherchaient et peut être qu'il n'y avait pas d'endroit à l'époque où la chercher . » (Enseignant, Français, LP)*

Ainsi, l'effet de vérité dans la relation sociale entre élèves et adultes n'est pas totalement indépendant des questions de vérité historique, par exemple. Mais ce lien n'est pas (ou plus ?) d'abord, et surtout uniquement, un lien de *savoir*. Car l'effet de vérité du cours, par exemple, n'est plus acquis, face à des élèves « racistes », par exemple. Et c'est aussi, et peut-être d'abord, cela que nous apprennent les situations d'exception, ces *événements*, en particulier relatifs au racisme. Le racisme vient faire dissonance, là où l'on pensait que la morale était indiscutée, que le seul rituel de commémoration, par exemple, était suffisant : *« Je me souviens l'année dernière, notamment, on avait fait une grande matinée dans le Gymnase. C'était le 27 janvier, pour le soixantième anniversaire de la Libération du Camp d'Auschwitz et ça c'était vraiment un grand moment, j'avais l'impression, de partage et limite de recueillement et de "plus jamais ça !" Mais bon, on peut pas faire ça tout le temps et même, ce jour-là, il y avait quand même deux trois élèves que ça avait l'air de faire bien rigoler, malgré tout. »* (Enseignant, HG, CG2) Que faire quand cette référence commune n'est plus immédiatement partagée ?

Le travail historique face au négationnisme oblige à repenser et à retravailler les conditions qui font d'un savoir historique un savoir accepté. Le discours moralisant ne peut plus grand chose, face à cette situation où les implicites idéologiques de l'histoire officielle sont explicitement contestés. C'est véritablement l'Histoire qui appelle à être réécrite, non pas en occultant des réalités historiques, mais en réouvrant le débat sur la fabrication de l'Histoire et sur les enjeux de son interprétation, sur les méthodes par lesquelles elle se produit comme vérité. Et l'enseignement de l'Histoire est concerné à la même mesure. Il devient plus risqué, parce qu'il ne peut plus se prévaloir de certitudes. Ce que rend visible le racisme, c'est peut-être une autre façon d'*évaluer* le travail.

Cette situation effraie certains professionnels, et cela se comprend. *« C'est vrai que j'ai terriblement peur, on en discutait encore dans la voiture avec [une collègue] ce matin, nous professeurs d'histoire, on est dans une situation ultra-délicate parce que on étudie des régimes racistes en cours, donc ça nous place en première position. C'est d'autant plus à nous de montrer qu'il faut lutter contre ça mais moi je trouve que c'est difficile. »* (Enseignant, HG, CG2) Le racisme appelle à inventer une autre façon de travailler, à l'égard de laquelle on n'a pas de certitude ni de repères clairs. Le résultat est incertain ; le détournement est toujours possible : *« Limite, je crois que j'ai un peu peur de faire le chapitre l'Allemagne Nazie. C'est un chapitre que j'ai pourtant toujours bien aimé faire avec les élèves parce que j'avais l'impression que, quand ils partaient de là, ils avaient les idées bien en place. (…) Mais à force de mettre les mots, les concepts et d'appliquer vraiment la rigueur d'un cours d'histoire, ben parfois, j'ai un peu peur que le cours très rigoureux que je leur fais pour leur apporter des connaissances, ils l'utilisent comme support pour leurs idées déviantes. »* (Enseignant, HG, CG2) On le voit : le risque, face aux difficultés posées par la visibilité du négationnisme et du racisme, est la tentation de restreindre les libertés et d'imposer à tout prix un rapport normatif aux savoirs scolaires : *« Si il faut quand même l'étudier [le nazisme], mais il faudrait l'étudier, à la limite comme un cours de sciences et ne pas laisser les élèves s'exprimer. »* Certains déplorent aussi ne pas pouvoir tenir un discours un peu simplificateur, en usant de leur position d'influence : *« Malheureusement, on n'a pas le droit de dire, bon c'est entre nous hein : ne votez pas Le Pen. »* Car en fait, les discours simplificateurs du racisme, tout autant que ceux de l'intégrisme (entendu au sens propre), obligent à rouvrir la question de la façon dont l'histoire est faite. La crédibilité même de l'Histoire, en tant que matière scolaire et en tant que science historique en dépend. Et, à moins de renoncer à traiter de certaines questions, comme le font déjà nombre de professionnels qui se sentent en difficulté, l'importance et la conséquence (au double sens de ces termes) de cette exigence ne laisse que peu de choix.

* *
*

Le racisme ou l'antisémitisme et l'ethnicité sont signifiants pour l'école. Ils en constituent d'une certaine manière un miroir. Un miroir bien sûr déformant, mais qui reflète avec force un certain nombre des difficultés de l'école. Le racisme met les professionnels en difficulté. Et face à cette difficulté, nombreux sont ceux qui choisissent de tenter de minimiser le phénomène, de réduire les faits, de ne pas ouvrir la question. La sensibilité du thème justifie la contention de la parole, et la peur peut justifier que l'on ne rende pas justice, en particulier lorsque le racisme concerne les adultes et plus encore l'institution. Pourtant, dans le même temps, le racisme lui-même est lu à travers des grilles qui mettent en jeu l'école : on accorde une place déterminante au savoir pour agir ; on met en scène les familles, sur un mode préjugé et distant, qui traduit tout autant les malentendus entre école et familles. Bref, sans se réduire à cela, le racisme parle de l'école, et il appelle à sa transformation.

Les façons de travailler les situations et les faits de racisme fait problème. On préfère le plus souvent une réponse générale, qui efface et ordonne au plus vite les faits concrets, et les recouvre d'un discours en grande partie moral. On traite finalement peu les faits, et ce d'autant

plus que la façon de les traiter tend fréquemment à les faire basculer dans une réalité hors champs. Ce basculement résulte certes de l'intervention de tiers (Justice, police, parents, médias…), qui introduit d'autres logiques et d'autres normes ; mais cela peut découler également d'un relatif abandon du terrain des valeurs et des normes. Le retrait derrière un discours moralisant traduit ainsi une difficulté à s'impliquer dans l'actualisation des valeurs. Pourtant, c'est bien ce qu'attendent tendanciellement les adolescents, qui appellent ainsi les adultes à une posture éducative ; c'est aussi ce qu'exigent les situations, lorsqu'elles font événement et obligent à s'impliquer et à inventer. D'une certaine manière, la direction de la réponse est dans l'énergie même de l'événement. Cela suppose de ne pas laisser échapper les faits vers une réalité globale, nationale, mais de les investir ici et maintenant.

C'est sur cette question du passage au national et au politique des questions locales qu'il nous faut maintenant revenir, pour terminer, en faisant retour sur la question du communautarisme.

5 – RETOUR SUR LA CATÉGORIE "COMMUNAUTARISME"

En matière d'analyse des catégories, la question n'est pas de « trier le bon grain de l'ivraie ». L'enjeu n'est pas de légitimer cette catégorie en l'objectivant, par une juste sélection de critères et de faits. S'il s'agit de comprendre les processus à l'œuvre, c'est autant les processus de catégorisation que les processus construisant les faits (ou les événements) que l'on désigne ainsi. Le fait même de catégoriser a un effet de constitution du monde social, et contribue à créer ou à modeler la réalité sociale en la donnant à voir comme évidente. L'évidence est donc à interroger, ce d'autant que l'enquête au sein des établissements scolaires a montré que la catégorie "communautarisme" n'est pas (encore ?) entrée dans les usages, et elle apparaît en conséquence artificielle au local, tout en s'imposant au national. Il nous faut donc comprendre comment fonctionne cette catégorie et ce qu'elle signifie.

Insistons sur ce point. Il ne s'agit pas de qualifier un phénomène sociologiquement circonscrit ou scientifiquement constitué, mais d'interroger une catégorisation sociale des plus improbables. Il faut non pas choisir et construire un sens, mais au contraire accorder toute son importance au halo de brume entourant cette notion, car celui-ci nous semble fonctionnel. Mais au service de quoi fonctionne-t-il ? Cette partie est donc consacrée à un travail de déconstruction de la catégorie, en retraçant son histoire et en caractérisant l'évolution de référentiel qu'elle consacre. C'est ensuite que nous nous intéresserons à son caractère proprement constituant : *Que produit cette grille de lecture ? Qu'agit-elle ? Qu'autorise-t-elle à constituer sur et dans le mode des rapports socio-politique ?* Car, toute improbable que soit cette catégorisation, elle en finit bien par constituer *« un régime de vérité qui sépare le vrai du faux »*.[25]

"Communautarisme" : une notion récente d'origine incertaine

Le terme "communautarisme" n'est entré dans le dictionnaire que très récemment : en 1997 dans le Petit Larousse, selon les informations de l'éditeur. En 2001 encore, aucun mot formé sur la base *communautar** ne figure, par exemple, dans le Grand Robert. Signe du caractère de néologisme de ce terme. Il fait son apparition dans la version 2005 du Petit Robert, soit en 2004.[26] Formé sur la même base, mais avec un sens initialement différent, on trouve dans le dictionnaire le terme de *communautarisation*, qui est le « *nom donné à la gestion commune qu'assurent plusieurs États de certains espaces maritimes et des ressources de ceux-ci* ».[27] Comme nous le verrons, ce terme est utilisé dans la presse, en particulier pour qualifier le processus de construction européenne, par extension et glissement de ce sens initial.

Avons affaire à un enjeu spécifiquement français ou non ? Il semble à première vue que "communautarisme" dispose le débat en termes de « spécificité française » ou de « modèle français » menacé(e)s. On peut donc penser que, s'il ne s'agit pas d'un concept spécifique-

[25] FOUCAULT M., *Naissance de la biopolitique. Cours au collège de France. 1978-1979*, Hautes études/Gallimard/Seuil, 2004, p.22.
[26] Selon COLIGNON J.-P., « Le savoir fondamental mis à jour », *Le Monde*, 24 septembre 2004.
[27] La formulation est reprise de Mediadico (www.mediadico.com)

ment « français » son sens est orienté d'une façon particulière dans le débat en France. Ainsi, si les analyses divergent sur le caractère spécifiquement « franco-français » ou non de la catégorie, les auteurs s'accordent sur l'idée que le terme correspond à une *traduction* péjorative de certains thèmes, notamment construits dans le monde anglo-saxon :

> *« La notion de "communautarisme" est une notion franco-française inventée pour fustiger le modèle américain. »*[28]
>
> *« "Communautarisme" est un argument qui vient de l'extrême-droite anglaise et américaine pour dénier la légitimité du mouvements des* Civil rights. *»*[29]
>
> *« Le mot "communautarisme" lui-même n'a été forgé qu'après l'introduction en français du mot "communauté" dans son acception anglo-américaine, lorsque le mouvement gai et lesbien a évoqué l'existence en France comme ailleurs d'une "communauté gaie" comme les États-Unis avaient connu, par exemple, une "communauté noire." »*[30]

La bonne et les mauvaises communautés

"Communautarisme" renvoie implicitement à une opposition concernant l'idée d'être-en-commun. En France, on conçoit la forme politique du vivre-ensemble comme volontaire, rationnel, démocratique… en la distinguant d'un être-commun archaïque qui serait « d'essence communautaire ». On voit ici l'influence dégradée de la sociologie de la fin du XIXème siècle. Dégradée car, si l'on retient par exemple de Max Weber son opposition entre *communalisation* (où le commun est fondé sur un sentiment subjectif d'appartenance) et *sociation* (où le commun est fondé sur un compromis), on oublie, ce faisant, l'analyse de cet auteur qui montre que le processus d'ethnicisation est le fait des dominants dans une société donnée, et donc que la singularité des normes dominantes se fait passer pour universelle.

La lecture moralisante du Majoritaire

À travers la dissociation entre "communautarisme" et "communautarisation", nous avons un indice d'une problématique politique et morale. Le second terme signifie une gestion commune, et est d'abord pris sur un plan fonctionnel. Il est fréquemment utilisé, nous le verrons, pour qualifier la *sociation* européenne, c'est-à-dire cette construction politique fondée sur un compromis négocié. La distinction entre "communautarisation" et "communautarisme" est donc fondée sur une lecture opposée de la signification du *commun* et de la *communauté*. La polémique sur la question dite du "communautarisme" est donc significative d'une ligne de séparation morale entre le bien et le mal-commun. D'un côté, le commun comme mouvement de la réunion délibérée dans un but de gestion commune (communauté européenne, par exemple). De l'autre, le commun comme mouvement de « régression » vers un être-ensemble (le "communautarisme"). Qu'est-ce qui sépare, au fond, les deux ? Qu'est-ce qui (et qui est-ce qui) arbitre sur le *bon sens* du commun ?

La « philosophie politique » peut éclairer cette question. Ce qui est en jeu peut être assimilé à

[28] N'DIAYE P., sur France Culture, le 5 janvier 2006 (« La nouvelle fabrique de l'Histoire »).
[29] TIN L.-G., sur France Culture, le 6 décembre 2005 (« Les matins de France Culture »).
[30] LEVY L., *Le spectre du communautarisme*, op. cit., pp.30-31.

une dispute sur ce qui serait le juste ordre social.[31] Selon la ligne de séparation incarnée par l'État (l'État-Nation), il y aurait, *en substance*, de bonnes communautés : celles dites nationale, européenne - mais aussi la « communauté éducative » de l'école. À l'opposé, et de façon antagonique à cet imaginaire social idéalisant, il y aurait de mauvaises communautés : et particulièrement les « communautés ethniques ». C'est ainsi que le Haut Conseil à l'Intégration (HCI) prend le soin de distinguer les communautés, en opposant celles dites minoritaires à la République française. *« On aurait tort de considérer que la République française n'est qu'un communautarisme qui s'oppose à d'autres communautarismes, même si la France n'a pas toujours été à la hauteur de son idéal républicain fondé sur des idéaux universels. (…) Tant que cet aspect négatif [de la colonisation, notamment] ne sera pas suffisamment pris en compte, la République ne pourra pas s'ouvrir à un avenir authentiquement intégrateur et les communautés culturelles minoritaires qui la composent nourriront toujours méfiance et agressivité à son égard. »*[32] C'est ainsi, également, que certains auteurs distinguent explicitement les bonnes communautés des mauvaises, ces dernières n'étant, en dernière analyse plus des communautés, mais des "communautarismes" : *« Les intérêts d'une communauté ne sont pas forcément ceux des communautaristes. Ils peuvent même être franchement antagonistes. Une famille a tout à redouter du prosélytisme religieux. Une ville de la région parisienne fera tout pour éviter l'intrusion dans son tissu de tribus de la cité voisine. Le communautarisme (…) n'associe plus les personnes sur les bases d'une origine commune ou de caractéristiques théoriquement héritées de chacun mais sur la défense d'un être collectif et mythique élevé au rang d'un dieu coléreux et exclusif. »*[33]

Si la séparation entre bonnes et mauvaises communautés est construite à partir de la notion de ce qui serait ou non « ethnique », force est de constater qu'ils reposent sur une fiction : l'État-Nation s'est, lui aussi, construit sur un mode ethno-nationaliste.[34] La même remarque peut être formulée pour ce qui concerne la « communauté européenne », comme l'ont illustré les débats relatifs à l'adhésion de la Turquie. On peut donc comprendre ces discours de distinction comme une rhétorique propre au groupe Majoritaire, pour affirmer/confirmer son monopole de la communauté légitime. C'est ce que dit, a contrario, Joseph Macé-Scaron lui-même, en stigmatisant la stratégie des groupes minorisés, et en attribuant implicitement au groupe majoritaire le monopole de la norme d'humanité : *« On peut donc résumer le communautarisme comme la valorisation au détriment de notre humanité commune et, surtout, comme la volonté de faire exercer à la communauté en question un contrôle absolu et exclusif sur ses membres. »*[35]

La communauté préjugée

Nul besoin de définir le "communautarisme". En effet, *« le mot lui-même, la façon dont il résonne, les terres sémantiques qu'il ouvre par simple jeu d'association, suffisent aux uns et aux autres à se faire une idée du sens qu'il recouvre et indique. »*[36] L'indéfinition de "communauta-

[31] RANCIERE J., *La mésentente. Philosophie et politique*, Paris, Galilée, 1995.

[32] HCI, rapport annuel 2005, « le contrat et l'intégration », p.113.

[33] MACE-SCARON J., *La tentation communautaire*, Paris, Plon, 2001, p.31.

[34] LORCERIE F., « Les sciences sociales au service de l'identité nationale. », in Martin D.-C. (dir.), *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?*, Paris, Presses de la Fnsp, 1992, pp.245-281 ; CITRON S., *Le mythe national. L'Histoire de France en question*, Les Editions Ouvrières, 1989.

[35] MACE-SCARON J., *La tentation communautaire*, op. cit., p.41.

[36] OLLIER F., *L'idéologie multiculturaliste en France. op. cit.*, p.6. L'auteur parle du multiculturalisme.

risme" est compensée par la systématisation de ses références implicites. Quels que soient les contextes d'application et les cibles potentielles, la marque (infâmante) semble agir d'une façon relativement constante. Cela indique que la notion est fondée sur des amalgames et des préjugés. Nous parlons de préjugés, dans le sens où les signes de visibilité sont implicitement tenus comme *marque naturelle*, comme reflet d'une *essence donnée*. La catégorie fonctionne donc à l'identique de ce qu'elle prétend dénoncer, car, comme le remarquait Colette Guillaumin, ce rapport d'essentialisation est la marque de l'idéologie raciste.

La logique du préjugé organise la notion de "communautarisme", à travers une *imputation de communauté*. François Dubet souligne par exemple *« la faiblesse des sentiments communautaires [dans les quartiers d'exil], à l'exception de la communauté des jeunes. Cette faiblesse s'explique simplement par le fait que la grande souffrance des habitants de ces quartiers, ce sont leurs voisins car le fait de vivre avec des gens stigmatisé stigmatise celui qui les fréquente. »*[37] Didier Lapeyronnie poursuit cette analyse : *« si la tendance était communautaire, elle traduirait une capacité collective de solidarité. La réalité est pire : le repli a lieu sur le ghetto, un lieu vide de sens »*.[38] De même, pour ce qui concerne l'Islam, Gilles Kepel, estimait, en 1989 : *« Je ne pense pas qu'il existe en France une communauté musulmane organisée, structurée comme telle. »*[39] L'imputation de communauté repose sur une essentialisation de certains groupes, en leur supposant une substance communautaire, ce qui contredit le sens que l'on peut donner au terme de « communauté », qui n'est *« ni rapport abstrait ni substance commune, la "communauté" est sans doute moins un* être commun *qu'un être* en commun *– être l'un* avec *l'autre. »*[40]

On peut donc penser que l'anti-communautarisme – qui est de fait le seul discours qui dit le "communautarisme" – dénonce moins un phénomène social réel qu'il ne projette son propre fantasme concernant l'Autre, celui qui est toujours ramené à une supposée « communauté d'origine ». Le terme de « communauté », tout comme celui de « culture », sont ainsi les véhicules d'un processus d'ethnicisation. *« Pour l'analyse en termes d'ethnicité, "culture" est d'abord une catégorie totalisante qui doit être prise comme objet, en tant qu'elle est impliquée dans les processus de catégorisation ethnique : dans "culture d'origine", "culture musulmane", "culture française", "reconnaissance des cultures", etc., le mot "culture" est la plupart du temps une euphémisation de l'ethnique. »*[41]

La loi de l'affectif et l'ordre politique

L'ambivalence du terme « communauté » est soulignée par de nombreux observateurs. Ce terme sous-entend en fait deux logiques, qui ne sont pas forcément reliées entre elles :

- Une face juridique qui inspire les termes de « communauté nationale », la « communauté européenne », la « communauté urbaine », etc. N'oublions pas, de ce point de vue,

[37] DUBET F., « La ségrégation scolaire », in *Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire* (Actes de la journée d'études du 11 janvier 1999), Hachette éducation/Education & Devenir, 1999, p.90.

[38] In « Le repli a lieu sur le ghetto, un lieu vide de sens », *Le Monde*, 06/07/04.

[39] KEPEL G., « L'islam en fièvre », *Le Monde*, 14 avril 1989. C'est encore la cas aujourd'hui, à en juger par les contradictions politiques qui en traversent les diverses formes de représentation.

[40] DERIVE J., SANTI S. (dir.), *La communauté. Fondements psychologiques et idéologiques d'une représentation identitaire*, Grenoble, MSH-Alpes/Université de Savoie, 2003, p.11.

[41] LORCERIE F., *L'école et le défi ethnique*, op. cit., p.14. Voir aussi GUILLAUMIN C., « Quelques considérations sur le terme « culture » », in Fourier M., Vermès G., *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, L'Harmattan, 1994 (vol.3), pp159-166.

que le terme s'applique aussi, dans le sens restrictif du droit, aux « communautés religieuses », entendues comme des établissements.

- Une face affective dans laquelle la communauté est *comme union*, et ses célébrations (par exemple la Journée de l'Europe, les fêtes nationales, etc.) font *communion*. La proximité du langage religieux (le rituel de la communion…) est ici un indicateur de la valeur idéologique de l'idée de communauté.

Ces deux dimensions ne sont pas en tant que telles opposées ; elles se combinent dans les discours tantôt pour valoriser, tantôt pour dévaloriser l'idée de « communauté ». Le statut, valorisé ou non, dépend de la qualification juridique (ou non) des groupes en question – c'est-à-dire de leur légitimation par le Droit ; celui-ci légitimant l'ordre du Majoritaire. D'où, par exemple, la virulence des refus de reconnaissance juridique de « communautés » qui ne le sont pas déjà. C'est bien en cela qu'on retrouve la dimension fortement politique de cette problématique : une controverse sur ce qui est de l'ordre du juste (ou non), et qui doit être en conséquence sanctionné par le Droit (ou non). La combinaison de ces deux motifs – le Droit et l'affectivité - se fait généralement de la façon suivante : la dimension juridique légitime des entités collectives, autorisant un rapport affectif jugé « normal ». En revanche, est jugée anormale et donc qualifiée de "communautariste" une relation qui présuppose un lien affectif à un groupe qu'on ne veut pas reconnaître, et qu'on dévalorise en conséquence.

La dévalorisation juridique. On pointe la distinction de nature juridique entre deux types supposés de réalité. En conséquence, on discrédite les comportements jugés illégitimes car non conformes à l'ordre de la distribution de la reconnaissance juridique : « *La République doit protéger contre tous les activismes communautaristes, même ceux menés au nom de l'égalité. Or force est de constater que, dans la France d'aujourd'hui, la distinction est de moins en moins claire entre la loi civile et les préceptes religieux, ce dont profitent certains pour réclamer une loi privée spécifique qui nous renverrait à la "personnalité" des lois en cours au Haut Moyen Age, avant la modernité de la territorialité juridique.* »[42] « *Le port de signes religieux au sein d'établissements scolaires est une revendication identitaire qui n'a pas lieu d'être car elle sous-entend la priorité des impératifs religieux face à ceux de la citoyenneté.* »[43] On prend le soin de dissocier les qualifications les différentes « communautés » préjugées selon un ordre, explicite ou implicite, de légitimité juridique, qui autorise alors nde juger différemment les attributs, les pratiques et les positions symboliques des uns et des autres. La laïcité et l'intégration représentent alors la frontière et le processus, qui sont jugés seuls légitimes pour relier le statut juridique et l'ordre affectif de la communauté. « *La France, ce n'est pas nouveau, a toujours fait le choix de l'intégration, loin de la simple juxtaposition. En effet, laisser s'installer dans la sphère publique des pratiques religieuses, culturelles, linguistiques est à coup sûr le meilleur moyen de laisser croître les communautarismes.* »[44]

La dévalorisation affective. La qualification de la relation non légitime se fait sur un mode nettement affectivant, articulé à un langage dévalorisant et péjoratif. L'affectif se retrouve de

[42] BOURGUIGNON P. (député), *Discussion du projet de loi relatif à l'application du principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics* (n°s 1378, 1381)
[43] BLAZY J.-P. (député), Ibid.
[44] BERTRAND X. (député), Ibid.

façon forte dans la qualification de l'Autre, présenté comme pervers : *« Ces individus, qui séduisent des jeunes gens sans repères et qui prêchent un repli communautariste inacceptable et contraire à la tradition de la France, perturbent gravement notre société et donnent une image rétrograde de l'islam. »*[45] *« Si l'école laïque rassemble, en respectant la personnalité des enfants, elle ne peut le faire qu'en évitant tout signe susceptible de blesser les consciences ou d'exercer des pressions, que j'ose qualifier de « perverses », visant à manipuler. Si demain chacun allait à l'école avec un signe distinctif montrant ses convictions religieuses, alors, elle ne serait plus l'école de l'unité mais un lieu où fleuriraient les clans et les communautarismes. Imaginons un instant, monsieur le ministre, des cours d'école quadrillées par des enfants regroupés par affinité religieuse, s'ignorant peut-être, pire, s'affrontant. Ce serait alors la mort de l'idéal laïque et républicain, vous en conviendrez avec moi. »*[46] Le terme « communauté » ne renvoie donc pas ici à une lecture analytique, mais d'abord, à une interprétation subjective et affective de l'appartenance légitime.

Cette interprétation va de pair avec une justification de la distribution des parts et des voix dans l'ordre politique. Sur le plan politique, la question est donc celle du principe distributeur d'une valeur (positive ou négative) des groupes, et donc de distribution des droits et des voix. Cette question nous introduit en conséquence dans l'imaginaire politique, dans la façon dont se tisse le récit justificateur de l'ordre politique de l'État-nation.

La redéfinition du référentiel politique

Le « débat » ne se confond pas entièrement avec une vieille controverse philosophique sur le bon modèle d'État. Même si on y oppose modernité et archaïsme, si on rejoue la « résistance gauloise » à « l'invasion américaniste », si la question de la reconnaissance des « communautés » rappelle le débat sur le statut des *corps intermédiaires* qui a traversé la constitution du droit républicain, on ne fait pas ici que réitérer des questions du passé. C'est pourquoi on peut se demander ce qui conduit à vouloir effacer les traces de la nouveauté du terme, en donnant à croire que cette perspective a existé quasiment de tous temps. Par exemple, qu'est-ce qui conduit à faire de la notion de "communautarisme" une des *« notions clés qui fondent l'idée républicaine »*, au même titre que celle de laïcité, de liberté, etc. ?[47] Que signifie que l'on mobilise si activement les références au passé : aux Lumières, à la Révolution française, aux héros de la Troisième république, etc. ? Cette réécriture de l'histoire indique bien une réorientation, que l'on cherche à légitimer par une référence à des *origines*. Ce n'est pas seulement un « retour aux sources », comme le donne à croire une littérature récente qui remet en scène les « textes de référence » de la laïcité. C'est autant le signe d'un mouvement actuel de transformation.

La nouveauté de la catégorie "communautarisme" indique moins une situation inédite qu'une redéfinition des « grilles de lecture » en usage. Les mouvements d'individualisation sont anciens, qui travaillent la société dans le sens de l'affirmation et de la demande de re-

[45] RIVIERE J. (député), Ibid.
[46] NERI A., (député), Ibid.
[47] La formule est de François Fillon, in « Préface », *Guide républicain. L'idée républicaine aujourd'hui*, Scéren/Delagrave, 2004, p.20.

connaissance. Les ré-identifications au religieux se font dans le monde entier, pour la plupart des religions. Les processus qualifiés de « mondialisation », qui mettent en question les compétences des États-Nations, ne sont pas nouveaux. Cela fait plusieurs décennies que le néo-libéralisme travaille à moins d'État, et en même temps à un État recentré sur le sécuritaire, en réorganisant les structures sociales sous l'égide, non plus du marché, mais de la concurrence.[48] Par ailleurs, sur le plan des modes de gestion de l'immigration, la pratique de légitimation des groupes n'a pas toujours posé problème, au cours de l'histoire : *« L'immigration a toujours été présente sous une forme communautaire, non seulement parce que les processus migratoires appellent ce mode de structuration (…), mais aussi parce que l'État français s'est très largement accommodé de cette réalité-là. Il l'a même utilisée pour pouvoir sous-traiter tout un ensemble de questions liées à l'arrivée de ces flux successifs, à leur gestion et à toutes sortes de questions triviales que l'État français n'a pas toujours géré de la bonne manière – voire parfois, pas géré du tout. »* Ainsi, pour Nacira Guénif, *« le communautarisme serait au fond le retour du refoulé : la formulation tardive et, évidemment, un peu excessive, de la prise en compte d'une réalité qui a toujours été là. »*[49]

Dans ce contexte contemporain, la société française est souvent montrée en quête d'identité. Si l'on accepte globalement ce constat, on peut penser que l'idée de "communautarisme" exprime une peur face à l'incertitude et au mouvement. Il est vrai qu'on assiste à une affirmation des singularités et de la "multitude" - la *multitudo* spinozienne - contre une logique hobbesienne de représentation unifiée du Peuple dans l'État-Nation.[50] Cette reformulation politique est prise comme une menace pour le modèle de l'Etat-Nation, mais remarquons que ce mouvement est mû par un désir de démocratie, et porte donc une controverse radicalement politique. On peut donc penser que, dans le contexte de la « mondialisation », le terme de « communautarisme » aurait partie liée avec une forme de réaction. S'il est une reprise de l'idée anglo-saxonne de « multiculturalisme »… c'est sous une formulation traduisant d'emblée, dans le contexte français, le sentiment d'une double menace : menace du néolibéralisme, en particulier dans la figure incarnée par les États-Unis d'Amérique ; menace de la différence elle-même, parmi laquelle l'image de l'islam est lue à travers un prisme tout à fait radical. C'est en tout cas l'analyse du philosophe Alain Renaut, à propos de la Loi sur les signes religieux à l'école : *« Au nom d'une référence au principe de laïcité qui m'apparaît avoir été très particulière et en constituer une radicalisation [on a « donné des signes d'intolérance envers la diversité »], en refusant de réfléchir aux conditions d'un multiculturalisme raisonnable : il y avait là, il demeure là une voie dans laquelle on a refusé de s'engager si peu que ce soit, en préférant identifier purement et simplement, de manière abusive, multiculturalisme et communautarisme. »*[51]

L'expression de cette crainte prend aisément la forme de la stigmatisation de certaines popu-

[48] Cf. JOBERT B. (dir.), *Le tournant néolibéral en Europe*, Paris, L'Harmattan, 1994. FOUCAULT M., *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France. 1978-1979*, Hautes Etudes, Paris, Gallimard/Seuil, 2004.

[49] GUÉNIF N., « De l'usage politique du « communautarisme » », in *Mouvements*, n°38, mars-avril 2005, pp..68-69.

[50] Cf. VIRNO P., *Grammaires de la multitude. Pour une analyse des formes de vie contemporaines*, éd. Conjonctures & l'Eclat, 2002. Le rapport historique entre les deux concepts est celui d'une alternative entre deux modèles, et le discours qui situe l'un comme supérieur à l'autre est un parti-pris dans une question hautement polémique. Ainsi de l'idée que : *« le délitement du lien social républicain entraîne une désintégration par laquelle le peuple redevient multitude et où chacun se replie sur ses identités premières »*, comme mode d'explication du "communautarisme" (HCI, 2005, p.109).

[51] In RENAULT A., TOURAINE A., *Un débat sur la laïcité*, Stock, 2005, p.93.

lations. Les traits prêtés au "communautariste" sont, en effet, en grande partie *« le voile et la viande »*[52] et *« la casquette et la barbe »*[53]. Ce sont donc principalement des attributs prêtés à l'Autre dans un imaginaire social structuré selon un mode racisant. La grille de lecture ethnico-culturaliste, dont témoigne le terme de "communautarisme" donne une orientation particulière au « débat » politique. Elle met en scène un *rapport de force* entre le groupe Majoritaire et des groupes minorisés. Elle organise la réaction à des expressions publiques d'affirmation – et parfois seulement à des revendications de *reconnaissance*[54] – qui articulent le culturel au social et au politique. (D'où, par exemple, une si forte réaction à l'Islam, sous le prétexte qu'il ne dissocierait pas les sphères politique et religieuse.) En vérité, cette reformulation du référentiel politique est rivée au culturel, et c'est donc *l'étrangéité* culturelle (qu'elle soit anglo-saxonne, ou musulmane) qui est en ligne de mire. Dans une logique d'ethnicisation, la référence au culturel est d'abord une référence *du Majoritaire*, utilisée pour dénier la légitimité de certaines voix dans le processus de reformulation d'un référentiel *politique*. Cette question est aussi sociale, tant il est vrai que *« c'est quand les nouveaux mouvements sont investis de fortes dimensions sociales, d'appels à l'égalité et à la justice qu'ils sont perçus comme une menace pour l'unité de la nation, pour ses valeurs ou pour son être collectif. La différence culturelle effraie davantage lorsqu'elle avance portée par des pauvres que par des riches. »*[55] Et, pourrions-nous ajouter, elle est montrée comme effrayante, à partir du moment où elle commence à signifier quelque chose *du point de vue politique*, et qu'elle cesse donc de se cantonner à une dimension réductible à de l'exotisme ou à de la « différence » valorisable.

Comment fonctionne la catégorie "communautarisme" ?

Si l'idée est récente, on peut comprendre que sa diffusion coïncide avec un sentiment de "communautarisation" croissante. L'effet même de la diffusion de cette grille de lecture justifie qu'on la légitime en lui attribuant une pertinence exponentielle. Le sondage effectué par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme donne un aperçu de ce phénomène de légitimation : *« L'idée qu'il y aurait "dans la société française, des gens qui vivent à part" demeure presque unanimement partagée (89 %), mais les réponses spontanées à la question de savoir de qui il s'agit font apparaître que l'on désigne ainsi, même si minoritairement et loin derrière les personnes les plus démunies ou à l'inverse les plus nanties, plus souvent qu'en 2003 des groupes caractérisés par leur origine nationale, leur religion ou leur différence ethnique supposée (sous-total de 36 %). (…) Là encore, à travers le regard porté par les Français sur ces deux groupes [musulmans et Juifs] de personnes, on constate cette année une plus grande propension de l'opinion à lire la réalité sociale selon une grille communautariste. » « On note aussi le sentiment accru de l'existence d'un parti-*

[52] L'expression est de COLLIN F., « Le comme un », in *Mouvements* n°38, mars-avril 2005, pp.8-13.
[53] RIGOUSTE M., « Les représentations de l'autre. La casquette et la barbe », in *Migrations société*, vol.16, n°93-94, mai-août 2004, pp.77-89.
[54] TAYLOR C., *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, Flammarion, Champs, 1997.
[55] WIEVIORKA M., *La différence. Identités culturelles : enjeux, débats et politiques*, éd. De l'Aube, 2005, p.36.

cularisme, voire de communautarisme de la part des membres des groupes victimes du racisme, perçus comme se mettant à part dans la société française, tout particulièrement les Français juifs. » [56]

Requalification de faits et unification de la catégorie

Comme nous l'avons vu à l'échelle locale, au sein de l'école, la catégorie requalifie la réalité plus qu'elle ne désigne des faits nouveaux. La dite « affaire du voile » en témoigne. En effet, des cas sont récurrents à travers la presse : 1989, 1994, 2002…[57] Or, en 1989, dans *Le Monde*, le terme « communautarisme » n'apparaît que dans 1 article, alors que 100 articles comportent les termes « foulard + islamique ». En 1994, 21 articles emploient la base *communautar** et 91 comportent « foulard + islamique », mais aucune corrélation entre les deux.

L'analyse de la presse montrera comment la catégorie s'est construite par (re)qualification progressive et agglomération de multiples thèmes. Mais ce qu'il faut noter ici, c'est que le processus se fait par juxtaposition et, comme le notait Mathieu Rigouste, *« par récurrence »*.[58] Tout un champ sémantique se développe, avec pour unificateur supérieur l'idée de "communautarisme". Un exemple très significatif est le rapport sur le racisme de Jean-Philippe Moinet au ministre de l'Emploi, du Travail et de la Cohésion sociale.[59] Dans ce document, la forme « communautaristes » n'apparaît qu'une seule fois (p.42), mais le rapport met en équivalence divers thèmes qualifiés selon le cas de « communautaire », « ethnique », « islamiste », « intégriste », « repli identitaire », etc. C'est donc tout un environnement sémantique à la fois disparate et organisée par une *mise en valeur* convergente, qui constitue le "communautarisme" comme catégorie explicative. La catégorie vient chapeauter un ensemble de notions diverses et d'usage variables, dans un fonctionnement circulaire[60] et tautologique où l'on naturalise par exemple le recours à la violence, le racisme, etc. comme attributs de certains groupes (le thème du « racisme maghrébin…). Cette logique circulaire contribue à organiser un *« effet outsider »*[61], c'est-à-dire une logique excluante de l'Autre, justifiant rétrospectivement des dis-

[56] CNCDH, *La lutte contre le racisme et la xénophobie*, La Documentation Française, vol.1, 2005 (respectivement, p.123 et pp.133-134). Le rapport 2004 de la CNCDH contient, lui-même, 44 occurrences des termes de base *communautar**. Il apparaît donc en moyenne quasiment toutes les 10 pages, et *grosso modo* tout au long du rapport. Ce terme est apparu en 2002 à l'occasion d'un sondage dans le contexte du « débat sur la laïcité », et il est systématiquement articulé avec la problématique racisme/antisémitisme. Le thème est suffisamment « installé » pour apparaître, à chaque fois depuis 2002, dans les discours du Premier ministre, Jean-Pierre Raffarin, lors des cérémonies de remise du rapport annuel de la CNCDH. (27 mars 2003 ; 1er avril 2004 ; 21 mars 2005). Le terme n'apparaît pas précédemment, dans les discours du Garde des Sceaux Marylise Lebranchu (2002) et du Premier ministre Lionel Jospin (2001).) Cela semble indiquer que le terme est tout particulièrement un argument de la Droite.

[57] Travaillant du point de vue de la presse, nous ne retenons que les moments de mise en scène particulièrement spectaculaire. En 1989, c'est la polémique née du conflit à Montfermeil qui cristallise le débat, allant jusqu'à une création de jurisprudence : en 1992, le Conseil d'État annule l'exclusion des trois collégiennes concernées. Outre cette « affaire », les cas de conflit à l'école relatés par la presse ont été relativement faibles et continus, comme en témoignent des articles du *Monde* : exclusion d'un collège de Poissy (1990), exclusion de trois élèves d'un collège de Noyon (1990), exclusion d'une lycéenne à Mulhouse (1991), refus de foulards dans un collège à Lyon et manifestation (1992), etc.

[58] RIGOUSTE M., « Les représentations de l'autre. La casquette et la barbe », op. cit.

[59] Cf. MOINET J.-P., *Lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Action contre toutes les formes d'intolérance. Plan d'action et d'information civique pour la cohésion sociale*, mars 2005.

[60] Cf. DHUME F., NOBILLIAUX L., MAFFESSOLLI M./ORIV, *Les jeunes et les violences urbaines dans les quartiers alsaciens*, Les Cahiers de l'Observatoire n°18, 109 p., 1996 ; DHUME F./ORIV, 1998, *État des lieux sur la place de l'islam dans la politique de la ville en Alsace*, Cahiers de l'Observatoire n°26, 112 p., 1998.

[61] LORCERIE F., « L'effet « outsider ». En quoi l'ethnicité est-elle un défi pour l'école ? », in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n°135, décembre 2003, pp.86-102.

cours sur « l'impossible intégration ». Ce mécanisme rejaillit en particulier sur des jeunesses que cette situation revient à *stigmatiser*, ce qui réduit concrètement leurs potentiels d'insertion sociale et économique, en justifiant par exemple la discrimination – nous y reviendrons à travers l'analyse de la presse locale.[62]

Une lecture catastrophiste qui prépare la réaction

La signification morale prêtée à la catégorie organise la lecture de la réalité dans un sens catastrophiste. En effet, "communautarisme" est assimilé à un *« cancer »* en voie de généralisation. Ce vocabulaire de référence médicale traduit une perspective de *naturalisation* de l'ennemi, présenté comme parasite (il « grignote », etc.). « Cancer », « plaie », etc. reflètent le mode du *pathos* et des *affects* (affections) sur lequel est lue la situation. Le discours fonctionne selon une équation qui agglomère des niveaux différents de réalité sous l'angle de la catastrophe. En substance : « il existe du communautarisme » + « en croissance continue » + « organisé par des groupes intégristes » + « dans les quartiers sensibles » + « menace la République et la démocratie » : *« La stratégie des communautaristes (…) relève d'un dispositif cohérent en plusieurs temps. (…) L'issue de ce processus : une organisation communautariste dans laquelle les questions de démocratie, de revendications sociales et de citoyenneté n'ont plus droit de cité. »*[63] *« [La proposition de Loi sur les signes religieux à l'école] stoppe le grignotage de la République par le communautarisme, vitrine légale de l'intégrisme. (…) [et] envoie un message ferme de refus au communautarisme, qui fissure, où qu'il s'exprime, notre pacte républicain. »*[64]

La catégorie prend place dans un processus de dramatisation sociale. Vraisemblablement, il y a là un effet de radicalisation rhétorique des questions sociales, qui transparaît dans la forte liaison entre le thème "communautarisme" et d'autres thèmes au cœur de la question sociale : celui des *« quartiers ghettos »*, celui de la façon de faire société, celui de l'immigration, celui de l'homosexualité, etc. Ces questions sont alors lues selon une logique de l'*affrontement*, actuel ou à venir. Les termes « menace », « contestation », « subversion », « déstabiliser », etc. témoignent d'une lecture en termes de rapport de force, si ce n'est en termes de stratégie de champ de bataille. *« Le voile est un drapeau, celui du combat politico-religieux de l'islamisme radical. (…) En affichant une appartenance communautaire, il exprime le refus provoquant de s'intégrer. Ce faisant, il conteste la République dans ses fondements mêmes. Rien n'est plus subversif de l'ordre républicain que le communautarisme, dont le voile est l'étendard. »* [65] *« Ne perdons pas de vue que ce texte vise à faire barrage aux tentatives communautaristes et prosélytistes qui tentent de déstabiliser l'un des fondements de la République et le cœur de notre démocratie : l'école. »*[66]

Les discours renvoient souvent à ce qui pourrait être l'image d'une porte aujourd'hui ou-

[62] DHUME F./ORIV, *Les discriminations raciales dans l'accès à l'emploi des jeunes en Alsace – État des lieux exploratoire*, Les Cahiers de l'Observatoire n°25, 146 p., Strasbourg, 1997 ; NOËL O., « Révéler les situations de stigmatisation : un enjeu de citoyenneté » in *Agora-débats jeunesse*, 1996; DHUME F., VOLPONI A.-F., MOULIADE R., NOËL O., *Les discriminations dans le Pays de Montbéliard* (AZERTY Conseil/ ISCRA).

[63] CNCDH, *La lutte contre le racisme et la xénophobie*, La Documentation Française, vol.1, 2005, p.184.

[64] DECOCQ C. (député), *Discussion du projet de loi relatif à l'application du principe de laïcité dans les écoles…*, op. cit.

[65] GUIBAL J.-C. (député), Ibid.

[66] BENISTI J.-A. (député), Ibid.

verte, et qui risquerait, selon les cas, de voir le vent tout emporter ou de voir les Barbares entrer. Le thème est, en tout cas, et de façon récurrente, celui de la « République (ou de l'Occident) assiégé(e) » : *« Le communautarisme amorce le saccage de la paix civile et de la citoyenneté républicaine. Nous ne sommes pas loin de cette ruine, nous y sommes peut-être déjà. Ce n'est pas en effet jouer les Cassandre que de prétendre qu'il n'y a qu'une différence très mince entre Sarajevo, ville où des communautés se sont entretuées, et nos villes françaises. Cette différence porte le nom de république. »*[67] *« Comment s'étonner que, dans ce monde anarchique, injuste, apeuré, le fondamentalisme religieux embrase les esprits, que le recours à la religion, fût-elle dévoyée, constitue un refuge, voire la justification de tous les désordres, de toutes les cruautés ? »*[68] La rhétorique politique banale rejoint sans difficulté les thèmes et les mots d'Oriana Fallaci : *« Cela ne me fait pas plaisir, de dire que Troie brûle, que l'Europe est désormais une province, voire une colonie de l'Islam, et l'Italie, un avant-poste de cette province, un point de repère de cette colonie. (…) Mais c'est cela la vérité. Du détroit de Gibraltar aux fiords de Soroy, des falaises de Douvres aux places de Lampedusa, des steppes de Volgograd aux vallées de la Loire et aux collines de Toscane, l'incendie flambe. Dans chacune de nos villes il y a une seconde ville. Une ville superposée et semblable à celle que, dans les années soixante-dix, les Palestiniens créèrent à Beyrouth, établissant un État dans l'État, un gouvernement dans le gouvernement. Une ville musulmane, une ville gouvernée par le Coran. Une étape de l'expansionnisme islamique. »*[69] Cette rhétorique est reprise, sous une forme à peine euphémisée, dans la représentation politique au plus haut niveau de l'Etat : *« Nous sommes une société menacée par l'éclatement des groupes, des communautés, par tout ce qui aujourd'hui peut fractionner la société au détriment de l'intérêt général et des valeurs supérieures. Et c'est, je crois, un danger majeur. C'est pour ça qu'il nous faut redonner à nos valeurs républicaines, redonner à ce qu'est vraiment notre vivre ensemble une force qui puisse dépasser les tentations d'égoïsme ou les tentations de fractionnisme ou de communautarisme. »*[70]

L'opposition entre République et "communautarisme" se réfère au passé, pour dire que la menace pesant sur l'Occident en général, et sur la France en particulier, est celle d'une dégradation.[71] Ce n'est pas seulement la crainte d'un retour en arrière. C'est, conjointement, celui d'une substitution de logiques « sous-développées » au statut de puissance développée. Ainsi, l'opposition mêle inextricablement la référence mythique du Progrès à celle d'un Occident éternel, et le risque est montré comme une régression sous le coup de l'invasion de logiques non occidentales (éternellement archaïques). Cela se manifeste, dans l'opposition d'un passé glorifié (*« ce qui fait et a fait la grandeur française »*[72]), au "communautarisme", signe d'ar-

[67] GROSSMANN R., MICLO F., *La République minoritaire. Contre le communautarisme*, éd. Michalon, 2002, p.22.

[68] BALLADUR E., *La fin de l'illusion jacobine*, Paris, Fayard, 2005, p.25.

[69] FALLACI O., *La force de la raison*, éd. du Rocher, 2004, p.35. Au-delà de la verve, la nature des arguments et des fantasmes mobilisés reste constante. Cela confirme l'analyse que fait Vincent Geisser de « l'affaire Fallaci » (entre autres) : *« Le débat polémique n'a jamais porté sur les préjudices subis par les victimes (les musulmans) mais sur "la" norme définie unilatéralement par les intellectuels médiatiques :* ce qu'on peut dire ou ne pas dire de l'islam. *Une telle posture en vient finalement à déterminer la dose d'islamophobie admissible et tolérée par notre société française. »* GEISSER V., *La nouvelle islamophobie*, op. cit., p.47.

[70] RAFFARIN J.-P., discours lors de la remise du rapport 2003 de la CNCDH, le 1er avril 2004.

[71] Pierre-André Taguieff estime que le terme prend place dans la série des *« cliché[s] emprunté[s] au discours antilepéniste des années 1980 et mis désormais à toutes les sauces, avec d'autres – « repli » fonctionne avec « fermeture », « crispation », « frilosité » et « rigidité », et sous-entend « archaïsme » (…) »* [in *La République enlisée. Pluralisme, communautarisme et citoyenneté*, Paris, éd. Des Syrtes, 2005, p.88.

[72] MOINET J.-P., *Lutte contre le racisme et l'antisémitisme*, op. cit., p.43.

chaïsme. Dans ce renversement du rapport au temps, apparaît une lecture de l'histoire sur un mode particulier : c'est une histoire de la différenciation culturelle qui affirme la dominance de la culture européenne/occidentale et en particulier française : *« Les forces opposées au grand patrimoine français de la tolérance sont toujours à l'œuvre, concrètement. »*[73] *« Dans certaines écoles primaires de la République, on sort les élèves pour qu'ils aillent apprendre la langue de leurs parents (…) ce n'est pas l'avenir et la citoyenneté qu'on leur offre, mais le passé et l'enfermement identitaire qu'on entretient. »*[74]

De la stigmatisation[75] à la justification de l'affrontement

L'Islam est en ligne de mire ; et la notion de "communautarisme" est l'instrument de son discrédit. *« L'islam apparaît désormais comme un obstacle majeur à l'intégration des immigrés. Alors que la population musulmane désormais sur la défensive se replie sur elle-même, les nouvelles discussions sur le voile prennent une dimension sécuritaire. Le voile des jeunes musulmanes de France renvoyant inexorablement au risque d'infiltration des institutions de la République par une avant-garde intégriste. »*[76] *« Ce repli islamiste est dénoncé (ou admis) par de jeunes Maghrébins eux-mêmes. Yamin Makri, porte-parole de l'Union des jeunes musulmans, reconnaît l'existence d'un "vrai repli communautaire". Lequel est en gestation depuis plus de dix ans comme en témoignent la multiplication des salles de prière ou l'extension du port du foulard islamique. »*[77]

On voit ici le consensus autour de l'idée que "communautarisme" se réfère naturellement à l'islam, vu dans une perspective sécuritaire. Comme le note Vincent Geisser, le référent mobilisé par les protagonistes de ce non-débat n'est pas l'islam vécu par les musulmans, car « l'islam vécu *ne les intéresse pas. Ce qui les interpelle dans leur chair, ce sont l'*islam imaginaire *et l'*islam fantasmé*, mis au service d'un combat idéologique, dont les musulmans réels ne sont que des figurants et des ombres fantomatiques. »*[78] Un exemple, parmi d'autres : lors d'un passage sur France-Inter, le 8 juillet 2004, le ministre de l'éducation nationale, François Fillon : *« a promis (…) "une fermeté absolue" à l'égard des jeunes musulmanes qui se présenteraient à la rentrée scolaire avec un voile islamique. S'en prenant ainsi à ceux qui "souhaitent en découdre avec la République", M. Fillon a déclaré : "Il faut que cette partie-là sache que la République sera intraitable, qu'elle sera d'une fermeté absolue." "J'y veillerai personnellement, il n'y aura pas d'exception", a-t-il ajouté. »*[79]

C'est bien cette grille de lecture particulière qui ordonne « l'analyse » des Renseignements généraux, dans un rapport sorti en 2004 et dont la « fuite » a été relayée par certains médias. Selon l'article du *Monde* qui présente ce rapport, les critères retenus pour qualifier le « phénomène de repli communautaire » sont au nombre de huit, et sont formulés en ces termes :

- Un nombre important de familles d'origine immigrée, pratiquant parfois la polygamie ;

[73] Ibid, p. 11.
[74] GROSSMANN R., MICLO F., *La République minoritaire*, op. cit., p.49-50.
[75] Cf. BELORGEY J.-M., GUÉNIF N., SIMON P., « De l'usage politique du « communautarisme » », in *Mouvements*, n°38, mars-avril 2005, pp.68-82.
[76] SFEIR A., ANDRAU R., *Liberté Egalité Islam*, op. cit., p.53.
[77] BRENNER E., *Les territoires perdus de la République*, op. cit., p.63.
[78] GEISSER V., *La nouvelle islamophobie*, op. cit., p.115.
[79] « Un rapport s'alarme de la montée des communautarismes à l'école.», *Le Monde*, 10 juillet 2004.

- Un tissu associatif communautaire ;
- La présence de commerces ethniques ;
- La multiplication des lieux de culte musulman ;
- Le port d'habits orientaux et religieux ;
- Les graffitis antisémites et anti-occidentaux ;
- L'existence de classes regroupant des primo-arrivants ne parlant pas français ;
- La difficulté à maintenir une présence de Français d'origine.[80]

Ces critères sont significatifs d'une conception de l'islam et de l'étrangéité comme menace, dès lors qu'ils sont visibles. Cette articulation joue d'un étonnant retournement : la visibilité étant prise comme indicateur d'un « repli ». C'est que l'enjeu est le référentiel organisant l'espace public. La focalisation implicite sur le référentiel idéologique qui fait de l'espace public un espace neutre ou rationnel – ce qu'il n'a jamais été[81] – justifie que l'on traite les représentations attribuées à l'islam et à l'étrangéité comme menace sur le caractère public de l'espace. La catégorie "communautarisme" peut ainsi apparaître comme l'instrument d'un processus très général de *stigmatisation*, portant en particulier sur la figure du Maghrébin-Musulman. En suivant l'analyse de Mathieu Rigouste[82], on peut dire que la façon dont la presse construit « l'affaire du voile » est significative d'un tel processus.

"Communautarisme" peut ainsi apparaître comme un argument du racisme différentialiste.[83] Il vient légitimer une réaction générale de rejet, justifiée par ce qui serait un signe ultime du « refus d'intégration » de l'Autre. Nombre de discours sur le communautarisme semblent en tout cas se construire sur ce mode, qui justifie l'affrontement. C'est ainsi que nous retrouvons de façon banalisée le thème du « choc des civilisations » popularisé par Samuel Huntington : *« Nous sommes bien dans les certitudes avec lesquelles j'arrivais [sic !], c'est-à-dire que nous assistons à un choc de culture et que notre pays – ce qui donne le sentiment parfois que nous sommes "foutus" - est heurté de front par plusieurs phénomènes convergents. »*[84] *« Il ne sert à rien de nier le "choc des civilisations", de stigmatiser ceux qui l'évoquent, comme si n'en pas parler suffisait à exorciser le danger. (…) Situation psychologique d'autant plus redoutable que les sociétés musulmanes et les sociétés européennes [sic !] sont aux frontières les unes des autres ; (…) d'autant plus aussi que l'immigration en Europe de millions de musulmans rend désormais explosive leur confrontation au sein de nations européennes devenues de plus en plus multiconfessionnelles, et qui dépendent pour leur survie des res-*

[80] « Les RG s'alarment d'un "repli communautaire" dans les banlieues », *Le Monde*, 06/07/04 ; « Dans les banlieues alsaciennes, le spectre des ghettos ethniques », *DNA*, 18/09/04. Cf. aussi l'ouvrage de BUI-TRONG L., *Les racines de la violence. De l'émeute au communautarisme*, Paris, éd. Louis Audibert, 2003. En ce sens, Sylvie Tissot a raison de qualifier le « repli communautaire » de « concept policier » [In « Le "repli communautaire" : un concept policier », 28 octobre 2004, consulté sur http://lmsi.net/article.php3?id_article=322].

[81] HABERMAS J., *L'Espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Paris, Payot, 1978 ; « "L'espace public", 30 ans après », in *Quaderni*, numéro 18, automne 1992, pp. 161-191. La notion même d'espace public, chez Habermas, renvoie à la « sphère » immatérielle qui s'est constituée historiquement au moment des Lumières, et qui est un *espace intermédiaire* entre la société civile et l'État.

[82] RIGOUSTE M., « Les représentations de l'autre. La casquette et la barbe », op. cit.

[83] DUBOST J., « Le recours aux explications « ethniques » ou « culturelles » : un racisme discret de la bourgeoisie ? », in BORDET J. et alii, Sémin*aire FAS/DIV : Emergence de la question ethnique dans le lien social, tabou et affirmation, Actes du séminaire et propositions de poursuite*, octobre 2000.

[84] SLAMA A.-G., Assemblée Nationale, Commission des affaires culturelles, familiales et sociales, Compte-rendu n°41 bis, Table-Ronde « Ecole et laïcité aujourd'hui ». Le journaliste prend soin de distinguer le « choc des cultures » à la française du « choc des civilisations » à l'américaine, attribuant celui-là au caractère non laïc de l'État américain...

sources pétrolières [sic !] de pays musulmans qui entendent bien se libérer de la tutelle économique de l'Occident et lui faire à leur tour subir leur influence. Choc des religions ? Choc des civilisations ? répétons-le : peu importent les formules ! »[85] En conséquence, la lecture en termes de "communautarisme" pourrait participer de ces *prophéties auto-réalisatrices*.

Une catégorie qui rend le débat impossible

Les prises de parole sur le "communautarisme" sont d'abord des points de vue qui ne prennent pas la peine de dire d'où ils parlent, tant est implicite son rejet. Lorsqu'un point de vue est exprimé, c'est pour en rajouter dans la forme hyper affective, contredisant l'apparence de *raison* à laquelle la critique du "communautarisme" se rattache explicitement. Ainsi, on entend des chroniqueurs affirmer leur *« horreur du multiculturalisme »*.[86] Les représentants politiques et institutionnels locaux ne sont pas en reste pour organiser l'émotion : *« Il y a une part d'indignation qui est très forte »* (IA) *« Nous devons rejeter avec horreur. »* (Maire de Sélestat)[87]

L'asymétrie forcée ou le débat impossible

Les chercheurs rédigeant des essais prennent soin de marquer leur appartenance et leur attachement volontaire aux normes du groupe Majoritaire, pour pallier un possible stigmate d'affilié "communautariste". Ils attestent ainsi d'une fidélité à la République et, en conséquence, un rejet inconditionnel du "communautarisme", pour s'autoriser à ouvrir la problématique. *« Je regarde tout cela, je l'avoue, comme une Juive de France. Une Juive qui n'a jamais nié son appartenance de groupe, mais qui abhorre tout nationalisme, tout communautarisme, et que sa connaissance de l'histoire des minorités aussi bien que son expérience propre préservent peut-être de certains excès. Mon itinéraire est celle d'une femme qui a évité, au prix de nombre d'écueils, tout ce qui pouvait s'apparenter à cet entre-soi étouffant et limitateur. »*[88] C'est que, comme le remarque Laurent Lévy, *« qui n'adhère pas à la rhétorique républicaine se voit interdire toute légitimité politique. »*[89]

À l'inverse, des auteurs qui font du "communautarisme" le motif de leur combat, utilisent la référence à leurs origines et à leur histoire pour légitimer leur parole. Ils légitiment de la sorte un « modèle français » idéalisé – patrie des progrès et de la liberté -, en même temps qu'ils disposent le débat en termes d'affrontement des cultures et/ou d'invasion d'un modèle rétrograde.

> *« J'ai choisi la France pour y vivre, parce qu'elle est la patrie de la liberté de pensée et de l'égalité des chances. Citoyen communautaire malgré moi dans ma patrie d'origine [le Liban], j'avais aspiré à être citoyen d'une France républicaine et laïque. Depuis quelques mois, j'ai l'impression de me retrouver au Liban. »*[90]

[85] BALLADUR E., *La fin de l'illusion jacobine*, op. cit., respectivement pp.9 et 13.
[86] Propos d'Alain-Gérard Slama sur les ondes de France Culture dans sa chronique du 30 mars 2005 (à 7h55).
[87] Discours d'ouverture de la journée régionale du Mois de l'Autre, Sélestat, 31 mars 2005.
[88] BENBASSA E., *La République face à ses minorités*, op. cit., p.12. Souligné par nous.
[89] LEVY L., *Le spectre du communautarisme*, op. cit., p.14.
[90] SFEIR A., ANDRAU R., *Liberté Egalité Islam*, op. cit., 4ème de couverture. Antoine Sfeir est rédacteur en chef de la revue *Les cahiers de l'Orient*. Il fait partie de ceux que Vincent Geisser nomme ces « nouveaux experts de la peur », dont les sources

> *« Je suis française, née en Tunisie, alors protectorat français. Au "petit lycée français", (...) j'avais deux livres d'histoire. Dans l'un, mes ancêtres étaient gaulois, francs, dans l'autre, phéniciens, berbères, sans oublier Didon, reine de Carthage. Cela ne me gênait pas du tout. (…) [Je garde] d'autres images : enlèvement du voile des femmes par Bourguiba (…) Bourguiba libère les femmes en leur enlevant le voile, il fait respirer l'être humain étouffé par des millénaires d'archaïsme. Je ne sais pas si mon engagement pour la libération des femmes, l'autonomie des hommes et des femmes, la liberté de conscience, date de cette époque, ou si j'ai toujours pensé que les êtres humains avaient le droit de disposer d'eux-mêmes. Ce n'est pas le problème. Le problème a été l'apparition, en 1989 en France, de trois jeunes filles voilées dans un collège. Fantômes, réincarnations de l'obscurantisme régressif. »*[91]

Tout se passe donc comme si, du fait d'un rapport affectif totalisant et de l'état d'urgence insidieusement décrété par la catégorie, aucun débat n'était autorisé, à moins de se placer d'emblée sous le signe d'un accord sur le fond. Un exemple nous est donné dans la presse locale alsacienne, à travers un courrier de lecteur qui fustige un éditorial du journal *L'Alsace* : *« J.S, d'Ottmarsheim, à propos de notre éditorial du 13 décembre : "Vous vous êtes élevé contre le "débat hystérique" lié à la prochaine naissance d'une loi que vous annoncez déjà comme "prohibitive". Mais comment osez-vous de surcroît vous réjouir de la disparition d'une certaine identité française ? Et railler ce que vous appelez de manière si abusive un "communautarisme français de souche" ? Modérez votre ardeur dans votre désir de manipulation de l'opinion. Il n'est pas nécessaire de voter à l'extrême-droite pour constatez à quel point vous dépassez les bornes". »*[92] On voit comment la notion ne souffre pas la symétrisation, parce que ce qui est en jeu est « une certaine identité française ». La qualification de « communautarisme français de souche » du journal est traitée comme « une façon de se réjouir » et, en outre, comme « une manipulation de l'opinion ». Ces remarques laissent supposer un processus de censure et d'auto-censure. Au cœur de cette formulation, il y aurait une dimension qui serait proprement *indiscutable*. La parole sur le "communautarisme" tend à occuper l'espace pour imposer un point de vue. Il y a donc bien, dans cette problématique, une question de la parole : la parole autorisée ou non.

La surdétermination de l'espace public sous le signe du soupçon

L'analyse de la presse, avec ses variantes locales, montre bien l'imposition du thème comme reformulation du prisme politique sous le signe de l'affrontement. Du « débat » impossible, on passe à une logique du « combat ». L'idée de menace, qui est structurante dans la notion de "communautarisme", dispose la réalité selon la formule « pour ou contre l'État républicain ». Le fait qu'une telle catégorie organise la lecture en des termes guerriers, et justifie cette logique par la défense de « valeurs fondamentales », a un impact général sur le positionnement de tous dans l'espace public du non-débat.

Cette surdétermination qui conduit à réduire l'espace public fait problème. En effet, l'ensemble de la scène publique est biaisé par une grille de lecture sécuritaire, qui rend excessivement difficile de faire advenir une autre logique de pensée, moins simpliste et binaire. Cela vaut en particulier sur la question de « l'intégration » : du fait que "communautarisme" se réfère majoritairement à l'immigration et aux manifestations visibles des minorités qui en

d'information et les interprétations légitiment celles du renseignement. (in *La nouvelle islamophobie*, op. cit., chap. 2)

[91] VIANÈS M., *Un voile sur la République*, Paris, Stock, 2004, Avant-propos (pp.13-14-15). La 4ème de couverture précise : « Michèle Vianès, née en Tunisie en 1946, a été enseignante. Elle est conseillère municipale à l'égalité hommes-femmes à Caluire (Grand-Lyon). »

[92] « Critique » (rubr. « Un avis vite dit », courrier des lecteurs), *L'Alsace*, 11 janvier 2004.

sont « issues », chaque situation ayant trait à ces minorités doit être « blanchie » ou lavée du soupçon qui pèse *a priori*. On retrouve ainsi dans la presse locale des formules visant clairement à lever le soupçon, pour qualifier moralement les faits relatés. Les journalistes opèrent ce travail de catégorisation, en spécifiant *ce qui n'est pas* "communautariste". Par de petites opérations de langage, qui paraissent telles des parenthèses dans le propos, ils trient le bon grain de l'ivraie, et mettent en scène la bonne initiative immigrée ou relative à l'immigration. *« À l'opposé de tout sectarisme et de toute tentation communautariste, cette nouvelle édition du festival [Printemps berbère] multiplie les propositions culturelles capables de séduire le citoyen lambda. »*[93] *« Cette initiative [un « tournoi du fair-play » organisé par l'Amicale maghrébine de la ville d'Erstein] (…) a également pour but de faire connaître l'amicale, qui porte le nom de maghrébine, mais qui rassemble aussi des gens du voyage, des Français et des Portugais, des Italiens ou des Turcs. "Le vivre-ensemble, explique Ali Abid, on le conçoit comme ça. Pas du tout dans le communautarisme. »*[94] Un autre exemple est significatif de la surdétermination opérée par le terme "communautarisme" sur la notion même de communauté. Des initiatives qui n'ont rien à voir avec la question immigrée doivent, elles aussi, se démarquer de l'amalgame discréditant : *« Le Dr Marc Schoene rappelle le sens du terme "santé communautaire", bien souvent mal compris : "Cela n'a rien à voir avec une quelconque revendication identitaire (...) »*[95]

Ce faisant, les journalistes montrent *a contrario* quelle est la nature du soupçon : la « non-intégration », entendue comme un désir de rester « entre soi ». Ce soupçon se pose *a priori*, comme en témoigne le vocabulaire (« tentation communautariste ») : la tentation de « l'entre-soi » serait première (puisqu'il s'agit des « origines »), et on y échapperait par un « effort d'intégration ». Les journalistes montrent aussi que *le soupçon est premier* : celui-ci n'est levé que si l'inverse est expressément formulé. Et encore, cela ne dédouane pas d'un contre-examen, surtout en matière d'Islam : car on prête généralement aux leaders musulmans un double-langage, et l'*« habileté redoutable d'un manipulateur au double discours »*[96]… C'est ainsi que le président du CRIF peut se montrer comme homme providentiel, pour construire le dialogue par-delà le « double langage » des musulmans : *« Nous devons, nous juifs, parler avec toutes les composantes de la société française. Eux veulent se blanchir et entrer dans la communauté nationale. Sans doute tiennent-ils un double langage, mais si je peux contribuer à la paix civile, ça me paraît essentiel. »*[97] Il ne suffit donc pas de se déclarer non-communautariste ou anti- pour être blanchi de tout soupçon. Tout dépend de qui l'affirme. C'est donc une géographie de la parole autorisée qui se dessine ici, à travers la qualification de "communautariste" (ou non). On connaissait la face positive – le choix des interlocuteurs médiatiques par les journalistes -, en voici la face cachée : le discrédit qui porte, d'emblée et/ou inexorablement, sur certaines paroles publiques. À défaut de faire explicitement taire la parole non-autorisée, le travail se fait en partie après-coup, par une requalification de la parole, par l'attribution d'un statut dégradé.

[93] VALLORI M.-A., « Printemps au rythme berbère », *L'Alsace*, 18 mai 2004.
[94] DORN C., « Du fair-play pour bien commencer l'année », *DNA*, 5 janvier 2004.
[95] MEICHLER F., « Santé communautaire : habitants impliqués », *L'Alsace*, 12 juin 2004.
[96] BEAUGE F., CHAMBON F., « L'énigme de l'islam de Vénissieux », *Le Monde*, 21 mai 2004.
[97] TERNISIEN X., « Le tournant réaliste du CRIF », *Le Monde*, 24 septembre 2004.

Contre-usages et contre-feux

Le caractère asymétrique, partiel et partial, mais aussi péjoratif de la catégorie n'a pas échappé aux auteurs qui travaillent sur des problématiques relatives aux « minorités ». Cela conduit certains d'entre eux, à développer des contre-usages, voire à ouvrir des contre-feux qui redéfinissent les limites de pertinence de la catégorie "communautarisme". Pour ce que nous en voyons, ces réactions prennent au moins trois formes distinctes.

Le retournement de la critique

Une première stratégie consiste dans le retournement de la critique contre un Majoritaire par trop dogmatique. La catégorie n'est ni discutée ni délégitimée ; elle est retournée pour dénoncer, symétriquement, le « communautarisme républicaniste ». Cette stratégie est généralement au service d'une problématisation de la diversité au sein d'un « idéal républicain », qui conduit à retourner la critique contre ceux qui refusent l'expression des minorités : *« [Les Alsaciens] Comment intégrer ce qui leur est propre à ce qu'ils partagent avec l'ensemble français ou comment créer les conditions de l'union dans la diversité dans un pays qui s'interdit de reconnaître toute différence, au nom d'un universalisme qui ressemble beaucoup au communautarisme. » « De son côté, le caractère communautariste, culturaliste et ethnocentriste du radicalisme démocratique, encore appelé républicanisme, qui repose sur l'utopie d'un bien commun, sur l'unicité culturelle et qui met le principe de majorité en doute, présente bien des dangers. »*[98] *« [Les Homosexuels] demandent à ce que la loi commune leur soit appliquée ; à ce que soient abrogées les exceptions et dérogations qui les constituent en catégorie spécifique . C'est la situation présente qui constitue un communautarisme de fait ; pas leur fait mais celui de la société qui les traite de façon discriminatoire. Et ils veulent la fin de cette situation. »*[99]

La redéfinition de la catégorie

Une deuxième stratégie employée est de redéfinir la ligne de partage entre ce qui serait le "communautarisme" et des faits sociaux précis auxquels cette qualification est déniée. Autrement dit, on extrait de la catégorie générale et péjorative certains signes ou faits en montrant qu'ils ne relèvent pas de cette logique.[100] En fait, on joue du décalage entre la rhétorique générale (dé-réalisée) et une lecture factuelle (réalisée). Certains auteurs plaident par exemple pour une séparation entre la notion de "communautarisme" et la question du « foulard », puisque la visibilité religieuse dans l'espace public ne serait pas antinomique avec le modèle laïc : *« Nombre de voix s'élèvent pour dénoncer la "dérive communautariste" contenue dans le port de ce signe religieux. Or, dès que l'appartenance religieuse est en jeu, il convient de différencier société laïque et communautarisme. Le second terme désigne un mode d'organisation politique conférant des droits spécifiques à des groupes ou des communautés fondés sur la religion, la culture, la race ou l'ethnicité.*

[98] KLEIN P., *L'Alsace inachevée*, Colmar, Jérôme Do Bentzinger éditeur, 2004, respectivement p.14 et p.36.

[99] DELPHY C., « L'humanitarisme républicain contre les mouvements homo », op. cit.

[100] Loin d'une stratégie de contre-feux, on retrouve plus généralement dans le champ politique quelques discours qui visent à « faire la part des choses », en particulier en matière d'islam.*« [Il faut] faciliter l'organisation des cultes musulmans en Europe (…) sans pour autant céder au communautarisme. »* (JOSPIN L., *Le monde comme je le vois*, Gallimard, 2005, p.21.)

Cela est impossible dans le système français, qui repose sur le principe d'égalité individuelle devant la loi. Mettre sur le même plan le port du foulard et le communautarisme revient à jouer sur une confusion qui permet de rendre illégitime la visibilité de signes religieux portés par des individus dans la sphère publique. »[101]

Même raisonnement concernant les revendications homosexuelles : « *Le communautarisme, le vrai, c'est la coexistence dans un même État de règles différentes pour des segments différents de la population, qu'on appelle alors des communautés. C'était le cas dans l'ancien Liban, où les Druzes avaient un droit civil différent des Maronites, qui avaient un droit civil différent des Musulmans. C'est toujours le cas en Israël, en Inde (entre autres pays), où des " codes de statut personnel " règlent le mariage, la succession, etc... selon l'appartenance religieuse des gens. Ce n'est pas, à ma connaissance, ce que demandent les mouvements homos, ni ici ni ailleurs.* »[102]

La dénonciation de l'asymétrie

Une troisième stratégie est la critique du caractère asymétrique de la catégorie. Cette critique peut porter sur des analyses plus larges, qui croisent d'une certaine manière la catégorie "communautarisme", tel que l'ouvrage d'Éric Maurin, *Le ghetto français*. « *Dans un pays où le discours politique est régulièrement marqué par les incantations sur le thème de l'égalité républicaine et le rejet du "modèle américain" – spontanément associé aux ghettos communautaires – la réalité et l'étendue de la ségrégation territoriale font figure de mal social inassumé et de démenti cinglant.* »[103]

Mais on retrouve aussi une logique de rétablissement de l'équilibre voire de contre-feux s'attachant directement à la notion de "communautarisme". Dans ce cas, on rend visible qu'elle stigmatise des comportements de certains *Alter*, mais pas de tous ; ou alors, elle stigmatise les comportements d'*Alter* mais fait l'impasse sur la façon d'agir d'*Ego*. On s'attache en l'occurrence à montrer que "communautarisme" est, pour ainsi dire, une *catégorie à charge*.

> *« Curieusement, le cas des Asiatiques n'attire ni l'attention du public ni les foudres des censeurs. Ce communautarisme-là, discret et bien "cadré", a pourtant fait son chemin dans la société française, silencieusement mais sûrement, et les groupes qu'il concerne ne semblent pas encore spécialement préoccupés d'un partage des valeurs républicaines. Leur communauté est souvent étanche à l'environnement ; l'entre-soi y est fortement favorisé par la constitution de véritables quartiers, inscrits dans l'espace urbain, avec des idéogrammes repérables au premier coup d'œil. Une telle indifférence n'est pas de mise face aux communautarismes arabo-musulman et juif (…). »*[104]

> *« Les pouvoirs publics eux-mêmes sont susceptibles de contribuer au durcissement des retranchements communautaires, dans la mesure même où ce sont eux qui suscitent la création de tels lobbies, ou légitiment leur prise de pouvoir. À la recherche d'interlocuteurs privilégiés, ce sont les politiques eux-mêmes qui leur ont donné progressivement un poids qu'ils n'avaient pas. (…) La dernière expérience en la matière fut la mise en place du Conseil français du culte musulman. »*[105]

[101] CÉSARI J., BAUBÉROT J., « Laïcité, communautarisme et foulard : varis et faux débats », Consulté sur http://lmsi.net/article.php3?id_article=143

[102] DELPHY C., « L'humanitarisme républicain contre les mouvements homo », op. cit.

[103] MAURIN E., *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, La République des idées/Seuil, 2004, p.7.

[104] BENBASSA E., op. cit. p.20. Jean-Michel Belorgey fait une critique équivalente, dans « De l'usage politique du « communautarisme » », in *Mouvements* n°38, mars-avril 2005.

[105] Ibid, p.41. On retrouve une critique implicite du CFCM de même nature chez BABÈS L., *Le voile démystifié*, éd. Bayard, 2004 – en particulier note 2, p.6.

Non sans une certaine dose d'humour et de dérision, certains auteurs mettent en scène l'asymétrie, en s'attaquant à la logique nationaliste qui sous-tend "l'anti-communautarisme". Les trois types de critiques se rejoignent alors : *« L'esprit de clocher, regardé avec sympathie par les plus fervents laïques lorsque ce clocher est celui d'une église, cesse de l'être lorsqu'il est celui d'une cathédrale. Le communautarisme municipal a droit de cité, le régional est voué aux gémonies : mais l'esprit de clocher le plus noble, le seul qui soit franchement valorisé, c'est le sentiment cocardier qui manifeste l'attachement à l'hexagone lui-même. Le plus mortifère de tous les communautarismes, le communautarisme patriotique n'est pas combattu : il est même exalté. »*[106] *« Malgré la vigilance de tous ceux qui sont hostiles aux communautarismes, et ils sont nombreux, trois communautés fondamentales échappent à leur critique : celles qui sont liées au travail, à la famille et à la patrie. Cette "triade" rappelle des souvenirs. (…) voilà trois communautés plus que déterminantes, qu'on ne critique jamais. Je ne dis pas qu'il le faudrait. Mais je remarque que toutes les critiques portées contre les communautés en général pourraient s'appliquer tout autant, sinon plus, à ces trois-là. »*[107]

Les fonctions du non-débat

La plupart de ces critiques ont pour effet de rationaliser la catégorie, de l'objectiver en l'extrayant des parti-pris trop visibles. Elles montrent une partie de ses soubassements idéologiques, mais elles prolongent en même temps, à leur insu ou par défaut, la croyance dans la pertinence *en soi* de cette catégorie. Ces contre-usages et contre-feux soulignent cependant un phénomène global, à l'instar de la catégorie "communautarisme" : la diversification des références identitaires (souvent nommée « diversité »), et en particulier, pour ce qui nous intéresse ici, l'*ethnicisation*. Elles contribuent à reformuler ces questions en montrant que ce processus n'est jamais à sens unique, contrairement à ce que laisse croire l'accusation de "communautarisme".

Parmi les critiques, il nous semble que seules celles qui manient la dérision pointent, en fait la puissance réelle de l'asymétrie. Toutes les autres contribuent, à leur manière, à solidifier la catégorie, en en redéfinissant les contours et les usages pertinents. Cela peut se comprendre si l'on se rappelle que nous avons affaire à une catégorie ethnicisée : cette formulation du groupe Majoritaire impose littéralement les termes du débat. Dans ce contexte, le simple déni viendrait renforcer et justifier la critique. En conséquence, cette situation oblige les *accusés* à construire une défense fondée sur la politisation de la catégorie, et sur une déconstruction radicale de la logique, requalifiée pour la cause, d'« anti-communautariste ».

Mais une question doit retenir notre attention. *Pourquoi le groupe majoritaire se sent-il obligé de dévaloriser* explicitement *les stratégies de certains groupes minoritaires ? Pourquoi inventer une telle catégorie d'accusation, et construire ce qui revêt les apparences d'un* procès social *prenant la société entière à témoin ?* Nombre d'auteurs, se référant à l'interactionnisme[108], ont montré qu'en

[106] LEVY L., *Le spectre du communautarisme*, op. cit., p.80.

[107] TIN L.-G., « Êtes-vous communautariste ? Quelques réflexions sur la rhétorique anti-communautariste », consultable sur le site du collectif *Les mots sont importants*, http://lmsi.net/article.php3?id_article=369.

[108] En particulier les travaux d'Erving Goffman, d'Howard Becker. Voir, sur la question de l'ethnicité, les travaux déjà cités de Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fénart, et ceux de Françoise Lorcerie pour ce qui concerne l'école.

situation *normale* d'interaction, la différence de norme (entre Majoritaire et minorisés) s'impose à travers un jeu symbolique intégré et banalisé. L'apparition de formes stratégiquement organisées de discrédit est plutôt l'apanage des *situations d'exception*, celles où les règles normales n'apparaissent plus valables. L'émergence de la catégorie "communautarisme" signifie-t-elle que la norme a changé ? C'est bien l'interprétation qu'en font la plupart des acteurs de ce non-débat : qui, tenant du groupe Majoritaire, en criant aux loups et en dramatisant la situation ; qui, s'affirmant membre d'un groupe minorisé, en récusant le conservatisme de ceux qui refusent la reconnaissance ; qui, chercheur, en montrant que l'ethnicité est déjà une norme de fait – et nous ne dérogeons pas à ce constat.

Dans ce contexte, plus qu'une reprise directe de concepts anglo-saxons, "communautarisme" est à la fois une sorte d'anathème moral et une opération magique de conjuration. Les effets de cette réaction du groupe Majoritaire sont problématiques, dans le sens où ils transforment l'espace public, non pas en espace du débat, mais en espace de l'affrontement. Une catégorie de ce type rétrécit l'espace public, et replie la question politique sur la seule réaction à la menace. Relevant d'une lecture en termes de situation exceptionnelle (de « *péril majeur* », disent certains), elle justifie l'instauration d'un *état d'exception*, qui – c'est le risque - peut tendre à devenir permanent.[109] Pour valider cette interprétation, il reste à historiciser la catégorie, à comprendre comment elle s'est imposée et le sens qu'elle incorporé au cours de ce processus.

La construction d'un mot-clé : regard à travers la presse

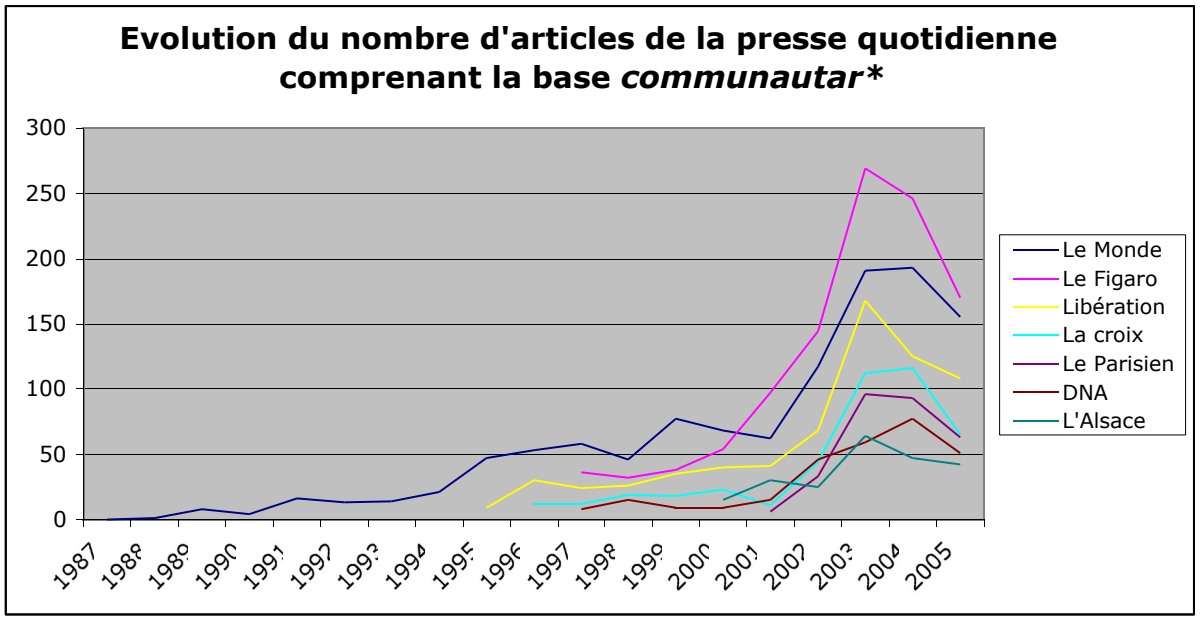
Malgré le peu d'ancienneté du terme dans la langue française consacrée par le dictionnaire, il faut prendre la mesure de sa diffusion extrêmement rapide et de son succès comme catégorie. À titre d'illustration, la recherche par mot-clé sur Internet, via le moteur de recherche *Google*, donne, au 3 mai 2005 : 91.100 occurrences ; cinq mois plus tard, au 3 octobre 2005, ce sont 306.000 occurrences ; encore trois mois plus tard, au 4 janvier 2006, leur nombre s'élève à 369.000 ; enfin, le 20 mars 2006, ce sont pas moins de 634.000 occurrences. Bien sûr, la variation n'est pas linéaire, mais c'est la masse des occurrences qui est déjà, en soi, fort significative, en même temps que leur sensible progression. On découvre sur Internet plusieurs sites dédiés à cette question, tels que celui de « l'Observatoire du communautarisme », fondé en 2003, et de nombreuses « pages personnelles » placés sous le signe de la « République », de la « laïcité », de « l'athéisme », de la « citoyenneté », etc. Au-delà de ce succès général, le travail sur la presse permet d'avancer sur la constitution de ce mot-clé comme catégorie journalistique et politique.

[109] De multiples applications de cette doctrine sont aujourd'hui au cœur des questions politiques, que ce soit la guerre « contre le terrorisme » ou « l'état d'urgence » décrétée pour les « banlieues ». Sur ce point, les analyses de philosophes tels que Giorgio Agamben ou Antonio Negri nous semblent pertinentes pour penser l'à-venir politique.

Nous avons mené une première approche par le dénombrement des articles employant la base *communautar**, à partir des archives mises en ligne sur Internet par les principaux quotidiens généraux nationaux et alsaciens (la date d'information étant variable selon les journaux en question, les courbes ne débutent pas à la même date). (Cf. annexe 5 sur la méthodologie).

Une imposition générale mais progressive

Le graphique suivant permet la comparaison des courbes de fréquence d'emploi[110] de la base *communautar** dans les articles des différents journaux. Cela comprend donc "communautarisme(s)", "communautariste(s)", "communautarisation(s)" et "communautarien(ne)s".



1) On observe une progression très nette. La fréquence d'emploi est très faible, voire inexistante jusqu'en 1994-1995. Elle va ensuite connaître une croissance quasi continue et de plus en plus rapide jusqu'au moins en 2003-2004. Le passage de la période 1995-2001 à la suivante correspond à une multiplication variant de 2,8 (*Le Monde*) à 5,7 (*La Croix*). À partir de cette date, la courbe baisse sensiblement, tout en restant, du moins encore en 2005, à un niveau supérieur à toutes les années antérieures à 2002.

2) Cette courbe apparaît relativement commune à tous les quotidiens observés – dans la mesure de la comparabilité, qui n'est valable qu'à partir de 1995 à 2001 selon les journaux. On peut supposer un effet d'entraînement, analysable dans le fonctionnement des médias en général. Il faut cependant noter des variations, en particulier en fin de courbe, entre 2003 et 2004 : alors que la fréquence baisse dans certains journaux (*Le Monde*, *Libération*, *Le Parisien* et *L'Alsace*), elle se stabilise ou continue à croître légèrement pour les trois autres.

3) Il faut évidemment noter des différences significatives en volume : chaque journal donnant une place d'une importance variable à ces termes. La courbe du *Figaro*, en particulier, attire l'attention dans la mesure où, dès 2001, l'usage du terme dépasse en nombre celle du

[110] Nous parlons de fréquence d'emploi et non d'occurrence, car nous comptabilisons ici le nombre d'articles comprenant ce terme. Même si un article comprend plusieurs fois le mot, il n'est enregistré qu'une seule fois.

Monde, pourtant supérieure à tous les autres quotidiens. Au-delà de ce constat général d'un traitement différencié, attribuable en partie à une orientation idéologique[111], nous ne nous intéresserons pas, ici, à la comparaison systématique des journaux.

4) On peut identifier différentes périodes de ces courbes, en prenant pour repère celle du journal *Le Monde* (les autres courbes ne la contredisant pas). En volume, après une période de quasi inexistence de la catégorie jusqu'en 1990-1991 (moy : 4,3 occurrences annuelles dans *Le Monde*), *communautar** apparaît en moyenne une fois par mois (moy : 16/an) ; puis, une augmentation sensible fait passer la moyenne de la période 1995-2001 à près de 5 par mois (moy : 58,7/an). À partir de là, ce sont en moyenne 14 articles par mois (moy : 167/an) utilisant cette catégorie. Pour la dernière période, cela va jusqu'à une moyenne de 219,7 articles par an pour *Le Figaro* (18,3 mensuels), alors que les autres journaux restent à 120 annuels pour *Libération*, 90 pour *La Croix* et 60 pour les *DNA* (de 10 à 5 articles mensuels en moyenne).[112]

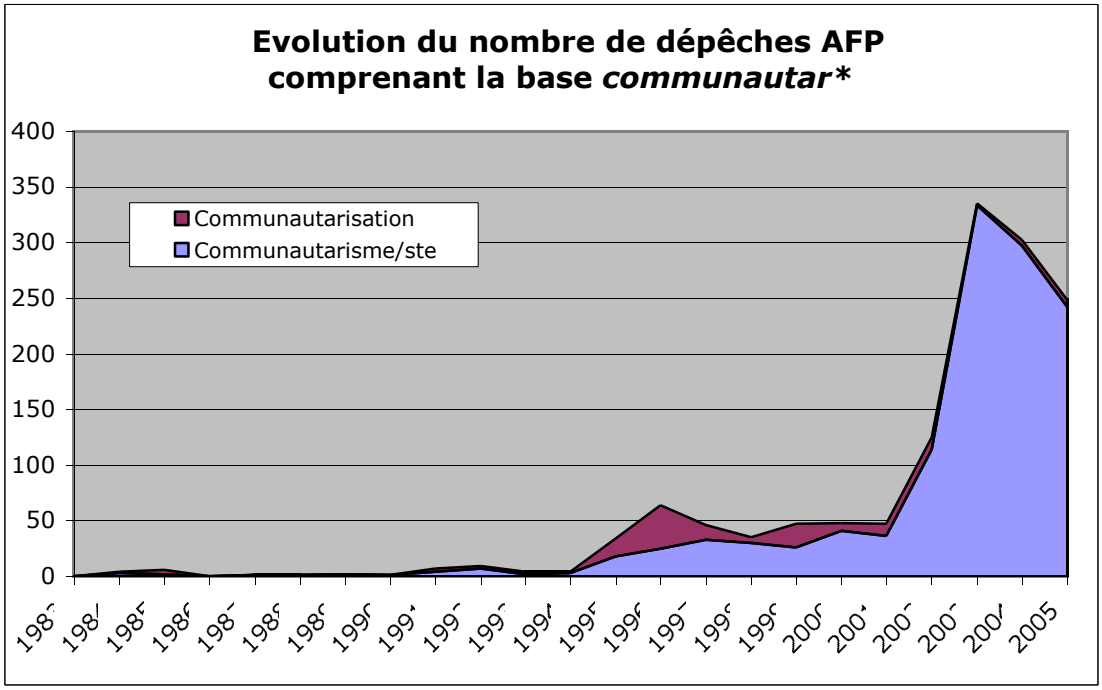
Une confirmation dans les dépêches de l'AFP

Ces différentes tendances sont confirmées par une recherche complémentaire sur les dépêches de l'Agence France Presse (AFP), consultables numériquement depuis 1983.[113] Comme le montre le graphique page suivante, le terme est quasiment absent jusqu'en 1995, date jusqu'à laquelle "communautarisation" domine. À partir de cette date, "communautarisme" et ses variantes vont s'imposer, en deux grandes phases. L'approche par les dépêches de l'AFP tend à exacerber les fluctuations tendancielles, en indiquant plus nettement deux périodes de franche rupture de la courbe : 1994-1995 d'une part, et 2001-2002 d'autre part. Notons également qu'entre 1995 et 2000, "communautarisation" connaît une augmentation, mais dans des applications qui restent majoritairement (si ce n'est exclusivement, jusqu'en 1999) attribuées au thème de la construction européenne (traité d'Amsterdam…).

[111] Il faut lier cette observation en partie au constat d'un travail très constant et volumineux de contribution de certains chroniqueurs, dont l'orientation idéologique conduit à faire de ce terme un visible « cheval de bataille ». Par exemple, 18,8% des 425 articles d'Alain-Gérard Slama et 12,3% des 470 articles d'Ivan Rioufol font apparaître ce thème. Ces deux auteurs représentent 15% de l'ensemble des articles du *Figaro* faisant apparaître ce mot-clé. Le survol des articles montre que l'orientation majeure du propos construit une image de la France en « citadelle assiégée ». Cf. AUBENAS F., BENASAYAG M., *La fabrication de l'information. Les journalistes et l'idéologie de la communication*, La Découverte, 1999, chap.2.

[112] Encore faut-il s'assurer que l'interprétation n'est pas faussée par l'absence de spécification de la base retenue. *Communautar** peut regrouper, nous l'avons dit, au moins deux signifiés distincts, qu'on peut affecter tendanciellement aux signifiants : "communautarisme" d'un côté, "communautarisation" de l'autre. En distinguant ces deux termes dans le sous-corpus issu du *Monde*, on constate que la fréquence d'apparition de "communautarisation" reste globalement stable et faible pendant toute la période observée. De même, son double sens reste constant, avec une affectation majoritaire à la question européenne. Ce sont donc bien les termes *communautarisme(s)/communautariste(s)/communautarien(ne)* qui cristallisent l'évolution constatée.

[113] La recherche est effectuée sur le site www.pressedd.com. Elle porte sur l'ensemble des *fils* ("général", "international", "sport", "documentaire", "économie"). En conséquence, il peut y avoir de nombreux doublons - presque systématiques par exemple sur la question européenne. Le traitement séparé n'évite pas les doublons, qui dépendent de l'heure de mise en ligne de l'information (ex : le fil International compte quatre fois le même article, en 2000, mais avec des horaires de sortie différents). Cette méthode étant appliquée de façon constante, elle n'empêche pas l'intérêt indicatif des tendances observées.



Une attention plus particulière portée au titre des dépêches nous conduit à relativiser le propos général précédent sur le sens de "communautarisation", mais en même temps à préciser (et à confirmer) la nature de l'évolution en jeu. On observe, à partir de l'année 2002, que le terme "communautarisation" ne concerne plus du tout des dépêches relatives à la construction européenne. Dès l'année 2002, le terme a complètement migré, et n'est, dès lors, plus appliqué qu'à des thèmes comme l'islam (supermarché hallal, « voile islamique »), les banlieues, le racisme ou la guerre en Irak. D'un côté, cette migration a été anticipée, puisque le double sens de "communautarisation" est perceptible dès la toute fin des années 1990. En 1999, par exemple, un article (sur 21…) concerne les débats sur la parité hommes-femmes. Mais en même temps, cette mutation sémantique apparaît relativement radicale après 2001, puisque le terme devient un qualificatif de thèmes exclusivement rattachés à l'islam.

Allons plus avant, afin de comprendre les significations des évolutions que nous constatons sur le plan quantitatif. Pour ce faire, nous travaillerons d'une façon plus qualitative à partir d'un corpus spécifique d'articles de presse comprenant la base *communautar**. Nous avons retenu cinq périodes, choisies à partir des différentes périodes de la courbe précédente : 1988-1990 ; 1993-1994 ; 1997 ; 2001 ; 2004. Nous travaillons dans un premier temps à partir des articles du *Monde*. Nous reviendrons par la suite sur la presse quotidienne régionale alsacienne.

L'évolution des rubriques et du type d'article dans *Le Monde*

Les rubriques définissent la place de l'information dans le journal. Le choix de rubrique confère à un article, d'une part une place dans la hiérarchie symbolique de l'information (la première page étant la plus visible), et d'autre part une portée thématique, en classant l'information dans des ensembles qui font sens pour le journal. Ces rubriques traduisent donc avant toute chose le travail éditorial de sélection et de fabrication de l'information. C'est ici l'évolution du classement des articles comprenant la base *communautar**, que nous observons. Outre des évo-

lutions éditoriales générales, qui conduisent au reformatage de l'architecture du journal *Le Monde*, en particulier lorsqu'il fait « peau neuve », on constate des évolutions propres à un déplacement d'usage de la racine *communautar**.

Périodes	1988-1990	1993-1994	1997	2001	2004
Rubriques (ou place dans le journal) *Pas de chiffre = 1 emploi*	Débats (4) 1ère page (2) Economie (2) Diplomatie Europe 1993 Environnement L'islam en fièvre Kaléidoscope wallon Politique Société	Débats (7) Monde livres (6) 1ère page (5) International (4) Dossier islam (3) Economie (3) Société (2) Anvers Construction europ. Culture	Débats (14) 1ère page (4) International (8) Société (8) Editorial (3) Culture (3) France (2) Elections légis. (2) Monde livres (2) Déclaration polit gén Essais Analyses Belgique côté franç. Entretiens Histoire Monde économie	Débats (10) Analyses (7) Monde livres (6) Kiosque (4) France (3) Municipales (3) Suppl. Télévision (2) Portrait Reportage Société Spécial style Monde économie Langue régionale Dossier spécial États-Unis Décentralisation Dernière page Culture/Cinéma	Société (38) Débats (31) France (23) Analyses (15) Monde livres (13) Repères (11) 1ère page (10) Horizons (7) Suppl. Télévision (7) Culture (6) International (5) Entreprises/Médias (5) Communication (3) Suppl. Economie (2) Suppl. Argent (2) Carnet (2) Editorial (2) Spécial Campus (2) Dossier spécial (2) Dernière heure Spécial Débats Spécial festival Dossier spécial 2004 Spécial France-Algérie
Nb article période[114]	13	35	53	58	184

Nous retiendrons plusieurs points, à partir de ce tableau synthétique, qui reprend pour chaque période les rubriques identifiées, par ordre d'importance.

Un élargissement des rubriques. À en juger par les rubriques qui distribuent les articles et organisent l'information, *communautar** devient un vocable général, dont le spectre d'application va s'élargissant. Très significative est, ici, la multiplication des « dossiers spéciaux » (en 2004) comprenant des articles intégrant ce terme. Ce mouvement se dessine dès 2001, où le terme apparaître dans des rubriques de circonstance. De façon générale, la tendance à la multiplication des rubriques dans lesquelles on retrouve ce vocable est un indice de sa diversification d'usage et de sa généralisation : 13, puis 15, 15, 19, 27 rubriques sur les années observées. Du point de vue quantitatif, on retrouve l'effet d'accélération que nous avons déjà souligné concernant le nombre d'articles, particulièrement visible pour l'année témoin de notre dernière période : 2004.

Un changement de statut. Outre l'augmentation du nombre annuel d'articles concernés, on observe un glissement qui fait changer le terme de statut. D'un terme construit et importé par des « points de vue » (rubrique « Débats », notamment), il devient un vocable proprement journalistique dès 1997, et de plus en plus clairement. À cette date, il fait son apparition dans des éditoriaux qui, comme le rappelait Jean-Marie Colombani sur France Culture, *« engagent le journal »*.

[114] En 1997, 4 articles ne sont pas rubriqués. 3 portent sur des questions intérieures (intégration, gays, FN) et 1 sur la politique en Grande-Bretagne. En 2001, 10 articles ne sont pas rubriqués, sur les 58 du sous-corpus 2001 ; la moitié sont liés au thème de l'Europe (correspondants à Strasbourg ou Berlin…) ; les autres portent sur la nomination de D. Schnapper au Conseil constitutionnel ; sur les gays ; sur la politique du gouvernement à l'égard du collectif judéo-arabe ; enfin, sur un journal qualifié de « communautaire ».

C'est aussi cela qui explique l'apparition et le développement de la rubrique « Analyses », mettant en scène des points de vue journalistiques (de même que les chroniques). En 2004, de façon inédite mais en continuité avec l'évolution depuis 1988-1990, la rubrique « Débats » passe au second plan, et c'est la rubrique « Société » qui informe le plus la « géographie » éditoriale du terme.

Le rôle du journal. Il semble donc que, si *Le Monde* a joué comme chambre d'écho dans la légitimation de ce terme, c'est d'abord de façon indirecte, en tant qu'il est un espace de « débat » public. Mais le choix du journal est cependant engagé, bien entendu, dans le choix des textes publiés en rubrique « Débats », et il l'est plus encore par la sélection des ouvrages soumis à la critique ou par les points de vue sollicités. Il faut souligner ici l'importance d'une rubrique comme « Le monde des livres », qui contribue très tôt à imposer et faire valoir cette notion, sous couvert de critique littéraire, sociologique, économique ou philosophique. Les entretiens et autres « portraits », voire la rubrique nécrologique (« Carnet »), y contribuent également, en faisant parler des auteurs qui promeuvent ce terme, ou des personnalités à qui l'on attribue, même par effet indirect, une force de légitimation de cette idée.[115] Le journal participe donc aussi directement à la construction et à la diffusion de la grille de lecture qu'impose ce terme.

Nationalisation et politisation. Nous avons vu comment se dessine, progressivement, un glissement que nous pouvons qualifier de géographie éditoriale. En 1988-1990, le terme apparaît fréquemment dans des rubriques qui traduisent un regard sur « l'extérieur », que ce soit à un niveau général (« International », « Espace européen »…) ou à travers des exemples spécifiques (« Le kaléidoscope wallon », « Dossier spécial États-Unis », etc.). Il va devenir de plus en plus « intérieur ». Les rubriques les plus significatives sont alors « Analyse » ou « France », dès 2001, et surtout « Société » en 2004… Dans le même sens, apparaissent des rubriques traitant des modes de vie (« Spécial style ») ou de pratiques sociales spécifiques (« Entreprises/médias », « Culture », etc.). Tout aussi significative est ici l'apparition, dès 1997, de rubriques circonstancielles ayant trait à la vie politique nationale : « Déclaration de politique générale », « Elections législatives »,… À travers ces changements, c'est visiblement un triple déplacement qui s'opère : 1) d'un regard vers l'extérieur à un regard vers l'intérieur de la société française ; 2) d'une grille de lecture appliquée à un contexte politique général à une observation des usages et des pratiques sociales ; 3) d'un thème sociétal général à une application politique.

Un descripteur plus valorisé. Le terme devient également un descripteur de plus en plus valorisé, si l'on en juge par l'évolution de la hiérarchisation des articles dans les rubriques : par exemple, augmentation des articles en première page, y compris, en 2004 pour des articles issus de rubriques « Analyses » ou pour de courts textes présents uniquement en première page. Autrement dit, avec l'évolution de l'environnement de l'usage du terme, c'est aussi son statut qui s'affirme. On mesurera cela plus nettement en s'intéressant à l'évolution thématique des articles.

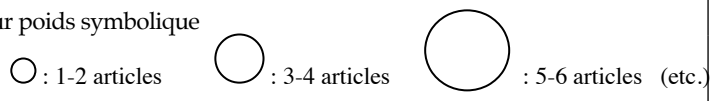
[115] L'islamologue Gilles Kepel est convoqué avec une certaine régularité pour alimenter le thème de l'islam mondial (14 avril 1989 ; 16 février 1993 ; 14 septembre 2004) ; la nomination de D. Schnapper au Conseil constitutionnel suscite trois articles qui comprennent la base *communautar** (17 février 2001 ; 28 février 2001 ; 23 mars 2001).

L'évolution des configurations thématiques dans *Le Monde*

Pour saisir l'évolution thématique et des significations, nous avons attribué à chaque article du corpus un ou plusieurs mots-clés qui représentent le thème principal ainsi, que éventuellement, des sous-thèmes.[116] Il s'agit ici de voir en quelle mesure le sens de *communautar** serait ou non spécifié par l'environnement dans lequel il apparaît. *Y a-t-il une évolution des thèmes auquel "communautarisme" est associé ? Si oui, cette évolution traduit-elle effectivement un changement de référentiel ?*

TRAITEMENT DE L'INFORMATION ET CHOIX DE REPRÉSENTATION

Afin de visualiser l'information tirée de ce traitement, nous représentons, au sein du cadre de chaque période, chaque thème sous la forme d'un cercle. Le diamètre varie en fonction du nombre d'articles concernés, ce qui montre à la fois les variations quantitatives de chaque thème et leur poids symbolique dans l'ensemble du sous-corpus de la période observée (cf. ci-contre). Les thèmes sont distribués dans l'espace par proximité thématique. Ce classement est effectué en premier lieu selon des choix arbitraires, mais qui montrent des « régions » problématiques différentes ainsi que leurs articulations éventuellement variables.



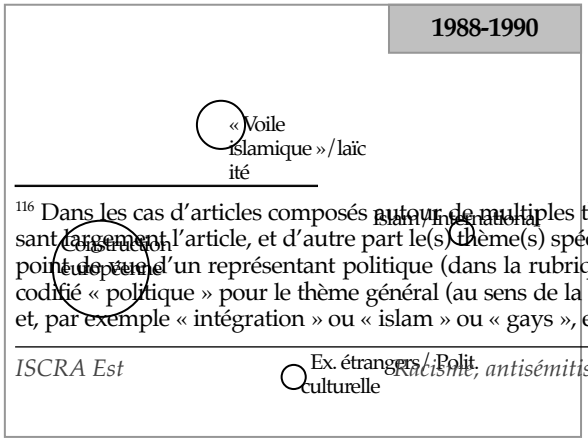
1) Apparaissent ainsi des espaces à la fois géopolitiques et de contenus thématiques différents. Dans la partie haute du schéma sont regroupés des thèmes lié à la France et à la vie politique nationale (nation, république, politique, école, etc.) ; Les thèmes liés à la construction européenne sont toujours situés à gauche du schéma ; Des thèmes liés au reste du monde, soit sur le plan géopolitique concret (exemples d'autres pays tels que la Belgique, les États-Unis,…), soit sur le plan de l'imaginaire et de la construction intellectuelle (débats sur la philosophie communautarienne, symboles tels que le 11-septembre, etc.) sont situés dans le bas du schéma. Vont apparaître, au fur et à mesure du temps, de nouveaux espaces qui vont, éventuellement, s'articuler à ces premiers. La place de chaque thème (chaque cercle) peut évoluer selon le réagencement à chaque période (rapprochements thématiques, déplacements, nouveaux « centres de gravité », etc.).

2) Lorsque ces zones forment des entités dont le contenu et le type de traitement sont proches et/ou s'articulent, nous représentons cela par une zone grisée (d'une intensité ou d'une trame propre à chaque zone). Une zone est dessinée dès que plusieurs thèmes proches existent ; elle disparaît dès lors que ce n'est plus le cas (monothématique ou disparition d'un espace thématique). Il se peut qu'il y ait des thèmes qui ne soient pas (ou pas en totalité) rattachés à ces zones. Ils sont alors situés à l'interface entre deux zones, traduisant des glissements, et formant parfois, progressivement des jonctions thématiques.

3) Lorsque des zones thématiques (grisées) « communiquent », et que l'on peut ainsi établir des passerelles thématiques, sont représentées des flèches.

1988-1990

Au début de notre observation, on se rappelle que seuls 13 articles contiennent un mot formé sur la base *communautar**. Cette faible nombre contribue à une configuration peu complexe, s'organisant autour de quatre « pôles » sans liens explicites entre eux. La dimension européenne prime, ce qui est lié à la prégnance du terme "communautarisation". Que ce soit pour parler de l'adhésion du Royaume-Uni au Système monétaire européen (SME) et de la poli-



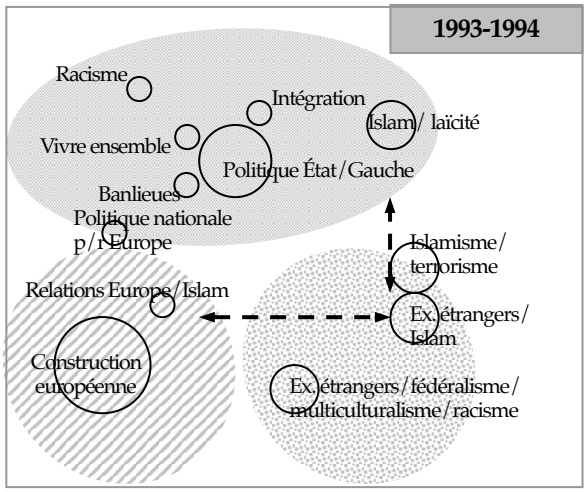
[116] Dans les cas d'articles composés autour de multiples thèmes, nous avons privilégié, d'une part le(s) thème(s) organisant largement l'article, et d'autre part le(s) thème(s) spécifique(s) au sein desquels apparaît notre mot. Par exemple, un point de vue d'un représentant politique (dans la rubrique « Débats ») dressant un tableau des enjeux du moment est codifié « politique » pour le thème général (au sens de la vie politique, de ses enjeux et des orientations qui s'y affirment) et, par exemple « intégration » ou « islam » ou « gays », etc. selon le thème spécifique auquel *communautar** est affecté.

tique de la Banque européenne, de l'adoption de normes environnementales, ou encore des relations euro-africaines, l'idée prévaut qu'il s'agit là d'une "communautarisation", au sens d'un renforcement (positif) de la gestion commune. "Communautarisation" rime avec "Europe forte".

Deux thèmes concernent de fait l'Islam, mais ils ne sont pas connectés entre eux : d'un côté, les « affaires de voile » à l'école (Creil, 1989), rattachés au thème de la laïcité ; ils font l'objet de 3 articles divers sur les trois années observées. "Communautarisme" y est parfois rattaché à la Gauche (article sur les débats internes au Parti socialiste à propos du « foulard »[117]) ce qui est caractéristique de cette époque. D'un autre côté, un article d'entretien avec Gilles Kepel, six mois avant, porte sur la situation internationale.[118] La seule chose qui relie les deux thèmes est le ton et le vocabulaire pour parler de l'Islam : les qualificatifs de « fièvre » ou de « peste » traduisent à la fois la menace (bactériologique ?) et la réaction du « corps » considéré (la nation, le parti socialiste…).

1993-1994

La seconde période observée est nettement plus complexe que la précédente. Les thèmes sont au nombre de 9, et des zones de proximité thématique émergent (grisés). Le thème de l'*Europe* n'est déjà plus prépondérant (7 articles), par rapport à celui de l'Islam (8 articles). Surtout, on observe une liaison entre ces deux thèmes, par l'intermédiaire d'un article sur les relations Europe/Islam, présenté comme alternative entre « culture » et « barbarie ».[119]



De la même manière, les *Exemples étrangers* se scindent, entre, d'une part, des articles sur le multiculturalisme et le racisme aux États-Unis ou la politique culturelle et le fédéralisme en Belgique, et d'autre part, une montée en force de la question de l'Islam dans d'autres pays : en Algérie, mais aussi en Grande-Bretagne. Cela s'accompagne, le cas échéant, de points de vue internationaux sur les « réseaux terroristes » ou une logique d'affrontement inter-civilisationnel (et là encore, un entretien avec Gilles Kepel)… Cela s'explique pour partie avec l'actualité algérienne : succès électoraux du Front islamique du salut, notamment depuis 1990-1992 ; violences attribuées à l'Armée islamique du salut - depuis 1992 en direction de l'armée, mais enregistrées par la presse comme se déroulant en direction des civils principalement depuis 1994.[120] Mais l'actualité n'explique pas tout. En effet, il faut constater que les thèmes de l'Islam et des exemples étrangers ont partiellement fusionné entre 1988-1990 et 1993-1994. Si la liaison est établie, et que le thème est également relié à celui de la stratégie européenne, c'est parce que *la situation en Algérie est*

[117] BERNARD P., « Le débat sur le foulard. Forte fièvre au PS », *Le Monde*, 6 décembre 1989.
[118] AMALRIC J., LANGELLIER J.-P., « L'islam en fièvre », *Le Monde*, 14 avril 1989.
[119] MALLET E., « Culture ou barbarie », *Le Monde*, 10 décembre 1994 (rubrique « Espace européen »).
[120] Cf. http://www.algeria-watch.org/mrv/2002/bilan_massacres.htm. Tous les articles concernés datent de 1994.

traitée comme un trait significatif d'un islam partout présent, et notamment en France, du fait de la présence d'une immigration algérienne. Un dossier spécial du *Monde* sur l'Islam comprend ainsi trois articles du corpus, sur la situation en Grande-Bretagne et en France.[121] Face à l'exemple britannique qualifié tout de go de "communautarisme", la « communauté musulmane » française est montrée comme *« fragmentée dans tous les sens, au gré des frontières nationales, des ethnies d'origine, des sensibilités religieuses, des implantations géographiques, des clivages de générations, des filières de financement, etc. »*[122] Mais la liaison est établie, entre l'étranger (l'Algérie) et la France, au sein d'un couple "islamisme"/"communautarisme" : *« Si aucun de ces mouvements [UOIF, UJM] radicaux, à part la Fraternité algérienne en France, ne soutiennent le FIS algérien, on ne peut toutefois qu'être frappé par la similitude de méthodes – quadrillage social, alternative communautariste aux difficultés d'intégration individuelle – employées en France par ces réseaux militants. »*

Pour ce qui concerne la zone thématique liée à la politique et la société française, elle s'organise, en 1993-1994, autour d'un thème relatif aux politiques et au fonctionnement de l'État français : « crise des institutions », politique de la langue française, mais aussi, et surtout, critique de la Gauche au pouvoir. Le thème du "communautarisme" devient un argument de discrédit politique. *« [Les auteurs de l'ouvrage présenté] fustigent "douze années de médiocrité béate" dans un essai intitulé La France décapitée. Les socialistes sont les premiers visés parce qu'ils étaient aux affaires, mais l'acte d'accusation concerne autant l'évolution des idées que la gestion politique proprement dite. (…) L'un de leurs principaux motifs d'indignation leur est fourni par l'exaltation du concept de différence et la sacralisation du communautarisme au profit de minorités et particularismes divers, y compris celui de la Corse. »*[123]

La polémique concerne aussi la politique européenne. Une liaison directe s'établit entre la construction européenne et la politique nationale (sous-thème *Politique nationale p/r Europe*). Un article, portant sur la rivalité Droite-Gauche en France, est en fait une critique nationaliste de la "communautarisation" de l'Europe au détriment des Nations. Cette polémique coïncide avec la critique de la gauche française, en opérant de façon allusive un lien entre "communautarisation" et communisme.[124] Mais, à l'inverse, on trouve aussi une liaison entre Gauche et "communautarisme" qui tend à positiver relativement le terme : *« Jacques Barou revient sur la controverse entre les tenants de l'assimilation, qui demandent aux immigrés d'abandonner leur culture d'origine pour devenir pleinement français, et les défenseurs de l'intégration, au nom du respect des différences, le maintien de communautés ethniques. Alors même qu'une partie de la gauche a renoncé à cette approche "communautariste", Jacques Barou estime qu'il serait dangereux de la renier entièrement. »*[125]

[121] ROCHE M., « Communautarisme en Grande-Bretagne » ; TINCQ H., « Trois générations de musulmans en France. Une communauté fragmentée qui a du mal à s'organiser » (in dossier « La France et l'islam. Si proche et si loin… », *Le Monde*, 13 octobre 1994).

[122] TINCQ H., Ibid, p.II. Notons au passage l'usage essentialiste de la notion d'ethnie, qui opère la liaison avec une conception organique de la dite « communauté », par-delà sa « fragmentation ».

[123] LAURENS A., « Pamphlets dans la mare », *Le Monde*, 18-10 avril 1993 (Rubrique « livres politiques »).

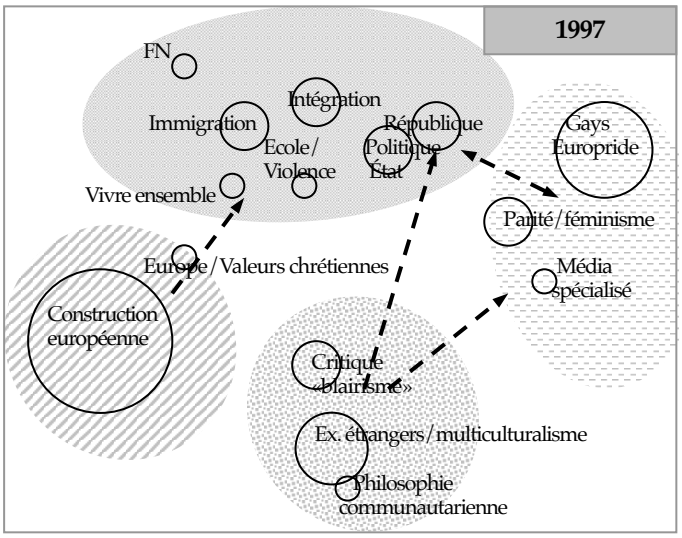
[124] GALLO M., « Les masques de la gauche », *Le Monde*, 22 juin 1994 (Rubrique « Présidentielle »).

[125] FERENCZI T., « Passage en revues. Histoire, idées, société », *Le Monde*, 10 septembre 1993 (Le Monde des livres)

Par ailleurs, "communautarisme" commence à rassembler des questions liées à l'intégration et l'immigration. Bien que le nombre d'articles soit encore relativement faible, il commence à se dessiner une organisation de la zone thématique liée à la politique nationale, autour de sous-thèmes tels que *Intégration*, *Vivre ensemble*, *Banlieues*. Le contenu établit parfois une liaison entre les banlieues françaises et des exemples étrangers tels que Sarajevo, Alger ou Beyrouth, en reliant diversité culturelle et logique d'affrontement : *« [A propos du festival* Les rencontres d'Averroès*] Vivre dans la diversité culturelle sans affrontement, déchirures, fondamentalisme ou purification ethnique comme ce fut et c'est encore le cas à Beyrouth, Alger, Sarajevo ou, tout près de nous, dans les banlieues. »*[126]

En 1997

À cette date, la configuration s'est nettement complexifiée, et une nouvelle extension des questions politiques françaises est apparue. Sur la droite du schéma, nous avons rassemblé les groupes minoritaires et/ou les questions d'actualité auxquels le qualificatif de "communautarisme" est appliqué. Leur unité se fait, précisément, par leur lecture comme "communautarisme". La catégorie a donc évolué dans le sens d'un critère de jugement des faits sociaux et, ce qui va de pair, dans le sens de leur déqualification (ou disqualification).



EXEMPLE 30 : LE THÈME DE L'EUROPRIDE OU LA FABRICATION D'UNE QUALIFICATION DOUTEUSE

Parmi les faits d'actualité concernés, l'Europride (manifestation européenne de la « fierté gay et lesbienne ») est au premier rang (7 articles). Ce nombre ne s'explique qu'en partie par « l'actualité ». Si 5 articles sortent entre le 21 juin et

[126] A. Cr., Construire la Méditerranée », *Le Monde*, 27-28 novembre 1994 (Supplément Radio-Télévision)

le 1er juillet, autour de l'Europride, cela constitue une opportunité pour centrer le regard sur des pratiques attribuées à la « *communauté gay* » : bibliothèques spécialisées, marketing spécialisé, etc. Il y a donc un travail journalistique de constitution du mouvement gay/lesbien comme communauté, par la recherche et la mise en exergue de traces de pratiques spécifiques. Les exergues des articles mettent en scène des formules identitaires affirmatives, comme étant des formules de différenciation volontaire : « *la culture gay se dilue, se brouille en s'universalisant* »
Nous sommes donc en présence d'un processus équivalant à l'ethnicisation, dans le sens où l'identité d'un groupe minoritaire est (re)construite dans l'interaction avec le groupe majoritaire, et intègre donc des jeux de positionnements réciproques. Ces articles sont accompagnés, sur la même page, d'articles polémiques : « *La question controversée de l'adoption d'enfants par les couples homosexuels* » (1er juillet 1997) ; « *Le Maire (FN) de Toulon dénonce le projet de CUS [Contrat d'union sociale]* » (29-30 juin 1997) ; « *Une initiative choquante* » (28 juin 1997) ; etc. Le thème *Gays* est ainsi visiblement traité sous l'angle d'une référence implicite à la morale. Si le terme "communautarisme" n'apparaît pas dans ces derniers articles, un effet environnement fonctionne cependant : le thème *Gays* est organisé autour de certaines pratiques liées à des questions polémiques, dont "communautarisme" devient, d'une certaine manière, un descripteur général et un qualificatif type. Mise en proximité, allusions, mise en équivalence thématique, amalgames, voire renvois explicites se conjuguent pour unifier le thème, et pour lui attribuer le qualificatif de "communautarisme".

Le motif du "communautarisme" devient un descripteur général. Il est transféré d'un « sujet » (journalistique) spécifique à l'autre. L'espace national devient ainsi le théâtre de plus en plus prolifique au sein duquel se déploie la figure du "communautarisme". La prééminence de la question sociale s'affirme en 1997. Elle est reformulée de fait sur le mode ethnique, via la question des « banlieues ». Par rapport à la période précédente (1993-1994), sont apparus les thèmes de la *Violence à l'école*, celui de l'*Immigration*. Le thème *Politique/État* se transforme progressivement, en se spécifiant autour de la question de la *République*. Cet ensemble de thèmes forme une sorte de problème commun, pour lequel "communautarisme" devient progressivement un unificateur symbolique, un opérateur de jonction thématique, calqué sur une lecture ethniste des problèmes de la société française. Cet ensemble de problèmes articule, ce n'est pas nouveau, des questions politiques et institutionnelles (*Politique/État, République, Ecole*) au thème qui s'est imposé depuis les années 80 comme le sujet polémique (et politique) par excellence : le tryptique *Immigration-Intégration-Banlieues*. Avec ce qui en découle, par amalgame : une formulation en termes de *Vivre ensemble*, et une focalisation particulière sur la *Violence*.

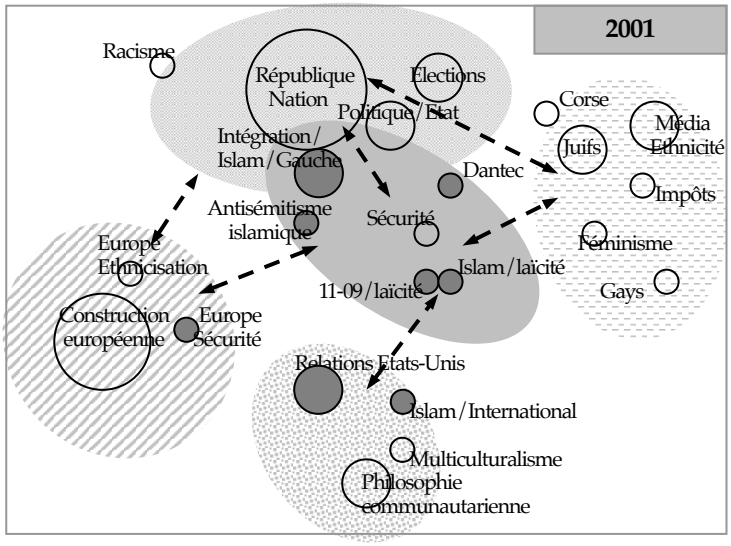
Pour finir : *Europe* et *Exemples étrangers* se sont fortement accrues par rapport à 1993-1994, en nombre d'articles, mais elles ne représentent plus le centre organisateur de la configuration. L'*Europe* devient une scène pour parler des questions de religion : on évoque un « *communautarisme chrétien [qui] ne pourra jamais se fondre avec l'idéal universel des Lumières* ».[127] Cela marque un tournant remarquable, quoique encore limité à cette date : l'Europe n'est plus forcément l'espace d'un consensus ; le thème devient aussi celui des divergences de valeurs entre États-nations, et "communautarisation" devient alors un argument péjoratif. De leur côté, les *Exemples étrangers* se concentrent sur deux dimensions nouvelles : 1) Une place faite à la mise en débat de la philosophie américaine. Ce thème restera dans les années suivantes, mais il est significatif qu'il soit organisé sous la forme d'une *confrontation* entre Michael Walzer, présenté comme « *philosophe américain de gauche* », et Alain Touraine, qualifié de « *socio-*

[127] LE BOUCHER E., (Chronique) « La France, l'Allemagne et l'Europe », *Le Monde*, 23 septembre 1997.

logue engagé dans le siècle ».[128] 2) L'apparition de "communautarisme" comme quasi insulte politique, pour discréditer le discours et l'action politique du premier ministre britannique, Tony Blair.

En 2001

L'année 2001 marque l'émergence d'une sphère intermédiaire, qui s'articule directement, voire se chevauche en partie avec celle de la politique française. Le « 11 septembre » est passé par là. L'effet de cet évènement n'est pas immédiatement visible sur le nombre d'articles concernés : la fréquence des articles n'augmente que légèrement après cette date, passant d'une moyenne 1/6,5 jours, à 1/6 jours après le 11/09.



L'effet est cependant plus affirmé si l'on considère les thèmes. Dans le schéma, les cercles grisés correspondent aux thèmes spécifiquement parus après le 11 septembre 2001. Cette date marque une rupture nette dans la contextualisation, et donc dans l'interprétation de certains problèmes publics formulés en termes de "communautarisme". De nouveaux thèmes sont apparus ; et surtout, d'autres, qui existaient déjà, sont réapparus sous un jour nouveau. Tous s'agrègent autour d'un prisme reliant sécurité et Islam. Certes, le thème de la sécurité ne se développe pas exclusivement après le 11/09 - sauf pour ce qui concerne l'Europe. Par contre, il devient symboliquement un espace au sein duquel est reformulée la question du rapport à l'Islam, et toute une série de problèmes politiques français et internationaux, en opérant leur connexion directe. Pour le dire autrement : dans les articles évoquant le "communautarisme", des questions telles que l'intégration ou la laïcité (ainsi que la politique de gauche en la matière) sont toutes reformulées à partir de l'expérience du « terrorisme ». Dans ce contexte, des auteurs tels que Maurice Dantec prennent leur place tel un signe des temps : la libération d'une parole que Vincent Geisser a qualifiée de « nouvelle islamophobie ».

Outre les nouveaux thèmes, le déplacement s'opère de façon globale. L'émergence d'un nouveau centre de gravité s'accompagne d'un glissement au sein même des zones thématiques auparavant séparées. L'exemple sans doute le plus significatif est celui de la zone *Politique et*

[128] WALZER M., TOURAINE A., « Un dialogue sur l'avenir de la démocratie », *Le Monde*, 16 décembre 1997. Eu égard d'une part à l'assimilation entre "communautarisme" et critique de la gauche (française) + critique de l'Amérique, et d'autre part à la figure d'« intellectuel médiatique » d'Alain Touraine, omniprésent sur ce thème, la mise en scène du face à face confère au journal la fonction de scène dramatique du « débat » - fonction qu'on retrouve à plusieurs moment dans le corpus. Par ailleurs, le différentiel de qualification qui conduit à gommer l'engagement de « gauche » d'Alain Touraine pour ne retenir qu'une image de « sage » « engagé dans le siècle » semble marquer un parti-pris éditorial.

institutions françaises : la question de la République s'impose comme majeure, et surtout, après le 11 septembre 2001, elle « devient » celle de la Nation :

> *« Revenant tout d'abord sur les attentats du 11 septembre, le chef de l'État a souligné combien "dans les années à venir, la mission fondamentale de ceux qui croient en la démocratie et qui portent son étendard va être de défendre nos valeurs, de conforter leur exemplarité, de les faire vivre". Or, estime-t-il, ces principes essentiels "doivent d'abord retrouver tout leur sens et toute leur force dans l'espace privilégié de la nation". Usant à six reprises des termes de "cohésion" et "cohésion nationale" et prononçant sept fois le mot "nation", M. Chirac a notamment expliqué qu'"entre le champ de la mondialisation ou de la construction européenne et l'appartenance de chacun à telle communauté, qu'il s'agisse d'un terroir, d'une religion ou d'une origine, il y a en effet un espace historique, politique, spirituel : celui de l'État et de la nation, l'horizon de la France". "C'est au sein de la nation que doivent se renforcer notre cohésion et l'union de notre peuple" a-t-il ajouté, rejetant tout "particularisme", "féodalité" et autre "communautarisme". »*[129]

Cette poussée nationaliste n'est pas l'apanage du chef de l'État ; les journalistes interprètent justement ce discours par un contexte de concurrence autour du thème de la nation, comme en témoigne le titre de l'article : « *M. Chirac exalte l'"espace privilégié de la nation" pour contrer le succès de M. Chevènement à droite* ». Le thème de la nation va de pair, comme le montre le discours précédent, avec la défense des valeurs face à une menace d'archaïsme (« féodalité »). "Communautarisme" apparaît plus que jamais comme le symbole de la menace des valeurs nationales. C'est dans ce contexte que Lionel Jospin se ressaisit politiquement du thème de la laïcité,[130] que Jean-Marc Ayrault appelle à consommer ("français"),[131] etc. Tous ces thèmes s'intègrent dans un même raisonnement : la défense d'un « modèle français » de démocratie nationale et de libéralisme économique, face à la menace mondiale d'une concurrence, qui apparaît à la fois morale (les valeurs), politique (l'État-nation) et économique.

La redisposition du débat sous une forme nationaliste-sécuritaire, qui s'accélère sous le coup d'une réaction au « 11 septembre », conduit à relier tous les thèmes via l'idée de *protection et de rassemblement face à une menace dedans-dehors*. Si ce prisme était déjà présent auparavant, comme en témoignent les thèmes *Sécurité* ou *Europe/ethnicisation*, le « 11 septembre » est à la fois un catalyseur et une justification d'une disposition de la politique sur un mode sécuritaire. Le même constat peut être fait au niveau européen. Il s'y affirme l'opposition entre le bien-commun majoritaire (la "communautarisation européenne") contre le mal-commun minoritaire (le "communautarisme ethnico-religieux")[132]. On demande plus de "communautarisation" pour protéger l'Occident européen : « *Ce qui ressort clairement des évènements du 11 septembre, c'est, pour reprendre les termes du président de la République, l'urgence d'une "accélération" de la construction européenne, c'est-à-dire de l'approfondissement et de l'intégration dans les do-*

[129] BACQUE R., « « M. Chirac exalte l'"espace privilégié de la nation" pour contrer le succès de M. Chevènement à droite », *Le Monde*, 22 novembre 2001.

[130] SEGUILLON P.-L., (LCI) in « Dans la presse », *Le Monde*, 21 novembre 2001.

[131] AYRAULT J.-M. (« Les interventions des orateurs des groupes représentés à l'Assemblée nationale »), « La crise internationale après le 11 septembre », *Le Monde*, 5 octobre 2001.

[132] Max Gallo , appelant de ses vœux un « troisième homme » pour répondre à son angoisse du fait que « *la génération Chirac-Jospin (…) ne laisse en cette orée du troisième millénaire que des problèmes » énumère lesdits problèmes, parmi lesquels celui de l'« intégration des minorités extra-européenne (problème du communautarisme)* »… GALLO M., « 2002 : à la recherche du troisième homme », *Le Monde*, 23 août 2001. La grille de lecture entre les « vrais étrangers » et les Européens est, on le voit, déjà en place avant le 11 septembre. Mais elle se radicalisera après cette date, autorisant par exemple, en 2005, le ministre de la Culture, R. Donnedieu de Vabres, à affirmer qu'« *un Allemand n'est pas un étranger, c'est un Européen* » (sur France Culture, le 21/11/05). Cette redéfinition de « l'étranger » sur une base non plus nationale mais ethnico-culturelle est précisément celle qui structure la discrimination non légale…

maines essentiels que sont l'action policière et judiciaire, la sécurité intérieure de l'Union, l'élaboration d'un droit pénal commun, la politique étrangère et de sécurité commune et, bien entendu, la défense européenne, sans oublier la politique économique. (…) La seule voie possible est donc la communautarisation accrue des politiques européennes demeurées exclusivement intergouvernementales. »[133]

Le même mouvement s'opère au sein de la sphère *Exemples étrangers*. Les relations avec les États-Unis, suite à l'événement du 11 septembre 2001, deviennent un thème important. Cela justifie, par exemple, une « enquête » sur les représentations des États-Unis en France,[134] au sein d'un « Dossier spécial » consacré à l'Amérique. Mais, déjà avant le 11/09/01, la question du "communautarisme" est structurée par la place faite aux intellectuels français et américains, dans une mise en scène médiatique du combat symbolique entre philosophie communautarienne et libérale. Mise en scène, car le thème est organisé sous l'angle de la menace (d'un côté) et du dialogue (de l'autre), avec une mise en opposition des deux rives de l'Atlantique par le biais d'une remarquable asymétrie : « *Les démocraties face au défi des identités communautaires. Un politologue très écouté* » titre, d'un côté, un article consacré aux travaux de Michael Sandel ; et, de l'autre côté, la présentation de Dominique Schnapper (qui va entrer au Conseil constitutionnel) valorise « *un volumineux essai intitulé La Relation à l'autre (Gallimard, 1998), où elle dialogue avec des philosophes américains tenants du "communautarisme"* ».[135]

[133] COHEN TANUGI, L., « L'Europe du lendemain », *Le Monde*, 6 novembre 2001.
[134] BIRNBAUM J., « L'Amérique mal-aimée. Enquête sur une détestation française », *Le Monde*, 25 novembre 2001.
[135] Respectivement : DELACAMPAGNE C., *Le Monde*, 30 janvier 2001 ; WEILL N., *Le Monde*, 28 février 2001.

EXEMPLE 31 : L'AFFIRMATION DES VALEURS NATIONALES À TRAVERS LA LECTURE INTERNATIONALE DE L'ISLAM

La réapparition du thème *Islam/International*, après le « 11 septembre », fait écho à celui de l'islam en France. Mais on y oppose, dans deux articles publiés à deux jours d'intervalle, un « *explosif Londonistan* » à « *l'intégration* » des « *enfants de Béchir et Saïda* ».

- D'un côté (britannique), c'est le règne de l'islamisme, qui met à mal le gouvernement en révélant ses « incohérences » : « *Depuis le 11 septembre, le gouvernement britannique de Tony Blair se trouve face à un dilemme qui avait été jusque-là occulté par certaines incohérences de sa politique. Il doit montrer une solidarité sans faille avec l'administration américaine, mais aussi ménager les susceptibilités des groupes islamistes présents sur son sol. (…) Londres est devenu, depuis plusieurs années, la capitale politique d'une forme d'internationale islamiste. (…) La dimension internationaliste va répondre à des logiques différentes. Dans cette vision, l'appartenance nationale va s'effacer au bénéfice du djihad. Le but : instaurer une révolution islamique mondiale sans distinction partisane et en rejetant toute forme de communautarisme qui empêche l'unité de la "oumma islamiyya" (la communauté musulmane).* »[136]

- De l'autre (français), c'est la pacificatrice et rationnelle « intégration » qui transforme des enfants à la croisée de « deux cultures » en « enfants de l'État » : « *Majda, qui, comme toute sa famille, condamne évidemment le terrorisme, n'a senti aucun changement à son égard depuis le 11 septembre. "Avec recul et prudence", elle en a "encore plus discuté" avec ses amis. "On parle surtout du problème israélo-palestinien." "J'ai une aversion pour le racisme, mais j'en ai autant pour le communautarisme. Il y a bien sûr des choses à régler dans la société française, mais je me sens éloignée de ces jeunes que l'on dit perdus, mais qui n'ont pas mis beaucoup du leur pour s'en sortir." "Je suis un enfant de l'État, dira encore Majda, j'ai bénéficié de l'école publique, des bourses, et j'épouse aujourd'hui totalement l'histoire française. Je dis naturellement et spontanément "nous" quand je parle d'un point de l'histoire de France et j'interdis à quiconque de me retirer ce droit." Elle décoiffe, Majda !* »[137]

En conclusion, pour l'année 2001, il faut remarquer que la réorganisation des zones thématiques autour d'un nouveau centre de gravité est problématique. Elle nécessite d'opérer une mutation paradigmatique. Elle implique de convertir un modèle dans lequel des zones thématiques étaient séparées (les interconnexions étant ponctuelles et ne mettant pas en crise le modèle) en un autre modèle qui intègre ces zones thématiques (sans nécessairement les faire pour autant disparaître). 2001 marque un point clé de la rencontre entre les zones thématiques : elle marque la réorganisation de l'opposition entre la France et les États-Unis, tout en la situant dans un même espace géopolitique « occidental », et tout en prenant en compte le risque d'un scénario identique de part et d'autre de l'Atlantique par rapport à l'islamisme.

C'est l'Islam, de façon évidente après le « 11 septembre », qui va jouer le rôle d'organisateur thématique de cette mutation, en offrant l'opportunité de cristalliser une tendance, déjà lourde, de lecture du contexte en termes de menace dedans-dehors. À la fois dehors (d'évidence) et dedans (potentiellement), l'islam(isme) permet de redéfinir de façon extensive et variable le dedans et le dehors : le dedans peut être tout autant la France, l'Europe, l'Occident (comme culture, comme forme politique, comme économie, etc.) ; le dehors peut être

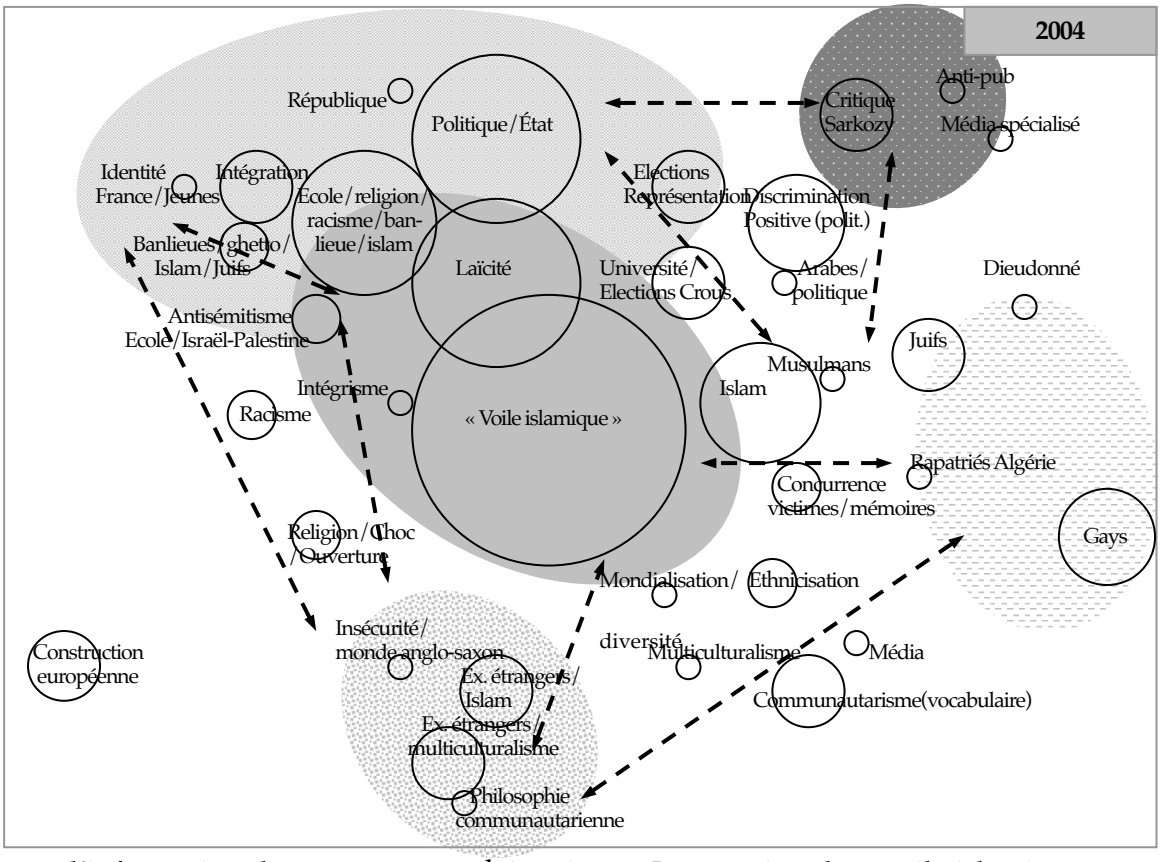
[136] THOMAS D., « Explosif Londonistan », *Le Monde*, 30 octobre 2001. On retrouve ici la malléabilité de la notion de "communautarisme", qui permet de décrire l'islamisme comme "anti-communautariste" au nom d'une logique "communautariste" internationaliste. C'est bien ici la reformulation particulière du dedans-dehors.

[137] FRALON J.-A., « Les enfants de Béchir et Saïda », *Le Monde*, 1 novembre 2001. La conclusion de ce portrait, « *Elle décoiffe, Majda !* » en dit long sur les présupposés du journaliste, lesquels apparaissent à la lumière du « contre-modèle » dans le portrait qui suit immédiatement : « *Dans cette histoire presque trop parfaite (sic), il fallait une brisure. Ce sera Salma, la plus jeune. Cette si jolie fille de vingt-six ans, pourtant très brillante à l'école, a arrêté ses études à dix-huit ans, et souffre depuis de troubles psychologiques qui l'empêchent de se réaliser. (…) La contradiction s'est exacerbée lorsque Salma a rencontré un garçon non musulman. "Il faudra peut-être que je choisisse : ma famille ou lui. Pour que tout soit harmonieux autour de moi, j'aimerais qu'il se convertisse à l'islam. Mais l'entreprise est difficile. En tout état de cause, je respecterai ma famille. Pour rien au monde, je ne voudrais faire de mal à mes parents.* » Voilà le problème : dans cette situation « *parfaite* », la « *brisure* », c'est le « *choc des cultures* » représenté par l'islam, qui fait préférer une fidélité familiale à une « *assimilation* » nationale… À Majda, « *enfant de l'État* » est opposée Salma, qui, par peur de « *faire du mal à ses parents* », exigerait d'un « *non-musulman* » qu'il « *se convertisse à l'islam* »…

tout autant les pays anglo-saxons (et en particulier le contre-modèle américain), l'Europe, l'Orient, la mondialisation, etc. L'islam(isme) offre l'opportunité de situer le débat sur des plans (imaginaires et fantasmés) différents, à moindre frais en termes de contradictions possibles. On peut désormais tout à la fois tenir, au sein de l'espace politique national : un discours nationaliste sur les « valeurs suprêmes » de la France (en fustigeant le "communautarisme") et blâmer le discours « suprématiste » d'hommes politiques italiens[138], exiger plus de "communautarisation" européenne tout en critiquant le « fédéralisme », faire « front commun » avec l'Amérique tout en critiquant leur manière de « faire commun » (sur la stratégie impérialiste, sur la gestion "communautariste", etc.)…[139]

En 2004

La configuration en 2004 radicalise les tendances observables en 2001. Le nouveau centre de gravité autour de l'islam est devenu omnipotent, en nombre d'articles et en puissance d'information des autres zones thématiques. La question du « voile islamique » est au cœur de la médiatisation de l'idée de "communautarisme" (1/8 articles). Il est immédiate-



[138] Selon l'allusion de Jean-Marc Ayrault (art. cité) : *« Quoi de plus scandaleux que d'entendre un dirigeant d'un grand pays européen affirmer une prétendue suprématie occidentale. C'est injurier le reste du monde. Et je ne peux qu'approuver votre [à Raymond Forni, président de l'Assemblée nationale] décision de ne pas recevoir votre homologue du Sénat italien. »*

[139] On retrouve ici la remarque faite précédemment sur la malléabilité extraordinaire de la notion de "communautarisme", du seul fait qu'elle repose sur une lecture fantasmatique de la réalité sociale. Le terme de "communautarisme" est un opérateur d'unification dans ce contexte de changement de paradigme politique organisé autour de la place de l'islam. Il permet d'agréger des thèmes différents sans souci de leurs contradictions, et sans obliger une lecture réellement *problématique* de la réalité sociale. Par exemple, on passe du thème de la Nation (française) à celui de l'Etat-Nation (Occidental), selon le contexte, en assurant une continuité en même temps que des plans possiblement différents.

ment rejoint par les deux autres termes du « débat » : *Laïcité* (14 articles) et *Ecole* (avec pour sous-thèmes *Religion*, *Racisme*, *Islam*, *Banlieue*). À la marge, on y trouve le thème *Intégrisme* et celui de *l'antisémitisme à l'école* (en lien avec le conflit israélo-palestinien). Comme en 2001, ce thème chevauche la zone relative aux *Politiques et institutions françaises*. La question *Politique/État* y est dominante (13 articles), et les thèmes adjacents (*Intégration, Banlieue*…) restent les mêmes que les années observées précédemment. Leur place dans l'espace oscille cependant entre les deux zones, mais ils constituent plutôt une trame de fond au sein duquel le débat sur le « voile » se joue.

La configuration en 2004 se singularise des précédentes par quatre dimensions :

1) L'intégration de "communautarisme" comme critique personnalisée au sein de l'espace politique français. Nicolas Sarkozy est au centre de critiques dans lesquelles la Droite et la Gauche se rejoignent (6 articles). Dans un contexte spécifique, et assez dense (départ du gouvernement pour une intronisation à la direction de l'UMP ; sortie de son livre sur les religions et prise de position en faveur d'une réforme de la loi de 1905 ; campagne sur le référendum constitutionnel européen…), le terme traduit une accusation « d'américanisation » : libéralisme, spectacularisation de la politique… *« Sur le plan idéologique, le modèle conservateur américain aura certainement des imitateurs qui voudront introduire le caractère religieux dans la politique, utiliser le ressort communautariste et en appelleront aux valeurs néoconservatrices, y compris dans le domaine des mœurs. Tout cela peut inspirer l'UMP sous la direction de Nicolas Sarkozy qui essaiera de tirer les enseignements dans le style de campagne, le rapport à la société, l'éloge de la réussie, l'instrumentalisation des peurs, les postures de communication. »*[140] *« Pour Mme Buffet, le futur président de l'UMP – "Union pour Moi Président", a-t-elle fait sourire la salle – est un "irresponsable" qui "flatte les communautarismes" et "instrumentalise la religion". "Nous n'avons pas besoin d'un Bush français", lance-t-elle. Avant de donner le coup d'envoi du banquet. »*[141]

2) L'apparition d'articles portant sur une mise en réflexion de la notion même de "communautarisme". Cette apparition du terme comme « concept » est un symbole des temps. Signe de la consécration, le terme est annoncé comme faisant son apparition dans le dictionnaire ; le terme devient l'objet d'une discussion sur l'opportunité de ses emplois, ce qui a pour effet de le légitimer en tant qu'analyseur de la société française : *« Quand on évoque les tensions ethniques trop médiatisées qui déchirent actuellement la société française, il est des erreurs de vocabulaire très répandues qui sont dangereuses. C'est ainsi qu'on parle de "communautés" et de "communautarisme" en donnant à ces mots un sens déformé et péjoratif qu'ils n'avaient pas au départ. Appartenir à une communauté (de croyants par exemple) ne veut pas dire forcément qu'on déteste les autres, et c'est souvent le contraire qui est vrai. »*[142] Le débat sur la pertinence de "communautarisme" - qui va de pair avec une multiplication des ouvrages publiés sur ce thème[143] - s'impose en même temps que les thèmes de *Diversité*, *Ethnicisation*, *Multiculturalisme* deviennent eux-mêmes des analy-

[140] HOLLANDE F., « Ce modèle néoconservateur aura des imitateurs », *Le Monde*, 5 novembre 2004.

[141] MONNOT C., « Marie-George Buffet (PCF) peine à faire entendre son "non" », *Le Monde*, 23 novembre 2004.

[142] « D'excellentes communautés », in Rubrique « Repères » (courrier de lecteurs), *Le Monde*, 28 juillet 2004.

[143] Voir la bibliographie, en annexes. Cela concerne également la tenue de colloques sur le thème des « communautés » ou du "communautarisme", de « l'ethnicisation des rapports sociaux », des « frontières », etc.

seurs ou des qualificatifs de la société française. Les analyses autrefois cantonnées à la sphère *Exemples étrangers*, et dénigrées, ont pénétré l'espace public du débat français et commencent à s'y légitimer (même si de fortes résistances demeurent).

3) L'apparition d'un espace interstitiel (non totalement structuré) entre les zones thématiques *Politique et institutions françaises*, *Exemples spécifiques* et *Critique*. Certains thèmes font jonction : le débat sur la Discrimination positive (6 articles) est ainsi une passerelle polémique entre, d'une part, une analyse des stratégies de l'État, d'autre part, une critique de la position de Nicolas Sarkozy, et enfin, une requalification de certains thèmes spécifiques. On observe une convergence progressive de certaines questions politiques, telle que la représentation des minorités ethniques en politique (*Elections/représentations*) ou celle du rapport des Arabes à la politique (*Arabes/politique*) avec celle, de la polémique sur les organisations syndicales musulmanes à l'université (*Université/Elections CROUS*). Ces thèmes sont l'objet de traitements divers, signifiant qu'il n'y a pas d'unité de perception : on oscille entre une empathie et une exigence de représentation politique des minorités, et la peur d'un « noyautage » par des « extrémistes musulmans ». Ce double mouvement étant significatif du traitement général de l'islam dans la presse[144]. De la même manière, *Concurrence des victimes* (ou des mémoires) devient une qualification (péjorative) qui fait jonction avec des thèmes comme *Rapatriés d'Algérie* ou *Juifs*, en qualifiant l'ensemble comme combat des minorités pour leur reconnaissance. Tout ceci contribue à « vider » progressivement la zone relative aux Exemples spécifiques français, dans le sens d'une intégration relative, ou plutôt dune mise en gravitation autour du centre constitué par la question *Islam/laïcité*.

4) La marginalisation du thème de la *Construction européenne*. Tout se passe comme si le terme avait définitivement migré. Si "communautarisation" est encore appliqué à une politique d'intensification de la cogestion européenne, cette question même est devenue objet d'une polémique qui emprunte à la péjoration de "communautarisme", dans un contexte marqué par la campagne pour le référendum sur le traité constitutionnel (et donc, en partie, par des arguments nationalistes) : *« [À propos du projet de traité constitutionnel] (…) je découvre que pour la première fois nous aurons une devise européenne adoptée dans la Constitution. Et ça s'appelle "Unis dans la diversité". Je laisse chacun juge de penser s'il n'y a pas un rapport entre cette union dans la diversité, le principe de communautarisme, le libéralisme. »*[145] *« Concevoir l'Europe sur le modèle américain comme une "grosse nation", comme un État fédéral qui posséderait une identité culturelle homogène, bref, comme un communautarisme élargi, c'est ne rien comprendre à ce qui fut et doit rester l'essence même de la construction européenne. »*[146]

En conclusion

La configuration au sein de laquelle *communautar** prend son sens change dans le temps. Il n'est pas possible de dire, à partir des années observées, si cela se fait de façon li-

[144] DHUME F., « La représentation de l'islam dans la presse alsacienne », in *Histoires de mosquées*, éd. Kalima, 2003.
[145] MELENCHON J.-L., in « Les débats du *Monde*. La Gauche face à l'Europe », *Le Monde*, 21 octobre 2004.
[146] FERRY L., « Le "non" serait une colossale erreur », *Le Monde*, 22 octobre 2004.

néaire. Par contre, l'évolution des cinq configurations observées montre des tendances trop nettes et trop massives pour n'être que des effets circonstanciels.

1) La diversification thématique se fait de façon liée à un débat sur les institutions et les politiques publiques. Par exemple, la question posée par le féminisme autour de la parité (en 1997) ne se cantonne pas à une marginalisation comme sujet spécifique ; elle s'affirme comme une question de fonctionnement de la vie politique et de justice sociale.[147] Par ce biais, on passe d'une spécialisation du terme "communautarisme" à une formulation politique générale, valant pour l'État et la société française. Le qualificatif ne traduit pas seulement l'identification péjorative de certains groupes minoritaires ; il devient, par des jeux complexes de transfert, d'amalgame ou encore de juxtaposition, une question politique et polémique majeure.

2) Ensuite, la question politique et institutionnelle française va en se déployant, pour devenir, déjà en 1997, centrale. La zone thématique va se structurer autour de la question de la République - ce qui n'était pas du tout le cas en 1988-1990 et en 1993-1994. Le déplacement au sein de cette zone va provoquer une ouverture d'une nouvelle zone centrale, par un effet de liaison thématiques. Cela correspond à la rencontre polémique entre la question de l'islam et celle de la sécurité de l'État. Le « 11 septembre » va accélérer l'autorisation d'une parole de haine envers l'islam (qui s'exprimait auparavant plus discrètement) et va terminer de cristalliser les questions politiques selon un référentiel sécuritaire. Ce constat n'est pas nouveau. Mais ce que montre cette analyse, c'est d'abord que le mouvement était antérieur à l'événement du 11 septembre 2001 (la plupart des thématiques étaient déjà présentes, mais affectées à d'autres zones). Ensuite, à travers le prisme du "communautarisme", ce qui est en jeu est moins une transformation des thématiques elles-mêmes (des problèmes publics tels que formulés par les médias) que leur redisposition particulière. L'effet le plus remarquable est le passage d'une dissociation des zones thématiques à l'émergence d'une zone centrale qui les intègre (partiellement). *Exemples étrangers*, *Construction européenne* et *Politique et institutions françaises* prennent désormais sens ensemble. Ce n'est pas un effet de la mondialisation en tant que telle. C'est plutôt une lecture particulière de la mondialisation comme menace dedans-dehors, qui trouve, d'un coup, sa figure la plus immédiate (mais non moins fantasmée) dans l'Islam associé au « terrorisme ».

3) Le dénominateur commun est bien la question de l'islam. Si, en 1988-1990, ce thème n'est que faiblement lu sous le prisme du "communautarisme", ce n'est pas parce qu'il n'existe pas comme sujet médiatique. Le traitement de la question du « foulard » montre que l'on a changé de descripteur, entre 1989 et 2004 - y compris sur le plan de la stratégie juridique -, bien que le thème ait eu une certaine constance.[148] Ce n'est pas fondamentalement un changement de paradigme. C'est plutôt, vraisemblablement, la rencontre entre une vieille peur de l'islam et l'affirmation du paradigme sécuritaire – paradigme déjà à l'œuvre, mais

[147] Cette question n'est justement pas une simple demande de reconnaissance, mais une politisation féministe de la question du pouvoir,. Cf. Joan W. Scott : *Parité ! L'universel et la différence des sexes*, Paris, Albin Michel, 2005.

[148] Françoise Lorcerie a noté que les médias ont plus ou moins mis en avant ce thème en fonction de la stratégie politique de polémisation ou au contraire de statu quo. In LORCERIE F., « Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ? », in *Revue française de pédagogie*, n°117, octobre-novembre-décembre 1996, pp.53-85.

qui va se systématisant. "Communautarisme" va s'imposer en même temps que va se systématiser une lecture sécuritaire de l'islam. Cette lecture sécuritaire, qui connecte le dedans et le dehors, s'impose en deux temps. Le premier temps se situe entre 1993-1994 et 1997 ; le second au sein de l'année 2001. Les deux temps de rupture, qui ont le plus infléchi l'ampleur et l'usage de *communautar** correspondent probablement à deux événements politiques, qui sont venus légitimer une lecture sécuritaire. Le premier semble relatif à « l'affaire Khaled Kelkal », du nom de ce jeune homme, vraisemblablement affilié aux GIA, abattu par la police en 1995, dans des circonstances spectaculaires (et directement médiatisées). Le thème de la menace terroriste par infiltration existe déjà avant cette date, mais il prend corps comme thème journalistique en soi, visiblement après 1993-1994. Le second événement semble être le « 11 septembre 2001 ».

4) Un second thème apparaît structurant de l'émergence de la notion de "communautarisme", comme nous l'avons déjà dit. C'est celui relatif aux *Exemples étrangers*, et en particulier les pays anglo-saxons. L'évolution thématique donne à voir deux inflexions dans l'évolution de ce thème. La première période (1988-1990 et 1993-1994) est celle d'une vision distante de faits sociaux qui ne menacent pas la lecture de la « spécificité française ». À tel point que ce sont plutôt les exemples étrangers qui sont objets d'un intéressement quasi exotique. En 1997, apparaît un thème spécifique, qui a une forte connotation politique : la critique du « blairisme », de la « troisième voie » affirmée par Tony Blair, et jugée (par la droite) comme une politique communautariste. Ce thème vient faire écho à un débat français sur les liens entre la gauche française et le blairisme. Il faut voir ici le prolongement et l'amplification d'une critique de la politique de la gauche, déjà présente en 1993-1994. Cette approche spécifique de "communautarisme", qui est construite comme une insulte politique, va migrer de la gauche vers la droite, pour devenir un thème récurrent dans la critique de Nicolas Sarkozy, en 2004. Mais, alors que la politique du premier ministre britannique était traitée de "communautariste" au motif de son « *instrumentalisation politique des communautés* »[149], le ministre français et président de l'UMP est ainsi critiqué au titre de son « libéralisme » et sa proximité affichée avec les États-Unis. Cela marque la troisième inflexion, qui correspond à une systématisation de la lecture anti-américaine (après un souffle d'empathie, très orchestré, suite au 11 septembre 2001). En jeu : la critique de la gestion de « l'intégration » et des minorités. C'est la dimension de repoussoir[150] qui l'emporte en 2004, après une longue construction, et qui justifie un « effet boomerang » : à savoir, le sentiment que la frontière avec l'Amérique a proprement cédé et que le dit "communautarisme" a été importé.

[149] Selon la formulation d'Antoine SFEIR et René ANDRAU, op. cit., partie II, chap. 3.

[150] Comme le formule justement Eric FASSIN, *« l'Amérique est une figure du discours politique français »* dont la référence *« sert trop souvent à interdire toute réflexion sur les sujets minoritaires. »* ; in Vacarme, juin 2000, « Notre oncle d'Amérique (Eric Fassin) », consultable sur http://www.vacarme.eu.org/article31.html.

Usages de "*communautarisme*" dans la presse locale

La confirmation du référentiel national-politique

Encore en 2004, dans la presse locale alsacienne[151], le thème du "communautarisme" apparaît plus « importé » qu'il n'est utilisé comme descripteur spécifique de la vie locale. Tout se passe comme si le transfert de la problématique maintenait le « problème public » attaché à la dimension nationale. On retrouve ici le même constat que celui établit dans l'enquête au sein des établissements scolaires : "communautarisme" n'a pas réellement de validité locale, car il correspond à une *nationalisation* des enjeux. Aussi, le terme apparaît-il majoritairement dans des discours d'hommes politiques exerçant des responsabilités nationales, et le plus souvent dans des articles relevant des rubriques nationales : le Garde des Sceaux, Dominique Perben, présentant la *« politique de "lutte contre le communautarisme" en milieu pénitentiaire »*[152] ; Jacques Chirac affirmant que ne pas promulguer de loi interdisant le port de signes religieux ostensibles *« serait laisser ouverte la voie dangereuse du communautarisme »*[153] ; Luc Ferry présentant le « guide républicain » destiné aux enseignants *« afin d'aider à lutter contre la violence scolaire communautariste »*[154]. Typiques de cette position d'intermédiaire entre une réalité nationale et une représentation (du) local sont les articles consacrés aux positions des députés locaux quant à la Loi « sur le voile ».[155] De même, le terme apparaît dans une dizaine d'articles ou de brèves consacrés à des conférences autour de la laïcité, dans un contexte de « débat national ».

Les rares cas où le thème est appliqué à une réalité locale, et prend sa place dans des rubriques cantonales c'est, là encore, fréquemment en liaison avec une inscription nationale ou internationale du problème public (« voile islamique », etc.). Le référent, même implicite, reste national. Plus remarquable encore, pour bien démarquer le niveau local des enjeux nationaux, le Maire de Strasbourg, Fabienne Keller, prend le soin de préciser, lors de ses vœux à la presse pour la nouvelle année 2004 : *« Mohamed Latrèche, dont le Parti musulman de France est basé dans sa ville, "est une création médiatique récente au niveau national" (…) »*[156] En fin de compte, dans le quotidien *L'Alsace*, en 2001 et 2004, seuls 20% des articles du corpus 2 portent spécifiquement sur une situation locale. La plupart de ceux-ci font apparaître le terme principalement à propos de tags racistes à l'école ; deux articles mentionnent le terme par la négative, sous la forme : « ce n'est pas du communautarisme » ; et enfin, 1/5 sont liés au vocable "communautarisation", et n'ont pas de valeur péjorative, car ils sont appliqués au développement de services intercommunaux.

[151] La presse quotidienne alsacienne comprend deux titres, les *Dernières nouvelles d'Alsace* (DNA) et *L'Alsace*. Nous travaillons ici à partir d'un sous-corpus de 159 articles comprenant la base *communautar**, soit ceux de 1997, 2001 et 2004.

[152] « Antisémitisme : un fonds pour la sécurité des sites sensibles », *L'Alsace*, 28 janvier 2004.

[153] « Loi contre le communautarisme », *L'Alsace*, 29 janvier 2004.

[154] « Le "guide républicain" des profs », *L'Alsace*, 11 mars 2004.

[155] Y. B., « Députés alsaciens. Un vote quasi unanime », *L'Alsace*, 10 février 2004 ; J. B., « Députés Francs-comtois. Sur la même longueur d'onde », *L'Alsace*, 10 février 2004.

[156] « Keller dénonce une manipulation », *L'Alsace*, 24 janvier 2004.

Les différences de traitement observées dans les journaux semblent plus tenir à leur position éditoriale dans l'espace de la presse qu'au thème lui-même du "communautarisme". Journal local, qui laisse une place très conséquente à l'information cantonale et villageoise, *L'Alsace* transfert des questions nationales, qui sont le plus souvent reprises au niveau d'information nationale (rubriques et traitement). Pour leur part, les *Dernières nouvelles d'Alsace* organisent l'information en quatre feuillets distincts : France/International ; Sport ; Région ; Pages locales. Cela permet à ce quotidien de combiner des niveaux de lecture différents. Du coup, sa position se rapproche un peu plus du *Monde*. Les variations de rubriques et de thèmes ne coïncident pas avec un traitement différent de la catégorie "communautarisme". Bien au contraire, les constats faits dans l'analyse du Monde sont plutôt confirmés, et parfois renforcés ou rendus plus visibles encore, dans le traitement des deux journaux alsaciens. La faiblesse de l'usage de "communautarisme" pour qualifier des faits locaux est une indication dont l'importance est cruciale pour comprendre le fonctionnement et le sens de la catégorie.

Une fonction polémique au service du discrédit

Le positionnement singulier de la presse locale conduit à exacerber certaines logiques polémiques présentes dans la presse nationale. La reprise de "communautarisme" comme insulte et motif de discrédit donne lieu à des conflits qui terminent parfois en affaires judiciaires. Un exemple remarquable est l'affaire qui a opposé deux conseillers généraux du territoire de Belfort à une association « issue de l'immigration » - « affaire » à rebondissement qui mobilise au moins 6 articles, soit 1/6 du corpus de ceux parus dans *L'Alsace* en 2001.

EXEMPLE 32 : LA STIGMATISATION DE L'ASSOCIATION « CPE »

Un conflit oppose deux conseillers généraux (RPR) du territoire de Belfort, Cédric Perrin et Damien Melot, à l'association *Civisme, participons ensemble* (CPE). Selon le journal *L'Alsace*, cela a commencé par « l'affaire de Boron », c'est-à-dire : *« la fusillade au cours de laquelle le propriétaire d'un bar-tabac de la commune a légèrement blessé un jeune Dellois âgé de 17 ans et les dégradations commises par des jeunes dans la nuit qui a suivi »*.[157] Dans ce contexte d'affrontement, l'association CPE a mis en place « comité de vigilance et de suivi de l'affaire », selon les termes du journal. C'est ici que se noue la polémique : *« Dans un communiqué, les deux élus se déclarent "extrêmement choqués par l'initiative de l'association CPE de constituer un comité de soutien aux jeunes voyous qui ont attaqué le commerçant de Boron et qui ont essayé d'incendier son établissement avec des cocktails Molotov". Et les deux conseillers de reprocher à l'association "proche des milieux intégristes", selon eux, de pratiquer le "communautarisme" : "Il semble que pour CPE il doit y avoir une différence de traitement entre les citoyens suivant leur origine." »*

Cette critique mêle, on le voit, le qualificatif général "communautarisme" à un lexique étendu de péjoration, et à une lecture asymétrique de la situation : *« l'affaire »* est requalifiée de façon à opposer de *« jeunes voyous »* à un *« commerçant de Boron »*. "Communautarisme" est l'outil qui permet de prolonger l'asymétrie en y incluant l'association CPE ; *« issue de l'immigration »* CPE est renvoyé à une question *« d'origine »*, ce qui rend visible, par la même occasion, l'implicite ethnique du qualificatif *« voyou »*… L'accusation de "communautarisme" opère ici en reformulant le discrédit sur un mode général, et non plus spécifiquement lié aux évènements ; elle permet un discrédit non sur des faits, mais précisément sur l'origine. En effet, il est remarquable que l'imposition d'une asymétrie générale est précisément l'objet de la disqualification, et n'utilise les faits, en les déformant, que pour imposer ce discrédit ethnique. C'est ce que rend visible le journal à travers le commentaire de la rédaction, qui montre que l'accusation est visiblement diffamatoire : *« Les deux conseillers, enfin, "s'étonnent qu'une association qui prône le civisme puisse faire l'apologie d'actes de violence (…) NDLR – Rappelons, tout de même, que les représentants de l'association présents lors de la réunion ont souligné que jeter des cocktails Molotov n'était pas "un acte tolérable" (Le Pays du 5 août) et qur durant toute la soirée, le trésorier de l'association n'a cessé de répéter qu'il ne s'agissait pas de prendre parti pour l'une ou pour l'autre des personnes impliquées dans cette histoire "mais seulement de rappeler que personne, ni le commerçant, ni les jeunes, ne peut se faire justice soi-même, ou de substituer aux autorités judiciaires." »*

La rédaction du journal met en lumière l'aspect diffamatoire, mais le discrédit découlant de l'accusation de "communautarisme" n'est pas pour autant affaibli ; la diffamation porte sur les faits, alors que la péjoration porte sur les origines. Pour ce qui concerne la diffamation, elle est traitée par la justice.[158] Mais elle donne lieu à un rapport de force, dans lequel les conseillers généraux prennent à parti « l'opinion » en lançant une pétition de soutien, suite à la plainte dont ils font l'objet.[159] Dans ce rapport de force, une autre association, *Génération Républicaine*, a rejoint CPE dans ce combat, et formule clairement les présupposés racistes qu'elle prête à l'accusation des conseillers généraux : *« Le mot "intégriste" est le mot moderne de "Bougnoule" et qui est allègrement utilisé en direction des Français de référence maghrébine quand ils dérangent lorsqu'ils s'organisent pour participer à la vie publique. »* De son côté, CPE contre-attaque en rappelant que : *« le RPR a participé à deux reprises à des réunions impliquant les soi-disant communautaristes. Notre sentiment est que lorsqu'une association tente de pousser une catégorie de population vers le haut de façon à ce que chacun s'identifie comme citoyen à part entière, soit elle suscite un intérêt en période propice, soit elle est discréditée. Ne pouvant utiliser à des fins de profit, on l'assimile à des adjectifs qualificatifs tels que extrémiste ou communautariste, qui ont toujours inspiré la crainte du citoyen. »*[160]

[157] « Boron : toujours la polémique », *L'Alsace* (édition de Belfort), 7 août 2001. Ibid, pour les citations suivantes.

[158] Cf. « Plainte contre Damien Meslot et Cédric Perrin », *L'Alsace*, (rubr. Politique, édition de Belfort) 28 octobre 2001 ; « Damien Meslot et Cédric Perrin contre-attaquent », *L'Alsace*, (rubr. Politique, édition de Belfort) 30 octobre 2001.

[159] MAZEAU C., « La guerre des plaintes », *L'Alsace* (édition de Belfort), 31 octobre 2001.

[160] « Boron : entre convictions et clientélisme politique », *L'Alsace* (édition de Belfort), 9 août 2001.

L'association CPE a été à plusieurs reprises confrontée à ce type de situations[161], ce qui laisse penser que le qualificatif de "communautarisme" devient un stigmate fonctionnant indépendamment de faits. On trouve en 2000 un article qui met en scène la différence de vue entre CPE et la CODAC du territoire de Belfort. Ce qui est en jeu, à travers l'accusation de "communautarisme", est un discrédit politique, qui porte sur la définition même de la problématique de la discrimination - donc sur l'objet de la CODAC. *« Sur cette association, la Codac est très claire (…) Elle ne voit qu'un "groupe de pression communautariste dont le mode d'action renforce une identité construite sur une base ethnique ou religieuse". La Commission (…) ajoute que CPE, "dont les statuts énoncent des objectifs similaires à la Codac (…) a très vite recueilli une audience forte auprès de la population d'origine maghrébine. Cependant, il est apparu aux membres de la Codac que la revendication religieuse fondée sur des exigences au demeurant légitimes, brouillait totalement le message républicain (…)". Pour la Codac, il n'est pas possible de "mener un combat pour la citoyenneté – qui dans notre conception a pour pierre angulaire la laïcité – en fondant son action principalement sur la reconnaissance de la religion musulmane. (…) Cette façon de faire va à l'encontre des intérêts mêmes de la communauté maghrébine et la Codac ne peut cautionner une telle approche". À la lumière de ces éléments, on comprend mieux les critiques de CPE sur la Codac. "Nous avons autre chose à faire que de nous occuper de la ségrégation à l'entrée des discothèques", indique ainsi le président de CPE. Et Slimane Gharbi d'ajouter : "la Codac devrait plutôt se prononcer sur le racisme institutionnel, tel l'accueil au bureau des étrangers. (…)". »*[162]

Cette longue citation rend visible la nature des enjeux : ce qui se joue ici, c'est une question de pouvoir sur l'imaginaire politique : la République se plaçant au-dessus de toute autre représentation, elle s'autorise à juger y compris *« des intérêts mêmes de la communauté maghrébine »*, c'est-à-dire, *in fine*, de la place faite aux minorités. On mesure donc le caractère de discrédit politique de l'accusation de "communautarisme" : cette accusation conduit à ethniciser la situation, pour forcer le maintien dans un statut de minorité.

Fonction et fonctionnement du flou

Le référentiel national-politique n'a pas besoin d'être appliqué de façon précise à une situation pour fonctionner, et c'est ce qui explique tout autant la relative disparition de la catégorie au sein des établissements scolaires, que son maintien comme concept flou dans les discours ministériels. Sa fonctionnalité tient justement au fait qu'il est général et flou, et autorise donc une lecture nationale – nationaliste, souvent - de réalités de niveaux très divers : du local à l'international, de la Corse au « 11 septembre », de la vie associative immigrée aux manifestations européennes des gays et lesbiennes, des banlieues à la construction européenne, etc. En ce sens, "communautarisme" est un *opérateur d'unification territoriale*, reformulant la question nationale à partir de toute réalité locale - mais sans s'y appliquer pour autant. C'est ainsi que certaines remarques, comme celle du président du Conseil régional d'Alsace, donnent à penser qu'il sert d'« épouvantail politique » : *« la ligne du Président Zeller étant de "préserver la liberté de conscience, en même temps que de lutter contre le communautarisme et le militantisme religieux, pour autant qu'il en existe". »*[163] On dénonce le "communautarisme" d'abord en général, indépendamment de toute factualité ; et ce n'est que secondairement qu'on en construit éventuellement une représentation ou une incarnation (à des fins de dis-

[161] CPE milite en particulier pour une représentation politique des minorités maghrébines, et pour une inscription des jeunes sur les listes électorales, ce qui, en fait, est à l'origine de cette stratégie de discrédit. Rencontrée dans le cadre de l'étude sur les discriminations dans le Pays de Montbéliard, elle faisait déjà l'objet de telles stratégies. Cf. DHUME F., VOLPONI A.-F., MOULIADE R., NOËL O., *Les discriminations dans le Pays de Montbéliard,* op. cit.

[162] BODIN L., « Belfort. L'association CPE sur la sellette », *L'Alsace*, 13 avril 2000. Cette référence ancienne est ressortie à l'occasion du procès, puisque les conseillers généraux se justifient par le fait que « en avril 2000, la Codac, présidée par le Préfet, avait qualifié l'association de "groupe de pression communautariste" (…). » [MAZEAU C., « La guerre des plaintes », *L'Alsace*, 31 octobre 2001]

[163] L. M., « Bilinguisme : accord en 4 points », *L'Alsace*, 9 janvier 2004.

crédit). Ce constat rejoint celui établit dans la chronologie de mise en place du référentiel au niveau de l'institution scolaire (chapitre 1).

Ce caractère flou permet d'invalider la pertinence de la question formulée initialement : quel lien pratique entre racisme, antisémitisme et "communautarisme", et que désigne alors cette catégorie ? *Le "communautarisme" est-il un phénomène parmi d'autres de l'époque « post-moderne » ? Ou est-il la menace larvée elle-même ? Est-il un produit de l'évolution sociale ? Ou bien le moteur même de cette évolution ?* Les formules les plus diverses se retrouvent dans la presse et la littérature, et c'est cela même qui est significatif. Le concept de "communautarisme" n'en n'est pas un. Ce n'est pas un outil de *pensée* des faits sociaux, mais un effet de rhétorique, d'autant plus efficace qu'il n'appelle ni définition, ni spécification, ni preuves, en fin de compte. Le terme se prête à toutes les variations, et ceci d'autant mieux qu'il n'est pas défini. Son indéfinition, loin de représenter un obstacle, renforce au contraire son caractère de certitude, voilée de mystère, et elle sert donc un potentiel fantasmatique. C'est bien parce qu'il joue avec les fantasmes de la société française, notamment en matière d'immigration[164], que le terme a pu se déployer aussi rapidement et aussi largement, sans rencontrer d'obstacle (intellectuel). L'indéfinition accentue justement le caractère de menace d'un objet diffus, confus, dont la certitude de la présence (et de l'accroissement) n'a d'égale que son insaisissabilité.[165] "Communautarisme" donne ainsi l'impression de n'être qu'un repoussoir et un réactif, qui évite de réfléchir les situations.

Cela est problématique, nous l'avons dit. Et ce d'autant plus que cette catégorie est une façon détournée de parler péjorativement, mais en toute banalité, de l'islam ou des Juifs, ou des Gays, etc. Quelles que soient les précautions oratoires prises en la matière (distinguer islam et islamisme, ou communautés et "communautarisme", etc.) les amalgames fonctionnent, tant le débat est capté et organisé par des référentiels issus de l'extrême-droite et/ou de la droite nationaliste, ainsi que l'avait montré Simone Bonnafous. De ce point de vue, peut-être faut-il rendre « hommage » à Patrick Declerck d'être aussi limpide et explicite dans sa façon de poser le non-débat[166] « *En attendant, en face [du camp de la démocratie] on s'organise. On s'organise et on planifie, on égorge et on décapite… Je hais l'islam… Mais on ne critique pas l'islam. Ou alors seulement avec une très prudente obséquiosité et mille précautions langagières. En s'entortillant, confus, dans la périphrase, le néologisme et la litote : ce n'est pas d'islam, mais d'islamisme dont il s'agirait. Pas de religion, mais de fanatisme. Pas de contre-racisme, mais de communautarisme…* »

* *

*

[164] Alain Duhamel, commentant la nomination d'un « préfet d'origine algérienne », explique que « Aïssa dermouche représente en quelque sorte l'immigration idéale, voire l'immigration rêvée ». Cette phrase est mise en exergue par la rédaction, dans sa reprise comme commentaire d'une photo montrant le préfet habillé d'un costume-cravate devant une bibliothèque. L'imaginaire fait le reste, pour comprendre quel est l'opposé de cet « idéal », « rêvé » de l'immigration. (cf. DUHAMEL A., « Vive la discrimination positive », *DNA*, 18 janvier 2004.

[165] Christine Delphy, note que « *c'est la fonction du mot politique que d'être flou et plein de menaces d'autant plus terribles qu'elles sont moins précises.* » In « L'humanitarisme républicain contre les mouvements homo. Réflexions sur la "solidarité", le refus de l'égalité et la haine des "communautés" », consulté sur http://lmsi.net/article.php3?id_article=258.

[166] DECLERCK P., « Je hais l'islam, entre autres… », *Le Monde*, 12 août 2004. L'auteur fait lui-même le lien avec Kant, qui « *rendait hommage à Hume pour l'avoir réveillé de ses années de somnolence dogmatique* »…

"Communautarisme" n'est pas nécessairement en soi un argumentaire raciste, mais force est de constater qu'il conduit toujours à formuler le débat sur le mode de la menace et de l'opposition, en particulier ethnico-raciale. La catégorie conduit toujours à disposer la scène sociale sur le registre de l'affrontement. C'est ainsi qu'on peut comprendre l'effet de dramatisation qui accompagne ce thème. "Communautarisme", formulé comme une menace, d'autant plus pressante qu'elle est diffuse et sourde, sert en quelque sorte à « rassembler les troupes », à préparer un combat. Les discours instaurent un climat d'urgence de la menace. La dénonciation du "communautarisme" accompagne un vocabulaire de « lutte », que l'État développe depuis quelques années, et qui n'est pas sans évoquer l'image de la « mobilisation générale ». Aucune échappatoire ne saurait avoir lieu, du fait que "communautarisme" est montré comme s'opposant au Bien, aux valeurs fondamentales d'humanité universelle et de démocratie - explicitement ou implicitement attribuées à la « République ». C'est en cela que "communautarisme" est la justification d'une méfiance, et donc l'euphémisation d'une possible « –phobie » (islamophobie, judéophobie, homophobie, etc.). Il sert aussi, parfois, la justification de la discrimination.[167]

La construction de cette catégorie est allée de pair avec la radicalisation du référentiel sécuritaire, entre la fin des années 1980 et le début des années 2000. C'est ce qui explique en grande partie à la fois la formulation du problème sur le mode de la menace, et le fonctionnement de la catégorie comme « repli » de la réalité sur le niveau national. C'est le thème de l'Islam, en lien avec une lecture à géométrie variable des relations local-national-international, qui organise le référentiel, en venant accentuer une ethnicisation. Le risque est donc grand que la mise en cause *« d'une partie de la population dénoncée comme communautariste »*[168], n'accentue une partition de l'espace social à partir d'une différenciation de la population, déjà en œuvre dans les processus de ségrégation. Et sur ce plan, la résistance à la catégorie, au sein de l'école, pourrait bien être une figure de la résistance à l'ethnicisation…

[167] Le député-maire de Saint-Louis, Jean Ueberschlag, justifie par exemple la discrimination, au nom du refus d'un "communautarisme". L'auteur de la brève commente : *« Intéressant : lorsqu'un logement social se libère, il [le maire de Saint-Louis] se fait communiquer le plan de la cage d'escalier et le nom des locataires pour veiller, lors de la réattribution de l'appartement, à la mixité sociale. Surtout, pas de communautarisme à Saint Louis ! »* [« Jean Ueberschlag. Le souci de la mixité », *DNA*, 28 janvier 2004.] Ou encore, à la Préfecture de Seine Saint-denis, on refuse à des femmes portant voile d'accéder à la salle d'honneur, dans le cadre de la procédure de remise des décrets de naturalisation aux nouveaux français : *« devant les protestations, les deux sous-préfets qui présidaient la cérémonie se sont expliqués. "Cette cérémonie se veut solennelle et conviviale. Il y a des drapeaux, une Marianne, La Marseillaise est entonnée, constate l'un d'eux, Michel Theuil, directeur de cabinet du préfet. Le respect du principe de neutralité est une nécessité pour éviter toute interprétation communautariste, surtout dans ce département sensible où cohabitent harmonieusement de nombreuses communautés. »* [BERNARD P., « La préfecture de Saine Saint-denis interdit à des femmes voilées l'accès à son salon d'honneur », *Le Monde*, 24 décembre 2004.]

[168] BORRILLO D., « Pourquoi le mariage homosexuel », *Le Monde*, 3 mai 2004.

CONCLUSION : RACISME, ANTISÉMITISME OU "COMMUNAUTARISME" ?

À l'issue de ce travail, il nous faut revenir sur la juxtaposition des trois termes qui composent la commande de cette étude. Cette juxtaposition a-t-elle un sens ? En quelle mesure l'idée de "communautarisme" a-t-elle un lien avec les manifestations publiques du racisme et de l'antisémitisme ?

Les risques politiques de la catégorie "communautarisme"

L'enquête au sein des établissements scolaires a montré ce fait, qui peut sembler, de prime abord, étonnant : la catégorie "communautarisme" est peu pertinente pour qualifier les réalités locales. L'analyse de la littérature et de la presse confirme qu'elle dénie les enjeux de régulation locale, au profit d'une rhétorique générale-nationale organisant une logique nationaliste de l'affrontement. "Communautarisme" n'a donc pas de pertinence comme descripteur des faits sociaux, car il dénie tout simplement les faits qu'il met en scène. Les significations sociales de la catégorie n'ont, de ce fait, que peu de choses à voir avec les manifestations sociales de l'ethnicité. Lorsque la catégorie s'applique à des faits et processus précis, c'est pour les requalifier sous un jour sécuritaire, dans un contexte de mutation politique pensé sous l'angle de la menace sur l'Etat-Nation. Ce faisant, elle conduit bien souvent à faire disparaître ou à minorer la dimension raciste ou discriminatoire des situations, pour ne retenir de façon ultime qu'une seule dimension du processus d'ethnicisation : celle qui correspond aux réactions des minorisés - réactions justement contraintes par les logiques du Majoritaire. Cette qualification a donc pour effet de produire une double violence supplémentaire : 1) elle conforte l'ethnicisation ou la racisation, en imputant une « communauté » aux populations qu'elle vise, et en justifiant ainsi un discours sur leur « inintégrabilité » définitive ; 2) elle dénie la réalité raciste et retourne l'accusation de ségrégation sur ceux qui le subissent, en supposant, implicitement ou explicitement, qu'il s'agit d'une ségrégation volontaire. Ceci conduit à incarner le danger dans le corps de l'Autre. "Communautarisme" est donc de toute évidence une catégorie à charge dans une logique de procès social.

D'un point de vue normatif, il est légitime et nécessaire, dans un contexte d'incertitude, de pouvoir penser les peurs et les réactions. Faut-il encore préciser que les peurs et les réactions ne sont pas d'abord là où la catégorie "communautarisme" situe les « replis » ? Au contraire, même, la catégorie indique que c'est la lecture des questions sociales qui est prise dans une logique de peur, et qui rend en conséquence possible une organisation institutionnelle de la stigmatisation des minorisés. Il y a là un phénomène préoccupant pour la démocratie, d'autant que ce processus de disqualification dénie le potentiel démocratique d'une partie des affirmations sociales qui se manifestent à travers le visage de l'ethnicité.[169]

[169] RANCIERE J., *La haine de la démocratie*, Paris, éd. La Fabrique, 2005.

Si nous partageons l'idée que la démocratie est fragile, et ne s'accommode guère d'une exacerbation nationaliste ou ethniste, il nous apparaît qu'il est donc d'autant plus nécessaire de penser l'ethnicité. Car celle-ci désigne une réalité d'aujourd'hui, et non l'épouvantail de demain. Cela ne peut se résumer à faire le procès symbolique de tel ou tel - comme c'est le cas, en matière d'intellectuels musulmans, par exemple. Travailler dans l'espace public la controverse que formule l'ethnicité suppose, au contraire, d'ouvrir les cadres du débat, du moins si l'on veut s'inscrire dans une perspective démocratique. En ce sens, "communautarisme" n'est pas, dans la circonstance actuelle, une notion qui nous aide à penser la réalité sociale. Insistons sur ce point : que la démocratie invente des modalités de résistance à des risques de déstabilisation possible n'est pas ici discuté. Ce que cette étude souligne, c'est que la catégorie en question nous éloigne du possible démocratique, en empruntant ses cadres à une idéologie du « choc des civilisations ». Elle est donc un piège pour la démocratie.

▼ *D'un point de vue symbolique et politique, pour tenir compte de ce constat, les orientations ministérielles pourraient opportunément abandonner cette catégorisation, pour s'inscrire dans une autre référence politique. Il s'agit en l'occurrence de reformuler le discours institutionnel, non pas vers la recherche de « dérives communautaristes », et vers la dramatisation sociale des questions ethniques, mais vers une recherche pragrmatique des conditions du vivre ensemble. Pragmatique ne veut pas dire d'abandonner les valeurs constituantes de la démocratie, mais au contraire de les mettre en usage. Au niveau de l'institution scolaire, cela suppose par exemple de développer une logique d'appui aux professionnels pour prendre en compte localement les situations d'ethnicité, pour analyser collectivement les situations et y rechercher des réponses valables dans le contexte donné.*

La question de l'ethnicité comme reformulation politique

Pour saisir ce qui se passe et tenter de bifurquer, il faut *historiciser* les politiques publiques. On peut ainsi rappeler que l'orientation générale vers le local (dans la décentralisation, la politique des ZEP, etc.) peut être comprise historiquement, comme « *une manière d'éviter la définition globale du problème* ».[170] Mais cette situation de compromis semble bien ne plus tenir, aujourd'hui. En effet, le renvoi vers le niveau national d'une demande de régulation - comme dans la *« Loi foulardière »*[171] - oblige, d'une certaine manière, à une formulation du problème public en des termes ethniques. Le refus explicite de cette formulation, tout en développant une politique de plus en plus clairement ethnicisante, a été au cœur du changement de stratégie à l'égard du « problème du foulard », comme l'a montré Françoise Lorcerie. On peut également penser que la catégorie "communautarisme" est une autre tentative de résolution d'une contradiction de l'État – pris entre un référentiel universaliste abstrait qui reste au cœur de la rhétorique politique, et une réalité à la fois « pluri-culturelle » et ethnicisée qui déborde de partout. La dénonciation passionnée du "communautarisme" prend

[170] FRYBES M. [« France : un équilibre fragile », in Lapeyronnie D. (dir.), *Immigrés en Europe. Politiques locales d'intégration*, Paris, La documentation française, 1992, p.93], cité pat MOREL S., *Ecole, territoires et identités*, op. cit., p.201.

[171] BADIOU A., « Derrière la loi foulardière, la peur », *Le Monde*, 22 février 2004.

le relais des formulations précédentes, en expliquant l'échec du compromis étatique placé sous le signe de « l'intégration », par la figure fantasmatique d'un ennemi intérieur-extérieur responsable d'une « désintégration ».

Il n'est pas très difficile de voir, dans un contexte qui articule de fait un référentiel sécuritaire et une stigmatisation de l'étranger, combien cette formulation du problème public prend le visage d'un risque funeste de légitimation de la violence. Il nous semble au contraire que, dans un contexte incertain[172], reformuler la démocratie appelle à ouvrir les questions, à permettre le débat, à entrer dans le point de vue de l'Autre, à parler et penser les tabous, à redisposer ce qui relève de *« clôtures intellectuelles »*.[173] Dans un contexte caractérisé par le fait que des groupes minorisés se ressaisissent de l'histoire, redéfinissent les mouvements sociaux, exigent de la reconnaissance, et réinterrogent en profondeur les logiques historiques (coloniales, masculines…) de l'État français, on ne peut faire l'impasse sur l'enjeu de l'ethnicité. Et ici, *ethnicité* n'est pas le nom d'un problème, mais celui d'une grille de lecture qui permettrait peut-être de faire la part entre des solutions politiques acceptables et des logiques racistes, par exemple.

> ▼ *Au niveau politique, la reconnaissance de l'ethnicité comme processus concret et ouvert – c'est-à-dire non déterminé historiquement et moralement -, pourrait permettre une reconnaissance de la multiplicité (des mémoires, des histoires, des exigences, etc.). Cela ne veut pas dire en soi de désigner des représentations et d'imputer des communautés, mais de reconnaître sous le signe de la* communauté politique *une diversité réelle. La reformulation des règles de justice qui accompagne ce processus représente une opportunité démocratique, et non un danger en soi. Le multiple n'est pas une menace en soi faite au commun. Le commun n'est pas l'unité, mais son mimétisme (le* comme-un*). Ce qui laisse quelque amplitude pour une reformulation politique de l'être-en-commun.*[174]

Le tabou sur l'ethnicité crée une contradiction qui est manifeste auprès des professionnels de l'école. Cela les conduit à *ethniciser en silence*, mais évidemment pas à réduire l'ethnicisation. L'ethnicité à l'école est problématique, mais cela ne veut pas dire qu'elle *incarne* le problème. Elle est vécue banalement par la plupart des élèves que nous avons rencontrés, mais beaucoup moins par les professionnels, soumis à des injonctions contradictoires qui créent de la souffrance professionnelle. L'ethnicisation devient problème, entre les élèves, lorsqu'elle bifurque vers des logiques ethnistes voire racistes, et donc lorsqu'elle correspond à un *forçage identitaire*, ce qui n'est pas massivement le cas. Elle fait problème aux adultes dans des situations précises, où ceux-ci quittent leur place de professionnels pour représenter le Majoritaire. Mais, comme nous l'avons vu, ce type de situations est construit dans un contexte de tensions *scolaires*, où la peur des adultes contribue grandement à justifier cette *fuite de la situation* vers une généralisation ethnicisante. Ces situations ne sont donc pas imputables en der-

[172] CALLON M., LASCOUMES P., BARTHE Y., *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001.
[173] Cf. MBEMBE A., « La République et l'impensé de la "race" », in Blanchard P., Bancel N., Lemaire S., *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La Découverte, 2005, p.149.
[174] DHUME F., *La coopération dans les politiques publiques*, op. cit.

nière analyse aux familles, sauf à penser que les difficultés de l'école sont avant tout le fait de son public.

En conséquence, si l'on veut pouvoir influencer ces situations, c'est probablement plus en travaillant le *conflit*, et en ouvrant avec les élèves les questions des rapports (multiples) à l'école. Ceci, afin de lever ce qui n'est après tout qu'un faux-semblant, dont personne n'est dupe : le bien-être à l'école et la confiance dans les professionnels ne se décrètent pas. Tout au contraire, cela se construit en même temps que la « communauté éducative » - qui, elle non plus, ne se décrète pas. Ouvrir cette question signifie donc d'ouvrir un espace de la parole sur ce qu'est et ce que peut être l'école. Cet espace de la parole ne se confond pas avec un « débat sur l'école », au sens de procédure nationale. Cet espace de la parole ne se dissocie pas des relations habituelles entre professionnels, avec les élèves, avec les familles, au sein de l'institution. Cet espace de parole se confond avec ce que l'on pourrait nommer : des procédures plus démocratiques au sein de l'institution. Cette question n'est évidemment pas simple, car elle rend visible que les contradictions normatives de l'école - entre insertion et éducation, par exemple – constituent le nœud du problème. Elle rend visible que ce qui crée la souffrance professionnelle est moins due aux relations avec les élèves et les familles, par exemple, qu'aux contradictions internes à la juxtaposition de référentiels politiques pour l'école. Continuer à faire comme si cela n'était pas un problème ne règle rien : cela accentue et justifie au contraire des retournements d'agressivité contre l'école et ses professionnels, dont le racisme à l'école est avant tout une image en miroir.

▼ *L'école, par exemple, gagnerait justement à* parler des choses sensibles *: les religions, les différences, le racisme… Ceci, non pas, de la façon dont des professionnels peuvent parfois avoir tendance à le faire : dans une mise en scène de « cultures » en partie folklorisées (pour ce qui est des différences), ou dans une mise en scène morale d'exemples repoussoirs (pour ce qui est du racisme). Ceci, non plus à travers un discours tout fait sur les principes et les valeurs valables en théorie. Face au négationnisme, les cours d'histoire sont appelés à être des espaces où l'on* fait de l'histoire *au sens de la fabriquer et non de la réciter. Les expériences locales de cette mise en discussion, qui existent parfois avec une remarquable implication des professionnels, montrent que c'est cela qui peut influencer les préjugés ethnistes et racistes. L'enjeu est ici de rendre possible une parole avant tout compréhensive, qui rend la réalité intelligible. Ce devrait être d'abord une* parole inconditionnelle*, et pas d'abord un discours moralisant. Ceci, pour que l'éthique puisse se construire comme source normative efficace, et pas que la morale vienne fermer une situation en légitimant la contention de la parole.*

▼ *Pour cela, ouvrir la parole suppose, pour les professionnels, de dépasser… leur peur d'être dépassés. Il serait donc opportun d'introduire, dans la formation initiale et continue des professionnels, un travail de fond sur* l'animation des conflits*. Non pas la « gestion » des conflits pour les réduire, comme cela se fait parfois déjà, mais plus « simplement » peut-être, l'animation de la discussion, l'acceptation de la controverse. Car ce qui est en jeu, ce n'est pas une méthode-type pour contenir la parole ; c'est au contraire* un savoir-faire pratique pour aider la parole*, pour éviter que sa limitation arbitraire,* de fait inefficace*, n'oblige le passage à la violence.*

Le racisme et l'antisémitisme à l'école

Le racisme à l'école est une réalité composite et moins stable qu'il n'y paraît. Son recensement est problématique, et d'abord localement : les faits doivent toujours être interprétés ; les significations sont presque toujours plurielles ; les indicateurs du signalement lui-même peuvent se révéler ambigus ; le signalement mêle aussi des enjeux institutionnels divers ; etc. Ces difficultés sont en partie inhérentes à tout système d'enregistrement statistique. Cela explique un décalage probablement massif entre la réalité des faits tels qu'ils seraient théoriquement enregistrables, dans l'esprit des concepteurs du logiciel, et les usages locaux. La multiplicité des significations propres au processus de signalement est probablement indépassable. La stratégie prônée par la CNCDH, et partiellement organisée en Alsace (accentuer l'information en retour des établissements), peut avoir quelque efficacité dans l'unification et l'adhésion générale au processus d'enregistrement. Mais on peut douter que cela transforme la pluralité des pratiques, qui relèvent de multiples autres enjeux.

▼ *Si toutefois, l'enjeu était de modifier les pratiques dans le sens d'une saisie plus fréquente, sans doute gagnerait-on à spécifier les rôles en la matière, en travaillant à former les professionnels concernés sur la qualification des faits. Cela permettrait peut-être aussi d'équilibrer la perception que l'on a, d'une part de l'idée de « motivation » (raciste), et d'autre part, de la comparaison entre racisme et antisémitisme, actuellement très déséquilibrée au profit de la seconde catégorie – souvent considérée comme plus évidente (ce qui n'a rien d'évident, en fait)…*

▼ *Dans tous les cas, la diffusion institutionnalisée de ces données est problématique. Le regard affectif et passionné qui entoure l'école rend la réception de ces données particulièrement ambiguë, et ce d'autant plus qu'elles mettent en scène les comportements des élèves indépendamment de tout contexte. Il semblerait opportun que ces données fassent l'objet, non seulement de commentaires de lecture et de méthodologie de recueil – comme c'est le cas actuellement -, mais aussi d'un travail de mise en débat de leurs significations* pour *l'école. Parce que sinon, l'image du racisme produite conduit à mettre la focale sur « les jeunes », en occultant ce qui détermine ces manifestations publiques : la banalité de l'idéologie raciste en général, d'une part, et le fonctionnement même de l'institution dans laquelle ces « faits » prennent sens, d'autre part.*

▼ *Nous proposons enfin que soient intégrés dans le recensement des faits les cas de discrimination qui existent, tant à l'interne que dans l'accès aux stages, par exemple. Pour qu'une telle mesure ne soit pas rendue inefficace par les habitudes de camouflage de cette réalité (dans les procédures de gestion des faits, notamment), il convient de former les professionnels de l'école sur cette question, afin d'ouvrir, là encore, la parole sur ce qui demeure un tabou.*

La qualification est un élément majeur du travail que fait l'école à l'égard du racisme et de l'antisémitisme. Or, nous avons constaté que l'on travaille somme toute peu sur les faits. La première différence entre les faits est, en fin de compte, que tous ne sont pas considérés *comme des faits devant être portés à connaissance*, et que, parmi ceux-ci, tous ne sont pas qualifiés et traités *comme des faits de racisme/antisémitisme et/ou de discrimination*. La qualification n'a

rien d'automatique ni de systématique. Or, le racisme n'existe pas *en soi*, indépendamment des opérations de qualification (sociale, politique, morale), qui prescrivent un comportement pour constituer puis sanctionner les faits. À voir les usages, il semble que si l'on prescrit un impératif général de réaction, ce mot d'ordre reste souvent virtuel, dans un contexte dominé par une approche moraliste. Qui plus est, des enjeux internes à l'institution contribuent à expliquer des stratégies de déni, de minimisation, d'occultation. Mais aussi, la question même du racisme décontenance et effraie nombre de professionnels, qui idéalisent le rôle protecteur de l'école, et justifient ainsi une croyance essentialiste dans la quasi inexistence du racisme *à* l'école.

En pratique, les régulations locales relèvent d'un bricolage (dans un sens non péjoratif), très individualisé. On ne qualifie ni ne traite souvent pas deux situations à l'identique. Ceci, d'une part parce qu'on prend effectivement en considération un contexte, ce qui est important ; et d'autre part, parce que la norme (de gravité, etc.) est individuelle ou influencée par des effets-établissements, etc., et donc éminemment variable. Le maintien sous silence du racisme et le rapport ambigu que l'on a avec les faits n'est pas imputable aux seuls professionnels au sein des établissements. Il est le résultat d'un fonctionnement systémique. Il est la traduction, variable, d'injonctions institutionnelles contradictoires, de difficultés professionnelles, de souffrance professionnelle, etc. La difficulté à aborder le racisme des adultes, et plus encore à le réguler et le sanctionner, traduit bien la persistance d'un tabou au cœur de l'institution, qui est toujours tentée de passer sous silence plutôt que d'ouvrir la parole.

▼*S'il existe un soutien institutionnel assez visible, en cas de problème jugé grave à l'échelle d'un établissement, par l'intermédiaire des Inspections Académiques, l'institution semble avoir quelques difficultés à organiser un soutien pratique aux professionnels, à moins de renvoyer vers un traitement individuel (psychologique…). L'école gagnerait à travailler avec des intervenants susceptibles d'accompagner les* équipes *confrontées à des tensions internes ou externes. Plusieurs établissements ont d'ailleurs évoqué ce type de soutien, d'ordre collectif.*

L'école et le racisme, un enjeu de démocratie

Au final, la question du racisme à l'école n'est pas seulement une question de démocratie en général, telle qu'elle est formulée au plan institutionnel. C'est véritablement une question *pour l'école*. En jeu, la démocratisation de l'école, en tant qu'elle participe de l'espace public, et qu'elle représente justement une institution de formation citoyenne. Cette démocratisation apparaît en partie empêchée par la sanctuarisation de l'école. Sa mythification, « dedans » comme « dehors », au niveau général comme au niveau local, ne rend que plus difficile l'exercice d'équilibriste qui caractérise le travail de ses agents.

Ici encore, l'ouverture de la parole nous semble constituer une clé *en tant que processus pédagogique*. L'Éducation civique, juridique et sociale (ECJS) représente pour partie cette prise de conscience de l'importance d'un apprentissage du débat argumenté. Mais, d'une part, nous

avons vu comment l'apprentissage et l'exercice du débat sont fréquemment court-circuités, par peur des professionnels ; et d'autre part, les orientations de l'ECJS sont plus équivoques qu'il y paraît, en particulier en matière d'ethnicité.[175] Certes, cela suppose des compétences professionnelles que tous les enseignants ne maîtrisent pas – d'où le sens de notre proposition précédente quant à la formation des professionnels. Mais il serait faux de penser que cette dimension n'existe pas et qu'elle est extérieure à l'école : certains professionnels le font déjà, et le font bien, si l'on peut se permettre ce jugement de valeur. Surtout, les résistances qui ont court en la matière disent d'abord des choses de l'école en tant qu'espace de travail soumis à de considérables tensions internes, et pressions externes. L'école peut, de ce point de vue, être pensée comme un *espace intermédiaire*, et le travail scolaire peut être réfléchi selon une perspective d'*intermédiation*.[176] C'est-à-dire, que l'école peut être resituée dans une situation politique, au sein de laquelle des enjeux divers, des logiques multiples se débattent et s'agencent. *La centralité symbolique de l'école dans notre société pourrait ainsi se déplacer, d'une lecture essentialiste qui en fait un sanctuaire - une incarnation du sacré -, à une lecture politiste, qui en fait un espace de travail des contradictions de nos sociétés*. Ce déplacement est, on le voit, à la fois politique, et professionnel ; et, dans les deux cas, il met en jeu un processus de la parole, qui représente un potentiel de démocratisation. Ce rôle nouveau ne correspond pas à un travail fondamentalement nouveau, mais plutôt à une ouverture des logiques effectives qui organisent en partie l'école d'aujourd'hui.

Quel lien avec le racisme et l'antisémitisme ? Nous avons montré comment les manifestations publiques du racisme et de l'antisémitisme au sein de l'espace scolaire sont signifiantes *pour l'école*. Les situations les plus spectaculaires, qui font événement, interrogent au fond l'école en tant qu'espace démocratique. Il nous semble de ce point de vue que ce dont les *adolescents* ont besoin, et qu'ils demandent en fait – même si leur demande prend une forme parfois provocante, qui effraie les professionnels -, c'est que l'adulte en face d'eux se comporte comme un *adulte*. Sous-entendu : comme un *être autonome capable de penser avec eux les situations et de les rendre intelligibles* - et pas seulement de donner du savoir tout fait. C'est donc la *posture professionnelle* de l'enseignant qui est ainsi mise en jeu. Cette situation appelle, d'une certaine manière une *professionnalité de la rencontre*[177], qui place la relation éducative sous un jour plus démocratique. C'est une école éducatrice que réclament aussi les élèves, même si leurs manifestations - parfois spectaculaires – disent en même temps les comptes à régler, en matière de justice sociale et scolaire.[178] La question du racisme telle qu'elle est manifestée par les élèves est, entre autres, un appel : elle appelle à une transformation du rapport au métier d'enseignant, elle exige une *implication* professionnelle. Ce n'est pas une mise en scène charismatique de l'enseignant, qui est attendue. Celle-ci ne fait pas illusion, même si elle peut éventuellement plaire et séduire. Ce qui est en jeu n'est pas non plus « la vraie » réponse,

[175] LORCERIE F., *L'école et le défi ethnique*, op. cit.

[176] Cf. NOËL O., *Le savoir intermédiateur : le(s) rôle(s) de l'évaluation dans les processus d'intermédiation*, Montpellier, ISCRA, février 2002 ; DHUME F., *Le travail social en réseau : de l'injonction gestionnaire vers une pratique intermédiatrice*, Neuviller, ISCRA, avril 2005. Ces documents sont consultables sur le site : www.iscra.org.

[177] AZEMAR J., *Jeunes en errance. Vers une professionnalité de la rencontre*, Montpellier, ISCRA, décembre 2000.

[178] DUBET F., *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil/La république des idées, 2004.

mais *une véritable* réponse. Le but n'est pas, ici et maintenant, l'accès à *la vérité*, mais le *faire-vérité* d'un savoir situé, accessible, palpable, et justement non « théorique » - ce qui ne veut pas dire, précisons-le, un savoir dénué d'intellectualisation, au contraire.

Il nous semble que les questions relatives au racisme, à la Shoah, à Hitler, etc. - mises en scène avec force par un certain nombre de jeunes, sous la forme d'affirmation racistes ou sous la forme d'un goût pour l'Histoire contemporaine -, avec tout ce qu'elles peuvent avoir de transgression des tabous ou de projections fantasmatiques, est un appel à un enseignement impliqué et impliquant. Ce qui est attendu des enseignants, sur des sujets effectivement passionnels, affectifs, difficiles, « sensibles », c'est une implication dans une situation qui relève du débat plus que du cours magistral. Cette forme ne vaut pas toujours (elle n'est pas une recette) ; mais elle vaut en particulier pour ces questions qui sont fondamentalement *existentielles* et *morales*. Insistons sur le fait que, contrairement au savoir institué, ce n'est pas d'abord le contenu de la réponse qui importe – même si celle-ci peut justement faire débat, et que la demande savoir est forte. C'est d'abord *l'acte* de s'exposer à travers un discours correspondant à un engagement de soi de l'enseignant qui nous semble être en jeu. On demanderait ainsi plus à l'enseignant d'être *vrai* que de dire la *vérité*.

Tout cela engage, on le voit bien, un autre *rapport au savoir*[179], de l'élève comme de l'enseignant. Pour ce dernier, cela appelle en conséquence un autre *rapport au métier*. Car cela suppose, pour l'enseignant, de se reconnaître comme être *fragile*[180], qui s'autorise à s'exposer et à se montrer aussi *ignorant*[181], pour se mettre en recherche avec les élèves. En cela, il y a probablement un lien immédiat entre *l'autorité* que les élèves confèrent à un enseignant et le fait que celui-ci *s'autorise* à s'affirmer sur un mode autonome… La fragilité, entendue ici, ne se confond pas avec la faiblesse –qui correspond à l'abdication. Le terme de fragilité peut sembler ambigu, car il est source de crainte de la part de professionnels. Mais l'enjeu est justement de sortir de ce qui est parfois un rapport de force avec les élèves, pour pouvoir ouvrir des questions complexes, tout simplement parce que, ne pas ouvrir ces questions qui se manifestent pourtant ne peut pas être une solution.

Nous avons conscience que ces pistes de travail ne vont pas nécessairement dans le sens que l'école et ses acteurs prennent « spontanément ». C'est bien en cela que l'enjeu de l'école est et demeure, radicalement, politique. Mais nous pensons qu'il faut prendre au sérieux les professionnels lorsqu'ils demandent, eu aussi, de comprendre ce qui leur arrive. Et le travail sur le racisme exige de telles réponses : *« Moi, j'aimerais bien, comme vous, savoir ce qui se passe à l'arrière, parce que nous, ça nous permettrait d'en parler, d'y réfléchir et de trouver des parades qu'on n'a pas, à part dire "on n'en parle pas". »*…

[179] CHARLOT B., *Le rapport au savoi*r, Paris, Anthropos, éd. Economica, 1997.

[180] BENASAYAG M., *La fragilité,* Paris, La Découverte, 2004.

[181] Il est clair que les logiques institutionnelles ne tendent pas vers cela, mais les questions posées par l'éducation nouvelle et par les expériences de Joseph Jacotot peuvent beaucoup nous apprendre sur ce plan. Voir en particulier RANCIERE J., *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, éd. 10/18, 1987.

ANNEXES

Annexe 1 : Le choix spécifique et singulier de l'Alsace

La région Alsace s'est établie une réputation particulière, en France. Son histoire, et aussi, sa géographie, en particulier frontalière, ont des résonances spécifiques, qui sont en partie appuyées par des réalités objectives - à la fois juridiques, économiques, politiques, etc. L'Alsace est généralement distinguée en tant que région économiquement « riche »[182] - et elle se complait bien dans cette image qui relève, selon l'historien Georges Bischoff, d'un « *narcissisme incantatoire* »[183]. « Terre concordataire », elle se singularise dans le rapport entre les cultes (reconnus) et les institutions publiques ; elle est souvent considérée comme espace d'immigration en partie spécifique[184] ; comme terroir (ou terreau) identitaire liée à une histoire bi-nationale entre la France et l'Allemagne ; comme lieu d'implantation historique d'une « communauté » juive, qui a très tôt connu des persécutions ; etc. Mentionnons également, comme le fait Michel Wieviorka, que *« c'est à Strasbourg que Mohamed Latrèche a créé un parti musulman, le seul de France à ce jour.»*[185] Mais ces traits objectivés sont toujours « doublés » d'une subjectivation particulière. L'Alsace est fantasmée, de part et d'autre de la « ligne bleue des Vosges ». Ainsi, du côté alsacien, force est de constater *« la relation enchantée qui semble exister de toute éternité entre "les Alsaciens" et "l'Alsace", entre une collectivité-communauté, un territoire et les symboles qui s'y attachent. »*[186] Cette perspective « régionaliste », identitaire, explique en grande partie son identification « spontanée » comme région particulièrement concernée par l'antisémitisme, le racisme ou le "communautarisme".

De ce point de vue, le choix de l'Alsace comme terrain de recherche est à la fois assez particulier, et singulièrement intéressant, dès lors que l'on s'intéresse à l'usage des catégories et aux effets d'étiquette, ainsi qu'à la qualification des manifestations publiques et des significations sociales du racisme, de l'antisémitisme ou du "communautarisme". Les traits objectivement spécifiques participent d'un imaginaire du problème public lui-même - celui qui est à l'origine de la commande de cette étude. Prenons trois exemples.

La contribution à l'espace national. Si l'Alsace est « emblématique » du point de vue *national*, c'est bien du fait que *« l'espace français est en perpétuelle transformation, en mouvement permanent [et que] dans ce processus, la nation est une* conquête *permanente. »*[187] Les allers-retours entre deux rattachements nationaux – avec ce qui en découle de violence – rendent visibles à l'échelle historique que l'Hexagone (imaginaire) a eu une géométrie (spatiale) largement fluctuante. Donc, si l'Alsace est une figure emblématique, c'est en particulier de cet imaginaire républicain, qui est encore au travail aujourd'hui, par exemple à travers le thème du "communautarisme". Deux exemples : 1) Des ouvrages, tels que celui de Robert Grossman et François Miclo, *La République minoritaire (Contre le communau-*

[182] C'est notamment dans ce contexte fantasmatique que prend sens la focalisation sur les « violences urbaines » et la spécialisation mise en scène dans les médias autour des voitures brûlées. Cf. DHUME F., GWIAZDZINSKI L., « Violences urbaines et (re)présentations » in *Hommes & Migrations* n°1209, septembre-octobre 1997, pp.101-107.

[183] BISCHOFF G., « Une lecture de l'Histoire d'Alsace : de l'espace à l'espèce ? », in ORIV, *L'immigration et les spécificités du vote alsacien. Actes de la table-ronde du mercredi 15 novembre 1995*, Strasbourg, Les cahiers de l'Observatoire, n°15, mars 1996, p.44. L'historien attribue à cela, ainsi qu'à « une susceptibilité exacerbée » et à la construction permanente d'une « thématique de la minorité nationale (sic) », une tendance à faire de l'Histoire une source permanente de frustrations et une légitimation de l'exception.

[184] Cinquième région la plus concernée par l'immigration, en part de la population régionale en 1999, l'Alsace accueille aussi une population dont la structure par nationalité est assez différente de l'ensemble de la France. Par ordre d'importance, en Alsace : Turquie (14,7%), Allemagne (14,2%), Maroc (10,4%), Algérie (9,3%), Italie (9,2%). La population immigrée est donc plus fréquemment qu'en France : européenne (50% contre 45% toutes nationalités confondues) et turque (15% contre 4%). Source : INSEE, RGP, 1999. Cf. ORIV, « Les immigrés en Alsace, des singularités ! », in *Actualités sur l'intégration et la ville*, n°25, mars 2006.

[185] WIEVIORKA M., *La tentation antisémite*, op. cit. p.274.

[186] DORANDEU R., « Vote et évaluation des politiques publiques d'intégration », in ORIV, *L'immigration et les spécificités du vote alsacien. Actes de la table-ronde du mercredi 15 novembre 1995*, Strasbourg, Les cahiers de l'Observatoire, n°15, mars 1996, p.15.

[187] ANDERSON B., *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 2002, p.34.

tarisme), font de l'Alsace un lieu symbole de cette façon de définir les problèmes publics français.[188] 2) Les propos de Jacqueline Costa-Lascoux, lors de la rencontre organisée par l'Observatoire régional de l'intégration et de la ville en Alsace, sont significatifs de cette singularité prêtée à l'Alsace : *« Quand on vient de Paris, le terme "communautarisme" est accolé à l'Alsace. Car à l'origine, c'est un terme religieux. (…) Pour le reste de la France, c'est vraiment le lieu historique de représentation de l'expression communautaire. »*[189]

Le vote d'extrême-droite. L'implantation électorale du Front national et des partis d'extrême-droite régionalistes ne représentent qu'une partie visible des manifestations publiques de l'idéologie raciste. Mais cela revêt, pour beaucoup, un caractère de symbole. Comme le montre le politologue Renaud Dorandeu, en Alsace comme ailleurs, l'implantation du Front national *« est loin d'être automatique »* et le vote pour l'extrême-droite ne se confond pas entièrement avec sa croissance comme organisation politique.[190] Pascal Perrineau note, parmi l'hétérogénéité des motivations du vote FN, une signification particulière dans l'Est de la France, en raison d'une implantation historiquement visible de partis politiques nationalistes-xénophobes.[191] Cependant, cette continuité historique relative indique probablement plus la constance d'un malaise social, exploité plus que travaillé. Le tabou reste considérable, par exemple sur l'attitude des Alsaciens pendant la seconde guerre mondiale et, notamment, à l'égard de la déportation. De ce fait, comme on le verra à partir de l'institution scolaire, il n'y a aucune automaticité du « travail de mémoire » tant exhibé, et pas non plus de lien systématique de celui-ci avec la présence en territoire alsacien du seul camp d'extermination situé sur les actuelles frontières françaises, le camp du Struthof.

La reconnaissance de (certains) cultes. L'Alsace (avec la Moselle) se singularise du reste de la France sur le plan juridico-politique. L'histoire tumultueuse de ce territoire, alternativement français et allemand, reste en partie inscrite dans le droit local, qui comprend les lois françaises antérieures à 1871 et les lois allemandes d'Empire. Le concordat, les articles organiques et la loi Falloux y sont toujours en vigueur, mais ni les lois Ferry ni la Séparation.[192] Cette situation a des conséquences concrètes, qui touchent d'une façon ou d'une autre les questions ici traitées : l'école, par exemple, n'est pas un lieu duquel la religion est absente, dans les cours (pour les cultes catholique, protestant et éventuellement juif). Ceci se traduit également sur le plan symbolique, par la présence visible de la religion dans nombre de bâtiments publics et de lieux collectifs : dans nombre de salles de classe – mais aussi d'hôpitaux, de tribunaux… - figure un crucifix au dessus du tableau. L'autre dimension est relative à la reconnaissance du culte musulman. Le Concordat induit une reconnaissance publique de certains cultes : catholique, luthérien, calviniste (depuis 1801) et juif (depuis 1844), ce qui n'est pas le cas pour l'islam.[193] Cette situation singulière fait l'objet d'un débat vif. Mais celui-ci ne cède que rarement à la polémique, traduisant le fait que l'on ne souhaite visiblement pas, au niveau de la représentation politique, appliquer la critique de "communautarisme" à la région alsacienne, et rouvrir de front la question Concordat, si sensible. Ce qui est en jeu est effectivement le statut de la religion, en particulier dans l'enseignement. Cette particularité est défendue avec « vigilance » par les élus locaux alsaciens, à l'occasion de la « loi sur les signes religieux ostensibles à l'école ».[194] Dans le camp ad-

[188] Le thème du "communautarisme" est présent dans de nombreux ouvrages publiés en Alsace ou par des auteurs alsaciens, qui situent cette question du point de vue alsacien, et font « d'une certaine Alsace » un modèle (dintégration, de pluralité culturelle, etc.) pour l'État-Nation. Cf. par exemple

[189] ORIV, « Ré-interrogeons l'expression repli communautaire », 22 septembre 2005, Sélestat (d'après nos propres notes).

[190] DORANDEU R., « L'Alsace, terre d'élection du front national », in *Hommes&Migrations* (« D'Alsace et d'ailleurs »), n°1219, septembre-octobre 1997, pp.54-59.

[191] PERRINEAU P., « Le Front national : du désert à l'enracinement », in Taguieff P.-A., *Face au racisme. Tome II (Analyses, hypothèses, perspectives)*, Points essais, 1993, notamment p.92.

[192] CABANEL P., *Les mots de la laïcité*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2004, p.5.

[193] Sur ces questions, voir notamment : FREGOSI F., « L'enseignement de la religion musulmane à l'école publique en Alsace », *Revue du Droit Local* n° 33, octobre 2001, p.14-18

[194] Cf. FORTIER J., « Les élus d'Alsace-Moselle veulent protéger le droit "concordataire" », *DNA*, 25 janvier 2004 : « Députés et sénateurs d'Alsace-Moselle ont été invités "à la vigilance" dans le prochain débat sur la loi Ferry contre les signes "manifestant ostensiblement l'appartenance religieuse". Le Conseil consultatif du droit local entend en effet éviter "toute remise en cause à cette occasion du droit local des cultes et de l'enseignement auquel la population est très attachée". ». Voir aussi « Signes religieux. Les précisions de Luc Ferry », *DNA*, 11 janvier 2004, qui relate la rencontre entre Luc Ferry et Adrien Zeller, président du Conseil régional d'Alsace. Le ministre *« a indiqué qu'il s'en tiendra au mot "ostensible" dans la discussion sur le projet de loi sur les signes religieux à l'école et qu'il ne cautionne pas l'interdiction absolue de tout signe visible (…) La future loi ne pose pas de problème particulier en Alsace et ne justifie pas une exception au droit général, confirme Luc Ferry.* » Cf. encore H. de C., « Laïcité et

verse, on critique ou on ironise sur une loi qui, appliquée aux écoles alsaciennes, conduit à interdire de porter foulard dans des classes placées sous le signe de la croix : *« La FCPE (…) estime qu'en Alsace-Moselle à la rentrée "sous couvert de défendre la laïcité, on va interdire le voile sous le crucifix". "Vous parlez d'une laïcité !" a lancé le président de la FCPE, Georges Dupon-Lahitte, en dénonçant les "intégristes de la laïcité" qui vont faire "augmenter le communautarisme" Pour établir une vraie laïcité, la FCPE demandait l'abrogation du statut dérogatoire de l'Alsace-Moselle, seule région de France où un enseignement religieux catholique, protestant ou juif est dispensé à l'école publique. »*[195]

Annexe 2 : Le choix de l'école

Nous avons fait le choix d'appréhender la question à partir d'une (relative) unité de lieu, soit un espace à la fois institutionnel et public : l'*école*.[196] Ce choix de l'école découle d'une méthodologie qui « colle » initialement aux logiques qui disent le problème public. Il s'agit d'aller explorer le terrain même où « on » situe, le plus profondément ou le plus systématiquement (?), les manifestations et les enjeux de qualification du problème.[197]

L'école au centre de toutes les attentions. Depuis quelques années déjà, le caractère de « sanctuaire républicain »[198] qu'on prête à, l'Ecole explique un traitement partiellement différent des phénomènes ou du moins une attention spécifique. Ainsi, la question de la violence a-t-elle fait l'objet d'une catégorisation particulière de « violence scolaire » - après la catégorie policière de « violences urbaines ». Ce type de qualification souligne une possible évolution dans les significations accordées aux faits sociaux : la classification de la violence n'est pas (plus ?) organisée selon des catégories pénales, mais selon un prisme sociopolitique qui intègre des niveaux de signification très divers. Ainsi d'un sentiment diffus de fragilisation de l'institution, le sentiment d'exacerbation des difficultés pour les professionnels[199]… Cette évolution des qualifications et du regard sur l'Ecole est liée également à la production d'une information spécifique à l'institution scolaire, comme nous le verrons à propos des données recueillies via le logiciel *Signa*.

L'école considérée pour sa mission « d'intégration ». L'école est, d'une certaine manière, la « dernière institution traditionnelle de socialisation ».[200] S'appuyant sur cette réalité, nombre de discours de représentants politiques qui estiment la République menacée par un défaut d'intégration (des popula-

droit local : projet compatible », *L'Alsace*, 9 janvier 2004.

[195] « La FCPE montre l'Alsace-Moselle du doigt », *L'Alsace*, 18 mai 2004. On retrouve un argumentaire équivalant sous la plume acide de Jean-Marc Delpech : *« Au collège de Thann en Alsace, où il y a des crucifix dans les salles de classe parce que, depuis qu'ils sont redevenus français, ils ont pas aboli le concordat de 1801, une de ces gamines [voilée] a été exclue au nom de ladite laïcité sous la pression des collègues [l(auteur est également enseignant] oeuvrant pour une république qui, localement, subventionne le groupuscule catholique et oblige les marmots à suivre des cours de religion. »* [In *la bébête des Vosges*, éd. L'insomniaque, 2004, p.6-7]

[196] Parler de « l'école » laisse entendre que l'on a affaire à un espace homogène et cohérent. « L'école » est pourtant multiple : à la fois lieu physique (espace de mise en scène des objets) et institution (espace de la représentation), lieu de travail (espace de subordination) et lieu de vie (espace d'expérience), lieu d'identification (espace symbolique de reconnaissance), etc. L'Ecole est également plurielle du point de vue de son organisation spatio-temporelle, à travers un agencement d'espaces fonctionnels divers à la fois articulés et séparés : la classe, la cour, l'administration, le portail (qui, symboliquement, peut donner le sentiment d'isoler ou de protéger l'Ecole du reste du monde), etc.

[197] Le rapport dit Benisti sur la « délinquance » situe l'école comme point de référence systématique. Par exemple, l'édifiante *« Courbe évolutive d'un jeune qui au fur et à mesure des années s'écarte du "droit chemin" pour s'enfoncer dans la délinquance »* situe chaque étape en fonction du niveau de scolarité. In *Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure*, Présidée par J.-A. Bénisti, octobre 2004, p.7.

[198] L'expression est convenue. L'ancien ministre socialiste de la Culture et de l'Education nationale, Jack Lang, auparavant défenseur de la juriprudence du Conseil d'État en matière de voile, affirme, en 2003 : *« On doit absolument préserver l'école comme un sanctuaire de la laïcité, comme un lieu qui doit rester neutre, à l'écart des querelles religieuses. »* Cité par GEISSER V., *La nouvelle islamophobie*, Paris, La Découverte, 2003, p.18.

[199] C'est ce même sentiment qui a largement justifié, par exemple, de légiférer sur la question du « voile », en réponse au « malaise des chefs d'établissements » que la jurisprudence préc édente renvoyait à un arbitrage au cas par cas. Cf sur ce point les débats au Parlement et ceux au sein de la commission dite Stasi.

tions « immigrées »), confient à l'école une mission particulière à cet égard. Ils le font sans pour autant céder au tabou que représente l'idée de gestion ethnicisée :

> *« Le communautarisme ne saurait être le choix de la France. Il serait contraire à notre histoire, à nos traditions, à notre culture. Il serait contraire à nos principes humanistes, à notre foi dans la promotion sociale par la seule force du talent et du mérite, à notre attachement aux valeurs d'égalité et de fraternité entre tous les Français. (…)Faire vivre l'égalité des chances, c'est aussi redonner toute sa force à notre tradition d'intégration en nous appuyant sur les réussites déjà acquises mais aussi en refusant l'inacceptable. (…) L'école est au premier chef le lieu d'acquisition et de transmission des valeurs que nous avons en partage. L'instrument par excellence d'enracinement de l'idée républicaine. »*[201]

> *« Un seul élément semble subsister aujourd'hui [de l'armée et de l'école comme intégrateurs majeurs] pour assurer la continuation de la nation française par d'autres moyens que la guerre, c'est l'école. Elle a un rôle déterminant puisque, à elle seule, elle intègre les nouveaux venus à la collectivité nationale – et pas seulement à la société. »*[202]

L'école vue comme instrument de formation civique et morale. Ce qui justifie les discours précédents, c'est, entre autres, le rôle attribué à l'école dans le processus de socialisation. Cette attention est accentuée dès lors qu'on porte le regard sur l'éducation contre le racisme, ce que font la plupart des rapports ministériels récents sur le sujet.

> *« Deux grands volets d'action sont prioritaires : l'action en milieu scolaire et l'action dans les quartiers sensibles qui renvoient à une seule priorité : l'apprentissage du vivre ensemble, au cœur de notre modèle républicain, et le refus du communautarisme. (…) Les élèves doivent savoir qu'avant d'être bretons, noirs, juifs ou arabes, ils ont tous en commun d'être français. Il faut leur expliquer en quoi le communautarisme est un piège dans lequel notre modèle républicain ne doit pas tomber. »*[203]

> *« Un travail complet sur le "respect" apparaît aujourd'hui comme une priorité nationale. Notamment, et nous y reviendrons en détail, dans le cercle institutionnel comme celui de l'école, notamment dans les zones en cours de rénovation dans les quartiers "sensibles". »*[204]

> *« À cela s'ajoute évidemment le rôle éducateur de l'école qui se doit de préparer à la vie en société par la connaissance de l'autre, notamment en matière culturelle et religieuse. »*[205]

L'école apparaît donc comme un espace clé, à la fois dans lequel se jouent les questions politiques et nationales qui nous occupent, et comme espace censé travailler sur ce problème public pour le prévenir. Ces deux dimensions se rejoignent dans la perspective institutionnelle républicaine, qui fait de l'école l'outil de transmission des valeurs civiques,ou d'une action prêtant au savoir une fonction intrinsèque de frein au racisme. [206]

* *
*

A un niveau général, notons que cette situation découle d'une évolution particulière des attentes à l'égard de l'école, ainsi que d'une évolution des *référentiels* de politiques publiques en la matière.[207] L'école est de plus en plus prise dans une politique *sociale*, comprise comme compensation d'une politique libérale centrée sur la productivité et l'adaptabilité économique. Elle est ainsi au coeur : d'une part de nombre de politiques publiques, d'autre part des contradictions idéologiques de l'État dans sa mutation libérale mondialisée[208], Enfin, l'école est au centre des tensions et des régulations locales

[200] LEMAIRE S., « Colonisation et immigration : des "points aveugles" de l'histoire à l'école ? », in Blanchard P., Bancel N., Lemaire S. (dir.), *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La Découverte, 2005, p.94.

[201] CHIRAC J., Discours prononcé par le Président de la République relatif au respect du principe de laïcité dans la République (Palais de l'Elysée, 17 décembre 2003)

[202] GROSSMANN R., MICLO F., op. cit.

[203] CNCDH, 2005, op. cit., pp. 180 et 181.

[204] MOINET J.-P., op. cit., p.12.

[205] RUFIN J.-C, *Chantier sur la lutte contre le racisme et l'antisémitisme*, Rapport remis à Monsieur le Ministre de l'Intérieur, de la Sécurité Intérieure et des Libertés Locales le 19 octobre 2004.

[206] Des études statistiques conduisent à penser qu'un important niveau d'instruction « incite à la tolérance ». Par exemple : MAYER N., « Racisme et antisémitisme dans l'opinion publique française », in Taguieff P.-A., *Face au racisme. Tome I (Les moyens d'agir)*, Points essais, 1993, p.71.

[207] Un *référentiel* est un ensemble d'images, de représentations du monde, qui constituent une « grille de lecture » de la société et orientent l'action publique Cf. MULLER P., *Les politiques publiques*, Paris, Puf, Que sais-je ?, 1990.

[208] JOBERT B. (dir.), *Le tournant néolibéral en Europe*, L'Harmattan, 1994.

pour faire tenir ensemble un référentiel national unitaire théoriquement « indifférent aux différences » avec une réalité pratique, politique et sociale, largement ethnicisée.[209] Tout cela fait de l'école un lieu symbolique, mais aussi mythique et pour partie fantasmatique autour des questions qui composent le thème de cette étude. En conséquence, on peut dire que l'école est un « *miroir des fantasmes* » de la société française.[210]

Prise dans une fonction difficile à remplir, et considérée comme symbole valant *a fortiori* pour toute institution d'État, l'école apparaît surinvestie de significations. Cela est d'autant plus difficile à assumer qu'elle est tiraillée entre des enjeux différents et des interprétations contradictoires. C'est particulièrement vrai pour le thème de cette étude. La pluralité des attentes, sous l'apparence d'une organisation univoque et de discours convergents pour en faire un espace-phare de la « lutte contre le racisme », cache des attentes très diverses. Ainsi, par exemple, certains discours peuvent reposer sur une logique d'école éducatrice, dont la fonction serait de *« promouvoir l'émancipation de la population, améliorer l'entente entre les gens et les préparer à participer efficacement à la société »*[211] Ils peuvent aussi s'inscrire dans une perspective de stricte transmission de savoir, et valoriser, par exemple, l'enseignement en histoire-géographie comme moyen de « lutter contre le racisme ». Mais, ici, reconnaissons que le savoir (historique) ne fait pas posture, et que l'histoire ne fait pas mémoire.[212] D'autres propositions font aussi de l'école l'espace d'une très générale « éducation contre le racisme », comme, par exemple, celles formulées par SOS Racisme suite aux profanations de cimetières[213], ou encore l'intiative du Conseil régional d'Alsace de conduire une opération baptisée « Le mois de l'Autre », centrée sur la sensibilisation aux différences.

[209] Sur cette question, voir notamment MOREL S., *Ecole, territoires et identités. Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan, 2002. ; CHARLOT B., *L'école en mutation. Crise de l'école et mutations sociales*, Paris, Payot, 1987.

[210] BARREAU J.-M., *L'école et les tentations réactionnaires*, La Tour d'Aigues, éd. De l'Aube, 2005, pp.122-123.

[211] Discours de Beate WINCKLER, repris dans le Communiqué de l'EUMC (n°199-03-04-33-FR) : *Échec persistant du système éducatif face aux migrants et aux minorités*, 2 décembre 2004.

[212] Sur cette question, le débat actuel sur l'enseignement de la réalité de l'extermination dans les camps de concentration est significatif d'une confusion. Cf. par exemple TRIGANO S., *Les frontières d'Auschwitz. Les ravages du devoir de mémoire*, Le livre de poche, 2005. Sur la mémoire d'Auschwitz comme enjeu conflictuel, cf. les remarques d'Annette Wieviorka, notamment en conclusion de *Auschwitz, 60 ans après*, éd. Robert Laffont, 2005.

[213] Son président, Dominique Sopo, a rencontré le Maire de Strasbourg et le Recteur, le 21 juin 2004, avant de proposer une formation à destination des enseignants pour agir contre les injures racistes, des journées scolaires consacrées à l'antiracisme, etc. Cf. ORIV, « Dossier Actes racistes et antisémites en Alsace », octobre 2004.

Annexe 3 : Descriptif des établissements enquêtés

Etablissements	Nb élèves accueillis	Filières spécifiques	Situation générale	Remarques quant au recrutement des établissements	Nb d'élèves interviewés	Nb d'adultes interviewés
Ecole élém.		CLIS (2)	Petite ville Rural Classemt ZEP	Ecole située dans un ancien bassin minier et industriel, recrutant pour moitié dans un quartier d'habitat social très stigmatisé	12 (en CM2, en CLIS)	5 (Direction, enseignants)
Collège 1	650	SEGPA	Urbain Classemt ZEP	Etablissement faisant l'objet d'une forte ségrégation. Recrutement quasi exclusif sur le quartier d'habitat social d'implantation, très stigmatisé.	9 (en 6ème, 5ème, 4ème, 3ème, Segpa)	11 (Direction, CPE, Enseignants, Surveillants)
Collège 2		SEGPA	Petite ville Rural	Etablissement recrutant en fond de vallée vosgienne. Faible population issue de familles immigrées.	9 (en 3ème, 5ème)	6 (Direction, enseignants)
Collège 3	900		Petite ville Rural	Etablissement recrutant en fond de vallée vosgienne et sur un quartier d'habitat social en proximité. Forte population issue de familles immigrées.	4 (en 4ème, 3ème)	3 (Direction, CPE, enseignant)
Collège 4			Petite ville Rural	Etablissement recrutant en fond de vallée vosgienne. Faible population issue de familles immigrées.	8 (en 5ème, 4ème, 3ème)	4 (Direction, CPE, enseignant)
Collège 5		SEGPA CLAS Gens du voyage	Urbain Classemt ZEP	Etablissement faisant l'objet d'une forte ségrégation ; recrutement quasi exclusif sur le quartier d'habitat social d'implantation.	*A souhaité interrompre*	2 (Direction, CPE)
Collège 6			Petite ville Rural	Etablissement situé dans un ancien bassin minier et industriel. Forte population issue de familles immigrées.	9 (en 5ème, 4ème)	6 (Direction, CPE, enseignants, Surveillants)
Collège 7	560		Petite ville Péri-urbain Classemt ZEP	Collège situé dans un ancien bassin minier et industriel, recrutant pour moitié dans un quartier d'habitat social très stigmatisé Forte population issue de familles immigrées.	*A souhaité interrompre*	2 (Direction)
Lycée Pro 1		Secrétariat Comptabilité	Urbain	Etablissement recrutant en partie sur deux quartiers d'habitat social. Forte population issue de familles immigrées.	12 (en BEP et Bac pro Secrét, Bac pro Compta)	6 (Direction, CPE, enseignants, Documentaliste)
Lycée Pro 2	?	?	Urbain	?	*N'a pas souhaité s'engager*	1 entretien téléphonique (Direction)

Annexe 4 : Note méthodologique : Observation, "Le mois de l'autre"

Cette manifestation régionale a été voulue comme *« (…) une réponse aux préoccupations de la Commission Permanente [du Conseil régional], exprimées, lors de la séance du 3 septembre 2004, face à la multiplication des profanations de cimetières qui portent atteinte à la dignité et à l'intégrité des personnes humaines et à la mémoire collective, à la saine cohabitation des communautés religieuses et à l'image de l'Alsace. »* [214]

Elle a été conçue de la façon suivante : 11, parmi les associations locales sollicitées pour animer une action, ont proposé une ou plusieurs interventions. 15 fiches-actions ont ainsi été proposées à l'ensemble des lycées et CFA alsaciens qui ont, pour la moitié d'entre eux environ, choisi d'organiser *« un projet aboutissant à une action autour du respect, de la tolérance et de la découverte de l'Autre »*[215] – pour environ 1/3 d'établissements, cela a coïncidé avec des projets de plus grande envergure.

Le choix des établissements, pour l'observation, est pour partie liée :

- à des contraintes de délais (connaissance tardive de cette manifestation par rapport à sa programmation ; délais nécessaires pour les autorisations et l'obtention des informations permettant un choix raisonné ; dates limitatives du fait d'une organisation établissement par établissement).
- à des choix de méthode : il est établi selon un principe de type d'action (sélection de formes de mise en discussion), selon un principe thématique (sélection prioritaire des questions liées au critère ethnico-racial de représentation de l'Autre[216], parmi des actions orientées aussi vers les critères : handicap, sexe,…) en choisissant des actions différentes (notamment par les intervenants et la formulation du thème).

Ces deux séries de critères ont conduit à choisir trois cadres d'observation :

- LEGT 1 : intervention de théâtre-forum sur « Les discriminations au quotidien », par la troupe du lycée Chappe-Verne de Saverne et le Théâtre du Potimarron ;
- LEGT 2 : intervention d'un juriste de Thémis sur le thème « Lutter contre les discriminations » ;
- LETPAG : rencontre-débat avec la championne olympique de natation Roxana Maracineanu, organisée par le Clapest sur « L'intégration par le sport ».

[214] Conseil régional d'Alsace, *Rapport du Président à la Commission Permanente, Le « Mois de l'Autre » – examen des projets*, 4ème Commission, réunion du 27 janvier 2005.

[215] Le Mois de l'Autre. Différents mais tous ensemble !, *Catalogue Fiches-« Actions »*. Plus précisément, 44 lycées et CFA ont organisé une ou plusieurs actions dans ce cadre selon le bilan établi par l'ORIV Alsace (cf. *Analyse des fiches « bilan » des actions menées. »*, mai 2005).

[216] L'hypothèse, de ce point de vue, était que la question « communautarisme » et « racisme » est d'abord lue, par les acteurs sociaux, comme question affiliée à l'agglomérat de notion « intégration-immigration-extranéité ». Du point de vue de la problématique du racisme, et selon l'analyse de Colette GUILLAUMIN, cette sélection est partiale ; elle témoigne cependant, si cette hypothèse se vérifie, du fait que les catégories « racisme » et « communautarisme » sont combinées d'une façon particulière.

Annexe 5 : Note méthodologique : le dénombrement dans la presse

La question de l'historicité

Nous avons travaillé *a priori* à partir de l'ensemble des quotidiens nationaux politiques et généralistes, ainsi que les deux titres de la Presse quotidienne régionale alsacienne. Cependant, la recherche par mot-clé est tributaire de l'informatisation systématique du corpus. La date d'archivage automatique en ligne varie selon les journaux ; cela va de 1987 pour *Le Monde*, à 1995 pour *Libération*, 1996 pour *La Croix* et les *dernières Nouvelles d'Alsace (DNA)* – septembre -, 1997 pour *Le Figaro*, 2000 pour *L'Alsace* et même 2001 pour *Le Parisien*. Cette approche n'est pas possible pour le journal *L'Humanité*.

Les rédactions disposent, en interne (services documentation), d'un archivage informatique antérieur. Mais celui-ci n'est pas forcément exploitable pour un tel travail, dans la mesure où il est dépendant des catégorisations fabriquées par les rédactions pour leur activité – comme pour tout travail de documentation, les articles sont codifiés par mots-clés pour leur archivage. À titre d'exemple, la recherche informatique sur le fond des DNA depuis 1981 donne « 0 article » pour le mot-clé « communautarisme ». Cela signifie que ce terme n'est pas (encore ?) reconnu comme catégorie structurante de l'information du point de vue rédactionnel. Le mot-clé « communauté », lui, ne génère que quelques 200 articles (depuis 1981), dont seuls 2 sont communs (en 2002) avec notre recherche sur le mot-clé « communautarisme » sur la période 1996-2004.

La comparabilité et la référence du Monde

La comparabilité à moyen terme est donc limitée et seul le fond du journal *Le Monde* permet un travail rétrospectif conséquent. Cependant, comme le montrent les résultats (cf. graphique ci-après), d'une part les différentes courbes suivent un mouvement quasi identique qui laisse supposer que la courbe donnée par les archives du *Monde* reflète globalement la tendance générale, et d'autre part, le terme est peu présent en général jusqu'aux alentours de 2000-2001, date à partir de laquelle il va devenir massivement et constamment présent dans tous les journaux. Un point particulier concerne *Le Figaro* : l'archivage concerne également *Le Figaro magazine* et *Le Figaro Littéraire*, ce qui diffère des autres. Un sondage test montre que peu d'articles recensés sont issus de ces deux hebdomadaires et que cela ne modifie donc pas la pertinence globale de la méthode.

La question de l'exhaustivité

Le fonds mis en ligne se fait sur la base d'un archivage automatique du contenu du site Internet (qui peut en cela différer quelque peu du « format papier » du journal). Selon la journaliste qui suit cela au niveau de la rédaction des *DNA* (entretien téléphonique du 10/05/05), *« il arrive que des fichiers échappent à cet archivage automatique, mais là on rentre dans les mystères insondables de la technique »*. SDV Plurimédia, à qui est sous-traité le travail de gestion du site des *DNA*, estime que les articles en ligne représentent 90 à 92% du contenu global transmis par le journal (entretien téléphonique du 13/05/05) – transmis, car le journal ne met pas tout en ligne, et par exemple pas les « mortuaires », pour des raisons commerciales. Si le sous-traitant n'a pas de visibilité de ce qui est effectivement transmis, on peut considérer qu'il y a une certaine unité de la base dans le temps. Les presque 10% de matériau qui ne sont pas mis en ligne sont issus d'une sélection liée aux difficultés de *traduction* entre le système de représentation journalistique et celui des informaticiens et documentalistes.

« Ce que nous récupérons est tout sauf exhaustif » estime l'informaticien, du fait que les textes transmis le sont parfois dans des formats non standardisés - *« des textes qui sortent des cartons »*, du fait de bricolages dans la mise en forme, de possibilités techniques diverses selon l'ancienneté du matériel informatique, de remplissage exhaustif ou non des rubriques, etc. Cela pose :1) des difficultés techniques importantes pour le traitement, 2) justifiant de ne pas les traiter pour des raisons de coût.

D'autres situations de sélection existent, et notamment les textes de taille inférieure à environ 180 caractères. Cette question de la traduction entre des systèmes différents de représentation, qui conduit à minorer le contenu global de 8 à 10%, montre bien le non-systématisme et la non-exhaustivité. Mais en même temps, la nature de l'écart souligne que ce travail peut être considéré fiable pour environ 9/10 du corpus de base. Comme le formule l'informaticien, *« on est dans un processus hautement industrialisé et en même temps hautement artisanal ».*

Outre ces questions techniques, certaines rubriques dites « extérieures » (dont la réalisation en particulier technique diffère du travail informationnel général des rédactions) ne sont pas archivées en ligne : il s'agit notamment des rubriques nécrologie, hippisme, annonces légales, sorties (culturelles), résultats sportifs… Rubriques dont on peut supposer qu'elles ont peu d'incidence sur le thème de cette recherche et en tous les cas sur l'exhaustivité du corpus constitué par mot-clé. Inversement, il peut exister quelques doublons. Les cas apparaissent cependant relativement rares et le sondage effectué sur quelques années (comparaison entre le chiffre global du moteur de recherche et les articles enregistrés par titre/date/auteur - et nombre de signes pour *Le Monde*) donnent une variation toujours inférieure à 1%. La surestimation est donc moins probable que la sous-estimation liée aux questions des modalités d'archivage.

Dans tous les cas, ce n'est pas le nombre exact des articles qui nous intéresse ici ; c'est bien plutôt l'évolution générale du volume. En conséquence, compte-tenu de la forte homogénéité de la tendance observée selon les quotidiens, dans leur diversité (relative), ce corpus apparaît suffisamment pertinent pour donner une première lecture indicative du phénomène et de sa construction à travers la presse. Il autorise donc de partir de cette base pour élaborer une méthodologie générale.

Annexe 6 : Note méthodologique : la constitution du corpus de presse

Constitution du corpus de base

Le premier niveau de corpus, dit exhaustif, est constitué d'abord en fonction du *formalisme linguistique*, autrement dit de la présence du mot-clé ou de sa base : *communautar** dans les articles. Cette approche a le défaut, si l'on cherche à appréhender la représentation générale d'un phénomène, d'occulter tous les discours qui traitent de la catégorie sans la nommer, et/ou qui utilisent des syntagmes traités comme équivalents : *« phénomène communautaire »*, *« repli communautaire »*, voire même des périphrases plus éloignées encore, telles que *« égoïsme identitaire »*[217], etc. Cependant, notre travail ne porte pas directement sur la représentation du phénomène qualifié comme tel. En effet, cela supposerait de se référer, au moins implicitement, à une définition préalable. Notre approche s'attache plutôt à retracer la construction de la catégorie et l'évolution de son usage. En deçà de la représentation qui se structure autour de la catégorie "communautarisme", et que le terme en vient à symboliser, nous souhaitons cerner l'apparition de cette notion, son historicité, et le travail d'élaboration des significations qui s'opère dans son environnement immédiat.

Bien sûr, on peut supposer que le terme « naît » dans un contexte qui a déjà, en partie, élaboré le sens social/politique et qu'il va alors « incarner ». Mais nous supposons que les usages de ce terme sont significatifs de la construction sociale/politique/idéologique d'une période, qui en vient à élaborer et fixer un rapport à la réalité à travers la généralisation et la systématisation de cette catégorie. C'est ce contexte qu'il s'agit d'appréhender en lien avec le « concept ».

Niveaux 2 du corpus

[217] La formule est de François FILLON, Ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, in « Préface », *L'idée républicaine aujourd'hui. Guide républicain*, Paris, éd. SCEREN/Delagrave, 2004, p.19.

Notre objectif n'étant pas un travail systématique, nous n'avons pas gardé l'ensemble des articles parus dans lesquels la base *communautar** apparaît. Le corpus initial est très important : par exemple, 1144 articles parus dans *Le Monde* entre 1987 et 2005 contiennent ce mot-clé. L'objectif est de retracer l'évolution et de comprendre les infléchissements quantitatifs. Nous présumons ici un lien d'ordre qualitatif, et donc des inflexions possibles du sens et des usages – le "communautarisme" comme requalification de questions sociales ou autrement dit, comme *catégorie de substitution*. En conséquence, nous avons constitué un second niveau de corpus (Corpus 2) sur lequel s'est faite l'analyse longitudinale qualitative, en traitant cette fois le contenu et la forme des articles. Nous appuyant sur le travail quantitatif déjà établi, nous avons retenu cinq périodes - la dernière étant en cours - correspondant à des niveaux quantitatifs différents d'apparition de la base *communautar**. Pour voir si ces discontinuités quantitatives correspondent à des évolutions de l'usage, des contextes, des significations de ce mot-clé, nous avons défini des années de référence, au sein des cinq périodes identifiées *a priori*.[218]

Corpus 2.1 : *Le Monde*

Périodes	Nb articles/ période	Années de référence	Nb articles retenus	Nb articles final[219]
1987-1990	13	1987-1990	*13*	***13***
1991-1994	64	1993-1994	*35*	***35***
1995-1998	204	1997	*58*	***53***
1999-2002	324	2001	*62*	***58***
2003-2005	539	2004	*193*	***184***
TOTAL ARTICLES CORPUS 2.1			*538*	***520***

Corpus 2.2 : Presse locale alsacienne

Périodes	Nb articles/ période	Années de référence	Nb articles retenus	Nb articles final
1995-1998	*Les DNA* : 23 *L'Alsace* : /	1997	*DNA : 8* *Als: /*	***8*** **/**
1999-2002	*Les DNA* : 79 *L'Alsace* : 70	2001	*DNA : 15* *Als: 30*	***14*** ***20***
2003-2005	*Les DNA* : 136 *L'Alsace* : 111	2004	*DNA : 77* *Als: 47*	***72*** ***45***
TOTAL ARTICLES CORPUS 2.2			*177*	***159***

Le choix des années, au sein des périodes de 1991 à 2004, correspond aux « pics » de fréquence, de façon généralement convergente pour les trois journaux. Seule 2001 se détache : la surreprésentation ne vaut que pour *L'Alsace*, mais de façon sensible (x2 par rapport à l'année précédente). 2002 est, pour les autres journaux, l'année la plus représentée, mais elle signale en fait déjà la forte croissance de la période 2003-2005 ; c'est une période intermédiaire, donc peu conforme au niveau moyen de la période.

[218] Pour des raisons de seuil quantitatif, nous avons retenu plusieurs années sur les deux premières périodes ; il fallait en effet étoffer le sous-corpus car le traitement d'une seule année n'aurait pas été significatif.

[219] La légère différence avec le nombre d'articles retenus tient à différents facteurs : retrait des doublons ; différence entre les bases de données de la source (site du Monde) et du stock (CD-Rom et microfilms archivés en bibliothèque). La raison qui nous a fait préféré la récupération des données en bibliothèque concerne les informations périphériques aux articles eux-mêmes (contexte, rubriques, etc.) qui ne sont pas accessibles via les sites Internet des journaux.

Annexe 7 : Bibliographie

ANDERSON B., *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 2002.

Assemblée Nationale, Commission des affaires culturelles, familiales et sociales, Compte-rendu n°41 bis, Table-Ronde « Ecole et laïcité aujourd'hui ».

Assemblée nationale, Discussion du projet de loi relatif à l'application du principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics (n°s 1378, 1381).

AUBENAS F., BENASAYAG M., *La fabrication de l'information. Les journalistes et l'idéologie de la communication*, La Découverte, 1999.

AZEMAR J., *Jeunes en errance. Vers une professionnalité de la rencontre*, Montpellier, ISCRA, décembre 2000.

AZÉMAR J., *Travail social : d'un impossible consensus à un espace de professionnalité*, Montpellier, ISCRA, avril 2002.

BABÈS L., *Le voile démystifié*, Paris, Bayard, 2004.

BADINTER E., *Fausse route*, Paris, Odile Jacob, 2003.

BADIOU A., « Derrière la loi foulardière, la peur », *Le Monde*, 22 février 2004.

BADIOU A., *Le siècle*, Paris, Seuil, 2005.

BALIBAR E., WALLERSTEIN I., *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*, Paris, La Découverte, 1988.

BALLADUR E., *La fin de l'illusion jacobine*, Paris, Fayard, 2005.

BARREAU J.-M., *L'école et les tentations réactionnaires*, La Tour d'Aigues, éd. De l'Aube, 2005.

BARTH F., « Les groupes ethniques et leurs frontières », in Poutignat P., Streiff-Fénart J., *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 2005.

BATAILLE P., *Le racisme au travail*, Paris, La découverte, 1997.

BEAUD.S, *Violences urbaines, violence sociale*, Paris, Fayard, 2003,

BECKER H., *Outsiders. Etude de sociologie de la déviance*, éd. Métailié, 1985.

BELORGEY J.-M., GUÉNIF N., SIMON P., « De l'usage politique du "communautarisme" », in *Mouvements*, n°38, mars-avril 2005, pp.68-82.

BENASAYAG M., *La fragilité,* Paris, La Découverte, 2004

BENBASSA E., *La République face à ses minorités. Les Juifs hier, les Musulmans aujourd'hui*, éd. Mille et une nuits, 2004, p.35.

BENISTI J.-A. (dir.), *Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieure*, octobre 2004.

BENSA A., FASSIN E., « Les sciences sociales face à l'événement », *Terrain* n°38, mars 2002.

BERTHET T., « Doit-on parler de politiques locales de l'ethnicité ? », in Balme R., Faure A., Mabileau A., *Les nouvelles politiques locales. Dynamiques de l'action publique*, Paris, Presses de la FNSP, 1999.

BISCHOFF G., « Une lecture de l'Histoire d'Alsace : de l'espace à l'espèce ? », in ORIV, *L'immigration et les spécificités du vote alsacien. Actes de la table-ronde du mercredi 15 novembre 1995*, Strasbourg, Les cahiers de l'Observatoire, n°15, mars 1996, pp.41-48.

BONNAFOUS S., *L'immigration prise aux mots*, Paris, éd. Kimé, 1991.

BOUAMAMA S., *L'affaire du voile ou la production d'un racisme respectable*

BOURDIEU P., *Sur la télévision*, Paris, éd. Liber/Raisons d'agir, 1996.

BOUZAR D., KADA S., *L'une voilée, l'autre pas. Le témoignage de deux musulmanes françaises*, Paris, Albin Michel, 2003.

BOUZIRI R., « Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine », in *VEI-Enjeux*, n° 130, septembre 2002, pp.104-116.

BRENNER E. (dir.) *Les territoires perdus de la République. Antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, Paris, Mille et une nuits, 2002.

BUI-TRONG L., *Les racines de la violence. De l'émeute au communautarisme*, Paris, éd. Louis Audibert, 2003.

BURDILLAT M., « le social dans la presse », in *Informations sociales* n°53, CNAF, 1996.

CABANEL P., *Les mots de la laïcité*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2004.

CALLON M., LASCOUMES P., BARTHE Y., *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil, 2001.

CAMUS J.-Y., *L'utilisation d'arguments racistes, antisémites et xénophobes dans les discours politiques*, ECRI, mars 2005.

CAUBET D., « Métissages linguistiques ici (en France) et là-bas (au Maghreb), in *VEI-Enjeux*, n° 130, septembre 2002, pp.117-132.

CÉSARI J., BAUBÉROT J., « Laïcité, communautarisme et foulard : varis et faux débats », Consulté sur http://lmsi.net/article.php3?id_article=143

CHAMPAGNE P., « La vision médiatique », in Bourdieu P. (dir.), *La misère du monde*, Seuil, 1993, pp.61-79.

CHANET J.-F., *L'Ecole républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996.

CHARLOT B., *L'école en mutation. Crise de l'école et mutations sociales*, Paris, Payot, 1987.

CHARLOT B., *Le rapport au savoi*r, Paris, Anthropos, éd. Economica, 1997.

CITRON S., *Le mythe national. L'Histoire de France en question*, Les Editions Ouvrières, 1989.

CLÉMENT P., *Rapport fait au nom de la Commission des lois constitutionnelles, de la législation et de l'administration générale de la République sur le projet de Loi (n°1378) relatif à l'application du principe de laïcité dans les écoles, collèges et lycées publics*, Assemblée Nationale, enregistré le 28 janvier 2004, p.6.

CNCDH, *2004. La lutte contre le racisme et la xénophobie*, Paris, La Documentation Française, 2005.

CNCDH, *Rapport de la commission nationale consultative des droits de l'homme présenté à Monsieur le premier ministre*, Paris, La documentation française, 2006.

COLAS D., *Races et racismes de Platon à Derrida*, éd. Plon, 2004.

COLLIN F., « Le comme un », in *Mouvements* n°38, mars-avril 2005, pp.8-13.

Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, *Rapport au Président de la République*, remis le 11 décembre 2003.

Commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot, « Pour la réussite de tous les élèves », Paris, La Documentation française, 2004.

Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme 2003, *La lutte contre le racisme et la xénophobie*, La Documentation Française, 2004.

Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme 2004, *La lutte contre le racisme et la xénophobie*, La Documentation Française, 2005.

DAKHLIA J., *Islamicités*, Paris, PUF, 2005.

DEBORD G., La société du spectacle, Paris, Gallimard/Folio, 1992.

DELPECH J.-M., *La bébête des Vosges*, éd. L'insomniaque, 2004.

DELPHY C., « L'humanitarisme républicain contre les mouvements homo. Réflexions sur la "solidarité", le refus de l'égalité et la haine des "communautés" », consulté sur http://lmsi.net/article.php3?id_article=258.

DELTOMBE T., *L'islam imaginaire : La construction médiatique de l'islamophobie en France. 1975-2005*, La Découverte, 2005.

DERIVE J., SANTI S. (dir.), *La communauté. Fondements psychologiques et idéologiques d'une représentation identitaire*, Grenoble, MSH-Alpes/Université de Savoie, 2003.

DE RUDDER V., POIRET C., VOURC'H F., *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, PUF, 2000.

DHUME F., « L'Ecole et les autres ou comment penser le partenariat ? », in *Les Cahiers pédagogiques* n°421, février 2004.

DHUME F., « La représentation de l'islam dans la presse alsacienne », in *Histoires de mosquées*, éd. Kalima, 2003.

DHUME F., *Le travail social en réseau : de l'injonction gestionnaire vers une pratique intermédiatrice*, Neuviller, ISCRA, avril 2005.

DHUME F., *La coopération dans les politiques publiques. De l'injonction du faire ensemble à l'exigence de commun*, Paris, L'Harmattan, 2006 (à paraître).

DHUME F., AZÉMAR J., *Note sur la formation des policiers à la discrimination. Synthèse de la sensibilisation des élèves policiers de l'ENP de Marseille sur la discrimination*, décembre 2004, consultable sur le site http://www.iscra.org.

DHUME F., GWIAZDZINSKI L., « Violences urbaines et (re)présentations » in *Hommes & Migrations* n°1209, septembre-octobre 1997, pp.101-107.

DHUME F., MADEUF H., *Projet européen ESPERE. Formation-action et accompagnement du SPE sur la discrimination dans le site de Salon-de-Provence. Rapport final*, octobre 2004, consultable sur le site http://www.iscra.org.

DHUME F., NOBILLIAUX L., MAFFESSOLLI M./ORIV, *Les jeunes et les violences urbaines dans les quartiers alsaciens*, Les Cahiers de l'Observatoire n°18, 1996.

DHUME F., VOLPONI A.-F., MOULIADE R., NOËL O., *Les discriminations dans le Pays de Montbéliard* (Azerty Conseil/ ISCRA), consultable sur le site http://www.iscra.org.

DHUME F./ORIV, 1998, *État des lieux sur la place de l'islam dans la politique de la ville en Alsace*, Cahiers de l'Observatoire n°26, 112 p., 1998.

DHUME F./ORIV, *Les discriminations raciales dans l'accès à l'emploi des jeunes en Alsace – État des lieux exploratoire*, Les Cahiers de l'Observatoire n°25, 146 p., Strasbourg, 1997.

DORANDEU R., « Vote et évaluation des politiques publiques d'intégration », in ORIV, *L'immigration et les spécificités du vote alsacien. Actes de la table-ronde du mercredi 15 novembre 1995*, Strasbourg, Les cahiers de l'Observatoire, n°15, mars 1996, pp.15-18.

DORANDEU R., « L'Alsace, terre d'élection du front national », in *Hommes & Migrations* (« D'Alsace et d'ailleurs »), n°1219, septembre-octobre 1997, pp.54-59.

DOUGLAS M., *Comment pensent les institutions ?*, Paris, La Découverte, 1999.

DUBET F. (dir.), *Ecole familles, le malentendu*, Paris, Les éditions Textuel, 1997.

DUBET F., « La ségrégation scolaire », in *Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire* (Actes de la journée d'études du 11 janvier 1999), Hachette éducation/Education & Devenir, 1999, p.90.

DUBET F., *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil/La république des idées, 2004.

DUBOST J., « Le recours aux explications « ethniques » ou « culturelles » : un racisme discret de la bourgeoisie ? », in Bordet J. et alii, Sémin*aire FAS/DIV : Emergence de la question ethnique dans le lien social, tabou et affirmation, Actes du séminaire et propositions de poursuite*, octobre 2000.

ECRI (Commission européenne contre le racisme et l'intolérance), *Troisième rapport sur la France, adopté le 25 juin 2004*, Strasbourg, le 15 février 2005.

EVARD J.-L., *Signes et insignes de la catastrophe. De la swastika à la Shoah*, Paris-Tel Aviv, éditions de l'Eclat, 2005.

FALLACI O., *La force de la raison*, éd. du Rocher, 2004.

FASSIN E., « Notre oncle d'Amérique (Eric Fassin) », in Vacarme, juin 2000, consulté sur http://www.vacarme.eu.org/article31.html.

FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil, 2005.

FISCHER S., « L'insulte : la parole et le geste », in Lagorgette D., Larrivée P. (dir.), « Les insultes : approches sémantiques et pragmatiques, Langue Française n°144, décembre 2004, p.49-58.

FOUCAULT M., *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France. 1978-1979*, Paris, Gallimard/Seuil, 2004.

FRANCHI V., « Ethnicisation des rapports entre élèves : une approche identitaire », *VEI Enjeux*, hors série n°6, décembre 2002.

FRANCHI V., « Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicisé », in VEI-Diversité, n°137, juin 2004, p.22-31.

FREGOSI F., « L'islam en terre concordataire », in *Hommes&Migrations* (« D'Alsace et d'ailleurs »), n°1219, septembre-octobre 1997, pp.29-48.

FREGOSI F., « France : le culte musulman et la République, la régulation publique de l'islam dans un cadre laïque », in Leveau R., Mohsen-Finan K., Wihtol de Wenden C., *L'islam en France et en Allemagne. Identités et citoyennetés*, Paris, La Documentation Française, 2001, p. 63-71

FREGOSI F., « L'enseignement de la religion musulmane à l'école publique en Alsace », *Revue du Droit Local* n° 33, octobre 2001, p.14-18

FRYBES M., « France : un équilibre fragile », in Lapeyronnie D. (dir.), *Immigrés en Europe. Politiques locales d'intégration*, Paris, La documentation française, 1992.

GASTAUT Y., « Les mutations du thème de l'immigration dans le journal *Le Monde* (1958-1992) », in *Migrations société*, vol.6, n°31, janvier-février 1994.

GEISSER V., *La nouvelle islamophobie*, Paris, La Découverte, 2002.

GOFFMAN E., *Stigmate, les usages sociaux du handicap*, éd. de Minuit, Paris, 1975.

GROSSMANN R., MICLO F., *La République minoritaire. Contre le communautarisme*, Paris, éd. Michalon, 2002.

GUILLAUMIN C., « Quelques considérations sur le terme « culture » », in Fourier M., Vermès G., *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, L'Harmattan, 1994 (vol.3), pp159-166.

GUILLAUMIN C., *L'idéologie raciste*, Folio essais, Gallimard, 2002.

HABERMAS J., *L'Espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Paris, Payot, 1978.

HABERMAS J., « "L'espace public", 30 ans après », in *Quaderni*, numéro 18, automne 1992, pp. 161-191.

Haut Conseil à l'Intégration, rapport annuel 2005, « le contrat et l'intégration ».

JOBERT B. (dir.), *Le tournant néolibéral en Europe*, Paris, L'Harmattan, 1994.

JOSPIN L., *Le monde comme je le vois*, Paris, Gallimard, 2005.

KLEIN P., *L'Alsace inachevée*, Colmar, Jérôme Do Bentzinger éditeur, 2004.

LACROIX J., *Communautarisme versus libéralisme. Quel modèle d'intégration politique ?*, éd. De l'université de Bruxelles, 2003

LAFFORET C., ROSSE E., « Préférences musicales et procédés identitaires chez les jeunes : exemples de cultures gothique et hip-hop », in Vinsonneau G. (dir.), *Contextes pluriculturels et identités. Recherches actuelles en psychologie sociale*, Fontenay-sous-Bois, Sides éditions, 2005, pp.185-217.

LAGORGETTE D., « Les syntagmes nominaux d'insulte et de blasphème : analyse diachronique du discours marginalisé », in *Thélème, Revista complutense de estudios franceses* (numero extraordinario), 2003, pp.171-188.

LAGORGETTE D., LARRIVEE P., « Interprétation des insultes et relations de solidarité », in « Les insultes : approches sémantiques et pragmatiques, *Langue Française* n°144, décembre 2004, p.83

LE BOT J.-M., *Aux fondements du lien social, Introduction à une sociologie de la personne*, Paris, L'Harmattan, 2002.

LEMAIRE S., « Colonisation et immigration : des "points aveugles" de l'histoire à l'école ? », in Blanchard P., Bancel N., Lemaire S. (dir.), *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La Découverte, 2005, pp.93-104.

LEPOUTRE D., *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob, 1997.

LEPOUTRE D., « "Les reunois i'mangent du mafé". Tensions interethniques et acculturation dans une jeunesse de banlieue », in *Migrants formation* n°109, juin 1997.

LEVY L., in *Le spectre du communautarisme*, Paris, Editions Amsterdam, 2005, p.110.

LINDENBERG D., *Le rappel à l'ordre. Enquête sur les nouveaux réactionnaires*, Paris, Seuil/La république des idées, 2002.

LORCERIE F., « Les sciences sociales au service de l'identité nationale. Le débat sur l'intégration en France au début des années 1990 », in Martin D.-C. (dir.), *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?*, Presses de la Fnsp, 1992, pp.245-281.

LORCERIE F., « Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration ? », in *Revue française de pédagogie*, n°117, octobre-novembre-décembre 1996, pp.53-85.

LORCERIE F. (dir.), *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, ESF/INRP, 2003.

LORCERIE F., « L'effet « outsider ». En quoi l'ethnicité est-elle un défi pour l'école ? », in *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n°135, décembre 2003, pp.86-102.

LORCERIE F. (dir), *La politisation du voile : L'affaire en France, en Europe et dans le monde arabe*, 2005

MACE-SCARON J., *La tentation communautaire*, Paris, Plon, 2001.

MAURIN E., *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, La République des idées/Seuil, 2004.

MBEMBE A., « La République et l'impensé de la "race" », in Blanchard P., Bancel N., Lemaire S., *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La Découverte, 2005, pp.139-154.

MEIRIEU P., « Comment éduquer les adolescents aujourd'hui », in *Les chemins de l'apprentissage. L'actualité des méthodes d'« éducation nouvelle »*, éd. Retz/Ceméa, 1996.

Ministère de l'éducation nationale, *Guide républicain. L'idée républicaine aujourd'hui,* Scéren/ Delagrave, 2004.

MOINET J.-P., *Lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Action contre toutes les formes d'intolérance. Plan d'action et d'information civique pour la cohésion sociale*, mars 2005.

MONCEAU G., « De la classification des individus à celle de leurs devenir dans l'institution scolaire », in *VEI Enejuex*, n°126, septembre 2001, pp.187-198.

MOREL S., *Ecole, territoires et identités. Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan, 2002.

MOUFFE C., « L'offensive du néo-conservatisme contre la démocratie », in Jalbert L., Lepage L., *Néo-conservatisme et restructuration de l'État. Canada - Étatx-Unis – Angleterre*, Presses de l'Université du Québec, 1986.

MUCCHIELLI L., *Le scandale des « tournantes ». Dérives médiatiques, contre-enquête sociologique*, Paris, La Découverte, 2005.

MUCCHIELLI L., *Violences et insécurité. Fantasmes et réalités dans le débat français*, Paris, La découverte, 2001

MULLER P., *Les politiques publiques*, Paris, Puf, Que sais-je ?, 1990.

NOËL O., « Révéler les situations de stigmatisation, un enjeu de citoyenneté », in *Agora Débats/jeunesses*, n°6, 4ème trimestre 1996, pp. 69-82.

NOEL. O., « La face cachée de l'intégration : la discrimination institutionnelle à l'embauche des jeunes issus de familles immigrées », in *VEI-Enjeux*, n°121, juin 2000, p. 106-116.

NOËL O., *Le savoir intermédiateur : le(s) rôle(s) de l'évaluation dans les processus d'intermédiation*, Montpellier, ISCRA Méditerranée, février 2002.

NOËL O., « Injonction institutionnelle paradoxale et souffrance professionnelle » in *VEI-Diversité*, n°137, juin 2004, pp. 116-122.

OLLIER F., *L'idéologie multiculturaliste en France. Entre fascisme et libéralisme*, Paris, L'Harmattan, 2004.

PALOMARES E., RABAUD A., « L'arrangement des origines », in COSSEE C. et alii, *Faire figure d'étranger. Regards croisés sur la production de l'altérité*, Armand Colin, 2004, pp.76-91.

PAYET J.-P., « Violence à l'école : les coulisses du procès », in Charlot B., Emin J.-C. (dir.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Bordas, 2001, pp.145-154.

PERALVA A., « Des collégiens et de la violence », in Charlot B., Emin J.-C. (dir.), *Violences à l'école. L'état des savoirs*, Paris, Bordas, 2001, pp.101-115.

PERRINEAU P., « Le Front national : du désert à l'enracinement », in Taguieff P.-A., *Face au racisme. Tome II (Analyses, hypothèses, perspectives)*, Points essais, 1993.

PETIT V. « Note de lecture : Abdelmalek Sayad, La double absence. Des illusions aux souffrances de l'immigré », Revue Européenne des Migrations Internationales , Volume 16 , Numéro 2 , 2005, p. 191-193.

POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995.

RAMOGNINO N., FRANDJI D., SOLDINI F., VERMES P., « L'école comme dispositif symbolique et les violences scolaires : l'exemple de trois collèges marseillais », in Charlot B., Emin J.-C. (dir.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Bordas, 2001, pp.117-144.

RANCIERE J., *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10/18, 1987.

RANCIERE J., *La mésentente. Philosophie et politique*, Paris, Galilée, 1995.

RANCIERE J., *La haine de la démocratie*, Paris, éd. La Fabrique, 2005.

RENAULT A., TOURAINE A., *Un débat sur la laïcité*, Stock, 2005.

RIGOUSTE M., « Les représentations de l'autre. La casquette et la barbe », in *Migrations société*, vol.16, n°93-94, mai-août 2004, pp.77-89.

RUFIN J.-C, *Chantier sur la lutte contre le racisme et l'antisémitisme*, Rapport remis à Monsieur le Ministre de l'Intérieur, de la Sécurité Intérieure et des Libertés Locales le 19 octobre 2004.

SAYAD A., *La double absence. Des illusions aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil, 1999.

SCOTT J. W., *Parité ! L'universel et la différence des sexes*, Paris, Albin Michel, 2005.

SFEIR A., ANDRAU R., *Liberté Egalité Islam. La République face au communautarisme*, Paris, Tallandier, 2005.

SIBLOT P., LAVERGNE C., « Les fabriques du sens commun : presse régionale et discours d'exclusion », in *Hommes & Migrations*, n°1169, octobre 1993.

SYR J.-H., « L'image administrative des violences concernant les personnels », in Charlot B., Emin J.-C. (dir.), *Violences à l'école. L'état des savoirs*, Paris, Bordas, 2001, p.301-327.

TAGUIEFF P.-A., *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, Paris, La Découverte, 1987.

TAGUIEFF P.-A., « L'antiracisme en crise. Eléments d'une critique réformiste », in Wieviorka M. (dir.), *Racisme et modernité*, Paris, La Découverte, 1993, pp.357-392.

TAGUIEFF P.-A. (dir.), *Face au racisme. Tome I et II*, Points essais, 1993.

TAGUIEFF P.-A., *Sur la nouvelle droite : jalons d'une analyse critique*, Paris, éd. Descartes et Cie, 1994.

TAGUIEFF P.-A., *La République enlisée. Pluralisme, communautarisme et citoyenneté*, Paris, éd. Des Syrtes, 2005.

TAYLOR C., *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Flammarion, Champs, 1997.

TIN L.-G., « Êtes-vous communautariste ? Quelques réflexions sur la rhétorique anti-communautariste », http://lmsi.net/article.php3?id_article=369.

TISSOT S., « Le "repli communautaire" : un concept policier », 28 octobre 2004, http://lmsi.net/article.php3?id_article=322.

TOURNIER P., ROBERT P., *Etrangers et délinquances. Les chiffres du débat*, Paris, L'Harmattan, 1991.

TRAVERSO E., *Le passé, mode d'emploi. Histoire, mémoire, politique*, Paris, La Fabrique éditions, 2005.

TRIGANO S., *Les frontières d'Auschwitz. Les ravages du devoir de mémoire*, Le livre de poche, 2005.

VARELA F., *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Paris, Seuil, 1989.

VIANÈS M., *Un voile sur la République*, Paris, Stock, 2004.

VIRNO P., *Grammaires de la multitude. Pour une analyse des formes de vie contemporaines*, éd. Conjonctures & l'Eclat, 2002.

WALTER J. (dir.), *Télévision et exclusion*, Paris, L'Harmattan, 2001.

WEBER M., *Economie et société*, 2, Paris, Plon, 1995.

WEIL P., *La République et sa diversité. Immigration, intégration, discriminations*, Paris, Seuil/La République des idées, 2005.

WIEVIORKA A., *Auschwitz, 60 ans après*, éd. Robert Laffont, 2005.

WIEVIORKA M., *Le racisme. Une introduction*, La Découverte, 1998.

WIEVIORKA M., *La différence. Identités culturelles : enjeux, débats et politiques*, éd. De l'Aube, 2005.

WIEVIORKA M., *La tentation antisémite. Haine des Juifs dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont, 2005.

ZARIFIAN P., *À quoi sert le travail ?*, éd. La Dispute, 2003.

ZEHRAOUI A., « Famille, discrimination et citoyenneté », in *Migrations sociétés*, vol. 13, n°75-76, mai-août 2001, pp-63-72.

ZIZEK S., *Plaidoyer en faveur de l'intolérance*, Castelnau-le-Lez, Climats, 2004.