

Fabrice DHUME-SONZOGNI

**RACISME, ANTISEMITISME
ET “COMMUNAUTARISME” ?**

L’ECOLE A L’EPREUVE DES FAITS

Préface de Françoise LORCERIE

Du même auteur :

- *RMI et psychiatrie : deux continents à la dérive ? (L'interinstitutionnalité et le partenariat comme catalyseurs des problèmes d'identité du travail social et de la psychiatrie)*, Paris, éd. L'Harmattan, 1997.

- *Du travail social au travail ensemble. Le partenariat dans le champ des politiques sociales*, Paris, éd. A.S.H., 2001.

- *La coopération dans l'action publique. De l'injonction de faire ensemble à l'exigence de commun*, Paris, éd. L'Harmattan, 2006.

- *Liberté, égalité, communauté ? L'État français contre le "communautarisme"*, Paris, éd. Homnisphères, 2007.

Note : cet ouvrage est issu d'un travail de recherche mené, en 2005 et 2006, dans le cadre d'un marché public du FASILD (Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations) en lien avec le Ministère de l'Education Nationale.

INTRODUCTION

Au tournant des années 2000, et en particulier avec le changement de gouvernement, s'impose une reformulation partielle de la question politique de l'école. La polémique du « voile à l'école » s'impose à nouveau comme une question majeure, sous le coup d'une construction véritablement orchestrée¹, et le thème de la « laïcité » cristallise une fois encore la mise en scène publique des « passions françaises ». C'est que le contexte est marqué en particulier par l'ethnisation des relations scolaires², et que le « voile » est constitué en symbole de ce mouvement, présenté massivement sous le signe de la menace. D'un autre côté, la rhétorique ministérielle mobilise force symboles d'un passé mythique de l'école (tels l'uniforme, la dictée, ou plus récemment les cours de grammaire) pour indiquer l'intention d'un « retour » vers l'ordre et la morale. Face aux critiques et aux turbulences, d'aucun proposent ni plus ni moins une « re-sacralisation de l'école ». C'est que l'école doit désormais se justifier : si ses promesses de promotion sociale ou, plus modestement, d'accès à l'emploi font encore rêver, l'adhésion à son fonctionnement est devenue conditionnelle.³ C'est dans ce contexte que le gouvernement engage un « débat sur l'école », afin de relégitimer l'action publique sujette à critique et de refaire consensus face à une manifestation grandissante de

¹ LORCERIE F. (dir.), *La politisation du voile en France, en Europe et dans le monde arabe*, Paris, L'Harmattan, 2005.

² LORCERIE F. (dir.), *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, ESF/INRP, 2003.

³ Il me semblerait judicieux de transférer les analyses faites par Jacques Ion sur la transformation des formes d'adhésion dans le militantisme, aux logiques d'adhésion en général. Cf. ION J., *La fin des militants ?*, Editions de l'Atelier/Editions ouvrières, 1997.

l'insatisfaction à l'égard de l'école publique.⁴ Plus récemment, à la faveur d'un moment électoral, la question de la carte scolaire, ressort, en réponse apparente aux critiques de la ségrégation scolaire⁵, mais surtout en réponse aux demandes de libéralisation du marché scolaire.

Ces quelques exemples suffisent à témoigner d'un mouvement plus large, au sein duquel s'inscrit le débat politique sur les fonctions sociales de l'école et sur les conditions de pertinence de l'action scolaire. La société française se cherche. L'État, lui, cherche les moyens de se repositionner. Car il doit gérer les effets d'une offensive critique libérale, continue depuis près de quarante ans et relayée au cœur de l'État lui-même.⁶ Les politiques publiques doivent faire face à des mutations sociales d'importance, tels que l'ethnisation des rapports sociaux⁷ et la libération relative des tabous racistes, qui réinterrogent les façons de construire le « vivre ensemble ». Dans ce contexte, l'école apparaît aux yeux de beaucoup comme l'un des terrains les plus sensibles de cette mutation de l'État. Malgré tout, l'institution scolaire demeure un espace chargé de symboles, sur lesquels la République a historiquement construit sa légitimation. Aussi, la rencontre entre la problématique de l'ethnicité (et du racisme, de la discrimination...) et celle du rôle social et politique de l'école produit-elle aisément des interrogations inquiètes.

⁴ Claude Thélot, à qui l'organisation du « débat » a été confiée, défendait ce mode d'évaluation et de programmation, afin de relégitimer les politiques publiques. Il écrit ainsi, en 1998, en prenant l'exemple de l'école : « *il faut créer publiquement les conditions d'un débat qui se structure, qui s'objective et qui n'est ni rose, ni gris, mais qui permet de bien pointer les bonnes questions* » THELOT C., « A quoi sert l'évaluation des politiques publiques ? », in *Evaluation des politiques publiques*, L'Harmattan, 1998, p. 341.

⁵ MAURIN E., *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, La République des idées/Seuil, 2004 ; FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil, 2005.

⁶ JOBERT B., (dir.) *Le tournant néolibéral en Europe*, Paris, L'Harmattan, 1994.

⁷ FOURIER M., VERMES G., *Ethnicisation des rapports sociaux. Racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, L'Harmattan, 1994 ; BORDET J. et alii, *Séminaire FAS/DIV : Emergence de la question ethnique dans le lien social, tabou et affirmation, Actes du séminaire et propositions de poursuite*, octobre 2000.

L'État veut évaluer ce qu'il perçoit comme une menace : quelle serait son ampleur ? quelle serait son urgence ?

LA QUESTION DU « RACISME A L'ECOLE »

Il en va de même sur la question plus spécifique du « racisme à l'école », formule qui décline sur un mode ethno-racial le thème de la « violence scolaire ».⁸ Pour autant, on ne saurait réduire cette question à un simple enjeu d'actualité politique ou médiatique. Des actes et des logiques racistes sont patents, à l'école comme partout ailleurs. Et cela pose un certain nombre de questions, très profondes et très difficiles, pour l'école et l'ensemble de ses acteurs. Mais la formule « racisme à l'école » peut induire en erreur. Elle peut donner le sentiment que ce qui se passe à l'école lui est absolument spécifique, ou bien encore que l'école serait un lieu en soit plus concerné (plus exposé ou plus mobilisé ou plus concerné par la nécessité d'agir contre le racisme...). Il faut ici faire la part entre plusieurs choses, qui ne sont pas nécessairement liées : les particularités de l'école (qui influencent potentiellement les formes du racisme tel qu'il s'y manifeste) ; l'importance stratégique et politique de l'école (qui peut conduire à exagérer et affectiver les questions dès qu'elles concernent cette institution) ; la fonction éducative et socialisante de l'école (qui peut justifier que celle-ci soit un acteur singulier d'une politique anti-raciste).

Une première correction de perspective s'impose donc : l'importance accordée à l'école ne doit pas occulter le caractère irréductiblement plus large de la question contemporaine du racisme. Dans un contexte marqué, depuis le début des années

⁸ 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, tels que le sentiment de fragilisation de l'institution, le sentiment d'exacerbation des difficultés pour les professionnels, etc. 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 précédente renvoyait à un arbitrage au cas par cas. Voir sur ce point les débats au Parlement et ceux au sein de la commission dite Stasi.

1980 au moins, par l'expansion quasi continue de la représentation politique de l'extrême droite, la question du racisme s'est imposée comme préoccupation des pouvoirs publics français. De nombreux éléments font signe d'une diffusion des idées racistes ou d'une levée progressive du tabou qui pesait sur l'expression raciste depuis l'expérience du nazisme. Et nombre d'analyses confirment que les thèses de la « nouvelle droite » ont gagné tout l'échiquier politique.⁹ Le racisme devient indubitablement plus légitime et banalisé. Comment agir sur cette apparente banalisation ? Un « réflexe républicain » fait de l'école un haut lieu de la réponse à ces questions, au titre de l'éducation des « jeunes générations ». Cela apparaît telle une évidence, dans la plupart des rapports ministériels récents produits sur le sujet, car l'école est avant tout perçue comme lieu de socialisation¹⁰ et d'éducation .

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.¹¹

A 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.¹²

Un travail complet sur le “respect” apparaît aujourd'hui comme une priorité nationale. Notamment, (...) dans le cercle institutionnel comme celui de l'école, notamment dans les zones en cours de rénovation dans les quartiers “sensibles”.¹³

⁹ 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.

¹⁰ On peut considérer, avec Sandrine Lemaire, que l'école est, d'une certaine manière, la « dernière institution traditionnelle de socialisation ». LEMAIRE S., « Colonisation et immigration : des “points aveugles” de l'histoire à l'école ? », in Blanchard P., et alii (dir.), *La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*, Paris, La Découverte, 2005, p.94.

¹¹ CNCDH, *La lutte contre le racisme et la xénophobie*, La Documentation Française, vol.1, 2005, pp. 180-181.

¹² 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.

¹³ MOINET J.-P., *Lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Action contre toutes les formes d'intolérance*, mars 2005, p.12.

Mais les discours (et les rapports) publics confèrent également à l'école une place symbolique particulière à l'égard de cette question : une place centrale à protéger. « *L'école, où se transmettent la tolérance et le sens du dialogue, doit impérativement être préservée de ces injures à l'humanisme que sont l'antisémitisme, le racisme et la xénophobie* », estimait ainsi le président de la République, Jacques Chirac.¹⁴

Une seconde correction de perspective est nécessaire, pour comprendre les citations précédentes tirés des rapports publics récents sur le racisme, l'antisémitisme ou la xénophobie. Aux questions de racisme s'ajoute la *découverte* française de l'*ethnicité*. Les usages de références ethniques dans les relations sociales et les rapports sociaux mettent en question l'accord « républicain » justifiant un tabou officiel sur les catégories ethnico-raciales. La banalisation et la visibilité de l'usage de ces catégories prend à revers une politique du silence et de l'occultation qui s'appuyait sur le principe d'une égalité formelle devant le Droit.¹⁵ Au sein dudit « modèle français », ce sont ainsi les normes concrètes de justice et d'égalité qui sont appelées à une redéfinition. Et là encore, « l'école républicaine » est immédiatement à ce carrefour. Au niveau politique, la rencontre entre ces deux logiques, celle du racisme et celle de l'ethnicité, a quelque peu modifié la façon de considérer le problème. Désormais, on s'interroge sur le sens de ce qui est perçu comme une « *recrudescence des conflits interethniques ayant des connotations religieuses qui préoccupent les pouvoirs publics.* »¹⁶ Le racisme lui-même a donc tendance à être interprété, par l'État, du point de vue général et national, à partir d'une lecture ethnicisée. Le racisme tend alors à être pensé comme une xénophobie étendue aux relations dites « inter-communautaires » en général.

C'est ainsi qu'ont émergé, récemment, de nouveaux termes tels que « mixophobie », « judéophobie », « islamophobie », ou de nouveaux modèles d'interprétation tels que ledit « racisme

¹⁴ Allocution de Jacques CHIRAC, à l'occasion du débat national sur l'avenir de l'école, Palais de l'Élysée, jeudi 20 novembre 2003.

¹⁵ BOUCHER M. (dir.), *De l'égalité formelle à l'égalité réelle : la question de l'ethnicité dans les sociétés européennes*, Paris, L'Harmattan, 2001.

¹⁶ Cette formulation est tirée du document du FASILD présentant la commande d'étude sur cette question ; commande de laquelle ce travail est issu.

maghrébin » ou ledit “communautarisme”. On voit donc que les pouvoirs publics eux-mêmes, confortés par un certain nombre de chercheurs ou d’intellectuels, ont intégré une lecture ethnicisée de la réalité sociale et pensent désormais la réalité sous l’angle du « choc des cultures » ou des civilisations.¹⁷ Une fois encore, l’école est placée au centre du jeu, au motif qu’elle incarnerait en soi les valeurs de la République :

L’institution scolaire incarne bien à cet égard un combat pour des valeurs : la valeur du savoir et de la raison, la valeur du respect et du civisme. Dans ce début de XXI^e siècle que je pressens chahuté, tourmenté par le scénario du choc des civilisations, parfois déshumanisé, ce qui est en jeu, c’est bien une certaine idée de l’homme, et ce qui est en cause c’est bien une certaine idée de la France et du vivre ensemble.¹⁸

L’évolution du contexte international, depuis deux à trois décennies, vient soutenir une interprétation ethnico-religieuse des enjeux politiques : la réémergence visible du fait religieux, l’affirmation d’un terrorisme ou d’un radicalisme politique se référant à la religion, de multiples guerres mettant en scène des appartenances « ethniques », etc. Tous ces « faits » confortent une lecture qui peut faire disparaître la question sociale (soit la contradiction entre libéralisme économique et le projet démocratique égalitariste) au profit d’une « question raciale ». La mondialisation politique semble accroître également la circulation des modèles d’interprétation, et l’on assiste à des *transferts d’imaginaires* : par exemple, des conflits locaux sont justifiés par la guerre israélo-palestinienne ; la souffrance sociale des membres de groupes *minorisés*¹⁹ trouve dans la mise en scène specta-

¹⁷ DHUME-SONZOGNI F., *Liberté, égalité, communauté ? L’État français contre le “communautarisme”*, Paris, Homnisphères, 2007.

¹⁸ Allocution de François FILLON, ministre de l’éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche, au lycée Jacques-Brel de La Courneuve, MEN, *Lettre flash*, 1^{er} septembre 2004.

¹⁹ Majoritaire et minorisé 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.). Je préfère parler de « minorisés » que de « minorités ». Le terme de *minorisé* indique que la situation découle d’un processus de *mino-*

culaire du terrorisme une ressource pour s'identifier ; etc. Tout ceci est bien *réel*. Mais cette réalité n'a rien d'une totalité, et rien ne sert d'en faire un danger totalisant qui justifie des réponses totalitaires. La société est traversée par des processus de mutation à travers lesquels les normes communes (ou non) se redéfinissent. Des identités se reforment, en incorporant un contexte politique mouvant et sensible. L'accord politique antérieur sur ce qui est juste ou non n'apparaît plus entièrement valable, et il s'agit bien de redéfinir un lieu et un cadre communs susceptibles de reformuler le projet démocratique. Je ne mets pas cela en question, et, au contraire, cet ouvrage s'inscrit pleinement dans ce contexte de nécessaire compréhension de *ce qui arrive*.²⁰

Cependant, n'allons pas trop vite : une politique n'est pas dissociable du *référentiel* qui l'organise. Et plus largement, la réalité n'est pas détachée des « lunettes » à travers lesquelles on la regarde. Cette métaphore phénoménologique, qui veut que nous portons à notre insu des « lunettes » à travers lesquelles nous voyons le monde dans lequel nous sommes, insiste sur le fait que la compréhension de la réalité est relative à un *point de vue* et donc une façon de l'observer. Nous ne sortons pas entièrement d'un rapport subjectif à la réalité, et ce faisant, nous participons de construire cette réalité même, le plus souvent sans nous en rendre compte.²¹ Par exemple : l'amalgame entre racisme et ethnicité, évoqué ci-dessus, produit *une certaine façon* de regarder les choses et d'interpréter les faits. Sous-entendu : les mêmes faits et choses sont susceptibles d'être compris et interprétés aussi autrement, et cela ne sera pas sans lien avec la façon dont on essaiera de traiter le problème public. Par exemple, en termes de référentiel politique : Quel est le résultat de cette grille de lecture qui place le racisme de plus en plus dans l'ethnicité ? Ou, pour le dire autrement, que signifie que le ministère de l'Éducation nationale ait défini le travail sur le « racisme » en partie sous le signe de la « prévention des dérives

risation de certains groupes par la norme du groupe Majoritaire. Le couple Majoritaire/minorités traduit donc la profonde et irréductible asymétrie que tend à évacuer le couple Majorité/minorités. Je reviendrais ci-après sur quelques concepts utilisés dans cet ouvrage.

²⁰ VIRILIO P., *Ce qui arrive*, Paris, Galilée, 2002.

²¹ BERGER P., LUCKMAN T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Collin, 1999.

communautaristes » - j'y reviendrai dans le premier chapitre. De façon générale : notre subjectivité est bien sûr engagée dans la définition des problèmes, et cela n'est pas un problème en soi ; mais la relation affective aux enjeux scolaires²², souvent patente, résulte aussi d'un point de vue particulier, qui fait de l'école un « sanctuaire républicain ». Aussi, l'analyse du racisme tel qu'il se produit à l'école pourrait gagner à prendre un peu de recul à l'égard des jugements d'emblée inquiets ou des discours dramatisants qui entourent ce problème public (du racisme) et ce lieu public (l'école).

LES FAITS, LEUR CONSTRUCTION ET LEUR JUGEMENT

Une sociologie constructiviste peut ici aider à s'interroger sur les liens entre, d'une part, la grille de lecture à travers laquelle les pouvoirs publics et les sujets essaient de réfléchir la réalité, et d'autre part, d'autres interprétations possibles des « faits » sociaux. Dans cette perspective, il n'y a pas une juste et bonne façon de lire la réalité qu'il s'agirait de rétablir ; il n'y a pas non plus de vérité cachée que le sociologue s'efforcerait de révéler. Il n'y a pas de réalité ontologique objective du racisme (ou du monde en général) qui permettrait d'évaluer totalement des faits purs de toute subjectivation. Les faits sont des constructions hybrides : objectives et subjectives, objet-sujet. En conséquence, la question est plutôt celle des conditions et des « aires de pertinence » d'une vérité.²³ Je ne me propose donc pas ici de vérifier si la grille de lecture des pouvoirs publics ou celle des agents de l'école est totalement adéquate pour rendre compte de la réalité réelle du racisme. Je n'accorde pas à la lecture officielle du « racisme à l'école » une validité supérieure ou moindre qu'à d'autres interprétations possibles. Je voudrais au contraire ouvrir

²² Ainsi que le notait Jean-Michel CHAPOULIE, dans « Mutations de l'institution "Education nationale" et inégalités à l'école : une perspective historique », in *Les Temps Modernes*, n°637-638-639, mars-juin 2006, pp.8-83.

²³ PAYET J.-P., « Dire la vérité institutionnelle dans un univers contradictoire », in Premier congrès de l'association française de sociologie, Université de Paris 13, 24-27 février 2004.

la réflexion sur les « faits » en essayant de saisir en même temps le point de vue à travers lequel ils sont observés, sélectionnés et interprétés, c'est-à-dire en fait *construits comme faits de racisme* (ou non). Il s'agit d'approcher les conditions qui établissent un lien (et lequel ?) entre racisme et école, et qui construisent pour cela et à travers cela des statuts aux actes et aux événements vécus localement - mais aussi aux données qui sont organisées nationalement ou à des niveaux administratifs intermédiaires. Pour cela, il faut revenir au « terrain » et chercher à mettre en relation des faits (qualifiés comme tels) avec leur interprétation. Je me propose ainsi de regarder le racisme - ce qui est présenté comme tel - en essayant de relier et de saisir ensemble des processus de *manifestations publiques* avec la construction de leurs *significations sociales*. Il s'agit donc non pas de juger d'emblée les faits se déroulant à l'école comme « racisme » ou comme « non-racisme », mais de comprendre comment le *racisme à l'école* se construit à partir d'une double sélection de faits comme *étant du racisme* et comme *étant ceux de l'école*.

Je m'intéresserai donc à la fois aux faits et aux récits qui les désignent et les qualifient. Remettre en relation les deux dimensions (des faits et leurs interprétations) présuppose de considérer que l'un et l'autre font nécessairement corps, dans le sens précis où un fait est conduit à l'existence en étant nommé et classé. Un acte doit être reconnu comme fait d'un certain ordre pour être simplement considéré et donc, pour exister. Mais en même temps, un même acte peut ou non être reconnu comme un fait ; et un même fait peut donner lieu à diverses interprétations, lui donnant en conséquence des existences (des statuts, des places, des significations...) différentes. Prenons un exemple, sur lequel je reviendrai de façon détaillée ultérieurement : si, dans la cour de récréation d'un collège, un élève dit à un autre : « Sale Machin », cela est-il un fait raciste ? Pour être considéré comme tel, cela suppose de nombreuses choses : que *quelqu'un considère ce qui s'est passé comme un fait qualifiable de racisme et fasse en sorte que soit reconnu publiquement qu'il s'agit bien de cela*. Je montrerai que, dans l'espace scolaire, cela n'a rien d'évident ni de systématique. Qu'est-ce qui fait qu'à l'école, un fait de racisme est reconnu comme tel ? Autrement dit : qu'est-ce qui *constitue*, à proprement parler, le racisme à l'école ? Qui est-ce qui inter-

vient pour que cela soit le cas ? Et qu'advient-il selon que ce qui s'est passé est reconnu ou non comme un fait de racisme ?

Cette approche peut sembler relativiste. Elle ne l'est en rien si l'on entend par relativisme le déni d'une hiérarchie des valeurs et du sens, et, ici, le déni du fait que le racisme pose un problème universel à l'humain et au social (ce qui ne veut pas dire univoque). Mais cette approche est *véritablement relativiste* si l'on en accepte la définition suivante : « Apprendre à *établir des relations*, à construire des équivalences, à passer par transformations d'un point de vue à l'autre, voilà en quoi consiste depuis toujours le relativisme qui ne saurait se réduire au ridicule adage "tous les points de vue se valent". »²⁴ Le point de vue même des sciences est ainsi relativiste (« les sciences sont relativistes de part en part ! », dit encore Bruno Latour.) En conséquence, il ne s'agit bien évidemment pas de réduire le racisme à l'école à une question de points de vue qui disent si cela est ou non du racisme, et si cela est ou non grave. Il s'agit précisément de comprendre comment se construit la question du racisme au sein de l'école, à partir d'un arbitrage entre des points de vue. Il s'agit bien de mettre en relation un ensemble de pratiques constituant des actes en faits, avec tous les enjeux d'interprétation et de signification de ces actes. Ce faisant, il s'agit bien de comprendre comment l'on passe d'une interprétation locale (qui attribue le statut de fait, qui arbitre son caractère raciste ou non, qui le signale ou non, le sanctionne ou non, etc.) à une interprétation générale - nationale et politique -, qui va dire la gravité de la situation - et son aggravation ou son amélioration - en commentant les statistiques ministérielles du « racisme à l'école ».

Cette question de la construction du sens (et des différentiels possibles de sens selon les niveaux d'enjeux) est bien au cœur du problème lui-même. En atteste l'exemple - parmi d'autres - de la fameuse « affaire du RER D ». Pour rappel, celle-ci a mis en scène, en juillet 2004, une jeune femme portant plainte pour « agression antisémite » commise par un « jeune Maghrébin », avant de reconnaître - on dit les commentateurs -, qu'il s'agissait d'une « pure invention ». « Pure invention » : le mot est étonnant ; car il s'agit justement moins d'une invention

²⁴ LATOUR B., *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte/Poche, 2005, pp.15-16.

que d'une *mise en scène spectaculaire*²⁵ des *fantasmes* qui traversent la société française. La réussite même de cette affabulation est extrêmement signifiante. L'analyse de cet exemple mériterait bien plus que ce simple rappel²⁶ ; mais constatons simplement que cet épisode témoigne d'un scénario général, dans lequel l'ethnisation des problèmes publics est largement opérée par la presse et les pouvoirs publics eux-mêmes. Pour ma part, je me bornerai à relever que ce qui est significatif, dans cet épisode, est que *l'argumentaire fait sens indépendamment de toute réalité factuelle*. Cet épisode met bien en scène du racisme et correspond bien à un signal raciste, même s'il repose sur un fait fabulé et fantasmé. Le racisme n'est ainsi pas nécessairement là où on l'attend ; et le caractère raciste des faits, ou inversement le caractère factuel du racisme n'a pas d'évidence propre. 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*. Cet exemple, parmi bien d'autres, invite à reformuler ce que l'on entend généralement par « fait », et donc, ce que peut être un « fait raciste ».

Par « fait », j'entends un acte ou un ensemble d'actes considérés par des acteurs comme ayant *une unité de fait* (dans tous les sens de cette expression). En deçà du *fait*, construit et reconnu comme tel, ce qui existe est considéré comme inexistant - ou plus justement, n'est tout simplement pas considéré et, socialement parlant, *n'existe pas*. Pour exister et être reconnu comme tel, un fait a besoin d'au moins trois choses, ou d'au moins trois interventions liées entre elles : un médiateur (qui va entendre, reconnaître, dire et faire valoir qu'il y a fait) ; une catégorie (qui classe le fait comme relevant de tel phénomène ou ayant telle nature ou tel niveau d'existence) ; une histoire (le

²⁵ Je me réfère 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.* » In DEBORD G., *La société du spectacle*, Paris, Gallimard/Folio, 1992, § 4, p.16.

²⁶ 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'histoire », *Le Monde*, 21 juillet 2004 ; LAROUSSI F., « Le ravissement de Marie L. », *Le Monde*, 20 juillet 2004.

récit de ce qui est arrivé). C'est en raison de ces trois éléments que le fait est considéré comme *parlant*, alors que le non-fait est considéré, selon, comme du *bruit*²⁷ ou comme du *silence*. Sans médiation, ni catégorisation, ni historicisation possible, le non-fait est proprement inaudible, indicible et inexistant. Le fait est construit de telle façon qu'il apparaît en lui-même parlant, si on le regarde d'un certain point de vue. Pour qu'un acte parle, encore faut-il qu'on lui donne la parole et qu'il devienne un acte *fait*. En conséquence, ce qui différencie le fait de l'acte, c'est qu'il est considéré comme un acte parlant ; c'est-à-dire, que l'on peut faire parler ou qui parle de lui-même.

On dit fréquemment qu'« un fait ne parle pas de lui-même », pour indiquer la nécessaire médiation humaine pour qu'un fait puisse exister. Il me semble plus juste d'inverser ce raisonnement : *un fait est jugé parlant parce qu'il est précisément une construction humanisée*. Il parle de lui-même dans la mesure où celui qui l'entend a, lui, construit un point de vue au sein duquel cela peut prendre place. On lui a construit une place d'objet au sein du monde des sujets, mais on attend tout de même *qu'il parle de lui-même et qu'il soit le sujet de sa parole* - dans les deux sens induits par ces expressions : qu'il parle de façon autonome, et qu'il parle de lui. La parole des faits est toujours double, ou doublée. « Qui parle lorsqu'ils parlent ? Les faits eux-mêmes, sans nul doute, mais aussi leurs porte-parole autorisés. »²⁸ Ainsi, un fait n'est plus entièrement du côté du matériel ou du naturel (car *il* parle) ; il n'est pourtant pas non plus entièrement du côté de l'humain (car il n'a pas d'autonomie ni d'indépendance de parole). On peut ainsi dire qu'un fait est un *hybride*, qui n'a sa place ni seulement comme objet ni entière-

²⁷ La question de la distribution entre ce/ceux qui parle ou non est une question proprement politique ; elle fonde même la question politique de la démocratie, si l'on suit le philosophe Jacques Rancière. Cf. RANCIERE J., *La mésentente. Philosophie et politique*, Paris, Galilée, 1995. De son côté, Bruno Latour rappelle que la constitution scientifique et la constitution politique sont allées de pair, à travers un processus symétrique de distribution entre sujets et objets, représentés de part et d'autre de la ligne de partage par des « spécialistes » (politiques ou scientifiques) dûment autorisés. Cf. LATOUR B., *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris, La Découverte/Poche, 1997 - en particulier le chapitre 2).

²⁸ LATOUR B., *Nous n'avons jamais été modernes*, op. cit., p.45.

ment comme sujet : mi-trace matérielle et (f)actuelle de l'action, mi-construction humaine d'un *sujet* parlant qui s'adjoint des intermédiaires. (Il me semble que la notion de « sujet », au sens journalistique, reflète bien, cette hybridité : à la fois objet et sujet de discours.)

L'idée d'hybridité, que je reprends du stimulant travail de l'anthropologue des sciences Bruno Latour sur la question de la modernité, indique qu'un fait, pour être tel, mobilise à la fois des sujets et des objets. Il est un mixte et combine notamment : des projections sociales (discours, interprétations) et des éléments de factualité ou de matérialité. Les deux vont nécessairement ensemble, comme épreuve et preuve réciproques : la parole éprouve, et les traces matérielles ou factuelles prouvent. Le fait ne va pas sans le discours tenu *sur* lui et, par projection, tenu *par* lui. Faits et discours vont de pair : un fait va acquérir sa vérité par le discours ; et inversement, un discours va justifier sa vérité par des faits – selon un raisonnement politico-scientifique. Le ministère de l'Education nationale (ou celui de l'Intérieur) font exister le racisme, chiffres à l'appui ; des auteurs qui veulent convaincre de la réalité d'un problème cherchent des faits pour parler à leur place – on en verra un exemple, marquant dans le cas qui nous concerne, à travers le livre dirigé par Emmanuel Brenner, *Les territoires perdus de la République*, et justement sous-titré : *Antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*.

S'il s'agit de voir à quelle factualité 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, il faut bien constater que la parole publique sur le racisme, l'antisémitisme ou le "communautarisme" est la première et la plus visible des *manifestations* du phénomène.²⁹ C'est d'ailleurs, comme on le verra, la parole publique, constituante des faits, qui rend visible le racisme, en le construisant *comme* problème public. Faut-il encore

²⁹ Une autre face, plus cachée mais plus significativement productive de légitimation du racisme, est le caractère raciste d'une part importante du discours public. Je ne m'intéresserai 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". Pour un texte récent, je renvoie par exemple à : CAMUS J.-Y., *L'utilisation d'arguments racistes, antisémites et xénophobes dans les discours politiques*, ECRI, mars 2005.

un exemple pour s'en convaincre ? Chacun peut voir que les profanations de tombes, par exemple en Alsace, avec des signes faisant référence au nazisme (ou autre), 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'équivaut pas à nier la *matérialité* des faits ; on ne saurait voir là nulle ombre d'un « négationnisme » sociologique. Mais il faudra s'interroger tout particulièrement sur l'articulation entre faits et paroles publiques, car le discours véhicule les conditions pour qu'un fait en soit bien un : médiation, catégorisation, historicisation.

SAISIR LES PROCESSUS DE CONSTRUCTION, DE TRADUCTION ET D'ACTION

L'importance des questions soulevées par la problématique du racisme à l'école justifie que l'on interroge les catégories utilisées par les pouvoirs publics pour rendre compte des « faits » et pour définir le *problème public*. En effet, comme je le montrerai 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... et qu'ils ne reconnaissent pas toujours eux-mêmes. 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 (ou de diminution) des phénomènes.³⁰ Le problème du « racisme à l'école » réside probablement d'abord dans ce potentiel phénoménal d'écart entre, d'une part, la

³⁰ Par exemple, sur la « violence » ou de la « délinquance », voir notamment MUCCHIELLI L., *Violences et insécurité. Fantômes 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.

conception et la construction du racisme à l'échelle institutionnelle-nationale, et d'autre part, la conception/construction qui vaut par exemple à l'échelle d'une cours de récréation ou d'une relation entre deux adolescents. Que l'idéologie raciste se banalise est une chose ; mais c'en est une autre que de prendre les faits signalés au sein de l'école comme le signe d'une racisation de la jeunesse. Et c'en est encore une toute autre, que de considérer l'ensemble comme le signe d'une "communautarisation" de la société française... Il y a bien là des déplacements de problématiques qui font eux-mêmes problème. On ne peut donc répondre à la question de savoir ce qu'est le racisme à l'école sans s'attacher à comprendre comment se déplacent les significations prêtées aux faits, comment migre le sens d'un niveau de réalité (ou d'un interlocuteur) à l'autre.

Bien entendu, je ne dénie pas le fait qu'il y a des liens entre ces éléments ou ces niveaux de construction de la question. Je dis simplement ceci : les mesures ne deviennent communes qu'à condition d'en construire un *sens commun*. Par exemple : les signalements de « violences à caractère raciste » centralisés au ministère de l'Education nationale n'ont pas nécessairement de lien, en eux-mêmes, avec les faits tels qu'ils sont construits localement. Et pourtant, ce sont (pour partie) les mêmes faits qui sont signalés. Il n'y a là aucun mystère. Les signalements sont des écrits, des récits, des ensembles de paroles qui font trace, et, dans tous les sens du terme, des *comptes-rendus* de faits. Mais, par ce processus même de construction d'un récit, une question émerge (et déjà, au sein du récit lui-même) : que signale-t-on ? quel est l'ordre du récit et en quoi correspond-il à l'expérience (aux expériences) locale(s) du racisme ? Je pars du présupposé qu'il n'y a pas là d'évidence. Ou plutôt que, si évidence il y a, c'est comme résultat d'un récit réussi. Le succès du récit à convaincre que *les choses sont comme elles sont* est au prix d'opérations de réduction d'une réalité multiple à un principe d'explication unifié (mais lequel ?). Si le lien entre, d'une part, un fait dit raciste produit au sein d'un établissement scolaire et, d'autre part, une unité de comptage enregistrée dans une base de donnée informatisée organisée nationalement nous apparaît immédiatement évident, c'est comme résultat d'opérations complexes et subtiles de transfert de niveaux de réalité dans d'autres.

On ne peut pas imaginer de continuité entre l'expérience locale et l'interprétation nationale sans accorder toute leur importance à des processus de traduction, de transfert et de reformulations successives d'un ensemble disparate et ponctuel de situations locales en un problème public d'enjeu national. Dans l'articulation entre des faits et des discours, ce sont donc aussi ces questions de traduction qu'il faut essayer de saisir. Par quelles opérations passe-t-on d'un niveau de réalité à l'autre ? Quelles significations, éventuellement diverses, transitent et se produisent dans le travail de signalement institutionnel ? Comment, à l'inverse, les formulations institutionnelles et politiques du « racisme à l'école » ou du « "communautarisme" à l'école » font-elle écho ou sens pour interpréter les situations locales ?

OUVRIR PUBLIQUEMENT LA QUESTION

Ce travail d'analyse de la construction du problème public au sein de l'institution peut permettre de prendre quelque recul à l'égard d'interprétations passionnément engagées dans la question scolaire et fortement réactives à celle du racisme. Mais ici, si la sociologie peut tenter un « calme examen des faits »³¹, elle ne doit pas pour autant méjuger ou occulter les enjeux professionnels, institutionnels, politiques, etc. qu'impliquent une question à haute intensité. Il est à la fois manifeste et compréhensible que l'ouverture de la question du racisme à l'école soit une étape difficile pour l'institution scolaire et ses acteurs. C'est donc aussi cette difficulté qu'il faut *comprendre*.

Parler du racisme qui peut avoir cours à l'école, et donc aussi de l'action de celle-ci à l'égard de ce qui se produit en son sein, a un effet de « dévoilement ». À suivre Pierre Bourdieu, « les choses que la sociologie dévoile sont soit implicites, soit refoulées et le simple fait de les dévoiler a un effet de dénonciation »³². Comment donc sortir du risque que représente la perspective de la dénonciation ? Il y a là un « défi cognitif », à la

³¹ QUÉRÉ L., « Pour un calme examen des faits de société », in B. Lahire (dir.), *A quoi sert la sociologie ?*, Paris, La Découverte, 2002.

³² BOURDIEU P., *Si le monde social m'est supportable c'est parce que je peux m'indigner*, entretien avec Antoine SPIRE, éditions de l'Aube, avril 2002.

résolution duquel peuvent concourir « des travaux d'enquête, s'appuyant sur des méthodes inductives, de nature essentiellement qualitatives, s'inscrivant dans la durée [et qui] procèdent du dévoilement progressif des problèmes publics. »³³ Cependant, au-delà de la méthode propre de l'enquête de terrain qui a alimenté ce travail et qui s'inscrit tendanciellement dans cette perspective, j'ai conscience que cela n'évite pas le moment d'une certaine « rupture », celle qu'impose de fait l'officialisation du rendu public. Ce moment peut être d'autant plus intense que, d'une part, les médiations intra-institutionnelles et la parole sur cette question sont rares (on verra que le silence sur le racisme est souvent de mise, au sein de l'école), et, d'autre part, d'aucuns pourront toujours y voir matière à polémiquer.

Ouvrir publiquement cette question – c'est l'ambition de cet ouvrage que d'y contribuer - ne revient nullement à minorer les enjeux normatifs du rapport politique au racisme. Il s'agit cependant d'élargir et d'aider à reformuler la discussion, en faisant un pas de côté pour sortir d'une lecture bien souvent catastrophiste. Le racisme pose des questions à l'école ; et nous n'apprendrions pas grand chose si nous nous bornions à juger d'emblée les actes et à condamner en soi le phénomène. Il faut aussi comprendre ce que le racisme dit de l'école ; ce que celle-ci fait du racisme ; ce que le racisme produit à l'école, etc. Car, sur le plan normatif, que des atteintes ou des entorses aux valeurs de référence des institutions aient lieu, cela est relativement évident. Il n'est qu'à considérer la réalité des discriminations ethno-raciales et leur coproduction par l'école³⁴ (comme c'est également le cas par les services publics de l'emploi et autres intermédiaires³⁵). On connaît aussi, de longue date, le rôle de l'école dans la « naturalisation » d'inégalités sociales.³⁶ L'enjeu n'est donc pas à la critique, ni à la déploration. Mais plutôt : constatant

³³ NOËL O., *Jeunesses en voie de désaffiliation. Une sociologie de et dans l'action publique*, Paris, L'Harmattan, 2005.

³⁴ DHUME F., SAGNARD-HADDAOUI N., *La discrimination, de l'école à l'entreprise. La question de l'accès aux stages des élèves de lycée professionnel en région Lorraine*, Neuville, ISCRA-Est, Décembre 2006.

³⁵ NOËL O., « Intermédiaires sociaux et entreprises : des coproducteurs de discrimination ? », dans *Hommes et Migrations*, n°1219, mai-juin 1999.

³⁶ Pour une synthèse récente : DURU-BELLAT M., *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF, 2002.

l'impuissance du discours public anti-raciste³⁷, il s'agit de comprendre *ce que fait le racisme à l'école* – dans tous les sens possibles de cette expression - et comment les acteurs de l'école se saisissent de cela. Les valeurs n'existant pas comme des références intemporelles ou comme des réalités hors des situations, elles sont toujours reliées à des usages et c'est donc les usages et les pratiques qu'il faut ici questionner. C'est également cela qu'il faut saisir : comme on travaille le racisme - comme thème et objet de savoir en général, mais surtout, comme ensemble d'actes et des faits qui se produisent (entre autres) à l'école.

Au-delà d'un discours général de principe qui voudrait que chaque acte grave fasse l'objet d'une saisie sur le logiciel de signalement national (Signa), au-delà des orientations ministérielles ou académiques qui encouragent à des actions éducatives sur le racisme, au-delà d'un principe qui voudrait que chaque fait raciste soit sanctionné, etc., qu'en est-il ? Cette question des pratiques peut, en retour, être reliée à la question des normes et des valeurs affichées par l'institution. En effet, si nous sommes effectivement dans un contexte où les « valeurs de la République » sont en question, cela ne veut pas dire *en soi* qu'elles sont « menacées ». Peut-on alors établir un lien entre un ensemble de pratiques sociales à l'égard d'actes qualifiés (ou non) de « racisme » et la situation de fragilisation vécue par l'institution scolaire et ses acteurs ? Ou, autrement dit, comment se gèrent localement et concrètement des normes et des principes de justice valables pour l'école à partir des manifestations du racisme qui y ont cours ? L'action de l'école permet-elle ce « retour à la norme » ? ou sinon, quelles sont les difficultés des professionnels à faire face à cette réalité ? On peut faire l'hypothèse que, si la prise concrète de 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) ».³⁸ Dans ce cas, il se pourrait que

³⁷ Voir sur ce point les analyses bien connues de Pierre-André Taguieff.

³⁸ Comme c'est le cas en matière de discrimination. Cf. DHUME F., MA-DEUF H., *Projet européen ESPERE. Formation-action et accompagnement du SPE sur la discrimination dans le site de Salon-de-Provence. Rapport final*,

ce qui pose problème à l'école soit moins le « racisme » en tant que tel, que les limites de ses propres pratiques pour apporter des réponses pertinentes aux faits qui se produisent. Ce qui nous connecte finalement à une problématique de *justice* : face au racisme, quelles sont les réponses bricolées par les acteurs pour ramener localement la collectivité scolaire à des principes de justice acceptables et viables ?³⁹ Et plus généralement, comment procède-t-on, au quotidien, pour faire que des valeurs communes se constituent et se renouvellent ?

Cet ouvrage n'a pas l'ambition de répondre de façon systématique et approfondie à toutes les interrogations ouvertes ici. Il se donne par contre pour horizon de contribuer à formuler une articulation possible de ces différents niveaux d'interrogation, et de défricher ainsi un terrain qui reste somme toute peu exploré, malgré (ou du fait de ?) son caractère sensible et actuel. Sans doute le caractère extensif découlant de l'amplitude des questions que je tente de relier perd-il parfois en intensivité de l'analyse ; mais en même temps, c'est bien la fonction exploratoire de cette recherche, qui privilégie une compréhension *depuis l'espace institutionnel* et donc *depuis l'espace de travail* des professionnels de l'école.

QUELQUES PRECISIONS SEMANTIQUES

Cet ouvrage 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 eux-mêmes. Cette orientation première ne doit cependant pas empêcher une qualification des actes, des propos, des attitudes et des idéologies que l'on croiera à travers l'enquête. C'est pourquoi il me faut expliciter succinctement mes propres références en la matière.

octobre 2004, p.24. Ce travail est consultable sur le site de l'ISCRA : www.iscra.org.

³⁹ DEROUET J.-L., *Ecole et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié, 1992.

Race, 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. »⁴⁰

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 cet ouvrage, je m'intéresserai 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 et des professionnels). Ces qualifications générales me permettront d'être attentif à la façon dont le phénomène se manifeste, se distribue et se configure dans l'espace scolaire.

« 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 »⁴¹, et de justifier ainsi idéologiquement un certain ordre social. Le terme de « races » désigne les « catégories institutionnelles revêtues de la marque biologique »⁴², et donc une catégorisation sociale qui n'existe qu'à travers ses usages sociaux, explicites ou implicites. Par *racisation*, j'entends le processus qui constitue autrui en

⁴⁰ TAGUIEFF P.-A., « Les métamorphoses idéologiques du racisme et la crise de l'antiracisme », in *Face au racisme. Tome II (Analyses, hypothèses, perspectives)*, Paris, Points essais, 1993, p.19.

⁴¹ GUILLAUMIN C., *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, Paris, Gallimard, Folio essais, 2002, p.14.

⁴² Ibid, p.12.

représentant d'un groupe auquel s'applique la réduction raciste, ou qui constitue une situation sous le signe de la race. Le racisme et la racisation sont donc toujours liés à un rapport de pouvoir, se référant à un ordre idéologique *fondamentalement asymétrique* 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 fasse de ses schèmes de pensée un usage *délibérément idéologisé*⁴³ – le rattache à une fonction sacrée, dans notre société qui accorde aux catégories biologiques (l'hérédité, les gènes, etc.) et aux sciences de la « nature » une place sacralisée.

Par le terme d'antisémitisme, j'entends, de façon commune, une variante du racisme, appliqué aux *Juifs* ou à ceux qui sont supposés l'être. Je ne rentrerai 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, je considérerai 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. »⁴⁴

“Communautarisme”

Contrairement aux notions de racisme ou d'antisémitisme, celle de “communautarisme” n'a rien d'une construction sociologique. L'usage et le sens de ce terme est précisément *problématique*, ce qui justifiait de consacrer un ouvrage spécifique aux usages et à l'imaginaire politiques de cette catégorie.⁴⁵ C'est un mot-valise à forte orientation idéologique nationaliste, dont le flou permet de nombreux usages de disqualification de certains

⁴³ J'entends 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. Je distingue ainsi la croyance dans les catégories racisées de leur usage abusivement qualifié de « politique ».

⁴⁴ Selon une formulation de WIEVIORKA M., *La tentation antisémite, Haine des Juifs dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont, 2005, p.98.

⁴⁵ Cf. DHUME-SONZOGNI F., *Liberté, égalité, communauté ? L'État français contre le “communautarisme”*, Paris, Homnisphères, 2007.

points de vue (ceux de groupes minorisés). Le terme relève du champ de la rhétorique publique et sert étrangement peu à qualifier des faits, pour la raison simple qu'il les disqualifie d'emblée. Je considère ici la catégorie "communautarisme" comme une simple catégorie en usage – dont il faudra justement voir les usages et le sens pour l'école –, et en aucun cas comme un concept ayant quelque pertinence sociologique en soi. C'est la raison pour laquelle le terme ne quittera jamais ses guillemets.

Que vient alors faire cette notion dans cet ouvrage, qui plus est, accolée à celles de racisme et d'antisémitisme ? Sa place dans le titre fait expressément référence au discours ministériel de Luc Ferry et Xavier Darcos, initiant en 2003, au sein du ministère de l'Education nationale, une « cellule nationale de prévention des dérives communautaristes ». Ce discours – ce sera l'objet du premier chapitre – associe les trois termes : racisme, antisémitisme et "communautarisme", comme s'ils constituaient ensemble une problématisation politique et un cadre d'action pertinent pour l'école. D'une certaine façon, cette formulation présentée comme une évidence a été le point de départ de la commande publique qui a donné lieu à ce travail. Si la question centrale de ce livre repose sur le rapport de l'école au racisme (et à l'antisémitisme), ainsi que sur les manifestations publiques et les significations sociales de ce phénomène dans le cadre scolaire, il faut bien prendre en considération cette nouvelle formulation ministérielle et essayer de comprendre ce que cela induit ou produit sur la problématique du racisme à l'école. D'un point de vue sociologique, donc, ce rapprochement entre des notions aux histoires et aux significations si différentes mérite d'être clarifié.

Ethnicité, ethnicisation, ethnisme

"Communautarisme" est une catégorie qui ethnicise les rapports sociaux : elle impute d'emblée à des groupes un statut de « communautés », rapportant des signes visibles (souvent ethniques ou raciaux) à une « culture » ou une « origine » supposée commune. D'un point de vue sociologique, il est donc pertinent d'introduire la notion d'*ethnicité*, pour analyser les enjeux des relations sociales et des rapports sociaux à l'école, et celui

d'*ethnisation* pour qualifier des discours ou des pratiques (telles que l'imputation d'une communauté).

Le terme d'ethnicité désigne les processus de production, d'utilisation et d'actualisation de certaines formes d'*identité collective* (au sens d'une référence de 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 (*sociation*).⁴⁶ 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).

Je suivrai la définition interactionniste que propose Fredrik Barth. Celui-ci considère les attributions ethniques 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 naturel, 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. »⁴⁷ Aussi, je parlerai plutôt de groupes ethnicisés que de « groupes ethniques », pour signifier que ces attributs sont eux-mêmes l'effet d'un processus d'ethnisation. 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. »⁴⁸

L'ethnicité est aussi un processus d'essentialisation qui a une double face : l'imputation (d'une « origine » à l'autre) et éventuellement l'auto-affirmation (selon une appartenance).

⁴⁶ WEBER M., *Economie et société*, 2, Paris, Plon, 1995.

⁴⁷ Pour les deux citations : BARTH F., « Les groupes ethniques et leurs frontières », in Poutignat P., Streiff-fénart J., Paris, PUF, 1995, pp.211-212.

⁴⁸ POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., *Théories de l'ethnicité*, op. cit.

« [Le terme] désigne le fait qu'une partition est instaurée socialement entre Eux et Nous, partition référée à une "différence" naturalisée. »⁴⁹ L'ethnisation instaure une asymétrie, entre un groupe Majoritaire (Nous) et des groupes, en conséquence, minorisés (Eux). L'ethnicité a donc à voir avec les normes de référence.

J'utiliserai parfois aussi le terme d'*ethnisme*, distinct du racisme, en ce qu'il correspond à « une forme active et projective d'ethnocentrisme ». La différenciation raciale est, comme le note Françoise Lorcerie, une forme spécifique du phénomène d'ethnisation, 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 »⁵⁰, mais au fait que la seconde – le racisme – se caractérise par une naturalisation, attribuant à « l'autre » une différence définitive.

L'ENQUETE DE TERRAIN

L'enquête qui constitue le corps de cet ouvrage a été conduite en 2005 et 2006 au sein de l'école⁵¹. Elle repose de façon principale sur le recueil de multiples *paroles* J'entends par

⁴⁹ LORCERIE F., *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*, Paris, ESF, 2003, p.11.

⁵⁰ DE RUDDER V., POIRET C., VOURC'H F., *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, PUF, 2000, p.34.

⁵¹ 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. Elle 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'école du reste du monde), etc. On verra que cette pluralité joue dans l'organisation du phénomène raciste.

là d'abord des entretiens, recueillant une parole constituée en discours.⁵² Le choix de privilégier les entretiens repose sur le postulat 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 »⁵³. Cette parole restituée donc, d'une façon parfois indirecte, les finalités et les logiques des acteurs de l'école à l'égard du racisme, en tant que mouvement ou événement qui *parle* de leur travail. La perspective *depuis l'espace du travail* scolaire, invite à accorder toute sa place à la parole subjective, car « l'essentiel du travail ne se voit pas et ne s'observe pas »⁵⁴ - du moins si l'on définit le « travailler », à l'instar de Christophe Dejours, comme un ensemble d'actions visant à « combler l'écart entre le prescrit et l'effectif ».⁵⁵

Mais, au-delà de cette dimension propre à la subjectivité de l'expérience de travailleur (de l'école), la démarche va au-delà des entretiens et au-delà du seul registre – somme toute classique en sociologie qualitative - du discours. L'enjeu est aussi de recueillir la parole délivrée par ceux que Bruno Latour nomme des « non-humains », qui peuplent un monde commun avec les humains. Le racisme donne en effet lieu à diverses traces, et parle donc de multiples manières, par les voix mêlées de

⁵² Environ 120 entretiens constituent la première source de cette étude. Ils ont été conduits à la fois au sein du ministère de l'Éducation nationale, au sein des services académiques (rectorat, inspections académiques) et au sein d'une dizaine d'établissements scolaires (avec des chefs d'établissement, des enseignants, des conseillers principaux d'éducation, des élèves, des surveillants...). Certains ont été menés, de façon complémentaire, au niveau national (Commission consultative des droits de l'homme, etc.) ou local (Fasild, conseil régional, gendarmerie, centres sociaux...). Pour plus d'éléments sur les établissements concernés, voir l'annexe 2. En outre, diverses observations ont été menées, à la fois dans les établissements scolaires spécifiquement enquêtés, mais aussi dans trois autres lycées - à l'occasion d'une manifestation organisée par le conseil régional d'Alsace portant sur le racisme et l'altérité (intitulée « Le mois de l'Autre » - mars 2005).

⁵³ 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.

⁵⁴ DEJOURS C., *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*, Paris, INRA éditions, 2003, p.18.

⁵⁵ Ibid, p.14.

multiples sujets ou de quasi-objets : les traces factuelles parlent comme autant de bribes de récit que laissent les actes - ici, les murs tagués et les tables graffitées parlent aussi bien que les empreintes ou que la forme même prise par les actes, comme la police judiciaire le sait bien ; la documentation ministérielle, académique ou encore d'établissement, les circulaires et les courriers et autres notes internes, parlent du racisme *pour* l'école, et donnent à entendre le discours de « l'institution » et de ses acteurs ; les dossiers de signalement des « faits de violence à caractère raciste » racontent, parfois avec force détails et autant de « preuves », un récit événementiel inévitablement mâtiné de jugements et de projections, donnant à entendre la *polyphonie* des enjeux soulevés par l'événement raciste. Je reviendrai au cas par cas sur la méthode et ses implications du point de vue de l'exploitation de ce matériau, mais il faut bien entendre ici que l'objectivité apparente du papier ou du factuel ne prend sens que dans l'incorporation des subjectivités ; le racisme ne prend sens que lorsque les actes deviennent des faits et se mettent à parler, de concert ou en complète dissonance, avec les acteurs humains.

L'enquête a été menée principalement au sein de l'académie de Strasbourg, pour la raison principale que beaucoup de discours publics en font une des régions les plus concernées, autant par le racisme et l'antisémitisme que par ce qui serait du "communautarisme". (Voir l'annexe 1 en fin d'ouvrage, pour une justification de ce choix). En prenant au sérieux la qualification spontanée du problème, je cherche d'abord à ne pas effacer, par une méthodologie définie en extériorité, les représentations du problème public. Car ces représentations sont non seulement constitutives du problème, mais *constituantes* de celui-ci. Elles ont un rôle actif dans la qualification et l'organisation du problème public, et donc aussi dans l'image construite et diffusée dans l'opinion publique. En acceptant ce jugement, il s'agit de s'inscrire dans une méthode que l'on peut dire, avec le philosophe Alain Badiou, « en intériorité maximale »⁵⁶.

La sélection des établissements résulte d'un choix identique : ceux-ci ont été désignés par les acteurs rencontrés au niveau académique, sur la base du critère : « établissements qui vous apparaissent significativement concernés par le racisme,

⁵⁶ BADIOU A., *Le siècle*, Seuil, 2005, p.16.

l'antisémitisme et le "communautarisme" ». En pratique, ce sont majoritairement des collèges, mais l'enquête a aussi touché une école élémentaire et deux lycées professionnels. Ce choix académique découle manifestement d'une lecture institutionnelle d'abord organisée par la référence à *Signa*, logiciel d'enregistrement des faits de « violence à l'école ».⁵⁷ Dans ce cas, on privilégie l'information « racisme » ou « antisémitisme », pour laquelle les faits font depuis peu l'objet d'une indication spécifique dans *Signa*. Mais un autre critère entre visiblement en ligne de compte dans l'image institutionnelle du phénomène : une géographie ethnicisée de l'école : « *Les plus concernées, 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) On retrouve ici le caractère composite de l'entrée dans cette question : en associant racisme et antisémitisme, d'une part, et "communautarisme" d'autre part, le ministère de l'Education nationale tente de produire une synthèse qui encastre un problème dans un autre.⁵⁸ La différenciation méthodologique utilisée par mes interlocuteurs traduit la résistance à une intégration de ces thèmes, et la forte différence de référence qui organise l'une et l'autre qualifications.

⁵⁷ 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.

⁵⁸ On trouve d'autres traces de ce type d'opération politique, comme celle qui, par la question du « voile », tente d'imbriquer racisme et sexisme. BENELLI N. et alii, « De l'affaire du voile à l'imbrication du sexisme et du racisme », in *Nouvelles questions féministes*, Vol. 25, n°1, 2006.

Le constat ci-dessus, formulable dès l'entrée méthodologique dans la question, justifie que l'on commence par se pencher sur la notion de "communautarisme" à l'école, et sur son lien avec celles de racisme et d'antisémitisme. Cette notion pose problème en général ; et elle pose plus encore problème lorsqu'elle est liée à celle de racisme. Il faut d'abord comprendre cela, pour saisir le contexte dans lequel la question du racisme à l'école se formule, depuis les années 2002. Le plan de cet ouvrage traduit le souci d'approcher la question de plusieurs points de vue, pour voir en quelle mesure se répondent et se correspondent (*co-response*) ces points de vue : au niveau politique et du ministère de l'Education nationale, de l'administration et de la représentation académique, des établissements et des professionnels qui y travaillent, des élèves qui y sont accueillis. Cette étude repose sur le postulat que la réalité n'est pas la même à ces différents niveaux, et, en conséquence, l'hypothèse est que parler de racisme selon ces différents niveaux n'implique ni la même conception du problème, ni une description similaire, ni, in fine, une mesure identique du problème public. Ce sont ces écarts, et cette pluralité de significations – reposant sur une diversité de sélection des manifestations publiques qualifiées de racisme – que je souhaite approcher, comprendre, et tenter d'articuler sur un mode problématique.

Dans un premier chapitre, je m'intéresserai donc à différentes strates de discours au sein de l'institution, visant à formuler un référentiel qui intègre racisme et "communautarisme". L'enquête au sein des établissements montrera ce qu'il en est de l'état de stabilisation et d'intégration de cette orientation au niveau des agents. De l'écart de perception de la réalité et du sens accordé à la notion de "communautarisme", je tirerai quelques enseignements sur les significations et la pertinence de cette notion pour l'école. Enfin, je proposerai une reformulation de la question en élargissant la perspective à la notion d'ethnicité, pour en rappeler à la fois la banalité et le caractère problématique à l'école.

Dans un deuxième chapitre, je m'intéresserai au racisme, tel qu'il est saisi et construit à travers son signalement intra-institutionnel. L'enjeu sera de comprendre comment cette question est formulée, tant au niveau ministériel, au niveau académi-

que qu'au niveau des établissements. Je montrerai comment cette chaîne d'information et d'opérations incorpore une pluralité de sens, conduisant au fur et à mesure à déplacer la question vers des significations plus générales et plus institutionnelles. Enfin, en m'intéressant plus spécifiquement à la façon dont les faits sont traités et signalés, je m'attacherai aux enjeux locaux d'arbitrage et d'interprétation du sens, donnant corps (ou non) à la qualification de faits de racisme à l'école.

Le troisième chapitre se déplacera du côté des élèves - qui sont aussi, rappelons-le, des enfants ou des adolescents. Il s'agira d'approcher leur point de vue sur le racisme à l'école, sur ce qu'ils vivent, et sur leurs pratiques des codes et des interactions ethniques (notamment). Je m'attacherai plus particulièrement à comprendre les enjeux collectifs et les phénomènes de groupes se référant au racisme ou à l'ethnicité. Ce phénomène, qui préoccupe beaucoup les acteurs de l'école, localement, appelle en effet à comprendre la pluralité problématique de sens de pratiques intégrant les (idéo)logiques racistes.

Pour finir, je me déplacerai cette fois vers les professionnels et leurs pratiques en matière de racisme ou d'ethnicité. Le quatrième chapitre sera en effet consacré aux pratiques professionnelles tant à l'égard des faits scolaires que vis-à-vis du racisme en général. À travers cela, je m'intéresserai notamment à la façon dont le racisme fait sens dans l'espace du travail scolaire : que dit le racisme de l'école ? qu'indiquent, en matière de relation scolaire, les difficultés vécues par les professionnels face au racisme ? Mais aussi, que produit l'événement raciste lorsqu'il advient, et que nous apprend-il des enjeux institutionnels à l'égard du racisme ?

