



HAL
open science

L'école et le défi ethnique

Françoise Lorcerie

► **To cite this version:**

Françoise Lorcerie. L'école et le défi ethnique. ESF Editeur; INRP, 2003, Actions sociales/Confrontations, Eric Debarbieux, 2-7101-1592.1. hal-00819790

HAL Id: hal-00819790

<https://hal.science/hal-00819790>

Submitted on 2 May 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ECOLE ET LE DEFI ETHNIQUE

FRANÇOISE LORCERIE (DIR)

et

**FRANÇOISE ALAMARTINE, FRANÇOISE BERROU, JOËLLE BORDET, SABINE
CONTREPOIS, ERIC DEBARBIEUX, OLIVIER DOUVILLE,
SOPHIE ERNST, NACIRA GUENIF, STEPHANIE MOREL,
JOËLLE PERROTON, CHRISTIAN RINAUDO,
JOCELYNE STREIFF-FENART, JEAN-PIERRE ZIROTTI**

Paris, ESF & INRP, 2003

Table des matières

Introduction

PREMIERE PARTIE

LE PARADIGME DE L'ETHNICITE (*Françoise Lorcerie*)

1. Le paradigme de l'ethnicité : un paradigme psycho-socio-politique
2. L'identité sociale et la domination symbolique - Leur possible investissement ethnique
3. L'historicité des distinctions ethniques - Perspective sociologique
4. L'Etat-nation et l'ethnicité : L'ethnonationalisme
5. Sur l'ethnonationalisme de la Troisième République
6. La crise de l'ethnonationalisme dans les Etats européens
7. Sur l'intégration en France. Vers une sortie de crise ?

DEUXIEME PARTIE

L'ECOLE, SES ELEVES ET L'ETHNICITE : L'EPREUVE DES FAITS

1. Des faits ? Quels faits ? (*Françoise Alamartine.*)
2. Une expérience scolaire, Récit (*Christian Rinaudo*)
3. D'un lycée professionnel à l'autre (*Joëlle Perroton*)
4. Au collège, l'effet de l'organisation scolaire (*Eric Debarbieux*)
5. La micro-société de survie (*Joëlle Bordet*)
6. Les « beurettes » aujourd'hui (*Nacira Guénif*)

TROISIEME PARTIE

CADRE SCOLAIRE ET PROCESSUS ETHNIQUES : DISCUSSIONS

1. L'école au prisme du paradigme de l'ethnicité (*Françoise Lorcerie*)
2. Frontières et catégorisations ethniques : Fredrik Barth et le LP (*Jocelyne Streiff-Fénart*)
3. Filiation *versus* altérité : Malentendus autour de l'origine (*Olivier Douville*)
4. Les élèves maghrébins, des acteurs sociaux critiques (*Jean-Pierre Zirotti*)
5. Une politique introuvable : la scolarisation des enfants d'immigrés (*Françoise Lorcerie et Stéphanie Morel*)

QUATRIEME PARTIE

REAGIR : DE QUEL DROIT ?

1. La philosophie politique face aux tensions ethniques (*Françoise Lorcerie*)

2. Ecole et mémoires : Au milieu du gué (*Sophie Ernst*)
3. Revisiter « l'éducation interculturelle » (*Françoise Lorcerie*)
4. Des pratiques pédagogiques contre la ségrégation : Une école primaire (*F. Alamartine*)
5. Chemins d'identité (*Françoise Berrou*)
6. Trajectoires et histoire (*Sabine Contrepois*)
7. *Busing* à Bergerac (*Françoise Alamartine*)

Conclusion

Repères bibliographiques

Les Auteurs

LES AUTEURS

Alamartine Françoise, professeur de lettres-histoire en LP, Falamart@club-internet.fr

Berrou Françoise, professeur de lettres en collège

Bordet Joëlle, chercheur et psychosociologue au Centre scientifique et technique du bâtiment (CSTB) – bordet@cstb.fr

Contrepois Sabine, professeur de lettres-histoire en LP

Debarbieux Eric, professeur de sciences de l'éducation à l'Université Bordeaux II, DEBARBERIC@aol.com

Douville Olivier, psychologue clinicien, maître de conférences en psychologie clinique, Laboratoire de Psychologie clinique des Faits Culturels, Université de Paris X-Nanterre - douvilleolivier@noos.fr

Ernst Sophie, Département de philosophie, INRP, 29 rue d'Ulm, 75005 Paris, ernst@inrp.fr

Guénif-Souilamas Nacira, maître de conférences en sociologie, Université Paris XIII, chercheuse au CADIS (Centre d'analyse et d'intervention sociologique) et au GREC (Groupe de recherche sur les ressources éducatives et culturelles) - nacira.guenif-souilamas@sante.gouv.fr

Lorcerie Françoise, chargée de recherches au CNRS (sciences du politique), IREMAM, 3, avenue Pasteur, 13617 Aix-en-Provence cedex 1, lorcerie@msh.univ-aix.fr

Morel Stéphanie, docteur en sciences politiques, Université de Paris 1, Centre de Recherches politiques de la Sorbonne - stephaniemorel@club-internet.fr

Perroton Joëlle, maître de conférences en sociologie, Université Bordeaux II, chercheur au LAPSAC- CADIS

Rinaudo Christian, maître de conférences en sociologie, UFR STAPS, Université de Nice, chercheur au laboratoire SOLIIS-URMIS – rinaudo@unice.fr

Jocelyne Streiff-Fénart, directrice de recherches au CNRS (sociologie), directrice du laboratoire SOLIIS-URMIS à Nice - Jocelyne.Streiff-Fenart@unice.fr

Zitotti Jean-Pierre, professeur de sociologie, Université de Nice – Jean-Pierre.Zitotti@unice.fr

Remerciements

J'ai longuement tourné autour de la question de l'ethnicité avant d'entreprendre de l'attaquer de front et d'en faire la matière d'un livre. La gestation même de ce livre a pris plusieurs années. Peut-être n'aurait-il pas vu le jour sans le volontarisme d'Elisabeth Martin, alors directrice du Centre Alain Savary de l'INRP, qui a initié un dossier sur ce thème et m'en a confié l'impulsion scientifique en 1999. Le réseau des chercheurs réunis dans le Groupement de recherches du CNRS « *Relations interethniques, Migrations internationales* », piloté par Véronique De Rudder, a été un cadre d'échanges précieux. J'ai beaucoup bénéficié aussi de rencontres avec des chercheurs de l'Université du Québec à Montréal, avec Marie Mc Andrew particulièrement. Eric Debarbieux a amicalement soutenu le projet et favorisé la publication. Que tous trouvent ici l'expression de ma gratitude. Merci, enfin, à Laure Blévis et à Anne-Marie Chartier pour l'acuité de leur lecture d'une première esquisse de mon texte.

INTRODUCTION

Le concept d'ethnicité désigne *la production et l'activation de certaines formes d'identité communautaire au cœur des sociétés modernes* : très précisément celles qui découlent du fait que les individus croient qu'ils ont en commun avec certains une *origine* distinctive qui les rend différents et supérieurs à d'autres.

Il ne parle pas de « culture » mais de « statut » ; pas de la culture des « autres » mais du statut associé au fait d'être collectivement vus comme « différents » ou de se regarder collectivement comme « différents » (les deux aspects sont généralement liés). Il désigne le fait qu'une partition est instaurée socialement entre *Eux* et *Nous*, partition référée à une « différence » naturalisée. Max Weber, il y a un siècle environ, a dessiné le programme de recherche associé à l'ethnicité en ce sens¹.

L'unité de base dans cette approche est la *croyance ethnique*, c'est-à-dire le sentiment subjectif qu'ont les individus qu'ils appartiennent ou que d'autres appartiennent à une communauté d'origine, « peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement », précise Weber. Les « groupes ethniques », écrit Fredrik Barth – autre théoricien majeur du paradigme de l'ethnicité –, sont d'abord « des catégories d'attribution et d'identification opérées par les acteurs eux-mêmes »².

La vitalité des croyances ethniques dans la société n'est pas indépendante des dynamiques sociales globales. Les dynamiques d'identification ethnique *Eux-Nous* ne se déploient pas dans un espace neutre, elles s'inscrivent dans une structure sociale globale par rapport à quoi les individus et groupes sont identifiés et s'identifient eux-mêmes comme « normaux », ou bien « différents », à problèmes.

C'est bien pourquoi, loin d'être l'apanage des groupes « minoritaires », qui se trouvent en position subordonnée dans les rapports sociaux, l'ethnicité s'avère tout autant sinon plus caractéristique des groupes dominants de la société. S'il est un point sur lequel les théories sociales de l'ethnicité imposent de rompre radicalement avec les préjugés du sens commun, c'est celui-ci. Les « majoritaires » attribuent l'identité ethnique aux autres, aux « minoritaires », eux-mêmes se voyant volontiers sous le signe de l'universel. Or le corrélat de cette revendication d'universalité pour soi-même, c'est la privation d'universalité pour les « autres », laquelle est un des modes privilégiés de « l'ethnicisation » (de l'imputation d'altérité ethnique à autrui) de la part des groupes dominants³. Toutes les croyances ethniques ne se donnent donc pas pour ethniques : la proclamation d'universalisme peut cacher une assurance de nature ethnique, notamment lorsqu'elle repose sur des considérations de différence culturelle. Rien de plus facile à ethniciser que la « culture » prêtée à autrui collectivement.

Telles sont les lignes de force du paradigme de l'ethnicité en sciences sociales. Le but de ce livre est de les préciser sur le plan théorique et de discuter leur application à

¹ Voir WEBER Max (1995, éd. or. 1956), *Les relations communautaires ethniques*, in *Economie et société*, 2, Paris, Plon. Et ci-après : « Le paradigme de l'ethnicité »

² Cf. BARTH Fredrik (1969) *Ethnic Groups and Boundaries*. Trad. in Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995, sous le titre : *Les groupes ethniques et leurs frontières*.

³ Cf. Véronique DE RUDDER in « *Qu'est-ce qu'enseigner en milieu ethnicisé ?* » Actes du colloque du Réseau Interculturel et Education, numéro spécial de la revue *VEI*, janvier 2003.

l'école, pour saisir ce qui s'y passe entre élèves et professeurs d'une part, et pour dégager des perspectives d'action d'autre part. La conjoncture y pousse. La France, à l'instar des autres pays européens, est aujourd'hui amenée à assumer officiellement que la discrimination ethnique existe et qu'il faut y parer. Deux directives européennes de l'année 2000 lui en font obligation. La discrimination ethnique consiste à priver quelqu'un de quelque chose à quoi il aurait droit, et d'abord à le priver d'égalité, sur la base de son appartenance à un groupe vu comme différent à raison de son origine supposée. Or, la clé explicative des processus de la discrimination ethnique, c'est le concept d'ethnicité qui la donne.

*

L'école est doublement concernée par ce défi dont les termes sont inédits dans la tradition républicaine. Comme tous les espaces sociaux, elle peut être le siège de tensions et de discriminations ethniques. Mais en outre, elle a pour mission d'assurer les bases de la pérennité de la société démocratique, elle est en charge de l'éducation civique. Il est d'autant plus souhaitable, sans doute, que les agents scolaires maîtrisent l'outillage intellectuel qu'offre le concept d'ethnicité en sciences sociales.

De fait, les processus ethniques ont un lien étroit avec l'histoire nationale. Les croyances ethniques qui ont le plus d'emprise sociale sont celles qui ont une consistance historico-politique.

Ainsi, la conquête coloniale, pur rapport de forces au départ, fut ensuite très vite élaborée symboliquement en rapport « Européens »-« indigènes », c'est-à-dire en rapport ethnique, composante importante de la domination coloniale. Son incidence se perpétue de nos jours, dans la coloration « post-coloniale » des processus ethniques qui se déploient en France, en relation avec l'immigration.

L'Etat-nation classique repose lui-même, en partie au moins, sur une « communalisation » ethnique : l'activité politique y fabrique un *Nous* ancré dans un territoire qui *nous* appartient de tout temps, supposément, avec des ancêtres ou au moins une histoire profonde, des ennemis aussi, une langue propre, etc. Lors du grand accouchement des Etats-nations dans les décennies qui ont précédé la première guerre mondiale et juste après, l'identité *nationale* fut voulue et vécue comme un lien ethnique en même temps que juridico-politique. Et le traité de Versailles fit triompher l'« ethnonationalisme » comme principe privilégié de délimitation des formats politiques démocratiques, tout en jetant les bases de la première institution de régulation pacifique des rapports internationaux, la SDN.

En France même, la fiction ethnique imprégnait la construction politique et sociale de la nation démocratique aux premiers temps de la Troisième République : Marcel Mauss démontre ce trait en sociologue dès 1920, alors qu'il avait *échappé* à Renan⁴. L'école y contribua au départ de façon tout-à-fait délibérée, non sans contradictions⁵. Ce n'est plus autant le cas aujourd'hui, les programmes ont été largement purgés de leur nationalisme ethnocentrique. En revanche, le jeu politique persiste à pratiquer

⁴ Renan, dans son fameux discours sur la nation, tout à son souci d'opposer la nation française à la nation allemande, souligne que la composante ethnique de la nation ne suffit pas à définir la nation française, autrement dit, il présuppose son existence sans l'assumer dans l'analyse. Voir RENAN Ernest (1947, éd. or. 1882), *Qu'est-ce qu'une nation ?*, *Œuvres complètes*, vol. 1, Paris, Calmann-Lévy, p. 887-906 ; contraster avec MAUSS Marcel (1969, éd. or. 1954, écrit vers 1920), *La nation*, *Œuvres*, vol. 3, Paris, Editions de Minuit, p. 572-639.

⁵ Lire par exemple les données rapportées dans Christian NIQUE et Claude LELIEVRE (1993), *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, spécialement la deuxième partie « Ce qui fut vrai et que l'on a oublié ».

l'ambiguïté⁶. Cette configuration favorise la discrimination à l'égard des « intrus » dans la nation que sont notamment les immigrés « non européens »⁷, soit en déniaient cette discrimination, soit en la légitimant.

Ce n'est pas tant un problème de morale qu'un problème de psychologie sociale, mais il a des incidences en termes de justice globale et de cohésion collective. Le paradigme de l'ethnicité invite à réexaminer la philosophie politique, et spécialement la philosophie politique de l'éducation. Qu'est-ce qui fait lien dans une société plurielle à organisation démocratique ? quelle part l'école y a-t-elle ?

Par ailleurs, l'expérience de la discrimination est source de dynamiques sociales du côté des individus et groupes « minorisés ». Une partie des membres des groupes ethniciés suit une évolution qui combine l'arasement progressif de leurs particularismes culturels (une acculturation) et une affirmation identitaire. C'est cette logique psycho-sociale qu'évoque Amine Maalouf quand il écrit qu'« on a toujours tendance à se reconnaître dans son identité la plus attaquée »⁸. Les fonctionnements institués, les façons de faire ont de l'importance à cet égard. Les relations scolaires, en particulier, peuvent activer les sentiments (et ressentiments) ethniques, ou les désamorcer.

L'analyse interdit donc le simplisme et le manichéisme. Le concept d'ethnicité renvoie à des processus qui sont éminemment complexes et impliquent toutes les échelles du social. Ils relèvent d'abord du fait et devraient avant tout être élucidés, afin de pouvoir agir en meilleure connaissance de cause. Le passé – l'histoire et plus encore la mémoire – en est une dimension importante, mais c'est le présent qui les détermine. La saillance de l'ethnicité est fonction finalement de la façon dont les gens se définissent eux-mêmes et définissent les « autres », ici et maintenant, dans le cours même de leurs interactions, ces inter-définitions n'étant pas indépendantes des grandes tendances d'évolution des rapports sociaux et politiques, ni réciproquement. Le devenir de l'ethnicité dans la société – et dans l'école – dépend des changements qui s'y jouent au présent.

*

Ethnicité est un vocable difficile à manier. Avec *ethnique*, il est toujours perçu en français comme un néologisme (ce n'est pas le cas chez les anglophones pour *ethnicity*, ou *ethnics*), nous ne nous en plaindrons pas. Cela assure un décalage par rapport à la communication ordinaire. La valeur analytique du concept est protégée par son peu de valeur d'usage.

Ce n'est pas le cas de « race ». Le gouvernement et les agences publiques saisies du problème parlent de « discriminations raciales », et évitent « discriminations ethniques ». C'est une façon d'éviter de risquer d'être entraînés dans le problème de la reconnaissance des identités collectives. Solution prudente, peut-être, mais elle cache plus qu'elle n'éclaire. En effet, le mot « race » n'est admis sans sourciller que pour autant qu'il s'adosse à la catégorisation de sens commun. Son emploi n'est légitime qu'à la condamnation, et les guillemets dont on l'encadre parfois signalent qu'on

⁶ Voir COLAS Dominique (2000), La citoyenneté au risque de la nationalité, in Marc Sadoun, dir., *La Démocratie en France, 2. Limites*, p. 116-223. La question de l'ethnonationalisme de l'Etat-nation est examinée dans les chapitres 4 à 7 ci-après.

⁷ Le concept d'« intrus » (*outsider*) est élaboré par Norbert Elias dans ELIAS N., avec SCOTSON John L. (1997), *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, avant-propos de Michel Wieviorka, Paris, Fayard.

⁸ MAALOUF Amine (1998), *Les Identités meurtrières*. Paris, Grasset, p. 34.

n'assume pas ses présupposés biologiques. Mais quels faits y a-t-il derrière le mot ? La question est habituellement laissée dans l'impensé. En réalité, la différenciation raciale est une forme spécifique du phénomène que nous cherchons à cerner dans cet ouvrage. La catégorisation raciale est le mode de catégorisation ethnique dans lequel les acteurs sociaux s'emparent de certaines caractéristiques physiques d'un individu ou d'un groupe pour les constituer en signes ou en preuves de non-appartenance (ou d'appartenance) au *Nous* des gens de même origine. La catégorisation ethnique peut partir aussi de toutes sortes d'autres traits : la religion, les mœurs, l'accent voire l'intonation, le patronyme, le domicile, l'appartenance de classe éventuellement, ou toute combinaison de ces traits... Elle a toujours une incidence sociale plus ou moins lourde.

Des contenus quelconques de catégorisation sociale relèvent de ce que nous appelons la différenciation ethnique lorsqu'ils sont socialement construits en signes d'une altérité d'origine ou d'une identité d'origine.

Le terme de culture ne sera pas un instrument de l'analyse, - il faut y revenir car les quiproquos sont fréquents à cet égard. « Culture » n'est pas un concept qui appartient au paradigme psycho-socio-politique de l'ethnicité. 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. Il est vrai que le mot « culture » peut être employé par ailleurs comme outil conceptuel, lorsqu'on cherche à caractériser le système des productions matérielles et symboliques des groupes humains. Il n'y a pas de frontière infranchissable entre les deux approches. Mais ce n'est pas une priorité pour nous ici que de chercher à articuler paradigme de l'ethnicité et paradigme de la culture. Nous donnons la priorité à l'exploration du paradigme de l'ethnicité lui-même.

Nous ne traiterons de « culture » que pour autant que l'idée et le mot appartiennent au répertoire des acteurs sociaux lorsqu'ils déploient des conduites qui relèvent du paradigme de l'ethnicité. Les acteurs se servent souvent de l'idée et du mot de « culture » pour justifier l'altérité d'autrui (« *c'est – ou ce n'est pas - dans leur culture...* »), pour attester leur propre identité singulière (« *c'est – ou ce n'est pas - ma culture...* »), ou encore pour évoquer une unité substantielle plus ou moins « épaisse » de la société (on parle alors de « *la culture commune* »), que l'on voit comme menacée par les « différences » ou en recomposition, et sur la composition idéale de laquelle il est possible de spéculer. C'est en ces sens que nous rencontrerons la « culture ».

*

Les questions abordées prêtent à polémiques : le livre se tient aussi éloigné que possible de ce registre, il ne donne ni un état du débat, ni une défense et illustration de quoi que ce soit.

Plus gravement, ces questions prêtent à dérives. Il ne s'agirait pas qu'après avoir été traitée en tabou, l'ethnicité passe pour la clé des difficultés de la société ou de l'école. S'il a semblé opportun malgré tout de mener sur ce thème une réflexion méthodique, c'est que le concept porte loin, on le verra, bien au-delà de l'intégration des jeunes issus de l'immigration, et que, pour peu qu'on ne cède pas à l'emportement ou à la facilité, il est possible d'en tirer une intelligibilité nouvelle des situations concrètes.

Les situations sont complexes, c'est vrai, ce n'est pas une raison pour ne pas essayer d'améliorer la prise réflexive que l'on peut avoir sur elles, - telle est le pari initial du livre.

Écrit par des spécialistes français de la problématique de l'ethnicité, notamment dans le domaine scolaire, sans exclusive de chapelle, l'ouvrage se veut à la fois ouvrage de référence et étude actuelle. Il propose au lecteur une approche systématique et cohérente du concept d'ethnicité et de ses concepts connexes en sciences sociales, ainsi qu'une vue précise des travaux universitaires qui ont déblayé la matière, tout en débouchant sur les voies d'une action soucieuse de relever *le défi de l'ethnicité* à l'école. Les élèves ne quittent pas leurs identifications en entrant à l'école, les personnels non plus. Les relations scolaires peuvent activer les sentiments (et ressentiments) ethniques, ou les désamorcer. C'est ce dont témoignent chacune à leur façon les contributions de ce livre.

L'ouvrage est organisé comme un itinéraire. Il conduit du paradigme théorique aux faits observables, dans leur complexité discutée : en quoi consistent les « frontières ethniques », comment se manifestent-elles dans l'espace scolaire, que signifie l'ethnisation des lieux, des groupes humains, des interactions, quels en sont les signes dans les relations scolaires... ? Le concept d'ethnicité conduit enfin à poser en termes renouvelés la question du *Que faire et comment faire ?* c'est-à-dire la question des *valeurs*. En quoi les mémoires particulières sont-elles d'intérêt général... ? Si la réflexion sur l'ethnicité doit avoir une incidence dans le débat public et une incidence pratique à l'école, ce sera sans doute par sa contribution au renouvellement de la définition de la démocratie et de l'éducation démocratique, dans un contexte européen qui apporte au débat sur l'ethnicité autant de nouvelles questions qu'il n'en résout.

La gestation de ce livre a pris plusieurs années. Sans doute n'aurait-il pas vu le jour sans le volontarisme d'Elisabeth Martin, alors directrice du Centre Alain Savary de l'INRP, qui a initié un dossier sur ce thème et m'en a confié l'impulsion scientifique en 1999. Françoise Alamartine fut parmi les toutes premières participantes à la réflexion collective, rejointe par Stéphanie Morel. A notre appel, Françoise Berrou, Joëlle Bordet, Sabine Contrefois, Eric Debarbieux, Olivier Douville, Sophie Ernst, Nacira Guenif, Joëlle Perroton, Christian Rinaudo, Jocelyne Streiff-Fénart, et Jean-Pierre Zirotti ont accepté de participer à l'aventure de cette publication collective – où chacun reste cependant seul responsable de sa contribution. Dominique Glasman, Martine Kherroubi, Evelyne Burguière, Eric Debarbieux ont amicalement soutenu le projet et favorisé la publication. Que tous trouvent ici l'expression de ma gratitude. En ce qui me concerne, le réseau des chercheurs réunis dans le Groupement de recherches du CNRS « *Relations interethniques, Migrations internationales* », piloté par Véronique De Rudder, a été un cadre d'échanges précieux pour ma compréhension des processus ethniques. Pour l'approche des enjeux politiques, j'ai aussi particulièrement tiré profit de mes rencontres avec des chercheurs de l'Université du Québec à Montréal, avec Marie Mc Andrew spécialement. Merci, enfin, à Laure Blévis et à Anne-Marie Chartier pour l'acuité de leur lecture d'une première esquisse de mon travail personnel.

Françoise Lorcerie

PREMIERE PARTIE

LE PARADIGME DE L'ETHNICITE

Françoise Lorcerie

1. LE PARADIGME DE L'ETHNICITE

UN PARADIGME PSYCHO-SOCIO-POLITIQUE

L'*ethnicité* : de quoi allons-nous parler, - ou de quoi ne parlerons-nous pas ? Nous ne parlons *pas* des immigrés, des autres, des « originaires », nous ne parlons pas d'« ethnie » ni de culture.

Nous parlons d'« eux-et-nous », autrement dit de l'altérité et de l'identité collectives, dans leur rapport de réciprocité. Nous voulons comprendre comment les catégories touchant à l'origine collective prennent sens dans la France d'aujourd'hui, avec quels effets, spécialement dans l'espace scolaire. Nous voulons aussi comprendre comment ces catégories se transforment dans le temps et l'espace, et comment elles pourraient se transformer autrement dans une action délibérée au sein de l'école. Nous prenons donc « ethnicité » dans un sens psycho-socio-politique : relevant à la fois de la psychologie sociale, de la sociologie, de l'histoire et de la philosophie politique.

Il n'y a pas à proprement parler *une* théorie de l'ethnicité entendue en ce sens large. On dispose d'une pluralité de théories et d'approches, complémentaires et mutuellement compatibles, pratiquées par diverses disciplines. Ensemble, de fait, elles balisent un espace d'intelligibilité pour certaines questions pratiques qui se posent aujourd'hui en matière d'éducation nationale.

PREMIERE FORMULATION DU PARADIGME NON-OBJECTIVISTE DE L'ETHNICITE : MAX WEBER

On doit à Max Weber (1864-1920) une analyse fondatrice de ce que nous appelons le paradigme psycho-socio-politique de l'ethnicité⁹. Cette analyse est insérée dans son étude générale de l'activité sociale (qu'il nomme sociologie). Il y distingue deux grands types de relations sociales selon les processus psychiques et fonctionnels qui les sous-tendent : la relation fondée sur le sentiment subjectif des participants d'appartenir à une même communauté, ou « communalisation », et la relation fondée sur un compromis ou une coordination d'intérêts, dite « sociation ». Toutes deux sont présentes et s'articulent sous de multiples formes dans les sociétés modernes¹⁰. La relation « ethnique » en tant que telle est de type communautaire. Bien avant la prise de conscience de la persistance des identités ethniques dans les sociétés modernes

⁹ WEBER Max (1995, éd. or. 1956), Les relations communautaires ethniques, *in Economie et société*, 2, Paris, Plon, p. 124-144. Weber n'emploie pas le substantif "ethnicité", qui est de formation récente, mais seulement l'adjectif « ethnique », accolé à divers noms.

¹⁰ D'un point de vue sociologique, la « communauté » n'est nullement antagoniste de la « société ». Dans l'espace social coexistent toutes sortes de relations communautaires – à base familiale, de classe, partisane, civique, religieuse, culturelle, esthétique même, etc. Voir *infra*.

démocratiques – on peut la dater des années 60 aux Etats-Unis –, Weber analyse donc l'ethnicité comme fait social moderne.

En décortiquant son exposé, on peut mettre en évidence trois composantes de sa définition de l'ethnicité, qui font repère.

D'abord, Weber introduit le critère social conjointement avec le critère psychologique : il fait de l'ethnicité un produit de la cognition sociale¹¹. Les groupes "ethniques", écrit Weber, sont "ces groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine [...], de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation - peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement". N'importe quelle caractéristique, observe-t-il, peut motiver la croyance en une extranéité d'origine ou réciproquement en une communauté d'origine, pourvu qu'elle soit d'une façon ou d'une autre « perceptible extérieurement » [*ibid.*, p. 130]. Weber mentionne la langue, le culte, l'habillement, et la « race », à quoi il consacre un développement particulier.

Mais - seconde composante du paradigme weberien de l'ethnicité - un ensemble d'individus ayant un « être en commun ethnique » ne constitue pas forcément une communauté ethnique. Pour qu'une « communalisation » intersubjective se développe, encore faut-il qu'un « agent de communalisation » intervienne. Ici Weber introduit la référence aux dynamiques sociales et politiques. L'activité politique, spécialement, est productrice d'ethnicité, selon Weber: « La communauté politique éveille d'habitude [...] la croyance à la vie commune ethnique », écrit-il, et ce, même si l'origine commune est purement fictive. Un exemple extrême de la création politique du sentiment ethnique est fourni par les « Etats » des Etats-Unis, qui ont développé une « conscience particulariste » alors que leurs frontières ont été créées en traçant des droites sur les cartes. « Le processus historique tout entier montre avec quelle extraordinaire facilité c'est surtout l'activité communautaire politique qui produit l'idée de la « communauté de sang » - quand des différences par trop frappantes du type anthropologique ne lui font pas obstacle », écrit Weber [*ibid.*, p. 136].

Troisième composante : la relation ethnique s'exprime « normalement », dit Weber, en « répulsion » ou en « méfiance » envers les individus et les groupes différents, c'est-à-dire : ceux qui sont vus comme n'appartenant pas à la communauté d'origine à laquelle croient subjectivement les individus. L'évaluation négative de la différence est constitutive de la valorisation (symétrique) de la « vie commune ethnique ». La répulsion ou la méfiance à l'encontre de celui qui est vu comme différent sur une base ethnique alimentent le sentiment d'« honneur ethnique », - un « honneur spécifique de masse », note Weber, accessible à tout un chacun sur une base ethnique, indépendamment de sa condition sociale. « Le *poor white trash*, les Blancs des Etats du sud des Etats-Unis qui ne possédaient rien et qui menaient très souvent une vie misérable lorsque manquaient les occasions de travail libre, étaient à l'époque de l'esclavage les véritables porteurs de l'antipathie raciale – totalement étrangère aux planteurs – parce que leur « honneur » social dépendait directement du déclassement des Noirs » [*ibid.*, p. 133].

En résumé, le paradigme de l'ethnicité, tel que fondé par Weber, a pour énigme centrale la question de *la production sociale d'une certaine forme d'identité communautaire que l'on peut appeler une identité tribale au cœur des sociétés modernes*, l'identité d'individus qui croient qu'ils partagent (et/ou que d'autres partagent) une communauté

¹¹ En langage d'aujourd'hui.

d'origine. Weber part de la vision essentialiste de la parenté ethnique, qu'il trouve dans l'ethnologie et la sociologie de son temps, pour s'en écarter radicalement par trois recadrages. Premièrement, l'appartenance ethnique n'est pas une question d'essence, pas une question d'être-en commun (le concept d'ethnie est « un fourre-tout inutilisable », écrit-il [*ibid*, p. 139]), mais une question de croyance, de représentation sociale. Deuxièmement, cette croyance est largement induite par certaines dynamiques sociales, notamment par l'organisation et la vie politiques nationales. C'est au sein de ces dynamiques que les schèmes d'imputation des différences prennent consistance et que le contenu des ressemblances tribales s'élabore, symboliquement et matériellement, et, précise-t-il, qu'elles se chargent plus ou moins de *pathos*, de passion. L'ethnicité est tout autant sinon plus, selon Weber, caractéristique des groupes dotés d'une organisation politique, qu'un trait de groupes « minoritaires ». Troisièmement, cette croyance se déploie toujours à l'encontre d'« autres », tenus pour essentiellement différents et infériorisés à raison de cette différence, tandis que l'on se rehausse collectivement.

Nous tenons ici les prémisses de notre réflexion sur l'ethnicité. Pour construire celle-ci plus avant, nous procéderons par induction, à partir des théories sociales disponibles aujourd'hui qui ont une pertinence pour le propos. De fait, la pensée de Weber sur l'ethnicité, clairement sociale et non ethnologique, n'a pas fait souche directement. Elle est aujourd'hui redécouverte dans sa vigoureuse complexité, à la faveur de la prise de conscience des changements qui affectent constitutivement les sociétés nationales d'une part, et d'autre part dans la foulée de l'établissement d'une épistémologie actionniste (que Weber a contribué à fonder), dans l'ensemble des études sociales.

A LA RECHERCHE D'UN PARADIGME PSYCHO-SOCIO-POLITIQUE DE L'ETHNICITE

La tradition française des études sociales n'a pas fait place à l'étude de l'ethnicité, sinon marginalement (dans une sociologie coloniale qui est restée méconnue), pour des raisons de proximité avec les tabous idéologiques du régime politique autant que pour des raisons épistémologiques, semble-t-il¹². Quant à la tradition américaine des sciences sociales, l'étude de l'ethnicité y est relativement récente, elle a suivi les mouvements des droits civiques et du nativisme des années 60. Le concept d'« ethnicity » est donné comme nouveau en 1975 par Nathan Glazer et Daniel Moynihan dans leur introduction au recueil des contributions de personnalités des sciences sociales américaines, réunies pour examiner la signification sociologique du changement du vocabulaire en usage aux Etats-Unis¹³. Depuis, l'ethnicité a suscité de nombreux travaux dans le monde anglo-saxon, mais l'approche scientifique a

¹² Sur l'absence d'une théorie de l'ethnicité dans la tradition française des études sociales, voir SIMON Pierre-Jean (1983), Le sociologue et les minorités : connaissance et idéologie, *Sociologie et sociétés*, vol. XV/2, p. 9-21. Sur le contraste avec les traditions américaine et britannique, voir la synthèse de Dominique SCHNAPPER (1998), *La Relation à l'Autre. Au cœur de la théorie sociologique*. Paris, Gallimard. Sur l'exception de la sociologie coloniale française, voir LORCERIE Françoise (1999), Les habits neufs de l'assimilation en France, in Ida Simon-Barouh et Véronique De Rudder, eds., *Migrations internationales et relations interethniques. Recherche, politique et société*, Paris, L'Harmattan, p. 297-344.

¹³ GLAZER Nathan, MOYNIHAN Daniel P (1975), Introduction, in Glazer Nathan, Moynihan Daniel, eds., *Ethnicity. Theory and Experience*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, p. 1.

constamment été parasitée par l'usage commun du mot *ethnicity* qui essentialise l'identité ethnique, comme si c'était la propriété d'un « groupe ethnique », tout spécialement un groupe « minoritaire », elle ne s'en est pas radicalement démarquée¹⁴. Typiquement, Glazer et Moynihan adoptent pour « ethnicité » cette définition de travail commune : une « condition objective », « le caractère ou la qualité d'un groupe ethnique », en parlant des « sous-groupes minoritaires ». Une définition objectiviste, donc, beaucoup moins élaborée au plan sociologique que ce à quoi nous renvoie Weber.

Aujourd'hui pourtant, il est possible d'affirmer que les travaux scientifiques conduits autour de l'ethnicité depuis une trentaine d'années ont dégagé des résultats que l'on peut considérer, jusqu'à nouvel ordre, comme des acquis. Ils confirment et déploient les intuitions fondatrices de Weber. L'ethnicité est un fait social d'un genre particulier, et non un fait culturel non-social. Elle désigne la création et l'entretien de communautés (des processus de « communalisation », dit Weber ; donc la production de frontières « Nous/Eux »), sur la base de croyances à des origines distinctives. Ces croyances transforment certains traits culturels, physiques, ou autres, en symboles de l'identité ethnique : *pour l'approche en termes d'ethnicité, ces traits ne sont pas les propriétés d'une population mais les propriétés (des contenus stéréotypés) d'une distinction*. D'un point de vue fonctionnel, l'ethnicité s'étudie à toutes les échelles de pertinence identifiées par les sciences sociales pour rendre compte des logiques sociales : de l'échelle la plus large, celle des « rapports sociaux », à l'échelle la plus étroite, celle des « relations sociales » qui se développent dans les espaces concrets¹⁵. Enfin, l'incidence sociale de la distinction ethnique varie considérablement selon les sociétés, les moments et les lieux. Dans les sociétés sans Etat, l'ethnicité peut apparaître comme un principe-clé de l'organisation sociale ; dans les sociétés modernes organisées démocratiquement, elle n'est qu'un des registres des identités sociales, un registre qui n'est pas au fondement de l'organisation sociale et dont il faut dès lors cerner les manifestations relativement aux autres.

Les résultats des travaux scientifiques sur l'ethnicité sont dispersés à travers les sciences sociales. La formation des représentations sociales, le stéréotypage, la dynamique cognitive des identités sociales, etc., sont étudiés par la psychologie sociale, dans plusieurs de ses sous-disciplines. La différenciation des statuts sociaux, la dynamique des relations de communalisation aux diverses échelles sociales, les discriminations sociales, les manifestations du racisme, etc., sont étudiés par la sociologie dans plusieurs de ses sous-disciplines également, notamment la sociologie urbaine et la sociologie de l'immigration. Le traitement politique de la distinction ethnique et l'inclusion des minoritaires dans la Cité relèvent de la science politique, encore une fois dans plusieurs de ses sous-disciplines (histoire des idées politiques, politiques publiques, philosophie politique notamment). Tirer entre tous ces domaines un fil qui fasse ressortir l'architecture d'un paradigme qui leur est transversal est une entreprise délicate.

C'est un projet cohérent, néanmoins. En effet, les sous-disciplines qu'il faut articuler pour comprendre l'ethnicité ont des bases épistémologiques communes et développent des systèmes conceptuels connexes. Ceux-ci sont relatifs à des échelles des processus

¹⁴ Cf Michael BANTON (2001), Progress in ethnic and racial studies, *Ethnic and Racial Studies*, vol. 24/2, p. 173-194.

¹⁵ Sur le caractère opératoire de cette distinction dans l'étude de l'ethnicité, voir DE RUDDER Véronique, POIRET Christian, VOURC'H François (2000), *op. cit.*, p. 38.

analysés complémentaires et à des problèmes ciblés complémentaires¹⁶. De plus c'est un projet nécessaire. Pour prendre l'exemple de l'École, il est impossible de comprendre les faits scolaires dans leur complexité en excluant ou bien le psychologique, ou bien le social, ou bien le politique. Nous travaillerons donc avec l'hypothèse qu'un paradigme psycho-socio-politique de l'ethnicité émerge des travaux récents sur la question. Quel est son contenu ?

LES QUATRE NOYAUX COMPOSANTS D'UN PARADIGME PSYCHO-SOCIO-POLITIQUE DE L'ETHNICITE

La recherche dégage *in fine* quatre noyaux théoriques irréductibles l'un à l'autre et composables l'un avec l'autre pour expliquer ou prévoir les processus ethniques dans toutes leurs dimensions sociales.

Ce sont :

1) La théorie de l'identité sociale.

Nommons-la en premier lieu : elle cerne, pour autant que l'on sache, le processus identitaire le plus indépendant dans son essence des conditions sociales d'existence, donc le plus universel, tout en étant déjà social. Il s'agit de la tendance universelle à poser son identité par rapport à autrui et à préférer son groupe d'appartenance par rapport à celui d'autrui. Cette théorie est développée par la psychologie sociale. Elle n'est pas spécifique à l'ethnicité mais il faut remonter jusqu'à elle pour comprendre pourquoi l'ethnicité a un caractère essentiel de relation, et de relation asymétrique Je (Nous)/Eux.

2) La théorie de la domination symbolique.

La théorie de la domination symbolique prend pour objet les classements sociaux et les conflits de normes dans une configuration sociale donnée. Pas plus que la théorie de l'identité sociale, elle n'est spécifique à l'ethnicité, mais elle est indispensable pour rendre compte du fait que, là où se font jour des processus d'identification ethnique, l'identité ethnique est ou « emblème ou stigmaté »¹⁷, les dynamiques d'identification ethnique ne se déploient pas dans un espace neutre, elles activent des normes et une normalité par rapport auxquelles les individus et groupes se classent (sont classés) en supérieurs ou inférieurs (à problèmes).

Cette théorie n'est pas unifiée dans la littérature des sciences sociales. La psychologie sociale étudie notamment la naissance et la variabilité des préjugés et des discriminations intergroupes en situation inégalitaire (souvent dans des études de laboratoire). La sociologie d'inspiration marxiste-structuraliste s'intéresse principalement aux relations générales entre systèmes symboliques et différenciation sociale : les groupes détenteurs du pouvoir dans l'économie et dans l'appareil d'Etat sont sources des normes pratiques et symboliques dans tous les domaines, tandis que les

¹⁶ Anthony Giddens a pavé la voie de cette entreprise en offrant une présentation synthétique de ces connexions, d'un point de vue général. Cf. GIDDENS Anthony (1987, éd. or. 1984), *La Constitution de la société*. Paris, PUF.

¹⁷ Selon une formule de Pierre BOURDIEU (1980), *L'identité et la représentation*. Eléments pour une réflexion critique sur l'idée de région, *Actes de la Recherche en sciences sociales* (35), p. 63-72.

groupes subordonnés y sont soumis et s'y conforment ou non¹⁸. Nous mettrons ici l'accent sur un troisième courant, la sociologie interactionniste, qui s'attache à saisir la façon dont les individus mettent en jeu des définitions d'eux-mêmes dans le cours de leurs interactions. Ce courant de la sociologie est notamment à l'origine d'une analyse fine de la « stigmatisation », concept qui s'est imposé pour qualifier les logiques sociales de l'ethnicité.

3) Les théories sociologiques de l'historicité des distinctions ethniques.

Appelons « minoritaires du point de vue ethnique » les individus et les groupes qui se trouvent exposés à des désavantages dans l'échange social en raison de leur origine supposée ; et « majoritaires du point de vue ethnique » les individus et les groupes dotés du fait de leur origine supposée d'un avantage dans l'échange social. La théorie de la domination symbolique, dans sa généralité, prédit que les « minoritaires », en tant que dominés, sont exposés aux normes dominantes et subissent une pression pour s'y conformer. En même temps, en tant qu'ils sont vus comme différents et inférieurs, ils sont discriminés et maintenus dans leur statut inférieur et dans leur différence. Le temps passant, comment les choses tournent-elles ? Comment les relations entre « minoritaires » et « majoritaires » évoluent-elles dans le temps ? Est-ce que les conflits s'apaisent ou s'aigrissent ? S'il y a des variations dans les résultats observés, à quoi sont-elles dues ? Aux traits de l'organisation sociale ? Aux caractéristiques des « majoritaires » ? A celles des « minoritaires » ? A la composition de ces facteurs ?

Ces questions sont relatives à l'historicité des systèmes de distinctions ethniques. Elles émergent dans les travaux consacrés à l'intégration des immigrants aux Etats-Unis, travaux de sociologues et d'historiens, souvent comparatifs, dont l'objet est l'insertion des groupes minoritaires dans la société américaine. Ces travaux sont aujourd'hui enrichis par les apports d'autres traditions de recherche et d'autres terrains. Ils livrent le vocabulaire conceptuel de base de l'approche socio-historique de l'ethnicité : intégration, assimilation, discrimination ethnique ou raciale, saillance de l'ethnicité, frontières ethniques, négociation de l'identité, résistance, etc., et quelques résultats essentiels pour notre propos.

4) Les théories de la nation et de l'Etat-nation.

Weber observe que dans le monde d'Etats-nations qu'il connaît, la vie politique nationale est l'agent le plus puissant de la communalisation ethnique. Elle unit les individus comme en une « communauté de sang ». Et inversement l'ethnicité nationale légitime le politique. Le lien ethnique (qui est une croyance) donne une épaisseur au trait d'union entre Etat et nation, une valeur subjective, parfois passionnelle. Par suite, il est impossible de ne pas inclure la théorie de l'Etat-nation et spécifiquement la question de la nation dans le paradigme de l'ethnicité.

De là, deux hypothèses. Premièrement, on peut s'attendre à ce que, dans toute société nationale, l'appartenance nationale ait potentiellement une dimension ethnique, plus ou moins revendiquée. Deuxième hypothèse, les processus ethniques sont liés à l'organisation et à la vie politiques. Le devenir de l'ethnicité dans une configuration sociale (la façon dont les gens se définissent comme membres de communautés

¹⁸ Cette approche structurale de la domination symbolique est centrale dans l'oeuvre de Pierre Bourdieu depuis ses premiers travaux en France. Voir aussi, dans le même esprit mais avec une prise de position critique : GRIGNON Claude, PASSERON Jean-Claude (1989), *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris, Gallimard-Le Seuil.

d'origine) n'est pas indépendant des évolutions politiques de cette configuration. Ces évolutions ne dépendent pas seulement de facteurs internes aux Etats : la globalisation, ou encore la construction européenne jouent un rôle dans l'évolution des politiques et des discours de l'identité collective qui se développent aujourd'hui dans les Etats européens.

Les pages qui suivent reviennent sur chacun de ces quatre noyaux théoriques. Tout en tentant d'éviter la simplification, nous avons pris le parti de mettre en relief la cohérence entre les composantes du paradigme, les échos d'une discipline à l'autre, et les concepts-phares plutôt que les débats. Nous ne saurions donc trop conseiller au lecteur de se reporter aux ouvrages spécialisés mentionnés en bibliographie (aucun ne couvre l'ensemble de la matière, cependant).

2. L'IDENTITE SOCIALE ET LA DOMINATION SYMBOLIQUE

LEUR POSSIBLE INVESTISSEMENT ETHNIQUE

NOUS/EUX – L'IDENTITE SOCIALE

« Mon identité, c'est ce qui fait que je ne suis identique à aucune autre personne » écrit Amine Maalouf au début de son essai sur *Les Identités meurtrières*¹⁹, cela comprend mes qualités et défauts, mes appartenances, mes préférences, la façon dont je me définis. Mais tout cela est variable. Mon identité dépendrait-elle des occasions rencontrées ? Pas totalement mais « souvent, l'identité que l'on proclame se calque – en négatif – sur celle de l'adversaire ». L'identité se dit, se « prend » sur fond de luttes. « On a souvent tendance à se reconnaître dans son appartenance la plus attaquée ; parfois, quand on ne se sent pas la force de la défendre, on la dissimule, alors elle reste au fond de soi-même, tapie dans l'ombre, attendant sa revanche ; mais qu'on l'assume ou qu'on la cache, qu'on la proclame discrètement ou bien avec fracas, c'est à elle qu'on s'identifie. L'appartenance qui est en cause - la couleur, la religion, la langue, la classe... - envahit alors l'identité tout entière. »

A suivre l'écrivain libanais, l'identité personnelle n'est pas tout entière sociale, mais beaucoup de l'identité personnelle est social : toutes les pratiques réflexives liées à des revendications sur ce qu'on est et à des désignations de la part d'autrui (imputations, attaques), et les frontières et regroupements qui s'édifient dans l'activité sociale sur la base des catégories d'appartenance ainsi revendiquées ou imputées. Il mentionne la couleur, la religion, la langue, la classe, et l'énumération n'est pas close. L'identité ethnique en ferait partie.²⁰

La dynamique des appartenances catégorielles est étudiée, en psychologie sociale, par un courant de recherche qui s'attache à élaborer rigoureusement en laboratoire les facteurs psychologiques en cause. Ses résultats avérés forment, nous semble-t-il, le

¹⁹ MAALOUF Amine (1998), *Les Identités meurtrières*. Paris, Grasset, Citations p. 16, 21 et 34.

²⁰ Le sociologue américain Daniel Bell s'est essayé à distinguer en les classant les catégories d'identités qui peuvent inspirer la conscience collective et l'action. Il aboutit à trois grandes catégories, selon la taille du groupe d'inclusion : 1) les *unités macro-sociales* : la nation ; la religion ; l'identité communautaire (la « race », la langue, l'appartenance ethnique) ; la « classe » ; le sexe. Elles se recoupent avec 2) les *unités sociales intermédiaires* : partis politiques, groupes fonctionnels (intérêts économiques sous des formes variées), associations volontaires, groupes d'âge (les jeunes..), identifications expressives et symboliques (les Occitans, les homosexuels, les consommateurs de haschich...) ; enfin, 3) les *unités micro-sociales* : familles, clans, cercles d'amis, groupes de voisinage. Voir BELL Daniel (1975), *Ethnicity and Social Change*, in Glazer Nathan, Moynihan Daniel, eds., *Ethnicity. Theory and Experience*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, p. 153 ss.

socle du paradigme psycho-socio-politique de l'ethnicité. Ce sont, succinctement, les suivants :

- une définition de la « catégorie » (concept impliqué dans l'expression « catégorie d'appartenance »). Quel qu'en soit l'objet, la catégorie s'analyse comme le produit d'un travail de construction psychologique, la « catégorisation ». Cette construction est essentielle non seulement à toute activité de connaissance mais à l'ensemble de l'activité pratique socialisée. Par « catégorisation », écrit Henri Tajfel, on entend « les processus psychologiques qui tendent à ordonner l'environnement en termes de « catégories » : groupes de personnes, d'objets, d'événements (ou groupes de certains de leurs attributs), en tant qu'ils sont soit semblables, soit équivalents les uns aux autres pour l'action, les intentions ou les attitudes d'un individu ». La catégorisation joue un rôle pratique essentiel de « systématisation » et de « simplification » de l'environnement.²¹

- une définition de la catégorisation sociale comme production de catégories sociales (relatives à des individus humains), toujours accompagnée d'évaluations. Pour une dimension donnée de l'appartenance, l'individu a tendance à valoriser ou à favoriser pratiquement le groupe auquel il appartient, « l'endogroupe », et à dévaloriser ou défavoriser « l'exogroupe »²². Autrement dit, la catégorisation sociale est toujours discriminatoire. L'expérience dite des « groupes minimaux » teste cette tendance de façon spectaculaire. On constitue en laboratoire de façon arbitraire (en tirant à pile ou face) deux groupes avec des individus qui ne se connaissent pas, et on les amène à interagir d'une façon quelconque : on constate que, s'ils doivent distribuer quoi que ce soit à leurs partenaires, ils avantagent régulièrement les membres de la catégorie à laquelle ils ont été affectés par rapport à ceux de l'autre. Les psychologues nomment cette régularité « biais pro-endogroupe », ou biais en faveur du groupe d'appartenance.

- La théorie de « l'identité sociale », élaborée par Tajfel, explique ce « biais » par la logique psychologique suivante : « L'identité sociale d'un individu est liée à la connaissance qu'il a de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance. [...] Il reconnaît son identité en termes définis socialement », et fait en sorte qu'elle soit aussi acceptable, aussi positive que possible²³. La discrimination sociale vis-à-vis des « autres », « l'exogroupe », n'est, sous cet angle, que l'envers du favoritisme envers les « nous », « l'endogroupe ». Le favoritisme de l'endogroupe s'explique par l'effort pour maintenir une identité sociale acceptable ou pour l'améliorer. C'est, posent les psychologues, un processus psychique élémentaire et universel.

- Outre la tendance à défavoriser/dévaloriser les groupes dont on se distingue et à favoriser/valoriser ceux auxquels on appartient, l'identité sociale se caractérise par une autre tendance remarquable, mise en évidence expérimentalement encore : la tendance à trouver que les « autres » se ressemblent entre eux davantage que les membres du groupe auquel appartient Ego. Les « autres » sont globalisés, vus comme un bloc, tandis

²¹ Cf TAJFEL Henri (1972), La catégorisation sociale, in Serge Moscovici, dir., *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, p. 272.

²² On trouve parfois, en français, les concepts anglais *in-group* et *out-group*, ou encore leurs décalques en-groupe et hors-groupe.

²³ TAJFEL, *Op. cit.*, p. 293 ; voir aussi BOURHIS Richard Y., GAGNON André, MOÏSE Léna (1994), Discrimination et relations intergroupes, in Richard Bourhis, Jacques-Philippe Leyens, eds., *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège, Mardaga, p. 161-200, et LEYENS J-P., YZERBYT V., SCHADRON G. (1996), *Stéréotypes et cognition sociale*, Liège, Mardaga.

que les « nous » sont mieux individualisés. Ce « biais de l'homogénéité relative de l'exogroupe » est le processus cognitif qui sous-tend la construction des « stéréotypes » sociaux, c'est-à-dire les images évaluatives plus ou moins fixes attachées par les individus à leur environnement social. Les stéréotypes ethniques entre autres.

Comment s'actualisent ces théorèmes dans les conditions sociales en vraie grandeur ? La catégorisation sociale est générale ? Mais l'intensité du stéréotypage est variable, et la catégorisation sociale peut travailler sur bien d'autres dimensions que l'ethnicité. Les tendances discriminatoires à l'encontre des groupes de « non-appartenance » et en faveur des individus vus comme de même appartenance sont potentiellement universelles ? Mais à quelles conditions précises s'actualisent-elles dans l'interaction sociale ? Comment se font les compromis lorsque les individus sont socialisés dans un cadre constitutivement mixte, « interculturel », comme les jeunes Français issus des immigrations ?²⁴

Tout le problème est, pour citer Denise Jodelet, d'appréhender dans leur complexité les « corrélats sociaux et cognitifs » des dynamiques de l'appartenance ethnique²⁵. Nous verrons aux sections suivantes quels autres instruments conceptuels sont disponibles à cet égard. Avant cela, trois précisions touchant à l'articulation entre environnement social et activité cognitive dans la construction de l'identité sociale.

- **Les intensités d'appartenance**

Le concept de groupe, tel qu'employé plus haut, est peu déterminé socialement. On doit au sociologue Robert Merton une définition plus élaborée sociologiquement du « groupe d'appartenance ». Suivant Merton, le groupe d'appartenance se définit par l'interaction entre ses membres, par le fait que l'individu se définit lui-même comme membre de ce groupe (« autodéfinition ») et par le fait que les autres le définissent aussi comme membre du groupe (« hétérodéfinition », les autres pouvant être ici membres ou non-membres du groupe)²⁶. Le vocable « membre » a une connotation statique mais, observe Merton, la réalité est fluide et l'on peut participer aux interactions groupales à des degrés divers. C'est pourquoi il propose de distinguer, d'un point de vue sociologique, entre « en-groupes » et « groupes d'appartenance » d'une part, entre « hors-groupes » et « groupes de non-appartenance » d'autre part. « L'en-groupe est un type particulier de groupe d'appartenance, caractérisé par une cohésion interne et une hostilité externe relativement fortes ». Symétriquement pour le « hors-groupe ».

- **Les alternatives identitaires**

Les sociologues et psychologues sociaux observent encore que, dans la production de leurs identités sociales, les individus disposent d'une marge d'indétermination, voire de choix. En effet, chaque individu appartient à une multiplicité de groupes (voir note 16, *supra*). Certaines de ses appartenances sont choisies, d'autres assignées ou imputées. Pourtant, aussi bien les dimensions de son identité qu'il active dans l'interaction sociale que les modalités de leur investissement apparaissent souvent comme le produit relativement imprévisible de « stratégies » individuelles situées, ou « d'ajustements »

²⁴ Cf. FRANCHI Vijé (1999). *Approche clinique et sociocognitive des processus identitaires et de la représentation de soi en interculturel*. Thèse de doctorat en psychologie, Université Paris X Nanterre.

²⁵ Cf. JODELET Denise (1996), Les processus psycho-sociaux de l'exclusion, in Serge Paugam, dir., *L'Exclusion, l'état des savoirs*. Paris, La Découverte, p. 72.

²⁶ MERTON Robert K (1997, éd. or. 1953), *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris, Armand Colin, coll. U, p. 236, 243.

mutuels dans l'interaction²⁷. « Au niveau interindividuel, le caractère flou et pluriel des appartenances peut infléchir le processus de différenciation catégorielle et avoir une incidence sur la façon dont les individus se situent par rapport à des personnes qui partagent avec eux l'une de ces appartenances tout en se différenciant sur une ou plusieurs autres, et donc sur la tendance à les exclure ou à les discriminer » (Jodelet, 1996 : 73).

Cherchant à comprendre comment fonctionne la catégorisation ethnique dans notre société, c'est-à-dire comment est produite la démarcation Nous/Eux sur une base ethnique, nous devons donc nous intéresser de près au déroulement des interactions sociales Je/Tu. Ce point sera repris à la section suivante.

- **Je, Nous : La limite du paradigme psycho-socio-politique de l'identité**

Reste à expliquer, dans ce contexte, la disponibilité des appartenances ethniques. Norbert Elias attire l'attention sur l'aspect théorique du problème dans un texte suggestif consacré à la tension entre « identité du Je » et « identité du Nous », - il pense spécialement à la vitalité des identités nationales²⁸. « Si puissante qu'ait pu être la poussée d'individualisation de l'époque la plus récente, au niveau de l'identité nationale, l'identité du nous s'est plutôt renforcée » (p. 272). Les identités sont de plus en plus « choisies », note-t-il, et l'intégration mondiale croissante fait que les Etats ne sont plus les « unités de survie » exclusives des individus, encore moins les familles ou les tribus. Pourtant il reste un peu partout un « fort investissement affectif du niveau national d'intégration ». Pourquoi ? L'explication n'est ni psycho-sociologique ni politique. Question de sens, question de vie et de mort, peut-on supposer. Amine Maalouf écrit pour sa part : « Le monde est couvert de communautés blessées » (p. 41). Il pense en particulier aux minorités religieuses ou nationales.

Ce type d'explication, soulignons-le, marque la limite du paradigme psycho-socio-politique de l'ethnicité. Elle fait intervenir ce que d'aucuns nomment la valeur « ontologique » de l'identité ethnique ou de l'identité nationale.

STIGMATES ET EMBLEMES

LA DOMINATION SYMBOLIQUE ET SON POSSIBLE INVESTISSEMENT ETHNIQUE

Le rapport Eux/Nous établi par l'ethnicité est généralement inégalitaire. Les processus de catégorisation ethnique, lorsqu'ils émergent, sont en effet inscrits dans les processus de classement liés à la « domination sociale », c'est-à-dire liés aux rapports de forces existant entre groupes ou classes constitutifs d'une formation sociale.

²⁷ Isabelle Taboada Leonetti écrit ainsi : « Dans tous les cas, l'identité est produite, non tellement par le regard de l'autre que par le mouvement dialectique d'intériorisation et de contestation de la situation d'interaction qui définit les places relatives de l'un et de l'autre, c'est-à-dire les identités en présence complémentaires ». Cf TABOADA-LEONETTI Isabelle (1990), *Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue*, in Carmel Camilleri *et al.*, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, p. 47.

²⁸ Cf. ELIAS Norbert (1991, éd. or. 1987), *Les transformations de l'équilibre « Nous-je »*, in *La Société des individus*, Paris, Fayard, p. 205-301.

Ce principe général contient sa propre limite : dans un environnement social relativement égalitaire et relativement autonome symboliquement, on peut penser que le rapport ethnique tendra à s'égaliser. C'est ce que paraît montrer l'étude récente de David Lepoutre sur la sociabilité des pré-adolescents de la cité des Quatre-mille à La Courneuve²⁹. Ces jeunes forment entre eux une communauté dans laquelle la diversité des origines n'est pas perdue de vue et peut être verbalisée, mais n'est pas érigée en frontière. Elle sert au contraire de ciment par rapport à l'extérieur. C'est l'interethnicité qui est ici en quelque sorte principe de clôture de la sociabilité de la cité, - à la façon d'un sentiment ethnique d'un genre dérivé. La vraie frontière est celle qui constitue la cité en espace communautaire, opposé à son voisinage.

Il faut donc se garder de simplifier. Toute la société ne pratique pas en bloc les mêmes normes symboliques, les classements sociaux dominants s'avèrent n'être pas valides en toutes circonstances, dans tous les espaces sociaux ni pour tous les membres d'une société à un moment donné. L'enquête empirique demeure indispensable. Nous avons noté à la section précédente le flou des frontières catégorielles, la variation d'intensité des appartenances, les alternatives identitaires généralement présentes en situation d'interaction, la marge d'indétermination, voire la marge de choix laissée à l'individu.

Il reste que, pour capter les régularités psycho-sociales en cause dans les processus ethniques, il est nécessaire d'avoir un concept de l'univers symbolique dominant dans une configuration sociale, incluant ses normes identitaires et les classements sociaux banalisés dans cette société, et un concept de la domination correspondant de quelque façon à la distribution du pouvoir. Une généralisation comme la suivante, due à Pierre Bourdieu, peut être acceptée *grosso modo* comme vraie : « Les traits que recensent les ethnologues ou les sociologues objectivistes, dès qu'ils sont perçus et appréciés comme ils le sont dans la pratique, fonctionnent comme des signes, des emblèmes ou des stigmates »³⁰. Autrement dit, ils s'actualisent comme atouts ou comme handicaps dans l'interaction sociale.

On peut admettre – et la psychologie sociale le vérifie en laboratoire - qu'il existe pour chaque configuration sociale un univers symbolique dominant au sein duquel sont constituées les images sociales attachées aux catégories sociales, dont les catégories ethniques, images associées à des évaluations différentielles. Les groupes provenant des immigrations récentes, notamment les originaires d'Afrique noire et du Maghreb, y occupent en France une place inférieure. Cet univers symbolique, par toutes sortes de canaux, pénètre l'espace des relations civiles et les espaces domestiques. L'enquête montre par exemple que, même au sein du couple « mixte » franco-maghrébin, la relation conjugale n'est pas facilement protégée des jugements sociaux dominants³¹.

Pour élaborer l'approche de l'incidence de la domination symbolique ainsi comprise sur l'ethnicité, deux nouveaux concepts seront utiles :

- L'opposition « majoritaire » / « minoritaire »

« Majoritaire » et « minoritaire » désignent ici des positions statutaires relatives (statut plus élevé/moins élevé, ou avantagé/désavantagé) assignées aux individus et à leurs attributs de par la place qu'occupent leurs catégories respectives dans les classements sociaux. Il s'agira ici des catégories ethniques. Le statut « majoritaire » correspond en

²⁹ Cf. LEPOUTRE David (1997), *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, éd. Odile Jacob.

³⁰ Les « traits » en question sont les caractéristiques attribuées aux groupes comme si elles étaient des propriétés objectives. Voir Bourdieu (1980), art. cit., p. 65.

³¹ Cf. STREIFF-FENART Jocelyne (1989), *Les Couples franco-maghrébins en France*, Paris, L'Harmattan.

outre à la norme identitaire (ici ethnique) de la configuration sociale, tandis que le statut « minoritaire » couvre une gamme de positions qui s'en éloignent plus ou moins. Dans cette approche, rappelons-le, l'éloignement n'est pas une caractéristique objective mais un construit social. Parmi ses indicateurs figurent l'intensité et la généralité de la discrimination constatables empiriquement.

- Le concept d'ethnicisation

On nommera ethnicisation le processus par lequel « l'imputation ou la revendication d'appartenance ethnique devient un référent déterminant (fondamental, englobant, dominant, voire exclusif) de l'action et dans l'interaction³². Les acteurs sociaux ethnicisent une relation, une situation, un cadre, lorsqu'ils lui appliquent une grille de lecture en termes d'appartenance ethnique, c'est-à-dire dès lors qu'ils pensent et interagissent comme si les conditions sociales étaient déterminées, significativement ou totalement, par l'appartenance ethnique. Le concept d'ethnicisation envisage l'ethnicité comme une production sociale, consistant en la sélection et la mise en saillance, par les acteurs sociaux, d'une façon ou d'une autre, pour une raison ou pour une autre, de la modalité ethnique de leur identité sociale ou de celle d'autrui.

ERVING GOFFMAN ET LA THEORIE DE LA STIGMATISATION

Le livre d'Erving Goffman, *Stigmate*, articule psychologie sociale et sociologie. C'est un essai sur la cognition sociale conduit selon une méthode phénoménologique. Il traite de la façon dont l'inégalité statutaire se négocie dans la relation civile, en s'appuyant sur les témoignages écrits d'une quantité de personnes, pour la plupart des handicapés. Il vient préciser la théorie de l'identité sociale en mettant en lumière les processus socio-cognitifs qui accompagnent de part et d'autre, *in vivo*, la discrimination effectuée par le dominant.

La ligne générale de l'argument est que, pour comprendre la « différence », l'altérité, ce n'est pas « le différent » qu'il faut regarder, mais « le normal », ou plus exactement les « normes d'identité » d'une société (p. 150). Corrélativement, on peut penser sous un seul concept, celui de « stigmate », tout attribut qui ôte à un individu son caractère « normal », qui le fait diverger des attentes sociales, jetant sur lui un discrédit plus ou moins profond, plus ou moins immédiat (p. 12-13). Le normal, c'est ce qui n'est défini par aucune particularité. La « normalité » est l'étalon normatif d'une société en matière d'identité sociale, elle détermine l'« identité sociale virtuelle » de tout un chacun, ce que quiconque trouve normal d'être. Etudiant – dans un autre livre majeur sur la domination symbolique - l'idéologie raciste contemporaine, Colette Guillaumin isole parfaitement le phénomène en question : « Le majoritaire n'est différent de rien, étant lui-même la référence (...). La particularité au contraire constitue le minoritaire autant qu'elle le différencie du majoritaire »³³. L'appartenance ethnique fait partie de ces particularités qui sont des écarts à la « normalité », des stigmates ; avec les appartenances raciale, nationale ou religieuse, avec aussi la classe sociale, elle fait

³² Cette définition est proposée par Véronique De Rudder. Voir DE RUDDER Véronique, POIRET Christian, VOURC'H François (2000), *L'Inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, PUF, p. 31.

³³ GUILLAUMIN Colette (1972), *L'Idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, Paris-La Haye, Mouton, p. 87. Ce livre est en attente de réédition.

partie de ce que Goffman nomme les « stigmates tribaux ». Les handicaps physiques et les tares du caractère forment deux autres classes de stigmates³⁴. Conçue comme stigmaté, l'identité ethnique d'un individu est ce en quoi son identité sociale diverge des attentes « normales », dans une rencontre placée sous l'égide des normes d'identité ordinaires.

Mais ceci est une commodité de langage. Le stigmaté n'est pas un attribut, en réalité, c'est une représentation, un point de vue : « Le normal et le stigmatisé ne sont pas des personnes mais des points de vue. Ces points de vue sont socialement produits lors des contacts mixtes, en vertu des normes insatisfaites qui influent sur la rencontre » (p. 161). On est normal « contre quelqu'un », écrit Goffman. Autrement dit, la stigmatisation est un processus actif d'assignation des places respectives du normal et du minoritaire dans l'univers symbolique qui leur est commun. Est minoritaire celui qui est exposé à être « minorisé » dans l'interaction. La stigmatisation actualise la domination symbolique. Le caractère actif du processus n'implique pas pour autant malveillance ou intention de nuire, c'est subrepticement que s'effectue dans l'interaction le positionnement respectif : « Il va de soi que, par définition, nous pensons qu'une personne ayant un stigmaté n'est pas tout à fait humaine. Partant de ce postulat, nous pratiquons toutes sortes de discriminations, par lesquelles nous réduisons efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne », écrit Goffman (p. 15), dans une écriture qui prend à rebrousse-poil le moralisme et le misérabilisme.

De par sa socialisation, l'individu stigmatisé connaît et reconnaît sa « différence », même si « au plus profond de lui, il éprouve le sentiment d'être 'une personne normale' ». L'école est parfois le lieu de la révélation. Réciproquement, le « normal » sait que le stigmatisé sait ; s'il souhaite préserver la relation civile dans le déroulement de l'interaction, il va s'efforcer de « coopérer » tacitement avec lui dans la gestion de son stigmaté. Le livre de Goffman est rempli d'aperçus sur les logiques d'interaction et le ressenti de ce type de rencontres, marquées par la vulnérabilité et l'incertitude - de part et d'autre mais surtout du côté du stigmatisé : « l'acceptation » est toujours aléatoire.

Le cœur du livre concerne la problématique de la « visibilité » du stigmaté. La visibilité est la propriété qu'a le stigmaté de se faire remarquer dans l'interaction, et donc d'induire la « reconnaissance cognitive » de l'individu en tant que différent. Le stigmaté est une marque sociale dont les indices sont plus ou moins perceptibles (p. 85). De ce point de vue, note Goffman, on peut distinguer deux grands cas de figure, entre lesquels il y a une gamme de possibilités intermédiaires. Soit le stigmaté est « visible », autrement dit, dans le système perceptif qui est celui de la société concernée, il produit par lui-même « le moyen de faire savoir qu'il est possédé par tel individu » (p. 64), l'individu porte en permanence des « symboles » de son stigmaté. Soit le stigmaté n'est pas immédiatement perceptible. Cette distinction détermine le

³⁴ En se combinant entre elles, les catégories stigmatiques déterminent une catégorie sociale marquée par l'extrême dans l'infériorité statutaire : la catégorie « la plus stigmatisée » ou « la plus minoritaire ». En France, pour la période 1945-1960, l'étude de la presse aboutit empiriquement à la définition suivante pour cette catégorie : peau noire, sexe féminin, sous-prolétariat, âge non-adulte, déviance sociale, etc. Symétriquement, la catégorie « la plus normale », ou « la plus majoritaire », se définit par les propriétés suivantes : adulte, blanc, chrétien, homme, hétérosexuel, national, sain d'esprit, doté d'un statut de pouvoir, etc. (Guillaumin, *op. cit.*, p. 89 et 216). Colette Guillaumin observe que si la catégorie « la plus minoritaire » n'a pas d'existence en tant que groupe, c'est l'inverse pour la catégorie « la plus majoritaire ».

mode de nuisance du stigmaté, et par suite les modes de réaction adoptés par les individus. Une richesse de l'étude de Goffman est d'étudier cette nuisance alternativement du point de vue du porteur du stigmaté et de celui de son interlocuteur.

Dans le premier cas, l'individu est normalement « discrédité », il est à proprement parler « stigmatisé » ; il doit gérer son stigmaté dans toutes les interactions « mixtes », et son partenaire aussi : « Dans ce cas, note Goffman, l'attitude la plus fréquente consiste [pour le partenaire] en un effort attentif d'indifférence qui s'accompagne souvent d'une tension, d'une incertitude et d'une ambiguïté ressenties par tous les participants, et surtout par le stigmatisé » (p. 57). Dans le second cas, l'individu est « discréditable », « stigmatisable ». Et dans ce cas, tout son effort va tourner autour du contrôle de l'information concernant son stigmaté. Il va employer son énergie à en dissimuler les symboles dans la mesure du possible, à limiter le nombre de gens qui savent. Une stratégie privilégiée de maniement de l'information dans ce cas est le faire-semblant : « Etant donné le grand avantage qu'il y a à être considéré comme normal, quiconque, ou presque, est en position de faire semblant n'y manquera pas à l'occasion » (p. 93). Dans tous les cas, l'individu peut chercher à recourir à des « désidentificateurs », signes « qui tendent à briser un tableau autrement cohérent, pour le modifier dans un sens positif voulu par leur auteur » (p. 60). Un exemple en serait le stylo mis en évidence dans la pochette de l'analphabète, la chevelure teinte en blond d'une jeune femme d'origine « arabe », *etc.*

Difficile en tout cas, pour le porteur de stigmaté, d'échapper au « dilemme » identitaire. Ces individus sont placés par les normes sociales d'identité dans une situation radicalement ambivalente : ils intériorisent les normes dominantes, comme tous les membres de la société : « L'individu stigmatisé tend à avoir les mêmes idées que nous sur l'identité. C'est là un fait capital » (p. 17). En même temps, ils sont en permanence rappelés à leur différence par mille indices dans l'interaction. « L'individu stigmatisé se définit comme n'étant en rien différent d'un quelconque être humain, alors même qu'il se conçoit (et que les autres le définissent) comme quelqu'un à part » (p. 130). Il ne peut s'aimer lui-même ni en étant lui-même (car son handicap est un handicap à ses propres yeux), ni en renonçant à être lui-même (car ce serait s'abandonner à la honte de soi)³⁵.

Echapper au piège ? Les stigmatisés peuvent adopter à titre individuel plusieurs types de réactions, plus ou moins consciemment, pour « corriger leur stigmaté ». Goffman reprend à la psychologie sociale cinq stratégies principales (p. 19-23 et *passim*) :

- 1) essayer de corriger le fondement du stigmaté ou de dissimuler les symboles du stigmaté et de nier son poids ; recherche d'assimilation³⁶ ;
- 2) montrer que votre différence ne vous empêche pas d'exceller dans ce qui aurait dû être impossible pour vous, et qui est difficile même pour les « normaux » ;

³⁵ Notons que cette analyse récuse l'explication du malaise et de l'ambivalence identitaires des individus minoritaires par leur déchirement entre des « cultures » contradictoires en soi – une culture « traditionnelle » et la culture de la société moderne. Explication courante mais non sociologique, en tout état de cause. En revanche, une analyse fondatrice du schème psycho-sociologique décrit par Goffman se trouve dans l'étude de Theodor Lessing, *La Haine de soi, Le refus d'être juif*. Paris, Berg international, 1990 (éd. or. 1930).

³⁶ Cet usage de « assimilation » est à rapprocher de l'usage idéologico-juridique français, qui pose la question : « Tel individu est-il assimilé ? » et y répond par une estimation de la proximité et du désir de proximité de l'individu par rapport aux normes « françaises ». On verra plus loin, en sections 3 et 4 de ce chapitre, d'autres usages du concept d'assimilation.

- 3) interpréter le personnage attaché à son identité sociale, « au mépris des conventions » qui définissent la normalité, « bouffonisation » amenant à « danser complaisamment devant les normaux la ronde des défauts attribués à ses semblables » (Goffman, p. 131) ;
- 4) tirer profit de son stigmaté ; chercher à l'instrumentaliser ;
- 5) redéfinir sa différence comme motif de fierté et d'avantage sur les « normaux » (Goffman), échapper à la particularisation que vous impose le système perceptif commun en revendiquant pour votre particularité un caractère de généralité (affirmation de la négritude ou de la judéité, combat féministe, *etc.*) (Guillaumin, 1972, p. 118 ss.).³⁷

Les cinq types de réactions mentionnés se laissent classer selon deux axes ayant chacun deux modalités : l'axe de la ressemblance et l'axe de l'estime de soi. La ressemblance au « majoritaire » peut être recherchée ou écartée, l'estime de soi peut tendre à être mauvaise ou bonne. Le tableau ci-dessous présente la façon dont se distribuent les stratégies identifiées, sous des dénominations inspirées de celles de Goffman et d'autres travaux de psychologie sociale.

Stratégies de « correction du stigmaté » par le stigmaté, d'après Goffman

	<i>Similarisation</i>	<i>Différenciation</i>
<i>Dévalorisation de soi</i>	1. assimilation, dissimulation du stigmaté ou faux-semblant	3. « bouffonisation »
<i>Valorisation de soi</i>	2. conformité supérieure, recherche d'excellence	4. instrumentalisation ou 5. retournement du stigmaté, revendication de généralité

Chacune de ces stratégies de « correction du stigmaté » - sauf la dernière, qui peut déboucher sur une action collective de subversion des schèmes perceptifs en vigueur - trouve ses limites dans le fait qu'elle entretient en quelque façon le système symbolique source du malaise. De plus, certaines (les stratégies 1, 3, 4 notamment) peuvent être décryptées par le « normal » comme manœuvres. Ainsi, la stratégie d'assimilation s'expose à ne trouver dans l'interaction qu'une « acceptation fantôme », si le porteur du stigmaté est repéré comme « différent » ; elle n'induit dès lors qu'une « normalité fantôme » (Goffman, p. 145). En réalité, pour que le stigmaté cesse d'être stigmatisant, il faut un changement normatif dans la société. Ce qui pose la question de l'historicité des représentations ethniques, dont nous traitons à la section suivante.

³⁷ Divers auteurs ont proposé, souvent en s'inspirant de Goffman, des typologies pour rendre compte des stratégies identitaires des individus placés en situation d'inégalité statutaire, notamment ethnique. Voir, pour l'espace français, Bourdieu, 1980, Taboada-Leonetti, 1990.

RACE ET RACISATION

Nous venons d'utiliser l'étude de Colette Guillaumin sur le racisme. Qu'est-ce qui distingue le point de vue racial et le point de vue ethnique ? Goffman, Colette Guillaumin partent du point suivant, qui est essentiel : ce n'est pas le fait qu'une particularité soit visible à l'œil nu qui en fait un stigmaté, c'est qu'elle soit constituée en particularité, en écart à la normalité. Ce sont les codes perceptifs de chaque société, qui constituent telle ou telle propriété en symboles de différence originaire, - ces propriétés pouvant être physiques, linguistiques, relatives aux postures du corps, aux vêtements, au nom, à la religion, *etc.*

La particularité stigmatisante est plus ou moins accessible à la vue d'autrui, les signes d'altérité sont plus ou moins manifestes. Certains sont immédiatement et toujours perceptibles, leur porteur est d'emblée « discrédité » ; d'autres peuvent être dissimulés ou sont ambigus, leur porteur est exposé au discrédit mais il peut l'esquiver, moyennant une attention vigilante et une conduite adaptée. Tel est le cadre posé par Goffman pour son étude de la gestion du stigmaté dans l'interaction sociale. Le principe d'explication qui se dégage est que, dans un système symbolique donné, la visibilité matérielle du stigmaté détermine sa probabilité de nuire en se répercutant sur les libertés interactionnelles ouvertes à l'individu.

Si, dans une société, certaines particularités bio-physiques sont constituées en signes d'altérité, alors il n'y a guère moyen pour les individus porteurs de ces particularités d'échapper à l'imputation d'altérité. A ce titre, la « race » est un symbole d'altérité ethnique dont la probabilité de nuire est élevée, comparativement à d'autres classes de symboles ethniques comme le nom porté, la culture familiale, *etc.*, qui ne se voient pas d'emblée. Mais elle peut être rapprochée, en synchronie, de symboles culturels tels que l'accent, la gestuelle, ou les habitudes vestimentaires, tout aussi immédiatement et constamment perceptibles.

Si l'analyse en restait là, pourtant, elle manquerait ce qui constitue le propre de l'attribution raciale. Dans l'imputation d'altérité raciale, la « race », en tant que « signifiant », a pour signifié la croyance en une différence dont l'origine est biologique et pratiquement immuable. La racisation implique la « radicalisation de la différence » (Guillaumin, 1972, p. 64 ss.)³⁸.

Ce type d'interprétation eut au XIX^es son heure scientifique. En fait, toutes les catégories « altérisées » (les ouvriers, les étrangers, les femmes, les aliénés, les déviants) furent alors appréhendées, dans les milieux traitant de pathologie sociale, comme des « catégories raciales latentes », dont la conduite était « sous-tendue par un caractère somatique » (Guillaumin, p. 66). Jusqu'à la seconde guerre mondiale, la race reste une catégorie ordinaire de la perception sociale, associée à l'idée de position dans l'évolution biologique (même si certains spéculent sur l'historicité des races). Rappelons que l'incapacité politique des femmes, considérée comme fondée sur la nature, ne fut levée en France qu'en 1945. Il faudra la découverte des atrocités nazies pour que le schème racial soit récusé à grande échelle et le racisme condamné.

Aujourd'hui, la lecture raciale des différences physiques *ou culturelles* n'est pourtant pas rare. La racisation, est-on tenté de dire, est un mode aggravé de l'ethnisation. La racisation implique un principe explicatif ultime : elle biologise la différence ; elle implique souvent aussi un principe polémique et une prise de position morale : elle

³⁸ Colette Guillaumin est la créatrice du néologisme « racisation ».

prend le contre-pied du discours publiquement admissible. L'ethnicisation, quant à elle, mobilise des stéréotypes en opérant de façon synthétique sur des particularités de toutes sortes, sociales, morales, physiques : sa notion de communauté d'origine est vague, plus tribale (idée de groupe qui se perpétue) que strictement biologique. Les discriminations par quoi elle se traduit sont des conduites qui n'impliquent pas forcément des jugements moraux. Dans la pratique, néanmoins, l'attribution ethnique peut fonctionner comme euphémisation de la « race ».

SUR L'INEGALITE DES STATUTS :

QUELQUES APPORTS COMPLEMENTAIRES DE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE EXPERIMENTALE

Les psychologues sociaux de langue française ont produit récemment plusieurs ouvrages de synthèse faisant le point sur les résultats obtenus en psychologie sociale de l'inégalité statutaire. Ces résultats, on l'a dit, relèvent de différentes sous-disciplines, ils sont souvent pointus. Leur point commun est de chercher à identifier les effets d'une appartenance minoritaire ou majoritaire, par le biais d'épreuves en laboratoire. Ce ne sont pas toujours des statuts ethniques qui sont expérimentés, et les conditions de laboratoire sont loin des conditions sociales réelles, mais elles isolent des variables hypothétiques qui peuvent avoir un intérêt empirique. Ainsi, les trois hypothèses suivantes, susceptibles d'un investissement ethnique, sont validées en dehors des conditions expérimentales. Nous en retrouverons l'incidence dans l'espace scolaire.

- La discrimination inégale : ses modalités et ses effets³⁹.

La discrimination, rappelons-le, est le corrélat cognitif et pratique de l'identité sociale. Elle varie, dans ses modalités et dans ses effets psycho-sociaux, selon le statut minoritaire ou majoritaire. On observe que la discrimination pratiquée (en laboratoire) par les « minoritaires » est peu intense. Celle qui vient des membres du groupe dominant est forte, surtout lorsqu'il s'agit (toujours en laboratoire) de distribuer du pouvoir, ou lorsque la relation entre dominants et dominés est perçue comme illégitime et instable, donc culpabilisante pour groupe de statut majoritaire.

Comment les individus saisis dans un rapport intergroupe inégalitaire réagissent-ils à l'injustice qui résulte de ce fonctionnement ? Chez les désavantagés, la discrimination subie induit stress, ressentiment et agressivité. Mais elle 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 mutuelles⁴⁰. En contraste, la position dominante produit un « groupe collection », dont les membres sont bien individualisés à leurs propres yeux. Les avantagés, lorsqu'on les rend conscients de la discrimination qu'ils ont produite, éprouvent une culpabilité, mais relativement peu, et ils ont tendance typiquement à expliquer leur comportement

³⁹ Voir AZZI Assaad (1994), La dynamique des conflits intergroupes et les modes de résolution de conflits, *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, op. cit., p. 293-319, et GUIMOND Serge, TOUGAS Francine (1994), Sentiments d'injustice et actions collectives : la privation relative, *ibid.*, p. 201-232.

⁴⁰ Voir en complément cette précision d'Erving Goffman : « Une catégorie peut avoir pour fonction d'inciter ceux qui la composent à former entre eux des groupes et des relations, mais la totalité de ses membres n'en constitue pas pour autant un groupe ». Cf GOFFMAN Erving (1975, éd. o. 1963), *Stigmate, Les usages sociaux du handicap*, Paris, Ed. de Minuit, p. 36.

en construisant une représentation déformée de la réalité, telle qu'ils puissent justifier leurs actes ou leurs décisions sans se déjuger. Ils procèdent, notent les chercheurs, à un « ajustement psychologique », par « déformation cognitive de la réalité »⁴¹.

- **Vulnérabilité de l'identité sociale du minoritaire**⁴².

Etre victime de préjugé et de discrimination, d'une façon générale, affaiblit l'estime de soi. On note par contre que l'estime de soi des « minoritaires » se maintient s'ils peuvent attribuer leur désavantage au comportement discriminatoire de l'exogroupe.

- **Sentiment d'injustice du minoritaire et conflit intergroupe.**

Lorsque les membres du groupe dominé se perçoivent comme collectivement privés des biens qu'ils méritent, ils finissent par déclencher un conflit. Selon la théorie dite de la « privation relative intergroupe », testée en laboratoire, les individus désavantagés, comparant leur situation à celle des autres et voyant son caractère systématique, vont mettre en cause le système dans son ensemble au travers de comportements de revendication. En généralisant : « Si la situation de tout un groupe est définie comme une situation injuste, une situation d'oppression, de domination ou d'exploitation, c'est la légitimité du système social en entier qui est remise en question »⁴³. Les facteurs dont dépend l'intensité de la privation relative intergroupe seraient les suivants : l'identité sociale des individus (la force de leur attachement à l'endogroupe), la comparaison intergroupe (l'insatisfaction relative), et les attributions causales de l'inégalité intergroupe (l'inégalité ne doit pas être attribuée à des dispositions des individus, mais elle doit être vue comme étant d'ordre structural) (Guimond, Tougas, 1994, p. 225 ss.).

⁴¹ Pour une application de ce résultat dans une formation contre le racisme dans l'emploi en France, voir REBZANI Mohamed (2000), Mécanismes psycho-sociaux à l'œuvre dans la discrimination raciale à l'embauche, *VEI Enjeux* (121), p. 117-127.

⁴² Cf LORENZI-CIOLDI Fabio, DOISE Willem (1994), Identité sociale et identité personnelle, in *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, op. cit., p. 68-96, et BOURHIS Richard, GAGNON André, MOÏSE Léna (1994), Discrimination et relations intergroupes, *ibidem*, p. 161-200.

⁴³ GUIMOND Serge, TOUGAS Francine (1994), Sentiments d'injustice et actions collectives : la privation relative, in *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, op. cit., p. 218, en référence à Tajfel.

3. L'HISTORICITE DES DISTINCTIONS ETHNIQUES

PERSPECTIVE SOCIOLOGIQUE

Parce que les distinctions ethniques sont sociales, elles sont variables historiquement. Comment évoluent les distinctions ethniques ? Selon quelles lois ? La réponse n'est du ressort ni de la seule psychologie sociale ni de la sociologie interactionniste, elle relève d'une sociologie historique (ou d'une histoire sociale) cherchant à décrire l'historicité des statuts sociaux dans les formations sociales modernes, spécialement l'historicité des statuts ethniques. La littérature offre sur ce sujet deux grands schèmes prédictifs, entre lesquels le débat reste vif mais n'exclut pas les connexions.

Le premier schème à avoir été formulé est la perspective assimilationniste. Goffman s'y réfère lorsqu'il suggère, pensant aux Juifs américains peut-être, que les distinctions ethniques peuvent finir par perdre leur pertinence sociale, leur capacité d'exposer l'individu à de la discrimination. A terme, l'appartenance ethnique peut rester visible matériellement, elle ne pèse plus sur la définition de la situation d'interaction, ni manifestement, ni subjectivement⁴⁴. C'est décrire le phénomène de ressemblance sociale généralisée que prédit le schème de l'assimilation.

Un second schème pose que l'évolution vers l'assimilation n'est ni universelle ni inéluctable. Car diverses tendances sociales contribuent à entretenir les frontières ethniques, avec ou sans acculturation, et perpétuent par contrecoup la pertinence sociale des distinctions ethniques dans la société globale.

L'EVOLUTION DES DISTINCTIONS ETHNIQUES SELON LE MODELE EVOLUTIONNISTE DE L'ASSIMILATION

Le schème évolutionniste de l'assimilation a dominé les travaux nord-américains consacrés à l'intégration des immigrants depuis l'entre-deux guerres. Il y a donné lieu à une littérature extrêmement abondante, sans équivalent dans les autres pays –notamment en France, bien que le schème évolutionniste soit revendiqué par l'idéologie nationale française⁴⁵. La conceptualisation de l'assimilation a été l'objet aux Etats-Unis d'une

⁴⁴ « Lorsqu'un attribut, comme le divorce ou l'appartenance à telle ethnie, perd l'essentiel de sa force stigmatisante, on assiste toujours à une période où la définition antérieure se voit de plus en plus attaquée, d'abord, éventuellement, sur les scènes de spectacle, puis au cours des rencontres publiques mixtes, jusqu'à ce qu'elle cesse de s'imposer à la situation, aussi bien à ses aspects manifestes qu'à ses côtés nécessairement secrets ou péniblement ignorés » (Goffman, *op. cit.*, p. 160).

⁴⁵ Sur l'absence d'une tradition d'étude sociologique de l'assimilation en France, en contraste avec la doctrine coloniale française et avec la tradition nationaliste, cf. LORCERIE Françoise (1999), Les habits neufs de l'assimilation en France, art. cit.

série de réélaborations (dans les années 1970, dans les années 1990) qui ont nuancé, complexifié son schéma initial, tout en lui conservant une valeur axiomatique. Ramené à une formule simple, le schème macro-sociologique de l'assimilation peut se figurer ainsi :

Inégalité statutaire, différence culturelle => assimilation
Egalité juridique, compétition sociale

Les individus qui arrivent dans la société américaine occupent dans la structure sociale une position subalterne. Ils sont culturellement étrangers et se tiennent à distance des Américains dans les relations civiles. Se regroupant par origine, ils constituent des groupes ethniques bien repérables dans l'espace urbain. Mais dans une société telle que la société américaine, où l'accent est mis sur l'accomplissement individuel et le déploiement du mérite personnel dans la compétition, tandis que l'organisation sociale et politique assure l'égalité juridique et l'unité du système économique et politique, tout en entretenant des systèmes communs d'éducation et de communication, les différences objectives et subjectives finissent par se niveler⁴⁶. Ce modèle table donc sur la force de l'organisation sociale et politique de la société d'accueil pour créer la dynamique qui conduit à l'assimilation. Il illustre ce que Gordon appelle « l'anticipation libérale ».

Conçue comme une évolution à la fois socio-économique et culturelle qui s'étale dans le temps et dotée d'un terme, l'assimilation peut se quantifier sur des séries statistiques telles que la distribution de la population d'une origine ethnique donnée dans l'espace résidentiel ou sur l'échelle des positions socio-économiques, son accès aux services et biens culturels, etc. De ce point de vue objectif, l'assimilation est réalisée lorsque les indicateurs ne présentent aucun biais ethnique : « Une population d'origine étrangère est assimilée lorsque la connaissance de son origine commune ne donne en rien une meilleure prédiction ou une meilleure estimation de ses caractéristiques sociales que ne le fait la connaissance des comportements de l'ensemble du groupe ou de la nation concernés », écrit ainsi Lieberman⁴⁷. En France, cette approche a été empruntée récemment par Michèle Tribalat pour cerner la position sociale des populations issues des flux migratoires de l'après-guerre en France, comparée à la moyenne française d'une part et à la génération des parents d'autre part. Sa conclusion est qu'on peut effectivement parler d'une tendance générale à l'assimilation, entendue comme réduction des distances sociales et augmentation des ressemblances à la moyenne française entre la génération des enfants et celle des parents⁴⁸.

Dans le modèle canonique de l'assimilation, la disparition des différences socio-économiques repérables entre les sous-populations d'anciens immigrants et la société globale est vue comme la contrepartie de changements pratiques et symboliques de grande ampleur. Ainsi, Robert Park, le père du modèle canonique de l'assimilation, insiste sur l'importance de l'échange interpersonnel et intergroupe dans la durée, et sur la généralité du lien qui en résulte : bien plus qu'une coordination d'intérêts,

⁴⁶ GLAZER & MOYNIHAN, art. cit., p 5. Les auteurs notent que le marxisme propose une anticipation analogue, en plus radical, car il ajoute à la perspective de l'arasement des divisions ethniques celle de l'arasement des divisions de classes.

⁴⁷ Cité par YINGER M. J. (1985), *Ethnicity, Annual Review of Sociology* (11), p. 154. (Traduit par F. L., de même que les autres citations de l'anglais dans la suite).

⁴⁸ Cf. TRIBALAT Michèle (1995), *Faire France, - Une enquête sur les immigrants et leurs enfants*, Paris, La Découverte, et (1996), *De l'immigration à l'assimilation, Enquête sur les populations d'origine étrangère en France*, Paris, La Découverte/INED. En coll. avec Patrick Simon et Benoît Riandey.

l'assimilation inclut un lien civil, un lien affectif et mémoriel, une solidarité qui gage l'exercice des libertés politiques. L'assimilation, écrit-il en 1921, est « un processus d'interpénétration et de fusion dans lequel les personnes et les groupes acquièrent les souvenirs, les sentiments et les attitudes d'autres personnes et groupes et, en partageant leur histoire et leur expérience, s'intègrent avec eux dans une vie culturelle commune. ». Ou encore plus explicitement, en 1930 : c'est « le nom donné au(x) processus par quoi des peuples aux origines raciales différentes et aux traditions culturelles diverses, occupant un même territoire, atteignent à une solidarité culturelle suffisante au moins pour avoir une existence en tant que nation ». ⁴⁹

Dans ce scénario, donc, on attend à terme – trois générations, pense Park – la disparition des groupes minoritaires, leur « fusion » dans la société, sauf à voir certains (ou certaines fractions) continuer « comme des survivances, exotiques ou gênantes » (Glazer, Moynihan, 1975, p. 5). Entre temps, on aura assisté à un changement progressif des fonctions sociales assurées par ces groupes. Car le « cycle de l'assimilation » comporte des étapes, plus ou moins conflictuelles, au cours desquelles les groupes assurent collectivement pour leurs membres des fonctions de survie, de protection et de médiation vis-à-vis des institutions de la société. Un des principaux apports de l'Ecole de Chicago à la théorie de l'incorporation des immigrants dans la société moderne est précisément d'avoir mis en évidence (sur le cas du paysan polonais d'abord) l'articulation du collectif et de l'individuel au cours du processus d'adaptation des immigrants à la société hôte. A terme, le groupe ethnique n'a plus cette utilité vitale pour ses membres.

Or, dans l'Amérique des années 60-70, les identifications ethniques persistent, voire elles se revitalisent. Pourquoi ? C'est la question qui fournit son point de départ au recueil dirigé par Glazer et Moynihan en 1975. Les tenants de la perspective assimilationniste mettent d'abord un bémol à l'affirmation de l'importance sociale de l'ethnicité, tout en admettant que le schème de sa disparition est infirmé. En Amérique, « même la stratification précédente des sous-groupes ethniques, vague et informelle, a cessé d'avoir son importance antérieure. En même temps, l'assimilation complète conduisant à la disparition des identités et des solidarités ethniques [...] n'a pas eu lieu non plus en un sens simple. L'assimilation pleine, au sens où l'identification ethnique a virtuellement disparu et s'est absorbée dans la catégorie unique d'"Américain", est très rare ». ⁵⁰

A ce constat en demi-teinte, les contributeurs du recueil de 1975 fournissent une explication principale : dans l'Amérique des années 60-70, *l'ethnicité est devenue en fait une modalité de l'assimilation*. Loin d'être une alternative à l'assimilation, elle l'accompagne ou elle la manifeste. En effet, l'identification ethnique a désormais essentiellement une « composante optionnelle et volontaire » (Parsons, 1975, p. 64), ce qui lui fait perdre son caractère antérieur de statut assigné, et lui donne celui de ressource potentielle.

Deux arguments sont présentés à l'appui de cette perspective. Tout d'abord, notent ces auteurs, les groupes ethniques d'aujourd'hui, lorsqu'ils engagent une action collective,

⁴⁹ Cité dans ALBA Richard, NEE Victor (1997), Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration, *International Migration Review* (XXXI-4), p. 828.

⁵⁰ Cf. PARSONS Talcott (1975), Some Theoretical Considerations on the Nature and Trends of Change of Ethnicity, in Glazer Nathan, Moynihan Daniel, eds., *Ethnicity. Theory and Experience. Op. cit.*, p. 63-64.

fonctionnent comme des groupes d'intérêts (donc comme des groupes secondaires, non des groupes primaires), et ce sont des intérêts sociaux qu'ils défendent. Les groupes minoritaires ayant des histoires différentes, ils ont « une distribution différente dans la structure sociale ». « C'est pourquoi (sous-entendu, la comparaison sociale jouant et la compétition imposant ses lois) le groupe ethnique a pu devenir, un foyer de mobilisation pour la poursuite des intérêts individuels ou collectifs » (Glazer, Moynihan, 1975, p. 8).

Deuxième argument, l'ethnicité dont il s'agit est une « ethnicité symbolique », la « rétention ethnique » n'est nullement contradictoire de l'acculturation. En réalité, les groupes ethniques sont devenus des « nations fantômes », la signification émotionnelle qu'ils ont pu conserver ne correspond plus à aucun contenu culturel particulier. L'enquête au sein des familles autorise à dire que « les marques de l'identité sont très largement des "symboles vides" ». « La symbolisation de l'identification ethnique est centrée principalement sur la distinctivité du style de vie au sein du cadre plus large de la structure sociale américaine ». Celle-ci apparaît différenciée selon la classe sociale, la région, la condition rurale ou urbaine, etc., mais assez peu sur une base ethnique.⁵¹ Parsons propose pour ce processus le concept de « désocialisation de l'identité ethnique ». Les Noirs n'échapperont pas à cette logique, poursuit-il : leur infériorité statutaire a été dans une large mesure une prophétie auto-réalisatrice. La mobilité sociale ascendante se développant aujourd'hui dans cette population, on peut s'attendre à ce que « la rigidité symbolique des vieux stéréotypes » soit brisée, et que s'affirme une « tendance à la désocialisation de l'identité noire, comme cela s'est passé pour les autres Américains » (Parsons, 1975, p. 77).

Du feu roulant des critiques auxquelles elle a été soumise pendant trente ans, aux Etats-Unis principalement, la théorie de l'assimilation est ainsi sortie corrigée, plutôt que récusée. « Elle reste un concept-clé pour l'étude des relations intergroupes » posent Alba et Nee dans leur revue de questions (1997, p. 827). Tel autre suggère qu'elle excite l'imagination sociologique. Entre temps, cependant, l'orientation des chercheurs s'est déplacée. En 1975, Glazer et Moynihan et leurs co-auteurs détectaient un problème, pour l'évacuer aussitôt dans un paradoxe : « Les Américains deviennent continuellement plus "américains" et moins ethniques. Mais dans le cours de ce processus, ils peuvent aussi – et en même temps – devenir plus "ethniques" » (p. 16). Voyant la différence culturelle s'effacer tandis que la pertinence sociale de l'ethnicité s'affirmait, ils ne pouvaient prendre le problème de front sans remettre en cause leur conception de l'ethnicité comme caractéristique objective d'un « groupe ethnique ».

On sort du piège si l'on adopte l'hypothèse que la différence ethnique n'est pas une « condition objective » mais une production sociale, la production et l'entretien d'une division sociale référée à l'origine, « plongeant dans le passé » (Parsons, 1975, p. 57), certes, mais mise en oeuvre au présent et expliquée par le présent. C'était l'hypothèse de Weber. Fredrik Barth, anthropologue norvégien contemporain, tirant parti des travaux de Goffman par-delà les clivages disciplinaires, a donné à cette ligne de pensée sa théorisation macro-sociologique la plus pure. Son modèle apparaît comme le contrepoint de la théorie canonique de l'assimilation.

⁵¹ Cf. GANS Herbert (1999), *Symbolic Ethnicity : The Future of Ethnic Groups and Cultures in America*, *Ethnic and Racial Studies*, 1979/2 ; et : Toward a Reconciliation of « Assimilation » and « Pluralism », The Interplay of Acculturation and Ethnic Retention, *International Migration Review*, 1997, textes repris dans Herbert Gans, *Making Sense of America*, New York-Oxford, Rowman & Littlefield Publ. ; GLAZER, cité par Glazer et Moynihan, art. cit., p. 8 ; et PARSONS, art. cit., p. 65, se référant à l'enquête dans les familles conduite par Schneider dans la région de Chicago.

LE MODELE NON-EVOLUTIONNISTE DE L'ASSIMILATION : REACTIVITE DES GROUPES MINORITAIRES ET DISPONIBILITE DE L'ETHNICITE SELON FREDRIK BARTH.

Barth publie en 1969 un manifeste théorique d'une quarantaine de pages, intitulé « Les groupes ethniques et leurs frontières ». Le propos de l'auteur est de tracer les grandes lignes d'une théorie générale de la distinction ethnique considérée comme forme d'organisation sociale⁵². Sa définition générale de l'identité ethnique résout avec aisance le paradoxe auquel se heurte la théorie évolutionniste de l'assimilation, à savoir qu'au lieu de la « fusion » attendue des mémoires et des expériences, on assiste à l'évolution suivante :

Inégalité statutaire, différence culturelle => acculturation+ discrimination + ethnicité
Egalité juridique, compétition sociale

Barth, bien qu'ethnologue ou parce qu'ethnologue, se débarrasse d'emblée de la conception essentialiste des groupes ethniques : les groupes ethniques ne sont pas des populations mais des catégories. Ce sont « des catégories d'attribution et d'identification opérées par les acteurs eux-mêmes » (Barth, 1995, p. 205). La principale caractéristique d'un groupe ethnique est « l'auto-attribution ou l'attribution par d'autres à une catégorie ethnique » (p. 210). L'identité ethnique repose donc sur une catégorisation sociale croisée. Deuxième point : ces catégories sont sociales, autrement dit elles ont une pertinence dans l'interaction. Si elles n'en ont plus, elles s'effacent. En revanche, contrairement à l'anticipation du schéma canonique de l'assimilation, le rapprochement culturel n'affaiblit pas automatiquement la catégorisation ethnique, les deux séries ne sont pas liées « de façon simple ». « Une réduction drastique des différences culturelles entre les groupes ethniques ne peut être corrélée de façon simple avec une réduction de la pertinence organisationnelle des identités ethniques, ou avec un déclin des processus d'entretien des frontières » (p. 241).

Pourtant il est vrai que les possibilités organisationnelles des groupes minoritaires sont typiquement réduites dans les sociétés occidentales. Dans ces sociétés, en effet, « aucun trait majeur de la structure [n'est] fondé sur les relations interethniques » (p. 237). Du coup, l'identité ethnique n'y est pas « impérative ». Ce qui est avéré pour les Fur et les Baggara du sud Soudan n'est pas vrai pour les Lapons de Norvège, ni d'une façon générale pour les minoritaires des pays occidentaux. Dans ces sociétés, observe Barth, la distinction ethnique est d'abord pénalisante pour les membres des groupes minoritaires. D'une part en effet elle est source de stigmat. D'autre part – et l'analyse de Barth suit ici celle de Goffman -, toute l'interaction *mixte* se situant « dans le cadre des statuts et institutions du groupe dominant majoritaire, [...] l'identité de membre d'une minorité ne peut pas servir de fondement à l'action [dans ce cadre], alors qu'elle peut, à des

⁵² BARTH Fredrik (1969) *Ethnic Groups and Boundaries*. Trad. in Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995, sous le titre : Les groupes ethniques et leurs frontières, p. 203-249. Ce manifeste figure en tête d'un recueil d'études réalisées sur des terrains non occidentaux à l'exception d'une seule, signée de H. Eidheim et consacrée aux Lapons de la côte nord de la Norvège sous le titre « Quand l'identité ethnique est un stigmat social ».

degrés divers, engendrer une incapacité à assumer les statuts clefs dans cette société » (p. 239). D'où des frustrations sociales, et une crise de l'identité.

Qu'en est-il alors de l'entretien des frontières ethniques ? Pour comprendre comment peut évoluer ce type de configuration sociale, il faut examiner les « agents du changement ». Pour Barth, suivant toute une tradition sociologique, il s'agit surtout des « nouvelles élites » issues du groupe minoritaire. Comment vont-ils se positionner par rapport à leur groupe d'origine ? Quelle action vont-ils pouvoir conduire ?

Supposons que ces individus agissent de façon rationnelle, en recherchant leur intérêt. « Dans leur désir de participer aux systèmes sociaux plus larges afin d'obtenir de nouvelles formes de valeur », trois stratégies types, trois logiques d'action s'offrent à eux :

- celle de la réussite individuelle et de la défection à l'égard du groupe : « essayer de se faire passer pour des membres de la société industrielle et du groupe culturel préétablis » ;
- celle de l'intégration sans assimilation : « accepter un statut de « minorité », et essayer de réduire les handicaps en cantonnant tous les traits culturels distinctifs [dans la coulisse], tout en participant au système général du groupe industriel pour ce qui est des autres secteurs d'activité » ;
- enfin celle de l'affirmation collective : « choisir de mettre l'accent sur l'identité ethnique », en cherchant à corriger le stigmate qui lui est associé et à étendre les rôles sociaux qui lui sont accessibles (Barth, 1995, p. 241)⁵³.

Les trois logiques sont rationnelles, ceux qui les poursuivent peuvent en attendre des bénéfiques. Cependant, elles n'ont pas les mêmes effets sociaux. La première des stratégies aboutit à priver le groupe minoritaire de sa source de diversification interne, les membres restants demeureront cantonnés à un statut social subalterne, l'élite est une élite transfuge. Dans la seconde, l'élite demeure loyale au groupe minoritaire mais son choix empêche « l'émergence d'une organisation nettement dichotomisante » dans la société globale ; cette logique conduira finalement ceux qui la choisissent à l'assimilation, pose Barth. La troisième est au contraire particulièrement visible puisqu'elle passe par l'associationnisme et la politisation de l'identité. Elle se trouve à la source d'une dynamique sociale et culturelle très spécifique. D'une part en effet, le processus même de la lutte dans l'espace public réduit objectivement les différences culturelles entre les parties, car le débat commun impose ses contraintes procédurales et sémantiques. Mais en même temps, ce processus de mobilisation et de lutte amène les élites à des innovations symboliques. Elles sont amenées à « codifier » l'identité minoritaire, donc à la distinguer de la culture traditionnelle du groupe, au risque d'attiser des clivages au sein du groupe et de modifier ses frontières, elles mettent en valeur certains traits en tant que signaux de leur différence, elles en escamotent d'autres ou les dénie. « L'interconnexion entre les traits diacritiques que l'on choisit de souligner, les frontières qui sont définies et les valeurs discriminantes qui sont adoptées constitue un champ d'étude passionnant », conclut Barth (p. 244). Weber et

⁵³ L'éventail des stratégies générales d'action ouvertes aux élites issues des minorités, selon Barth, n'est pas sans rapport avec l'éventail des stratégies de correction du stigmate dans l'interaction selon Goffman. Barth privilégie les stratégies 1, 2, 5 de Goffman. Mais la perspective n'est pas la même : macro-sociologique et ciblée pour Barth (il trace une typologie des modes généraux de gestion de leur appartenance ethnique par les élites minoritaires), micro-sociologique et universelle pour Goffman (qui recense les conduites accessibles à tout un chacun dans l'interaction, conduites flexibles et pas nécessairement stabilisées dans des choix de vie).

les historiens du nationalisme pointent également ce phénomène de la réélaboration de la « culture d'origine » par les intellectuels mobilisés pour l'émancipation du groupe minoritaire (Weber, notant le phénomène, parlait de conventionnalisation, *op. cit.*, p. 134).

Les trois stratégies étant *a priori* accessibles dans les sociétés modernes, on peut s'attendre à ce que l'identité ethnique d'un groupe minoritaire provenant d'une immigration cesse assez vite de correspondre à une identité culturelle commune. Si l'on suit Barth, on y trouvera (en tout cas dès qu'une génération éduquée dans la nouvelle société arrive à maturité), en proportions variables des individus traditionnels relégués et silencieux, des "intégrés" pratiquant l'alternance entre espace public et espace privé, des "assimilés" gagnants ou perdants, des "innovateurs" mobilisés mais engagés dans une action collective aléatoire... Le groupe minoritaire change donc dans sa composition, certains de ses membres s'assimilent, il se diversifie dans ses comportements et ses valeurs, bref dans sa culture. Mais la frontière ethnique, elle, persiste, *pour autant qu'elle est entretenue*, d'une part, par la catégorisation majoritaire avec la stigmatisation et la discrimination dont elle s'accompagne, et d'autre part, par la réaction collective d'une partie des minoritaires, réaction qui consiste à s'emparer de signes de l'identité minoritaire pour les mettre en avant dans des revendications défendables sur la place publique, de sorte à repositionner le groupe dans le classement social. Cette réaction alimente en retour la catégorisation majoritaire, sans qu'il soit exclu néanmoins que la mobilisation minoritaire recueille du soutien dans la société globale et amène des changements ultérieurs dans les dichotomies ethniques.

Telles sont les grandes lignes de la théorie barthienne de la frontière ethnique comme forme d'organisation sociale dans les sociétés modernes. Elle fournit aujourd'hui le cadre d'analyse le plus complet au paradoxe apparent de l'association [acculturation, discrimination, affirmation ethnique], en liant les trois aspects de façon systémique et dynamique. Par sa généralité programmatique, elle ouvre sur de nombreuses voies de recherche.

QUELQUES REMARQUES EN PROLONGEMENT⁵⁴ :

- **Imputations d'altérité et domination sociale**

Les distinctions ethniques se produisent et se reproduisent au travers d'attributions de catégories et d'attributs ethniques dans l'interaction sociale : auto-attributions (on nomme son origine, on s'attribue une série de qualités en relation avec cette origine, on revendique des valeurs ancestrales) et hétéro-attributions (on désigne autrui par son origine et on lui rapporte des traits de conduites et de valeurs négatives par rapport aux siennes propres). Les frontières ethniques consistent en systèmes d'attributions et d'imputations croisées, valorisées de façon opposée. Pour prendre un exemple français, c'est un phénomène qui ressort bien dans l'étude de Nacira Guenif sur l'identité des jeunes filles issues de l'immigration maghrébine⁵⁵. Entre société dominante et familles immigrées, montre-t-elle, il y a une imputation d'altérité réciproque. Les deux « groupes de référence » des filles (leur famille, et la société majoritaire) s'accordent

⁵⁴ Pour une synthèse détaillée des débats relatifs à l'ethnicité en sociologie et anthropologie sociale, se reporter à l'ouvrage de Philippe POUTIGNAT et Jocelyne STREIFF-FENART (1995), *Théories de l'ethnicité*, *op. cit.*

⁵⁵ Cf. GUENIF Nacira (2000) , *Des "beurettes" aux descendantes d'immigrants nord-africains*, Paris, Grasset/Le Monde.

pour essentialiser la "culture immigrée", ils en font l'un et l'autre, l'un en réponse à l'autre, une figure d'altérité irréductible. Pour les uns, la culture maghrébine s'identifie à l'aliénation ; pour les autres, elle représente la vertu et la digue contre la disparition collective ; et inversement de la culture française. Les deux représentations s'alimentent réciproquement. Les deux groupes, le minoritaire et le majoritaire, ethnicisent l'autre. Cependant le préjugé exercé par le minoritaire n'a pas d'emprise en dehors des espaces d'entre-soi, ces « coulisses » pour reprendre un concept de Goffman. A l'inverse, le préjugé exercé par le majoritaire est potentiellement nuisible partout ailleurs, il se décline dans les relations de cohabitation, dans les relations professionnelles, les relations avec l'administration, *etc.*

- **L'affirmation ethnique et ses professionnels**

Le rôle crucial de certains individus qui sont acceptés comme leaders a été souligné par tous les auteurs qui ont rendu compte des luttes qui peuvent se développer dans une configuration sociale « à minorités ». Barth et d'autres (Weber déjà, Bourdieu à propos du régionalisme français des années 70) montrent que leur action a deux implications sociales importantes, indépendamment des objectifs précis qu'ils poursuivent : d'une part, ils amènent à l'institutionnalisation du groupe minoritaire, qui va désormais parler et agir comme collectif ; et d'autre part ils s'adonnent à ce que Barth nomme une codification des symboles de l'identité collective, ils forgent des emblèmes. En règle générale, leur but est ailleurs : ils visent « la subversion des rapports de forces symboliques », ils tendent à « renverser la table des valeurs qui constitue [les traits stigmatisés] comme stigmates », à contrer leurs « effets d'intimidation », écrit Bourdieu (1980, p. 69). Mais en poursuivant ce but, ils rendent plus complexe le rapport du groupe à sa culture (en sélectionnant des signaux qui puissent fonctionner comme emblèmes, et en écartant d'autres traits, les leaders font œuvre d'innovation culturelle, souligne Barth), et ils rendent plus complexe la nature sociale du groupe ethnique (le groupe mobilisé n'est pas superposable au groupe ethnicisé « de départ », ni au groupe au nom duquel se développe l'action, qui est fonction des emblèmes choisis – pensons à la façon dont le choix de l'islam comme emblème d'une lutte statutaire redessine les frontières ethniques en Europe occidentale).

Certains ont parlé à propos de ces luttes de « manipulation » des signaux de l'identité. Barth lui-même emploie le mot, sans connotation péjorative, semble-t-il. La personnalité des leaders des luttes, leurs mobiles retiennent l'intérêt. Quel est leur parcours, quelles sont leurs positions sociales, quels sont les intérêts qu'ils poursuivent au travers de la lutte ? Peut-on parler de « professionnels » ?

Ces questions ne doivent pas occulter la principale question du point de vue de l'intelligence des dynamiques ethniques dans une société : qu'est-ce qui explique le succès ou l'insuccès de leur action ? Le groupe mobilisé ne parvient à inscrire son action dans la durée que si son message paraît pertinent à ceux au nom desquels il parle, donc s'il parvient à forger parmi eux une nouvelle conscience de groupe susceptible de modifier en retour le rapport qu'ils entretiennent avec leur stigmaté ; et si de même il convainc suffisamment d'alliés dans la population majoritaire et s'articule au plan politique (local, national) en des demandes recevables. Le concept de saillance ethnique permet d'approcher les conditions socio-cognitives qui contraignent les choix des « innovateurs ».

- **La saillance ethnique**

Dans la perspective constructionniste de l'ethnicité qui est la nôtre, l'identité ethnique est produite dans le jeu des attributions croisées au sein d'une configuration sociale. Elle n'est pas un héritage ancestral. On appelle saillance ethnique, à la suite de William Douglass et Stanford Lyman, le processus par lequel les traits d'attribution ethnique sont sélectionnés, mis en mots et rendus disponibles pour l'action sociale, et le résultat de ce processus⁵⁶. La saillance ethnique caractérise la validité sociale de l'ethnicité, saisie à la fois comme produit et comme condition de l'interaction : « Elle se dégage à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du groupe, du fait des comparaisons inévitables [...] découlant de la façon dont tous les individus vivant dans une société ethniquement pluraliste se servent du phénomène ethnique pour définir le monde qui les entoure ». Les traits sélectionnés, « prétextes à invocations et à imputations diverses », deviennent « éléments de répertoire pour l'individu, et facteurs de décision pour les autres » (Douglass, Lyman, p. 213, 216).

L'attribution d'un ethnonyme au groupe minoritaire et son adoption par le groupe (ou l'élévation par lui d'une autre prétention à la désignation) sont un aspect important de la saillance ethnique dans une société. Les groupes minoritaires sont constitués en agrégat symbolique par la désignation dont ils font l'objet dans la société globale, ce qui ouvre sur toutes sortes de changements subséquents. « Les Antillais » de France se vivaient comme Martiniquais *versus* Guadeloupéens, avant de se retrouver unis dans une catégorie à la suite leur arrivée en métropole. Les Réunionnais eux-mêmes, parfois agrégés aux « Antillais » pour raisons administratives, peuvent adopter cette catégorie afin de se démarquer des « Africains » et autres « immigrés », et ils vont se retrouver dans des associations communes, de façon transitoire au moins, *etc.*⁵⁷

- L'inculcation familiale de l'ethnicité

L'ethnicité n'est pas un héritage ancestral, il n'empêche qu'elle peut être transgénérationnelle. Dans un environnement marqué par la saillance ethnique, c'est la famille qui inculque au petit enfant les repères ethniques. Le bébé québécois, explique Danielle Juteau, est conditionné à être « canadien français » dès la naissance. L'humanisation implique l'ethnisation⁵⁸. On peut discuter de la question de savoir s'il est toujours vrai de dire, comme le fait cette auteure : « L'humanisation, c'est l'ethnisation ». L'ethnicité est-elle un fait social universel ? Y a-t-il - ou y a-t-il eu ? - des conjonctures socio-politiques telles que la saillance ethnique y jouait un rôle marginal dans la construction socio-cognitive du monde quotidien ? La réponse serait positive sans doute, par exemple pour la génération des Français nés en métropole juste après la seconde guerre mondiale : ils ont grandi dans un environnement où la saillance ethnique était particulièrement faible, comparé à la génération précédente, qui avait vu la montée des nationalismes et de l'antisémitisme puis la guerre, et à la génération suivante, celle du débat extensif sur le « problème des immigrés ».

L'inculcation familiale précoce confère à l'identité ethnique une charge d'émotion archaïque, un ineffable. Elle ancre dans la socialisation primaire un sentiment de solidarité qui englobe, bien au-delà de la famille, une communauté virtuelle et trouvera à s'investir dans la vie sociale. En ce sens, Danielle Juteau a raison d'écrire que « la famille constitue le premier réseau ethnique » (Juteau, 1983, p. 51). Les politologues

⁵⁶ Cf. DOUGLASS William. A., LYMAN Stanford M. (1976), L'ethnie : structure, processus et saillance, *Cahiers Internationaux de Sociologie* (LXI), p. 197-220.

⁵⁷ Cf. COGNET Marguerite (1999), « Trajectoire de la différence » des groupes ethniciés. Des « Auvergnats » aux « Antillais ». *Revue européenne des migrations internationales* (15/2), p. 167-187.

⁵⁸ Cf. JUTEAU-LEE Danielle (1983), La production de l'ethnicité ou la part réelle de l'idéal. *Sociologie et Sociétés*, vol. XV (2), p. 39-54.

admettent *a priori* qu'en raison de sa charge émotionnelle, l'identité ethnique est une ressource de mobilisation forte.

Cependant, elle ne l'est pas en toute circonstance. En incorporant la saillance ethnique dans l'élevage de ses enfants, la famille ethnicisée (ou racisée) n'oriente pas forcément son éducation dans le sens de la fierté ou de la lutte collective. Notamment, dans une situation d'infériorité statutaire multiforme, où l'infériorité de classe accompagne la désignation ethnique et la naturalise en quelque sorte, la famille tendra à reproduire les conditions cognitives qui perpétuent son infériorité. Ainsi s'explique, selon John Ogbu, le défaitisme scolaire des jeunes Noirs aux Etats-Unis et leurs mauvais résultats : tous autour d'eux, eux compris, anticipent le *job ceiling*, le plafonnement des emplois auxquels les Noirs ont *toujours* eu accès. Alors que chez des immigrants pauvres mais récents, la famille est mobilisée sur un projet de réussite par rapport à sa condition au pays d'origine, et que l'éducation familiale transmet aux enfants un volontarisme qu'ils investiront à l'école, la famille noire a l'expérience de la relégation et ses enfants se comportent en conséquence. S'ils se révoltent, c'est symboliquement, par des attitudes antiscolaires et l'invention d'une culture oppositionnelle⁵⁹. Le modèle d'Ogbu intègre rapports sociaux de classe, discrimination et mémoire collective pour rendre compte du statut de « quasi-caste » des Noirs américains et de certains groupes d'immigrants, en contraste avec les parcours d'assimilation d'autres minorités (éventuellement de même « culture d'origine »), parcours « volontaires » qui ont commencé souvent par des conduites d'anticipation dans le pays d'origine même.

- La négociation des identités

Les réflexions qui précèdent amènent à tempérer l'idée que les identités ethniques sont optionnelles et volontaires, comme le pose Parsons (1975). Certes, si elles assignent au sujet (minoritaire ou majoritaire) un statut symbolique, elles ne lui dictent pas sa conduite. En ce sens : « les identités et saillances ethniques se laissent négocier [dans la mesure où] on peut les assumer et les affirmer par opposition à d'autres » (Douglass, Lyman, 1976, p. 216). Néanmoins, c'est faire la part belle à l'individualisme que d'affirmer que « le phénomène ethnique [...] fournit un répertoire d'identités globales et partielles aux individus qui ont l'habileté et l'occasion de s'en servir » (Douglass, Lyman, p. 217). En Europe occidentale, par exemple, le phénomène de ségrégation ethnique dans l'habitat populaire s'est imposé à l'attention comme un des modes majeurs de « l'exclusion sociale ». S'il est vrai que la gestion des signes de l'identité ethnique dans l'interaction peut être plus ou moins délibérée et plus ou moins habile, on ne peut réduire leur maniement à une dimension instrumentale. Les caractéristiques macro-sociales de la saillance ethnique concernant tel groupe précis, les conditions de leur reproduction en famille, ainsi que les conditions contextuelles précises de l'interaction, déterminent la structure des opportunités et des contraintes que rencontrent à cet égard le groupe ethnicisé et ses membres. Or la balance peut être fort déséquilibrée.

L'identité ethnique minoritaire implique *en règle générale* un désavantage assorti de contraintes plus ou moins lourdes, - à charge pour l'individu et le groupe ethnicisés de tenter d'en évacuer la nuisance, voire de les convertir dans le jeu social en opportunités ou en ressources de résistance, ou dans le champ politique en ressources de mobilisation. Qu'il active telle ou telle variété de son répertoire identitaire, l'individu

⁵⁹ Cf. OGBU, John U. (1978), *Minority, Education and Caste*, New-York et Londres, Academic Press, et en français son article : Les frontières culturelles et les enfants de minorités, *Revue française de pédagogie* (101), oct.-nov.-déc. 1992, p. 9-26.

minoritaire est toujours déjà en position d'être discrédité ou discréditable, pour reprendre les termes de Goffman. La gestion de son identité est dès lors « un travail et un souci permanent », et sa trajectoire identitaire toujours une « trajectoire de la différence » (Cognet, 1999).

4. L'ÉTAT-NATION ET L'ETHNICITÉ

L'ETHNONATIONALISME

Quatrième composante du paradigme psycho-socio-politique de l'ethnicité : la composante politique. Nous l'exposons en dernier, car elle ne peut s'appréhender que sous l'éclairage des autres composantes, dont elle requiert la mise en oeuvre : les théories de l'identité sociale, de la domination symbolique, et des frontières ethniques. La composante politique du paradigme détient la dernière clé des processus ethniques dans nos sociétés. La plus spécifique. Comparons entre eux les pays d'Europe occidentale : le dessin des frontières ethniques et leur teneur sont manifestement l'héritage de chaque histoire nationale, plus que de tout autre facteur. Les Etats contemporains sont donc – d'une façon et dans une mesure qu'il s'agit à présent de comprendre - des agents des investissements ethniques dans les configurations sociales qu'ils régissent.

Cette perspective amène à questionner le genre d'attelage que constitue l'Etat-nation. Quel est le mode de composition de l'Etat et de la nation dans l'Etat-nation ? Qu'est-ce que la nation pour l'Etat ? Qu'est-ce que l'Etat pour la nation ? Si bizarre que celui puisse paraître, le concept d'Etat-nation est rarement théorisé dans la littérature académique. Qu'il s'agisse de philosophie politique, de droit public, de sciences sociales, rares sont les auteurs qui s'y arrêtent. Sur le siècle écoulé, les uns sont accaparés par la pensée de l'Etat, les autres par celle de « la société ». Le regain d'intérêt pour la nature *nationale* de l'Etat-nation est récent. Raymond Aron propose en 1961 cette définition de travail : « Le type idéal d'un *Etat national* est celui d'une unité politique, dont les citoyens appartiennent tous à une même culture et manifestent la volonté de vivre en une communauté autonome. »⁶⁰ Autrement dit, l'Etat-nation se caractérise typiquement par une unité double, juridico-institutionnelle et culturelle, et par une cohésion subjective qui fonde ou perpétue la séparation de l'unité en question d'avec son environnement. Ainsi défini, l'Etat-nation se distingue de l'Etat impérial (qui n'a pas d'unité culturelle ni de cohésion sociale), ainsi que de l'Etat fédéral (qui englobe plusieurs unités politiques), mais, note Aron, il y a de nombreux cas intermédiaires.

Centrons-nous donc sur ce qui apparaît comme le nœud de notre question : l'unité culturelle et subjective de la nation. Plus précisément, nous nous demandons quelle est la place de l'ethnicité dans l'unité nationale. Weber, on l'a vu, pense que cette place est notable et dépend en bonne part de l'activité politique. C'est aussi, on va le voir, la position de Mauss, que nous détaillons ci-après. A l'inverse, certains chercheurs

⁶⁰ Cité par Nicolas TENZER (1994), *Philosophie politique*, Paris, PUF, p. 469.

postulent une alternative binaire. La nation civique et territoriale s'opposerait à la nation ethnique, différentialiste, comme l'individualisme s'oppose au holisme, le contractualisme au communautarisme, *dèmos* à *ethnos*... La France serait l'illustration du premier cas, l'Allemagne du second, ce que reflètent leurs doctrines nationales⁶¹. En réalité, sous la rivalité des modèles, l'histoire comparée révèle « un profond dualisme, au cœur de tout nationalisme. Tout nationalisme contient des éléments civiques et ethniques à des degrés variés et sous différentes formes »⁶². Parsons suit une intuition voisine lorsqu'il apparente sociologiquement communauté nationale (ou, selon ses termes, « communauté sociétale ») et groupe ethnique, et argue que « la communauté moderne est caractérisée par un équilibre entre ces deux composantes cruciales, celle de la tradition et celle du 'contrat' » (Parsons, 1975, p. 58). La doctrine « républicaine » française, telle qu'issue de la Troisième République, est elle-même en fait intrinsèquement hybride à cet égard : elle valorise l'égalité individuelle, proclamée par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, mais elle l'encadre toujours par une référence à la communauté qui constitue la nation, une communauté qui vient de loin. Le célèbre discours de Renan sur la nation, par exemple, s'attache à pointer l'écart entre *ethnos* et *dèmos*, à l'inverse de ce que tente à la même époque la doctrine catholique antirépublicaine, mais non à gommer ou récuser l'ancrage ethnique de la communauté nationale, contrairement à ce qui est souvent dit⁶³.

De l'hybridité ethnico-civique du nationalisme ou du sentiment national résulte l'instabilité de leurs combinaisons historiques, leur malléabilité dans le débat, dans les stratégies des acteurs. Le nationalisme forme « un nœud éminemment malléable de croyances, sentiments et symboles, qui ne peut être compris que dans chaque occurrence spécifique » (Smith, 1991, p. 79). Les pratiques républicaines de l'idéologie nationale, pour reprendre cet exemple, ont joué et jouent avec opportunisme d'une très large gamme d'accords entre postulation ethnique et postulation civique⁶⁴.

Appelons « ethnonationalisme » l'orientation ethnique du nationalisme ou du sentiment national. On posera que l'ethnonationalisme est toujours en rapport de coexistence et de tension avec (1) l'orientation civique contractualiste du nationalisme ou du sentiment national. Par ailleurs, en raison de la différenciation des appartenances ethniques au sein de l'espace national (cette différenciation résulte des croyances sociales relatives aux origines), l'ethnonationalisme est aussi toujours en rapport de coexistence et de tension avec (2) les ethnicités minoritaires actualisées dans les rapports sociaux. Des rapports qu'il faut penser, d'un point de vue sociologique, comme des dynamiques qui

⁶¹ C'est la thèse de Louis Dumont dans *L'Idéologie allemande*, Paris, Gallimard, 1991. L'opposition entre *ethnos* et *dèmos*, comme orientations polaires de la philosophie politique de la nation (la nation organique vs la nation républicaine) est énoncée par R. Lepsius, cité par Jürgen HABERMAS (1998, éd. or. 1996), *L'Intégration républicaine. Essais de théorie politique*.

⁶² Cf. Anthony D. SMITH (1991), *National Identity*. Reno, Las Vegas, London, University of Nevada Press, p. 13.

⁶³ Le discours de Renan sur la nation est étudié au chapitre 6. Sur l'opposition de deux traditions françaises de la nation à la fin du XIX^e s., la doctrine républicaine et la doctrine catholique antirépublicaine, voir l'étude d'Yves DELOYE (1994), *Ecole et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*. Paris, Presses de Sciences Po.

⁶⁴ Cf. Dominique COLAS (2000), La citoyenneté au risque de la nationalité, in Marc Sadoun, dir., *La Démocratie en France, 2. Limites*, ainsi que le chapitre consacré à l'Etat-nation dans sa *Sociologie politique* (Paris, PUF, 1994). L'auteur décrit notamment la malléabilité remarquable du discours gaullien de la nation : « Une définition de la nation comme ethnie et une définition de la France comme porteuse de l'universel, une définition de la République comme régime des droits de l'homme issu de 1789 et une caractérisation de l'Etat par l'armée, ces traits différemment combinés peuvent donner un nationalisme ethnique à base militaire ou une exaltation de l'Evangile de la liberté. » (p. 478)

mobilisent des acteurs – au premier chef l'*establishment* social et politique et l'Etat - et s'articulent en luttes sociales.

Dans ce chapitre, nous présentons un aperçu des théories qui décrivent et expliquent l'ethnonationalisme dans l'Etat-nation. Les premiers travaux sociologiques sur la question mettent en évidence la parenté entre nation et groupe ethnique en même temps que le caractère tout-à-fait original de la nation car ses caractères ethniques sont en bonne part le produit d'une réflexivité politique. Des travaux ultérieurs précisent que l'ethnonationalisme tire généralement sa consistance et sa force d'une combinaison de facteurs sociaux et de facteurs politiques. Des circonstances externes, notamment la guerre et la domination coloniale, ont eu un impact décisif sur l'ethnisation du sentiment national.

Nous aborderons au chapitre suivant le thème de la crise contemporaine de l'ethnonationalisme. A cet égard, et sans entrer dans l'examen historique du changement, on observe en Europe une inversion entre le début et la fin du siècle. Au début du siècle, nul ne doute de la compatibilité entre l'ethnonationalisme et l'humanisme civique, bien au contraire : sociologues et doctrinaires décrivent leur fusion. A la fin du siècle, l'ethnonationalisme, contesté ou défendu, a largement perdu son caractère d'évidence. La « crise de l'intégration » des immigrés joue un rôle dans cet ébranlement, elle gagne à être conceptualisée en tant que telle. Par ailleurs et non sans lien, la réélaboration des idées démocratiques y joue un rôle également. La philosophie politique contemporaine récuse l'ethnonationalisme, elle argumente globalement en faveur d'une conception civique de la nation, respectueuse des identités des membres, notamment minoritaires, conception dont elle s'attache à élucider les conditions politiques et sociales.

L'ETHNONATIONALISME DANS L'ETAT-NATION : UN FAIT SOCIAL ET POLITIQUE

Un mode particulièrement évident de l'implication de l'Etat-nation dans la production et l'entretien des frontières ethniques est la politique coloniale. En créant des statuts d'indigène, la politique coloniale a institutionnalisé des groupes minoritaires sur une base ethnique à des fins de domination. Ces statuts se sont perpétués après les décolonisations, non plus au plan juridique généralement⁶⁵, mais dans la façon dont les « immigrés » et leurs familles ont été traités par la société d'accueil, par l'appareil politico-administratif et dans le débat politique. Les minoritaires d'aujourd'hui sont clairement, pour les plus stigmatisés d'entre eux, les descendants des colonisés. Or, l'ethnisation des « indigènes » dans le rapport colonial s'est faite d'autant plus naturellement que les ressortissants des Etats nationaux partageaient, virtuellement au moins, une définition ethnique d'eux-mêmes, sublimée par la symbolique de la citoyenneté, définition qui s'est également perpétuée pour l'essentiel jusqu'à nos jours. En effet, les identités nationales qui s'institutionnalisent sous l'égide des Etats dans les pays d'Europe occidentale au tournant du XIX^e et du XX^es. ont certains caractères

⁶⁵ Sauf exception. En France, par exemple on distingue encore dans les circulaires administratives la catégorie des « rapatriés d'origine nord-africaine » (dits communément harkis) des autres Français rapatriés.

essentiels des identités ethniques, en même temps qu'une forme politico-juridique propre.

LE FAIT DE L'ETHNONATIONALISME : L'ANALYSE DE MARCEL MAUSS SUR LA NATION

Dans son texte inachevé sur la nation, Marcel Mauss s'intéresse à ce qui fait de certaines sociétés des *nations*⁶⁶. Le concept, observe-t-il, n'est « pas encore fixé » lorsqu'il écrit, autour de 1920 (p. 573). Les nations forment, pour autant qu'on voie, le terme de l'évolution des sociétés humaines, dans la mesure où ce sont les sociétés dont l'intégration est « la plus parfaite » (l'intégration, concept durkheimien, caractérise de façon synthétique le degré de différenciation interne des formations sociales, et la nature de leur cohésion fonctionnelle). Dans une nation, unité politique et juridique, unité économique, unité morale et civilisationnelle se superposent et se renforcent mutuellement, d'où cette définition : « Une nation complète est une société intégrée suffisamment, à pouvoir central démocratique à quelque degré, ayant en tous cas la notion de souveraineté nationale et dont, en général, les frontières sont celles d'une race, d'une civilisation, d'une langue, d'une morale, en un mot d'un caractère national. »(p. 604)⁶⁷

Ainsi définie, la Cité démocratique qu'est la société nationale a un substrat ethnique, et bien des traits l'apparentent à un groupe ethnique : visée d'homogénéité et d'égalité entre les membres, sacralisation de l'unité collective, exaltation de *son* territoire et de *sa* culture spécifique, autant de traits que l'on retrouve dans le « clan primitif » ou dans la « tribu »⁶⁸. Mais, dans la nation, ces traits correspondent, bien davantage que dans les formations sociales « antérieures », à une conscience, à un vouloir, à des croyances partagées par les citoyens. Entre une société qui n'est pas encore nationale et une nation, il y a la même différence qu'entre *ethnos* et *polis* selon Aristote, « elles diffèrent par le degré de conscience qu'elles ont d'elles-mêmes » (p. 627). Mauss a en tête l'image de la *polis* lorsqu'il écrit que, dans la nation, « La société tout entière est devenue à quelque degré l'Etat, le corps politique souverain » (p. 593).

Il en résulte une conséquence importante sur les logiques de l'ethnicité dans la nation. Les traits qui apparentent la nation à l'*ethnos* sont, dans la nation, pour partie au moins, l'effet du processus « d'individuation » qui oppose et lie tout à la fois la nation-Etat à son environnement. Mauss voit la nation moderne en auteur de son identité ethnique, laquelle est générée dans le conflit ou dans le concert des autres nations. La nation moderne se prévaut d'une « race », d'une langue nationale, d'une esthétique nationale, d'un « caractère national », qui sont en réalité ses créations, en même temps qu'elle se prévaut d'une volonté propre, d'une idée du progrès, et qu'elle se dote d'un droit public, d'un marché intérieur unifié, et d'institutions démocratiques reposant sur la

⁶⁶ MAUSS Marcel (1969, éd. or. 1954, écrit vers 1920), La nation, *Œuvres*, vol. 3, Paris, Editions de Minuit, p. 572-639. Henri Lévy-Bruhl, l'éditeur de ces pages, a réuni au texte principal, laissé inachevé par Mauss, les textes de conférences prononcées par l'auteur à la même époque sur le même sujet.

⁶⁷ Mauss emploie très peu le terme « ethnique ». Comme ses contemporains, il décline l'ensemble des phénomènes dont nous parlons en disant tantôt « race », tantôt « civilisation », « mentalité », *etc.*

⁶⁸ « Tout, dans une nation moderne, individualise et uniformise ses membres. Elle est homogène comme un clan primitif et supposée composée de citoyens égaux. Elle se symbolise par son drapeau, comme lui avait son totem ; elle a son culte, la Patrie, comme lui avait celui des ancêtres animaux-dieux. Comme une tribu primitive, elle a son dialecte élevé à la dignité d'une langue, (...) » (p. 593).

« corrélation » entre l'idée de patrie et celle de citoyen : « Une nation digne de ce nom a *sa* civilisation, esthétique, morale et matérielle, et presque toujours *sa* langue. Elle a *sa* mentalité, *sa* sensibilité, *sa* moralité, *sa* volonté, sa forme de progrès, et tous les citoyens qui la composent participent en somme à l'*Idée* qui la mène » (p. 591 ; souligné par l'auteur). « Une nation moderne croit à sa race. Croyance d'ailleurs erronée, surtout en Europe [du fait des croisements entre peuples. Mais cela traduit un fait fondamental] : de nouvelles races se forment au sein des nations modernes [par] fusion des anciennes souches de population [...]. En somme, c'est parce que la nation crée la race qu'on a cru que la race crée la nation. [...Et] C'est parce que le dernier des Français ou des Allemands a l'orgueil de sa nation qu'il a fini par avoir celui de sa race » (p. 595-596).

En théorisant ainsi ce qu'on pourrait nommer la nation-Etat, Mauss se prive d'un concept sociologique de l'Etat qui soit différent de la simple expression de la souveraineté nationale, donc qui ait une capacité propre d'action sur la société⁶⁹. L'analogie qu'il établit entre *polis* et nation incorpore cette limite : dans la *polis* grecque, il n'y a pas à proprement parler d'Etat différencié. En toute cohérence, son approche du rôle objectif de l'école publique dans la « nationalisation » de la société diffère de la visée civique qui est souvent mise en avant dans le projet scolaire de la Troisième République (Déloye, 1994). Sans développer la question, il voit quant à lui dans le projet scolaire des nations modernes, au contraire, la poursuite délibérée et le couronnement d'une tendance générale à « l'accentuation des caractères collectifs » dans les sociétés nationales. « Le développement des nations, la formation surtout des grandes nations⁷⁰, ont abouti, non pas à la destruction des caractères collectifs, mais à leur accentuation. [...] Le jour où a été fondée l'instruction publique et obligatoire, où l'Etat, la nation légifèrent efficacement et généralement en cette matière, ce jour-là le caractère collectif de la nation, jusque-là inconscient, est devenu l'objet d'un effort de progrès » (p. 603-604). Le mot « progrès » est ambigu. Exprime-t-il le jugement de l'auteur sur le processus de fabrication d'ethnicité qui accompagne la formation des nations modernes, processus auquel la généralisation de l'école donne un caractère délibéré et systématique, ou bien le mot n'est-il que l'écho de la croyance des acteurs sociaux ? Rien dans le texte ne permet de désambigüiser. En socialiste, Mauss déplore les aspects agressivement nationalistes et étroits que prend parfois cette élaboration, et il voit d'un bon œil la tendance à l'unification juridique du monde occidental, depuis la guerre. Mais il écrit aussi : « Dans les nations achevées tout ceci [pouvoir démocratique à quelque degré, unité linguistique et ethno-culturelle] coïncide. Ces coïncidences sont rares, elles n'en sont que plus notables, et, si l'on nous permet de juger, plus belles » (p. 604)⁷¹.

La théorie de la nation comme instance de production ethnique, telle qu'elle émerge du travail de Marcel Mauss, est très moderne. Les lignes suivantes, signées d'Etienne Balibar, pourraient avoir été pensées par Mauss : « Aucune nation ne possède naturellement une base ethnique, mais à mesure que les formations sociales se nationalisent, les populations qu'elles incluent (...) sont « ethnicisées », c'est-à-dire représentées dans le passé et dans l'avenir *comme si* elles formaient une communauté naturelle, possédant par elle-même une identité d'origine, de culture, d'intérêts, qui

⁶⁹ Certains juristes suivent cette perspective, de plus en plus critiqués entre les deux guerres. Ainsi P. Esmein, pour qui « l'Etat est la personnification juridique de la nation » (cité dans LE FUR, Louis (1935), *La nation et l'Etat*, *Encyclopédie française*, tome X).

⁷⁰ Mauss désigne par là essentiellement la France, l'Angleterre, l'Allemagne et les Etats-Unis.

⁷¹ Cette remarque vient à la suite de la définition reproduite en commençant.

transcende les individus et les conditions sociales »⁷². Entre la théorie de Mauss et la théorie de « l'ethnicité fictive » d'Etienne Balibar, il y a une évidente parenté, n'était toute la distance qui vient de ce que le sociologue contemporain possède, lui, une théorie du pouvoir d'Etat. « J'appelle ethnicité fictive la communauté instituée par l'Etat national », écrit Balibar (p. 130). Voilà qui est plus conforme à la vision contemporaine de l'attelage entre Etat et nation, vision déjà esquissée chez Weber. Cependant, on peut critiquer le concept d'ethnicité fictive. Toute ethnicité est une production sociale, nous l'avons souligné. A ce titre l'ethnicité nationale n'est ni plus ni moins fictive que n'importe quelle identité ethnique minoritaire. Simplement, elle est majoritaire socialement et mobilise l'appareil d'Etat de façon plus ou moins intense. C'est pourquoi nous préférons désigner l'orientation ethnique du nationalisme, pendant de son orientation civique, par le concept d'ethnonationalisme⁷³.

LES RESSORTS DE L'ETHNONATIONALISME : (I) SA VALEUR ONTOLOGIQUE

Pourquoi l'ethnonationalisme, quels en sont les ressorts ? Question évidente, mais peu de travaux théoriques l'ont traitée. De réflexions éparses chez Norbert Elias, chez Anthony Giddens, notamment, émergent deux voies d'explication. L'ethnonationalisme a deux ressorts, dont l'écart suggère à lui seul la complexité du phénomène dont il s'agit : il a une valeur ontologique ; c'est aussi une ressource de pouvoir.

Beaucoup plus que les échanges économiques, ce sont les guerres qui ont catalysé la fabrication d'ethnicité nationale, et fait des Etats territoriaux des Etats-nations. « Nombre d'Etats européens – l'Angleterre, la France, la Russie, la Suisse, l'Espagne, la Pologne, la Suède – ont été mis en forme nationale par les guerres incessantes, qui les ont dotés d'une grande part de leur cohésion et de leur imagerie ethniques », observe l'historien comparatiste⁷⁴. « On pourrait dire que les Etats nationaux sont nés dans les guerres et pour les guerres », écrit pour sa part Norbert Elias⁷⁵. Anthony Giddens partage cette analyse⁷⁶.

⁷² Voir BALIBAR Etienne (1988), La forme nation : Histoire et idéologie, in Etienne Balibar et Immanuel Wallerstein, *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*. Paris, La Découverte, p. 130.

⁷³ Nous empruntons le terme à Anthony Smith, *op. cit.*, en le prenant dans un sens un peu différent. Smith l'applique pour sa part à ce qu'il nomme le type « oriental » des mouvements nationalistes, mais il reconnaît par ailleurs que les formes historiquement réalisées de nationalisme brouillent la frontière entre type « oriental » et type « occidental ».

Pour d'autres travaux sur la nation comme production ethnique mobilisant l'appareil d'Etat, voir notamment ANDERSON Benedict (1996, éd. or. 1983), *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, SMITH Anthony D. (1991), *National Identity*. Reno, Las Vegas, London, University of Nevada Press, THIESSE Anne-Marie (1999), *La Création des identités nationales. Europe XVIII^e-XX^e siècle*. Paris, Seuil.

⁷⁴ SMITH Anthony D. (1981), War and ethnicity : the role of warfare in the formation, self-images and cohesion of ethnic communities, *Ethnic and Racial Studies*, vol. 4, n° 4, p. 391.

⁷⁵ ELIAS Norbert (1991, éd. or. 1987), Les transformations de l'équilibre « Nous-je », in *La Société des individus*, Paris, Fayard, p. 270. Il avance même que « c'est seulement au cours des deux guerres mondiales de ce siècle que les populations des Etats industriels les plus développés ont pris le caractère de nations et les Etats correspondants d'Etats nationaux. »

⁷⁶ Cf. GIDDENS Anthony (1987), *The Nation-state and Violence*, Volume 2 of *A contemporary Critique of Historical Materialism*. Berkeley & Los Angeles, University of California Press.

De ce fait, l'Etat national est une référence identitaire à valeur ontologique, sans aucun doute la principale pour l'homme d'aujourd'hui. Les Etats-nations ont remplacé les familles et toute autre unité sociale dans leur fonction de « dernier refuge en situation de détresse », écrit Elias, et ils demeurent le référent essentiel de l'« identité du nous », bien que cette identité ait changé insensiblement, tandis que le niveau supranational d'intégration économique et sociale s'affirme toujours davantage au détriment du niveau national. Les Etats nationaux restent les « unités de survie » typiques de l'époque contemporaine. Leur fonction sociale essentielle, selon Elias, est d'être le garant de la survie du groupe. Anthony Giddens expose une hypothèse psychologique voisine. « Dans les contextes de l'Etat moderne, les schèmes moraux de la tradition [ayant perdu leur force], la sécurité ontologique est faiblement fondée psychologiquement, elle s'appuie sur la mise en œuvre de routines 'sans signification morale' (...). La communauté fournie par les symboles nationaux (...) fournit un soutien à la sécurité ontologique, en particulier là où l'on perçoit une menace venant de l'extérieur de l'Etat. ». Ainsi s'expliquerait, dans les situations générant un haut niveau d'anxiété, « l'affiliation régressive » à des figures de leaders nationalistes (Giddens, 1987, p. 218).

L'Etat-nation doit donc produire sa continuité et l'assurance de sa continuité. A ce titre, on distinguera – un point que notre exposé a laissé de côté jusqu'ici – le caractère national (ou, selon les termes d'Elias, « l'habitus national »), le sentiment national, et le nationalisme. L'*habitus national* désigne l'ensemble des façons d'être et de faire partagées par la collectivité, envisagées dans leur continuité relative et incluant la « culture nationale » : la continuité linguistique, la transmission de l'histoire, des légendes, de la musique, etc. Le *sentiment national* est la composante mentale (réflexive et émotionnelle) de l'habitus national, « l'image du nous » valorisée, distinct du *nationalisme*, que l'on définira, après Anthony Smith, comme la disposition à considérer que l'identité nationale prévaut sur toutes les autres identités sociales et que l'allégeance nationale a plus de valeur que toute autre allégeance, ainsi que l'idéologie qui l'exprime.

Or, le sentiment et l'idéologie de la communauté nationale jouent un rôle crucial dans l'architecture des institutions démocratiques. Ils constituent classiquement ce que Giddens nomme « la composante morale de la souveraineté », 'moral' étant entendu ici, comme plus haut, en un sens psychologique indifférencié, tant émotionnel que cognitif (Giddens, 1987, p. 220). C'est bien pourquoi, dans les Etats-nations, « les institutions d'enseignement public sont orientées à l'extrême vers l'approfondissement et le renforcement d'un sentiment du « nous » exclusivement axé sur la tradition nationale » (Elias, 1991, p. 273). Ce constat était aussi celui de Mauss : nous pouvons à présent le mettre en relation avec l'hypothèse qui l'explique, la valeur identitaire de l'Etat-nation dans un monde perçu comme menaçant, valeur qui constitue la base psychologique de légitimation des institutions politiques.

- LES RESSORTS DE L'ETHNONATIONALISME : (2) SA VALEUR INSTRUMENTALE

Mais cette valeur n'est pas le seul ressort social de l'ethnonationalisme. Il fonctionne aussi comme principe d'unification de la collectivité contre l'extérieur au bénéfice de ceux qui détiennent le pouvoir à l'intérieur. Une autre théorie d'Elias éclaire cette logique d'une lumière particulière, la théorie de l'opposition entre les maîtres du

territoire - les *established* - et les « intrus » - les *outsiders*. Encore une théorie qui n'est pas spécifique aux enjeux ethniques, pas plus que ne l'est la théorie du stigmaté, par exemple, mais qui concourt puissamment au paradigme de l'ethnicité.

Elle peut se formuler ainsi : tout groupe humain établi sur un territoire, placé au contact de nouveaux venus, engage (au moins) une lutte symbolique par laquelle il dénigre les intrus et exalte son propre charisme collectif, de sorte à tenir les *outsiders* éloignés du pouvoir. Cette idéologie, peut importe son contenu spécifique, alimente la fierté collective des maîtres du territoire, leur « charisme de groupe », et renforce leur cohésion à l'encontre des intrus, de sorte qu'elle entretient le monopole que le groupe (en réalité, certains segments du groupe) détient sur les positions de pouvoir.

Cette hypothèse théorique est exposée par Elias à l'occasion d'une étude des problèmes de sécurité urbaine d'une petite ville britannique d'ancienne population ouvrière⁷⁷. Les chercheurs avaient été sollicités en raison de la mauvaise réputation d'un des quartiers de la ville. En y regardant de plus près, les problèmes de délinquance n'y semblaient pas plus forts qu'ailleurs, la population du quartier était analogue à celle des autres quartiers : c'était une population ouvrière d'origine britannique. La particularité du quartier stigmatisé était qu'il avait été loti plus récemment que les autres, ses habitants étaient comparativement aux autres des nouveaux venus sur le territoire de la cité. Il apparut à l'analyse que c'était la seule source du dénigrement dont le quartier faisait l'objet. C'est cette situation particulière de conflit intergroupes que formalise l'hypothèse de la configuration « maîtres du territoire / intrus ». L'entretien du « charisme de groupe » par les *established* (avec le stéréotypage négatif des *outsiders*), sa contestation plus ou moins ouverte par les *outsiders*, déterminent la dynamique de cette configuration.

La relation au temps et au territoire jouent un rôle décisif dans la genèse du « charisme de groupe » dans la relation *established/outsiders*. Ce rôle essentiel peut être dissimulé à l'observation par d'autres différences (pouvoir économique, apparence physique, culture...). Mais on se trompe si l'on rapporte les sentiments d'aversion ou de mépris énoncés à l'encontre des « autres » à leurs différences. En réalité, souligne Elias, c'est l'inverse : la valeur des différences découle de la relation de domination entre les groupes (Goffman, Colette Guillaumin, Barth établissent également ce point, on s'en souvient), et celle-ci peut résulter de la seule configuration *established/outsiders* nouveaux venus. C'est la loi mise en évidence, quasi expérimentalement, sur le cas de la petite ville de Winston Parva.

Or, le sentiment national, grandi sous la direction des élites politiques, peut s'analyser comme une manifestation de la configuration *established/outsiders* : « De nos jours, l'impact qu'exerce la croyance au charisme du groupe sur les membres du groupe trouve sa forme la plus exemplaire dans le cas des nations puissantes dominées par des *establishments* partisans et gouvernementaux, et unies ainsi contre les intrus par une commune croyance sociale en leur vertu et leur grâce nationales uniques » (Elias, 1964/1997, p. 59)⁷⁸. Dans ce cas, plus nettement encore qu'ailleurs, le charisme

⁷⁷ Cf. ELIAS Norbert, avec SCOTSON John L. (1964), *The Established and the Outsiders. A sociological inquiry into community problems*, trad. fse (1997) sous le titre assez malencontreux : *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Paris, Fayard.

⁷⁸ C'est déjà l'intuition de Simmel sur l'étranger : « Sa position dans le groupe est essentiellement déterminée par le fait qu'il ne fait pas partie de ce groupe depuis le début... [Par lui], le proche est lointain [...] et le lointain est proche... » (SIMMEL Georg (1979, éd. or. 1908), *Digressions sur*

collectif repose sur l'ethnisation de la collectivité, saisie comme communauté naturelle venant de loin. L'ethnonationalisme est le contenu typique du charisme de groupe des collectivités nationales. Corrélativement, sont ethnisés les individus collectivement rejetés comme intrus, en tant qu'étrangers ou immigrés. Par suite, dans cette configuration, on s'attend à ce que des conflits portent sur la façon dont les individus se définissent et sont définis personnellement et collectivement, - sachant que, « dans tous les cas, les nouveaux venus s'appliquent à améliorer leur position, et les groupes établis à maintenir la leur » (Elias, Scotson, 1964/1997, p. 340)⁷⁹.

Le déploiement du charisme du groupe et de l'idéal-du-nous rend invisible et naturelle la domination qu'exercent les élites politico-économiques sur la collectivité. Les gens les plus modestes participent au charisme collectif, se sentent « membres du club » comme dit Hobsbawm⁸⁰, en position de mépriser les 'autres'. Naturalisation de la collectivité nationale, occultation de la domination interne : plusieurs observateurs voient dans ces logiques un enjeu crucial de la « politique de masse » qui découle de l'instauration du libéralisme politique, au péril de l'ouvriérisme montant. L'ethnonationalisme fournit le nouveau vocabulaire de l'intérêt commun, « l'intérêt national », dont les détenteurs bourgeois du pouvoir sont en position de définir et maîtriser les règles. « Le nationalisme permet de naturaliser le caractère récent et contingent de l'Etat-nation en lui fournissant son mythe d'origine, écrit Giddens. Mais en même temps, le discours de la solidarité nationale permet de bloquer les autres articulations discursives possibles de l'intérêt. L'arène discursive du régime moderne définit la 'politique' comme liée intrinsèquement à la sphère délimitée de l'Etat. De sorte que pour avoir des chances de succès, des programmes de réforme venant des classes subordonnées (ou d'autres groupes) doivent apparaître comme étant dans 'l'intérêt national'. Les classes dominantes ont beaucoup moins de difficulté à présenter leurs propres politiques 'dans l'intérêt national' que les groupes d'opposition, du fait qu'ils ont beaucoup plus d'influence sur le style et la forme de ce qui peut être formulé discursivement » (Giddens, 1987, p. 221).

LA POLITIQUE COLONIALE COMME ETHNICISATION GENERALISEE DE L'EXPERIENCE ET DE L'ACTION PUBLIQUE

L'idéologie nationale, nous venons de le voir, tend à ethniser la citoyenneté, *en même temps* qu'elle démocratise celle-ci, et en même temps qu'elle ethnise l'étranger. Mais l'ethnicité est rendue plus ou moins saillante par les circonstances. Les guerres, spécialement la Première guerre mondiale, sont repérées pour avoir été des catalyseurs de l'ethnonationalisme. Il faut aussi souligner l'importance de l'expérience coloniale, tant sous son aspect social que politique et administratif. La politique coloniale des Etats nationaux (France, Grande-Bretagne, Pays-Bas, Portugal) manifeste, avec des variantes, une forme particulièrement accusée de l'ethnonationalisme, une forme institutionnalisée et généralisée à l'ensemble de l'action publique visant les colonisés, en dérogation au droit commun. Au prisme du paradigme de l'ethnicité, il n'y a pas

l'étranger, *in L'Ecole de Chicago*, trad. et prés. par Yves Grafmeyer et Isaac Joseph, Paris, Ed. du Champ urbain, p. 53 ss.)

⁷⁹ Les théories qui analysent ces conflits ont été présentées au chapitre 3. Ces conflits sous-tendent le développement des crises de l'intégration, voir chapitres 5 et 7.

⁸⁰ HOBBSAWM Eric (1992, 1^{re} ed. 1983), Introduction, *in* Eric Hobsbawm & Terence Ranger, eds., *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge Paperbacks, p. 11.

lieu de traiter la politique coloniale comme une exception à la politique nationale de l'identité collective, mais comme la manifestation formalisée à l'extrême de la contraction ordinaire entre *dèmos* et *ethnos* dans cette politique⁸¹.

Sans développer, rappelons simplement la règle qui régit la politique coloniale, telle qu'elle émane des ouvrages de doctrine administrative et des travaux de science sociale : la politique coloniale vise à organiser la domination de la puissance colonisatrice sur les territoires conquis, et par voie de conséquence sur les colonisés⁸². Elle repose sur l'assignation à « l'indigène » soumis d'un statut inférieur *de jure* et *de facto*, sans lui reconnaître un rattachement national propre : la doctrine inventera pour lui le statut de « sujet ». Pour la France, c'est le sénatus-consulte de 1865, applicable à l'Algérie, qui fonde la disjonction entre nationalité et citoyenneté dans les colonies et va être interprété comme la source de la doctrine coloniale du « sujet français ». Le sénatus-consulte stipulait : « L'indigène musulman est français, néanmoins il continuera d'être régi par la loi musulmane. Il peut être admis à servir dans les armées de terre et de mer. Il peut être appelé à des fonctions et emplois civils en Algérie. Il peut sur sa demande être admis à jouir des droits de citoyen français ; dans ce cas, il est régi par les lois civiles et politiques de la France ». La doctrine commente : « De ce texte découle ce principe : *l'indigène musulman est sujet français, mais non citoyen français*. Sujet français, il doit obéissance aux lois françaises. Non citoyen, il n'est ni électeur ni éligible ; il n'est pas admissible aux fonctions publiques. Pour bénéficier de ces divers avantages, il lui faut passer de la catégorie de s indigènes musulmans dans celle des citoyens français ; pour cela il n'y a pas d'autre procédé qu'une demande de naturalisation »⁸³. Dans les faits, et sauf aménagements particuliers, la clause d'accord discrétionnaire de l'administration a verrouillé le dispositif, elle fera l'objet de constantes revendications mais globalement les tentatives de réforme avorteront. La catégorie de « sujet » s'est appliquée aux habitants « indigènes » de toutes les colonies françaises qui n'étaient pas des Etats protégés ou sous mandat, avec quelques passerelles, plus ou moins ouvertes, d'accès à la citoyenneté (Inde, Sénégal, Algérie).

La politique coloniale instaure donc au sein des ressortissants des Etats une dichotomie entre nationaux citoyens et nationaux sujets, - dichotomie ethnique d'un genre nouveau, non pas externalisée (comme dans l'opposition national/étranger), ni internalisée et informelle (comme dans l'opposition des « immigrés » aux nationaux), mais internalisée et inscrite dans les institutions publiques, en rusant autant que nécessaire pour éviter les contradictions avec le discours juridique 'normal' et la doctrine démocratique. Par suite, la politique coloniale ethnicisera profondément et sur le long terme non seulement l'expérience sociale des individus (« indigènes » ou « Européens »), mais l'action publique elle-même (donc l'expérience professionnelle des agents publics), d'autant que les modalités de la domination coloniale n'ont jamais été stables, ni à l'échelle centrale, ni aux échelles locales. Les Administrations coloniales ont fait face, par position, à des réclamations ou des contestations émanant de toutes les parties prenantes au rapport colonial : colons et armée, d'une part, élites

⁸¹ Nous rejoignons l'analyse de Dominique COLAS dans son développement sur l'« échec à la citoyenneté dans l'Algérie coloniale », dans son étude citée (Colas, 2000).

⁸² René Maunier, sociologue, juriste et anthropologue du droit, a donné à partir du début des années trente une vaste étude des processus sociaux constitutifs du rapport colonial, étude qui demeure une mine inégalée d'observations et d'hypothèses. Voir MAUNIER René (1932-1942), *Sociologie coloniale*. 3 volumes, Paris, Domat-Montchrestien.

⁸³ GIRAULT Arthur (1908), *Principes de colonisation et de législation coloniale*. tome III *Algérie, Tunisie*, 3ème édition révisée, Sirey, Paris, 1938, p. 146. Souligné dans le texte.

indigènes d'autre part (surtout après la Révolution d'Octobre), mais aussi courants politiques opposés ou juristes, - demandes écartées ou négociées, qui ont sans cesse placé les acteurs publics, à tous les niveaux, en situation d'interpréter et d'assumer les enjeux ethniques liés à la discrimination entre sujets et citoyens, dont le maintien était perçu comme la condition *sine qua non* de la sécurité de la possession coloniale.

Corrélativement, on sait que cette politique a régulièrement induit la « contre-nationalisation » des peuples conquis. « C'est une loi de toute colonisation, écrit précocement René Maunier, que les civilisés aient apporté aux exotiques l'idée de nationalité et l'idée de liberté. [...] Si le contact entre les peuples est une *civilisation* des peuples inférieurs, il faut qu'il soit, pour cela même, une *nationalisation* des peuples inférieurs. C'est l'effet principal des colonisations que de donner, aux peuples subjugués, le sentiment de leur identité et de leur unité » (Maunier, 1932, p. 85).

5. SUR L'ETHNONATIONALISME DE LA TROISIEME REPUBLIQUE

L'objet de cette partie est d'entreprendre une relecture de la « crise de l'intégration des immigrés » en France aujourd'hui, à l'aide du paradigme de l'ethnicité, - avant d'aborder dans le même esprit la problématique scolaire (chapitre 8). Seront mobilisés les outils d'analyse présentés à la partie précédente. Rappelons que, selon le paradigme de l'ethnicité, la catégorie d'« immigré » est l'équivalent en langage ordinaire du concept d'*outsider*, c'est-à-dire une catégorie du jugement social et non une catégorie descriptive.

On ne peut comprendre l'investissement particulier de la catégorisation ethnique dans la France contemporaine sans faire retour sur l'ethnonationalisme de la Troisième République, avec sa manifestation coloniale quelque peu oubliée.

Le commencement de la Troisième République fut en effet le moment fondateur de l'alchimie pratique et symbolique qui établit en France l'Etat-nation. C'est à ce moment là seulement que, comme le montre Eugen Weber, les paysans deviennent des Français⁸⁴. Il faut feuilleter les 4752 pages des *Lieux de mémoire*, monument érigé par les soins de Pierre Nora à la mémoire de la République et de la nation pour saisir à quel point le moment fut inaugural, à quel point l'entreprise fut globale. La conscription et l'armée, l'école primaire gratuite, laïque et obligatoire (lois de 1882-1886), les fêtes nationales et les emblèmes (l'hymne national, le 14 juillet comme jour de la fête nationale et la devise « Liberté, Egalité, Fraternité » sont institués en 1879-1880), l'historiographie patriote de la France à laquelle Lavissonne donne son nom (il fixe l'image de la « nation-humanité, élue du progrès, fer de lance de l'histoire », commente Pierre Nora, 1984/1997, p. 269), la généralisation d'un français standard, l'arpentage du territoire national (le fameux *Tour de la France par deux enfants*, livre de lecture courante, est diffusé à partir de 1877 à des millions d'exemplaires, mais il y a aussi la généralisation du chemin de fer, qui irrigue les plus petites villes, les déplacements statutaires des fonctionnaires qui se multiplient, les déplacements des soldats, etc.). Indubitablement, à ce moment-là s'engendre en France un imaginaire national, « large et profonde camaraderie horizontale »⁸⁵, - large en ce qu'elle ne repose pas sur un motif spécifique, profonde car chargée d'émotion, horizontale car elle unit en une communauté une population répartie sur un territoire bien plus vaste que celui que balisent les sociabilités ordinaires.

⁸⁴ Cf. WEBER Eugen (1983) *La Fin des terroirs : la modernisation de la France rurale, 1870-1914*, Paris, Fayard (éd. or. (1979), *Peasants into Frenchmen*).

⁸⁵ Selon la définition de Benedict Anderson : voir ANDERSON Benedict (1996, éd. or. 1983), *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte.

Une volonté politique forte anime toute l'entreprise. Il s'agit, on le sait, d'enraciner les institutions républicaines et dans le même mouvement de préparer le pays pour la revanche, de relever le pays de l'humiliation de la défaite devant l'Allemagne. Dans ce contexte, les valeurs « républicaines » sont les valeurs « libérales » de raison et de liberté, orientées par la fierté nationale et l'ardeur patriotique. On assiste alors à une élaboration collective de l'idée de nation, corrélée à la création institutionnelle et à l'action politique. C'est l'ensemble de ce processus que Marcel Mauss entreprendra d'analyser dans son essai sur la nation.

Le XIX^es. français avait vu s'opposer divers registres d'éloge de la France, du registre contre-révolutionnaire conservateur célébrant la nation organique, corps vivant de traditions, à celui de la nation association de citoyens libres prenant en charge leur destin, la nation de la fête de la Fédération. Un auteur comme Jules Michelet s'était employé quant à lui, avec succès, à professer la paradoxale synthèse des contraires, un « nationalisme humanitaire et égalitaire » (Todorov, 1989, p. 244). La Troisième République commençante va s'appliquer à son tour à hybrider les deux conceptions opposées. Simultanément, elle réoriente l'œuvre coloniale de l'Empire en adoptant, à des fins de domination, une politique de colonisation qui institue une définition ethnique de « l'indigène », d'une part, du Français et de l'Européen, d'autre part et symétriquement.

LA DOCTRINE HYBRIDE DE LA NATION SELON RENAN

Hybrider la conception ethnique et la conception politique du peuple, c'est ce que fait Renan, notamment, dans sa célèbre conférence de 1882, considérée dès cette époque comme la référence de la doctrine républicaine de la citoyenneté.

On cite souvent sa belle formule « L'existence d'une nation est [...] un plébiscite de tous les jours »⁸⁶. Formule énigmatique, pourtant, paradoxale, car pour un républicain, même rallié, le plébiscite est haïssable, il symbolise le césarisme, l'aveuglement collectif, la confusion de la raison, l'aliénation de la liberté (Renan s'excuse d'ailleurs, en incise, de sa métaphore). La formule ne s'éclaire que dans le mouvement de la pensée de l'auteur. Il a énuméré pour commencer plusieurs facteurs qui, dit-il, ne forment pas « une base suffisante pour l'établissement d'une nationalité moderne ». Ce sont tous les critères objectifs que les tenants de la nation organique mettent en avant : la dynastie (qui peut tout de même, et c'est un acquis pour la France reconnaît-il, unifier des peuples divers et centraliser leur administration), la « race », la langue, la religion, la communauté économique, la géographie. Il enchaîne sur son argument propre : « Une nation est une âme, un principe spirituel. Deux choses qui, à vrai dire, n'en font qu'une, constituent cette âme, ce principe spirituel. L'une est dans le passé, l'autre dans le présent. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis. L'homme, Messieurs, ne

⁸⁶ RENAN Ernest (1947, éd. or. 1882), *Qu'est-ce qu'une nation ?*, *Œuvres complètes*, vol. 1, Paris, Calmann-Lévy, p. 904. Voir aussi l'analyse de Tzvetan TODOROV (1989), *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris, Seuil, et celle de Guy HERMET (1996), *Histoire des nations et du nationalisme en Europe*, Paris, Seuil..

s'improvise pas. La nation, comme l'individu, est l'aboutissant d'un long passé d'efforts, de sacrifices et de dévouements. Le culte des ancêtres est de tous le plus légitime » (p. 903-904).

L'homme ne s'improvise pas, la nation non plus. Le passé commun, et surtout la mémoire commune, l'oubli des guerres intestines (Renan les évoque), le souvenir des guerres communes contre l'ennemi extérieur, des ancêtres qu'on révère, bref la pérennité objective et subjective du groupe nourrissent son énergie collective, vouloir-vivre ensemble et ambition tout à la fois. « Avoir fait de grandes choses ensemble, vouloir en faire encore, voilà les conditions essentielles pour être un peuple », dit encore Renan (p. 904). Souvenirs, consentement, désir, vouloir-faire : on comprend mieux ce que signifie l'idée que l'existence d'une nation est un « plébiscite » au quotidien. Une nation est une évidence de communauté, une *puissance* de cohésion qui vient du passé, et se projette vers l'avenir. Il n'y a rien de réflexif dans un plébiscite, la nation de Renan est loin du modèle de la nation contrat, engagement mutuel des volontés⁸⁷. A vrai dire ce schème ne se trouve jamais pur dans la « tradition républicaine » (de la Troisième République). Mais la nation de Renan n'est pas non plus pure communauté de sang, ou alors elle est communauté de sang versé (en cela il anticipe sur le nationalisme d'un Barrès, d'un de la Rocque). Message ambigu et complexe, qui inaugure une tradition de communautarisme national transcendant le clivage conservateurs/républicains, d'autant plus consensuel qu'il est politiquement malléable⁸⁸.

Destinée pour une part à faire pièce à la « nation-génie » à l'allemande, cette conception de la nation relève néanmoins de logiques sociales semblables. Ce sont surtout les énoncés de référence qui sont différents. L'universalisme « républicain » est l'emblème de « l'idéal-du-nous » français référé à la grande Révolution. Cet universalisme *idéologique* est un constituant du nationalisme français. Il est à distinguer de l'universalisme qui est au principe des institutions démocratiques sous tous les cieux, - l'universalisme *normatif*. L'un pose une « tradition française », l'autre se réfère au droit, qui a sa propre historicité, ses propres principes d'engendrement : les deux universalismes ne relèvent pas du même système discursif, bien qu'ils partagent en France une même source, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Ils n'ont pas les mêmes interprètes. Ils peuvent entrer en conflit : les débats français qui ont marqué récemment la « crise de l'intégration » mettent en oeuvre la tension des universalismes : à propos de l'interprétation du principe de citoyenneté entre les années 1986 et 1993, ou dans les débats autour de la laïcité scolaire entre 1989 et 1996 (voir chapitre suivant). On l'avait déjà vu dans les contradictions de la politique coloniale.

LA CATEGORISATION ETHNIQUE DANS LA POLITIQUE COLONIALE

Nous avons inclus la problématique coloniale dans le paradigme de l'ethnicité, en tant que mode spécifique d'ethnisation de l'expérience sociale et de l'action publique. Dans cette section, nous donnons une information complémentaire, succincte par nécessité, sur la discrimination légale qui fut à la base du rapport colonial institué par

⁸⁷ C'est faire un contresens par anachronisme que de traduire « plébiscite » par « référendum ».

⁸⁸ Le débat contemporain illustre cette malléabilité de la « tradition républicaine », du « modèle jacobin », et plus généralement la malléabilité des traditions françaises de la nation - effet de leur ambiguïté constitutive, ethnico-civique (Colas, 2000 ; Feldblum, 1999 ; Weil, 1995).

la Troisième République. Cette problématique est actuellement redécouverte par les historiens⁸⁹.

Les catégories d'appartenance forgées par la Troisième République pour sa politique coloniale étaient des instruments destinés à organiser et à pérenniser la domination coloniale. Elles peuvent apparaître comme des constructions ethniques *sui generis*. Ainsi de la catégorie « d'indigène musulman », bien entendu, mais aussi de celle « d'européen », qui surgit en Algérie dès 1831⁹⁰. Les catégories juridiques régissant le rapport colonial sont toutes ethnicisées, y compris celles qui n'ont apparemment rien d'ethnique comme « français » ou « étranger », - l'étranger étant ici le non-national *européen* auquel la citoyenneté française est offerte s'il justifie de seulement trois années de résidence⁹¹.

Le statut de l'indigénat imposé par la République, de 1881 à 1946, aux habitants originaires des territoires conquis, considérés comme des « sujets » (il fut prorogé de sept ans en sept ans jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale) était vigoureusement discriminatoire. Un manuel de droit d'outre-mer, rédigé en fin de période coloniale par un juriste anti-colonialiste, décrit sous les points suivants les conséquences qu'emportait le statut de sujet dans les « colonies incorporées » (celles qui n'étaient pas des Etats protégés ni des territoires sous mandat : Afrique Noire, Cochinchine, Nouvelle Calédonie, plus Algérie, - considérée par ailleurs comme partie intégrante du territoire français) :

- privation du droit de vote (parfois suffrage restreint accordé pour des assemblées consultatives locales)
- régime discriminatoire en matière de libertés publiques (en matière de droit d'association, de droit syndical, de liberté de réunion, liberté de presse...)
- régime discriminatoire en matière de droits sociaux (système du travail forcé ; « lacunes très importantes » dans la législation sociale appliquée aux travailleurs autochtones)
- régime pénal et disciplinaire particulier, variable selon les colonies. Le système de l'indigénat permettait à l'Administration d'interdire certaines activités et de sanctionner la non-observation de ces interdictions par des peines d'emprisonnement et d'amende, prononcées directement par les administrateurs (internement, confiscation de biens, pénalités collectives). Ce système répressif spécial (juridictions spéciales, sans aucune des garanties communes en matière de procédure, infractions spéciales) est la plus humiliante, la plus honnie des dispositions du régime de l'indigénat. Pour l'Algérie, en reconnaissance de leur participation à l'effort de guerre, les engagés militaires et les ouvriers indigènes ayant séjourné au moins un an en France en furent exemptés en 1914.

⁸⁹ Voir Daniel RIVET (2002), *Le Maghreb à l'épreuve de la colonisation*, Paris, Hachette Littératures ; Patrick WEIL (2002), *Qu'est-ce qu'un Français ? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution*, Paris, Grasset.

⁹⁰ Cf Jean-Robert HENRY (1994), L'identité imaginée par le droit : de l'Algérie coloniale à la construction européenne, in Denis Martin, dir., *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?* Paris, Presses de Sciences Po, p. 41-63.

⁹¹ Sur ce point, voir l'étude de Laure BLEVIS (2001), Les avatars de la citoyenneté en Algérie coloniale ou les paradoxes d'une catégorisation, *Droit et société* (48), p. 557-580. Et la thèse d'Emmanuelle SAADA (2001), *La 'question des métis' dans les colonies françaises. Socio-histoire d'une catégorie juridique (Indochine et autres territoires de l'Empire français, années 1890- années 1950)*, Thèse de sociologie, EHESS.

- Le statut de sujet emporte aussi des conséquences en droit privé : le statut personnel des indigènes voit son application limitée par la notion d'ordre public, au contenu indéterminé ; en cas de conflit de lois, le statut métropolitain prévaut⁹².

Le régime légal de ces dispositions était incertain, les juristes en débattirent durant toute la période. Elles s'appuyaient sur le principe de « spécialité législative » qui voulait que les lois ordinaires ne s'appliquent pas de plein droit dans les colonies, leur promulgation étant soumise à décret spécial du président de la République ou des gouverneurs. Cette coutume facilitait la discrimination entre sujets et citoyens. « Dans tous les actes de la vie courante, l'administration marque son souci de distinguer le Musulman du non Musulman », écrit en 1931 Maurice Viollette, ancien gouverneur général de l'Algérie, un réformateur⁹³.

La distinction généralisée entre sujets et citoyens est légitimée par la conquête, par le droit-du-plus-fort et l'intérêt du dominant : la politique coloniale est une pièce maîtresse de la politique de puissance des nations européennes de la fin du XIX^e. jusqu'à l'après-seconde guerre mondiale. Quand une légitimation supplémentaire est recherchée, elle peut être trouvée du côté de la théorie de la hiérarchie des civilisations ou des races, largement partagée jusqu'à la seconde guerre mondiale⁹⁴. « Les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures », écrit Ferry (cité par Gonidec, 1959, p. 86). D'autres s'expriment plus volontiers, comme le font Kipling ou Clémenceau, en termes de « devoir » des civilisations supérieures, mais le référent est le même.

Quoi qu'il en soit, dans les administrations – et c'est le cas dans l'administration française - prévaut, semble-t-il, une position pragmatique qu'Arthur Girault, professeur de droit colonial, expose aux générations successives d'étudiants dans sa *Législation coloniale*, sept fois rééditée sur plus de quarante ans : « *Obliger les indigènes à vivre en paix sous la domination française, en s'efforçant de leur en faire apprécier les avantages pratiques et d'améliorer leur condition matérielle.* » (Girault, 1938, volume *L'Algérie*, p. 77, souligné par l'auteur). Autrement dit, les indigènes sont par définition soumis à contrainte et exclus largement du bénéfice des principes universels (dans le cadre national) d'égalité et de liberté, Girault ne s'attarde pas à motiver ce fait. Comment garder la situation sous contrôle sans trop recourir à la répression, donc en ménageant si possible certaines satisfactions aux sujets ? voilà le problème.

A cet égard, la politique coloniale française s'est distinguée des politiques coloniales des autres pays (et même de celle de la France dans les Etats protégés, Tunisie et Maroc par exemple) par le recours à un emblème privilégié, « l'assimilation ». Mais le principe « d'assimilation » n'a pas la même incidence pour les « Européens » et pour les « indigènes ». Pour les uns et les autres, théoriquement, c'est une condition culturelle de l'acquisition du statut de Français, comme pour les étrangers en métropole. Mais, tandis que la clause d'assimilation est appliquée très libéralement aux Européens dans les colonies, le même principe n'est, pour la masse des indigènes, qu'une passerelle étroite vers la citoyenneté, qu'une promesse différée d'égalité dont la

⁹² Cf. GONIDEC P. F. (1959), *Droit d'Outre-mer*, tome 1 *De l'Empire colonial de la France à la Communauté*, Paris, Montchrestien, p. 117 ; voir aussi GIRAULT Arthur (1894/1938), *Principes de colonisation et de législation coloniale*. Paris, Librairie du recueil Sirey ; MERLE Isabelle (2002), Retour sur le régime de l'indigénat. Genèse et contradictions des principes répressifs dans l'Empire français, *French Historical Studies*.

⁹³ Dans son essai *L'Algérie vivra-t-elle ?*

⁹⁴ La distinction entre les concepts de race, culture et civilisation est floue à l'époque.

réalisation suppose à la fois le renoncement au statut personnel (quel que soit le mode de vie de l'impétrant) et l'accord de l'administration.

René Maunier, autre professeur de droit, favorable à l'Empire mais aussi sociologue de la colonisation, restitue en ces termes les logiques sous-jacentes au discours officiel de l'assimilation. L'assimilation, écrit-il, est cette doctrine de la relation coloniale « où l'on propose la fusion, la confusion, entre les colonisateurs et les colonisés, en prêchant à ceux-ci la supériorité de notre 'civilisation'. On met alors l'accent, non sur l'idée d'humanité, ni sur l'idée d'égalité, mais sur une idée de fraternité, d'unanimité, posée en idéal... du moins lointain »⁹⁵. Pour les colonisés, le message de l'assimilation est donc celui d'une perspective imaginaire d'« élévation » jusqu'à « nous » et de neutralisation de la frontière dans un délai indéterminé. Il « conjugue le principe d'égalité au futur » (Henry, 1994). L'assimilation est « appliquée automatiquement aux uns, refusée aux autres », écrit le leader algérien Ferhat Abbas, dans un *Manifeste* qui marque la fin de la crédibilité du mot d'ordre d'assimilation parmi les élites algériennes (1943).

Message, donc, mais peu d'action. Il ne faut pas « hâter artificiellement l'assimilation des indigènes », précise encore Arthur Girault (p. 78). L'argument dirimant sur ce point était que les indigènes refusaient l'assimilation, car ils refusaient de demander la citoyenneté française en renonçant à leur statut personnel. La citoyenneté dans le statut fut une revendication constante des mouvements nationalistes. Ils ne l'obtinrent... qu'avec les indépendances⁹⁶. Peu d'action publique, ou plus exactement une action discriminatoire au bénéfice des Européens immigrés dans la colonie. S'il est par contre un secteur de l'action publique où la doctrine de l'assimilation s'est investie en pratique en direction des colonisés, c'est l'Ecole. Les équipements scolaires étaient rares, la sous-scolarisation des indigènes fut entretenue par le colonat, mais le discours de l'Ecole et la pratique de ses agents furent toujours assimilationnistes, de ce mélange de promesse différée et de réassurance qui s'ajuste si bien avec l'idéologie scolaire de l'effort individuel et collectif. De nombreux témoignages montrent que l'Ecole coloniale fut un vecteur de la foi en l'assimilation, posée comme idéal⁹⁷.

⁹⁵ MAUNIER René (1932), *Sociologie coloniale*. Volume 1, Paris, Domat-Montchrestien, p. 66. Voir aussi notre étude *Les habits neufs de l'assimilation...*, art. cit.

⁹⁶ La jurisprudence coloniale a régulièrement opposé statut personnel local en matière de droit privé et qualité de citoyen, même lorsque l'individu vivait en « évolué ». La politique coloniale a contourné cette règle par deux fois. La première, par le décret Crémieux de 1870, qui a octroyé collectivement la citoyenneté française aux Juifs indigènes d'Algérie et les a soumis d'autorité au régime civil français ; la seconde par une loi de septembre 1916 qui a conféré la citoyenneté française aux originaires des quatre communes de plein exercice du Sénégal, en reconnaissance du sang versé.

⁹⁷ Cf. pour l'Algérie : COLONNA Fanny (1975), *Instituteurs algériens, 1883-1939*, Office des publications universitaires, Alger / Presses de la Fondation nationale d'études politiques, Paris.

6. LA CRISE DE L'ETHNONATIONALISME DANS LES ÉTATS-NATIONS EUROPEENS

Les Etats-nations européens d'avant guerre, du moins les Etats démocratiques⁹⁸, furent des producteurs tranquilles d'ethnonationalisme. C'est beaucoup moins le cas des Etats d'aujourd'hui. Les ethnicités minoritaires sont devenues un problème politique à l'échelle des pays d'Europe, en même temps que l'ethnonationalisme perdait de son évidence. On peut douter qu'il demeure la composante psychique indubitable de la souveraineté, à la base du « sens général de la communauté » qui est reconnu nécessaire aux institutions démocratiques⁹⁹. En quoi consiste aujourd'hui ce socle profond de la solidarité nationale ? La question est ouverte¹⁰⁰.

Pour rester dans la logique de l'enrichissement du paradigme de l'ethnicité, nous mettrons ici l'accent sur deux facteurs de la crise de l'ethnonationalisme, qui touchent l'un et l'autre à la continuité entre ethnique et civique qui s'établissait auparavant dans la légitimation institutionnelle des démocraties nationales. D'une part, la crise de l'ethnonationalisme a rapport avec la « crise de l'intégration » des immigrés. L'affirmation des « minoritaires », et surtout la *perception* par les « majoritaires » de la présence dans l'espace national de « minoritaires » vus comme essentiellement différents, a mis en tension l'orientation civique-humaniste et l'orientation ethnique de l'Etat, amenant une crise politique longue et profonde. D'autre part, la crise de l'ethnonationalisme est en lien avec le renouvellement des normes démocratiques : les philosophies contemporaines de la démocratie dénoncent l'oppression des minorités par les majorités nationales, or elles sont devenues hégémoniques. Le concept de régime de tolérance, dû à Michael Walzer, inclut cette dimension politique des enjeux ethniques dans un modèle multidimensionnel de l'historicité des rapports ethniques.

LA « CRISE DE L'INTEGRATION » DES IMMIGRES EN EUROPE AUJOURD'HUI, COMME CRISE DE L'ETHNONATIONALISME

⁹⁸ Nous laisserons de côté l'analyse des nationalismes racistes ou ethnistes des régimes autoritaires qui se sont implantés en Allemagne et en Italie entre les deux guerres, analyse qui impliquerait des développements spécifiques.

⁹⁹ Cf. LECA Jean (1991), La citoyenneté entre la nation et la société civile, in Dominique Colas, Claude Emeri, Jacques Zylberberg, dirs., *Citoyenneté et nationalité. Perspectives en France et au Québec*. Paris, PUF, p. 479-505.

¹⁰⁰ Outre Jean Leca, 1991, voir les travaux de Dominique Schnapper depuis son diagnostic initial dans SCHNAPPER Dominique (1991), *La France de l'intégration, Sociologie de la nation en 1990*. Paris, Gallimard.

La dimension politique de l'intégration des immigrés n'a guère retenu l'attention des auteurs classiques. Nous avons présenté au chapitre 3 le cadre général d'interprétation qui se dégage des travaux sociologiques sur l'historicité des distinctions ethniques. Il se schématise ainsi, après enrichissement de la théorie canonique de l'assimilation :

Inégalité statutaire, différence culturelle => acculturation+ discrimination + ethnicité

Egalité juridique, compétition sociale

En d'autres termes, la participation sociale réduit les particularismes culturels des immigrés, surtout à partir de la seconde génération (*acculturation*), mais les inégalités de traitement subsistent (*discrimination*). L'égalité de principe n'amène pas nécessairement « l'assimilation », qui suppose une certaine réciprocité dans la relation intersubjective au sein de la population, donc l'abaissement de la saillance ethnique. En situation discriminatoire, dans un cadre institutionnel démocratique où la compétition est ouverte, *l'ethnicité* peut être une base de mobilisation des « minoritaires », notamment pour articuler des demandes vis-à-vis du politique.

L'Europe de la seconde moitié du XX^e siècle satisfait à ce modèle général. Cependant, les « cycles migratoires européens » des années 1960-1990¹⁰¹ se distinguent de ceux de l'Amérique du Nord, qui ont servi de base à l'élaboration du modèle, par la valeur particulière qu'y prennent d'emblée les critères d'inégalité statutaire et de différence culturelle. En outre, les processus d'intégration ont dans les pays d'Europe une dimension politique essentielle. Les deux aspects sont intimement liés.

- **Les critères d'inégalité statutaire et de différence culturelle : Une inégalité composite cristallisant un stéréotype d'infériorité et d'hostilité.**

Les nouveaux venus sont toujours sociologiquement des *outsiders* exposés au dénigrement des *established*. Mais ils présentent à un degré plus ou moins élevé des caractéristiques susceptibles d'entretenir leur infériorité sociale et de motiver le jugement dominant de différence irréductible.

A cet égard, les immigrés venus dans les pays européens dans les années 1950-1970 présentent des caractéristiques qui les distinguent des *immigrants* nord-américains tout en les rendant relativement semblables entre eux et spécialement exposés à la stigmatisation. D'abord, ce sont en très grande majorité des travailleurs non qualifiés, des manœuvres, tandis que les *immigrants* nord-américains se distribuent dans tous les statuts sociaux. De plus, ils sont en majorité de culture musulmane. Font exception dans un premier temps les courants migratoires internes à l'Europe (en provenance de la péninsule hispanique, de Grèce), mais la construction européenne les tarit. Restent en majorité parmi les « vrais » immigrés les originaires du Maghreb, d'Afrique noire, de Turquie, du Pakistan. Or l'islam est devenu de façon implicite un puissant démarcatif de « l'identité occidentale » et de « l'identité européenne », le principal depuis l'effondrement du système communiste en Europe. Les interprètes de « l'identité occidentale » se servent de l'islam comme inverse « culturel ». D'où le

¹⁰¹ Nous empruntons l'idée de cycle migratoire européen à Albert Bastenier et Felice Dassetto, qui l'adaptent du concept de cycle migratoire de Park. Cf BASTENIER Albert, DASSETTO Felice (1993), *Immigration et espace public. La controverse de l'intégration*. Paris, CIEMI L'Harmattan, p. 236 ss.

succès en Amérique et en Europe de la fantasmagorie de Samuel Huntington sur le « choc des civilisations ». L'idée n'est pas tirée de l'attitude des immigrés musulmans en Europe, mais elle favorise la catégorisation dont ils font l'objet collectivement et fixe dans leur stéréotype une dimension d'antagonisme originel irréductible¹⁰². Troisième particularité, ces immigrés prolétaires et souvent musulmans sont, en France particulièrement, mais aussi en Grande-Bretagne, en Hollande, d'anciens sujets coloniaux. A ce titre, ils partagent avec « les Anglais », « les Français », ..., une histoire commune, mais ils ont des mémoires croisées d'antagonismes et d'humiliations, qui peuvent n'être pas exemptes de sentiments de solidarité. Mais le choc des mémoires, produit par la rencontre dans le territoire métropolitain de populations opposées dans le rapport colonial, est incompatible avec l'imaginaire d'unité civico-ethnique de la nation.

- La crise politico-institutionnelle, dimension essentielle des processus d'intégration en Europe

Pour toutes ces raisons - imputation d'hostilité liée au stéréotype de l'islam, au passé colonial et à la construction de l'Europe, position sociale inférieure -, les immigrés arrivant de pays musulmans et/ou africains dans les pays d'Europe furent perçus au départ non comme des « étrangers relatifs », dont on s'attend à ce qu'ils rejoignent peu à peu l'ensemble, l'interaction sociale aidant (comme c'est le cas des immigrants en Amérique, et comme c'est le cas, en Europe, des immigrés en provenance de l'espace européen), mais comme des « étrangers absolus », pour reprendre des expressions de Vincent Viet¹⁰³. Et eux-mêmes eurent parfois tendance à confirmer cette image par leur absence de projet d'intégration. Ce sont leurs porte-parole et leurs enfants, plus tard, qui formulèrent à l'adresse de l'Etat des revendications nouvelles de dignité et de justice.

Un tel changement ne pouvait aller sans crise politique. Partout en Europe, l'intégration des immigrés « non-communautaires » a suscité une crise politique et une crise du politique : une crise de la régulation et de la symbolisation de l'unité collective. C'est ce qui spécifie dans son ensemble le schéma européen d'intégration des immigrés par rapport au schéma général, rappelé ci-dessus. Celui-ci traite le système socio-politique d'accueil comme un invariant, comme le *cadre* des changements sociologiques prévisibles des immigrants. Or la problématique européenne de l'intégration aujourd'hui articule changement social des immigrés et changement socio-politique de la société d'accueil. L'intégration des immigrés post-coloniaux, vigoureusement altérés dans les représentations dominantes, met en crise l'imaginaire d'unité ethno-culturelle de la société nationale. La crise de l'intégration est, dans sa dimension politique, crise de la forme stato-nationale.

LES NOUVELLES NORMES DEMOCRATIQUES

Cette crise intervient à un moment où l'imaginaire d'unité est en outre moins légitime qu'il ne le fut. En effet, l'ethnonationalisme de L'Etat-nation est dénoncé par un

¹⁰² Cf. HENRY Jean-Robert (1999), La Méditerranée au péril de l'Europe, Revue *Hermès* (23-24), dossier « La cohabitation culturelle en Europe », p. 157-168.

¹⁰³ Cf. VIET Vincent (1998), *La France immigrée. Construction d'une politique 1914-1997*. Paris, Fayard, p. 136.

important courant de la philosophie moderne, qui place précisément l'ethnicité au centre des débats sur la nature de la démocratie. Or cette conception est devenue hégémonique. Les nouvelles normes démocratiques sont un autre facteur de la mise en crise de l'ethnonationalisme.

Des philosophes tels que John Rawls, Jürgen Habermas, Charles Taylor, ont pour axiome commun que la société est fondamentalement plurielle. Par suite, la solidarité nationale - pièce maîtresse de l'architecture des institutions démocratiques - ne saurait se fonder sur la ressemblance culturelle (réelle ou supposée) ni sur la ressemblance morale (le partage d'un même corpus de valeurs), contrairement à ce que postule une philosophie naturaliste de la nation, mais sur autre chose, qu'il faut élucider.

La réponse, les philosophes de la démocratie la fondent, par delà la diversité de leurs systèmes, sur une anthropologie de l'intersubjectivité. C'est dans la qualité de l'échange civil, juridiquement régulé, qu'ils vont chercher la base de la cohésion et de la durée d'une société plurielle démocratiquement organisée. Habermas revendique le « tournant intersubjectif » et la force d'intégration d'un langage intersubjectivement partagé, Rawls pose les règles de base de la justice politique à partir d'un schème heuristique essentiellement intersubjectif, Taylor ancre ses propositions dans la critique des conditions intersubjectives de l'identité individuelle, *etc.* Le principe de différence est posé au départ, de même que le principe de coopération, nécessaire à la vie collective sous un régime commun : la réciprocité des perspectives entre les participants à la relation civile est dès lors saisie comme le mode opératoire de base de la coopération sociale¹⁰⁴. Dans cette perspective, les fondements normatifs de la démocratie résident dans le réglage de la sphère des relations civiles, tel qu'il garantisse l'accord des membres de la société sur la justice de base du système (Rawls s'attache à spécifier les règles constitutionnelles qui rendent possible et stabilisent la coopération sociale dans l'équité), et tel qu'il permette à l'accord normatif de se déployer et de s'entretenir (Habermas insiste quant à lui sur l'aspect processuel de l'accord, dans une société démocratique ouverte, « aux frontières poreuses »)¹⁰⁵.

Dans tous les cas, le politique est nettement distingué du culturel (et non pas associé à la culture majoritaire comme dans le continuum ethno-civique qui sous-tend l'Etat-nation classique), la société est reconnue comme intrinsèquement plurielle au plan des mœurs et des valeurs. Le politique démocratiquement organisé garantit aux membres de la société la jouissance de leurs droits fondamentaux, parmi lesquels le droit à être eux-mêmes et le droit à entretenir des conceptions opposées du bien (pour reprendre à Rawls son vocabulaire). Distinction du politique et du culturel, donc, mais responsabilité du politique - là est le point. Il se peut que des matières culturelles ou

¹⁰⁴ Pour une analyse de la réciprocité, comme mécanisme élémentaire du lien civil, et de ses propriétés régulatrices dans la vie sociale, voir les travaux de Patrick Pharo, en particulier *Politique et savoir-vivre. Enquête sur les fondements du lien civil*, Paris, L'Harmattan, 1991.

¹⁰⁵ La bibliographie est extrêmement riche. Pour aller aux sources, lire par exemple de John RAWLS (1995, éd. o 1993), *Libéralisme politique*, Paris, PUF, et la présentation de Véronique MUNOZ-DARDE (2000), *La Justice sociale. Le libéralisme égalitaire de John Rawls*, Paris, Nathan Université ; de Jürgen HABERMAS (1997, éd. or. 1992), *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris, Gallimard, et (1998, éd. or. 1996) *L'Intégration républicaine. Essais de théorie politique*, Paris, Fayard ; de Charles TAYLOR (1994, éd. or. 1992) *La politique de reconnaissance*, in Charles Taylor *et al.*, *Multiculturalisme*, Paris, Aubier, et (1998, éd. or. 1989), *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris, Seuil. Le dialogue entre Rawls et Habermas sur la justice est révélateur des convergences qui les unissent autant que de leurs divergences : voir HABERMAS Jürgen, RAWLS John (1997, éd. or. 1995), *Débat sur la justice politique*, Paris, Cerf.

identitaires requièrent l'intervention du politique. Moins pour interdire que pour protéger, spécialement les groupes minoritaires. En effet, pour les philosophies contemporaines de la démocratie, il n'y a pas de cultures *a priori* contradictoires avec la démocratie. Cela découle de la construction même de ces philosophies : la solidarité des diverses composantes d'une société (*a fortiori* leur compatibilité) est vue comme le *résultat ordinaire* de l'exercice de la coopération sociale, dans des sociétés qui, d'une part, n'ont pas la maîtrise de leurs composantes mais qui, d'autre part, sont démocratiquement organisées. Utopie ? Ces philosophies sont socialement plutôt optimistes, comme toutes les approches fonctionnelles de la société, d'ailleurs. Cependant, pour nous limiter au sujet qui nous concerne, il faut voir que si elles déchargent très largement les groupes sociaux des exigences de justice, c'est pour retourner celles-ci sur l'Etat.

C'est à ce titre que certains, comme Taylor, réclament l'institutionnalisation du droit à l'identité : « la reconnaissance est un besoin humain vital » (Taylor, 1994), or il n'est pas satisfait pour les minoritaires (c'est-à-dire les groupes minorisés dans la société) sans une intervention expresse de l'Etat pour garantir la survie culturelle du groupe.

La position philosophique que répercutent, aujourd'hui, les normes européennes serait plus proche de celle d'un Rawls, qui fait du droit à l'identité une *condition* primitive de la justice des institutions politiques. La solution de Rawls en ce qui concerne les identités collectives et les conflits de valeurs est qu'un « consensus par recoupement » devrait émerger du commerce social, pour autant que la société est politiquement organisée d'une façon juste. Et parmi les « biens premiers » qui conditionnent la justice politique (donc sur lesquels l'Etat doit veiller) figurent les « bases sociales du respect de soi-même ». Il faut entendre par là, précise Rawls, les « aspects des institutions de base qui sont, en général, essentiels aux citoyens pour qu'ils aient un sens réel de leur propre valeur en tant que personnes et pour qu'ils soient capables de développer et d'exercer leurs facultés morales et de faire progresser leurs buts et leurs fins en ayant confiance en eux-mêmes » (Rawls, 1995, p. 366). Il faudra donc, si l'on suit Rawls et avec lui les philosophes dits « libéraux », que l'Etat intervienne non pas pour « reconnaître » directement les identités culturelles présentes dans la société comme le souhaitent Taylor et les philosophes d'inspiration « communautarienne », mais pour tenir sous contrôle les effets sociaux et psycho-sociaux défavorables la saillance ethnique (ce qui ne se réduit pas à la lutte contre les discriminations). L'ethnonationalisme entre donc dans le champ d'intervention de l'Etat. En la matière, les philosophies modernes de la démocratie demandent *au minimum* un interventionnisme public de protection de la dignité des identités minoritaires.

RETOUR SUR L'HISTORICITE DES DISTINCTIONS ETHNIQUES : LE CONCEPT DE « REGIME DE TOLERANCE »

Il faut finalement revenir sur l'approche sociologique de l'historicité des distinctions ethniques et lui rendre sa dimension politique, mise à l'arrière-plan dans la problématique évolutionniste de l'assimilation autant que dans la théorie barthienne des frontières ethniques. Dans les systèmes stato-nationaux, le politique et l'Etat suscitent et entretiennent une communalisation nationale dont la base est, pour partie au moins, ethnique, et qui ethnicise automatiquement les *outsiders*. Or, dans certaines conditions socio-historiques, et c'est le cas aujourd'hui en Europe, les processus

d'intégration de groupes ethnicisés mettent en crise la régulation ethnonationale coutumière de l'identité collective.

Le concept de « régime de tolérance », avancé par Michael Walzer¹⁰⁶, est suffisamment englobant pour appréhender la nature complexe – psycho-socio-politique - des enjeux en cause, et réinterroger leur historicité. Accessoirement, il permet aussi de comprendre la relative insensibilité des institutions américaines au « défi de l'intégration », ce qui suffit à expliquer que la recherche américaine sur l'ethnicité ait plutôt négligé les enjeux politiques et institutionnels.

On appellera « régime de tolérance », à la suite de Walzer, le type de réglage de la « coexistence des différences » qui prévaut dans une formation nationale. Parmi les types de régime de tolérance que distingue Walzer, le modèle américain se caractérise selon lui par des traits singuliers¹⁰⁷. Tous les Américains peuvent être des « citoyens à trait d'union », des Italo-Américains, des Africains-Américains, des Juifs-Américains. Cela signifie pour le sens commun (américain), explique Walzer, qu'ils sont américains *en tant qu'*italiens, *etc.* Le sentiment communautaire national reconnaît à chacun le droit à des affiliations originaires qui relèvent de sa liberté, et que l'appartenance commune transcende. « Le trait d'union symbolise l'acceptation de 'l'italianité' par les autres Américains, et la reconnaissance que le terme 'américain' désigne une identité politique sans fort coefficient culturel particulier » (Walzer, 1998, p. 55). Dans les Etats-nations européens, par contre, l'appareil politique est tout entier « au service de la reproduction nationale », elle-même contrôlée par « un groupe dominant unique, [qui] organise la vie commune selon son histoire et sa culture propres » (p. 44). La tolérance est de principe à l'égard des individus, considérés comme citoyens - de façon assez stéréotypique, note Walzer -, elle ne s'exerce pas envers les groupes minoritaires, dont la loyauté est mise en doute sauf s'ils se réduisent à des associations volontaires (Walzer, 1998, p. 45 ss.). Dans le régime de tolérance de ces Etats, les populations immigrées sont vues comme des communautés essentiellement différentes et problématiques, et, en l'absence d'un concept positif de la différence, elles sont typiquement exposées au soupçon de déloyauté¹⁰⁸.

Walzer met donc en vis-à-vis deux idéal-types de l'identité nationale. L'idéal-type américain tend vers le nationalisme civique. L'homogénéisation qui est visée par l'Etat américain et jugée bonne par la société n'est pas culturelle mais essentiellement politique. Les identités ethno-culturelles minoritaires dont les citoyens peuvent se réclamer sont acceptées et reconnues par la raison publique comme d'un autre ordre que l'identité nationale. La même chose va de soi pour l'identité majoritaire aux Etats-Unis, l'appartenance WASP (les « Anglo-Américains »). L'usage du trait d'union (on parle aux Etats-Unis d'identités à trait d'union) symbolise ce rapport d'articulation et de subordination entre identités ethniques et identité nationale politique. L'idée de transcendance des particularismes existe également dans les Etats-nations européens, mais elle y est associée à de la défiance à l'égard des identités minoritaires, non sans

¹⁰⁶ Cf. WALZER Michael (1998, éd. or. 1997), *Traité sur la tolérance*. Paris, Gallimard.

¹⁰⁷ Il s'agit d'un idéal-type, c'est-à-dire d'un portrait obtenu par extraction de traits supposés significatifs, pour déchiffrer la réalité empirique. Dans quelle mesure les traits dégagés sont-ils valides ? Ce serait une question à poser, les relations interethniques aux Etats-Unis sont à l'évidence moins uniformes que ne le dit le modèle.

¹⁰⁸ Walzer consacre un développement particulier au cas de la France, qui est à la fois selon lui « le type même de l'Etat-nation et la société d'immigration la plus importante d'Europe ». « L'absence du concept de la différence culturelle » n'en est que plus remarquable », note Walzer (*op. cit.*, p. 61-62).

lien avec le fait que le nationalisme recèle dans ces pays un contenu ethnique peu reconnu.

Le régime de tolérance typique des nations européennes, de type exclusif, n'est-il pas en train de glisser vers un régime de coexistence plus décripé, plus proche du type américain, sous l'effet de la crise de l'intégration et de la construction européenne ? C'est une hypothèse qu'avance Walzer, et certaines observations peuvent l'accréditer. Il existe partout en Europe des indices d'une gestion sociale plus inclusionnaire des identités minoritaires, qui vient moduler la gestion unitaire traditionnelle. Qu'il s'agisse des identités régionales (pensons, en France, au débat ouvert sur l'identité corse), de sexe, ou de l'immigration. On voit les identités à trait d'union se multiplier dans les médias – « Algéro-Grenoblois », « Africains-Français », etc. – signe d'une volonté d'articulation mais aussi d'une décantation nouvelle entre ethnicités et appartenance commune.

Néanmoins, l'ébranlement du régime national unitaire n'implique pas nécessairement son évolution vers un régime « à l'américaine ». C'est justement l'intérêt du concept de régime de tolérance que de permettre d'appréhender la complexité des évolutions en cause.

En effet, le régime de tolérance agrège des variables hétérogènes : il est d'ordre à la fois social (psycho-social), étatique et politique. D'ordre social et psycho-social : le régime de tolérance implique les croyances ordinaires des gens (minoritaires comme majoritaires) quant à ce qu'ils sont, - *la façon dont ils se définissent ordinairement et dont ils définissent les autres*. D'ordre étatique : il inclut les modalités routinisées de gestion de l'identité nationale par les institutions publiques, au premier rang desquelles l'Ecole. D'ordre politique : il pose au-dessus des luttes partisans un ensemble d'énoncés de référence sur ce en quoi consiste la communauté solidaire qu'est la nation, sur la base de l'histoire-mémoire collective, avec ses épreuves et ses gloires, etc. La différence des régimes de tolérance entre l'Europe et l'Amérique du nord tient donc tout à la fois, si l'on prolonge la pensée de Walzer, à la différence des bases sociales de légitimité des politiques de l'identité collective d'un type national à l'autre, à la différence de leurs instruments réglementaires et à celle de leur vocabulaire politique de base.

Ces paramètres ne se *changent pas par décret*. Le changement des représentations sociales de l'identité « française » ne s'ordonne pas, bien qu'il ne puisse se passer de l'appui du discours politique. Pour que changent les énoncés de référence sur la nation, il faut pour le moins qu'un nouveau discours de la nation soit tenu par les *establishments* gouvernementaux, avec constance et en acquérant suffisamment de validité dans l'opinion publique pour faire référence, précisément. A défaut, ou simplement à court terme, on peut s'attendre à ce que l'ébranlement de la soudure entre l'ethnonationalisme et la démocratie accroisse les contradictions dans la légitimation des régimes nationaux européens et affaiblisse l'idée même de nation.

De fait, la chronique sociale et politique des pays rend témoignage d'une incertitude plus que d'une évolution.

7. L'INTEGRATION DES IMMIGRES EN FRANCE

VERS UNE SORTIE DE CRISE ?

Décolonisation et intégration européenne ont modifié radicalement la donne des politiques nationales de l'identité collective. Ensemble, elles ont attaqué l'alliage subtil d'*ethnos* et de *dèmos* qui faisait le ciment de l'Etat-nation sous la Troisième République. La première a généré des flux migratoires inédits¹⁰⁹, lesquels se sont transformés, l'Europe se fermant à l'immigration de main d'oeuvre, en une immigration familiale qui a fixé dans les pays européens des minorités ethniques (au sens de *ethnicipées*) nombreuses et fortement stigmatisées. Quant à l'intégration européenne, elle correspond à une réorientation de la politique de puissance des pays européens, dont les effets sur l'ethnonationalisme des Etats-membres sont complexes. L'intégration européenne a abaissé de plus en plus les frontières intra-européennes, naguère ethnicipées¹¹⁰, tout en ethnifiant ses frontières externes, particulièrement en direction du monde arabo-musulman ; par ailleurs, elle tend désormais à encadrer les politiques sociales des Etats membres par un corps de normes favorables à la protection des identités minoritaires, en référence aux exigences supérieures de la démocratie.

Dans ce chapitre, nous esquissons d'abord, sous forme de rappel de l'actualité récente, une périodisation de la crise de l'intégration des immigrés en France depuis les années 1960, saisie comme mise en tension de l'universalisme juridique et de l'ethnonationalisme.

Dans un deuxième temps, on examinera l'hypothèse d'un changement du « régime de tolérance ». La réorientation de la politique d'intégration en termes de lutte contre les discriminations (1998) augure-t-elle d'une issue de la crise de l'intégration ? On conclura plutôt à une recomposition de la crise. C'est l'identité nationale (le contenu symbolique de la nation) qui est désormais en question. Or, si l'on voit émerger de nouvelles références normatives et de nouvelles pratiques de l'inclusion des *outsiders* - encore limitées -, on ne peut guère parler de projet politique assumé en ce sens.

L'INCORPORATION DES IMMIGRES EN FRANCE ET LA CRISE DE L'INTEGRATION : ESSAI DE PERIODISATION (1960-2000)

¹⁰⁹ Les sorties d'indigènes des colonies étaient antérieurement soit interdites, soit très contrôlées. En ce qui concerne la France, par exemple, les musulmans algériens n'ont acquis la liberté de circulation qu'en 1947 (elle fut à nouveau supprimée pendant la guerre).

¹¹⁰ L'espace de cette neutralisation des anciennes frontières ethniques s'est, on le sait, progressivement étendu : l'Europe des 6 devenant l'Europe de 9, des 12, des 15, sans sortir cependant des limites « géographiques » de l'Europe (sauf que le Traité de Rome, 1957, incluait l'Algérie).

Sur la quarantaine d'années qui séparent le temps de l'entrée et de l'installation en France des travailleurs immigrés postcoloniaux, provenant du Maghreb principalement (les années 1950 et surtout 1960), et la fin du siècle, on peut distinguer trois périodes, de longueur fort inégale mais bien contrastées en fonction des modalités de la saillance ethnique.

LA PREMIERE PERIODE

Le premier moment, de la fin des années 1950 au milieu des années 1970, est celui de l'afflux désordonné et non voulu de candidats au travail, favorisé par la liberté de circulation établie au lendemain des indépendances et par une éthique publique de la coopération avec les ex-colonies. C'est aussi le temps de l'arrivée des rapatriés¹¹¹. Se développe alors en France une forme coloniale puis néo-coloniale de saillance ethnique. « L'arabe », « l'immigré » vient occuper dans la société le statut d'inférieur congénital cantonné aux marges. La dignité d'Algérien, conquise contre la France, s'efface devant ces catégories dévalorisantes. L'Algérien forme alors la catégorie la plus basse du classement social, comme le suggère éloquemment le mot du sociologue Abdelmalek Sayad : « L'Algérien est le plus immigré des immigrés ». La position socio-économique des immigrés conforte cette infériorité. Analphabètes, sans formation, souvent d'origine rurale, « visibles » mais réduits à des silhouettes d'hommes vivant dans les interstices de la ville (le roman *Les Boucs*, de l'écrivain marocain Driss Chraïbi, 1955, figure cette situation de façon saisissante), ils constituent en métropole un segment inférieur du prolétariat ou un sous-prolétariat marginalisé. Violence policière (pendant la guerre d'Algérie) et violence civile s'exercent à leur rencontre¹¹².

La politique sociale qui les prend en charge, au nom d'une « tradition d'assistance coloniale », combine contrôle policier et aide sociale d'urgence (Viet, 1998). Dans les années 1960, l'administration doit gérer ce paradoxe d'avoir à assumer les effets du lien colonial sur le territoire métropolitain beaucoup plus que ce n'avait été le cas auparavant, et ce au moment même où ce lien se défait ou vient de se défaire politiquement et militairement. Elle se réfère principalement au thème de l'accueil, l'intégration n'a guère alors qu'un sens concret limité (il s'agit de place faite ou à faire dans le logement et l'économie). S'interrogeant sur la politisation de la question, Sayad l'explique par le défi qu'elle oppose aux catégories stato-nationales : par son concept d'« émigration-immigration », il saisit l'immigré comme n'étant vraiment membre d'aucune des deux sociétés auxquelles il a affaire, comme étant « présent-absent », en

¹¹¹ Un million de pieds-noirs « rapatriés » rejoignent plusieurs centaines de milliers de musulmans « immigrés » (un million avec les familles dans les années 1970), quelques dizaines de milliers de « harkis », plus un million et demi de soldats ayant servi en Algérie. Cf STORA Benjamin (1999), *Le Transfert d'une mémoire. De l'« Algérie française » au racisme anti-arabe*. Paris, La Découverte.

¹¹² Il y eut plus de 70 meurtres d'Algériens entre décembre 1971 et décembre 1977, la plupart impunis (chiffres rappelés par Benjamin Stora, 1999). « Les travailleurs originaires des anciennes colonies et leurs familles apparaissent comme le produit de la colonisation et de la décolonisation, et réussissent ainsi à concentrer sur eux-mêmes à la fois la continuation du mépris impérial et le ressentiment éprouvé par les citoyens d'une puissance déchue, quand ce n'est pas la hantise fantasmagique d'une revanche », commente Etienne BALIBAR (Racisme et nationalisme, dans Balibar & Wallerstein, 1988, p. 60).

subversion par rapport aux modes ordinaires de gestion de l'appartenance nationale par les Etats.¹¹³

LA DEUXIEME PERIODE

Elle est marquée par l'installation et la perpétuation de la crise politique de l'intégration. On peut adopter l'année 1974 comme repère pour le déclenchement de cette phase : la France, comme les autres pays d'Europe, interdit toute nouvelle immigration de main d'œuvre, tout en laissant ouverte – par obligation juridique – la possibilité du regroupement familial. Il en résulte un nouvel effet non voulu : l'afflux et la stabilisation en France des membres des familles des travailleurs immigrés déjà présents, d'origine maghrébine notamment. Ils vont faire souche en France et, pour une part d'entre eux (surtout les jeunes), acquérir la nationalité française, tout en restant une minorité fortement stigmatisée. 1997 pourrait marquer le terme de cette période. Un nouveau compromis politique sur l'identité nationale s'esquisse par la reconnaissance publique des discriminations. Ce qui revient virtuellement à reconnaître et à constituer en problème (et en objet légitime d'intervention) la saillance ethnique interne à la société française.

Durant cette période de plus de vingt ans, « le problème de l'intégration », autrement dit la question de l'incorporation des immigrés, s'étend jusqu'à concerner peu à peu tous les domaines de la vie collective (école et formation, logement, travail et emploi, armée, vie politique). Un deuxième trait de cette période est que la dichotomie *established / outsiders* joue à plein dans la vie civile et dans la communication publique. Les immigrés sont saisis comme des gens « pas de chez nous ». Le mot même d'*immigré*, couramment utilisé même pour ceux qu'on nomme aussi « la seconde génération », les enfants nés en France des immigrants, évoque en permanence l'ailleurs d'où ils viennent et la croyance que, avec ou sans les « papiers français », ils font peser en tant que tels une menace sur le « Nous » national¹¹⁴. Un troisième trait de la période est que la décision politique centrale en matière d'intégration va de crise en crise. Les « immigrés » sont désormais des acteurs de la vie politique, soutenus par certaines forces associatives et politiques. Mais c'est seulement à l'échelle locale que des compromis pratico-symboliques stables sont élaborés le cas échéant¹¹⁵.

Durant tout ce temps, en effet, la décision politique s'est trouvée prise en tenaille entre le droit d'un côté, les représentations sociales ethnicisées de l'autre. Le politique s'est heurté alternativement, en matière d'intégration des immigrés, au barrage du droit et au barrage des représentations sociales. Barrage du droit lorsque, dans les années 1970, le

¹¹³ Abdelmalek SAYAD s'est attaché à décrire la souffrance sociale de l'émigré-immigré, défini par une double absence de chez lui et parmi les autres. Voir par exemple son recueil posthume (1999), *La Double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil.

¹¹⁴ Voir par exemple Simone BONNAFOUS (1991), *L'Immigration prise aux mots*, Paris, éd. Kimé (sur la diffusion des représentations racistes à travers divers organes de presse nationale au cours des années 1980) ; et Daniel GAXIE (dir.) (1997), *Enquête sur les attitudes à l'égard de l'immigration et de la présence étrangère en France. Rapport final*, Paris, Université Paris I et DPM (notamment l'étude de l'évolution des questions posées dans les sondages).

¹¹⁵ Voir le travail de thèse de Catherine WIHTOL DE WENDEN (1988), *Les Immigrés et la politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques ; et BERTHET Thierry (1998), Doit-on parler de politiques locales de l'ethnicité ?, in Richard Balme, Alain Faure, Albert Mabileau, dirs., *Politiques locales et transformations de l'action publique en Europe*. Grenoble, CERAT, p. 133-142.

gouvernement tente d'empêcher l'arrivée des membres des familles et de provoquer le départ des immigrés. Opposition du Conseil d'Etat, il faut renoncer. Barrage des représentations lorsque les socialistes, parvenus au pouvoir en 1981 avec l'Union de la gauche, entendent assumer le droit et l'étendre (ils garantissent les jeunes contre l'expulsion, accordent de nouveaux droits et libertés aux résidents étrangers, notamment le droit au séjour, concluent avec l'Algérie une convention sur l'acquittement des obligations militaires des binationaux, etc.). C'est l'échec politique, l'extrême-droite pavoise, la droite revient au pouvoir en 1986 en partie sur ces thèmes, malgré l'arrêt des réformes (l'octroi du droit de vote aux résidents étrangers pour les élections locales figurait dans la plate-forme de l'Union de la gauche en 1981). Barrage du droit lorsque, dans la foulée de son succès, la droite entend modifier la législation de la nationalité de sorte à empêcher les jeunes issus de l'immigration d'être « français sans le savoir » ou « sans le vouloir » (1987). « *Etre français, ça se mérite* » dit le slogan lancé par le Front National. Or il est impossible de réviser la disposition qui assure aux enfants d'Algériens nés en France la nationalité française à la naissance sans affecter les droits nationaux de nombreuses autres catégories de Français. Echech juridique, il faudra se contenter ultérieurement (loi Méhaignerie de 1993) d'une disposition principalement symbolique touchant les enfants d'étrangers autres qu'Algériens, nés en France : la manifestation de volonté reçue à partir de l'âge de 16 ans¹¹⁶. Barrage des représentations quand la gauche, revenue au pouvoir en 1988, se remet à entonner l'antienne de la tolérance. L'opposition médiatise la question du port du foulard islamique dans certains établissements scolaires (1989), et catalyse une opinion sensibilisée aux thèmes anti-islamiques et néo-assimilationnistes. Barrage du droit lorsque, ayant repris la majorité en 1993 encore une fois sur ces thèmes, la droite tente de faire prévaloir une interprétation de la laïcité restrictive pour les libertés des musulmans (la loi est encadrée par les instruments internationaux du droit, le Conseil d'Etat confirme sa doctrine par sa jurisprudence)¹¹⁷.

Au total, on voit se dégager sur la période une dynamique à trois actants qui produit et entretient de la crise politique : (1) les *outsiders* « immigrés » soutenus par leurs alliés réclament le bénéfice du droit à l'égalité dans le respect de leur identité, droit en principe garanti par les institutions, et l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981 les dote à cet égard de ressources juridiques décisives (droit de diriger des associations, droit au séjour) ; (2) l'ethnonationalisme est sollicité avec succès, pas exclusivement à droite, pour s'opposer à l'extension de leurs droits ; (3) le système juridique libéral fait obstacle de son côté à une traduction positive des projets tendant à renforcer l'écart entre nationaux et « immigrés » devant la loi. Les autres pays européens ont connu des crises analogues, pareillement marquées par le contraste paradoxal entre progrès du droit et affirmation ethnonationale, selon des formes variables¹¹⁸.

Les politiques publiques de cette période sont profondément contradictoires. En 1984 est arrêtée par la classe politique une « règle du jeu » supposée soustraire la question de

¹¹⁶ Cette disposition n'aura pas d'incidence quantitative sur le flux d'acquisitions de la nationalité et sera rapportée à la législature suivante (1998).

¹¹⁷ Sur la polarisation ethnique/civique du débat français autour de l'interprétation de la laïcité, on peut se reporter à notre étude (1996a) A propos de la crise de la laïcité en France : dissonance normative, in France Gagnon, Marie Mc Andrew, Michel Pagé, dirs, *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montréal, Harmattan Inc., p. 121-136 ; et (1996b), Laïcité 1996 - La République à l'école de l'immigration ?, *Revue française de pédagogie* (117), oct.-nov.-déc., p. 53-85.

¹¹⁸ Voir Virginie GUIRAUDON (2000), *Les Politiques d'immigration en Europe. Allemagne, France, Pays-Bas*. Paris, L'Harmattan.

l'intégration au combat politique : les immigrés résidant légalement ont vocation à s'intégrer, ceux qui ne sont pas en situation légale sont appelés à quitter le territoire¹¹⁹. Le principe, souvent répété depuis, est que le droit commun est applicable aux immigrés légaux, *a fortiori* à leurs enfants, des dispositions spécifiques ne pouvant que contrarier l'égalité de traitement. Mais les infractions à l'égalité de traitement ne font pas l'objet d'une vigilance particulière. Le droit n'en réprime que des catégories limitées (voir *infra*). Les services ne dispensent pas à leurs agents d'instructions à cet égard. Si les discriminations patentes de la phase néo-coloniale (le tutoiement généralisé, la médiocrité des aides et services, l'habitat en bidonville, *etc.*) disparaissent à peu près, il s'instille dans tous les secteurs de la vie collective une gestion discriminatoire tacite. La mise en évidence de ce fait dans le logement social, devant l'emploi et dans le travail, à l'école même, dans l'armée, dans le loisir, va ouvrir une nouvelle période dans la gestion du « problème immigré ».

LA TROISIEME PERIODE

Cette période voit se déplacer les enjeux de la crise. La date repère est 1998. A l'automne, le gouvernement redéfinit l'intégration en termes de lutte contre les « discriminations » raciales ou ethniques. La publicité de ce thème fait cliquet : impossible désormais (sauf bouleversement) de revenir à une vision des choses qui impute les « difficultés d'intégration » aux seuls minoritaires, en les expliquant par leurs défauts et leurs différences culturelles, - vision qui nourrit l'ethnonationalisme en même temps qu'elle est nourrie par lui. Le nouveau thème signifie que la France reconnaît non pas les minorités issues de l'immigration sur son sol, mais les effets sociaux qui résultent de la croyance en l'existence de ces minorités, et qu'elle s'apprête à réorienter en conséquence sa politique d'intégration¹²⁰. En langage sociologique : elle reconnaît que les groupes issus de l'immigration forment des catégories ethnicisées, - exactement comme la lutte antiraciste implique non pas que le droit accorde un statut objectif aux races, mais qu'il reconnaît qu'il existe des catégories racisées¹²¹.

Cette reconnaissance conduit le politique sinon à poser publiquement, du moins à traiter la question du « vivre-ensemble » par le biais de sa politique d'intégration - question inédite dans la tradition nationale : les immigrés et enfants d'immigrés se voient saisis par l'action publique non plus en tant qu'*outsiders* (ce qui fut le trait caractéristique de toute la période précédente), mais comme une composante de la société nationale. L'Etat entame à leur bénéfice un processus de neutralisation de la saillance ethnique et d'actualisation de leurs droits à l'égalité de traitement. Cette ligne d'action donne lieu sans délai à l'institution d'un premier dispositif de lutte contre les discriminations¹²² ; ainsi qu'à un début de relecture de l'histoire de la déliaison

¹¹⁹ Cf. Patrick WEIL (1991), *La France et ses étrangers. L'aventure d'une politique de l'immigration (1938-1991)*. Paris, Calman-Lévy.

¹²⁰ Le principal organe de la mise en œuvre de cette politique, le FAS, a vu adapter son intitulé : il était « Fonds d'action sociale pour travailleurs immigrés et leurs familles », il devient FASILD, « Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations ».

¹²¹ D'un point de vue psycho-sociologique, rappelons-le, la racisation est une modalité radicale de l'ethnicisation. Voir chap. 2.

¹²² Le dispositif institutionnel a une compétence limitée, à ce jour. L'idée d'une instance indépendante de lutte contre les discriminations, préconisée par le rapport Belorgey et par le HCI à partir des exemples britannique et belge, a été écartée. A été institué un Groupe d'étude et de lutte contre les discriminations (GELD), initiateur d'expériences concertées de « bonne conduite » et auteur de rapports (voir p. ex. la

coloniale (par l'encouragement officiel des recherches historiques sur la guerre d'Algérie, reconnue comme « guerre » par une loi de juin 1999) ; et à l'accélération du processus d'intégration symbolique de l'islam en France (par l'entreprise de constitution, avec l'aide des pouvoirs publics, d'une représentation nationale des croyants musulmans de France, instance susceptible d'être à l'avenir l'interlocuteur des pouvoirs publics en matière de culte musulman)¹²³.

Ces changements annoncent-ils une sortie de la crise de l'intégration ? Il est prématuré de l'affirmer.

VERS UNE SORTIE DE LA CRISE DE L'INTEGRATION ? FACTEURS ET BUTOIRS

La proclamation d'une refonte de la politique de l'intégration référée à la lutte contre les discriminations répond sans doute à des critères d'opportunité. Le discours sur les immigrés-problèmes fait le jeu de l'extrême droite (l'élection présidentielle de 1995 avait déjà marqué une inflexion, le principal candidat de droite choisissant d'axer sa campagne sur le thème de la « fracture sociale »). De plus, ce discours est contre-productif dans le domaine social et contribue même aux problèmes qu'il veut résoudre. L'ampleur du chômage et les nouvelles formes urbaines de la pauvreté ont amené à la formulation de politiques solidaristes de redistribution et de politiques territorialisées de « lutte contre l'exclusion » et de « développement social urbain », toutes composantes importantes des programmes gouvernementaux aujourd'hui. Ces politiques sont gênées par la mise en exergue d'une partition ethnique entre leurs ressortissants, alors qu'elles se réclament d'un idéal d'égalité et que l'ethnisation de certains quartiers et de leurs habitants est précisément un noeud des problèmes.

Plus profondément, la réorientation de la politique de l'intégration a été favorisée par une conjugaison de facteurs psycho-sociaux et de pressions européennes, qui tendent, selon des modes différents, à affaiblir la dichotomie « immigrés » *versus* « français ». Ce sont notamment : (1) la complexification des croyances sociales au sujet des « immigrés » ; (2) l'apport de connaissances neuves sur les processus sociaux en matière d'intégration ; (3) la formulation d'une nouvelle philosophie de la démocratie et (4) l'érection de nouvelles normes à l'échelle de l'Union européenne, en matière de justice sociale.

note de synthèse coordonnée par Patrick Simon, *Les discriminations raciales et ethniques dans l'accès au logement social*, 2001), un numéro d'appel gratuit, le 114, pour recevoir les plaintes individuelles, et un dispositif d'expertise placé auprès des préfets, les Commissions départementales d'accès à la citoyenneté (CODAC), lesquelles assurent également le suivi des plaintes individuelles présentées par l'intermédiaire du 114. Un changement législatif a été initié fin 2001 dans le domaine du travail, puis du logement (v. *infra*).

¹²³ Ce processus, animé par le ministère de l'Intérieur (en charge des Cultes), a commencé dès 1990 et a connu des hauts et des bas avant d'être repris et accéléré à l'été 1999, puis brutalement enlisé par le contre-coup des attentats du 11 septembre 2001 suivi de la période électorale du printemps 2002. Il s'agit pour l'Etat de normaliser le statut public de la religion musulmane tout en contrôlant mieux ses responsables. Une charte des « *Principes et fondements juridiques régissant les rapports entre les pouvoirs publics et le culte musulman en France* » a été signée le 28 janvier 2000 par les représentants des principales sensibilités musulmanes. Elle reconnaît solennellement à l'islam le bénéfice des droits et libertés reconnus en France à toutes les religions de par les principes constitutionnels, notamment la laïcité, tandis que les leaders religieux déclarent solennellement leur loyauté aux institutions et aux droits de l'homme.

Ces facteurs sont hétérogènes et interdépendants, ils illustrent le caractère systémique, politique et social, des processus ethniques et du régime établi de tolérance des différences.

Ainsi, l'inflexion de la politique nationale de l'intégration trouve une légitimation dans certaines évolutions des représentations sociales. Mais l'évolution des représentations dépend des expériences sociales des membres de la société, or les discours qui circulent dans la communication publique, notamment les discours politiques, font partie de ces expériences. Les connaissances probantes sur l'intégration et sur les discriminations, lorsqu'elles sont disponibles, introduisent de la complexité dans les stéréotypes sociaux sur les « immigrés » et contribuent à modifier la définition publique du « problème » de l'intégration. Or elles sont généralement produites par des institutions publiques ou avec leur aide, donc sur décision politique ou au moins administrative. Enfin, les nouvelles normes européennes et l'agenda européen influent sur l'introduction du thème de la lutte contre les discriminations dans les univers politiques nationaux, ce qui modifie radicalement la définition publique du problème. Mais ce sont encore les Etats, en tant qu'acteurs décisionnels de l'Union Européenne, qui sont à l'origine de l'élaboration de ces normes et de l'agenda.

Les changements observés donnent du poids à l'hypothèse que le régime de tolérance de type stato-national est moins généralisé qu'il ne l'était antérieurement. Cependant, pour parler d'évolution, il faudrait un tableau général plus clair. La dichotomie « immigrés » vs « Français » demeure disponible dans le jeu politique central, telle quelle ou déplacée sous d'autres étiquettes comme l'insécurité ou la menace terroriste. La perspective européenne contribue à cet investissement, cette fois-ci par le nouveau communautarisme, la nouvelle ethnicité qu'elle suscite à l'encontre du monde extérieur. Pour l'heure, il est surtout visible que la crise de l'intégration se développe en une crise de l'identité nationale.

LA DYNAMIQUE DES CROYANCES RELATIVES AUX « IMMIGRES » PARMIS LES « FRANÇAIS »

S'il est possible de parler de changement des croyances sociales, ce n'est pas qu'elles aient été révolutionnées. Au vu des résultats des sondages sur l'islam ou sur le droit de vote local aux résidents étrangers, on peut dire que la tolérance moyenne s'améliore, tandis qu'une minorité consistante s'affirme intolérante¹²⁴. A entendre les mots des jeunes en milieu urbain, on perçoit combien sont vives les dichotomies réinterprétées du rapport colonial (« les Arabes », les « Rebeux », « les Gris », « les Blacks », contre « les Français », etc.). Plusieurs enquêtes montrent l'existence d'un racisme néo-colonial chez les adultes de milieu populaire, sa place dans les sociabilités professionnelles ou amicales¹²⁵. Le milieu populaire n'a pas l'exclusivité des sentiments racistes : les enquêtes annuelles de la Commission nationale consultative

¹²⁴ En 2000, pour la première fois, plus de 50 % des répondants au sondage national annuel de la *Lettre de la Citoyenneté* se sont déclarés favorables à l'octroi du droit de vote aux élections locales aux étrangers non communautaires. Les taux étaient en augmentation depuis quatre ans.

¹²⁵ Cf. récemment BEAUD Stéphane, PIALOUX Michel (1999), *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris, Fayard. Un chapitre est consacré au racisme dans le milieu enquêté, il relate une scène où les participants miment la guerre d'Algérie.

des droits de l'homme, sur le racisme et la xénophobie en France, affichent régulièrement des valeurs élevées pour les sentiments racistes et anti-islamiques¹²⁶.

En fait, pour comprendre en quoi consiste l'augmentation de la tolérance moyenne, il faut prendre en compte le fait que les croyances relatives aux immigrés et à l'islam sont composites et découlent d'une pluralité de facteurs sociaux et politiques. Elles recouvrent aujourd'hui des schèmes contradictoires plutôt que des stéréotypes exclusifs : le schème de différence peut coexister avec un schème de « normalité » ou d'égalité, le schème d'hostilité avec un schème de coopération, en particulier chez les personnes qui ont des rapports de voisinage avec des « immigrés »¹²⁷. De plus, ces croyances peuvent avoir un caractère opportuniste, elles ne sont pas nécessairement très ancrées dans la psychologie individuelle. Des énoncés à large diffusion qui associent les immigrés au chômage ou à la délinquance peuvent n'avoir pour cause au départ qu'un banal sentiment ethnique : le souhait d'une société plus homogène, plus « française », les opinions hostiles déclarées n'en dérivant que de façon secondaire, suite à un positionnement politique effectué en contexte¹²⁸. En bref, le changement global qui s'observe dans les croyances n'annule pas les stéréotypes d'altérité mais il les met en balance avec d'autres représentations.

Certains des facteurs sociaux de ce changement - signes et catalyseurs d'une évolution des croyances dominantes sur les dichotomies ethniques -, sont conjoncturels. Ainsi, la victoire de l'équipe de France dans la Coupe du monde de football à Paris en 1998, avec Zidane comme héros national et le président de la République y trouvant l'occasion de célébrer « la France multiraciale » (qu'il opposait à une « France multiculturelle »). D'autres facteurs sont structurels. Ainsi le changement de la structure sociale des populations issues de l'immigration, leur bipolarisation avec désormais une forte minorité de membres des catégories supérieures et intermédiaires.

D'autres facteurs encore relèvent des dynamiques de l'échange social. Un exemple symptomatique, très discuté, est le recours fréquent aujourd'hui à des jeunes gens issus des minorités ethnicisées pour remplir des fonctions d'utilité publique telles que la médiation dans les quartiers « difficiles », la sécurité dans les grands magasins ou les transports en commun, *etc.* En l'espèce, une rationalité instrumentale (la recherche d'efficacité) aboutit à valoriser l'emploi ethnique pour des missions de service public (quoique sans statut public le plus souvent). Le présupposé est que les jeunes dont on craint la violence orientent leur action selon une division ethnique des gens (ils ne vont respecter que ceux qu'ils perçoivent comme pareils qu'eux), tandis que les jeunes

¹²⁶ Les enquêtes de la CNCDH sont publiées annuellement à La Documentation française.

¹²⁷ Véronique De Rudder et ses collègues trouvent cette ambiguïté dans des situations de cohabitation entre « Français » et « immigrés ». L'ambivalence du jugement sur les relations interethniques n'est pas spécifique aux situations contemporaines d'immigration. Anthony Oberschall la signale chez les Serbes et les Croates de l'ex-Yougoslavie ; et Jean-Robert Henry dans l'Algérie coloniale. Cf. DE RUDDER Véronique (1991), Le racisme dans les relations interethniques, *L'Homme et la Société*, 4, p. 75-92 ; OBERSCHALL Anthony (2000), The manipulation of ethnicity : from ethnic cooperation to violence and war in Yugoslavia, *Ethnic and Racial Studies* (23/6), p. 982-1001 ; HENRY Jean-Robert, Les 'frontaliers' de l'espace franco-maghrébin, in Fanny Colonna, Zakya Daoud, dirs. (1993), *Etre marginal au Maghreb*, Paris, CNRS Editions.

¹²⁸ Les opinions hostiles ne précèdent pas nécessairement le vote FN, il se peut qu'elles en découlent comme d'un engrenage. C'est l'argument de Patrick PHARO (2001) dans L'accueil des étrangers, *Le Sens de la justice. Essai de sémantique sociologique*, chap. 5, Paris, PUF. « Si la marotte anti-immigrés disparaissait du langage politique, elle aurait aussi de bonnes chances de faiblir dans les croyances ordinaires », conclut-il.

chargés de la médiation ou de la sécurité agiront, eux, selon l'intérêt général. L'expérience ne semble pas infirmer le pronostic¹²⁹.

LE CONTROLE DES INTERPRETATIONS PUBLIQUES DU « PROBLEME » : ROLE CRITIQUE DE L'APPORT FRAIS DE CONNAISSANCES.

Le contrôle des interprétations publiques d'une question constitue un enjeu politique décisif. En effet, les interprétations rendues accessibles au public et plus ou moins valorisées par l'édition et les médias ont chance d'influer sur les croyances. Cette règle n'est pas spécifique à la question de l'intégration des immigrés, mais la question de l'intégration en France l'a illustrée. Durant les années où la « question de l'intégration » est restée sur l'agenda gouvernemental, on a assisté à une prise de contrôle des interprétations publiques par un courant conservateur qui se proclamait « républicain » et qui, ancré au départ plutôt à droite, s'est mis à mordre largement à gauche dans les années quatre-vingt-dix. Dans le même temps, les représentations sociales du « problème », dont nous venons de noter le caractère émergent, sont restées majoritairement conservatrices, ce qui fut sans aucun doute une source du succès de ce courant intellectuel dans l'édition, mais aussi probablement un effet de son succès, et qui a joué dans l'entretien de la crise politique autour de l'intégration¹³⁰.

Ce courant dominant de publication n'a pas parlé d'une seule voix. Certains essais sont néo-assimilationnistes, d'autres critiquent l'assimilationnisme et mettent en avant « l'intégration », entendue comme l'impératif d'une séparation entre les sphères publique et privée de l'identité¹³¹, l'un exalte la tradition historique républicaine, l'autre la matrice anthropologique française, un troisième combine histoire et anthropologie...

Ce qui unit les essais paraît cependant plus important que ce qui les distingue. D'abord, le courant dans son ensemble exalte le « modèle français d'intégration ». Les choix français en matière de traitement des *outsiders* depuis le début de la Troisième République étant tout sauf univoques, l'invocation *du* modèle français est une forme de dire « performatif », une façon d'agir sur la définition de la situation, en ancrant dans l'imaginaire collectif l'idée d'une tradition républicaine impérative à ce sujet¹³². Le « modèle français » serait universaliste et strictement égalitariste, en opposition aux modèles étrangers (allemand, anglais, américain) dénoncés comme communautaristes, il exclurait toute « reconnaissance des différences ». En corollaire, on peut noter le déni, parfois la falsification du moment colonial de l'histoire de la France. Violent contre-exemple, en effet, que cette longue parenthèse différentialiste et anti-égalitariste. Son incidence, pourtant manifeste, sur l'état contemporain des dichotomies

¹²⁹ Voir en exemple l'étude de terrain de Pascal DURET (1996), *Anthropologie de la fraternité dans les cités*, Paris, PUF.

¹³⁰ Pour des détails, on peut se reporter à notre étude (1994) : Les sciences sociales au service de l'identité nationale. Le débat sur l'intégration en France au début des années 1990, *in* Denis Martin, dir., *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?* Paris, Presses de Sciences Po.

¹³¹ Il s'agit ici encore d'un construit idéologique : la notion de sphères séparées n'a pas de traduction simple en droit, encore moins dans la vie civile.

¹³² La voie avait été ouverte dès 1982 par Claude Nicolet dans une relecture brillante de « la tradition républicaine », qui était en réalité une véritable élaboration de cette tradition : *L'Idée républicaine en France. Essai d'histoire critique*, Paris, Gallimard.

ethniques en France n'est jamais analysée dans ce courant, ou bien on n'en retient que l'assimilationnisme déclaré.

Deuxième point commun, la responsabilité du « problème » de l'intégration est imputée aux immigrés essentiellement, notamment ceux de culture islamique. L'islam est censé leur créer des difficultés particulières pour se couler dans les institutions laïques françaises. Il faudra qu'ils se désintègrent pour s'intégrer, pose l'un de nos auteurs¹³³.

C'est l'apport frais de connaissances sur l'intégration des immigrés qui a mis un terme à la suprématie éditoriale de ce courant en renouvelant les données mêmes du débat. Cet apport a résulté de la mise en oeuvre, sous l'égide du Haut Conseil à l'intégration, d'une catégorie démographique nouvelle en France, celle d'« immigré ». Destinée à compléter la partition des populations en fonction de la nationalité (l'opposition Français/étranger), la catégorie « immigré » prend en compte la nationalité détenue à la naissance et le lieu de naissance. Est « immigré », pour les statistiques, l'individu né étranger à l'étranger et qui a sa résidence en France, quelle que soit la nationalité qu'il détient à la date de l'enquête. Est « enfant d'immigré » l'individu né en France d'un parent au moins immigré, quelles que soient sa nationalité de naissance et sa nationalité actuelle. Les études réalisées avec ces catégories ont été rendues publiques à partir de 1995. Elles donnent des réalités sociales de l'intégration des différents courants migratoires en France une image complexe, mais qui bouscule les évidences de sens commun instillées par l'ethnonationalisme¹³⁴. Les problèmes ne sont pas là où l'on croit qu'ils sont, disent en substance ces études. Le problème de l'islam ? Le problème des loyautés vis-à-vis de l'étranger, les particularismes culturels, les sociabilités communautaires, l'échec scolaire ?... Sur tous ces thèmes, les nouvelles enquêtes apportent des connaissances empiriques qui déconstruisent les attendus simplistes du débat antérieur. Pratique musulmane faible dans l'ensemble, ne contestant pas la laïcité, perte rapide de la connaissance des langues d'origine, fréquence des naturalisations, sociabilités communautaires induites par le regroupement de l'habitat bien plus que par une structuration communautaire, fréquence des unions mixtes notamment en milieu algérien, parcours scolaires difficiles mais moins typiquement que l'on ne le disait. En revanche, insertion dans l'emploi spécialement difficile pour les jeunes issus de l'immigration algérienne. *Etc.*

S'il faut cerner l'apport des études statistiques conduites en prenant en compte l'origine nationale (et parfois aussi l'origine ethnique, p. ex. « berbère » vs « arabe ») aux interprétations publiques du « problème de l'intégration », on soulignera ce point : elles ont prouvé statistiquement l'existence de discriminations ethniques, donc l'existence de processus de refus d'intégration venant de la société majoritaire sur la base de l'appartenance originaire des intéressés. La virulence des attaques dont la nouvelle catégorisation statistique a été l'objet dans un premier temps n'est sans doute pas étrangère à cette déstabilisation de l'argumentaire traditionnel sur l'intégration¹³⁵.

¹³³ Emmanuel TODD, dans *Le Destin des immigrés, Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*. Paris, Seuil, 1994.

¹³⁴ Voir en particulier Michèle TRIBALAT (1995), *Faire France, - Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte, et les autres travaux issus de l'enquête *Mobilité géographique et insertion sociale* de l'INED et l'INSEE (Tribalat et al., 1996).

¹³⁵ C'est à présent un point d'histoire. L'INED, violemment attaqué, argumente en faveur de l'innovation dans un dossier intitulé « La variable "ethnie" comme catégorie statistique », revue *Population* (3), 1998.

L'EMERGENCE D'UN « REFORMISME REPUBLICAIN »

Les idées de la nouvelle philosophie de la démocratie, ses débats autour du pluralisme culturel et du pluralisme des valeurs, ont été largement relayés dans les revues leaders du débat français sur les problèmes publics. En se répandant dans l'opinion publique éclairée, dans le milieu associatif civique, les nouvelles thèses et les débats relatifs aux fondements de la démocratie moderne ont pu contribuer à l'ouverture du discours politique national. En tout cas, ils ont permis que s'affirme, parmi les militants de la citoyenneté, un courant républicain réformiste, opposé au courant néo-républicain dominant (auto-désigné comme « nationalisme républicain »). Ils lui ont fourni un répertoire d'arguments et en premier lieu sa proposition de base : la société nationale est plurielle et *elle doit s'accepter comme telle*. « La carte nationale d'identité ne définit pas l'identité de ceux qui la détiennent » écrit le Cercle Condorcet de Paris¹³⁶. Il faut donc construire la solidarité qui garantira la cohésion sociale, elle ne saurait découler de la ressemblance postulée ou imposée des identités.

La réflexion du réformisme républicain affirme qu'il est légitime de vouloir « solidariser les présences ». L'expression, emblématique d'une nouvelle philosophie de la nation, figure dès 1985 dans un rapport officiel sur l'intégration des enfants d'immigrés à l'école, signé de Jacques Berque¹³⁷. L'auteur y pointait la nécessité de recomposer l'imaginaire de la communauté nationale, en faisant sa place à la « composante islamo-méditerranéenne » de la société française. Dans le même temps, la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente initiait une réflexion à long terme sur la philosophie de la laïcité, qui allait conduire, au moment du bicentenaire de la Révolution, à la définition de la laïcité comme « éthique de la diversité et de la solidarité », spécialement interpellée par les discriminations ethniques et les exclusions sociales. Par la suite (1997), le même organisme allait convier des personnalités musulmanes de toutes sensibilités à un groupe de discussion exploratoire sur la participation de l'Islam à la laïcité.

Cette nouvelle philosophie de la nation n'implique pas de reconnaître les cultures minoritaires en tant que telles. En tout état de cause, il n'y a pas en France (ni, semble-t-il, dans l'Union Européenne) de minorités issues des immigrations qui « revendiquent un droit à la reproduction garantie de leur style de vie et de leur vue du monde » et se constituent en groupes de pression sur le politique pour faire valoir leur droit à la différence collective¹³⁸. Lorsque les associations composées d'individus issus des immigrations interviennent dans l'espace public, on constate que c'est sur des buts civiques, participationnistes et solidaristes, avec des inflexions d'une période à l'autre mais sans qu'une politisation du culturel se fasse jour¹³⁹. Les associations islamiques ayant une expression publique sont quant à elles sur des revendications de droit à l'identité religieuse, mais dans le cadre des dispositions légales.

¹³⁶ CERCLE CONDORCET DE PARIS (1998), *Penser autrement une France une et diverse*. Cahiers du Cercle Condorcet de Paris (6).

¹³⁷ BERQUE Jacques (1985), *L'Immigration à l'école de la République, Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, La Documentation française.

¹³⁸ Voir la discussion de Jean Leca dans *La démocratie à l'épreuve des pluralismes*, *Revue française de Science politique* (46-2), avril 1996, p. 225-279. Citations p. 234.

¹³⁹ Cf. WIHTOL DE WENDEN Catherine, LEVEAU Rémy (2001), *La Bourgeoisie. Les trois âges de la vie associative issue de l'immigration*. Paris, CNRS Editions ; BAILLET Dominique (2001), *Militantisme politique et intégration des jeunes d'origine maghrébine*, Paris, L'Harmattan.

En revanche, un des lieux du conflit des philosophies de la nation est la philosophie de la mémoire nationale, – et ce pourra être un test du changement du compromis national. Une philosophie naturaliste de la mémoire nationale, la « nation-mémoire », s'est affirmée avec brio autour de Pierre Nora à partir des années 1980¹⁴⁰. Elle est contestée par un courant critique qui entend assumer la conflictualité de l'histoire nationale et attester de la pluralité des mémoires dans la nation, une pluralité qu'il ne s'agit pas d'exorciser mais de gérer¹⁴¹. Un mouvement d'ampleur s'affirme aujourd'hui pour revisiter l'histoire de la guerre d'Algérie et valider la pluralité des mémoires de cette guerre. « L'immigration arabo-berbère » est « une nouvelle et fluide composante de la nation française », écrit le Cercle Condorcet de Paris, le passé franco-algérien constitue « un lourd et silencieux contentieux culturel et psychologique », il faut « apaiser et rendre compatibles les mémoires de la guerre d'Algérie ».

DE NOUVELLES NORMES EUROPEENNES EN MATIERE DE JUSTICE SOCIALE

Protéger les individus des désavantages que peuvent leur valoir leurs identités ethniques, c'est un but que n'assume guère l'Etat-nation unitaire. Les individus appartenant à des groupes ethnicisés sont exposés à des désavantages dans de nombreuses circonstances de la vie civile et professionnelle. Or la protection que leur offre le droit contre les manquements à l'égalité de traitement. est limitée. C'est à peine forcer la note que de dire qu'en fait, la plupart des pratiques discriminatoires relèvent des libertés publiques garanties par l'abstention de l'Etat.

Le cas français illustre cette logique. La France ne disposait pas, jusqu'en 2000, d'un cadre juridique global de lutte contre le racisme et les discriminations raciales ou ethniques. Il y avait des dispositions éparses dans le code pénal, actualisé en 1994 (répression des distinctions entre personnes opérées en raison « de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race [...] déterminée », pour la fourniture d'un bien ou d'un service, le refus d'embaucher, la sanction, le licenciement, ou la subordination de l'offre d'emploi à une condition discriminatoire) ; dans le code du travail ; dans la législation sur la presse (interdiction de la diffamation et des injures raciales, et de la provocation à la discrimination, à la haine ou à la violence raciale) ; enfin dans la loi Gayssot du 13 juillet 1990, condamnant la contestation de crime contre l'humanité¹⁴². Au total, un dispositif répressif sans continuité, laissant échapper de nombreux domaines et modalités de discriminations, et dont l'efficacité était en outre sévèrement limitée par les conditions légales de sa mise en œuvre (délai de prescription de trois mois et limitation des

¹⁴⁰ Dans le texte intitulé « La nation-mémoire », daté de 1986, sorte de conclusion pour les volumes titrés *La Nation* et *La République*, Pierre Nora écrit : « La mémoire est aujourd'hui le seul tremplin qui permette de retrouver à « la France », comme volonté et comme représentation, l'unité et la légitimité qu'elle n'avait pu connaître que par son identification à l'Etat, expression d'une grande puissance, dans sa longue période de grandeur. [...] C'est au regard de la mémoire, et de la mémoire seule, que la « Nation », dans son acception unitaire, garde sa pertinence et sa légitimité » (Nora, 1997, vol. II, pp. 2209, 2212).

¹⁴¹ Suzanne Citron fut l'une des initiatrices de cette révision. Voir CITRON Suzanne (1989), *Le Mythe national. L'histoire de France en question*. Paris, Les éditions ouvrières/Etudes et documentation internationales.

¹⁴² Nous suivons Catherine HAGUENAU-MOIZARD dans sa synthèse : La lutte contre le racisme par le droit en France et au Royaume-Uni, *Revue internationale de droit comparé* (1999-2), p. 347-366.

victimes aux groupes raciaux pour la loi sur la presse¹⁴³, infraction constituée par l'intention et preuve à la charge du plaignant pour les autres domaines).

En revanche, la « lutte contre les discriminations » figure parmi les priorités de l'Union Européenne et relève de ses compétences depuis le Traité d'Amsterdam (1997). En plaçant dans la compétence de l'Union les matières sociales, notamment les « mesures nécessaires en vue de combattre toute discrimination fondée sur [...] la race, ou l'origine ethnique, la religion [...] » (article 13 du Traité d'Amsterdam), les Etats européens se sont engagés sur la voie d'une réforme extensive de leurs régimes de protection des minoritaires. Aux conditions et raisons internes de cette évolution, évoquées ci-dessus, il faut ajouter des raisons externes : l'exemplarité démocratique dont se prévalent les nouvelles dispositions est désormais opposable aux pays candidats à l'entrée dans l'Union.

A ce titre, l'Union Européenne a adopté en 2000 une directive qui constitue une « véritable législation-cadre contre la discrimination raciale ou ethnique »¹⁴⁴, la directive 2000/43 « *relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique* ». La date limite de transposition de ses dispositions dans les ordres juridiques nationaux, fixée – en principe – à juillet 2003, devrait en faire un levier des changements normatifs dans les pays membres.

La directive évoque dans ses motivations les exigences du « développement de sociétés démocratiques et tolérantes permettant la participation de tous les individus quelle que soit leur race ou leur origine ethnique ». Ceci implique, poursuit la directive, « une action spécifique dans le domaine de la discrimination fondée sur la race ou l'origine ethnique, [s'étendant], au-delà de l'accès aux activités salariées et non salariées, [...] à des domaines tels que l'éducation, la protection sociale, y compris la sécurité sociale et les soins de santé, les avantages sociaux, l'accès aux biens et services et la fourniture de biens et services »¹⁴⁵. Soit un champ d'application très large, défini fonctionnellement.

La définition donnée de la discrimination est extensive. Elle englobe discrimination directe, et discrimination indirecte. Le harcèlement et l'incitation sont également inclus dans le concept de discrimination. L'article 2 stipule : « (a) Une discrimination directe se produit lorsque, pour des raisons de race ou d'origine ethnique, une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre ne l'est, ne l'a été ou ne le serait dans une situation comparable ; (b) une discrimination indirecte se produit lorsqu'une disposition, un critère ou une pratique apparemment neutre est susceptible d'entraîner un désavantage particulier pour des personnes d'une race ou d'une origine ethnique donnée par rapport à d'autres personnes, à moins que cette disposition, ce critère ou cette pratique ne soit objectivement justifié par un objectif légitime et que les moyens de réaliser cet objectif ne soient appropriés et nécessaires. ». Sont donc visées par la directive non seulement les pratiques discriminatoires intentionnelles, mais aussi les mesures et pratiques discriminatoires par leurs incidences, sauf exception justifiée. Les

¹⁴³ Un exemple : Un professeur qui dénonçait les « hordes musulmanes » dans la revue de son lycée a été relaxé, au motif que les musulmans « ne constituent pas une race particulière mais se rencontrent parmi des peuples variés » (jugement du tribunal correctionnel de Dijon, rapporté par *Le Monde* du 12 déc. 1997, mentionné par Catherine Haguenu-Moizard, art. cit. p. 363).

¹⁴⁴ Le commentaire est de Jean-François FLAUSS (2001), L'action de l'Union Européenne dans le domaine de la lutte contre le racisme et la xénophobie, *Revue trimestrielle des droits de l'homme* (46), p. 504.

¹⁴⁵ Directive 2000/43, Considérants, alinéa 12 ; Titre « Dispositions générales », article 3.

mesures « d'action positive » destinées spécifiquement « à prévenir ou à compenser des désavantages liés à la race ou à l'origine ethnique » sont en revanche autorisées (article 5).

Sur la base de ces définitions, la directive fait obligation aux Etats de mettre en place un régime de répression effectif, notamment en instituant des procédures judiciaires et administratives « accessibles à toutes les personnes qui s'estiment lésées par le non-respect à leur égard du principe de l'égalité de traitement »¹⁴⁶, en créant au profit des associations une procédure d'action collective, en instituant des sanctions suffisamment dissuasives, *etc.* Une des innovations les plus notables est le renversement de la charge de la preuve, sauf dans les procédures pénales. « Dès lors qu'une personne [...] établit devant une juridiction ou une autre instance compétente, des faits qui permettent de présumer l'existence d'une discrimination directe ou indirecte, il incombe à la partie défenderesse de prouver qu'il n'y a pas eu violation du principe de l'égalité de traitement » (article 8).

A l'aune des nouvelles normes européennes, les mesures prises en France à partir de 1998 au titre de la lutte contre les discriminations raciales et ethniques apparaissent comme le départ, plutôt prudent, d'un dispositif administratif de prévention et de répression des inégalités ethniques, appelé à faire partie de la raison publique et probablement à s'instituer davantage à moyen terme¹⁴⁷. Nouvelle étape, le droit a été modifié dans le domaine du travail et dans celui du logement. Une loi du 16 novembre 2001, relative à la lutte contre les discriminations, met à niveau la législation française du travail avec la directive 2000/43 : prise en compte, outre l'embauche et le licenciement, de tous les aspects du parcours professionnel, renversement de la charge de la preuve sauf devant la juridiction pénale, extension des critères discriminatoires à l'apparence physique et au patronyme, extension des faits discriminatoires à la discrimination indirecte, intérêt pour agir reconnu aux syndicats, *etc.* D'autre part, la loi sur la modernisation sociale du 17 janvier 2002 contient des dispositions relatives à la lutte contre les discriminations dans la location des logements : « inversion de la charge de la preuve » en cas de litige, interdiction du refus de la caution au motif que la personne ne possède pas la nationalité française, interdiction de la demande de photo d'identité, de carte d'assuré social et de copie de relevé de compte pour la constitution des dossiers préalables. Il faudra suivre la mise en œuvre de ces nouvelles dispositions¹⁴⁸.

¹⁴⁶ *Id.*, Titre « Voies de recours et application du droit », article 7.

¹⁴⁷ Les dispositifs mis en place en 1999 sous l'égide des ministères de l'emploi et de l'intérieur (v. *supra*) ont été structurés par circulaire du 2 mai 2000 et intégrés en un cadre unique plus opérationnel, « le 114/CODAC », par circulaire du 30 octobre 2001 « relative à la relance et à la consolidation du dispositif 114-CODAC d'accès à la citoyenneté et de lutte contre les discriminations ». La compétence interministérielle des CODAC à l'échelle du département est affirmée, elles devront élaborer « un programme annuel d'actions susceptible d'assurer une politique coordonnée et interministérielle de lutte contre les discriminations et d'accès à la citoyenneté ». Leur vice-présidence sera exercée non seulement par le procureur de la République mais aussi par l'inspecteur d'académie. Leur secrétariat sera professionnalisé, avec l'aide technique du GELD.

¹⁴⁸ Un premier bilan à chaud est tracé par Samuel THOMAS, vice-président de SOS Racisme dans son étude : *Bilan et perspectives des politiques publiques de lutte contre les discriminations raciales et ethniques dans l'accès au logement*, mars 2002, 108 p.

L'IDENTITE NATIONALE EN QUESTION

Il n'empêche qu'au total, le tableau est confus. L'Europe s'affirme aujourd'hui par sa création normative comme une matrice des politiques nationales de l'identité collective. Mais c'est une matrice ambiguë. Dans le domaine social, son action favorise, on vient de le voir, la réinterprétation de la citoyenneté des pays membres dans un sens plus démocratique et moins ethnique. C'est ce que souhaitent depuis longtemps les élites immigrés, et une partie importante de l'opinion publique « majoritaire » est désormais sensible à la justice de cette demande. « Un beur, ce sont les immigrés de la deuxième génération, c'est-à-dire français, et qui n'ont pas trouvé suffisamment leur place dans une société qui devait la leur faire », disait finement François Mitterrand¹⁴⁹.

Mais par ailleurs, à la faveur du renforcement et de l'unification des dispositifs de contrôle à l'entrée, l'Europe fabrique avec constance une nouvelle ethnicité majoritaire en faveur des « Européens », à l'encontre du « Eux » des ressortissants « non-communautaires », des « clandestins », postulants déboutés de l'asile, gens du Sud ou du reste du monde. C'est aujourd'hui cette ethnicisation même qui définit implicitement la géographie des frontières ultimes de l'Europe, introuvable dans la nature, dans le développement économique, dans les échanges culturels ou dans les régimes politiques. N'est-ce pas l'Islam qui fait frontière ? Mais si l'Islam fait frontière et définit *a contrario* l'européanité, quel genre de membres sont les Européens musulmans ? Peuvent-ils échapper *en tant que musulmans* au soupçon du Cheval de Troie ? L'ethnicisation rampante de l'appartenance européenne est un signe, parmi bien d'autres, du peu de consistance du projet démocratique européen.

On pourra objecter que l'Europe ne constitue aujourd'hui qu'une dimension secondaire des identités sociales des Européens. De fait, l'ethnicisation de l'appartenance européenne à l'encontre des « non-communautaires » n'aurait que peu d'incidence sur les dynamiques ordinaires de l'identité collective, si elle ne servait implicitement à remotiver les ethnicités majoritaires dans les Etats membres. La dichotomie entre « Français » et « immigrés » n'a pas disparu de l'espace social, elle se fait plus discrète dans l'arène politique centrale mais elle recouvre une santé lors des campagnes électorales. D'autant que, si les « Français » sont - en moyenne - devenus moins intolérants à l'égard des « immigrés », moins enclins à trouver que leur présence (leur religion, leurs liens supposés avec l'extérieur) constitue une menace pour le pays, rien ne permet de dire que leurs croyances se soient *structurées* autour d'un sentiment de solidarité et de communauté de destin avec ces concitoyens nouveaux venus dans la nation. Les hommes publics sont des plus avares en proclamations à cet égard. Ceux-là mêmes qui ont su nommer publiquement les discriminations raciales et ethniques et engager l'action publique dans la voie de la prévention et de la répression s'abstiennent de formuler un nouveau discours de la communauté solidaire et inclusive qu'est la nation civique – un discours capable de prendre en charge à la fois la construction européenne et le fait que la nation, toute brassée qu'elle est par les flux migratoires, reste l'aire de solidarité principale au fondement de la légitimité démocratique¹⁵⁰. Seuls le font en pratique ceux que nous avons appelés les « réformistes républicains », mais

¹⁴⁹ Dans un interview de 1985, cité par C. Wihtol de Wenden et R. Leveau (2001), p. 46.

¹⁵⁰ Voir sur ce point les remarques de Jean LECA (1991), La citoyenneté entre la nation et la société civile, in Dominique Colas, Claude Emeri, Jacques Zylberberg, dirs., *Citoyenneté et nationalité. Perspectives en France et au Québec*. Paris, PUF.

ils sont minoritaires dans la communication publique et, en règle générale, n'exercent pas de mandat électoral.¹⁵¹.

¹⁵¹ Les partis se répartissent en deux camps pour ce qui concerne la nation : il y a ceux qui n'en parlent pas, et ceux qui en parlent.

Ceux qui n'en parlent pas sont les partis engagés en faveur de la construction européenne, ce qui suggère qu'ils ne valident plus le discours stato-national classique de la nation, sans en avoir élaboré un autre : ce sont le PS et l'UDF. Le PC, quant à lui, n'a ni discours européen ni discours de la nation : il met en avant des objectifs d'organisation d'une « république citoyenne » (décentralisation, rôle des syndicats, *etc.*).

Les partis qui parlent de la nation sont l'extrême droite et les partis républicains « souverainistes », avec trois discours fort différents. L'extrême droite tient un discours ethniste, et réclame l'exclusion des immigrés inassimilables. Le RPR, se référant à la « tradition républicaine », place la nation « au premier rang de [ses] valeurs », devant la famille, la liberté, *etc.*, avec un discours communautaire préconisant de « sacraliser l'attribution de la nationalité ». L'impératif de lutte contre les discriminations est assumé comme mode de prévention des communautarismes minoritaires (« Le refus des communautarismes doit être intimement lié à la lutte contre le racisme et les discriminations », car ils forment un « engrenage dangereux »). Quant au Pôle républicain-Mouvement des citoyens de Jean-Pierre Chevènement, il exalte lui aussi la « tradition républicaine » mais dans sa facette jacobine, « la nation de citoyens [...] fondée sur la volonté et non sur l'origine ». Ce qui ne l'empêche pas de souscrire au paradoxe de Renan : « Elle [la nation] aime ses racines mais s'élance vers des valeurs ».

Enfin les Verts appartiennent au collectif d'associations « *Même sol, mêmes droits, même voix* », qui promeut la citoyenneté de résidence, ils s'en prennent vigoureusement à l'ethnisme et au racisme du Front National, mais ils n'ont pas élaboré une doctrine positive de la nation qui incorporerait expressément ces positions. (Source : sites internet des partis en prévision des élections, fin 2001).

DEUXIEME PARTIE

L'ECOLE, SES ELEVES ET L'ETHNICITE : L'EPREUVE DES FAITS

1. DES FAITS ? QUELS FAITS ? •

A PROPOS DE " MANIFESTATIONS ETHNIQUES " DANS UN LP PARISIEN

INTERPELLATION

Que faire lorsque l'on se retrouve bousculés dans sa pratique professionnelle, confrontés à des conflits inédits, voire même à des violences éphémères mais brutales ?

C'est la question que nous nous posions, avec un certain nombre de collègues, en 1998, année charnière, aboutissement d'une lente évolution plus ou moins souterraine, où appaurent de façon aiguë et globale des problèmes jusque là épisodiques. Comment interpréter ces difficultés que nous jugions nouvelles ? Situé dans un quartier populaire de Paris, notre lycée n'a jamais été un établissement protégé, ayant toujours eu vocation à accueillir des élèves majoritairement "en échec scolaire", orientés autrefois en fin de 5^{ème}, puis après la 3^{ème}, pas toujours de leur plein gré et pour beaucoup dans des filières non choisies...

Bien sûr, même en lycée professionnel, la "massification" a modifié le recrutement des élèves¹⁵²... bien sûr, la "crise" s'est installée, avec son cortège de problèmes sociaux et l'avenir professionnel sur lequel débouchent aujourd'hui les diplômés des filières du Tertiaire n'est rien moins qu'assuré. Reproduisant la hiérarchie sociale, à l'heure de "l'exclusion", c'est maintenant comme "lieux de relégation" que l'on caractérise certains LP. " *On m'a mis là...* ", affirment, comme en écho, les élèves arrivant dans ce lycée professionnel, quand ce n'est pas : " *On nous a tous mis là* " ..., personnalisé parfois en un : " *Ils nous ont mis là* "... Cette formulation récurrente retranscrirait-elle, dans le domaine scolaire, une réalité sociale vécue comme une opposition entre des "dominés" et des "dominants"¹⁵³ ?

Changement brutal, l'arrivée au LP peut, cependant, être vécue positivement grâce à la relative homogénéisation, scolaire et sociale : " *On est tous pareils* ", donnant le sentiment d'un "collectif qui donne sens et confiance"¹⁵⁴, qui provoque une réassurance. Mais, rarement volontaire, ce qui en est dit le plus souvent résonne comme la "sanction" d'un échec personnel : " *On a quitté l'école "normale"...* *On est tous des nuls*". Cette exclusion, dont on fait porter l'entière responsabilité à l'individu (dissimulant le rôle de l'école dans la reproduction sociale), peut constituer un traumatisme narcissique. La recherche de revalorisation identitaire s'accompagnera

• Françoise Alamartine

Ce texte, qui se veut un témoignage, s'appuie sur une expérience de nombreuses années dans un même lycée professionnel, sur le travail d'une équipe pédagogique, ainsi que des observations et des entretiens avec des élèves.

¹⁵² Beaucoup plus nombreux sont ceux qui passent en Seconde Générale, remplacés par ceux qui, au lieu de quitter l'école à 16 ans, poursuivent leurs études en LP.

¹⁵³ Les "Eux" et les "Nous" qu'évoque Richard Hoggart dans *La culture du pauvre*, trad. fse : Les Editions de Minuit, Paris, 1970.

¹⁵⁴ Cf. CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

alors d'une posture de révolte globale contre une situation source d'inégalités futures.

C'est par ce cadrage social que nous aurions sans doute analysé les problèmes que nous rencontrions, si un glissement ne s'était opéré qui nous amena à les appréhender différemment.

C'est en termes ethniques que certains élèves revendiquaient ostensiblement leur appartenance : "Nous, les Arabes, Nous, les Rebeux...Nous, les Blacks... ", protagonistes s'alliant généralement contre un " Vous, les Séfrans... ¹⁵⁵ " caractérisant les enseignants. Appartenances qu'il était d'autant plus facile de prendre au sérieux qu'elles n'étaient guère éloignées de celles qu'on leur attribue couramment : n'est-il pas fréquent d'entendre, en toute bonne foi, des parents dire qu'une école est "pleine d'étrangers",... ordinaire que des enseignants désignent une classe, sans mauvaise intention aucune, comme une classe "d'immigrés"... ? Dans un contexte de discours médiatico-politique s'inquiétant des "replis identitaires", voire "communautaires", des jeunes "issus de l'immigration", d'une éventuelle montée de l'intégrisme, etc., ces positionnements conflictuels et l'ensemble des faits qui les accompagnait se recomposèrent comme un puzzle autour de la question ethnique.

OPPOSITIONS

Outre une opposition ethnicisée aux enseignants, émergeait, sur le même mode, un refus global et explicite des savoirs enseignés. "*La science a été inventée par les Occidentaux pour dominer les Arabes* " : ce qui aurait pu passer pour un point de vue individuel semblait admis par une majorité de cette classe de baccalauréat, classe qui, dans le même temps, manifestait un refus de travail inhabituel pour ce niveau. Caricaturale, cette phrase survint dans un moment où elle nous parut symptomatique d'un certain état d'esprit, que l'on retrouvait dans bien d'autres domaines de la vie scolaire.

"Racistes !" ainsi pouvaient être qualifiées les évaluations ou sanctions jugées injustes, - tentative assez vite avortée, provocation plus ou moins sérieuse ou conviction telle que des menaces physiques pouvaient l'accompagner.

Principalement masculine dans sa version conflictuelle, la préoccupation "ethnique" n'en touchait pas moins les filles, s'insinuant dans les moindres détails. "Qu'est-ce qu'il est ?". C'est à dire "quelle est son origine ?". Question rituelle que posait une première année de Baccalauréat professionnel, à majorité féminine (et de douze "origines" différentes) à l'évocation d'un personnage, réel ou imaginaire.

Que penser lorsqu'un jour l'on se rend compte qu'on n'a plus à faire en face de soi à un groupe d'élèves plus ou moins "hétérogène" mais à des regroupements que l'on pourrait qualifier d'"ethniquement homogènes" ? Lorsque les échanges dans la "langue d'origine", jusque là fort rares, du moins dans les salles de classe, gagnent la fin des cours ?

Que penser lorsque l'on s'aperçoit que les insultes prennent de plus en plus une coloration "raciste", -rappelant ce qui s'était déjà produit quelques quatre années auparavant : la fête de fin d'année interrompue par la surenchère de dénigrement

¹⁵⁵ "Français ", en verlan.

systematiques et virulents entre des groupes "arabes" et "blacks" ?

Comment interpréter le développement des références et pratiques religieuses islamiques ? Pendant un mois, la cantine se vide. La pratique du Ramadan, jusqu'alors apparemment minoritaire, devient "visiblement" majoritaire. A l'indifférence ou à la tolérance qui prévalaient semble succéder une certaine pression de groupe. Jusqu'alors les élèves d'origine musulmane qui ne jeûnaient pas ne s'en cachaient pas ; ils commencent à s'en excuser, pour finir, au fil des ans, par le dissimuler. Les invocations du Coran se multiplient, parfois antinomiques avec les savoirs dispensés, les enseignants pouvant être traités de "mécraants".

Dans ces conditions, l'enquête de l'INED, menée par Michèle Tribalat, concluant à une "intégration réussie des enfants d'immigrés" me parut totalement décalées par rapport à la "réalité"¹⁵⁶. Certes, les élèves d'origine immigrée d'un LP parisien n'étant guère représentatifs au regard de l'échantillon national considéré, mon point de vue était forcément parcellaire. Il n'empêche que les résultats de cette recherche correspondaient si peu à notre "vécu", et à celui que décrivaient beaucoup de collègues de collègues "difficiles", que je les jugeai alors tout à fait inopérants.

Si les problèmes ne furent jamais aussi aigus que lors de cette année de crise, ces manifestations "identitaires" s'inscrivirent néanmoins durablement dans la vie scolaire, de façon plus ténue, moins conflictuelle, mais permanente. Je demeurai alors persuadée que nombre de nos élèves se positionnaient dorénavant à partir de leur "origine" et qu'un "repli culturel" s'opérait.

Pourtant, à examiner un peu plus attentivement ce qui fondait cette interprétation, il y avait lieu de s'interroger. "Ethnique", "culture d'origine", "repli culturel... ", autant de mots devenus de véritables lieux communs, dont on ne sait trop à quoi ils se réfèrent exactement. Leur pouvoir de suggestion est aussi fort qu'est faible leur pouvoir explicatif. L'adjectif "Ethnique", par exemple, toujours associé à des "conflits", des "guerres", des "bandes"... peut-il échapper à la contamination sémantique de ses usages, passés et présents : "barbare, sauvage, d'un autre âge" ? Peut-on parler "d'ethnique" sans que s'y love un certain mépris empreint de peur ? Quant à la "culture d'origine", sa définition scientifique est beaucoup moins évidente que sa kyrielle de connotations : opposition aux autres cultures, enfermement, régression, voire "arriération...".

Finalement, ces notions, loin de permettre de comprendre ce qui se passait, n'induisaient-elles pas une vision du monde très contestable ? Et cette "réalité nouvelle", n'avions-nous pas contribué, nous aussi, à la créer à travers nos propres "représentations" ?

Une autre question s'imposait, d'évidence : il était clair qu'au-delà d'une impression de phénomène massif, tous les élèves concernés ne réagissaient pas de la même manière, ou pas toujours, ou pas souvent... Rendre compte de la complexité d'individus singuliers par des mécanismes généraux et univoques montrait là ses limites. Pourquoi donc certains proclamaient-ils, par moments, leur "origine", et d'autres non ? Et de quelle "origine" s'agissait-il donc ?

¹⁵⁶ Cf. TRIBALAT Michèle (1995), *Faire France, - Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte.

SCENES

Slimane, d'origine algéro-hispanique, n'y faisait guère allusion lorsqu'il était scolarisé au lycée. Après une histoire scolaire mouvementée, il avait obtenu son baccalauréat, sans doute grâce au LP. Reprenant des études tout en étant salarié, il avait pu s'investir dans le cursus universitaire de ses rêves, qu'il avait cependant du mal à terminer. Un jour, au cours d'une de ses visites, il affirma une identité "arabe" et des convictions et pratiques religieuses surprenantes pour qui l'avait connu. Il finit par m'expliquer que, puisqu'on n'arrêtait pas de lui dire qu'il était "algérien" et non "français", il l'était "devenu". Il parodiait le célèbre paradoxe de Simone de Beauvoir sur l'identité féminine, "on ne naît pas femme, on le devient."¹⁵⁷. C'est du moins le sens qu'il me donna de sa "conversion" : il s'était conformé à l'identité qu'on lui imposait.

Ce fut tout aussi surprenant, mais beaucoup plus brutal pour d'autres élèves, tant il est des événements redoutablement efficaces et rapides dans leurs effets. La Guerre du Golfe fut de ceux-là, qui nous parut provoquer au lycée l'apparition des premières "revendications identitaires". Foncièrement "anti Saddam Hussein" avant le déclenchement des hostilités, la guerre déclarée, des élèves se proclamèrent viscéralement "pro-irakiens". Du jour au lendemain, et ce n'est pas une métaphore, français de nationalité, d'origine kabyle, ils se revendiquèrent violemment "arabes". Stigmatisés, se sentant la cible des médias qui satanisaient "les Arabes" à longueur de pages et d'antenne, ils se sentirent "étrangers", perçus comme "ennemis", et le devinrent. Il fallut des jours pour rétablir le dialogue. Encore fut-ce sans doute possible grâce à la confiance précédemment construite.

Anecdotes ? Pour singulières qu'elles soient, en sont-elles moins significatives ? Elles m'apparaissent plutôt comme une cristallisation trop parfaite, exemplaire, d'innombrables petites phrases, remarques, historiettes que l'on accumule jour après jour, dans un coin de sa mémoire, Elles me semblent illustrer l'évolution d'une "intégration" mise à mal par des processus "d'assignation", de "stigmatisation", "d'étiquetage".

Dans le même temps, elles soulignaient l'aspect profondément réactif et oppositionnel des choix identitaires des élèves, obligeant à questionner ce que sous-entend l'apparent "repli" de ces élèves sur une "culture" qui serait celle de leur "origine". N'est-ce pas en se référant plus ou moins implicitement à celle-ci que l'on explique nombre de difficultés des "jeunes d'origine immigrée" ? On les attribue alors à une socialisation familiale qui, inscrivant l'enfant de manière irrémédiable dans la culture de sa société d'origine, deviendrait, dans l'école en particulier, source de conflits ; conflits quasiment insolubles si cette culture est, de surcroît, soupçonnée d'être inconciliable avec celle de la société d'accueil. Or, les revendications identitaires précitées ne sont-elles pas d'un tout autre ordre ?

Ses camarades me confièrent qu'une élève, d'origine africaine, négociait tous les ans avec sa famille, grâce à sa réussite scolaire, le report d'un mariage "arrangé". Elle-même n'en parla jamais directement, mais écrivit un article intitulé "Le mariage forcé". Les multiples versions de ce type d'exemple, loin d'être original, tristement banal au contraire, servent généralement à illustrer les problèmes posés par certaines traditions, à montrer et à dénoncer l'oppression qu'elles engendrent. Si on peut évidemment l'analyser sous l'angle de valeurs contradictoires (la liberté individuelle,

¹⁵⁷ dans *Le Deuxième sexe*.

féminine, l'autorité patriarcale, familiale, la prééminence de la communauté ou du "clan"...), il me semble que, assez paradoxalement, l'on peut aussi en tirer des conclusions bien différentes. La possibilité de " négocier " ne montre-t-elle pas une certaine marge de manœuvre et donc une culture plus malléable qu'il n'y paraît à première vue ? La réussite scolaire, objet de transaction, n'est-ce pas le signe d'une reconnaissance des valeurs propres à la société d'accueil ? Et que soit reconnue l'importance de la scolarisation des filles souligne la capacité d'adaptation des valeurs familiales.

Les "cultures" ne seraient pas aussi homogènes, aussi figées que le mot le laisserait entendre, mais - certains traits culturels apparaissant, disparaissant - fluctueraient, suivant les moments, les circonstances¹⁵⁸.

On peut même se demander si le "machisme" dont font preuve certains élèves à l'égard d'enseignantes est dû à un " déterminisme " culturel ou s'il n'est pas réactivé dans certaines situations, ressenties comme des relations de "domination".

N'est-il pas, somme toute, étrange que la " tradition " serve si souvent de toile de fond explicative aux comportements de nombre de jeunes catégorisés comme " issus de l'immigration " ? Il peut sembler évident que les "jeunes nés en France", ayant grandi dans la société française, n'entretiennent pas la même relation à " leur " culture que ceux qui ont passé une partie de leur enfance dans leur pays d'origine, qui ont vécu eux-mêmes une migration plus ou moins tardive. Mais si l'on y pense parfois, on l'oublie trop souvent. S'il y a bien une prise en compte particulière, par l'institution scolaire, de ceux que l'on nomme "primo-arrivants", une fois cette brève étape franchie, cette distinction disparaît dans l'urgence du quotidien. A 16,17 ans, âge de l'arrivée en LP, cette différenciation n'est plus évidente. 75 % des élèves de notre lycée se déclarent français, c'est tout ce qu'administrativement l'on peut savoir. Pourtant, de façon empirique, à travers entretiens et observations, des positionnements différents entre les élèves nés ou non en France apparaissent, surprenants. Ils ne correspondaient vraiment pas à ce à quoi, naïvement, je m'attendais.

Comment aurais-je pu imaginer, en effet, que les "revendications identitaires", les antagonismes "culturels" explicites les plus virulents proviendraient des "natifs" et ne concerneraient guère ceux qui étaient nés hors de France ?

La moitié des élèves d'une classe de baccalauréat sont arrivés du Maghreb ou d'Afrique entre huit et dix ans (voir plus, pour quatre originaires d'Asie). "Première génération", elles ne cachent pas leur "attachement" à leur culture, à leur langue, à leurs traditions, sans que jamais cela ne prenne un tour conflictuel. Elles y font référence, parlent très volontiers de leur pays, où beaucoup retournent régulièrement. Elles se disent d'un pays concret, avec ses qualités et ses défauts - la solidarité mais l'enfermement, la chaleur des relations mais l'absence de solitude, mais le chômage... Au contraire, ceux nés en France, qui ont plutôt tendance à affirmer leur origine de façon très agressive, en parlent presque exclusivement de façon élogieuse. Une surveillante, (elle-même "d'origine algérienne") qui participait à un groupe de réflexion sur le sujet, notait que ce n'étaient pas les élèves les plus manifestement ancrés dans leur culture d'origine, vivant dans des familles plus " traditionnelles ", qui l'extériorisaient ou la revendiquaient le plus fortement au lycée.

¹⁵⁸ Cf. POUTIGNAT Philippe, STREIFF-FENART Jocelyne (1995), *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF. 2^{ème} éd. 1999.

Il peut arriver qu'entre ces deux types d'élèves surgissent des tensions. Ibrahim s'est installé en France à l'âge de neuf ans. Très sérieux, il veut poursuivre sa scolarité en BTS ; se retrouvant dans la classe de baccalauréat qui pose problème, il exprime un fort rejet de l'attitude de ses camarades : *“Je n'aime pas, je n'aime pas le genre de trucs, les bêtises de gamins... mais, en plus, en les côtoyant, j'arrive même à devenir comme eux ! Des fois, je m'en rends compte... Ils sont en bac.pro., ils sont en train de faire des... des trucs comme ça. Ils ont vingt ans, c'est ça qui m'énerve ...”*

Bien sûr, il faut se garder de généralisations hâtives, et nuancer. Mais si l'on peut repérer tout un éventail de postures, allant d'un refus radical de l'école jusqu'au désir d'intégration, si ces deux groupes d'élèves ne sont évidemment pas homogènes, les catégoriser “ d'origine immigrée ”, de façon indifférenciée, empêche de voir des différences bien réelles.

Finalement, de quelle "origine" se réclament donc certains ? C'est rarement à une "nationalité" qu'ils se réfèrent, mais beaucoup plus à une appartenance très générale : "black", "africaine", "arabe"... Difficile alors d'identifier une quelconque "culture d'origine". S'ils se reconnaissent dans une culture commune, ce ne peut-être qu'une culture “ fabriquée ” dans le pays d'accueil, faite d'emprunts divers et s'enracinant dans une expérience partagée, celle, en particulier, d'enfants d'immigrés.

N'était-ce pas ce que signifiait l'expression "beur" ? Créée par les jeunes, "d'origine maghrébine" - qui s'auto désignaient ainsi dans les années 80, lors des "marches civiques" contre les discriminations - médiatiquement et dangereusement popularisée, selon certains¹⁵⁹ - elle affirmait alors une identité spécifique, sans référence extra-nationale. Ce qui était sans doute déjà problématique eu égard au "modèle de citoyenneté française", mais exprimait une forme d'intégration qui avait l'avantage de ne pouvoir être confondue avec un "inquiétant" repli culturel.

Passée de "mode", la quasi-disparition de cette auto-désignation parmi mes élèves m'apparut significative de changements dans la perception de la société française et dans le positionnement de certains jeunes.

Offusquée par cette dénomination, dont elle ignorait l'historique, qu'elle prit comme une insulte, une élève s'indignait de ce qu'elle considérait (peut-être à juste titre) pour du mépris à l'égard des "Arabes", dont elle affirmait faire partie. Elle ne s'identifiait apparemment plus à un groupe "national", mais à un ensemble de pays, à une civilisation prestigieuse. En même temps, elle s'enorgueillissait d'une appellation si souvent connotée péjorativement, et, par un renversement fréquent de ce que l'on peut comparer à un "stigmaté", valorisait une identité qu'on lui avait sans doute "assignée", "imposée", comme à tant d'autres.

Ce retournement du “ stigmaté ” peut aussi devenir un jeu, comme lors d'un cours de géographie, en réponse à la très sérieuse question : *“Pourquoi Paris connaît-il un solde migratoire négatif ?”*, une phrase fuse, au milieu des rires, *“Parce qu'il y a trop d'Arabes”*. Inutile de préciser qu'ils sont majoritaires à s'identifier ainsi dans la classe. Ou encore, à propos de la rédaction d'un article sur la Méditerranée, une élève explique : *“Les Arabes faisaient le lien entre l'Orient et l'Occident, par le commerce des produits exotiques”*. *“Ils les volaient”*, s'amuse son voisin..., et tous de sourire. Si ces plaisanteries pléthoriques peuvent être accueillies dans la bonne humeur, dans une

¹⁵⁹ Par exemple Véronique DE RUDDER (1997), Mots et Migrations, *Cahiers de la Méditerranée* (54) ; à l'opposé, Ph. Poutignat, J. Streiff-Fenart (1995), *op. cit.*

ambiance complice, cet "humour des opprimés", libérateur mais tragique, n'en révèle pas moins la violence du "stigmaté" et peut parfois tourner au sarcasme destructeur. Cette année, une de ses condisciples apostrophait ainsi une camarade, en conflit grave avec une enseignante et exclue de la classe : *"Qu'est-ce que t'as encore fait, bougnoule?"*. C'était la première fois que j'entendais utiliser entre élèves cette désignation, violente résurgence d'un passé colonial.

Un élève, ayant échoué à son examen, non admis à redoubler dans le lycée, s'installe dans le préau, dans une attitude plus ou moins provocante. Passant près de lui, je lui demande ce qu'il devient : *"Je suis à la rue, je ne peux rien faire, c'est de votre faute, à vous les profs, et je vais brûler le lycée, et vous avec."* Le connaissant un peu pour l'avoir (difficilement) interviewé, ayant, malgré son agressivité, gardé des relations correctes avec lui (je ne l'avais pas comme élève...), je répondis à ses propos par l'humour, ce qui le fit changer immédiatement de ton et "avouer" en souriant qu'il repréparait ailleurs son examen. Le même genre d'échange se reproduisit peu après avec d'autres anciens élèves ; ils affirmaient eux aussi être "à la rue" et se targuaient de "voler et brûler des voitures", ils reconnurent ensuite être scolarisés dans un autre LP...

On peut se laisser prendre à ces provocations qui sont un mode de fonctionnement récurrent. Il suffit de peu de choses, dans un climat tendu, pour qu'elles dérapent, figeant ces élèves "d'origine immigrée" dans des identités proclamées de "jeune, violent, voleur"...

Cette référence à la délinquance parcourt de nombreux entretiens, symbolisée par l'évocation omniprésente de "la rue". Figure emblématique, la Rue est présentée comme une entité, comme une évidence : *"Vous savez ce que c'est..."*. avec ses codes, ses mœurs, ses tentations, ses trafics... et ses dangers...

On aurait pu croire que face à une telle concurrence, l'école n'aurait aucun attrait. Erreur, là encore. Karim déclare : *"...Sortir du collège et ne rien faire, ça n'intéresse personne... Faut se débrouiller dans la rue, moi, je ne voulais pas me débrouiller dans la rue, je me suis dit, je préfère aller à l'école..."*. Certes, c'est un choix obligé : *"J'ai dû choisir, soit aller dans la rue, soit aller à l'école !"*. Mais il arrive que cet ultime recours, véritable leitmotiv, *"Après, il ne me reste plus que la rue..."*, fonctionne comme un salut : *"Disons que l'école ça m'a sauvé un peu."*. Et que cette "identité lycéenne", choisie "par défaut" l'emporte à certains moments sur toutes les autres, même pour ceux qui l'avaient refusé à un moment donné au nom de leur appartenance "ethnique".

Isham faisait partie des élèves développant ainsi un discours oppositionnel. Venu de Tunisie vers l'âge de neuf ans, il est arrivé en BEP alors que le lycée traversait une grave crise institutionnelle, l'impéritie de la direction entraînant dysfonctionnements et grèves des enseignants. Conséquences : nombre d'échecs à l'examen et recrutement d'élèves d'autres établissements pour le cycle suivant de baccalauréat. Isham échappe à la tourmente, aggravée pourtant dans sa classe par des conflits violents avec le professeur principal. La première professionnelle qu'il rejoint, formée de ces "nouveaux" élèves, est dans une posture d'opposition systématique sur fond de contestations culturelles et religieuses. Si lui aussi participe à ce "front du refus", il change radicalement en terminale, affirmant lors d'un entretien l'importance que revêt l'école à ses yeux. Ce n'est pas la "rue" qu'il veut ; "fuir", mais une vie tracée par le destin familial. Ainsi affirme-t-il vouloir "faire sa vie... avoir un boulot par lui-même", et non grâce à ses parents.

Dans une autre classe de baccalauréat, à majorité féminine, surgissent brusquement des allusions répétées à l'islam, proches, parfois, de l'intolérance. Au terme d'un débat animé sur la religion et la science, sur la foi et la raison, une élève s'exclame : "*Il faut bien croire à quelque chose !*". Cette quête de sens qui, pour être métaphysique n'en dépasse pas moins la religion, n'est-elle pas propre à l'adolescence ?

Troisième scène, le Quartier, la Cité : lieu de l'enfance, de la famille, des camaraderies, des complicités. Que ce soit dans des écrits ou des entretiens, leur perception est, à l'inverse de celle donnée par l'extérieur, toujours positive. Mais c'est aussi le lieu où l'on est tous semblables, d'où il est difficile de s'échapper...

Remobilisé après son échec en collège, Aziz, lorsqu'il tentait de prendre la parole en classe, bafouillait et s'arrêtait très vite, ne sachant parler qu'en verlan. C'était là le langage qu'il pratiquait couramment. S'en détachant progressivement, il se mit aussi un peu à écrire. La deuxième année de BEP, pourtant, il abandonnait tout travail. Questionné, il répondit qu'il ne supportait plus les railleries des autres jeunes de la cité qui, parce qu'il investissait dans l'école, le traitaient "d'intello" ou "bouffon", et le rejetaient. L'appartenance à son groupe, celui de sa cité, l'avait emporté... pour un temps. Un changement d'établissement - et donc de "quartier" - lui permit d'obtenir son examen et de continuer en Baccalauréat.

Même la référence à un "nous" social, qui surgit rarement en tant que telle, peut apparaître sous une forme territorialisée, dans une opposition entre "quartiers" "bourgeois" (le "16^{ème} arrondissement) et "populaires". Seulement, comme la ségrégation spatiale, sociale et "ethnique", s'accroît, la confusion aussi. "Quand on est pauvres, on est étrangers.", affirme un élève (est-ce si faux, d'ailleurs, en jouant sur la polysémie ?). Il fut impossible de le faire revenir sur cette généralisation, ni même de le faire inverser cette quasi-causalité qu'il tirait certainement de son expérience "d'ethnie-cité"¹⁶⁰.

"Je me suis dit : la rue, ça ne va pas me rapporter grand chose, peut-être ça va me rapporter quelque chose pendant cinq, six, sept ans, mais plus tard ? Après, il faut arrêter la rue, il faut commencer à travailler, avoir des enfants, tout ça, tout le tralala.." Cette réflexion de Karim n'est-elle pas, cependant, très proche d'une certaine conception de la jeunesse présente dans la "communauté ouvrière traditionnelle" ?¹⁶¹

Curieusement, aucune référence explicitement "ethnique" n'émergeait dans les interviews que j'ai effectués avec quelques-uns des élèves qui s'affrontaient aux enseignants en affirmant leur "origine". Sans doute les situations d'entretien, en face à face, ne sont-elles en rien comparables à celles de la classe : les "affirmations identitaires" ne prennent explicitement une forme ethnicisée que dans un contexte bien particulier.

Les appartenances sont multiples et imbriquées, sociale, générationnelle, territoriale, nationale, ethnique, de genre, etc., les identités mouvantes. Mais le développement d'une vision "ethnique" du monde ne tend-t-elle pas à les recomposer prioritairement dans une revendication "d'ethnicité" ? Nous assisterions alors à une "construction" que l'institution scolaire favoriserait, et à laquelle nous-mêmes, en tant qu'enseignants, participerions : la façon dont nous considérons les élèves ne saurait être sans

¹⁶⁰ Pour reprendre le jeu de mots de Christian RINAUDO (1999), *L'Ethnicité dans la cité. Jeux et enjeux de la catégorisation ethnique*, Paris, L'Harmattan.

¹⁶¹ Cf. DUBET François (1987), *La Galère. Jeunes en survie*, Paris, Fayard.

conséquences sur des revendications identitaires dont les manifestations dépendent aussi des interactions.

ORIGINAIRES

"Mais, madame, je suis un enfant de l'école française". C'est ce que me rétorquait, non sans ironie, il y a quelques années, un ancien élève, alors que je m'étonnais du scénario qu'il avait élaboré pour présenter le lycée (dans le cadre d'une correspondance internationale par vidéo). Un "mauvais" élève, toujours en retard, (comme lui) courait vers le lycée, mal réveillé, en pyjama. Alors qu'il s'engouffrait dans le préau, une voix d'outre-tombe, inquiétante, le figeait sur place. Le buste de "Marianne", la République, l'admonestait solennellement. Subjugué, il promettait de changer. Aussitôt, comme par enchantement, sa tenue vestimentaire se transformait. Symboliquement, c'était avec les habits d'un lycéen "normal" qu'il se dirigeait vers sa classe.

Son commentaire montrait qu'à posteriori il était très conscient du sens de l'étonnante fable qu'il avait bâtie, mettant en scène le modèle de l'intégration républicaine par l'école. Ma réaction, elle, soulignait que j'avais douté de ses capacités à analyser et symboliser ce processus d'intégration...

Mais cette histoire serait incomplète sans l'accueil que reçut cette lettre vidéo. Présentée à des collègues en province, elle suscita une énorme stupéfaction devant ces "Parisiens" majoritairement "étrangers". Méconnaissance bien normale... mais cette réaction, pointant une "étrangeté" dont je n'avais absolument pas conscience, m'inquiéta : l'intégration, dont Lamine se réclamait, avec humour, est un processus réciproque, ce que l'ambiguïté du terme aurait un peu tendance à faire oublier.

Ce "modèle d'intégration" n'est-il pas, d'ailleurs, mis à mal par l'institution scolaire elle-même, lorsque l'orientation, toujours socialement déterminée, peut apparaître comme une sélection "ethnique" ?

Il n'est sûrement pas indifférent, par exemple, que les élèves les plus virulents soit venaient d'être orientés malgré eux, après le collège, dans une filière non choisie, soit avaient été exclus du LP où ils avaient passé leur BEP. Et qu'ils avaient tous été affectés dans un lycée qui, pour des raisons trop longues à expliquer, avait hérité d'une réputation exécrationnelle. Ce qu'ils pouvaient d'autant plus ressentir comme une injustice due à leur appartenance que s'y surajoutait un phénomène de "ghettoïsation". *"On nous met tous ensemble..."*, *"On est toujours les mêmes, depuis tout petits..."*, *"On est dans un ghetto..."*. Cela fait déjà quelques années que l'on entend ce leitmotiv. Il y a quatre ans, déjà, un élève de BEP m'apostropha : *"Vous trouvez ça normal qu'on nous ait tous mis ensemble ?"* Il voulait dire : "Nous, les Maghrébins et les Blacks"... La seule élève "blonde" était partie, j'étais la seule représentante des Français dits "de souche". Depuis, cela n'a fait que s'amplifier.

Il n'est alors pas surprenant que l'identification à un groupe "ethnique" soit sous-jacente, prête à jaillir à tous moments comme réponse à des situations (qui peuvent tenir autant au cognitif qu'au relationnel) jugées, à tort et à raison, infamantes, humiliantes et ethniquement discriminantes. Des élèves s'interrogent sur l'acceptation du dossier d'une de leurs camarades pour une classe d'adaptation, malgré son absentéisme : *"C'est normal, elle s'appelle Isabelle"*, explique l'un d'eux.

Les classes autrefois "mixtes", sinon socialement, - le "ghetto" social est moins "visible"... - du moins "ethniquement", sont aujourd'hui composées à 90 % d'élèves "d'origine étrangère". Cela influence forcément et leur perception et la nôtre, favorisant une lecture "ethnique" des situations scolaires (et sociales), et un processus "d'ethnisation".

Des débats sont organisés pour remanier le règlement intérieur : quelles propositions pour améliorer la discipline ? Pour un grand nombre d'élèves, il fallait embaucher des surveillants maghrébins ou "blacks", ce qui ne choqua, de prime abord, personne... Une certaine "logique communautaire" est-elle présente dans les esprits comme "solution" aux problèmes scolaires (et sociaux) ? Au risque de créer des "communautés" qui n'existent pas ?

Amine n'a été accepté ni en seconde, ni même en BEP comptable, son dossier a été rejeté par tous les établissements. Cette année là, une classe de BEP en trois ans, a été créée spécialement dans notre lycée, pour des élèves que l'on jugeait ne pouvoir obtenir leur examen en deux ans. Agressif, tendu à l'extrême, il a l'insulte toujours prête. Bien que ce soit sa dernière chance de poursuivre des études, il ne fonctionne qu'au rapport de force. Très typé, il joue parfaitement son rôle de "jeune, immigré, ascolaire", jusqu'à la caricature... Premier devoir de français, première évaluation : excellente, bien au-delà d'un niveau de première année "normale". Piégée, moi-même, par son image, j'étais aussi surprise que lui de ce résultat... et de sa réaction. Pour la première fois, on le voyait enfin se détendre et esquisser un sourire. Cette "revalorisation", et la reconnaissance de cette part de lui-même, avaient fait sauter un verrou¹⁶². Ce qui ne l'empêcha pas de revenir régulièrement à une posture de révolte violente, et, par moments, "ethnalisée", face à ce qu'il considérait comme une injustice, en particulier le fait d'avoir été orienté dans ce BEP.

Le stéréotype était-il responsable de son orientation ? Et moi-même, ne m'y étais-je quand même pas laissé prendre en partie en lui supposant des difficultés cognitives qu'il n'avait pas ?

N'est-il pas erroné, d'ailleurs, d'attribuer, comme on le fait parfois rapidement, les difficultés cognitives de certains élèves à leur "origine étrangère" ? Leurs problèmes langagiers, par exemple, que l'on pourrait souvent référer spontanément à leur non-francophonie, peut-on vraiment affirmer qu'ils sont dus à des apprentissages déficients dans l'enfance ?

Malgré ses excellents résultats scolaires, Aïssatou avait rendu un devoir tout à fait inattendu car tellement truffé d'erreurs, tant phonétiques que syntaxiques, qu'il était incompréhensible. Fort heureusement, cela fut provisoire, malgré quelques autres échecs un peu moins inquiétants qui ne l'empêchèrent pas d'obtenir une mention au baccalauréat. Sa pratique habituelle de sa langue d'origine (le wolof) n'était sûrement pas étrangère à la forme particulière, aux erreurs spécifiques (la confusion de certains sons, par exemple, ou certaines constructions syntaxiques...) qu'avait prise cette "amnésie", mais son aspect brutal, et tout à fait momentanée, montrait bien qu'il n'était

¹⁶² Il faut ici préciser que cette "réussite" était celle d'une équipe. En tant que structure "innovante", nous avions des conditions de travail particulières, sans lesquelles nous n'aurions pu faire face à toutes les difficultés des élèves réunis dans cette classe : un effectif réduit de 18 élèves, une concertation hebdomadaire, du suivi individualisé et des projets collectifs.

On pourrait citer d'innombrables exemples de ce type de réaction extrêmement forte à une "revalorisation", soit dans les classes, soit dans ce que relatent les élèves de leur histoire scolaire.

pas possible de l'imputer à sa non-francophonie, et à un déficit linguistique "originel".

Or, ce phénomène n'est pas, en LP, spécifique aux élèves "issus de l'immigration". J'ai pu ainsi constater ces mêmes "oublis" de l'orthographe, de la langue écrite... ou le contraire, des performances miraculeuses, tout aussi spectaculaires que parfois éphémères, chez des élèves "d'origine française". Là encore, cette étonnante réversibilité questionne la référence à un handicap socioculturel, à un déficit langagier qui serait aussi précoce qu'insurmontable.

Est-il si simple d'expliquer par une origine "immigrée" certaines difficultés scolaires qui peuvent tout autant provenir du milieu "social"... ou des deux... ou encore de bien d'autres paramètres, aussi divers et multiples que les appartenances et les histoires individuelles qu'elles masquent ?¹⁶³

Dans le cadre d'un cours d'histoire sur la décolonisation, est évoquée l'actualité algérienne, en pleine période de massacres. De peur qu'un sujet aussi sensible heurte les nombreux élèves d'origine maghrébine et provoque des réactions émotionnelles incontrôlées, je cherchais à temporiser puis l'abordai avec d'infinies précautions. Ces inquiétudes s'avèrent injustifiées, ils le traitaient de façon tout à fait raisonnée et distanciée. S'ils étaient très concernés humainement, questionnés historiquement, ils ne se sentaient pas personnellement impliqués comme je l'avais craint, et sans doute d'autant moins qu'ils étaient, ce que j'avais négligé, d'origine marocaine ou tunisienne.

Il est sans doute très commode de regrouper les élèves, sans y prêter plus d'attention, dans des catégories générales telles que "Maghrébins, Africains, Asiatiques...", mais n'est-ce pas et falsificateur et parfaitement réducteur ? Hors de toute historicité, elles s'appliquent indifféremment à tous les cas de figure : primo-arrivant malien ou francophone d'origine sénégalaise, Tunisien ou Français d'origine algérienne, réfugié vietnamien, exilé chinois, etc. Imagine-t-on un Français ou un Anglais ou un Italien... dont on réduirait l'identité à sa seule appartenance européenne ? En outre, n'est-ce pas, inconsciemment, les cantonner dans une identité implicitement discriminante, et totalement figée ?

Rentrée des classes : premier travail d'interviews mutuelles portant sur les itinéraires scolaires avec pour objectifs (en plus d'apprentissages rhétoriques) une "mise à distance", une "réflexivité" et la création d'un "groupe classe". Arrive la phase de synthèse orale. La première observation porte (et je ne dirai pas "évidemment", parce que je ne m'y attendais quand même pas, du moins pas si vite) sur les "origines". Pourquoi donc ? Un élève tente : *"parce qu'on est tous..."*, il hésite, s'apprête à dire *"ara..."*, regarde autour de lui, s'interrompt et s'exclame : *"On est tous originaires, c'est pour ça"*. Ce n'était pas la première fois que j'entendais ce mot grammaticalement et significativement détourné ; parlant d'une classe non-francophone, un élève avait conclu : *"ça allait bien, on était tous originaires."*

Non homologuée par les sociologues, cette nouvelle catégorie identificatoire me parut fort pertinente pour désigner les processus précédemment évoqués. Et pourtant...

Une semaine passa, cours de géographie, la région parisienne... L'article qui l'introduisait, retraçant l'histoire de sa population, ses vagues migratoires et l'accueil peu amène que subirent les provinciaux de tout horizon, avait un titre provocateur : "Parisiens, tête de chien !".

¹⁶³ Cf. CHARLOT Bernard (1990), Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire, *Migrants Formation* (81).

Le préambule mettait en scène le mépris existant entre Parisiens et provinciaux. Analyse du texte : les différentes migrations, leur origine, leur spécialisation, le "racisme" qui les attendait... peu de réactions, ambiance un peu pesante... La fin de l'analyse se profile lentement. C'est alors que, profitant d'une question, un élève, n'en pouvant plus, s'écrie : "*Mais c'est vrai que ce sont tous des paysans, en province, ils vivent dans la boue... ce sont des [...]*". Un autre surenchérit : "*Ils ne sont même pas civilisés et ils nous traitent de tête de chien !*".

Et voilà ! On ne se méfie jamais assez... de soi-même. Pleine de bonnes intentions (mais l'enfer, comme il ne faut jamais l'oublier, en est pavé), j'avais voulu m'adresser aux "originaires", et, à travers une leçon d'histoire, resituer leur identité "d'immigré" dans celle, générale, des migrations. L'identification avait fonctionné - toujours prête à surgir dans une présentation conflictuelle - mais au contraire de ce que j'avais imaginé. Dans un "nous" outragé, ils s'identifiaient aux Parisiens.

J'avais voulu les enfermer dans leur "origine", j'avais péché par *ethnicisation*.

2. UNE EXPERIENCE SCOLAIRE, RECIT •

Dans un entretien biographique mené dans le cadre d'une recherche portant sur les usages ordinaires de la catégorisation ethnique, Nourredine, un jeune homme d'origine tunisienne vivant dans le quartier de l'Ariane à Nice où se déroulait l'enquête, raconte à sa manière comment sa conscience d'appartenir à un groupe ethnique socialement stigmatisé a été forgée par ce qu'il décrit comme ses premières expériences du racisme, vécues dans une école du quartier Saint-Roch où il a résidé jusqu'à l'âge de sept ans¹⁶⁴. Nous proposons ici de restituer la première partie de son récit où il est question de cette expérience et de la prise de conscience identitaire qui en a résulté. Nous tirerons ensuite quelques considérations plus générales sur cette mise en récit de situations concrètes.

Nourredine a trente ans. Il est aujourd'hui marié, père d'un petit garçon et vit avec sa famille dans le même bloc d'immeuble que l'appartement de ses parents où il a passé son adolescence, dans le quartier de l'Ariane. Après avoir travaillé pendant deux ans comme agent de surveillance dans un établissement public de ce quartier, il alterne les périodes de chômage et d'activités précaires, en attendant de trouver l'opportunité de stabiliser sa vie professionnelle. Son récit, fruit d'un long entretien biographique, mérite un examen particulier, non qu'il s'y montre le promoteur et le porte-parole d'une quelconque identité collective, mais au contraire en sa qualité d'acteur ordinaire de la vie sociale qui nous livre ici, en deçà de sa propre vision du monde, les procédures par lesquelles se composent et se recomposent les identités dans le cours de son récit, tout au long de cet espace/temps de la rencontre et de l'échange qu'il bâtit en cette occasion particulière. Il permet en effet de mieux comprendre, par le jeu des définitions de soi et des autres, les conditions de marquage et de transformation des frontières entre les groupes, tels qu'ils émergent dans l'activité de mise en récit de sa vie sociale. Voici son histoire, telle qu'il nous l'a livrée.

« J'ai vécu à Saint-Roch jusqu'à l'âge de sept ans. Ensuite on a changé de quartier, on est venus s'installer ici. Pour moi, ça a été un bien de venir de Saint-Roch à l'Ariane parce qu'à Saint-Roch j'étais le seul Maghrébin dans la classe et ça je l'ai très mal vécu, surtout les deux dernières années. Par exemple, c'est là que j'ai commencé à avoir les premières réflexions racistes du genre « tiens, c'est un bougnoule » de la part

• Christian Rinaudo

¹⁶⁴ V. RINAUDO Christian (1999), *L'Ethnicité dans la cité. Jeux et enjeux de la catégorisation ethnique*, Paris, L'Harmattan.

de copains à moi, de jeunes que je fréquentais tous les jours depuis le cours préparatoire, la maternelle même.

Donc ça m'a fait du bien de quitter cet endroit, d'abord parce qu'il n'y avait pas beaucoup d'Arabes, peut-être une dizaine de familles dans le quartier dont deux garçons à Saint-Charles et deux autres à Saint-Roch, et ensuite à cause du racisme. Et quand je suis venu ici, ça m'a fait du bien mais ça m'a fait aussi du mal, parce que je me suis rendu compte que les Maghrébins n'étaient pas tous comme moi, donc ça m'a bien remis les idées en place. Parce que moi je voyais les Maghrébins avec quelque chose en plus, plus propres, plus polis, quand j'ai passé ma jeunesse à Saint-Roch, tous mes professeurs m'ont dit depuis ma tendre enfance «tiens, ce garçon ou cette famille, parce que j'avais eu aussi des soeurs avec moi, ils sont excellents». Alors ça commence par là. On a toujours été très bien tenus par notre mère qui s'occupait très bien de nous. Toujours à l'heure, toujours propres, on disait merci, on était polis, bien éduqués quoi, à tel point que je ne savais même pas que j'étais maghrébin, je ne sais pas comment dire mais je n'avais pas de notion de race, malgré le fait que mes parents parlent en arabe.

Alors les deux premières fois que j'ai vécu le racisme, ça s'est mal passé parce que je l'ai emplâtré le jeune. Je n'ai pas compris de suite en fait. Je m'en rappellerai toujours, c'était à la récréation de 10 heures et le mec il commence à me traiter de bougnoule : «bougnoule», «sale bougnoule», et comme moi je ne savais pas ce que ça voulait dire, j'ai dit à un autre copain à moi, un petit jeune de ma classe, de demander à son père qu'est-ce que ça veut dire bougnoule et lui me dit «mais je crois que c'est pas bon, je crois que c'est un mauvais mot, c'est pas bon». Je lui dit : «demande à ton père à midi et tu m'expliques». Et il n'a pas oublié. Il a demandé à son père et il m'a dit : «c'est vraiment un terme mauvais, c'est pas beau quoi, c'est un gros gros mot mais spécial pour toi.

- pourquoi pour moi ?

- ben ouais parce que t'es marron, t'es pas français, t'es arabe quoi».

Arabe, je savais que j'étais arabe, mais je ne connaissais pas la différence entre arabe, français, etc. Et donc je lui ai mis un tampon dans la gueule au jeune. Je suis allé le voir, il a recommencé à me traiter de bougnoule, il était dans ma classe hein, et je lui ai mis un coup de poing dans la gueule, encore un autre, deux coups de poing dans la gueule et le directeur est venu nous séparer. Il nous a amenés dans un bureau et ça a été la première fois où j'ai vraiment vécu une situation injuste. Le mec, il vient me traiter de bougnoule et il ne se gêne pas pour me traiter de bougnoule devant le dirlo, et lui ça ne le gêne pas du tout «le bougnoule», c'est normal, je suis un bougnoule.

Et fatalité l'année d'après je rentre dans sa classe. Non seulement il est directeur, mais il devient mon professeur principal, alors à ce moment-là je ne suis plus bon à rien, en français je ne sais pas lire, je ne sais plus rien faire alors que mon livret scolaire était impeccable. Dès que je passe dans ses pattes à lui, M. il s'appelait, ça a été le scandale. A un point qu'au bout de trois mois j'étais tellement puni que j'avais à peu près onze mille lignes à faire ! Tous les jours il m'en foutait deux cent cinquante, trois cents. J'étais stressé à tel point que même mes collègues je ne leur parlais plus. J'étais seul et eux ils étaient tous des enculés.

Donc il m'a donné la rage ce mec. C'est lui qui m'a vraiment donné la rage. Et je flippais tellement que je ne le disais pas à mes parents. Je me souviens, le dernier jour

il m'a convoqué et il m'a dit : «voilà moi, les petits enfants comme toi j'aime pas», il m'a parlé net, comme si j'étais un adulte, et il m'a dit : «on sera mieux dans la classe». Alors moi je voyais bien ce qu'il voulait dire, par exemple je me rappelle un truc sur les colonies. On faisait une explication de texte et le texte racontait la vie dans les colonies, et lui il disait toujours «grâce à ceci», «grâce à la colonie», etc. Et moi je savais très bien que c'était faux parce que j'étais très bon en histoire et je savais très bien que le Maghreb vivait très bien avant que les colonies ne s'installent. C'était un peuple, ils avaient des califes, une culture, et lui il ne voulait pas nous admettre en tant que culture, il voulait nous faire passer pour des sauvages, donc heureusement que les colonies se sont installées. Alors surtout les miens, les Tunisiens, les Carthaginois, ils ont quatre mille et quelques années d'existence en tant que peuple, donc j'étais dégoûté, mais en même temps j'avais de la répartie, je me disais : «c'est pas parce que t'es mon professeur que tu vas me donner la vérité».

A cette époque-là, je n'étais pas français, j'étais tunisien. Et lui il nous disait toujours «nos ancêtres les Gaulois». Ca m'a choqué ça aussi. Dans la classe, il y avait des Italiens, il y avait des Français et il y avait un seul Arabe. Et pour eux, tout le monde venait du même ancêtre. Donc quelque part, pour moi non. Et à partir de là ça a été le gros blocage. Lui me disait «tu es français», moi je disais «non je suis tunisien».

Donc à cette époque j'ai commencé à me battre tous les jours et en trois mois de temps je suis passé de très bon garçon à très mauvais garçon, déjà là-bas à Saint-Roch. Je me suis battu avec les plus sauvages, les plus racistes et vraiment j'ai commencé à faire ma petite gué-guerre. C'est bête, mais c'est vrai. Par exemple à la récréation, j'allais les voir et je disais : «alors, je suis un bougnoule, moi ?»

- ouais bougnoule, bougnoul !

Bang, «tiens voilà ça t'apprendra bougnoule». Et bon après j'en avais trois quatre contre moi donc vraiment c'était la guerre. Il est même venu un moment où je commençais à craindre de sortir à la récré parce que je me faisais tordre. Ils étaient tout le temps six sept contre moi et toute la récré je courais dans la cour et je me battais avec des gadgos que je ne connaissais pas toujours, parce que certains venaient d'autres endroits.

Donc ce mec, il nous fait l'apologie de la colonisation et il me dit « tu n'arriveras jamais à rien dans la vie, tu ne seras pas un bon citoyen », et il avait la rage contre moi, toujours deux cents, trois cents lignes à faire et moi, je disais rien. Mon père ne savait pas tout ça. Il se doutait un peu de quelque chose, mais il demandait à ma soeur et elle me couvrait. Et un jour lorsqu'elle a vu que c'était trop, elle a craché le morceau. Et là je me suis pris une torgnole ma parole ! Et puis ça a continué, j'avais toujours des lignes, des lignes et je les faisais le soir à la bougie pour pas que mon père me voie. Et un soir, vers 10 h. il est rentré dans ma chambre et il m'a demandé ce que ça voulait dire. Il s'est assis et il a commencé à me parler et là j'y ai lâché le morceau. J'ai commencé à chialer, j'y ai dit : «mon professeur c'est un raciste, je sais ce que ça veut dire raciste, il n'aime pas les arabes». Mon père le pauvre, il en avait la tête qui lui tournait, jamais il avait pris une journée ou une heure sur son temps de travail pour aller voir ce qui se passait à l'école et là il a pris une heure et il est venu voir le dirlo.

Mon père, c'était un bon Maghrébin. Il n'avait pas de vice, il ne jouait pas, il ne buvait pas. C'était vraiment un mec : travail maison, maison travail. Il vivait pour ses enfants, il assumait quoi, pas comme les mecs que tu vois ici, les Maghrébins qui sont

là et qui n'ont pas de figure. Ceux-là tu les vois, ils se traînent dans les bars, c'est des pochtrons. Les mecs, ils sont bleus, tu les vois c'est : «ah ouais t'es un bon citoyen toi, t'es assimilé, on peut considérer que t'es un Français parce que à ce compte-là t'es un Français comme un autre, t'es pas un Maghrébin. Moi je dirais qu'on t'a délavé, à la limite on t'a délavé dans le vin». Donc c'est ça, si tu es dans le vin tout le monde t'aime ! Par exemple, il y avait des Maghrébins que tout le monde saluait dans la rue. Mais pourquoi ? Parce qu'ils étaient comme ça ! Ils marchaient dans la rue et de suite c'était : «ouais Ahmed ça va». Alors moi je trouvais ça vraiment bizarre. Je me disais : «comment, mon père, personne ne lui dit rien, ni on le salue ni rien ?». Mais pour moi il était plus respectable que le pilier du bar, il n'allait pas dans les bars.

Et donc quand il l'a vu le M., là il lui a fait un bordel, mais grave, il m'a fait sortir du bureau mon père, mais je suis resté derrière la porte et j'ai entendu le scandale qu'il lui a fait. En plus, il est venu en tenue de travail. Ca m'a fait drôle parce qu'il était sale. Il avait son bleu de travail avec des taches de fonderie, de la rouille, alors que les autres parents d'élèves quand ils viennent, c'est en costume cravate, c'étaient tous des militaires de carrière dans le quartier. Donc il est venu en bleu de travail et moi j'ai eu honte, mais en même temps j'étais extrêmement fier.»

Dans la suite de l'entretien, Nourredine en vient à raconter son insertion dans le quartier de l'Ariane où il va habiter avec sa famille après cet incident. Il y décrit ses premiers contacts avec les « Gitans » et explique comment il a été amené à se faire remarquer par ces gens que tout le monde craint dans ce quartier pour devenir un *membre honoraire* de cette « communauté » installée, à cette époque, dans un bidonville situé au sud du quartier. Il parle ensuite de « Chicago », la partie nord de l'Ariane où de nombreuses familles maghrébines ont été relogées suite à leur départ d'une cité un transit située un peu plus haut dans la vallée. Il y dénonce le comportement de ces « Maghrébins » qu'il ne considère pas comme de « vrais Arabes » du fait, dit-il, de leurs moindres valeurs morales. Pour finir, Nourredine raconte l'histoire mythique de l'unification de l'Ariane. Il explique comment les jeunes des différentes cités de ce quartier qui, jusqu'alors, se faisaient la guerre, se sont unifiés et reconnus comme appartenant tous à une même communauté territoriale : celle du quartier de l'Ariane qui allait pouvoir, ensuite, se mesurer aux jeunes des autres quartiers de Nice et s'imposer dans la lutte qu'ils se livrent pour le *leadership* local en matière de domination symbolique et de réputation de quartier.

Tout au long de ce récit, Nourredine revient sur cette expérience de Saint-Roch qu'il décrit comme une étape importante de son existence, comme un moment de rupture dans la continuité biographique et à partir duquel les autres étapes de sa vie vont prendre leur sens. Il explique alors que sa conscience de voir émerger une identité distincte du groupe auquel il faisait jusqu'alors référence « les copains de classe » est née des insultes racistes qu'il a dû subir de leur part et de celle de son directeur d'école. Le terme employé dans ses propos est alors celui de « bougnoule », cette insulte raciste qu'il place à la source de sa prise de conscience de son altérité.

C'est donc au contact d'individus qualifiés de racistes, qui le « traitent » de « bougnoule », que Nourredine en vient à se définir lui-même comme « arabe ». Il explique que cette identité sociale n'avait pas de sens pour lui avant de subir les injures de ses camarades d'école et, plus largement, de tout l'environnement de sa scolarité

dans le quartier de Saint-Roch. Plus encore, il explique que le terme « arabe » ne renvoyait chez lui qu'à des spécificités culturelles (la langue, la cuisine, la musique) et non à une « appartenance ethnique » déterminée, selon les termes de Barth, par rapport à une ligne de démarcation entre les membres et les non-membres¹⁶⁵. Non confrontées à une altérité, les pratiques culturelles qu'il décrit comme inscrites dans l'intimité de sa vie quotidienne au travers, notamment, de l'usage familial de la langue arabe, ne sont alors pas posées en termes identitaires. C'est donc ici par opposition aux « racistes » – les « Français » qui le traitent de « bougnoule » – qu'il en vient à se définir comme « arabe », c'est-à-dire en tant que membre d'un groupe ethnique distinct du premier. Son récit illustre ici la différence entre culture et ethnicité. Les traits culturels observables peuvent suggérer des singularités, sans pour autant que celles-ci fassent l'objet d'une distinction identitaire, tandis que l'ethnicité est une propriété émergente des situations sociales, elle « implique toujours l'organisation de groupements dichotomiques nous/eux »¹⁶⁶. En disant : « *arabe, je savais que j'étais arabe, mais je ne connaissais pas la différence entre arabe, français, etc.* », Nourredine marque bien la distinction d'ordre anthropologique entre la « culture » envisagée comme un corpus de traits et de connaissances et « l'ethnicité » conçue, selon la formule de Wallman, « à la frontière du Nous, en contact, en confrontation ou par contraste avec des Eux »¹⁶⁷.

Cette rupture dans la continuité par le marquage d'une frontière ethnique s'exprime également, dans les propos de Nourredine, par le passage de ce qu'il considère (ce sont ses mots) comme la « culture tunisienne » de ses parents à « l'identité maghrébine », cette définition exogène de l'appartenance qui lui est attribuée lors de cette expérience scolaire dans le quartier de Saint-Roch et qui, avant cela, n'avait, comme il l'affirme, aucun sens pour lui. Voici par exemple ce qu'il dit à ce sujet un peu plus loin dans l'entretien :

« Pour moi, c'était simple à cette époque-là. Tout ce qui était marron, qui avait des moustaches et qui ressemblait à mon père, c'était un Tunisien. On a eu un mal fou à me faire comprendre qu'il y avait des Marocains, des Algériens, qu'on ne parlait pas le même dialecte. A l'époque, j'entendais les Algériens, les mères de famille qui accompagnaient leurs enfants, je les entendais parler arabe et je comprenais en gros. Donc je ne comprenais pas pourquoi ma mère me disait « nous on n'a pas la même langue, on n'est pas pareils, lui il n'est pas comme nous, il n'est pas tunisien ». Pour moi, tunisien ça voulait dire maghrébin. Maghrébin, je ne savais pas ce que c'était, je ne connaissais pas ce mot. »

En disant « *pour moi, tunisien ça voulait dire maghrébin* », Nourredine fait preuve en quelque sorte d'une double naïveté quant à sa perception du monde social qui l'entoure. Là où ses parents marquaient une distinction en termes identitaires entre Tunisiens, Algériens et Marocains : « *on n'est pas pareil* », sous-entendant que nous, les Tunisiens, on est différents d'eux, les Algériens, les Marocains, lui ne voyait qu'une caractéristique culturelle générale et sans conséquence particulière sur le déroulement de sa vie sociale. Mais surtout, cette perception ne lui permettait pas

¹⁶⁵ Cf. BARTH Fredrik (1969) *Ethnic Groups and Boundaries*. Trad. in Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995, sous le titre : Les groupes ethniques et leurs frontières.

¹⁶⁶ POUTIGNAT Philippe, STREIFF-FENART Jocelyne (1995), *Théories de l'ethnicité, op. cit.*

¹⁶⁷ WALLMAN Sandra (1983), *The Boundaries of race : Processus of ethnicity in England*, *Man* (13), p. 200-217.

d'appréhender et encore moins de réagir à cette association pourtant si courante dans le contexte français entre le fait d'avoir la peau mate, d'être familier de l'arabe dialectal, d'être originaire d'un de ces trois pays d'Afrique du nord et le fait d'être traité de bougnoule et renvoyé, par là même, à cette appartenance globalisante et stigmatisante de « maghrébin ». C'est cette double naïveté qui s'effondre brutalement lorsque son copain de classe lui explique pourquoi c'est justement à lui que s'adresse cette insulte qu'il ne connaissait pas jusque-là : « *parce que t'es marron, t'es pas français, t'es arabe quoi* ».

Aussi, l'expression de cette identité-là ne fait pas que délimiter une opposition entre des Nous – les Arabes, les Maghrébins – et des Eux – les Français –, mais elle implique également une distinction entre un groupe minoritaire et un groupe majoritaire. L'insulte raciste est définie comme l'expression d'un mépris qui ne place pas seulement son destinataire dans une position de différence, d'étrangeté, d'altérité, mais qui lui assigne également un statut d'infériorité. C'est que, comme l'avait bien remarqué Colette Guillaumin, les catégorisations en termes d'injure raciste possèdent non seulement un haut degré de naturalité — elles naturalisent les différences en les renvoyant à une altérité primordiale et inaltérable, mais elles détiennent également une forte valeur stigmatisante¹⁶⁸. Elles ne marquent pas simplement une frontière sur un plan horizontal, elles l'inscrivent dans la verticalité d'un rapport hiérarchique ; elles infériorisent, elles “ minorisent ” l'autre pour en faire un être de moindre valeur. “ *Ca m'a fait beaucoup de bien de me retrouver dans une ZUP où il y avait des gens pire que moi et des gens mieux que moi*, explique Nourredine lorsqu'il en vient par la suite à parler de ses relations avec les Gitans, *parce qu'à l'époque, à Saint-Roch, je commençais à croire que moi j'étais moins que les autres. Donc ça m'a fait vraiment du bien de venir ici, je me suis épanoui* ”. Enfin sorti de cette expérience qui l'assignait à une altérité infériorisante, il en vient à prendre conscience, grâce notamment à ses nouvelles relations avec les “ Gitans ” de l'Ariane, que ce statut contraignant de minorité stigmatisée qu'il découvre naïvement et qui désormais pèse sur lui n'est pas pour autant une détermination sociale sur laquelle il n'a aucune possibilité d'agir. Il va alors se saisir de cette compétence sociale que connaissent bien ceux que l'on a coutume aujourd'hui d'appeler “ les jeunes des banlieues ” et qui consiste précisément à jouer de sa capacité d'imposer sa propre définition de la situation et à transformer, du moins dans certains contextes où cela est rendu possible, une identité dévalorisante en une présentation de soi qui force le respect des pairs et qui suscite la crainte et la méfiance des autres.

*

Les apports théoriques de l'interactionnisme symbolique amènent à concevoir l'identité ethnique comme un faisceau d'images de soi qui se négocient et se recomposent dans le cours des interactions¹⁶⁹. Celle-ci n'est pas le résultat d'un héritage culturel que l'on partage *naturellement* avec d'autres, mais un savoir sur soi qui se construit dans le rapport à autrui. Une telle approche raisonne “ en termes d'individus qui ne sont sujets que pour autant que leur identité subjective émerge de leurs interactions avec d'autres individus et avec leur environnement physique et

¹⁶⁸ Cf. GUILLAUMIN Colette (1972), *L'Idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris-La Haye, Mouton.

¹⁶⁹ Cf. DOUGLASS William. A., LYMAN Stanford M. (1976), L'ethnie : structure, processus et saillance, *Cahiers Internationaux de Sociologie* (LXI), p. 197-220.

social”¹⁷⁰. Il est alors intéressant de voir comment, à partir de cette expérience originelle vécue dans le quartier de Saint-Roch, Nourredine en vient à construire tout un faisceau d’identités qui découlent d’une série de positionnements de soi et d’autrui dans un système d’oppositions entre différentes catégories : “arabe” ou “maghrébin” *versus* “français” ; “arabe” ou “maghrébin” *versus* “tunisien” — l’identité de ses parents qu’il ne voit, lui, que comme une caractéristique culturelle — ; “arabe” ou “maghrébin” *versus* “harki” lorsqu’il fait la distinction entre les “bons Maghrébins” qu’il caractérise, selon les principes de l’ethnicité symbolique¹⁷¹, par le fait d’avoir “quelque chose de plus” que les “non-Maghrébins” — et notamment ceux qu’il appelle alors les “Français” —, et ces “Maghrébins de moindre valeur morale” qui jouent, boivent et traînent dans les rues “comme les Français”.

Cette dernière opposition sera surtout développée dans la deuxième partie de l’entretien, bien qu’elle soit déjà abordée lorsque Nourredine en vient à comparer la respectabilité de son père à ces Maghrébins nouvellement arrivés dans le nord du quartier et qui se comportent “comme les Français”. Il insiste sur les différentes valeurs qu’il place au centre de l’identité maghrébine : l’esprit communautaire, la moralité, la dignité, la propreté, la politesse et, plus encore, le respect de soi, de la famille, de la communauté et d’autrui en général. Or, l’affirmation de ces valeurs collectives s’exprime à chaque fois dans ses propos pour dénoncer les comportements de “ceux de Chicago” qui les bafouent et provoquent chez lui un sentiment de déshonneur : “*j’ai été choqué quand j’ai vu la faune qui est descendue lorsqu’ils ont créé Chicago. Autant j’étais fier d’être arabe, autant j’ai été écœuré de la vie quand j’ai vu ça.*” Il critique alors la saleté de ces gens, leur immoralité et, de manière générale, leur incompétence à se comporter comme de “bons Maghrébins”. Plus encore, c’est le non-respect de la famille qui constitue pour lui le plus grand différentiel de vertu morale et qui place ces “gens-là” dans une position d’infériorité manifeste tout en asseyant la supériorité sociale des siens : “*Quand tu vois le fils qui répond au père, qui ne s’occupe pas de ce que font ses sœurs, qui trouve que c’est normal qu’elles se fassent baiser, qu’elles fassent des pipes dans les caves, ça me choque moi. Pour moi, ce n’est pas un Maghrébin ce mec, il n’assume pas son rôle, il a baissé les bras, il a baissé le froc.*”

Ainsi Nourredine en vient-il à résoudre ce différentiel d’identité en excluant ces “faux frères” de la catégorie “maghrébin” par un nouveau jeu d’opposition nous/eux – “*ils n’étaient pas comme moi et je voyais bien qu’ils n’étaient pas comme mon voisin et comme les Maghrébins que je connaissais*” – et, plus encore, en les identifiant à des “harkis”, c’est-à-dire à des gens qui ont “*tourné leur veste*”, qui se sont “*battus contre leurs frères*”, “*qui n’ont pas de figure*” : “*quand je les ai vus, je me suis dit : ce ne sont pas des arabes, ils ont une tête d’arabe, mais ce ne sont pas des arabes [...]. Je savais que les harkis existaient, donc ceux-là, c’étaient des harkis.*” Cette attribution catégorielle qu’il mobilise à des fins de stigmatisation n’a de sens que dans cette relation particulière dans laquelle elle est employée. Elle n’est pas le fait d’un savoir fondé, mais bien une manière de stigmatiser ces individus qui ne satisfont pas aux proscriptions et aux prescriptions qui, de son point de vue, règlementent les interactions entre “Maghrébins”, et entre “Maghrébins” et “non-Maghrébins”.

¹⁷⁰ Selon les mots de QUERE Louis (1989), “La vie sociale est une scène” : Goffman revu et corrigé par Garfinkel, in *Le Parler frais d’Erving Goffman*, Paris, Editions de Minuit, p. 47-82.

¹⁷¹ Cf. GANS Herbert (1999), *Symbolic Ethnicity : The Future of Ethnic Groups and Cultures in America*, *Ethnic and Racial Studies*, 1979/2 ; WATERS Mary (1990), *Ethnic Options. Choosing Identities in America*, Berkeley-Los Angeles-Oxford, University of California Press.

On a alors affaire à ce que Lyman et Douglass (1972) appellent un “ jeu informationnel ”, qui laisse aux acteurs la possibilité de transformer les catégories et les connotations qui leur sont attribuées. Ici, Nourredine trouve le moyen de renverser la stigmatisation dont il est lui-même victime lorsque, en tant que Maghrébin, il est traité de “ bougnoule ” par les “ Français ”. Ces gens “ de Chicago ” deviennent les parias de l’identité maghrébine et celle-ci se trouve, de ce fait, revalorisée par le retournement et le renvoi du stigmate à ceux qui en étaient les instigateurs. Les “ Maghrébins ” étant définis par leurs qualités morales, ceux qui ne les honorent pas se trouvent, du même coup, assimilés à des “ Français ”.

On voit bien, dans ces différents positionnements, que les catégories manipulées par le narrateur dans le cours de son récit ne peuvent être comprises en dehors des contextes de leur utilisation. C’est que, comme l’avaient bien remarqué Achard *et al.* (1992) lors de situations observées dans une classe primaire, les catégorisations ethniques peuvent très bien porter sur des caractéristiques qui restent contingentes¹⁷². Le sens social qui leur est accordé dépend alors étroitement du contexte dans lequel elles sont réalisées. Nous avons montré par ailleurs comment les surveillants du collège implanté dans ce même quartier de l’Ariane en venaient à imputer des caractéristiques culturelles aux élèves, non pas *en dépit* du principe d’indifférence aux différences, cher à l’école républicaine, mais plutôt par souci d’une meilleure intégration de ces élèves au cadre scolaire. Ils en arrivaient à faire de l’ethnicité une ressource mobilisable dans les situations de crise propres aux collèges de banlieue pour faciliter l’intégration des élèves les plus difficiles au cadre scolaire, ce qui nous amenait à conclure qu’en tant qu’outils disponibles et mobilisables *pour l’action*, les catégorisations ethniques ne pouvaient être détachées du sens qu’on leur donne dans les contextes de leur utilisation¹⁷³. Le récit de Nourredine nous montre quant à lui que cette propriété de la catégorisation se confirme également dans les variations de l’identité narrative, qui s’accomplissent dans le déroulement même de sa mise en récit.

¹⁷² Cf. ACHARD Pierre, VARRO Gabrielle, LEIMDORFER François, POUDEUR Marie-Christine (1992), Quand des enfants de migrants se traitent d’“ arabe ” dans une classe primaire, *Revue Européenne des Migrations Internationales* (8-2), p. 191-209.

¹⁷³ RINAUDO Christian (1998), L’imputation de caractéristiques ethniques dans l’encadrement de la vie scolaire, *Revue Européenne des Migrations Internationales* (14-3), p. 27-43.

3. D'UN LYCEE PROFESSIONNEL A L'AUTRE *

Dans les établissements "populaires" où les jeunes issus de l'immigration sont nombreux, l'ethnicité devient prégnante et conditionne une partie des relations scolaires¹⁷⁴.

Cette ethnicisation de l'école tient d'une montée en puissance des affirmations culturelles dans nos sociétés¹⁷⁵, mais aussi de processus strictement scolaires qui conduisent les acteurs (élèves comme enseignants) à lire la réalité scolaire en termes ethniques plutôt qu'en termes institutionnels ou autrement. La massification scolaire et les transformations structurelles de l'école l'ont rendue perméable aux enjeux sociaux externes et donc au développement du racisme extérieur et à cette montée des affirmations culturelles ; elles ont fait peser plus lourdement sur elle le poids des ségrégations spatiales, économiques et sociales¹⁷⁶. Mais l'école ne fait pas qu'accueillir des tensions et des tentations identitaires, elle en crée. L'école, en se massifiant, a accentué les discriminations indirectes et institutionnelles. Elle a fait éclater une forme scolaire et un modèle éducatif, et a placé les acteurs scolaires devant des exigences contradictoires qui les laissent seuls face à eux-mêmes et face à une expérience de plus en plus éclatée¹⁷⁷. Dans ces conditions, l'ethnicité est une ressource pour interpréter des phénomènes que les acteurs ne savent plus lire en termes institutionnels, comme l'échec, les inégalités ou les incivilités.

Il existe donc, dans le système scolaire, une tendance de plus en plus marquée à transformer des problèmes sociaux et scolaires en problèmes ethniques sous l'effet des transformations de l'école : c'est dans l'inégalité et les difficultés scolaires, pour une bonne part, que naît l'ethnicisation des relations scolaires. Plus l'institution est forte, plus l'expérience des élèves et des enseignants est intégrée - comme au primaire par exemple -, moins l'ethnicisation des relations sociales à l'école apparaît nette (ce qui ne veut pas dire qu'elle n'y existe pas). A l'inverse, plus on se situe "dans les maillons faibles" du système scolaire, comme le collège ou le lycée professionnel (LP), plus on assiste au recouvrement explicite des problèmes scolaires et sociaux par l'ethnicité : à une ethnicisation des rapports sociaux à l'école. Lorsque cette ethnicisation prend

* Joëlle Perroton

¹⁷⁴ Le lecteur trouvera des arguments pour appuyer ce constat dans notre thèse : Joëlle FAVRE-PERROTON (1999), *Ecole et ethnicité : une relation à double face*, thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2. Nous voudrions surtout insister ici sur un facteur possible de variations de ces processus d'ethnicisation.

¹⁷⁵ V. TOURAINE Alain (1997), *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*, Paris, Fayard ; WIEVIORKA Michel, dir. (1996), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en question*, Paris, La Découverte.

¹⁷⁶ FAVRE-PERROTON Joëlle (1998), *Ecole et racisme, L'Orientation scolaire et professionnelle* (27-2), p. 271-288.

¹⁷⁷ V. DUBET François, MARTUCCELLI Danilo (1996), *A l'école*, Paris, Seuil ; et des mêmes (1998), *Sociologie de l'expérience scolaire, L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 27, 2, p.169-187.

corps dans une expérience de l'inégalité et de l'échec scolaire, on risque de voir apparaître sa face sombre. Le racisme peut l'emporter. Cependant, dans la réalité, les choses ne sont pas "mécaniques". L'ethnicité est mouvante et constitue l'une des clés de lecture possibles de la réalité scolaire. Des phénomènes d'ethnisation sont potentiellement observables au niveau les moins régulés du système scolaire ; cependant, des conditions et des contextes particuliers peuvent les faire naître ou les faire taire. Si les études sur les tensions ethniques à l'école aboutissent parfois à des résultats contradictoires, c'est que les effets contextuels semblent importants dans ces processus. L'école est plus perméable qu'auparavant aux enjeux sociaux externes : nous avons ainsi observé chez les élèves, voire chez les enseignants, le maintien de préjugés racistes qui, extérieurs à l'école, l'imprègnent. L'école produit par ailleurs un racisme spécifique par des processus scolaires internes. Les contextes scolaires particuliers peuvent accroître ou diminuer la visibilité de ces phénomènes.

Nous avons, pour notre recherche, visité un nombre relativement élevé d'établissements¹⁷⁸ et nous avons été frappée par leur diversité tant en termes de climat, que de politique d'établissement ou encore d'orientation pédagogique. Ces contrastes nous ont poussée à réfléchir plus précisément à "l'effet établissement" dans les processus d'ethnisation¹⁷⁹. Ces effets-établissements ont été repérés dans le domaine des performances scolaires : certains établissements sont, "toutes choses égales par ailleurs", plus ou moins sélectifs et performants¹⁸⁰. Mais les établissements diffèrent également en termes d'image et de climat¹⁸¹ comme de "mobilisation" de leurs acteurs¹⁸².

Or, les phénomènes ethniques à l'école sont intimement liés aux processus scolaires. Il y a donc fort à parier que, dans ce domaine aussi, des "effets-établissements" puissent se créer. Jean-Paul Payet a montré qu'existaient dans certains établissements des répartitions différentielles des élèves étrangers et français selon les classes, au-delà de ce qu'exigeraient leurs différences de niveaux scolaires¹⁸³. Eric Debarbieux et Laurence Tichit soulignent, de leur côté, combien les ségrégations internes jouent sur le climat de l'établissement et sur les tensions ethniques¹⁸⁴. Certains établissements peuvent créer les conditions d'une expérience scolaire difficile qui appuiera le racisme

¹⁷⁸ Nous avons en effet travaillé aussi bien en banlieue parisienne qu'à la périphérie d'une grande ville de province, et dans des collèges comme dans des lycées professionnels ou des lycées d'enseignement général. Au total, dix établissements ont été visités, pour un corpus d'environ 200 entretiens [Favre-Perroton, 1999].

¹⁷⁹ Sur « l'effet-établissement », voir l'ouvrage d'Olivier COUSIN (1998), *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris, PUF ; et du même (1993), *L'effet établissement. Construction d'une problématique*, *Revue française de sociologie*, XXXIV, 3, p.395-419.

¹⁸⁰ Cf. DURU Marie, MINGAT Alain (1987), Facteurs institutionnels de la diversité des carrières scolaires, *Revue française de sociologie*, XXVIII, 1, p. 3-16 ; et des mêmes (1988), Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences", *Revue française de sociologie*, XXIX, 4, p.649-666 ; aussi GRISAY Aletta (1990), Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires : étude d'un groupe contrasté de collèges "performants" et peu "performants", *Education et formation*, n°22, DEP, p.31-46.

¹⁸¹ Cf. PATY Dominique (1980), *Douze collèges en France : enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*, Paris, La documentation française.

¹⁸² Cf. DUBET François, COUSIN Olivier, GUILLEMET J.-P. (1989), Mobilisation des établissements scolaires. Le cas des collèges, *Revue française de sociologie*, XXX, p.235-256.

¹⁸³ Cf. PAYET Jean-Paul (1995), *Collèges de banlieue, Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck.

¹⁸⁴ Cf. DEBARBIEUX Eric, TICHIT Laurence (1997), Le construit "ethnique" de la violence, in Bernard Charlot, Jean-Claude Emin, coords., *Violences à l'école*, Paris, Armand Colin, p. 155-177.

des uns ou des autres ou, au contraire, résister à ces phénomènes davantage que ne le laisserait supposer leur place dans le système éducatif.

Ces effets contextuels sont complexes, de nombreuses variables peuvent intervenir pour aggraver ou pacifier la situation. Plutôt que de les exposer abstraitement, nous avons choisi ici de présenter une monographie comparative de deux établissements, elle permettra de comprendre comment peut se créer un climat "ethnique" à l'école.

LE LP DU PARC : DISCRIMINATIONS ET TENSIONS ETHNIQUES¹⁸⁵

Le LP du Parc possède des atouts que beaucoup d'autres établissements lui envieraient. C'est un établissement de taille moyenne (500 élèves), avec un cadre de travail valorisant et agréable¹⁸⁶ et une équipe enseignante assez stable. Il a l'avantage de proposer un certain nombre de filières assez prisées, comme une section sanitaire et sociale très demandée, aux débouchés attractifs, ainsi que des sections esthétique et coiffure dont le recrutement est régional. Enfin, il accueille essentiellement des filles, ce qui améliore sa réputation et contribue à asseoir une certaine "paix" dans le lycée.

Pourtant, le climat de l'établissement n'est pas bon. Les tensions entre élèves sont fortes et ressemblent de plus en plus à des tensions ethniques. Les enseignants perçoivent leur travail sur le mode de la dégradation, et la discipline devient de plus en plus difficile à gérer. Le LP était d'ailleurs agité par un conseil de discipline en cours quand nous nous y sommes rendue, et c'est dans cet établissement que nous avons entendu les propos les plus durs de la part des élèves français comme des élèves étrangers. Les tensions qui, dans ce lycée, deviennent vraiment des tensions ethniques, sont alimentées par des inégalités fortes, une discrimination avérée, et une politique d'établissement qui renforce les écarts.

DE FORTES INEGALITES

Le LP du Parc souffre d'abord d'une très grande inégalité de prestige entre ses filières, devant laquelle l'établissement est certes impuissant, dans l'absolu. A côté de séries valorisées, quelques filières font figure de parents pauvres. Ainsi, le LP offre une filière "tertiaire" fortement "massifiée", aux débouchés incertains et qui n'est guère un choix pour les élèves. Mais surtout, il comprend deux sections que les enseignants comme les élèves qualifient de "sections poubelles" : une section "couture" (matériaux souples, MS) et une section "entretien des locaux (MHL)". Ces deux sections sont "imposées" aux élèves, ils s'y retrouvent « parce qu'on n'a pas voulu d'eux ailleurs » et subissent le mépris associé à deux métiers dévalorisés. Les MHL vivent le plus mal leur statut. C'est la section montrée du doigt, « où l'on apprend à faire du ménage », rôle jugé dégradant¹⁸⁷. Cependant, ces classes comptent des effectifs faibles et offrent, contrairement aux apparences, des débouchés possibles. C'est du regard extérieur que souffrent les élèves. Tout autre est la situation des MS : section de remplissage, les filles qui la peuplent n'ont pas choisi d'être là et n'y trouvent que la perspective d'un

¹⁸⁵ Nous reprenons ici une partie des analyses du chapitre IX de notre thèse.

¹⁸⁶ Mais situé sur une commune particulièrement stigmatisée.

¹⁸⁷ Ces élèves éprouvent une forte honte et n'avouent jamais ce qu'ils font à l'extérieur du LP. Ils semblent tellement aliénés qu'il n'existe même plus pour eux la possibilité d'une réinterprétation ethnique de leur expérience.

métier peu valorisant. Contrairement aux sections tertiaires, dont les élèves peuvent encore espérer gagner le monde des employés, ici c'est un travail à la chaîne qui se profile et plus encore une absence de travail, tant ce secteur économique est en crise. A cette absence de perspective s'ajoute un présent douloureux : être dans une des filières les plus dévalorisées d'un LP.

Le système scolaire est fait de ces inégalités et de ces hiérarchies, mais ici les écarts de prestige, de niveau scolaire et d'avenir social probable sont flagrants et s'accompagnent de compositions ethniques des classes très nettement différenciées. A la hiérarchie des filières correspondent très exactement des taux croissants d'élèves d'origine étrangère, comme le montre le tableau suivant¹⁸⁸ :

<i>Esthétique</i>	<i>Coiffure</i>	<i>Carrières sanitaires et sociales</i>	<i>CAS</i>	<i>ACC</i>	<i>Matériaux Souples</i>
1/29	1/23	3/55	4/28	20/53	14/21
3.4 % ¹⁸⁹	4.3 % ¹⁹⁰	5.45 % ¹⁹¹	14.3 %	37.73 ¹⁹² %	66.7 %

La présence d'enfants d'origine étrangère s'accroît au fur et à mesure que la "cote" de la section décroît sur le marché scolaire. Cette ségrégation interne à l'établissement alimente mécaniquement des regroupements ethniques assez prégnants et pousse les jeunes d'origine étrangère à reconstruire leurs parcours à travers le prisme de l'ethnicité puisqu'ils subissent le double stigmate d'être en LP et d'être dans la filière la moins valorisée. Cela illustre le poids des hiérarchies scolaires dans l'ethnicisation scolaire, lorsqu'elles sont poussées à l'extrême. Mais ce mécanisme n'entraînerait pas des hostilités aussi fortes que celles que nous avons observées si les écarts étaient le fruit des seuls écarts de niveaux scolaires, ils témoignent en fait d'une discrimination avérée¹⁹³.

¹⁸⁸ Nous avons, nous-même, effectué ces calculs, en essayant d'évaluer l'ensemble des élèves issus de l'immigration, à partir de la nationalité de l'élève, de la nationalité des parents (quand elle était indiquée) et de tout autre indice du dossier scolaire, y compris le patronyme. Puisque nous raisonnons sur des catégories pratiques des acteurs scolaires, il faut en effet prendre en considération que les acteurs s'attachent à ce type de critère plus qu'aux nationalités juridiques. Ici, nous nous bornons à présenter les chiffres des terminales BEP, mais ils sont parallèles dans les classes de seconde. Les pourcentages calculés sur d'aussi faibles effectifs n'ont pas de valeur statistique, mais ils permettent de visualiser immédiatement les écarts entre les sections.

¹⁸⁹ Il n'y a qu'une élève étrangère, de nationalité portugaise.

¹⁹⁰ Le seul élève étranger est vietnamien. On peut remarquer que sont présents dans ces sections des élèves issus des courants migratoires les moins stigmatisés.

¹⁹¹ C'est une moyenne des deux classes de terminale BEP CSS.

¹⁹² Il s'agit aussi d'une moyenne sur les deux classes de terminale.

¹⁹³ Nous avons trouvé ces phénomènes dans beaucoup d'établissements et notamment dans les collèges, où existent presque toujours quelques "mauvaises" classes qui sont *de facto* souvent peuplées d'élèves étrangers. « Je crois qu'il ne faut pas réduire le débat au fait de dire que la violence est dehors, nous dira ce CPE., et qu'elle arrive dans l'école. C'est pas si simple que cela. Je crois que le système est quelque part violent aussi : très vite on laisse de côté les élèves dans les mêmes classes, ça veut dire *qu'on se débarrasse* de tous ceux qui ne sont pas dans la norme. On les met dans une classe et on les laisse se débrouiller. C'est ça aussi l'école. il y a très peu de structures particulières pour les élèves en difficultés et celles qui existent comme les SES sont des espèces de ghettos qui ne débouchent sur rien. On fait tous

UNE DISCRIMINATION ETHNIQUE

Dès le jour de notre arrivée au LP, les enseignants ont fait état de la discrimination ethnique qui existait à l'entrée des filières esthétiques. « Bon, dans cette section, les noms à consonance arabe, avant que ça arrive, alors c'est vraiment... c'est carrément bloqué à la source [...]. Y a des filles d'origine maghrébine qui demandent à venir en esthétique et je pense que... oui ! On peut dire que ça va au-delà [des critères de niveau scolaire]. Bon, on va pas dire que s'il y a un dossier excellent et un dossier très nul, on prendra celui qui est nul parce qu'elle est française, j'irai pas jusque là, mais disons qu'il y a tellement de dossiers que ça passe ». Les logiques qui conduisent le système scolaire à créer des ségrégations internes à l'établissement peuvent aller, comme dans le cas présent, jusqu'à prendre des décisions discriminatoires pour protéger les élèves du racisme qu'ils sont susceptibles de rencontrer à l'extérieur du système scolaire. En effet, au LP du Parc, on justifie cette discrimination par le fait que les jeunes filles étrangères ont ensuite trop de mal à trouver un stage et plus encore un travail dans ce domaine, à cause des préjugés des employeurs et surtout de la clientèle. « Moi, depuis que j'enseigne ici, j'en entends parler [...] on a dit que, bon, c'est même pas la peine de toute façon en esthétique de présenter des filles de cette origine, parce que ça serait non, elles ne trouveraient pas de stage, ni de place, donc on ne les retient pas. Alors est-ce que c'est du racisme ? euh... je dirai institutionnel à la limite presque, mais oui, je pense qu'il ne faut pas avoir peur des mots parce qu'à ce moment-là, si on ne le propose jamais, les mentalités ne changent pas. C'est pas un secret d'ailleurs, c'est un débat qu'on a dans le LP ».

Ce débat divise le corps enseignant du lycée, qui vit difficilement cette situation de discrimination, contraire à l'idéologie du système scolaire. « Alors ce qui est invoqué pour ne pas les prendre, c'est qu'elles ne trouvent pas de stage. Alors ça, tu vois, c'est le genre de raisonnement tordu qu'on peut avoir. Voilà ! Voilà ! Je me rappelle avoir fait partie d'un groupe de gens qui l'ont dit en conseil de classe, parce que c'est aberrant, si on fait comme ça, on n'avancera jamais, on changera jamais les choses. Il faut au contraire faire du bruit là-dessus. Non mais ils n'ont pas de travail, de toute façon, alors, non mais écoute franchement ! On fait le jeu de la société en général là ! »

Les discussions sont d'autant plus vives que certains soupçonnent que les discriminations à l'embauche ne sont pas les seules raisons de l'absence d'enfants d'origine étrangère dans ces séries. « Moi je crois que le débat c'est de dire "qu'est ce qu'on fait ?". Est-ce que, sous prétexte qu'elles ne vont pas trouver de stage, parce que ça c'est le *grand prétexte* ! on ne dit pas : "je ne les prends pas parce qu'elles sont de couleur ou d'origine étrangère", mais soi-disant parce qu'elles ne vont pas trouver de

des ségrégations quand on propose l'allemand en première langue, le latin ou l'anglais renforcé : ce sont déjà dès la sixième de bons élèves qu'on va mettre ensemble. Très vite on regroupe les bons élèves pour les protéger [...] et quand on regarde, au bout du compte, ça fait une séparation ethnique, c'est-à-dire qu'on a des classes qui sont composées à 80 % de Maghrébins ou d'Africains ». Avec ce côté pervers que, selon les établissements, ce ne sont pas les mêmes options qui déterminent les bonnes classes ; ainsi, l'anglais renforcé peut être le signe d'une classe d'excellence ou l'inverse. Seuls ceux qui maîtrisent bien les arcanes du système décryptent ces subtilités.

stages ». A mots plus ou moins voilés, des enseignants dénoncent le racisme de certains de leurs collègues dans ces sections¹⁹⁴.

Cette discrimination alimente donc des tensions dans le corps enseignant du LP du Parc, mais surtout elle renforce les dissensions entre élèves. Ceux-ci non seulement observent les différences de composition ethnique entre les classes, mais savent aussi qu'elles sont en partie le fruit d'un traitement inégalitaire et xénophobe¹⁹⁵. Personne n'est dupe de ce racisme institutionnel. Les esthéticiennes le reconnaissent : « en secrétariat-comptabilité, c'est plus mélangé, nous y a que Cookie qui est métis, parce que nous déjà, dans notre métier, si on est étranger, c'est très dur de trouver un boulot en France, donc c'est pour ça ». Et les élèves étrangers nombreux dans les sections MS ou tertiaires notent bien l'absence d'étrangers en esthétique, une absence telle qu'elle ne peut être due au hasard : « En tout cas, en esthétique on n'en voit pas des étrangers. Ils en veulent pas, en coiffure non plus y en a pas, je sais pas, s'ils en voulaient il y en aurait certainement. Moi je connais une copine, ça fait trois ans qu'elle demande, elle est refusée. Il suffit qu'ils voient le nom, il est étranger, et voilà ! ». Ce phénomène exacerbe les tensions ethniques qui peuvent naître du seul fait d'être en LP, notamment parce qu'il amène les élèves étrangers à un ressentiment fort, imputant leur position au racisme. Ce mécanisme est encore aggravé par la politique d'établissement du LP du Parc qui alimente ces processus de "haine" ethnique.

UNE POLITIQUE D'ETABLISSEMENT

La politique d'établissement du LP du Parc, bien que non reconnue officiellement, a été pendant longtemps¹⁹⁶ une politique de valorisation systématique de ses filières "phares" pour tenter d'asseoir la réputation du lycée sur le marché scolaire local. Ceci a conduit à l'inverse à occulter certaines sections. « Il y a des sections qu'on peut montrer et des sections qu'on ne montre pas » dira un enseignant. Cette politique s'est traduite matériellement par une mise en avant particulière de la section esthétique. « Quand tu vois que dans la plaquette, pas maintenant, elle a changé depuis cette année, mais quand la plaquette disait que nous sommes très connus pour les esthétiques, ça veut dire que déjà au départ, elles sont un peu poussées, c'est la vitrine quoi ». Lors de manifestations où le LP est engagé, cette section prédomine. Ainsi au salon des métiers où le LP loue un stand, pendant longtemps seules les esthéticiennes étaient représentées. « A Aquitec il y a que les esthéticiennes et les coiffures, les

¹⁹⁴ Des préjugés amènent à refuser des élèves dans beaucoup de professions en contact avec la clientèle, mais aussi dans certaines filières jugées trop prestigieuses. « Enfin, moi, je vois, je pense du LP de T. où ils ont... où ils forment des BEP tertiaires assez cotés. Bon, quand ils voient sur le dossier "Kamel" ou bien "Abdel" ou "Nordine", bon ben, peut être qu'il y a un moment de recul, parce que ce n'est pas du tout des mauvais élèves. Ce n'est pas le problème. » Précisons que nous n'avons pas pu obtenir d'entretien avec les enseignantes de la filière esthétique, sauf avec une qui n'a pas invoqué le problème du stage, mais a affirmé qu'il n'y avait aucune demande de la part des filles étrangères pour entrer dans cette section. « Ce n'est pas plus mal, a-t-elle ajouté, le Coran ne va pas avec le maquillage !. On a eu une noire mais ça n'a rien à voir avec les musulmans ». L'entretien qui avait duré un quart d'heure s'est clos là dessus.

¹⁹⁵ Contrairement à ce que croient les enseignants du LP du Parc, qui pensent que les élèves n'ont pas conscience de ces différences et sont aveugles à cette discrimination.

¹⁹⁶ Le nouveau proviseur semblait vouloir un peu changer ces habitudes.

esthétiques ça a toujours été une section haute et puis nous, non, on est toujours plus bas que terre. On n'a même pas été représentés »¹⁹⁷.

Les élèves des autres sections ont le sentiment d'être des laissés pour compte, ce qui renforce le poids du mépris scolaire déjà attaché à ces sections. « Je vous donne un cas, on est au self et le mercredi après-midi on a cours. Et elles passent devant nous, elles commencent à dire qu'elles ont clientèle, clientèle. Elles passent devant nous, quoi, les esthétiques, les coiffures, vous trouvez ça normal ? ». « Il y en a que pour elles ». « Nous on est les tout petits MS. Pour eux, c'est les plus nuls. Les esthéticiennes et les coiffeuses, c'est les petites reines. Elles vont dire quelque chose au proviseur, c'est "oui" tout de suite, tandis que nous c'est plutôt "on verra ça plus tard" »¹⁹⁸.

Ce phénomène est renforcé par la politique des professeurs d'esthétique qui imposent à leurs élèves une certaine tenue vestimentaire et un maquillage journalier leur conférant une visibilité dans l'établissement et renforçant de ce fait les écarts et les tensions¹⁹⁹. « Les esthéticiennes, c'est : madame, je suis la plus belle », « elles se croient supérieures à nous ». Tout concourt à ce que les élèves des sections dévalorisées se sentent écrasés et développent un ressentiment à l'égard des filles en esthétique. D'ailleurs, si ces filles profitent des avantages de leur situation, elles souffrent aussi du rejet dont elles font l'objet. « Par rapport à notre section, bon, nous, la section esthétique et coiffure, on est très mal vues dans le lycée ; on fait les belles et tout, il faut qu'on se maquille tous les jours et on nous juge là-dessus. On nous agresse dans les couloirs "sale chienne" et tout. C'est de la jalousie parce qu'on essaie de se mettre en valeur. »²⁰⁰ Le conflit entre les sections est donc très violent et se cristallise nettement en un conflit ethnique. Du côté des MS et des CAS, on assiste à un durcissement des regroupements et à une opposition ethnique avec les esthéticiennes. « Les filles sont pas idiotes, elles voient bien que toutes les esthétiques et les coiffures sont un peu faites sur le même moule, qu'il n'y a pas d'étrangère. Elles ont des conflits violents, hein, entre elles, des insultes, des bagarres ». Cette opposition "s'ethnicise" du fait de la discrimination et de la politique de l'établissement. Des mots fusent lorsqu'elles croisent les esthéticiennes - « Pauvre France » - qui indiquent ce dérapage des tensions vers des tensions interethniques. A l'inverse, les filles d'esthétique que leur passage au LP a déjà orientées vers un racisme petit-blanc ne supportent plus le rejet dont elles font l'objet et tiennent des propos de plus en plus durs à l'égard des

¹⁹⁷ « Moi je comprends pas d'ailleurs pourquoi à Aquitec, y a que la coiffure et l'esthétique, dit cet élève d'esthétique, et pourquoi on représente pas les autres sections. Y a de la couture, elles font de très beaux vêtements et non ». « Bon moi je suis au CA, raconte cette enseignante, quand il s'est agi de savoir si on allait participer à Aquitec ou pas, ça coûte cher, il y a un délégué qui a dit "est-ce que toutes les sections seront représentées ?" donc, j'ai compris, je lui ai dit "tu veux dire que, si on ne voit que les esthéticiennes..." et le proviseur lui aurait pas dit "il y aura tout le monde", il aurait voté contre ».

¹⁹⁸ Qui plus est les MS et les MHL ont l'impression d'être une main d'œuvre bon marché dans l'établissement, puisqu'ils effectuent dans le cadre de leur formation l'entretien des locaux du LP et réalisent de beaux vêtements pour... les enseignants (même s'ils en font aussi pour eux). Ils ont donc le sentiment de « se faire exploiter ».

¹⁹⁹ « C'est sûr dans les couloirs, elles sont maquillées, on se dit : mais pourquoi on exige qu'elles soient comme ça, mais en fait c'est vrai qu'on a l'impression que si elles avaient une pancarte, ce serait pas pire » (enseignante du LP).

²⁰⁰ Les filles sont surnommées "les Claudia Schiffer". Les professeurs eux-mêmes alimentent les stéréotypes, et le conflit entre les enseignants à propos de cette section retombe sur les élèves. Les enseignants extérieurs à la section portent en effet un regard proche de celui des élèves sur ces filles. « Elles confondent un peu leur tête et leur cul, alors après c'est difficile à analyser et à gérer ». « Les filles d'esthétique sont des filles qui méprisent tout le monde y compris les profs », nous diront ces enseignants.

étrangers, qui aggravent encore les tensions. Ici, l'expérience scolaire est fondatrice du racisme. « La plupart de celles qui nous embêtent ici sont étrangères. On peut pas les louer. On passe, y a le groupe d'étrangères en train de nous regarder, nous le groupe d'esthétique. » Se développe chez ces filles toute la rhétorique sur l'immigration, qui tient à la fois d'un "racisme petit-blanc" et de conditions scolaires spécifiques. « Avant de venir ici, moi j'étais pas raciste, j'étais même toujours contre mes parents pour ça, mais là... parce qu'y a qu'eux qui nous cherchent la merde. Chaque fois que je me fais agresser, c'est un arabe... Ils nous traitent de blanches et tout ça, ben nous aussi on va jouer à ça [...] quand on est frisé et qu'on pue ! [...] tout ça parce qu'on est en esthétique, bon je suis désolée ». « Si elles veulent se maquiller, moi je vais les maquiller franchement. De toute façon, on va faire une grande affiche qu'on peut les maquiller, comme ça elles feront plus chier. »

La politique d'établissement de ce LP et l'inégalité flagrante entre les sections, qui se double d'une discrimination ethnique, ont rendu la situation de cet établissement explosive sur le plan ethnique. D'autant que les dissensions dans le corps enseignant amplifient ces phénomènes. Certains enseignants n'excluent pas que les professeurs d'esthétique aient elles aussi des propos "péjoratifs" à l'égard des étrangers : « quand on voit ce qu'elles sont capables de dire devant les collègues, alors qu'entre professeurs il y a quand même une retenue, elles ne doivent pas se gêner devant leurs élèves. Ces gamines sont racistes, mais les professeurs ont peut-être aussi déteint un peu dessus ». En sens inverse, la réinterprétation en termes "ethniques" de l'expérience scolaire de certains élèves issus de l'immigration conduit à des oppositions frontales envers les enseignants soupçonnés plus facilement de racisme ou de discrimination qu'ailleurs. Les relations interethniques de ce LP sont donc exceptionnellement tendues à cause de cette discrimination patente et de cette politique d'établissement particulière. L'effet contextuel joue à plein pour aviver les tensions. Une preuve supplémentaire nous en est donnée par la comparaison avec la situation du LP Pierre-Brossolette.

LE LP PIERRE-BROSSOLETTE : UN LP « OUVERT »

L'ABSENCE DE HIERARCHIE DU MEPRIS

Le LP Pierre-Brossolette a des points communs avec celui du Parc et se trouve même, *a priori*, dans une situation globale plus défavorable que ce dernier. Il accueille, lui aussi, environ 500 élèves et est implanté sur la même commune. S'il bénéficie de locaux plutôt agréables, son cadre n'est en rien comparable à celui du Parc. Il souffre de plus d'une mauvaise réputation. Lycée de garçons, il traîne derrière lui l'image de l'indiscipline et de la violence associées à ce type d'établissement. Formant à des métiers plutôt industriels, il accueille également des séries fort diverses du point de vue du prestige et du recrutement. Pierre-Brossolette a une filière valorisée, à recrutement académique, l'optique lunetterie, qui est composée d'élèves plutôt de bon niveau scolaire. Comme dans la majorité des établissements, une hiérarchie existe entre les autres filières qui va de l'électronique à la réparation et la vente d'électroménager, jusqu'à l'automatisme. A ces filières correspondent aussi des pourcentages différents d'élèves issus de l'immigration.

BEP	Optique	Electrotechnique	Automatisme	Electroménager
Proportion d'élèves issus de l'immigration	1/21	9/66	4/21	8/20
% d'élèves issus de l'immigration	4.75%	13.6 ²⁰¹ %	19%	40%

Ces constats rejoignent les descriptions que nous avons faites précédemment. Pourtant, si les enseignants notent des regroupements et des tensions ethniques plus fréquents qu'auparavant, l'ambiance est plus détendue qu'au Parc, et le lycée ne paraît pas structuré par des oppositions ethniques. Ce LP occupe une place très basse dans le marché scolaire local et il accueille une population essentiellement masculine. Ces deux éléments pourraient concourir à rendre les phénomènes ethniques plus prégnants et plus conflictuels. Les relations interethniques pourraient aussi s'envenimer en raison des différences de composition ethnique entre les filières. Pourtant, Pierre-Brossolette offre un visage beaucoup plus pacifié que le LP du Parc alors même qu'il est dans une situation plus défavorable. Pourquoi ce contraste ?

Plusieurs éléments expliquent cette situation. Les inégalités sont d'abord nettement moins fortes à Pierre-Brossolette. Nous percevons au premier coup d'œil que les écarts des taux d'enfants issus de l'immigration sont plus resserrés, de 5 à 40%, alors qu'ils variaient au Parc de 3 à 66%. Ils sont néanmoins suffisants pour être visibles. Mais la hiérarchie des filières dans l'établissement est peu connue des élèves et, surtout, peu mise en avant par la direction. Certes, tout le monde sait que l'optique est une section particulière, de haut niveau, mais ici il n'est pas question de discrimination²⁰², et surtout la séparation ethnique est occultée par une séparation sexuelle. Cette section est essentiellement féminine, alors que les autres sont masculines. Les "optiques" sont un peu à part dans l'établissement et « n'entrent pas forcément dans le standard des autres élèves », dira cette enseignante, mais indubitablement la féminisation contribue à réduire les tensions qui pourraient naître de la hiérarchie des filières. « Il n'y a pas de tensions, non, c'est plutôt une mise à l'écart, quoiqu'il y ait des rapprochements dus au sexe, ça c'est évident. On les avait amenés en classe verte, il y a eu des soirées dansantes tous les soirs, ils ont noué des contacts qui se sont ensuite prolongés. C'est bien ». De plus, cette section accueillait jusqu'à présent assez peu d'élèves. Enfin, la politique du corps enseignant comme de la direction va dans le sens d'un apaisement des tensions éventuelles. « C'est vrai que les OL ont un style un peu différent, il y a plus d'argent aussi, les milieux ne sont pas tout à fait les mêmes. On a même dû intervenir une fois auprès des élèves, parce qu'ils arrivaient avec des vêtements que les autres n'avaient pas l'habitude de voir, et bon, je crois qu'il y en a un à qui on a essayé de voler son blouson. On leur a fait comprendre qu'il valait mieux ne pas s'habiller comme ça, ne pas étaler leurs possessions comme ça ».

²⁰¹ Chiffre calculé sur les trois classes d'électrotechnique.

²⁰² Il y a d'ailleurs un élève d'origine maghrébine dans la section, ce qui n'a jamais été le cas en esthétique par exemple. Ici, c'est vraiment les niveaux scolaires qui sont à la source des différences.

A Pierre-Brossolette, la section ne sert donc pas d'exutoire pour cristalliser les tensions. De même, à la hiérarchie des autres sections correspond une certaine division ethnique, mais elle n'est pas perçue comme telle par les élèves. Ils savent que l'électrotechnique demande un niveau scolaire meilleur et que cette filière est difficile, mais on y rencontre des jeunes issus de l'immigration et surtout, en termes d'image personnelle, la section moins prestigieuse ne conduit pas à un métier dévalorisant, puisqu'il s'agit de devenir installateur conseil en équipement électroménager²⁰³. Il n'existe pas au sein de ce LP une chaîne du mépris scolaire qui alimente les tensions ethniques. Les tensions naissent de l'échec que constitue le passage au LP, mais ne sont pas accentuées par des inégalités et des traitements différentiels au sein de l'établissement.

UN CLIMAT SEREIN

D'autres éléments contribuent à « pacifier » le LP²⁰⁴. L'établissement apparaît à beaucoup d'enseignants comme relativement inerte : peu de grands projets pédagogiques et peu d'initiatives voient le jour. Les relations entre l'administration et le corps professoral sont cordiales mais peu dynamiques. Il n'existe pas à proprement parler un fort projet d'établissement, ni d'impulsion de la part de la direction²⁰⁵. Cette absence de politique d'établissement crée l'ennui, mais offre aux enseignants comme aux élèves la contrepartie d'une relative liberté. Le corps enseignant est stable à Pierre-Brossolette et assez uni. C'est lui, au fond, qui "tient" l'établissement : il fait régner une ambiance chaleureuse et gère le quotidien, si ce n'est la pédagogie, en équipe. Il assure la bonne marche du LP, en la préservant autant que possible des incivilités, en contrepartie de quoi il bénéficie d'une marge de manœuvre importante pour organiser les emplois du temps et la répartition des classes. D'ailleurs, si le discours des enseignants révèle une dégradation des conditions d'exercice de leur métier et traduit la montée de la violence scolaire, il n'est pas inflationniste en ce domaine.

Les élèves, de leur côté, ne décrivent pas leur lycée qu'en termes péjoratifs : il représente, plus sûrement que le LP du Parc, un stigmat qui pèse sur leur scolarité, mais une vie juvénile amicale s'y développe beaucoup plus. Le lycée est aussi un espace de liberté dans lequel les élèves vont et viennent comme ils l'entendent. Il n'existe pas à Pierre-Brossolette de politique de fermeture de l'établissement, de repli sur soi et de contrôle des entrées et des sorties comme au Parc. Le monde de la cité est perçu comme un monde désorganisé, mais cette vision ne conduit pas à faire du lycée

²⁰³ C'est d'ailleurs, paradoxalement, dans cette section moins prestigieuse que les élèves rencontrent le plus de problèmes de racisme sur le marché de l'emploi, car il s'agit d'un métier en contact direct avec le public et la clientèle. En électrotechnique, qui représente pourtant une formation assez qualifiante, la question ne se pose pas. « Quand on place les électrotechniques, il n'y a jamais eu ce type de problèmes, parce que là, bon, ce que je vais dire est peut-être raciste, mais on est habitués à voir un arabe sur un chantier, voilà. Mais un arabe qui vous vend un micro-onde, les gens ils sont encore... Il y a des grands-mères qui n'ouvriraient pas en voyant arriver le dépanneur si c'est un maghrébin. Elles vont plutôt appeler police-secours qu'autre chose, hein ! »

²⁰⁴ Cependant, ce LP entre dans le cadre de ce que nous avons décrit jusque là. L'ethnicisation des problèmes scolaires y est assez prégnante et on note des tensions entre élèves à ce propos. Mais il n'existe pas une structuration globale des relations autour de ce thème, contrairement à ce que l'on commence à observer au Parc.

²⁰⁵ Qui a fréquemment changé.

une forteresse²⁰⁶. Il s'est créé dans ce LP un *modus vivendi* entre élèves, enseignants et direction, personne ne s'impliquant réellement dans l'établissement mais chacun préservant son "pré-carré" et son autonomie. Du coup, nous n'observons pas dans ce lycée de focalisation extrême sur les problèmes de discipline, pourtant réels. La direction, en adoptant un style « laisser-faire », a rencontré les attentes d'un corps enseignant sans dissension mais sans passion, et parvient encore à assurer un minimum de cohésion sociale et de discipline dans l'établissement²⁰⁷. Il n'est pas certain que cet équilibre instable – car fondé sur un *statu quo* plus que sur une dynamique – puisse durer, car les enseignants décrivent malgré tout le lycée sur le mode de la dégradation. Mais jusqu'alors le climat du LP Pierre-Brossolette a contribué à éviter la cristallisation des tensions scolaires et leur transformation en tensions ethniques.

DES POSSIBILITES D'AVENIR ? :

Un dernier élément concourt à donner des relations interethniques une image différente dans ce LP. Si Pierre-Brossolette présente une organisation de ses filières de BEP quelque peu comparable à celle existant au LP du Parc, une différence majeure entre ces deux lycées réside dans la présence massive de baccalauréats professionnels à Pierre-Brossolette. Quasiment chaque section de BEP se poursuit par le baccalauréat professionnel correspondant, ce qui n'est le cas que de la filière tertiaire au Parc²⁰⁸. Ce fait est extrêmement important, car il crée des expériences scolaires différentes et amène le lycée à gérer un public plus divers. Le passage au LP représente pour les élèves un échec et un stigmat. Le BEP ou le CAP signent un avenir social difficile et une absence de perspective. Là se trouve le cœur de l'expérience scolaire des élèves de LP et des tensions ethniques, quand l'établissement accueille un fort pourcentage d'enfants d'origine étrangère. L'expérience scolaire des élèves est marquée par ce passage, par cette brisure, et ils ne peuvent se réapproprier leur expérience qu'en renversant le stigmat de l'échec. L'accès au bac professionnel peut être au contraire le signe d'une réussite retrouvée et constitue même pour certains une véritable expérience de « rédemption ». « Entre le bac et le BEP, ça a changé beaucoup. On est fiers quand même d'avoir été pris en bac pro. On savait que si on s'arrêtait au BEP, on aurait rien. Les profs le disent. Passer un bac, c'est quand même une autre chance ». Les élèves réinterprètent alors tout leur parcours scolaire à la lueur de cette accession au bac professionnel, présentant leur orientation plus nettement sous l'angle du choix, ou exprimant au moins le deuil accompli de leur échec passé. « Au collège, c'était très moyen, je ne pouvais pas trop continuer les études. C'était moyen, quoi. Donc, c'est vrai que je me suis dit, si je continue et que c'est encore pour chuter, on va repartir à zéro. On a des nouvelles matières, donc on repart à zéro. Quand je suis rentrée, moi,

²⁰⁶ Au Parc, les discours des élèves sur « leur enfermement » sont récurrents. Cette politique sécuritaire renforce les sentiments de violence des uns et des autres. Beaucoup des élèves sont adultes et ont l'impression de voir leurs droits bafoués ; ils ressentent ces obligations comme un indice de plus du mépris de l'institution scolaire à leur égard.

²⁰⁷ Sur le style « laissez-faire », voir Olivier COUSIN (1998), *L'Efficacité des collèges*, op. cit. Le maintien dans ce lycée d'un niveau d'indiscipline – plus que de discipline – raisonnable tient aussi à la stabilité des enseignants. « Depuis 1981, on est pas mal d'enseignants à être restés, avant ça tournait beaucoup. Il y a une stabilisation du corps enseignant et ça joue hein ! Les élèves savent très bien qu'ils vont retrouver les mêmes l'année prochaine et que, s'ils font les abrutis avec tel prof dans une classe, l'année prochaine celui qui va les prendre le sait, parce qu'on communique entre nous. Donc, ils sentent qu'ils sont surveillés et que s'ils font les imbéciles dans un cours, ça se répercute dans tous les autres ».

²⁰⁸ Qui plus est, cette section accueille de nombreux élèves extérieurs à l'établissement.

j'étais partie pour quatre ans, c'est clair ! C'était pas possible que je m'arrête au BEP ! ». Nous pouvons estimer que c'est d'ailleurs parce que ces élèves ont réussi d'une manière ou d'une autre à faire le deuil de leur échec passé, qu'ils peuvent se réapproprier leur expérience scolaire et réussir à nouveau.

Ce phénomène a des implications directes sur les relations interethniques au LP. Le monde scolaire est moins ethnicisé en bac professionnel, les relations moins tendues. « Il y a de plus en plus entre les élèves des affinités d'origine ethnique, plus en BEP qu'en bac. En bac, il y a peut-être une homogénéisation, une maturité des élèves qui fait que bon, s'il y a des différences, chacun a son identité, mais on se retrouve quand même dans le travail [...]. En bac pro, il y a des exigences scolaires beaucoup plus élevées, et j'ai l'impression que les élèves se fondent là dedans qu'ils soient d'origine turque ou autre... Alors que le BEP est un peu le maillon faible d'un parcours. J'ai l'impression qu'on entre plus sur des rails après le BEP où il y a quand même là des tensions [de ce type] ». La description des élèves d'origine étrangère en bac professionnel peut alors rejoindre celle des « nouveaux lycéens » où l'ethnicité est un peu atténuée.

En conclusion, si l'on observe des processus d'ethnicisation dans bien des établissements, particulièrement dans les collèges ou les LP, il faut reconnaître que les politiques d'établissement infléchissent les relations interethniques dans le sens d'une accentuation ou d'un apaisement des tensions. La relation entre niveau scolaire et processus d'ethnicisation n'a rien d'automatique. Dans ce domaine aussi existent des effets-établissements, dont les variables et les effets seraient à décrire systématiquement.

4. AU COLLEGE : L'EFFET DE L'ORGANISATION SCOLAIRE[•]

Le terme “ ethnicité ”, courant dans la recherche anglo-saxonne, n’est guère accepté dans la recherche française, on vient de le voir, tant il semble connoter de risques de dilution de l’unité républicaine, tant il semble lourd de stigmatisation et de rejet des populations désignées. Ce refus a ceci de bon qu’il nous oblige à *dénaturaliser* les rapports sociaux en œuvre à travers le processus d’ethnicisation , - ce qui est tout le contraire qu’accepter la situation.

L'ETHNICISATION COMME PROCESSUS

La critique la plus courante reproche aux sociologues qui emploient le terme ethnicité un enfermement différentialiste. Ils participeraient ainsi, sans le vouloir, au discours du racisme "différentialiste" et "mixophobe" dont parle Pierre-André Taguieff²⁰⁹. L'extrême droite a su s'emparer du “ droit à la différence ” en prônant elle-même le droit de chacun à "être chez soi" sans se mêler à d'autres cultures. Une autre critique est à l'inverse une homogénéisation excessive qui oublie à quel point les populations désignées en termes ethniques sont clivées et diverses. Bref, d'un côté trop de différences, et de l'autre, pas assez.

Il nous semble que ces critiques tombent à côté. L'une confond l'ethnicité - qui est un processus - avec l'ethnie, concept effectivement statique et naturalisant. L'autre oublie que l'ethnicisation est en même temps un processus de stigmatisation - donc de différenciation - et de généralisation de cette stigmatisation à des populations pourtant largement clivées et souvent éloignées les unes des autres - donc d'homogénéisation. On connaît l'assimilation globalisante opérée sur les populations "juives" en Allemagne nazie par le national-socialisme, utilisant des "signes" supposés pour uniformiser, et en même temps séparer.

La critique assimilant pensée sur l'ethnicité et enfermement différentialiste serait fondée si l'on considérait l'ethnicité comme un "donné", une appartenance sans changement à une culture constituée. Or les théories ont largement évolué, échappant au piège du culturalisme, en mettant l'accent sur l'irréductibilité de la notion à un état stable. Autrement dit il n'y a pas une "identité ethnique" en soi, posée comme un préalable définissant des groupes ayant pour attributs des "traits" culturels qui les

[•] Eric Debarbieux

²⁰⁹ Cf. TAGUIEFF Pierre-André (1988), *La Force du préjugé, essai sur le racisme et ses doubles*. Paris, La Découverte.

déterminent. L'exemple le plus employé est celui des "Maghrébins". Rien de plus courant que cette appellation ethnique. Cependant, les parents immigrés dits "d'origine maghrébine" ne s'identifiaient pas comme "maghrébins", lorsque l'économie française fit appel à eux, mais peut-être comme Tunisiens, Algériens, Marocains. Le Grand Maghreb fut d'abord un rêve politique, celui de Nasser. Ce rêve a été refusé par la jeune nation algérienne, causant une rupture avec le Raïs d'où allait procéder la radicalisation de Boumediène. Il en fut de même, plus tard, des volontés hégémoniques de Khadafi. On peut pousser la démonstration jusqu'à affirmer que c'est en France, et non au Maghreb qu'il y a le plus de "Maghrébins", non pas bien entendu au sens où il faudrait craindre une "invasion" étrangère, mais au sens de construction d'une nouvelle identité. Le terme « Maghrébins » dit une extranéité là où elle n'existe généralement pas, classifie géographiquement en référence à un espace qui est souvent étranger pour les jeunes "Maghrébins" eux-mêmes. Cette croyance en une origine autre a causé des drames humains considérables, quand l'expulsion du territoire national était appliquée à des jeunes nés en France, victimes d'une stigmatisation réifiante.

Pour expliquer les mécanismes de l'ethnisation, il n'est pas besoin d'aller chercher des groupes aussi apparemment "étrangers" ou "immigrés". Dans la France du XIX^{ème} siècle, le sentiment d'appartenance des Français à leur pays s'appliquait bien plus à leur "petite patrie", souvent leur paroisse ou leur village qu'à l'État-nation français. En Bretagne par exemple, les gens du Léon, de Cornouaille ou du Trégorrois se détestaient souvent, s'injuriaient les uns les autres, mais se réconciliaient dans leur exécration du Français. Montés à Paris, ils n'étaient pourtant plus que des Bretons, dans une même appartenance simplificatrice, une même différence indifférenciée, quels que soient leurs clivages internes. L'ethnicité est toujours prise dans l'histoire, il n'y a d'ethnicité que située.

De plus, la notion n'est absolument pas réductible à une "racialisation", et ce n'est pas un mot politiquement correct pour dire le racisme, lequel pourrait être une conséquence, ou peut-être un genre de l'ethnisation. L'appartenance collective désignée ou/et auto-revendiquée peut l'être sur des bases non raciales : c'est d'appartenance à un groupe de "gens" (*ethnos*) dont il est question. Plus important encore, l'ethnisation comprend indissolublement les "autres", désignés, souvent des groupes minoritaires, et les "uns", qui désignent, souvent les groupes majoritaires, dominants. Dans l'exemple "maghrébin" le processus d'ethnisation est désignation d'une "ethnie" minoritaire par une "ethnie" française, majoritaire. A la limite les relations "interethniques", ou "interculturelles" seraient une illusion identitaire, comme dit Jean-François Bayart²¹⁰, si on les concevait sous le genre d'une rencontre entre deux blocs constitués qui doivent seulement s'apporter l'un à l'autre leurs spécificités ou les abandonner pour s'intégrer à l'ethnie dominante. L'ethnicité est construction en cours, chemin et non point d'arrivée. Elle joue sur la frontière, en traçant une frontière erratique. Parler d'ethnicité n'est pas pour nous une façon d'affirmer l'intangibilité des frontières culturelles, mais d'en analyser l'illusion.

ÉCOLE ET ETHNICISATION

²¹⁰ BAYART Jean-François (1996), *L'illusion identitaire*, Paris, Fayard.

L'École de la République a créé un fort sentiment d'appartenance à la France, en utilisant d'ailleurs les appartenances diverses aux "petites patries"²¹¹. Elle a été et elle reste puissamment intégratrice. Cependant, et c'est ce qui fait l'urgence de la réflexion, cette intégration est actuellement très conflictuelle, produisant parfois de la séparation, plus que du lien.

Depuis longtemps, les chercheurs ont décrit les effets du "marché scolaire", qui redouble le marché urbain, réservant certains quartiers à des populations particulières, favorisées ou défavorisées. Il y a une relative assignation à résidence scolaire pour de larges pans de la population. Elle n'est que la conséquence de la géographie sociale. L'école gère ici l'exclusion, ses professionnels tentent malgré tout de dresser des ponts entre les dits "exclus" et le "premier monde", ce qui est une noble tâche. Les effets de fuite des classes moyennes, mais aussi de certains élèves de milieu moins favorisé, sont désormais bien connus : les familles cherchent la meilleure école sur le "marché scolaire", et n'hésitent pas à éviter les écoles populaires à forte proportion "immigrée".

Depuis plusieurs années déjà s'accumulent des études, le plus souvent ethnographiques au plus près du terrain, pour mesurer comment à l'intérieur même des établissements sont vécues ces séparations sociales. Jean-Paul Payet montre ainsi comment certaines populations sont peu mélangées dans les classes : filles "blanches", garçons "maghrébins", par exemple. La fabrication des classes repose sur des critères de "niveau scolaire" qui sont vécus – et sont parfois réellement – des critères ethniques. Il montre comment les représentations des différents acteurs de la vie scolaire s'organisent autour de ces séparations, comment l'ethnicité se détache progressivement de la simple "appartenance de classe sociale"²¹². Nous avons pour notre part montré comment, au sujet de la violence scolaire, se construisait la croyance dans les origines ethniques de cette violence, comment, dans certains établissements, les conséquences en étaient la séparation, la répression ethniquement sélective, mais aussi des attitudes de conformité déviantes de la part de certains élèves. C'est le cas par exemple de ce collège rural où les adolescents m'ont décrit "la classe des Turcs" et celle dite "des notaires", et où la vie de l'établissement tournait autour de cet affrontement. C'est le cas aussi de cet établissement où j'ai vu des élèves de sixième pleurer en apprenant *le numéro* de la classe où ils étaient affectés. Car les élèves ont ce savoir pratique, qu'ils ont appris de leurs frères ou de leurs amis. Un autre exemple, mais il est terrible, montre les enjeux de telles crispations identitaires.

Dans ce collège, les tensions entre élèves et entre élèves et adultes sont fortes, et elles se cristallisent autour des classes qu'on n'appelle pas de "niveau" mais "à option". Il s'agit d'un établissement à population encore socialement mixte. Pour retenir les enfants de classes moyennes, le jeu est classique : option Allemand, classe européenne, classe d'accueil, etc. Ce jeu des options crée ou augmente les séparations. Ici, cela va vraiment trop loin : certaines classes ne sont constituées que de "Maghrébins", d'autres que de "Français". La revendication de mixité est forte, la haine et la rage s'expriment durement. Les exclusions, les punitions, tombent toujours sur les mêmes classes. Peu à peu un racket sur critères ethniques se développe. Cela ira jusqu'à la cérémonie du "bonnet" : un enfant, bonnet enfoncé jusqu'aux yeux, se fera tabasser par un groupe de huit élèves, tous de la même classe. Tous s'identifiant contre ce jeune

²¹¹ CHANET Jean-François (1996), *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier.

²¹² PAYET Jean-Paul (1995), *Collèges de banlieue*, op. cit.

garçon désigné comme “ un boche ” car il faisait partie de la classe à option Allemand. Bien sûr, il est normal que les agresseurs paient le prix de leur agression, que celle-ci soit pénalisée. Mais l'organisation scolaire ne l'a-t-elle pas rendue possible ? N'a-t-elle pas en fait fabriqué de l'ethnicité ?

Le problème de l'ethnicité à l'école n'est pas un problème d'étrangers ou d'immigrés. Il est bien plus le problème de la séparation progressive – ou continue – d'enfants français, que l'on enferme dans une étrangeté supposée, construite.

UNE ETUDE DE CAS EN COLLEGE

Illustrons plus avant ces processus. Ce collège d'une ville moyenne menacée par le Front national accueille une population hétérogène socialement : la majorité des parents d'élèves sont de CSP défavorisées, au sens de l'INSEE (ouvriers, inactifs, chômeurs : 54%, soit 10% de plus que dans les collèges ordinaires, mais moins que dans la moyenne des ZEP). Mais il demeure une proportion non négligeable d'enfants de cadres ou de professions intermédiaires (30%). Si 82 % des élèves sont français, il existe une forte minorité d'enfants de nationalité algérienne ou marocaine (18%). En réalité, 28% des élèves ont des parents “ maghrébins ” . La quasi-totalité des “ défavorisés ” et des “ Maghrébins ” habitent des immeubles collectifs, dans des quartiers très stigmatisés de la ville ; les autres habitent surtout des villages, le centre-ville ou des quartiers plus favorisés.

La gestion de cette hétérogénéité passe par la distribution de la population scolaire dans les classes. Une étude sur l'ensemble des 33 classes du collège montre que les classes sont spécialisées suivant plusieurs types de population, et, comme dans les observations de Payet, les populations les moins mixées sont les garçons maghrébins et les filles françaises. Un indicateur de la primauté de “ l'ethnique ” et du “ social ” dans cet établissement apparaît dans la tentative de compensation (ou de meilleur encadrement disciplinaire), qui fait baisser l'effectif de la classe suivant les variables prédites comme à risques : les coefficients de décorrélation²¹³ les plus forts sont ceux existant entre l'effectif et les variables “ CSP défavorisées ” (-0,62) et “ garçons maghrébins ” (-0,49). La variable “ retard ” scolaire n'est pas significativement corrélée avec l'effectif : il semble donc bien que les décisions d'affectation dans les divisions se font plus sur l'appartenance ethnique et sociale que sur le cursus scolaire. La composition des classes reflète également les clivages sociaux de la ville : la sixième 1, à option allemand, qui apparaît comme la plus privilégiée ne compte *aucun* habitant des deux quartiers les plus stigmatisés, la sixième 6 n'en accueille qu'un seul (une fille). Les trois sixièmes les plus “ populaires ” en comptent entre 65 et 80%. La géographie intra-scolaire de l'exclusion respatialise donc dans l'organisation scolaire les réputations, les rejets sociaux, très forts dans cette ville où s'affirme un racisme dirigé contre les “ Arabes ”. Pour les élèves de ce collège, la déchirure sociale est largement vécue comme une coupure ethnique, et le soupçon de racisme est fort, même s'il est infondé.

Le sentiment d'injustice, qui naît avec l'affectation dans des classes ségréguées, augmente à mesure des orientations négatives ou des redoublements. Il se nourrit aussi

²¹³ La décorrélation signifie que l'effectif diminue à mesure que les variables “ à risques ” augmentent.

d'un traitement très inégalitaire de la discipline, lisible dans le registre des punitions infligées aux élèves, pendant les huit premiers mois de année scolaire. Dans notre étude, la corrélation entre le nombre de punitions et les variables socio-démographiques est très forte, qu'on raisonne sur les individus ou sur les classes²¹⁴. Comme cela a été montré en général pour les acquisitions scolaires²¹⁵ et plus récemment pour le "bien-être au collège"²¹⁶, nous pouvons affirmer l'importance de l'effet-classe dans cet établissement, en ce qui concerne la discipline, le sentiment d'injustice et les punitions. Les élèves les plus punis sont significativement les garçons maghrébins, les élèves en retard et les élèves dont les parents sont de CSP défavorisées. Les classes les plus punies sont les deux sixièmes qui accueillent la population la plus défavorisée socialement, le plus de garçons maghrébins et le plus d'élèves en retard. Deux classes cumulent à elles seules 18 des 31 élèves de sixième exclus temporairement de l'établissement. Encore n'est-ce là que la partie émergée de l'iceberg, les punitions qui arrivent à la connaissance de l'administration. Il est des punitions plus secrètes, données au sein même de la classe : pensums, devoirs collectifs. Elles représentent plus de 55% des punitions infligées dans ce collège.

Les interactions délicates ont d'abord lieu au sein de la classe, ce sont les professeurs qui punissent le plus. Ou plutôt, devrions-nous dire, *des* professeurs. En effet, il n'y a aucune généralisation possible, l'effet-classe quant à la punition s'analyse en effets-professeurs : certains professeurs punissent bien plus que d'autres, et de préférence les "Maghrébins". D'autres sont peu ou pas punisseurs, et un professeur punit moins les "étrangers" que les Français. L'incohérence dans le système des sanctions est la règle, et la punition apparaît comme "le fait du Prince", bien plus que comme la manifestation de la justice. Dans les questionnaires, cela se traduit par des cris de haine contre certains professeurs traités de "racistes" pour n'employer qu'un des mots dicibles.

Quoi d'étonnant à ce que l'agressivité ressentie par les élèves dans leurs relations avec les professeurs soit plus grande ici qu'ailleurs ? En moyenne nationale, 62% des élèves pensent qu'il y a *un peu* ou *pas du tout* d'agressivité dans cette relation²¹⁷. Ils ne sont que 14% dans ce collège. Quoi d'étonnant aussi à ce que les enseignants trouvent l'établissement laxiste ? Le trop-plein de punitions n'amène en retour qu'agressivité, suivant le cycle bien connu frustration-agression. Alors que ce collège nous est apparu au moins aussi répressif que la moyenne, ce n'est pas du tout l'avis des professionnels : 95 % pensent que la discipline est "trop peu appliquée dans l'établissement"⁹, contre 46% en moyenne française. Un seul enseignant pense que la discipline est correctement appliquée.

Ce qui manque le plus à cet établissement est... d'être un établissement. Si le "fait du Prince" domine dans le système répressif, c'est parce que l'ordre en commun n'est pas assuré, la loi centrale déficiente et peu visible. La survie est assurée par les rigidités personnelles et par le repli de chacun sur son pré-carré. La classe est lieu privé des enseignants, le nombre de punitions qu'ils donnent est le signe de ce repli privé. Par

²¹⁴ Cf. DEBARBIEUX Eric (1996), *La Violence en milieu scolaire, 1. Etat des lieux*, Paris, ESF.

²¹⁵ Cf. BRESSOUX Pascal (1995), Les effets du contexte scolaire sur les activités des élèves, *Revue Française de sociologie*, XXXVI-2.

²¹⁶ Cf. MARIVAIN T. (1997), *Inégalités de bien-être au collège*, Les dossiers d'Education et Formations, (89).

²¹⁷ Voir notre étude *La Violence en milieu scolaire, op. cit.*

contre, il n'y a pas ou très peu d'"ordre en public"²¹⁸, c'est-à-dire de dimension collective favorisant la civilité, sans laquelle tout peut dégénérer à tout moment. Les petits conflits entre adultes comme entre élèves ne sont pas gérés, le sentiment d'impunité s'accroît chez ces derniers. A l'incivilité des adultes, en très grand conflit entre eux, répondent progressivement des incivilités qui s'aggravent de la part des élèves, et nous verrons apparaître des délits plus graves : adultes agressés physiquement par des élèves, racket²¹⁹ entre jeunes aggravé sur critères "ethniques" (plusieurs élèves devront se faire poser des points de suture), véhicules endommagés, tensions racistes de plus en plus prégnantes entre collégiens. Ces tensions s'exaspèrent dans le discours et dans les faits : les appartenances identitaires se creusent, se crispent. De plus en plus, pour une minorité d'élèves, l'École devient l'ennemie, qui ne veut plus de "nous" et l'espoir scolaire se transforme pour eux en haine et en violence.

Il serait trop facile de conclure de notre enquête, par un curieux retour de perversion ethnicisante, que "les enseignants" sont "racistes", même si certains le sont effectivement. C'est d'abord parce que la sélection ethnique a opéré au niveau du territoire urbain que la ségrégation existe dans certains établissements. Mais cela ne veut pas dire non plus que les collèges ne font que gérer des déterminismes venus d'ailleurs, et qu'il ne sont qu'une éponge de leur environnement, ni que les faits ici décrits sont inéluctables. Comment expliquer dans ce cas qu'un autre collège, proche de celui de l'exemple étudié, n'ait pas de classes de niveaux (même s'il a des groupes de niveau-matière), et ait une qualité de vie très supérieure aux attentes sociales, quand bien même sa population est exactement semblable, recrutée sur les mêmes quartiers, et que ses locaux ne sont pas plus favorables au travail ?

Notre étude montre simplement comment, par une suite de renoncements, de conflits non régulés, de revendications diffuses, de choix informulés, un établissement scolaire peut *construire* des "noyaux durs", désignés par une ethnicité parfois revendiquée. La gestion de la transgression renforce l'injustice d'une pénalité scolaire qui relève souvent plus de l'arbitraire que du droit. Mais par ailleurs, en révélant l'importance de l'effet-établissement et de l'effet-classe (ce qui pourrait constituer un effet de système), les cas étudiés montrent en creux que rien n'est fatal : c'est dans un système local interactif plus que dans une quelconque "prédisposition" culturelle ou sociale à la transgression que gît la "déviance" scolaire, conséquence plus que cause.

²¹⁸ Cf. ROCHE Sebastian (1996), Les incivilités vues du côté des institutions : Perceptions, traitements et enjeux. *Les Cahiers de la sécurité intérieure* (23), 1^{er} trimestre, p. 86-99.

²¹⁹ Un élève sur deux dit qu'il y a du racket dans cet établissement, contre 1 sur trois en moyenne.

5. LA MICRO-SOCIÉTÉ DE SURVIE*

Ce chapitre présente la notion de "micro-société de survie" et expose brièvement ses effets sur l'évolution des sociabilités des adolescents. Il s'appuie sur un travail de recherche mené par l'auteur pendant huit ans auprès du même groupe de jeunes²²⁰, complété ultérieurement par des interventions psychosociologiques en divers lieux.

LE DÉVELOPPEMENT DES MICRO-SOCIÉTÉS DE SURVIE : UN PROCESSUS DES ANNÉES 1980.

Lors de nos interventions dans des quartiers d'habitat social très différents, nous avons repéré un processus qui s'actualise de manière spécifique selon les contextes, les ressources locales et les projets politiques des villes, mais qui cependant présente des caractéristiques communes. Face au chômage, au retrait du militantisme des classes moyennes, les sociabilités internes au quartier ont évolué très rapidement. Les groupes de jeunes adolescents sont devenus des lieux d'exclusion sociale. Dans les générations précédentes, de nombreux jeunes des quartiers populaires appartenaient à des bandes et cultivaient des histoires héroïques, celles de leur quartier, de leur groupe²²¹. La bande était à la fois un endroit d'initiation, d'appartenance et de confrontation à la transgression de la loi. À l'entrée dans la vie adulte, des nombreux jeunes quittaient le groupe pour fonder leur propre famille et pour travailler. Certains d'entre eux s'installaient plutôt dans la grande délinquance.

Dans les années 80, la bande des jeunes est devenue un lieu de repli, d'inclusion au sein de la « cité » (l'ensemble d'habitat social). Plusieurs facteurs y ont contribué : le chômage et l'impossibilité d'exercer des rôles sociaux, en particulier celui de travailler, la présence massive des drogues au sein des quartiers, le développement d'une appartenance à une condition spécifique, celle des « jeunes de la cité » en contre-dépendance de l'appartenance à la société.

Ainsi, les économies souterraines et le développement d'argent illégal par les trafics, en particulier celui des drogues, ne se limitent pas à un phénomène socio-économique, c'est un élément central d'un processus de repli identitaire. Les adolescents confrontés à l'exclusion sociale n'ont pas pu faire l'épreuve du « moratoire psychosocial » que décrit Erikson, ils n'ont pas pu vivre le processus d'individualisation qui leur permettrait de se reconnaître comme sujet social. Il leur est difficile de se projeter dans le temps et de développer des stratégies pour se réaliser personnellement. Cette situation les a conduits à

* Joëlle Bordet

²²⁰ Cf. BORDET Joëlle (1998), *Les " Jeunes de la cité "*, Paris, PUF.

²²¹ Cf. ESTERLE-HEDIBEL Maryse (1997), *La Bande, le risque et l'accident*. Paris, L'Harmattan.

s'inscrire dans des modes de vie caractérisés à la fois par leur caractère chronique et par l'immédiateté. Ils ont créé ce qu'on peut appeler des micro-sociétés de repli, contre-dépendantes des valeurs de la société dominante, et ont, par la création de liens symbiotiques forts, tenté de mettre à distance les images négatives produites par leurs échecs.

Progressivement, les leaders héroïques ont été supplantés par des leaders "patrons" des trafics et de la dette au sein de la cité. Être dans "le double", c'est à dire bénéficier d'un emploi légal et être le leader de l'économie souterraine est devenu une position de pouvoir. Les leaderships ont souvent fait l'objet d'affrontements entre les jeunes et parfois entre les familles. Confrontées à l'exclusion sociale et à la discrimination, les familles originaires de l'immigration sont parfois devenues les leaders internes de ces micro-sociétés de survie.

Lors de nos premières enquêtes, les distinctions entre «l'argent propre" et "l'argent sale" étaient très affirmées par les jeunes eux-mêmes et par leurs familles. Au fur et à mesure de nos travaux, nous avons constaté l'affaiblissement de cette distinction et la participation importante des économies illégales aux budgets familiaux. Par ailleurs, les *leaderships* organisateurs de ces trafics ont été de moins en moins familiaux, et de plus en plus tenus par des jeunes "professionnels" constitués en réseau à une échelle qui ne se limitait plus au quartier. En même temps, il faut souligner que, lors de nos enquêtes, nous avons souvent constaté la vive demande des adultes et des jeunes eux-mêmes à pouvoir être comme les autres, à bénéficier de la même autonomie et de la même protection que les classes moyennes.

L'inclusion au sein des micro-sociétés de survie constitue pour tous une très grande violence, car elle signifie l'instauration à la fois d'une protection et d'une dépendance à un groupe spécifique, avec une assignation à territoire très forte. Cette situation d'exclusion sociale tend à devenir pour certains une mise au ban de la société, elle confère aux personnes un intense sentiment de frustration et d'indignité.

Jeunes filles et jeunes garçons vivent ce risque semblablement, mais le réalisent de façon fort différente. Trop souvent, les conduites des jeunes garçons ont été mises en exergue, tandis que les modes de réaction et de défense de filles étaient passés sous silence et faisaient moins l'objet de stratégies d'intervention. Or il est important d'analyser les processus, en veillant à les resituer dans l'évolution historique, pour comprendre les enjeux actuels : évitons de simplifier des réalités sociales complexes et évolutives par la création de stéréotypes ou par l'ethnicisation.

APPARTENIR A LA MICRO-SOCIETE DE SURVIE : UN ENJEU FORT DES ADOLESCENTS, EN CONCURRENCE AVEC LEUR INSERTION DANS LA SOCIETE

Aujourd'hui, les adolescents qui ont vécu leur enfance dans des familles incluses dans ces micro-sociétés de survie et aux prises avec l'exclusion sociale sont conduits à se situer face à trois espaces-temps qui ont des valeurs, des codes et des règles de vie différents. Au sein de la famille, dans le quartier et dans les institutions, en particulier à l'école, ils sont confrontés à des enjeux mais aussi à des valeurs, à des règles et des identifications

spécifiques. Face à cette situation, de nombreux jeunes ont des attitudes adaptatives, et offrent l'image attendue, en fonction de leurs interlocuteurs, afin d'obtenir les bénéfices escomptés. Ceci a des conséquences importantes sur la construction de leur identité et sur la capacité qu'ils ont (ou n'ont pas) d'être dans un rapport d'individualisation et d'accès à l'autonomie personnelle. Ces processus adaptatifs les maintiennent dans un rapport de dépendance par rapport aux adultes et aux représentants des institutions, et les empêchent de "grandir" et de faire la preuve de leur capacité à exercer des responsabilités.

En conséquence, les jeunes qui se réfèrent aujourd'hui à la condition de «jeunes de la cité» entretiennent un rapport complexe aux représentants des institutions. Ils sont vis-à-vis d'eux à la fois dans un rapport d'utilisation et d'agressivité. Ceci est significatif de leur frustration et des mécanismes de défense qu'ils activent pour affirmer et revendiquer une condition spécifique face à l'exclusion sociale. La lutte contre les discriminations s'avère ainsi à double tranchant. Elle peut venir conforter les mécanismes de défense, si les institutions et les responsables politiques ne s'engagent pas en même temps dans un projet de soutien à la sortie pour "être comme les autres" au sens du droit commun.

Notamment, l'utilisation de jeunes fortement inscrits dans les micro-sociétés de survie pour maintenir la paix sociale, en leur conférant par exemple des statuts "d'emplois jeunes", peut avoir des effets difficiles, car de telles positions renforcent considérablement leur pouvoir au sein des micro-sociétés, et contribuent au repli et à la fermeture de celles-ci.

Il est dès lors nécessaire d'analyser les situations locales au cas par cas, et de veiller à ménager des lieux de transition. Les nouveaux statuts peuvent y contribuer à condition d'être fortement accompagnés et s'ils n'ont pas pour mission prioritaire de faire un "tampon" entre les micro-sociétés de repli et la société. Les emplois d'aides éducateurs à l'école, de médiateurs sociaux, ou d'adjoints de police constituent un enjeu prioritaire de ce point de vue.

L'école, aujourd'hui, est fortement investie par tous, adultes et enfants. Dans tous nos entretiens, réussir à l'école représente une valeur importante. Cependant, certains adolescents commencent à estimer qu'ils "ne s'en sortiront pas" par l'école et par le travail, et ils visent dès l'âge de douze ou quatorze ans à construire leur place au sein de la micro-société, pour tenir un rôle avantageux dans les relations sociales et économiques. Le rapport à l'argent est très important : l'argent est à la fois une valeur réelle et un symbole de la réussite. Les modes d'accès à l'argent sont de plus en plus souvent appréhendés en fonction des risques encourus par rapport à la loi, les jeunes voient rarement l'argent comme le produit du travail.

L'idée que des statuts d'auxiliaires ou de médiateurs vont leur permettre d'exister en citoyens autonomes est parfois très éloignée de leurs représentations. Il faut aujourd'hui non seulement faire un travail pédagogique, mais créer les conditions pour que les jeunes éprouvent la valeur de la citoyenneté autonome et la dignité que cela procure en tant que sujet social. Pour lutter contre les replis internes en micro-société, il est nécessaire de créer les conditions de reconnaissance du "tiers public" (de la loi) au sein des quartiers, dans une proximité avec ces jeunes. C'est pourquoi l'existence d'espaces éducatifs publics de proximité représente un enjeu majeur pour les habitants aux prises avec l'exclusion sociale et pour leurs enfants.

LUTTER CONTRE LE REPLI AU SEIN DES MICRO-SOCIÉTÉS DE SURVIE : SELON QUELLES MODALITÉS ?

Dans certains cas, ces micro-sociétés de survie constituent un nouveau mode de régulation de l'exclusion sociale. Or l'analyse des rapports à l'intérieur de ces micro-sociétés met à jour des solidarités, des protections mais aussi des rapports de domination très forts. La disparition progressive de "tiers public" au sein des rapports sociaux internes à ces quartiers et le développement de tampons entre les micro-sociétés de survie et la société constituent ainsi un risque majeur pour la démocratie.

Qu'y peuvent les institutions ? Nos travaux sur la co-production de la sécurité avec les habitants eux-mêmes montrent qu'elles peuvent lutter contre les replis si elles multiplient dans les quartiers les situations de reconnaissance de la citoyenneté. Il s'agit de soutenir les habitants en favorisant leur accès à l'autonomie, de sorte à empêcher qu'ils ne deviennent dépendants des lieux de repli. Ceci suppose une volonté politique d'organiser la participation des habitants. Retrouver le partage, développer des solidarités et construire ensemble constituent des enjeux importants pour qu'une partie de la population se ressente comme partie prenante de son destin, et non plus au "ban de la société". Une des priorités de l'action publique devrait donc être de soutenir au quotidien l'exercice de la loi et des droits pour tous.

A ce propos, l'école occupe une place réelle et symbolique très importante. Lors d'une intervention menée à Sarcelles à propos de la place des parents au collège, les parents ont exprimé leur intérêt pour la réussite scolaire de leurs enfants, mais aussi leur souci que l'école soit un lieu de socialisation positive et heureuse. Ils ont dit leur plaisir à découvrir la vie de l'école, à ouvrir cette « boîte noire ». Progressivement s'est construit un autre mode d'échange avec les enseignants, davantage dans le partage de responsabilité par rapport aux enfants. D'un point de vue psychologique, on peut dire que l'instauration d'une co-production positive avec les parents ainsi qu'avec les autres institutions éducatives du quartier a favorisé la constitution d'une instance adultes capable de faire repère pour les enfants et les adolescents. En règle générale, il semble que les coopérations qui s'établissent au quotidien entre les représentants des institutions, les habitants et les jeunes eux-mêmes représentent une modalité centrale pour lutter contre les ruptures et les replis défensifs au sein des quartiers.

6. LES « BEURETTES » AUJOURD'HUI •

La figure triomphale et branchée que désigne l'expression « beurette » a vécu. Si pendant près de deux décennies, elle a pu sembler aller de soi, entre héroïsme émancipateur et victimisation patriarcale, elle s'estompe aujourd'hui, sa vraisemblance érodée par la réalité historique, sociale et culturelle complexe que vivent les filles de parents nord-africains en France²²². Si ce mot de beurette a jamais eu une vertu, ce fut au mieux d'accorder une visibilité positive et homogène à des filles n'en finissant pas de se réaliser, contrastant opportunément avec celle de frères tout en violence contenue ou exacerbée, au pire de leur concéder un répit qui s'achève avec le siècle. Les voici donc, et nous avec, face à leur vie et à celle de leurs parents, telles quelles, sans masque ni fioriture, sans sollicitude ni dénonciation. Avec la fin des « beurettes », fiction ambiguë qui nous les fit perdre de vue dans leur intégrité et leur ambivalence, il nous faut apprendre à les voir telles qu'elles veulent être vues et non pas telle qu'un prisme confortable les a trop longtemps déformées.

A cette figure convenue qui ne permet plus de comprendre grand chose de ce qu'elles vivent et ressentent, il devient urgent de substituer d'autres analyses qui les montrent dans leur conformisme et leur singularité. A l'ère de la mini-jupe et de la cigarette, de la tradition contre la modernité, des parents arabo-musulmans contre la société française, succède celle de l'islam de France, de parents artisans ignorés et méprisés de l'intégration, de filles françaises qui pour exister pleinement dans leur société doivent renouer les fils de leur généalogie et dénouer ceux de leur histoire subjective.

Pour y parvenir, elles sont conduites à mettre à jour la double assignation qu'elle tentent de dépasser. D'un côté, une société qui se veut accueillante pour des filles supposées écrasées par une culture oppressive et les appellent donc à s'émanciper pour s'intégrer « naturellement » dans un tout national moderne. De l'autre, supposés dépendants d'une communauté largement fictive²²³ mais attachés à un récit de l'exil porteur de sens, leurs parents les appellent à une fidélité coutumière qui scelle une continuité entre les générations et doit confirmer le bien-fondé de l'émigration/immigration²²⁴. Dans cette double assignation, il n'y a pas d'un côté ceux qui ont raison et ceux qui ont tort, il y a deux légitimités qui s'affrontent et qui

• Nacira Guénif-Souilamas.

²²² Je ne m'étendrai pas ici sur les pièges tendus par les mots qui en disent long sur notre perception des migrants et de leur histoire en France ; maghrébin, travailleur immigré, jeunes issus de l'immigration, double culture furent des trompes l'œil commodes. Sur ces aspects, je me permets de renvoyer à mon livre *Des « beurettes » aux descendantes d'immigrants nord-africains*, Paris, Grasset/Le Monde, 2000.

²²³ Cf. KHOSROKHAVAR Farhad (1997), *L'Islam des jeunes*, Paris, Flammarion.

²²⁴ Cf. SAYAD Abdelmalek (1999), *La Double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris, Seuil

prennent, ultime recours, la fille (mais aussi le garçon) à témoin du malentendu et les somment de prendre parti.

Sommaton déchirante et irrésolue, on s'en doute. Comment opérer un choix entre les siens et soi, entre les siens et son monde ? Comment faire entendre qu'il ne s'agit pas d'un choix entre ouverture à la modernité et repli sur une communauté envahissante ? Pourquoi devoir trancher entre la nécessaire appartenance à une lignée, une généalogie qui inscrit dans la succession des générations et y confère une place unique à chaque individu et l'appartenance à une société qu'elles peuvent contribuer à forger et transformer, pour autant qu'on leur en laisse la chance ? D'abord déchirées par ce choix impossible, les filles montrent comment cette double assignation s'inscrit dans les gestes et les mots, comment elle se met en scène aussi bien à l'école, dans la vie juvénile que dans l'intimité familiale. Elles démontrent aussi qu'en se défaisant du regard qui pèse sur elles, elles défont la double contrainte qui s'impose à elles et ébauchent des réponses personnelles. Mais pour mieux comprendre comment on en est arrivé là, faisons quelques arrêts sur image.

En famille, l'opposition entre dedans et dehors, donc entre « arabo-musulman » et français, semble absolue et irréductible : on pense être dans une intériorité hermétique. Pourtant, la pénétration du regard dominant, de ses règles et de ses « valeurs », celui de la société dite d'accueil, dans l'intimité familiale est profonde. Parfois même ce regard colonise les êtres et leur pensée, révélant la forte perméabilité de la vie privée des plus dominés, ouvriers et immigrés, aux normes sociales²²⁵. Ainsi, la vie des filles en famille est soumise à la lecture civilisatrice qui prévaut à l'école, dans la rue, dans les médias. Mes parents sont-ils modernes, sont-ils adaptés à la société française, acceptent-ils que « je vive ma vie », comme elles s'interrogent ? Tout est symboliquement chargé, le moindre geste, la moindre demande ou réflexion est lesté de mobiles souterrains et de significations existentielles. Pour nous, ce ne sont pas des filles, adolescentes ou jeunes adultes qui réfléchissent sur le hiatus inévitable entre générations et les moyens de le dépasser, ce sont des femmes opprimées qu'il faut sauver d'une influence néfaste. La condamnation sans appel que subissent les parents immigrés des filles, les confine dans l'inaptitude et l'indignité -version immigrée des parents démissionnaires de milieu populaire- et justifie les cordons sanitaires que les acteurs institutionnels tentent, avec une naïve bonne foi, de déployer entre les filles et des hommes, frères et pères, animés d'une volonté de puissance malfaisante. J'entendais encore récemment l'auteur, serviteur revendiqué de l'Etat, d'un ouvrage dénonçant l'absence déjà ancienne, ou faudrait-il dire structurelle, de politique d'intégration des immigrés en France²²⁶, louer le travail solitaire et méconnu d'associations qui veulent « soustraire les filles à l'influence de leur père », comme s'il allait de soi que celle-ci ne pouvait qu'être néfaste. Mais à ce jeu de séduction qui consiste, pour les détenteurs d'une culture occidentale sûre de sa légitimité, à faire « la danse des sept voiles » de la civilisation libératrice à des filles qui pourraient, ultime danger, être tentées d'en porter un autre tenu pour bien plus inquiétant, ne gagne pas qui veut. Car les filles disent fermement qu'elles ne veulent pas rompre des relations filiales, qu'il est facile de réduire à des brimades et des contraintes par corps alors qu'elles sont aussi porteuses d'affection, d'entraide et d'une promesse de réhabilitation de pères souvent brisés et humiliés par une vie d'exploitation dans l'invisibilité. Là où

²²⁵ Cf. LAPEYRONNIE Didier (1993), *L'Individu et les minorités*, Paris, PUF.

²²⁶ Cf. FABER Jean (2000), *Les Indésirables*, Paris, Grasset.

on l'on s'attend à voir des femmes révoltées contre des hommes imbus de leur pouvoir, on découvre des filles consolant des pères meurtris, raillant des frères empêtrés dans leur virilisme. Elles soulignent aussi que les mères excellent tout autant à incarner un patriarcat qu'elles perpétuent pour gagner des parcelles du pouvoir parental. Elles signent avec les uns et les autres l'armistice de l'affection et fondent une alliance nourrie par la parenté et par la commune expérience de l'incompréhension des autres. Espace de conflit entre et au sein de chaque sexe et de chaque génération, mais aussi espace de solidarités, de partage de ressources limitées comme de difficultés parfois cumulées, leur intimité familiale est plus riche qu'il n'y paraît. Et elle appelle d'autant plus de protection que la vulnérabilité matérielle et l'« origine » culturelle les exposent aux évaluations d'institutions qui contraignent à la transparence.

Apparaît là le nœud du malaise entre les tenants d'une culture institutionnelle et ses bénéficiaires immigrés. Pour se conforter, celle-ci prône des critères -monogamie, francophilie servile à défaut d'une francophonie dont le contraire est l'illettrisme, salariat durable, esprit ouvert, invisibilité de tout signe distinctif- ne devant souffrir aucune entorse. La docilité procure considération frileuse et « éligibilité » dans les institutions d'éducation et d'assistance. Le tout est de savoir araser des aspérités culturelles inopportunes avec le doigté que l'on retrouve par exemple dans l'offrande généreuse de gâteaux lors de l'*Aïd* qui clôt le ramadan. Pour rassurer, il convient de gommer son caractère religieux au profit d'un exotisme festif et culinaire de bon aloi. Au fond, les familles sont « invitées » à cultiver le contresens, à faciliter les glissements de regard, à offrir une version *soft* d'une culture qui sinon apparaît rugueuse et hostile, irréductible. Prises entre des parents si marqués par leur culture et des institutions si jalouses de leur supériorité culturelle, les filles n'en mènent pas large et tentent d'ouvrir un espace de liberté tempérée au-delà de querelles de préséance qui paraissent dérisoires au regard des enjeux d'avenir qui se dessinent.

Tout le monde fait comme si les familles « immigrées » de ces filles « françaises » aspirent « naturellement » à entrer dans le système assistantiel et ses témoignages de commisération, sans réticence, presque avec une reconnaissance docile devant l'opportunité qui leur est offerte. Et ce faisant, on conjugue sans risque dépendance voulue, incapacité à s'assumer et culture *étrange*.

Cette vision erronée des choses dissimule la vraie difficulté des relations entre les familles des filles et leurs interlocuteurs institutionnels : des familles « assistées » ne peuvent pas revendiquer un modèle culturel différent de celui qui leur assure accès à l'éducation et à l'assistance. Il s'agit dès lors moins d'une culture irréductible dans sa différence, qu'illégitime du fait de sa position dominée, ouvrière et immigrée. La lèse-majesté de ces familles, et des filles qui ne prennent pas position, est de ne pas se conformer aux « valeurs » culturelles tout en étant socialement dominées.

Sentant confusément ce qui se joue dans leur scolarité, les filles traduisent le malaise croissant auquel les exposent des injonctions contradictoires qu'elles tentent de surmonter, en forgeant des réponses subjectives à des principes imposés sans débat. Ainsi en est-il de l'obligation de résultat scolaire sur laquelle se rejoignent parents et enseignants, tous porteurs d'une conception ascétique de la réussite. En optant pour l'hédonisme juvénile, les filles renvoient tous les adultes dos à dos. « Dévier » du droit chemin qui mène à l'excellence scolaire revient à emprunter les chemins de traverse du « dévergondage ». C'est d'ailleurs avec les mêmes mots qu'elles parlent de ces deux expériences qu'a priori tout sépare. S'éclater consiste simultanément ou successivement à sécher les cours et à dépasser les heures de sortie autorisées par les

parents, donc à désobéir aux mêmes appels à la discipline comportementale. Cet appel est d'ailleurs bien plus pressant en direction des bons élèves de classe populaire, dont les enfants de migrants, qu'à l'adresse des classes moyennes. Comme s'il existait une disposition naturelle des dominés à s'écarter des règles entrant en conflit avec les dispositions du bon élève et les obligeant à une plus grande maîtrise de soi.

Ainsi, cette différence culturelle des filles qui ne cesse d'être exhibée de toutes parts comme un étendard, pour être stigmatisée ou revendiquée, gagnerait à être mise en perspective avec les formes de domination contemporaines. Être tenue à l'émancipation sans en détenir les moyens matériels et culturels peut s'avérer une redoutable arme de domination sociale et donc d'aliénation pour des filles qui ne sont plus prêtes à tout pour ressembler à l'icône de *la* femme libérée.

L'attachement à leur famille traduit a contrario leur lucidité face à un horizon des possibles rétréci (cela vaut d'ailleurs aussi pour leurs frères) et non pas une dépendance statutaire et personnelle à l'égard de parents auxquels on prête des pouvoirs démesurés. Dans cette conception exorbitante du pouvoir des pères, il faut voir la double efficacité du regard dominant. D'une part le discours dépréciateur et suspicieux sur les pères contribue à les dégrader dans l'espace public et à les délégitimer dans l'espace privé. Ce dernier mouvement est accentué par le fait que les filles activent directement ces stéréotypes dans leur rapports filiaux : elles sont effectivement convaincues que leur père répondra non à toutes les demandes puisque tous sont rétrogrades. S'il n'en fallait qu'un, l'exemple d'une étudiante algérienne en attente de naturalisation vivant en province suffirait à faire voler en éclat cette vision manichéenne de la modernité contre la tradition. Le récit de Kenza accrédite l'idée de la responsabilité exclusive des pères dans les conflits avec leurs enfants et plus encore les filles²²⁷. En effet, cette étudiante raconte comment ses relations ont atteint un point de non retour, séparation, menaces de mort, cessation de toute aide aux études, alors même que sa sœur aînée vit en cité universitaire, reçoit une aide et revient régulièrement au domicile des parents sans susciter de reproche ou de tension. Le sort diamétralement opposé fait à ces deux sœurs dépend pourtant du même père. Comment expliquer ce contraste sinon en introduisant des paramètres qui ont plus à voir avec l'économie affective des relations entre générations et entre genres au sein de familles, quelle que soit leur origine nationale ou leur culture sans se contenter d'interprétations culturalistes simplificatrices ?

Cet exemple est emblématique de bien des raccourcis que nous empruntons pour ne pas voir la complexité d'histoires dans lesquelles nous entrons par effraction. Où l'on préfère parler de repli communautaire là où se négocie le sens de l'exil et d'existences ballottées dans le temps, dans l'espace, par l'Histoire et par des péripéties que nous balayons d'un revers de la main. Où l'on préfère voir de la déviance là où il y a de l'humiliation et du mépris partagé et transmis de génération en génération. Où l'on veut trouver l'inadaptation de comportements face aux institutions là où il faut discerner une timidité et une peur à la mesure des attentes nourries et cultivées en exil.

Si l'on persiste à simplifier pour les parents migrants d'Afrique du Nord et leurs descendance ce qui est complexe pour tous dans nos sociétés en mutation, l'ethnisme a de beaux jours devant lui. Pour ma part, j'y vois des figures désajustées qu'il ne faut pas confondre.

Produit des assignations évoquées au début, *l'ethnicité subie* par les filles, mais cela vaut tout autant pour leurs frères, n'est que la conscience malheureuse de soi, le

²²⁷ In *Des « Beurettes » aux descendantes...*, *op. cit.*

sentiment d'être tout entier défini par une nature sur laquelle on n'a aucune prise, une essence que l'on perpétue passivement sans aucune capacité à être et à changer. Dans les stéréotypes dominants de l'arabe, du musulman, de l'immigré maghrébin, il y a avant tout et surtout cela, distillés partout et reconduits aussi par ceux qui en sont l'objet. Les filles sont les premières à dire qu'elles naissent musulmanes et qu'elles ne peuvent que le demeurer toute leur vie. En cela, elles répondent certes à une définition largement promue dans leur famille. Mais elles alimentent malgré elles la représentation persistante en France selon laquelle l'Islam est insoluble dans la république laïque.

A l'inverse et en réaction contre une vision naturalisée de leurs parents véhiculée aussi bien par eux que par l'ambiance générale, les descendants de ces migrations nés de la colonisation, activent une *ethnicité positive*, fruit d'une quête identitaire semblable à celle de n'importe quel individu en devenir. Celle-ci recherche les sources de sa généalogie, refuse de se couper des générations antérieures, interprète les récits de l'exil, de la migration, repère les signes de changement de sa société et invente les formes d'appartenance et de participation à un collectif qui n'exige pas de se dissoudre en tant qu'individu. Plus, il est possible de s'affirmer à partir d'une singularité familiale qui n'est plus vue comme une menace, plus il devient possible d'appartenir à une société que l'on contribue à transformer et à vivifier.

Les filles parlent d'une spiritualité musulmane apaisée qui les aide à persévérer dans les études, de choix amoureux, contredisant la coutume, qu'il leur faut concilier avec le désir des parents de ne pas les perdre, du choix de prénoms arabes à leurs enfants français. Elles disent le dépassement du risque toujours lancinant de l'abandon à la raison des autres au prix de la haine de soi et des siens. Ni des parents intransigeants, ni une société fermée à sa diversité n'ont à gagner à cette affirmation dialectique de la singularité : ils y voient la fin d'explications rassurantes. Mais en persévérant, les filles montrent qu'elles s'engagent dans des négociations, des *compromis*, des accords imparfaits que leur parcours contribue à améliorer et à transformer en « libertés tempérées »²²⁸. Elles renversent l'ordre généalogique des apprentissages, elles sont en lieu et place de leurs parents les pionnières²²⁹, dans un monde familier que les mutations traversées rendent plus incompréhensible à leurs aînés²³⁰. Même si elles ont souvent le sentiment de leur incomplétude, il faut moins y voir l'indice d'une difficulté à exister que nous partageons tous que la promesse de certitudes forgées dans le doute et le questionnement.

L'enseignement ultime de cette expérience de l'inachèvement identitaire et de ses causes familiales et sociales excède la simple existence de filles de migrants nord-africains qui n'aspirent plus qu'à une indifférence signe de leur banalisation.

Ces parcours construits au-delà des préjugés montrent que les discriminations contre lesquels nous prétendons tous lutter sont le produit d'une rhétorique de l'intégration qui a fait entendre trop tard ses accents émancipateurs. Anachronique, l'invitation qui s'est souvent mue ces vingt dernières années en injonction à peine déguisée à s'intégrer

²²⁸ *Ibidem*

²²⁹ SAYAD Abdelmalek (1999), *La Double absence...*, *op. cit.*

²³⁰ Cf. TOURAINE Alain (1997), *Pourrons-nous vivre ensemble ? Egaux et différents*, Paris, Fayard.

à n'importe quel prix, a été contre-productive et a généré ce qu'elle prétendait combattre : le racisme et ses discriminations.

Pourquoi un tel gâchis alors que les parents des jeunes stigmatisés ont été des intégrateurs ignorés et méprisés et que tous les immigrants plus anciens ont fini par trouver une place chèrement gagnée dans le tout national ?

Non pas qu'ils soient plus rétifs aux sirènes de l'intégration, beaucoup parmi eux n'aurait pas demandé mieux que d'y croire. Seulement, le raidissement du discours intégrateur est intervenu alors que le contexte qui devait le permettre disparaissait inexorablement : la société industrielle. Car l'intégration est une conception de l'appartenance de tous à la société qui était en parfaite adéquation avec la société du siècle dernier – si brève et qui nous paraît pourtant si durable. L'intégration concerne alors tous ses membres et non pas certaines « minorités » désignées comme problématiques ou irréductibles. Continuer de s'y référer avec un acharnement nostalgique a pour effet prévisible de produire un sentiment de suspicion et de dénigrement à l'égard de ceux qui sont dès lors considérés comme refusant de s'intégrer du fait d'un communautarisme érigé en évidence. Ainsi, nombre de descendants de migrants, nés en France ou arrivés enfants, tous socialisés ici, se sont vu opposé l'obstacle de la preuve d'une intégration qui présente une troublante ressemblance avec l'assimilation²³¹. Dans le procès qui s'ensuit, l'accusé – arabe, jeune, mâle, sous-qualifié, etc.- doit constamment protester de sa bonne foi, alors même que pour la majorité des français la question de l'intégration s'éloigne tel l'usage lointain d'une époque révolue. Sommés d'exister selon des règles anachroniques, les descendants de migrants ont subi les effets pervers de cette sommation : la banalisation des discriminations. Ainsi discriminer n'est pas le contraire d'une volonté d'intégrer trop tard affirmée, il en est l'effet direct. L'anachronisme d'une injonction paradoxale – comment s'intégrer, à quoi, alors que plus personne ne s'en préoccupe- a produit des effets dont nous n'avons pas fini de payer les conséquences existentielles et sociales. Car les discriminations ethniques, raciales ou culturelles, comme on voudra bien les nommer, puisent leur racines dans des inégalités sociales qu'elles entretiennent. Toutes appellent des actions certes politiques mais surtout une prise de conscience de la dimension discriminatoire de nos pratiques et nos discours. Une dimension d'autant plus efficiente qu'elle n'est ni volontaire ni consciente.

En outre, l'injonction, tout aussi pesante, qui est faite aujourd'hui aux enseignants d'être les artisans de l'intégration de leurs élèves, relève du même anachronisme. En se concentrant sur un devoir dont ils peinent souvent à discerner les contours et les outils, les enseignants perdent de vue les vraies potentialités qu'il y a dans la transmission des savoirs et ses ressources démocratiques. Ils reconduisent une économie des rapports pédagogiques qui en faisant reposer des inégalités scolaires, le classement, sur des inégalités sociales, les moyens d'apprendre, génère un sentiment d'injustice et une spirale de malentendus²³². Les enseignants en conçoivent un sentiment d'échec et de frustration, d'impuissance surtout. Une telle configuration contribue à ethniciser les rapports entre tous les protagonistes de l'école. Et cette tendance se propage dans un contexte social plus large, y trouve une résonance propre à en accroître les effets. De fiction, elle devient la réalité quotidienne de tous.

²³¹ Cf. LORCERIE Françoise (1999), Les habits neufs de l'assimilation en France, in Ida Simon-Barouh et Véronique De Rudder, eds., *Migrations internationales et relations interethniques. Recherche, politique et société*, Paris, L'Harmattan, p. 297-344.

²³² Cf. DUBET François (1999), Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire, in Denis Meuret, ed., *La Justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 177-193.

Le regard culturaliste, qui voit de *l'origine* là où il y a de *la domination* contribue à accrédi- ter des vues fausses qui s'érigent en unique horizon des relations entre adultes français et descendants de migrants. En déperissant, le processus d'intégration produit des discriminations redoutables qu'elles soient brutales ou subtiles et transparentes.

L'issue à l'ensorcellement par la magie des origines serait de faire plus confiance à ceux qui agissent pour fonder une réciprocité des relations alternative au leurre démocratique.

C'est aussi ce que filles et garçons de migrants, nous disent : leur volonté de s'affirmer avec leurs ressources propres et leurs limites personnelles ; ni héros, ni victimes d'un monde qu'ils façonnent avec ceux qui le partagent : nous.

TROISIEME PARTIE

**CADRE SCOLAIRE ET PROCESSUS ETHNIQUES :
DISCUSSIONS**

1. L'ÉCOLE AU PRISME DU PARADIGME DE L'ETHNICITÉ •

Les théories sociales de l'ethnicité visent, d'une part, à expliquer l'investissement des catégories ethniques par les individus en les mettant en rapport avec des processus sociaux, et d'autre part, à cerner les effets sociaux de ces investissements. On s'intéresse à l'incidence de l'activité sociale et politique sur les attributions ou les revendications ethniques et sur la saillance ethnique, et à l'incidence de la catégorisation ethnique sur les interactions sociales et dans les rapports sociaux, - si tant est que l'on puisse distinguer en l'espèce la cause et l'effet, car tout est lié en boucles. Rappelons aussi que l'ethnisation – le fait d'activer la catégorisation ethnique dans l'échange social – est saisie par hypothèse comme foncièrement asymétrique : elle s'inscrit dans les processus de la domination et du classement social. A l'échelle d'une société nationale, l'Etat apparaît comme un acteur puissant des processus ethniques. C'est principalement en rapport à son histoire et à son activité politique courante que se détermine le statut d'intrus, d'*outsider*, collectivement assigné aux immigrés indépendamment de leur statut juridique (étranger/national).

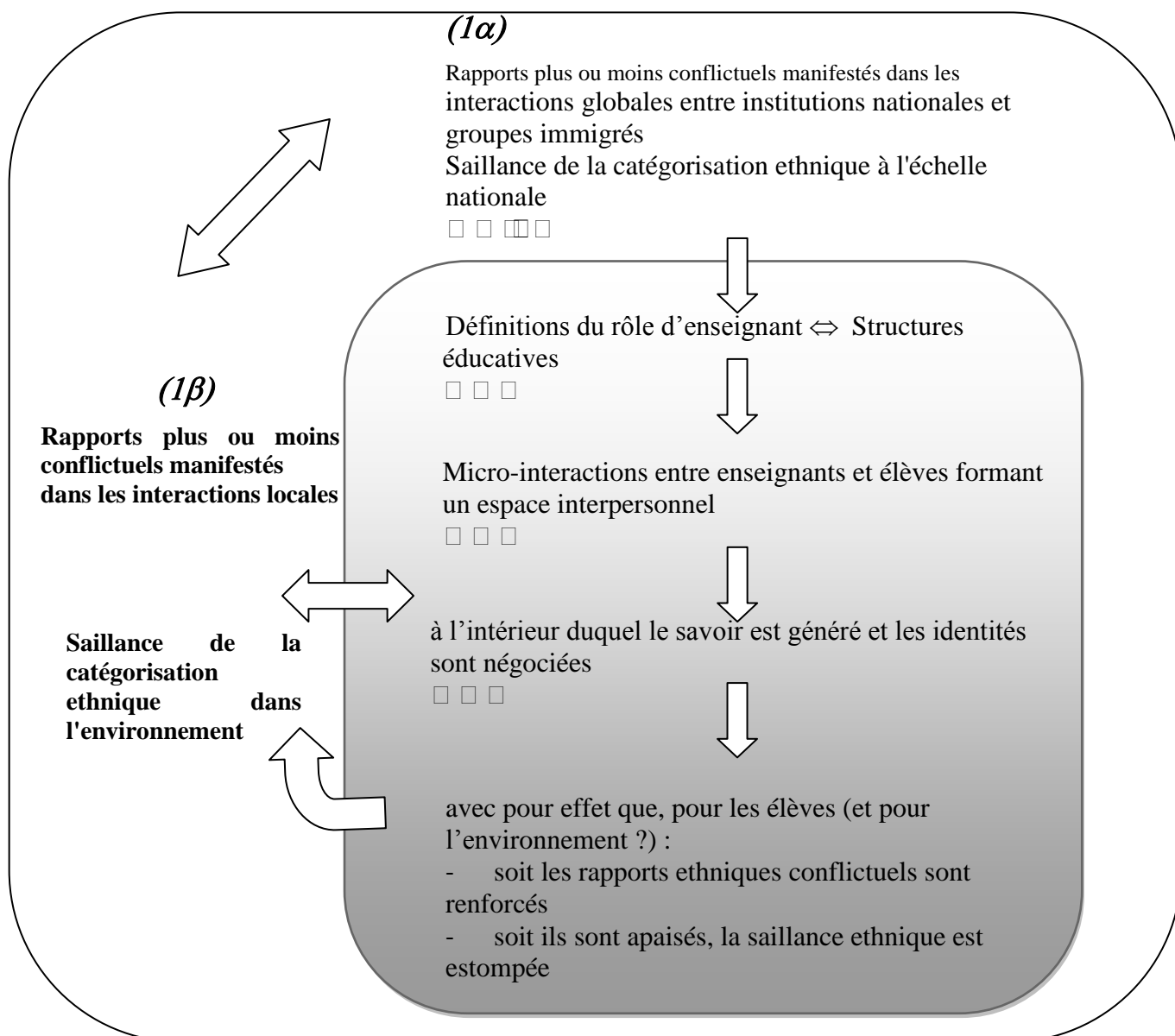
Appliquée à l'École, cette approche dessine un programme de recherche complexe et pluridisciplinaire. Ses grands questionnements se laissent formuler sous trois rubriques (qui recouvrent chacune une multiplicité de questions de recherche). On pourra chercher à voir si et en quoi :

- (1) le statut ethnique des individus (élèves, parents, enseignants) affecte la façon dont ils sont traités ou leur façon d'interagir dans l'espace scolaire
statuts ethniques des individus -> statuts et rôles d'élève, de parent, d'enseignant
- (2) les pratiques et situations scolaires influent sur la revendication ou l'attribution d'un statut ethnique aux individus, ou sur la saillance de l'ethnicité
pratiques scolaires -> statuts ethniques des individus ou saillance de l'ethnicité
- (3) les structures, formes et contenus de l'éducation (curricula, matériels didactiques, leçons) reflètent la domination ethnique et l'ethnonationalisme, ou bien y résistent et en donnent une compréhension critique.
ethnonationalisme et domination -> structures, programmes et activités scolaires²³³

Encore une fois, la distinction des rubriques est un artefact du questionnement causal. Il faut les réinsérer par la pensée dans une causalité systémique généralisée. Le schéma ci-après permet de repérer plus précisément l'ancrage de ces trois rubriques de questions dans les fonctionnements systémiques.

• Françoise Lorcerie

²³³ Pour une présentation de la question de savoir en quoi la théorie de l'ethnicité est pertinente dans l'approche des faits d'éducation, voir, aussi, R. Murray THOMAS (1994), "The meaning and significance of ethnicity in educational discourse", *International Review of Education* 40 (1), p. 74-80.



Un cadre analytique pour l'étude des modes et enjeux de l'ethnicité à l'école.

adapté de Jim Cummins, "Minority Status and Schooling in Canada",

Anthropology & Education Quarterly (23-8), 1997, p. 424.

L'institution scolaire est saisie ici comme une organisation sociale qui fait partie du système institutionnel national et s'insère dans l'environnement social global (noté *1a* dans le schéma) ainsi que dans un environnement local (*1b*), - deux niveaux interreliés de la constitution de la société. L'étude de l'ethnicité amène à s'interroger sur les conditions et les modalités selon lesquelles les statuts et rapports ethniques qui prévalent dans l'environnement social et politique s'actualisent dans l'École, à tous les niveaux. Mais par ailleurs l'École produit des effets sociaux. On peut donc aussi l'envisager comme un relais par lequel la catégorisation ethnique se module, voire se

produit, s'intensifie ou s'atténue, par le biais des activités sociales qui s'effectuent dans son cadre (flèche de retour vers (1)).

C'est à l'échelle des jeux d'interactions qui forment le quotidien de chaque école, à l'occasion des activités d'enseignement ou autour d'elles (3), que du savoir est généré et des identités sont investies par les élèves et les professionnels (4). Là ont lieu, *le cas échéant*, des processus d'imputation et de prise d'identité ethniques de la part des acteurs de l'École. Là aussi se construit, *le cas échéant*, une réflexivité sur les processus ethniques, tandis que des valeurs collectives se mettent à l'épreuve (5). Mais l'échelon administratif supérieur ne doit pas être négligé si l'on souhaite rendre compte de l'incidence du cadre scolaire lui-même sur la production scolaire de l'ethnicité et sur sa gestion. Les structures éducatives (architecture des scolarités, gestion des établissements) protègent plus ou moins l'espace scolaire des tensions ethniques (2a). Quant aux normes professionnelles statutaires, qui s'articulent avec la formation reçue par les agents et avec les programmes, elles disposent plus ou moins les professionnels à méconnaître les problèmes ou à les reconnaître, voire à conduire des activités d'apprentissage en la matière (2b).

Pour revenir aux distinctions faites plus haut, la rubrique (1)

statuts ethniques des individus -> statuts et rôles d'élève, de parent, d'enseignant s'attache prioritairement aux liaisons (1b) -> (3), (4) ;

la rubrique (2)

pratiques scolaires -> statuts ethniques des individus ou saillance de l'ethnicité s'attache prioritairement aux liaisons (3), (4) -> (5) -> (1) ;

enfin, la rubrique (3)

ethnonationalisme et domination -> programmes et activités scolaires s'attache plutôt aux liaisons (1a) -> (2).

Les travaux disponibles ne permettent pas de détailler l'ensemble de ces objets et liaisons, encore moins d'appréhender leur complexité systémique. S'agissant d'un nouvel objet d'investigation, accessible depuis peu [Simon, 1999], tout porte à croire que la connaissance des modes d'ethnicisation propres aux situations scolaires va s'enrichir rapidement. Pour le présent chapitre, nous avons pris comme entrées les statuts fonctionnels : élèves, parents d'élèves, agents scolaires, en nous efforçant à chaque fois de restituer ce que l'on sait aujourd'hui de l'effet des statuts ethniques sur les statuts fonctionnels dans l'école, et inversement. Un paragraphe est en outre consacré à la transposition scolaire de l'ethnonationalisme.

Ainsi, compte tenu des lacunes des connaissances actuelles, seront passées en revue successivement les questions suivantes : l'ethnonationalisme scolaire ; l'incidence des statuts ethniques (minoritaires) sur les rôles d'élèves, et l'incidence de l'expérience scolaire sur les statuts ethniques des élèves ; l'incidence de l'ethnicité (majoritaire ou minoritaire) sur les rôles de parents d'élèves ; et finalement l'incidence de l'ethnicité (majoritaire) sur les rôles d'agents scolaires. Au passage, quelques points sont discutés plus en détail.

L'ÉCOLE ET L'ETHNONATIONALISME : DU CURRICULUM PRESCRIT AU CURRICULUM CACHE

L'École de Jules Ferry fut une propagatrice de l'ethnonationalisme. Mauss y insiste. Pour lui, c'est un fait et il le trouve bon, l'école nationale tend à « l'accentuation » des « caractères collectifs de la nation ». Les premiers manuels républicains en France proclament une visée civique et morale qui s'ancre dans un communautarisme [Déloye, 1994]. C'est beaucoup moins le cas aujourd'hui. L'idéologie nationaliste a été effacée des programmes, l'ethnocentrisme est officiellement condamné. Cependant, ces orientations de naguère ne font pas l'objet d'une déconstruction dans les curricula de sciences sociales, histoire ou éducation civique.

Dans l'école française, la modalité « patriote » de l'ethnonationalisme devint prégnante aux lendemains de l'installation de la Troisième République, qui faisait suite à la défaite de 1870 devant la Prusse. De nombreux travaux historiques décrivent le travail auquel se livrèrent tant les historiens que les manuels de l'époque pour unifier subjectivement les Français et susciter leur adhésion aux nouvelles institutions, en construisant un mythe national, porteur d'une fierté référée à la Grande Révolution, et au-delà, à l'histoire longue, au peuple gaulois²³⁴. Plus qu'une autre, l'historienne Suzanne Citron a démonté les ressorts de cette historiographie ethnicisante (le mythe gaulois ethnicise la France) et étatiste. « L'histoire, inventée pour l'école, est le catéchisme d'une religion de la France », écrit-elle [Citron, 1989, p. 25]. Cette histoire masque les abus de pouvoir de l'Etat, gomme les conflits de classe, personnifie « le peuple ». Une autre historienne, Mona Ozouf, exalte quant à elle l'effet de socialisation politique que produit à l'époque cette présentation de la geste collective qui sacralise la France universelle : « Naître français, c'est trouver dans son berceau une histoire miraculeusement pédagogique, progressant vers la démocratie en séquences bien ordonnées, (...) c'est avoir pour patrie la liberté, la justice, la tolérance (...). Aucun intervalle donc entre la nation empirique et la nation rationnelle, dans une identification tranquille de la France à l'universel démocratique »²³⁵.

Cette forme d'endoctrinement national s'estompa dès l'entre-deux-guerres, avec le pacifisme qui découla de la Première guerre mondiale [Loubes, 2001]. Mais l'exaltation du fait colonial, dont les Républicains avaient fait une pièce maîtresse de la célébration nationale à l'école [Maingueneau, 1979 ; Nique & Lelièvre, 1993], ne disparaîtra qu'après 1980. Les manuels récents manifestent à cet égard laconisme et distance, mais sans qu'émerge une vision différente du passé [Citron, 1989].

L'ethnonationalisme n'aurait-il pas simplement changé de forme dans l'espace scolaire (de même que dans l'environnement) ? Gommé du curriculum prescrit, ne passerait-il pas dans le curriculum caché, selon des modes à découvrir ? C'est une hypothèse que la théorie sociologique de la reproduction amène à poser. Si, d'une part, l'école est le canal spécifique par lequel s'effectue dans notre société la reproduction des statuts sociaux, sous le contrôle des groupes dominants²³⁶, et si, d'autre part,

²³⁴ « Il y a vingt siècles, la France s'appelait la Gaule, c'était déjà la même personne », écrit ainsi Camille Jullian, professeur au collège de France (cité par S. Citron, 1989).

²³⁵ Mona OZOUF, « Histoire et instruction civique », *Le Débat* (34), mars 1985, citée par Christian Nique et Claude Lelièvre (1993), *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, p. 116.

²³⁶ Pour la sociologie de la reproduction, l'univers symbolique dominant est sous le contrôle des groupes dominants de la société, il reflète leurs intérêts, il légitime leur avantage et contribue à l'entretenir. Et l'École occupe une place éminente parmi les canaux qui concourent à l'imposer. C'est la thèse défendue

l'ethnonationalisme est une modalité de la domination sociale²³⁷, on peut s'attendre à ce qu'il soit inculqué d'une façon ou d'une autre par l'école.

Il est sûr en tout cas que l'Ecole ne s'est pas empressée de transposer dans l'espace scolaire la lutte contre les discriminations, dont le gouvernement a fait une grande « cause nationale » pour l'année 2002. La discrimination ethnique n'est pas analysée, elle n'est pas reconnue comme induisant des besoins éducatifs particuliers pour tous les élèves ; la lutte contre les discriminations n'est pas transposée en contenus d'enseignement tels que les instruments juridiques nationaux et internationaux. Tout se passe comme si l'Education nationale ne reconnaissait pas les discriminations ethniques.

“ ÉTRANGES ELEVES ”²³⁸

Comment le statut ethnique des élèves affecte-t-il leur investissement des rôles d'élèves, et comment les pratiques et situations éducatives influent-elles sur les identifications ethniques ou sur la saillance ethnique parmi les élèves ?

LES ELEVES « FRANÇAIS » ET L'ETHNICITE

Le premier constat qui émerge des travaux français publiés est qu'on ne connaît presque rien sur le rapport à l'ethnicité des élèves de statut *majoritaire* (« français »). En particulier, quel est l'impact de l'expérience scolaire de ces élèves sur les attributions ethniques qu'ils effectuent et sur leur propre identification ethnique ? Les travaux traitant de l'expérience scolaire des élèves en général ne mobilisent pas le paradigme de l'ethnicité [p. ex. Dubet & Martuccelli, 1996 ; Charlot, 1999], et ceux qui mobilisent le paradigme de l'ethnicité se sont focalisés de façon presque exclusive sur les enfants d'immigrés. Quelques observations sont cependant disponibles. Joëlle Favre-Perroton pointe le « racisme petit blanc » d'élèves de LP affectés dans un établissement à fort public immigré, ce qu'ils perçoivent comme un abaissement qui vient s'ajouter à une « mauvaise » orientation [Favre-Perroton, 1999, 2000]. Et les travaux à grande échelle d'Eric Debarbieux et de son équipe sur la violence et la victimation dans les collèges démontrent que certaines organisations scolaires suscitent une « séparation haineuse » entre élèves et favorisent l'ethnisation réciproque, au-delà des injures racistes échangées, d'autres n'ayant pas cet effet [Debarbieux *et al.*, 1999, p. 71-93].

Les effets du statut *minoritaire* sur les scolarités et de celles-ci sur l'identité minoritaire sont mieux documentés²³⁹.

par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans *La Reproduction*, essai où ils appliquent à l'institution scolaire leur théorie de la « violence symbolique » (Bourdieu, Passeron, 1970). L'Ecole, posent ces auteurs, a pour principale fonction d'inculquer « l'arbitraire culturel » des groupes dominants, notamment leurs normes évaluatives. Elle le fait sous couleur de connaissances neutres, ou en sus des connaissances socialement neutres qu'elle dispense.

²³⁷ Voir les théories d'Elias et Giddens, première partie, chapitre 4.

²³⁸ Nous empruntons ce titre à Jean-Paul Payet, qui l'avait utilisé pour son mémoire de DEA (1984) sur la communication entre élèves et agents scolaires dans un LEP.

²³⁹ Les *jeunes d'origine étrangère*, c'est-à-dire nés en France d'un parent ou d'un grand-parent ayant immigré en France, représentent 17 % de leur classe d'âge. Cette moyenne nationale cache des pourcentages particulièrement élevés dans certains départements et dans certaines communes. En Seine-

LES ELEVES « MINORITAIRES » ET L'ETHNICITE : LA PART ETHNIQUE DE LA BONNE CONDUITE

Plus de docilité ou plus d'indiscipline ? Soulignons avant toute chose que la part ethnique des conduites scolaires ou des résultats scolaires est difficile à établir empiriquement. Si l'ethnicité y intervient, c'est toujours en association avec d'autres facteurs.

En tout cas, au regard des attentes scolaires sur la conduite des élèves, la théorie de l'ethnicité ne permet pas de prédire ce qui prévaudra pour des élèves de statut *minoritaire*. La probabilité de la docilité est cependant supérieure. Dans les conduites scolaires individuelles, le statut ethnique *minoritaire* induit probablement plus souvent la "bonne conduite" que l'indiscipline ou la rébellion.

Goffman, on s'en souvient, distingue cinq stratégies de « correction du stigmaté » dans l'interaction avec le *normal*. Elles se caractérisent à l'aide de deux oppositions : la recherche de ressemblance ou la recherche de différence, d'une part, et la valorisation ou la dévalorisation de soi, d'autre part. Ce sont :

- (1) l'assimilation, la recherche de conformité par dissimulation du stigmaté ou faux-semblant (ressemblance + dévalorisation),
- (2) la recherche d'excellence (ressemblance + valorisation),
- (3) la bouffonisation, ou soumission au rôle stéréotypé (différenciation + dévalorisation),
- (4) l'instrumentalisation du handicap (différenciation sans dévalorisation),
- (5) le retournement du stigmaté ou la revendication de généralité (différenciation + valorisation).

Ce cadre systématique permet de repérer de façon plausible la valeur symbolique des grands types de comportements déployés par les élèves à titre individuel. Les stratégies les plus remarquées sont celles qui correspondent à des modes d'affirmation de soi. Un roman pour collégiens raconte de façon savoureuse comment son auteur, jeune algérien de famille pauvre qui allait devenir chercheur au CNRS, a choisi un jour de passer au premier rang de sa classe et de devenir le meilleur élève (stratégie 2)²⁴⁰. Le port du voile à l'école par les filles musulmanes relève plutôt de la volonté de braver l'administration en exhibant sa religion au nom des droits de l'homme, avec le soutien virtuel des autres élèves (stratégie de type 5). Il ne signifie l'appartenance ethno-religieuse dans le respect des traditions (conformisme par rapport à l'*in-group*) que si le point de référence des jeunes filles demeure le groupe d'origine, ce qui a pu se trouver chez des jeunes Marocaines ou Turques²⁴¹.

Saint-Denis, les jeunes d'origine étrangère forment 45 % de leur classe d'âge ; à Paris, dans le Val-de-Marne et les Hauts-de-Seine, plus de 30 % ; dans le Rhône, l'Isère, les Alpes-Maritimes, la Moselle, 25 à 30 % [Tribalat, 1998]. A comparer avec les élèves *étrangers*, à savoir ceux qui, résidant en France, ne possèdent pas la nationalité française. Ceux-ci représentent 6,7 % de la population scolaire totale du premier degré et 6,1 % des élèves du second degré (chiffres MEN respectivement pour 1997 et 1996), cette moyenne masquant là encore de fortes disparités territoriales.

²⁴⁰ Cf. Azouz BEGAG (1986), *Le Gone du Chaâba*, roman, Paris, Seuil.

²⁴¹ Cette conduite ne s'analyse pas comme une stratégie de correction du stigmaté, puisque l'individu échappe à l'univers symbolique dominant.

Ce que dégagent en premier lieu les différents travaux sur les prises d'identité des jeunes issus de l'immigration en situation scolaire, c'est la prééminence des comportements indifférenciateurs, des conduites d'invisibilité, ce qu'il faut interpréter comme relevant d'une stratégie de protection de soi (stratégie de type 1). C'est là un trait général dans les situations où l'identité ethnique est un stigmate social. Une actualité exclusivement constituée par les épisodes critiques, ainsi que les enjeux idéologiques autour du "droit à la différence", escamotent par trop cette réalité. Dans un jeu de simulation, par exemple, Hubert Cukrowicz propose à ses jeunes enquêtés de choisir le lieu où ils voudraient habiter dans une ville fictive dont ils ont le plan sous les yeux. Typiquement, les jeunes Maghrébins vont se placer à côté des *Français*, tandis que l'inverse n'est pas vrai [Cukrowicz, Duprez, 1992]. Des jeunes Maghrébins sortis de LP relatent dans leur expérience scolaire des souvenirs d'injustice pénibles, qu'un auditeur serait porté à interpréter en termes de discrimination ethnique. Eux écartent une interprétation des faits en termes de racisme à leur encontre, et avancent des explications non référées à leur statut ethnique, ce qui relève d'une logique de type 1 [Zirotti, 1990]. Dans une expérience de psychologie sociale, des étudiants maghrébins se voient proposer de réfléchir à un projet de curriculum scolaire qui tienne mieux compte des cultures différentes. Lorsque l'expérimentateur est lui-même maghrébin et que le lieu expérimental présente des objets et signes maghrébins, les sujets affichent un désir d'insertion d'éléments culturels maghrébins dans les programmes beaucoup plus souvent que lorsque l'expérimentateur et le cadre sont *français* [Vinsonneau, 1996].

LA PART ETHNIQUE DU DESORDRE SCOLAIRE

Des enquêtes conduites en précurseurs par Jean-Paul Payet et Eric Debarbieux au sein des collèges ont mis en évidence la virulence des conflits à résonance ethnique qui traversent certaines communautés scolaires [Payet, 1992a et b, 1995 ; Debarbieux, 1996, 1997a et b]. Ces conflits s'expriment, notent les chercheurs, dans une double imputation d'altérité entre agents scolaires et élèves minoritaires, dans un "double procès d'ethnicisation" qui prend l'allure d'un cercle vicieux. Nous revenons sur ce point dans la section consacrée au rapport des enseignants à l'ethnicité. Du côté des élèves, leur vindicte s'alimente au sentiment d'injustice de leur sort. Ce sentiment est-il provoqué par l'expérience scolaire, ou est-ce l'expérience sociale hors école qui l'induit : vient-il de l'humiliation ethnique dont les élèves ont par ailleurs l'expérience ? Une enquête auprès d'enfants de « harkis » semblerait accréditer cette dernière éventualité [Belhandouz & Carpentier, 2000].

De fait, plusieurs enquêtes établissent la spécificité du rapport collectif à l'école des enfants d'immigrés maghrébins, notamment à l'âge du collège, mais sans permettre d'établir un lien causal. Ainsi, l'enquête *Education* de l'INSEE cherchait à connaître les jugements des collégiens et lycéens sur leur établissement. Dans l'ensemble, les élèves ont rejeté les images les plus négatives qui leur étaient proposées. Sauf trois groupes qui se distinguent par la virulence de leurs critiques : les élèves orientés en Section d'éducation spécialisée, ceux qui se jugent d'un niveau inférieur à celui de leur classe, et... les Maghrébins d'origine [Héran, 1996, p. 107-124]. Pour tous, une explication en termes de « privation relative » et de résistance à la catégorisation scolaire (mauvais élève, « nul ») fait sens assez naturellement. Pour les Maghrébins, la théorie du conflit intergroupe en situation minoritaire prédit cette résistance, sur le fond d'un sentiment

d'injustice exacerbé²⁴². Mais quel est l'impact de l'expérience proprement scolaire dans leurs dispositions critiques ? Dans une autre enquête statistique réalisée en collège, François Sicot et Jean-Paul Payet observent que les collégiens étrangers manifestent plus souvent que les autres un sentiment d'injustice, qu'ils ont une moins bonne perception globale de leur établissement, et que la discordance est maximale chez eux entre les sanctions qu'ils disent recevoir et la déviance qu'ils se reconnaissent [Payet & Sicot, 1997]. Ici encore, l'enquête ne permet pas d'imputer ces particularités aux variables scolaires ou extra-scolaires.

Jean-Pierre Zirotti tend à donner la priorité à la dynamique collective induite par l'expérience sociale de la stigmatisation. Les élèves maghrébins, souligne-t-il, n'admettent pas comme naturel le classement scolaire, ils soupçonnent le jugement professoral de partialité, ils conduisent collectivement « une sorte de combat contre les catégorisations scolaires », combat qui leur permet de maintenir un niveau d'aspiration élevé, malgré les verdicts scolaires. Ils adoptent une « posture revendicative particulièrement accentuée quand ils sont engagés dans des étapes décisives de leur cursus ». Les ressources de ce combat leur viennent du milieu familial, sans doute, mais surtout du groupe social qu'ils forment, à partir de « l'expérience collective de la stigmatisation et de la relégation, tant dans des quartiers que des établissements scolaires ou des classes socialement dévalués » [Zirotti, 1997]. Jean-Paul Payet et Eric Debarbieux, qui ont longuement enquêté au sein de l'espace scolaire, mettent davantage l'accent quant à eux sur les conditions proprement scolaires de la production par les élèves *minoritaires* (et autour d'eux, éventuellement) d'une déviance utilisant les ressources ethniques, une « ethnicité oppositionnelle ». Ils mettent en cause notamment les relations entre enseignants et élèves, le climat scolaire et la structure pédagogique des établissements (l'inégalité sociale entre divisions avec la concentration de garçons d'origine maghrébine dans des classes étiquetées comme « mauvaises »). « La position dans l'organisation scolaire contribue à produire une revendication de différenciation ethnique de la part des acteurs » [Payet, 1992, 1997 ; Debarbieux, 1996, Debarbieux & Tichit, 1997b].

LA PART ETHNIQUE DE LA REUSSITE SCOLAIRE

Quel est l'effet du statut d'immigré sur la réussite scolaire ?

La théorie de l'ethnicité ne répond pas à cette question d'une façon simple. En effet, elle pose d'une part qu'il existe une structure globale de domination, au sein de laquelle les dichotomies ethniques sont articulées au classement social. D'autre part, elle inclut aussi une théorie probabiliste de l'activité des individus en relation à la stigmatisation : les minoritaires peuvent notamment adopter des conduites de valorisation ou de dévalorisation de soi, de soumission ou de résistance ; les majoritaires avec qui ils interagissent de même peuvent se positionner de façon variable.

En ce qui concerne les résultats scolaires des élèves minoritaires, si l'on privilégie une approche structuraliste, on mobilisera une lecture en termes de distance culturelle²⁴³. On

²⁴² Voir ici-même, première partie, chapitre 2 ; aussi PAYET Jean-Paul (1998), La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école, *Revue française de pédagogie* (123), p. 21-34.

²⁴³ Dans la ligne de la théorie de la reproduction. Pour une application de ce cadre explicatif à une structure de domination socio-ethnique, voir l'étude de Loïc Wacquant sur les écoles primaires du grand Nouméa au début des années quatre-vingt : WACQUANT Loïc (1987), Différence ethnique et différences

s'attend à trouver une moindre réussite, au mieux une réussite semblable à la moyenne des enfants de même statut socio-économique. La problématique interactionniste de l'ethnicité, quant à elle, amène à raisonner en termes de dynamiques sociales : on considère que les résultats scolaires résultent d'abord de l'action conjuguée des individus impliqués au jour le jour dans la construction des carrières scolaires, interaction dans laquelle les statuts ethniques peuvent avoir une incidence²⁴⁴. On n'exclut a priori ni un effet d'échec accentué, ni un effet de réussite.

Il a fallu attendre le courant des années quatre-vingt dix pour avoir des données sur lesquelles réfléchir. Jusque là, les statistiques françaises n'utilisaient comme indicateur du statut d'immigré que la nationalité détenue : « algérien », « marocain », etc., ce qui conduisait à ne raisonner que sur une partie de la population concernée²⁴⁵, peut-être la moins intégrée. C'est sur les instances du Haut conseil à l'intégration, en 1991, que la statistique nationale a décidé d'exploiter les informations sur la naissance à l'étranger. Le service des statistiques du ministère de l'Éducation nationale a alors exploité de cette façon les données d'un grand échantillon, le panel d'élèves entrés en Sixième en 1989 [Vallet, Caille, 1996]. Auparavant, seule une enquête réalisée à l'échelle d'un site par Jean-Pierre Zirotti avait tenté d'éclairer statistiquement la construction ethnique des carrières scolaires [Zirotti, 1979].

Les résultats trouvés par Louis-André Vallet et Jean-Paul Caille, loin de refermer le dossier, l'ont ouvert plus grand que jamais. Ils trouvent un avantage « statistiquement robuste » *pour* les élèves enfants d'immigrés lors de l'orientation en Seconde, par rapport aux autres élèves de même statut social, - avantage ne tenant ni à la performance des élèves ni à la générosité des professeurs à leur égard, mais à l'ambition des vœux déclarés par les familles. Jean-Pierre Zirotti, pour sa part, avait mis en évidence un biais discriminatoire à l'encontre des élèves algériens dans le traitement des dossiers d'orientation à l'issue de la Cinquième, ceci concordant avec l'intuition de nombreux observateurs des faits scolaires. Ces deux résultats sont donc de sens contraire. Comment expliquer cette divergence ? Si l'on admet que les deux enquêtes sont valides²⁴⁶, au moins quatre hypothèses viennent à l'esprit :

a) Les résultats sont de sens contraire parce que les résultats relevés sur un bassin de collège ne peuvent être comparés à ceux constatés en moyenne nationale. Il y a d'importantes disparités inter-établissements dans les pratiques d'évaluation et d'orientation, dont les moyennes nationales ne rendent pas compte.

b) Les résultats sont de sens contraire parce que les résultats relevés sur une population d'une origine donnée (les Algériens) ne peuvent être étendus à toutes. Il y a d'importantes disparités selon les origines et les profils migratoires. Aux Etats-Unis, ce

sociales dans les écoles primaires de Nouvelle-Calédonie, *Actes de la recherche en sciences sociales* (70), p. 47-63.

²⁴⁴ Une mise en garde s'impose : il n'est pas question de chercher à réduire l'explication des résultats scolaires des enfants d'immigrés à l'effet des processus ethniques. L'effet des variables socio-économiques, ou de sexe, n'est plus à démontrer. a montré également l'importance des configurations de rôles familiaux a par ailleurs été montrée par Bernard Lahire (1995).

²⁴⁵ en particulier pour les jeunes franco-algériens, qui sont français par naissance sur le sol français lorsque leurs parents sont nés en Algérie sous la colonisation.

²⁴⁶ Ce que certains contestent. C'est en particulier la position de François Héran au vu des résultats de Vallet et Caille [Héran, 1996]. Il conteste l'emploi du raisonnement « toutes choses égales par ailleurs » dans l'enquête du ministère, car cette méthode aboutit à comparer des classes d'individus qui n'ont pas la même signification sociale et des poids statistiques disproportionnés. Cette position ne supprime pas, nous semble-t-il, l'opportunité de la discussion sur les résultats scolaires des élèves de statut minoritaire.

sont ces différences qui alimentent le débat sur les facteurs culturels et écologiques des processus de réussite scolaire et d'assimilation des minorités.

c) Les résultats sont de sens contraire parce que quelque vingt ans séparent les deux recueils de données. Entre temps le système scolaire français a beaucoup changé, le palier d'orientation en Cinquième a été supprimé et une procédure de discussion mise en place entre établissements et familles pour les choix d'orientation en Seconde.

d) Les résultats sont de sens contraire parce qu'en vingt ans, l'attitude de résistance à la catégorisation sociale dominante et de refus de l'assignation à un statut d'*outsiders* s'est renforcée parmi les élèves et les familles d'origine immigrée. Cette dernière hypothèse relève de la composante actionniste du paradigme de l'ethnicité.

L'hypothèse a) pointe la relative insuffisance des données d'enquête. Dans un cas, l'échantillon est trop restreint pour représenter l'éventail des possibles, dans l'autre il est large mais écrase la variation inter-établissements. Pis, on peut questionner la validité du critère choisi par Vallet et Caille comme indicateur de la réussite de la scolarité au collège : avoir obtenu une orientation en Seconde générale au bout de quatre ans. Il mesure en effet directement non la performance des élèves, mais la politique d'orientation des établissements, qui tend à être « laxiste dans les établissements en dérive » [Barthon, 1998]. L'enquête ministérielle escamote également la variation intra-établissements, - or la composition des classes ne fait pas que refléter des différences de résultats scolaires, c'est un facteur important pour intensifier l'orientation à la réussite ou à l'échec des carrières scolaires [Payet, 1997 ; van Zanten, 2001]. Ceci dit, dans sa généralité, le résultat de Vallet et Caille n'étonne pas. En France, les études quantitatives antérieures sur la réussite et l'échec des enfants d'immigrés ont conclu à une égalité des résultats scolaires, à position sociale comparable, entre élèves d'origine étrangère et nationaux [Boulot & Fradet, 1988]. A l'étranger, les travaux établissent ordinairement une supériorité relative, variable selon les origines. Mais si la supériorité relative était établie, comment l'expliquer ?

L'hypothèse b), complémentaire de la précédente, porte sur la variation des résultats scolaires selon les origines des élèves. Les Algériens ne seraient-ils pas sursélectionnés ? Il est de fait que le stéréotype de l'immigré inassimilable se nourrit du passif colonial. Ne se répercuterait-il pas dans l'école ? Or Vallet et Caille trouvent bien à l'échelle nationale des variations significatives dans la réussite selon l'origine. Mais les Maghrébins font partie de ceux qui présentent un « avantage significatif ». Une enquête sur les risques de sortie sans qualification donne le même résultat [Caille, 2000]. Les élèves du sud-est asiatique, mais aussi les Turcs, ont également un avantage, tandis que les Africains noirs et les élèves originaires d'Europe du sud ne présentent pas de différence significative avec les « Français », toutes choses égales par ailleurs. Il ne faut donc pas chercher l'explication de la divergence des conclusions des deux études du côté de caractéristiques collectives ou interactionnelles qui désavantageraient spécifiquement les Algériens de France par rapport aux autres jeunes issus des immigrations, - pas d'effet de culture communautaire plus distante de celle de l'école, pas non plus de schème psycho-social de « quasi-caste » qui les piégerait dans une vision de l'école défaitiste et oppositionnelle, à l'instar des jeunes Noirs qu'observe John Ogbu aux Etats-Unis [Ogbu, 1978, 1992].

c) et d) sont des hypothèses sur l'évolution du système scolaire et l'évolution de l'attitude générale des familles immigrées devant l'école. c) Le système éducatif est devenu

structurellement moins inégalitaire, relativement moins défavorable aux désavantagés : cette hypothèse semble vérifiée sur vingt ans [Meuret, 1999]. Ce changement tient pour partie à la transformation de la structure des scolarités au collège (disparition du palier d'orientation en 5^{ème}) et au changement des procédures d'orientation à l'issue de la 3^{ème} (dialogue avec les familles). Or des familles immigrées se sont saisies de ces nouvelles opportunités, notamment des familles maghrébines qui sont vues parfois de l'extérieur comme faisant un véritable *forcing* [Beaud & Pialoux, 1999]. L'hypothèse *c*) est relayée par l'hypothèse *d*) :

L'hypothèse *d*) avance que les élèves et les familles immigrées, tendus par un projet de mobilité sociale, sont des acteurs plutôt performants du système scolaire, capables de se mobiliser plus que d'autres pour défendre ce qu'ils perçoivent comme leur intérêt, même à l'encontre du jugement des professeurs. Ceci est contraire au stéréotype d'incapacité éducative de ces familles, mais assez bien attesté par l'enquête. Des études locales ont décrit un effet de réussite relevant de cette logique d'ambition individuelle ou collective : de la part de jeunes filles et jeunes gens issus de l'immigration maghrébine [Hassini, 1997 ; Beaud, 2002], de familles algériennes lancées sur une trajectoire de mobilité [Zeroulou, 1988 ; Santelli, 2001], sans compter diverses *success stories*. Comparant deux modèles de réussite chez des filles réussissantes, dans une approche de psychologie sociale, Nathalie Martinez appuie l'idée de combat : elle montre qu'un modèle de « réussite confrontée » spécifie les filles d'origine maghrébine, par rapport au modèle de « réussite normalisée » qui caractérise les représentations des filles « françaises » d'origine aisée [Martinez, 2000]. Jean-Pierre Zirotti souligne la « persévérance » des élèves maghrébins quand il s'agit de résister aux catégorisations effectuées par l'école lorsqu'elles tendent à « compromettre la trajectoire sociale qu'ils se sont fixée ». L'école, précise-t-il, est pour ces jeunes gens un enjeu décisif, qui s'inscrit dans une visée familiale de promotion [Akers-Porrini & Zirotti, 1992]²⁴⁷. Les familles y mettent d'ailleurs les moyens : les « efforts éducatifs des familles » immigrées au plan financier apparaissent à l'enquête statistique au plan national [Gissot *et al.*, 1994].

Les hypothèses *c*) et *d*) sont donc finalement complémentaires. Elles permettraient d'interpréter l'avantage relatif dégagé par Vallet et Caille en faveur des enfants d'immigrés en mettant en œuvre le paradigme de l'ethnicité. Si l'on cherche une logique sociale à ce résultat, l'explication n'est pas dans un *ethos* spécifiquement scolaire des familles immigrées [Zirotti, 1997], mais dans des pratiques de mobilisation des familles à propos de l'école, doublées d'une résistance au verdict scolaire. Les familles immigrées, maghrébines notamment, veillent à utiliser toutes les possibilités à leur portée pour améliorer leur statut social, or le réaménagement de l'orientation au terme du collège leur ouvre des possibilités nouvelles. Pour autant, cette mobilisation ne date pas d'aujourd'hui : « La lutte pour réussir est racontée comme une bataille de la dignité », observent Alain Léger et Maryse Tripier auprès de mères maghrébines de Gennevilliers au début des années 1980 [Léger & Tripier, 1986, p. 122]. Quant aux jeunes, ils assument cette ambition en faisant ressource de leur vécu discriminatoire et de leur identité ethnique.

²⁴⁷ « Au contraire, les élèves « français » ne font pas référence à leur origine sociale lorsqu'ils décrivent leurs expériences, et ne se réfèrent pas avec la même intensité à leur volonté de réaliser une ambition », notent les auteurs.

L'EFFET DES PARCOURS SCOLAIRES SUR LES IDENTITES ETHNIQUES

On ne dispose pas d'étude systématique sur cette question. Mais plusieurs études abordent la question du lien entre la qualité de l'expérience scolaire, exprimée notamment dans les résultats scolaires, et les options identitaires. Les jeunes gens qui développent des pratiques de repli collectif en « micro-sociétés de survie » sont des élèves ou anciens élèves en échec scolaire [Bordet, 1998].

La réussite favorise la démarche de naturalisation et l'identification civique aux « Français », alors que l'échec est associé aux tendances contraires [Ribert, 1998]. D'autre part, il semble que la réussite et l'échec scolaires orientent différemment l'investissement de l'islam, lorsque les jeunes en viennent à pratiquer la religion : les jeunes pratiquants en réussite affirment une préoccupation de démarcation identitaire vis-à-vis des « Français », un rejet de « l'assimilation », tandis que les jeunes pratiquants en échec affirment d'abord une dignité nouvelle [Khosrokhavar, 1997 ; Bouzar, 2001].

LES PARENTS : CHOIX DE L'ECOLE ET ETHNICITE

La discussion des résultats de l'étude d'André-Louis Vallet et Jean-Paul Caille amène à envisager l'identité ethnique comme une ressource possible de mobilisation pour la réussite scolaire, dans les groupes de statut minoritaire. Ressource d'autant plus méconnue des agents scolaires qu'elle n'est pas forcément tournée vers l'acquisition du savoir scolaire. Elle peut s'exprimer de façons diverses, notamment par la formulation de vœux d'orientation plus ambitieux que « la normale » et par la pression auprès des responsables de la décision. Les données empiriques appuient cette analyse (sans autoriser de généralisation).

En ce qui concerne les parents de statut majoritaire, la principale question qu'un programme de recherche ayant trait à l'ethnicité dans le cadre scolaire pose à leur sujet est : Quelle est la part de la catégorisation ethnique dans leurs conduites de parents d'élèves ? On sait par exemple que les attributions ethniques croisées contribuent à rendre difficile le recrutement et l'activité des associations de parents d'élèves en milieu ethniquement mixte, dans un contexte de crise globale de ces associations [Henriot-van Zanten, 1992].

Une question mieux renseignée est : Quelle la part de la catégorisation ethnique dans le choix de ne pas inscrire son enfant dans l'établissement de son secteur ? Les travaux éclairent la question grâce à une méthodologie qui combine indicateurs statistiques des choix de scolarisation et observations ou entretiens en face-à-face [Léger & Tripier, 1986 ; Barthou, 1997, 1998 ; Broccolichi & van Zanten, 1997]. Ils font ressortir que ceux qui s'affranchissent de la carte scolaire sont plus fréquemment des familles de statut supérieur ou moyen et des enseignants. Les choix sont des préférences contextualisées (on choisit un établissement dans un périmètre de mobilité ordinaire, variable selon les ressources, et en fonction des informations auxquelles on a accès, dont l'éventail et la qualité sont également variables socialement). Les établissements conventionnés du privé sont intégrés à la gamme des choix. Les critères de choix mêlent considérations sociales, personnelles (relatives à l'intérêt de l'enfant déplacé) et institutionnelles (qualité anticipée de l'enseignement, soupçon de dysfonctionnements du service public). Le critère ethnique est rarement énoncé comme motif de préférence, il l'est plus souvent comme motif de défiance à l'égard d'un établissement. Dans des circonstances marquées par l'opacité des fonctionnements scolaires, l'information sur

la composition ethnique du public est relativement accessible du fait de la visibilité du public. La catégorisation sociale aidant, le critère ethnique peut finir par résumer les contextes scolaires à risques, aux yeux des familles « évitantes »²⁴⁸. La pratique de l'évitement accroît donc la polarisation socio-ethnique du champ scolaire.

LES AGENTS SCOLAIRES ET L'ETHNICITE

Rien n'est écrit encore sur l'impact du statut minoritaire de l'enseignant, du conseiller d'éducation, du chef d'établissement, sur l'exercice de leur rôle scolaire. Comment sont perçus les enseignant(e)s de statut immigré par leurs élèves ? par leurs pairs ? Comment les chefs d'établissement d'origine immigrée gèrent-ils les attributions ethniques dont ils font l'objet ? Et les aides-éducateurs ? On ne peut pas supposer que les attributions ethniques soient suspendues à leur égard. Est-ce qu'ils investissent leur identité ethnique dans leur rôle professionnel ? Autant de questions dont l'étude enrichirait la compréhension de la régulation interne des établissements.

On n'en sait guère plus, et c'est troublant, sur l'effet du statut *majoritaire* sur les conduites professionnelles des agents scolaires lorsqu'ils ont un public mixte ou *minoritaire* ethniquement. Il est vrai que la question est lourde moralement. Dans cette configuration, l'ethnicité est associée par hypothèse à des difficultés professionnelles et à des entorses à l'égalité. Des enquêtes, déjà anciennes, renseignent sur l'incidence de la catégorisation ethnique sur le jugement professoral. Des enquêtes plus récentes montrent que la catégorisation ethnique influence la relation aux parents de statut immigré et motive une distance marquée à leur égard, influence aussi les choix de structure pédagogique dans l'établissement, et détermine l'ambivalence éthique et le désarroi devant les « problèmes ». Mais les facteurs personnels, sociaux et institutionnels de variation sont peu décrits.

JUGEMENT PROFESSORAL ET CATEGORISATION ETHNIQUE

Cette voie de recherche a été ouverte à la fin des années soixante-dix par deux études audacieuses : celle de Jean-Pierre Zirotti, déjà citée, sur les biais socio-ethniques dans l'orientation des élèves dans les différentes filières en fin de 5^{ème} [Zirotti, 1979]. Et celle de Daniel Zimmermann sur les variables de l'attraction éprouvée par les enseignants envers les élèves de maternelle et de primaire [Zimmermann, 1978]. Celui-ci a enquêté dans trois écoles maternelles et deux écoles primaires volontaires, avec l'aval des autorités. Il a enregistré les jugements globaux des enseignants sur chacun de leurs élèves : est-ce qu'ils les jugeaient « répugnants, repoussants », « plutôt antipathiques », « indifférents », « plutôt sympathiques » ou « attirants, plaisants ». Les écoles se situaient dans des zones socialement mixtes. Les résultats confortent l'hypothèse selon laquelle les enseignants tendent spontanément à investir la catégorisation sociale dans leur jugement professionnel. Ils montrent un fort préjugé à l'encontre des enfants d'immigrés, et une connivence affective marquée avec les enfants des catégories sociales supérieures, avec une tendance au renforcement de ces tendances de la maternelle à l'école primaire. Plus généralement, on peut faire l'hypothèse que de tels

²⁴⁸ Sylvain Broccolicchi, communication personnelle.

biais cognitifs interviennent dans l'ensemble de leurs décisions, choix et actes professionnels²⁴⁹.

DE LA HIERARCHIE DES CLASSES A LA DISCRIMINATION INDIRECTE : LES « MAUVAISES CLASSES » DES COLLEGES

Ce contexte éclaire les choix professionnels sous-jacents à la hiérarchisation des divisions en collège [Payet, 1995 ; Debarbieux, 1996 ; Debarbieux & Tichit, 1997a et b ; Barthon, 1998 ; Debarbieux et al, 1999 ; van Zanten, 2001]²⁵⁰.

L'attention a été attirée sur la question par l'étude détaillée de la structure pédagogique de deux collèges d'une banlieue lyonnaise, conduite par Jean-Paul Payet (1995). L'étude montre que les chefs d'établissement ventilent les élèves dans les différentes divisions de 4^{ème} en prenant en compte à la fois le sexe, le niveau scolaire et l'origine ethnique. Sollicitant si nécessaire les vœux d'options des familles, ils font jouer une logique de différenciation maximale entre deux sous-populations : les filles « françaises » et les garçons maghrébins, tendanciellement affectés les unes à la division la plus valorisée, les autres aux divisions les moins prisées, tandis que garçons « français » et filles maghrébines se côtoient dans les classes de statut intermédiaire. Ce faisant, les chefs d'établissement se règlent sur la catégorisation socio-ethnique et sexuelle dominante, modulée par la prise en compte du profil scolaire des élèves. Ils font en sorte, par un calcul pragmatique, de minimiser les risques de mécontentement des familles et des professeurs, tout en cantonnant, espèrent-ils, les désordres scolaires.

Quelle est l'extension du recours aux critères ethniques, dans les modes de segmentation des publics par l'administration en collège ? Catherine Barthon reprend la question dans sa thèse (1998) en étudiant de façon très précise la composition de toutes les classes de 6^{ème} d'un ensemble de quatre collèges voisins, situés en proche banlieue parisienne. Elle construit un indice de dissimilarité entre sous-populations d'élèves²⁵¹ différenciées selon le niveau de performance à l'entrée en 6^{ème} (plutôt bon ou plutôt mauvais), le sexe, l'origine socio-économique (plutôt élevée ou inférieure) et l'origine ethnique (immigrée ou non), et examine la variance de cet indice entre les quatre collèges et entre les classes d'un même établissement. Sa conclusion est que la principale régularité qui se dégage est la séparation entre les élèves selon leur niveau scolaire, c'est toujours sur cette dimension que l'indice de dissimilarité prend sa valeur la plus élevée. Tous les collèges étudiés pratiquent les classes de niveau (avec des variantes : un seul tend à avoir des classes homogènes, les autres recourant à une hétérogénéité contrôlée). En revanche, on ne peut faire un « constat manichéen » sur la répercussion de la catégorisation sociale et ethnique dans la structure pédagogique des collèges, elle joue mais moins que la partition entre « bons » et « mauvais », et selon des modalités variables d'un collège à

²⁴⁹ Une telle hypothèse serait conforme à la théorie « interprétative » qu'énonce Hugh Mehan sur l'action constitutive (ou l'activité instituante) des enseignants dans leur classe (et plus généralement à la théorie de la constitution de la société, en sociologie générale). MEHAN Hugh (1992), *Understanding Inequality in Schools. The Contribution of Interpretive Studies*, traduit dans Jean-Claude Forquin, 1997, p. 319-350.

²⁵⁰ C'est au collège que la question de la hiérarchisation de l'espace selon des critères à la fois scolaires et ethniques a été le mieux étudiée. La question se pose fortement aussi dans la formation professionnelle (différenciation ethnique entre CFA et LP, et à l'interne entre filières d'un même LP).

²⁵¹ L'indice de dissimilarité mesure ici la fréquence d'affectation à des divisions différentes ou à des divisions identiques d'élèves ayant des caractéristiques opposées.

l'autre. En tout état de cause, l'hypothèse d'une séparation régulière des filles « françaises » et des garçons maghrébins doit être rejetée.

Il reste que tous les collèges ont, à chaque niveau, des « bonnes » et des « mauvaises » classes. De ce simple fait, dès que les établissements accueillent un public mixte d'un point de vue socio-économique et ethnique, les élèves d'origine immigrée tendent à se trouver plus nombreux, comme les élèves « en retard », dans les « mauvaises classes », en raison d'un niveau scolaire moins élevé en moyenne (rappelons que le 'plus' de réussite discuté plus haut apparaît devant l'orientation en seconde, « toutes choses égales par ailleurs » c'est-à-dire notamment à niveau socio-économique identique). La même logique de segmentation des « bons » et des « mauvais » élèves – et de protection des « bons » – continuant à prévaloir après la 6^{ème}, les concentrations s'accroissent lorsque l'offre d'options permet de dégrouper/regrouper les élèves en prenant en compte en outre, plus qu'auparavant, la qualité de leurs comportements. Par suite, en 4^{ème} et 3^{ème}, la hiérarchisation scolaire des divisions se double d'une différenciation ethnique et sexuelle plus nette qu'au commencement du collège. A ce niveau au moins, les élèves regroupés dans les « mauvaises » classes se montrent conscients de la hiérarchie des classes et de leur position inférieure. Une enquête menée dans deux collèges de la proche banlieue parisienne les trouve enclins au découragement, pessimistes devant leur avenir scolaire, prompts au cynisme, imputant parfois aux enseignants des attitudes racistes. [van Zanten, 2001].

La tension interne est extrême lorsque le collège transpose dans l'espace scolaire les clivages socio-ethniques d'un environnement où la saillance ethnique est forte et exprime un rapport social conflictuel. Ainsi ce collège d'une petite ville de province, accueillant 30 % d'enfants de cadres et de catégories intermédiaires et 30 % d'enfants maghrébins, dans une structure pédagogique où la différenciation scolaire et ethno-sociale est appliquée à toutes les classes dès la 6^{ème} [Debarbieux *et al*, 1999, p. 90 ss.]. A la différence de ce qui se passe dans les écoles populaires dont viennent les élèves immigrés, le racisme est virulent au collège et le climat scolaire très dégradé, les violences verbales et physiques sont très fréquentes entre élèves. Certaines classes sont constamment punies et paraissent totalement laissées pour compte au plan scolaire.

Faut-il parler de ségrégation ethnique par la structure pédagogique dans les collèges ? Dans ce dernier cas, certainement.

Le concept de « ségrégation » désigne conjointement une situation objective de concentration d'une population dans un espace qui lui est assigné, et un rapport social coercitif qui génère l'assignation de cette population à cet espace, rapport perpétué par des logiques systémiques et des pratiques sociales tendant à mettre à part cette population ou à la priver de droits²⁵². C'est donc un concept normatif, incompréhensible sans la référence à la norme d'égalité dont il implique la violation.

Dans le domaine scolaire, le concept de ségrégation s'appliquera à une configuration qui segmente la population d'élèves de sorte à mettre à part une catégorie d'enfants, en les affectant dans des classes où une carrière scolaire inférieure les attend. Appliqué à la

²⁵² Yves Grafmeyer propose pour la ségrégation cette définition : « Seront dites ségréguées les populations qui non seulement connaissent une forte concentration spatiale, mais qui de surcroît se trouvent plus ou moins assignées à cette concentration, sous l'effet de pratiques et de logiques d'exclusion ou de relégation dont elles sont en quelque sorte l'objet ». Cf. Regards sociologiques sur la ségrégation, in J. Brun et C. Rhein eds., *La Ségrégation dans la ville*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 85-119.

formation de divisions qui cumulent les problèmes, le concept de ségrégation signifie que les fonctionnements du collège aujourd'hui consistent à mettre à part une sous-population scolaire en la privant du droit à une scolarité normale. Sauf exception, cette population n'est pas découpée sur une base ethnique (la plupart du temps, une majorité des élèves issus de l'immigration sont dans des classes « normales »), mais les garçons issus de l'immigration y sont nombreux.

Le concept de « discrimination » est complémentaire, il met l'accent sur le fait que les processus ségrégatifs résultent de l'activité humaine. Comme pour « ségrégation », il s'agit d'un concept normatif. Mais il caractérise directement l'activité sociale qui génère un traitement défavorable de *personnes* (et non plus de *populations*) comparativement à d'autres – quelles que soient les modalités de ce traitement : mise à l'écart, privation d'un service,... La discrimination est dite « indirecte » lorsqu'un mécanisme institué (*i-e* contrôlé par des régulations humaines) est *susceptible* d'entraîner un désavantage pour des personnes comparativement à d'autres, indépendamment de l'intention des acteurs sociaux qui maintiennent ce mécanisme²⁵³. Parler de discrimination indirecte implique qu'un jugement de fait ou de probabilité soit porté sur les effets d'un fonctionnement institué.

Le concept de « discrimination indirecte » paraît apte à prendre en charge l'essentiel du questionnement relatif à la hiérarchie des classes en collège au regard du paradigme de l'ethnicité : la hiérarchisation des classes, aujourd'hui quasi généralisée, semble globalement instrumentale, elle est destinée à contrôler l'hétérogénéité des niveaux de performance scolaire de sorte à la gérer. L'intention n'est pas de nuire à une quelconque catégorie d'élèves. Pourtant, cette solution pédagogique peut être qualifiée de discriminatoire d'un point de vue ethnique à partir du moment où ces classes hébergent principalement des enfants des minorités ethnicisées *et* les cantonnent ou risquent de les cantonner dans des carrières d'échec. Le concept de discrimination indirecte amène à qualifier le jugement professionnel mobilisé dans le choix et le maintien des solutions pédagogiques désavantageuses pour certains : le risque de pénalisation des élèves que présente la solution pédagogique est-il évalué ? méconnu ? dénié ?

Au total, la disparité ethnique des divisions apparaît comme un choix « rationnel » des chefs d'établissement, parfois entourés d'enseignants, en situation de contraintes multiples et d'absence de régulation stratégique à cet égard dans l'institution. On pourra qualifier ce choix de « discrimination ethnique indirecte » si (seulement si) il induit ou laisse se poursuivre des carrières scolaires dégradées tout particulièrement pour des élèves de statut immigré. A ce titre, le système ségrégatif décrit par Debarbieux et son équipe est manifestement discriminatoire. Le sont aussi, à un moindre degré, nombre de configurations pédagogiques à « mauvaises classes ». En revanche, les classes relais, dont les effectifs sont composés à 50 % d'enfants d'immigrés, ne sont pas des dispositifs discriminatoires, si (seulement si) ces classes sont conduites de sorte à réinscrire leurs élèves dans un projet de réussite [Hugon & Pain, 2001]²⁵⁴.

²⁵³ Rappelons la définition : « Une discrimination [ethnique ou raciale] indirecte se produit lorsqu'une disposition, un critère ou une pratique apparemment neutre est susceptible d'entraîner un désavantage particulier pour des personnes d'une race ou d'une origine ethnique donnée par rapport à d'autres personnes » (directive européenne 2000/43, « relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique »).

²⁵⁴ La directive européenne citée *supra* prévoit ce cas expressément. Elle termine l'alinéa sur la discrimination indirecte par cette précision : « ... à moins que cette disposition, ce critère ou cette

L'ETHNICISATION DE LA CLOTURE SCOLAIRE : LE QUARTIER DANGEREUX ET LES PARENTS NOCIFS

S'il fallait ne conserver des dernières enquêtes sociologiques qu'un résultat, le plus incontestable, le plus constant, ce serait celui-là : l'imputation de la difficulté et du danger au quartier, aux parents, sur la base d'une altérité qui cumule infériorité socio-économique et différence ethnique. Une variété d'études ont mis en évidence, à partir d'entretiens individuels ou collectifs et d'observations *in situ*, le soupçon ou le mépris que nourrissent souvent les agents scolaires à l'encontre des parents *minoritaires* et de leurs lieux de vie, en même temps que leur méconnaissance ordinaire des familles et des lieux (il est exceptionnel qu'ils y résident, même les instituteurs) [Léger & Tripier, 1986 ; Payet, 1992a et b, 1998 ; Debarbieux, 1996 ; Poiret, 1996 , 2000 ; Perroton, 2000a ; Moulin, 2001]. Le concept de *frontière* prend ici une valeur multiple. Ceux qui détiennent tant le pouvoir scolaire que la *normalité* sociale l'érigent et la maintiennent par des barrières matérielles, des pratiques d'éloignement, des modes d'interaction sans réciprocité, des énoncés disqualifiants.

L'activité de dénigrement par le bavardage en coulisses est l'une des modalités pratiques de ce rapport de forces. « Tout l'environnement des Grésillons est perçu sur un mode catastrophique et comme générateur d'échec scolaire : la vie familiale, qu'on suppose agitée, bruyante, perturbée par les aboiements des chiens et la TV en marche du matin au soir, marquée par les soucis matériels et les disputes entre parents ; le logement décrit comme exigu, surpeuplé, ne correspondant pas aux normes de l'habitat des classes moyennes, ne permettant pas à chacun, et notamment aux enfants, de "s'isoler" pour travailler ; la vie familiale – encore – qu'on suppose en même temps privée totalement de communications et d'échanges ; (...) la vie dans les grands ensembles jugée "folle" et se caractérisant par les tensions entre voisins ; le quartier et les cités fréquemment dépeints comme sinistres, dépourvus d'aires de jeux et de verdure, incitant les jeunes à "traîner les rues en bandes" ; les parents des élèves, fréquemment décrits comme débordés, laxistes, ne s'occupant pas du sommeil ou de la santé de leurs enfants, cherchant à se débarrasser d'eux le plus possible, "démissionnant" devant leur responsabilités éducatives, ne s'intéressant pas (ou trop peu) à la scolarité de leur enfants et d'ailleurs incapables d'en assurer un suivi efficace par manque de disponibilité ou incompetence ; les familles elles-mêmes enfin, dont la perception reste dominée par la description de "cas sociaux" : insistance sur les violences envers les enfants ou entre parents, sur la criminalité, l'alcoolisme, enfin sur toutes les formes de destruction de la cellule familiale » [Léger & Tripier, 1986, p. 173-174]. Voilà une évocation inaugurale en sociologie de l'éducation, maintes fois attestée par la suite, en plus rude souvent au niveau des collègues. Il faudrait aujourd'hui ajouter à l'inventaire l'islam et la menace intégriste.

Tout n'est pas faux dans les propos tenus, mais le travail du stéréotype y est manifeste. En même temps qu'il décrit, le discours construit et systématise une infériorité morale, une dangerosité même, qui légitime la mise à distance physique. Ceux des enseignants qui ne souscrivent pas à ce type de discours s'exposent à être traités comme les « stigmatisés honoraires » que décrit Goffman, qui risquent le discrédit en s'efforçant de protéger les stigmatisés [Goffman, 1975].

L'ethnisation de la clôture scolaire prend tout à fait à contre-pied le thème officiel de la "communauté éducative" et du partenariat avec les parents. Il justifie le monopole enseignant sur l'école. Les élèves, pour leur part, profitent de la mise à l'écart de leurs parents pour acquérir, au collège notamment, des libertés supplémentaires plutôt nuisibles à leur scolarité [Payet, 1998].

L'AMBIVALENCE ETHIQUE ET LES CERCLES VICIEUX DE LA « PREDICTION CREATRICE »

Si, pour une majorité d'enseignants dans les quartiers défavorisés, « l'ethnicité [au sens de l'imputation d'altérité] est devenue une catégorie explicative » des situations sociales et scolaires, la norme de l'égalité républicaine et de l'antiracisme reste présente dans leurs discours [Perroton, 2000b]. Elle est seule affichée dans la communication formelle. Tout se passe comme si le jeu du caché et du dit ethnique constituait une règle de la civilité parmi ces enseignants [Payet, 1994]. En tant qu'objet de l'action publique, l'ethnicité est couverte par des mots négatifs qui en sont des métonymies et engagent à « lutter contre » : « difficile » (établissement -, quartier -, élèves -), « violence »... Ce jeu installe la symbolisation de l'ethnicité sur le registre de l'aigreur et de la mauvaise conscience. Il favorise la banalisation en coulisses d'un discours raciste [Debarbieux *et al.*, 1999]²⁵⁵.

Ces dispositions collectives alimentent des cercles vicieux, elles agissent comme ce que Robert Merton nomme des prédictions créatrices [1967, p. 140 ss.]. Merton prend l'exemple des Noirs américains exclus des syndicats pour manque de fermeté devant le patronat et devenant par suite des « jaunes » : la façon dont les Blancs voient la situation sous l'effet du préjugé ethnique provoque des conséquences qui réalisent ce que les Blancs veulent éviter. La prédiction créatrice transforme les craintes en réalité. Elle fonctionne seulement en l'absence d'un contrôle institutionnel délibéré, précise Merton. A l'échelle de l'établissement scolaire, ce schème s'applique remarquablement à la fabrication des classes ségréguées. Le préjugé social amène à penser que les adolescents « immigrés » sont des élèves à risques. Pour protéger certaines divisions, on concentre les élèves à risques dans des classes à part. Par là, on active le risque, on dégrade le climat de tout l'établissement et on aggrave sa réputation d'établissement à risque. Le même effet s'observe dans la relation de l'école à son environnement. En dénigrant le quartier et les familles, les enseignants se protègent de toute intrusion des parents à l'école et valorisent corrélativement leur statut. « Mais ces représentations ont également des effets pervers : légitimant la fuite des familles et des enseignants eux-mêmes, entérinant et accentuant l'image négative de l'école, elles font finalement obstacle à la mise en œuvre d'une école de la réussite qui devrait s'appuyer sur une logistique inverse » et induisent par contrecoup une dévalorisation des enseignants eux-mêmes [Léger & Tripier, 1986, p. 179].

La différenciation exacerbée entretenue avec l'environnement est à mettre en regard avec un trait structurel des établissements scolaires français : la faiblesse de leur régulation stratégique, leur anarchie structurelle. Le projet d'établissement ou d'école fonctionne rarement comme l'outil de pilotage stratégique que la doctrine administrative voudrait qu'il soit. Dans son étude sur la violence dans les établissements, Éric

²⁵⁵ Il arrive que les parents se voient seuls chargés de l'altérité radicale, leurs enfants passant alors pour des victimes de leurs parents. Cela s'est observé, par exemple, dans les positionnements des agents scolaires par rapport à une opération de rapprochement avec les parents [Perroton, 2000a].

Debarbieux calcule un indice de climat scolaire, à partir des sentiments éprouvés par les élèves pour leur collège, leur quartier, leurs professeurs, de l'agressivité qu'ils ressentent entre professeurs et élèves et de leur jugement sur la façon dont on apprend [Debarbieux, 1996]. Cet indice varie sensiblement comme l'indice de précarité sociale et comme la proportion d'enfants d'immigrés. Ce résultat signifie-t-il autre chose que le manque général de consistance des variables scolaires par rapport aux variables sociales ?

La littérature sociologique mentionne néanmoins des cas où le cercle vicieux de la prédiction créatrice est rompu par une intervention institutionnelle délibérée, comme le suggère Merton. C'est ainsi qu'à Granvelle, cité ouvrière de l'est de la France, les enfants d'ouvriers maghrébins sont répartis dans deux lycées. Dans l'un - lycée de centre ville -, ils sont accueillis en intrus et développent des carrières difficiles ; dans l'autre - lycée de périphérie -, divers dispositifs ont été institués pour les soutenir, ils en sont fiers et leurs résultats sont clairement meilleurs [Beaud, 2002]. Ce type d'encadrement se réclame obligatoirement des valeurs démocratiques et met en œuvre un *leadership*, ordinairement autour du chef d'établissement, selon un compromis qui est fonction du rapport des forces interne [Lorcerie & Darbon, 2001]²⁵⁶.

²⁵⁶ Les travaux britanniques ont mêmes conclusions : voir SMITH D., TOMLINSON Sally (1989), *The School Effect – A Study of Multi-Racial Secondary Schools*. Londres, Policy Studies Institute ; et TOMLINSON Sally (1991), *Ethnicity and Educational Attainment in England : An Overview*, *Anthropology and Education Quarterly* (22-1), p. 121-139.

2. FRONTIERES ET CATEGORISATIONS ETHNIQUES : FREDRIK BARTH ET LE LP *

Longtemps considérées comme non pertinentes pour traiter de la question de l'immigration dans la situation française, la notion d'*ethnie* et ses dérivés (*groupe ethnique*, *ethnicité*, *ethnisation*) font désormais partie du vocabulaire savant ou demi-savant (études scientifiques, rapports d'expert, reportages journalistiques), cet usage nouveau attestant la prise de conscience d'un changement profond dans les rapports entre la société française et ses "populations" immigrées ou issues de l'immigration. L'introduction de ces notions n'a pas été sans susciter controverses et polémiques sur la justification idéologique et politique de leur usage²⁵⁷, sans que le débat permette toutefois de dissiper les confusions et les malentendus qui ont d'emblée occulté en France la valeur heuristique de la notion d'ethnicité comme outil d'analyse proprement sociologique. Peut-être faut-il alors, dans un dossier consacré à "l'ethnicité à l'école", rappeler encore une fois que cette notion, dans son usage contemporain par les sociologues et les anthropologues de langue anglaise, "ne consiste pas à attester l'existence des groupes ethniques, mais à poser cette existence comme problématique, c'est-à-dire à poser comme problématique la consubstantialité d'une entité sociale et d'une culture par quoi on définit habituellement le groupe ethnique"²⁵⁸.

Cette conception contemporaine des groupes ethniques a été développée dans un ouvrage collectif paru sous la direction de Fredrik Barth en 1969²⁵⁹, ouvrage qui est, depuis cette date, généralement considéré par les anthropologues comme un tournant majeur dans la théorisation de l'ethnicité. Sans entrer dans le détail d'une problématique en réalité très complexe, je me contenterai ici d'en rappeler quelques points importants, pour essayer de voir ensuite en quoi ils peuvent aider à réfléchir sur le processus d'"ethnisation" des rapports scolaires, tel qu'évoqué dans les premiers chapitres de ce dossier.

Les contributions du volume dirigé par Barth traitent des rapports entre culture et ethnicité, à partir d'études de cas menées dans des contextes très différents. Elles mettent l'accent sur le fait que les similitudes et les différences culturelles ne vont pas de soi, mais sont socialement organisées. Ce qu'on peut appeler "ethnicité" dans cette perspective, correspond précisément à l'"*organisation sociale de la différence culturelle*", - ce qui est le sous-titre de la publication.

Le parti-pris de considérer l'ethnicité comme une forme d'organisation sociale plutôt que comme une propriété substantiellement attachée à des groupes déterminés, repose

* Jocelyne Streiff-Fénart

²⁵⁷ Ces débats ont été largement répercutés dans la liste de discussion ouverte sur Internet par des chercheurs de l'INED.

²⁵⁸ Cf. POUTIGNAT Philippe, STREIFF-FENART Jocelyne (1995), *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF. 2^{ème} éd. 1999, p. 17.

²⁵⁹ BARTH Fredrik (edited by) (1969), *Ethnic groups and boundaries. The social Organization of Culture Difference*, Bergen-Oslo Universitets Forlaget.

sur le constat (documenté par toutes les contributions du volume) que l'existence et le maintien des groupes ethniques ne dépendent pas des différences dans les formes culturelles manifestes : des discontinuités ethniques peuvent séparer des populations qui ne se différencient guère par la langue, la religion, les coutumes ou l'activité économique ; et inversement il peut y avoir de fortes différences culturelles dans un groupe qui se considère et agit comme une entité ethnique ; dans l'un et l'autre cas, l'organisation sociale en statuts ethniques dichotomisés peut se maintenir à partir d'un nombre très limité de traits culturels différenciateurs : soit qu'érigés en emblèmes, ils permettent de " passer " sur les ressemblances avec les voisins ; soit que, promus comme critères exclusifs de l'appartenance, ils permettent de " passer " sur les différences entre co-membres²⁶⁰. Cette disjonction entre culture et ethnicité ne signifie pas que l'ethnicité est vide de tout contenu culturel, mais que les différences culturelles n'ont pas de pertinence en elles-mêmes, en dehors du champ de relations où elles se trouvent organisées en catégories ethniques contrastives.

On est alors amené à s'intéresser, non pas à la description des traits culturels spécifiques qui seraient propres à tel ou tel groupe ethnique, mais au travail d'imposition et d'entretien de *frontières* ethniques, à travers lequel est maintenue la *dichotomisation* entre membres et *outsiders*. Les contributions des auteurs d'*Ethnic Groups and Boundaries* cherchent à rendre compte de différents cas de maintien ou de changement des frontières ethniques, en fonction des contraintes que le contexte économique et politique fait peser sur les possibilités d'accomplissement d'une identité ethnique, et des alternatives identitaires disponibles.

Dans cette perspective en effet, les identités ethniques sont, dans une certaine mesure, optionnelles : elles sont objet de transactions et peuvent donner lieu à des recompositions stratégiques, en fonction des changements intervenant dans l'environnement, dans l'occupation des niches écologiques ou économiques ou dans l'organisation politique de la société considérée. Mais ce caractère fluctuant et labile des identités ethniques ne veut pas dire pour autant que les acteurs peuvent les manipuler les modifier à leur gré dans le cours des interactions. Les identités ethniques, en tant que revendications à être " jugé comme un certain type de personne ", sont publiquement manifestées et soumises à validation ou à réfutation. Elles fonctionnent, dit Barth, comme des catégories d'inclusion/exclusion sur lesquelles à la fois Ego et Alter doivent s'accorder pour que leurs comportements soient mutuellement compréhensibles. Qui plus est, elles sont systématiquement associées à des valeurs culturelles standardisées qui servent de critères pour évaluer ou dénier l'appartenance, et qui contraignent situationnellement les rôles et les interactions ethniques. C'est la forme particulière selon laquelle s'articulent dans une société donnée les contraintes externes et l'espace des jeux possibles qui détermine le tracé des frontières ethniques et les conditions de son changement.

En quoi ces propositions, pour la plupart dégagées selon une perspective ethnologique centrée sur l'étude de sociétés rurales et traditionnelles, sont-elles utiles pour l'élucidation des rapports sociaux induits par les phénomènes migatoires dans les sociétés contemporaines, tels notamment qu'ils se manifestent dans l'institution scolaire ?

Ce qui se joue massivement dans la scolarisation des enfants d'immigrés : la rélégalisation dans les classes " poubelles ", la dimension polémologique des relations entre ces

²⁶⁰ Le cas des Pathans étudié par Barth permet d'observer suivant leur répartition en Afghanistan et au Pakistan l'un et l'autre de ces usages des contrastes culturels dans le maintien de l'organisation ethnique.

élèves et l'institution scolaire, les conduites mêmes de défi, de contestation, de contre-culture à travers lesquelles ils s'opposent à la domination qu'ils subissent dans l'école, tout cela ne peut-il pas mieux s'analyser comme un mécanisme de reproduction des inégalités sociales qui fait que, pour reprendre le sous-titre d'un célèbre ouvrage de Paul Willis, les "enfants des ouvriers trouvent des emplois d'ouvriers"²⁶¹. Non pas, bien sûr que la conditions de la scolarisation des enfants d'immigrés d'aujourd'hui puissent s'analyser dans les mêmes termes que celles des enfants de la classe ouvrière anglaise des années soixante-dix, mais ne retrouve-t-on pas, au-delà de ces différences de contexte, une même logique selon laquelle les réactions des dominés à leur domination (les "incivilités", la violence scolaire, la reconnaissance mutuelle autour d'une culture "anti-école" et d'une langue distanciée du français standard,...) ont toutes les chances de renforcer et de légitimer le processus de leur exclusion ?

Pourquoi alors parler d'ethnisation ? C'est que, nous disent toutes les études sur les "collèges de banlieue", aujourd'hui l'opposition entre des Nous et des Eux à travers laquelle les dominés et les dominants du système pensent leur position est dite en termes ethniques, alors qu'avant les différences évoquées étaient des différences de classe ("sociales" dit-on couramment, comme si les différences et les inégalités ethniques étaient hors du social, purement culturelles donc). Ce qui a changé, ce sont les catégories qu'utilisent les acteurs pour donner un sens à leurs comportements et à leurs relations mutuelles. Ces catégories sont désormais ethniques.

Nous voilà donc au cœur d'une problématique barthienne, puisque dans cette problématique, l'ethnicité est avant tout affaire d'usage par les acteurs de catégories d'attribution et d'identification ethniques. "Dans la mesure où les acteurs utilisent des identités ethniques pour se catégoriser eux-mêmes et catégoriser les autres dans des buts d'interaction, ils forment des groupes ethniques en ce sens organisationnel"²⁶².

L'ethnisation des rapports sociaux peut aussi s'appréhender à partir d'une autre question qui est centrale dans l'approche barthienne : comment, pour quels motifs, dans quelles circonstances, les individus changent d'identité ethnique ? Comment, pour reprendre par exemple un cas classique documenté par Haaland dans le recueil dirigé par Barth, les agriculteurs Fur, qui constituent l'un des groupes ethniques du Soudan occidental sont-ils amenés, ou non, à adopter l'identité de leurs voisins éleveurs Baggara ?

Dans les sociétés contemporaines d'immigration, ces processus de changement d'identité renvoient à un phénomène bien connu : *l'assimilation*. Contrairement aux terrains "ethnologiques" où les chercheurs ont longtemps présumé la stabilité des appartenances ethniques, les changements d'identité individuelles étant considérés comme des exceptions peu dignes d'intérêt, les sociologues américains en ont fait dès le début du siècle un thème central de réflexion, et ont étudié les modalités selon lesquelles, au fil des générations, les immigrés se transforment en natifs, ainsi que les conditions qui favorisent ou entravent ce processus.

"Mais pourquoi donc ces gens là ne peuvent-ils pas cesser d'être Italiens et devenir des Américains comme nous tous ?" fait dire à un Américain natif imaginaire le sociologue américain William F. Whyte, étudiant dans les années trente un quartier

²⁶¹ WILLIS Paul (1978), L'école des ouvriers, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (24), nov. p. 561-590.

²⁶² Barth (1995), *op. cit.*, p. 211.

italien de Boston²⁶³. La réponse, dit Whyte, c'est qu'ils en sont empêchés à la fois par la façon dont est organisée leur propre société, et par le monde extérieur.

La question de l'« ethnicisation des rapports sociaux » dans les sociétés modernes d'immigration revient donc à renverser la question initiale, et à se demander non pas : comment les individus changent d'identité, mais : quelles sont les conditions ou les circonstances qui les découragent de le faire.

L'école est un bon champ d'observation pour réfléchir à ces questions, non pas qu'elle soit à elle seule la cause, ni même la cause principale, des processus d'ethnicisation, mais parce qu'elle est un lieu où se jouent les destins sociaux (comme ceux des « gars » de Willis), et où se rendent manifestes ce que Barth appelle des « orientations de valeur ». Le texte de Françoise Alamartine illustre assez bien, me semble-t-il, comment ces deux aspects se combinent pour contribuer à l'organisation d'un ordre scolaire ethnicisé.

Ce que montrent tout d'abord les exemples rapportés dans ce texte, c'est que s'il y a bien durcissement d'une dichotomisation Nous/Eux « parlée » en termes ethniques, c'est-à-dire avec des labels ethniques (Blancs, Culs-Blancs, Saifrans, Blacks, Beurs, Robeux, Arabes, Maghrébins, etc.), il est clair en même temps que les catégories ethniques au moyen desquelles les enfants des immigrés s'auto-désignent ont de moins en moins à voir avec des groupes ethniques « d'origine », et il est même probable que certaines d'entre elles (« blacks », « robeux ») restent totalement opaques à ceux qui en sont vraiment les « originaires », c'est-à-dire les parents de ces élèves.

Cette émergence de nouvelles identités se différenciant des identités d'origine des migrants n'invalide pas une approche en terme d'ethnicité. Au contraire, elle fait intégralement partie de ce que les Anglo-Saxons désignent par ce terme. Dans l'expérience américaine, ce qui a transformé les immigrés en *ethnics*, c'est précisément l'uniformisation sous une étiquette englobante (Irlandais, Italiens) de groupes qui jusque là s'identifiaient sur des bases locales ou villageoises. Le recours à des catégorisations englobantes, si on peut déplorer son côté simplificateur (comme l'est toute catégorisation sociale), n'en est pas moins un trait de tout processus d'ethnicisation. Il indique précisément que l'ethnicité n'est pas une propriété substantielle attachée une fois pour toutes à des individus ou des groupes, mais une ressource d'identification *hic et nunc*. Le sens que revêt aux Etats-Unis le terme d'*ethnics* est celui de la désignation de collectivités culturelles qui se sont constituées comme telles dans le processus d'intégration à la société américaine.

Mais contrairement à la situation des Etats-Unis, où ce processus d'amalgamation a donné lieu à la formation de ce que les Américains appellent des « groupes à tiret » (comme Italo-Américains), l'ethnicisation en France (ou ce qu'on évoque sous cette appellation) s'est constituée depuis quelques années autour d'une ligne de démarcation entre des Nous (les Français « de souche ») et des Eux, culturellement indifférenciés (« d'origine étrangère »). L'observateur est donc fondé à mettre en doute les explications de l'ethnicisation en termes de repli sur la culture d'origine, d'autant plus que les *ethnics* à la française seraient plutôt comparables à ce qu'on appelle outre-Manche les *coloured people* : des populations d'origines diverses rassemblées dans une même catégorie vidée de tout contenu national ou culturel et caractérisées

²⁶³ WHYTE William F (1996), *Street Corner Society*, Paris, La Découverte (Textes à l'appui).

négativement²⁶⁴. La trouvaille catégorielle que représente l'auto-appellation d'*originaires* montre que les représentations des dominés disent parfois bien plus la vérité des rapports sociaux que les rapports des scientifiques ou des experts qui croient et laissent croire que les "problèmes de l'intégration" naissent des différences de "cultures" ou qui, avec les meilleures intentions du monde, ont officialisé dans le discours public la catégorie "français de souche" sans voir qu'elle appelle "originaire" comme "Blanc" appelle "Noir" ou "de couleur".

L'autre fait massif qui ressort de ce texte est que, comme pour les "gars" de Willis, l'école est, pour les élèves de LP, avant tout un lieu de pouvoir : le pouvoir de leur allouer les places les plus dévalorisées dans la hiérarchie scolaire. Mais elle fonctionne aussi, on le voit bien ici, comme une instance d'imposition d'une identité commune. Le processus de relégation ne se réduit pas à un mécanisme de triage social, il est aussi fabrication d'une communauté de "nuls", imposition d'un "Nous" qui n'a de sens que dans sa relation au "On" qui "Nous" a mis là.

L'ethnicité apparaît alors comme une des ressources identitaires qui permet de donner du sens à cette communauté des relégués. Barth a bien montré dans ses études de terrain comment, pour des individus qui sont systématiquement voués à échouer dans leurs performances, il peut être avantageux de changer d'étiquette ethnique pour éviter d'avoir à payer le prix de la défaite.

Quand le statut d'"enfant de l'école française" ne peut plus guère être revendiqué que par dérision, comme le font les lycéens du LP étudié, se choisir une identité alternative définie en termes ethniques représente un instrument, sans doute le plus immédiatement disponible, de contestation de l'échec, de dénonciation des règles du jeu et de délégitimation des valeurs les plus sacrées de l'institution scolaire : la science, la laïcité, la neutralité.

Françoise Alamartine fournit de nombreux exemples de ces tactiques identitaires des stigmatisés :

- Incrire sa propre incompétence scolaire dans une narration historique qui, tout en faisant fonds sur les connaissances acquises à l'école, vise à en dévoiler "l'arbitraire culturel" : "La science a été inventée par les Occidentaux pour dominer les Arabes".
- Se proclamer pro-irakien, c'est-à-dire troquer l'arabité dévalorisante des immigrés, qui leur est attribuée d'office par origine familiale, contre l'arabité puissante incarnée par un homme fort qui la porte comme un défi à la face du monde occidental²⁶⁵
- Manifester publiquement une identité de musulman, c'est-à-dire redéfinir l'espace scolaire dans les termes d'un autre espace social (religieux), dans lequel les actes et les performances sont jugées selon d'autres critères, et dans lequel les acteurs légitimement habilités selon les normes institutionnelles à porter des évaluations deviennent eux-mêmes soumis au jugement.
- ou encore, ruse de dominé qui prend le dominant, c'est-à-dire l'institution scolaire, à son propre jeu de langage : invoquer le racisme pour réfuter tout jugement négatif ou contester toute sanction sur ses comportements.

²⁶⁴ L'émergence récente de l'appellation "minorités visibles" reprise par les autorités (chose impensable il y a encore quelques années) montre que l'existence de ces catégories raciales est désormais acquise.

²⁶⁵ selon le même mécanisme qui poussait les habitants de Cornerville à conforter leur identité par le respect que, croyaient-ils, Mussolini apportait aux Italiens (Whyte, *op. cit.*, p. 301).

On voit bien à travers tous ces exemples que, comme le souligne Tambs-Lyche à propos des Indiens de Londres, “ la différence ethnique est une question de choix entre des systèmes de valeurs qui sont présentés de telle manière que la différence en elle-même s’en trouve valorisée ”²⁶⁶.

Ces modes de fabrication d’une ethnicité “ arabe ” ou “ musulmane ” sont d’une tout autre nature que la transmission culturelle par le milieu familial. L’ethnicité réactive de la jeunesse, y compris celle qui se fonde sur l’appartenance à l’Islam, se construit non pas en continuité mais en rupture avec les rapports que les immigrés entretiennent avec leurs cultures “ d’origine ”, - dont l’exemple du mariage de la jeune fille africaine montre à quel point ils sont, en dépit des apparences, ouverts à négociation et susceptibles d’intégrer le changement²⁶⁷.

Pour virulentes qu’elles soient, toutes ces auto-attributions ethniques sont toutefois circonstanciées (pouvant conduire ici à s’identifier comme kabyle face aux Arabes, là à se réclamer d’une appartenance arabe face aux Français), et elles ne sont pas les seules à intervenir dans les conversations naturelles propres à l’espace scolaire, comme des marqueurs de frontières entre des Nous et des Eux. Selon les circonstances et les interlocuteurs, on voit émerger d’autres identités qui ne font sens que dans l’espace socio-géographique français (celle de Parisien contre les Provinciaux ou de Marseillais contre les Parisiens), et d’autres attributions (bouffons, intellos, racailles ...), qui, elles, n’ont cours que dans l’univers de ceux qui, enfants d’immigrés ou pas, partagent une expérience sociale dans laquelle, comme le fait bien ressortir Françoise Alamartine, “ l’école ” s’oppose à “ la rue ” comme deux choix de “ carrière ” à partir desquels se tracent les destins sociaux des individus.

Cette bi-partition du monde social qui associe des activités, des comportements, des orientations de valeurs, en constellations caractéristiques de types sociaux dichotomisés (du même genre que celle qu’observait Whyte entre les “ gars de la rue ” (*corner boys*) et les “ gars de la fac ” (*college boys*), me paraît, tout autant que les attributions proprement ethniques, révélatrice d’un processus d’instauration de frontière entre des Eux et des Nous et de l’importance symbolique de l’institution scolaire dans ce processus.

A travers ces attributions et les contraintes de rôle qu’elles exercent (se faire traiter d’“ intello ”), s’affirment des normes de prestige et de légitimité associées à une identité déviante, qui accolée à l’origine immigrée, correspond précisément à l’image prototypique du “ jeune des banlieues ”. Il serait vain de chercher à déterminer si cette catégorie est “ ethnique ” ou “ sociale ” : comme le soulignent Philippe Poutignat et Christian Rinaudo, “ elle met en jeu une combinaison de critères de stigmatisation : socio-économique (appartenance à une population “ défavorisée ”), territoriale (habitants des “ quartiers sensibles ”), ethnique (“ d’origine immigrée ”), pour constituer une figure ou un type social racisé, ou plus exactement racisable, sans pour

²⁶⁶ TAMBS-LYCHE Harald (1996), Choisir son pays, choisir son peuple. Remarques sur la genèse norvégienne d’une théorie de l’ethnicité, in Daniel Fabre, dir., *L’Europe entre culture et nations*, Editions de la Maison des Sciences de l’Homme, Paris.

²⁶⁷ Voir aussi STREIFF-FENART Jocelyne (1994), Ruser avec la tradition. Le mariage dans les familles maghrébines en France, *Projet* (239), automne, p. 57-61.

autant que la marque raciale puisse s'autonomiser et se réduire à une identité raciale explicite " pure et simple " (comme " Noir " aux États-Unis) ²⁶⁸.

Ni explicitement culturels ni ouvertement raciaux, les traits différenciateurs qui particularisent cette catégorie sociale et la rendent pertinente pour l'action publique, sont comportementaux : ils s'organisent autour de la notion " d'incivilités " qui désigne l'ensemble des comportements réprouvés tenus pour être la caractéristique de la population ainsi désignée. Cette notion est loin d'être anodine. Elle connote à la fois des conduites qui portent atteinte à l'ordre interactionnel propre aux relations sociales dans la ville (l'urbanité) et le clivage classique de l'anthropologie coloniale entre " sauvages " et " civilisés ", comme l'atteste le terme de " sauvageons " qui est récemment devenu l'appellation officielle des " jeunes des cités " ²⁶⁹.

Contrairement aux attributions ethnico-raciales, qui sont en France strictement cantonnées au registre de discours populaire, ces attributions de déviance et de sauvagerie à des individus préalablement constitués en une population collectivement définie, sont des catégories de l'action publique. Elles justifient des mesures de prévention sociale et autorisent des opérations de contrôle des populations et de marquage territorial qui trouvent en elles leur légitimation, au point qu'on peut craindre qu'elles ne deviennent un trait organisationnel permanent de la vie sociale inscrit dans l'espace public. En témoignent les mesures préventives d'interdiction de circulation prises par les municipalités contre les " sauvageons ", comme on l'a vu à Paris pour les célébrations de l'an 2000 et à Cannes pour le festival du cinéma.

On peut alors se demander si le débat sur l'ethnicité est bien celui où s'opposent l'universalisme républicain et le respect des cultures minoritaires, les dangers du communautarisme et les vertus du pluralisme ethno-culturel. Si ethnicisation il y a (entendue comme position d'une frontière entre des Nous et des Eux qui organise les interactions sociales et les identités), ce n'est certes pas la diversité des cultures et le pluralisme ethnique qui en constituent le fondement, mais les modes de désignation et de gestion de populations collectivement constituées en " étrangers de l'intérieur " ²⁷⁰ et refoulés hors du territoire des échanges. Là encore, les élèves du LP font preuve d'une surprenante lucidité sociologique : lorsqu'ils affirment que " quand on est pauvres, on est étrangers " (proposition dans laquelle l'enseignante voit une confusion et dont elle s'applique à renverser les termes), disent-ils au fond autre chose que Gérard Althabe qui, analysant la production sociale de l'étranger dans la France d'aujourd'hui, en arrive à conclure que " la pauvreté extrême est à son tour considérée comme une différence ethno-culturelle " ²⁷¹ ?

Ainsi voit-on l'école jouer un rôle dans le processus de construction d'une altérité ethnicisante. Mais on voit aussi que les praticiens de l'institution scolaire sont les plus à même d'en comprendre les mécanismes et d'en restituer les enjeux dans le débat public.

²⁶⁸ POUTIGNAT Philippe, RINAUDO Christian (1999), Pratiques syndicales, racisme et anti-racisme, communication au colloque *Politique et altérité. La société française face au racisme*, Nice, 9-11 déc. 1999.

²⁶⁹ Voir aussi, dans l'espace proprement scolaire, la désignation des SES comme " Sections d'Enfants Sauvages " (cité in DEBARBIEUX Eric, TICHIT Laurence (1997), Le construit " ethnique " de la violence, in Bernard Charlot, Jean-Claude Emin, coords., *Violences à l'école*, Paris, Armand Colin, p. 167).

²⁷⁰ Cf. ALTHABE Gérard (1996), Construction de l'étranger dans la France urbaine d'aujourd'hui, in Daniel Fabre, dir., *L'Europe entre culture et nations*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1996.

²⁷¹ ALTHABE Gérard (1996), art. cit., p. 225.

3. FILIATION VERSUS ALTERITE :

MALENTENDUS AUTOUR DE L'ORIGINE*

"L'enfant vient asseoir, sur les bancs de l'école, son identité personnelle (créole) et nationale (française), l'école n'a pas à les rendre inconciliables, à faire porter toute sa vie au Réunionnais créolophone le fardeau de ne pas paraître ce qu'il est : créole dedans, zoreil dehors. Faire naître au français ne peut être synonyme de faire mourir au créole".

(D. Lauret, *Le créole de la réussite*)

Ce chapitre est motivé par notre inquiétude devant l'ethnisation des questions de santé publique par des travailleurs sociaux, des psychiatres, des juges, des enseignants et responsables de l'Ecole. Nous situons d'abord brièvement les lignes de force des controverses sur l'identité culturelle. Celles-ci ont un caractère pratique et éthique, mais renvoient aussi aux plans méthodologiques et épistémologiques. Nous abordons dans un second temps la question du conflit entre les cultures familiales et l'institution scolaire.

En France, la tradition universitaire de la psychologie culturelle est ancienne. Paraissent, en 1910 et 1912, deux des plus importants livres de L. Lévy-Bruhl²⁷², *Fonctions mentales dans les sociétés inférieures* et *La mentalité primitive*. Les psychologues, nombreux à lire ces textes se saisissent de l'interrogation posée par Lévy-Bruhl sur les rapports entre les cadres sociaux et les processus psychiques : cognition et affect. La notion d'*identité culturelle* occupe alors une position centrale dans l'analyse de l'organisation psychique.

Aujourd'hui, débats et tensions opposent les partisans d'une ethnopsychiatrie référée à la notion de culture universelle (c'était la grande leçon de Georges Devereux - voir plus loin) aux tenants d'une ethnopsychanalyse référée à une pulvérisation d'identités ethniques vues comme atemporelles, logées, comme en un ombilic, dans une région inconsciente propre à chaque logique ethnique considérée. Les cliniciens qui se soucient de comprendre les itinéraires des migrants et de leurs enfants dans les

* Olivier Douville

²⁷² Lévy-Bruhl : philosophe français (1857-1939). Il définit les moeurs en fonction de la morale et émit l'hypothèse d'une évolution mentale de l'espèce humaine, hypothèse qu'il relativisera à la fin de sa vie.

institutions d'enseignement ou de soin peuvent être tiraillés entre un universalisme réducteur et une psychologie ethnique. Ce genre de dilemme est paradoxal alors que les recherches en psychanalyse sur les groupes et l'identité sont en plein essor²⁷³, et que les nouvelles approches anthropologiques de la modernité s'attachent à formaliser les émergences subjectives au sein des groupes et les transitions d'un modèle culturel à un autre²⁷⁴.

Confrontée à la dimension d'altérité de (et dans) la culture, la démarche clinique affine son rapport à ses objets et à ses pratiques dès qu'elle opère avec la *dimension culturelle* au singulier. L'abord clinique entretient des rapports avec le culturel, mais il en entretient surtout avec le politique²⁷⁵. Cette situation inconfortable est inévitable. Prendre soin du psychisme impose d'assumer la responsabilité de penser et de favoriser le rapport à l'autre, à l'étranger essentiel, celui qui est fondateur de la subjectivité et de la culture²⁷⁶.

LES ENSEIGNEMENTS FREUDIENS

Le travail de l'inconscient interfère tout autant dans le discours et le lien social, que dans le fonctionnement psychique au singulier. C'est là le point de départ de toute anthropologie culturelle référée à la psychanalyse. Il est revenu à Winnicott de le formaliser, faisant de l'expérience culturelle l'extension topologique de l'univers de l'illusion.

À partir de quelle division devenons-nous sujet de la parole ? Passage redoutable, central, que Freud illustre par le mythe généalogique et politique de *Totem et de Tabou* (1912-1913) : meurtre et ingestion du Père. Circule alors dans chaque corps et dans le corps social, une substance différente de celle propre aux objets maternels. Ainsi se crée du corps pluriel, enchâssé dans une pluralité de mises en relations. La consommation totémique élève l'objet perdu à la dignité de la face active de la référence : le père n'est pas partagé entre les fils, comme on le fait d'un héritage morcelé plus ou moins équitablement. Il est inventé. C'est ainsi que s'érige l'instance au nom de quoi sont posés les interdits qui gouvernent le réseau des échanges et des réciprocités. Freud avance que c'est par l'irruption dans la psyché d'une culpabilité soudaine que les parricides, assemblés autour des restes de l'ancêtre, ont été conduits à s'éprouver mutuellement dans l'idéal d'expiation que le refoulement commande.

²⁷³ KAËS René (1998), Différence culturelle, souffrance de la langue et travail du préconscient dans deux dispositifs de groupe, in *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, R. Kaës, dir., Paris, Dunod.

²⁷⁴ Cf. PRADELLES DE LATOUR Ch. H. (1991), *Ethnopsychanalyse en pays Bamiléké*, Paris, EPEL ; LE ROY J. (1991), Espace transitionnel et processus d'individuation. Deux séminaires interculturels d'analyse de groupe, *Connexions* (56), p. 9-20 ; ALTHABE Gérard (1992), Vers une ethnologie du présent, *Vers une ethnologie du présent*, G. Althabe, D. Fabre, G. Lenclud, dirs., Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, p. 247-257.

²⁷⁵ Cf. CADORET M., DOUVILLE O., ROUCHY J.-C. (1989), La stratégie thérapeutique pour l'individu pris dans son groupe et sa culture, *Psychiatrie Française*, "Langues, Langage et Cultures dans la pratique psychiatrique", numéro spécial, mai, 20^e année, p. 163-167 ; DAHOUN K. S. Zerdalia (1995), *Les Couleurs du silence, Le mutisme des enfants de migrants*, Paris, Calmann-Lévy ; DOUVILLE Olivier, GALAP J. (1999), Santé mentale des migrants et des réfugiés en France, *Encyclopédie Médico-Chirurgicale*, Psychiatrie, Ed. Elsevier.

²⁷⁶ FREUD Sigmund (1895), Esquisse d'une psychologie scientifique, in *La Naissance de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1956 ; *id.* (1912-1923), *Totem et tabou*, Paris, Payot, 1947 ; *id.* (1939), *L'homme Moïse et la religion monothéiste*, Paris, Gallimard, 1986.

Le livre de Freud est un mythe moderne, c'est donc un mythe politique. Ce qui permet à l'homme de la horde de rentrer dans l'humain est le fait d'avoir perdu et d'en être hanté. De cette perte dépendent aussi bien le manque qui crée le désir que la demande qui conditionne les modes d'accès et d'adresse du langage. Ce n'est qu'en présence du Père mort imposant soudain au sujet la présence d'une absence désormais révélée, que se dévoile alors la dimension de la mort, seule à même de fonder la fonction symbolique elle-même nécessaire à garantir la loi et sa reconnaissance. Voici l'autre - et la plus forte - des constructions spéculatives par lesquelles Freud se démarque radicalement de tout optimisme évolutionniste.

On peut noter, avec le psychiatre algérien Mahfoud Boucebc, que lorsque les sociétés connaissent des mutations culturelles brutales et que la figure du père semble ne plus trouver crédit dans l'actuel, alors le rapport à la généalogie vacille. L'adolescence serait alors le temps caractéristique de cette "crise". L'effet traumatique des ruptures culturelles à l'adolescence jouerait lorsque l'appel au Tiers pour ne pas sombrer dans le cauchemar de l'auto-fondation est mis en échec au point de ne plus pouvoir être reçu. On touche là à la question de la fondation anthropologique, celle que rencontre tout adolescent lorsqu'il interroge la compétence de la culture (ou des cultures) dans laquelle (lesquelles) il vit à interpréter le meurtre, l'origine, le récit.

Les remaniements de la métapsychologie freudienne sont corrélés aux différents moments de la théorie psychanalytique de la culture. L'entrée de la pulsion de mort dans le champ clinique élève le *malaise* au rang d'une catégorie de lecture du collectif. Le champ socio-anthropologique devient, dans les années 20, un terrain d'application des nouvelles théories des montages et des machines pulsionnelles.

Les thèses freudiennes ont reçu un accueil différent suivant les écoles anthropologiques. Aux États-Unis, *Totem et Tabou* fut traduit dès 1918, et suscita des critiques mesurées et argumentées. En France, le travail freudien fut méprisé ou ignoré. Le débat s'instaura bien plus tardivement, ce qui peut s'expliquer par la méfiance rigoureuse des fondateurs de l'École sociologique (au premier plan desquels E. Durkheim) envers toute interprétation psychologique des faits sociaux. La dimension politique de l'oeuvre freudienne n'avait pas été entendue. L'apport freudien et son modèle d'intelligibilité de l'inconscient se figea dans un décodage prévisible des symboles, des rites et des mythes, renvoyant aux conceptions nébuleuses d'âme collective ou d'inconscient ethnique.

Les actuels contrastes propre au champ ethnopsychiatrique, les dérives culturalistes qui s'y donnent jour, peuvent être considérés comme les enfants de ces malentendus.

L'ETHNOPSCHIATRIE EN QUESTION

George Devereux²⁷⁷ tend à promouvoir une théorie universelle de la culture et formalise des critères de "normal" et d'"anormal" en dehors des cadres erratiques d'un relativisme culturel toujours anecdotique. Son impressionnante dérivée de la psychologie du moi vers l'anthropologie fait une part belle à la dimension d'identité culturelle, tout en restant d'inspiration humaniste. L'extrême sensibilité que manifeste Devereux quant au repérage et au maniement du contre-transfert, faisait de lui un

²⁷⁷ De son nom György ou Georg Dobô.

clinicien complexe et prudent. Beaucoup plus que ses actuels disciples français.

Soucieux, à son tour, de modéliser la nature des rapports entre un approche clinique et une approche anthropologique (ou sociologique) des conduites symptomatiques, Georges Devereux, dans son *Ethnopsychanalyse Complémentariste* invente une épistémologie²⁷⁸. Pour désigner les univers de pertinence de ces deux discours, il introduit la notion de *complémentarisme* appelée à un succès durable. Rappelons-en la logique : le complémentarisme ethnopsychanalytique édicte l'autonomie conceptuelle absolue du discours sociologique (ou ethnologique) et du discours psychologique, mais aussi leur totale interdépendance en ce qu'ils se rapportent aux mêmes faits empiriques pertinents. Dans cet effort pour disjoindre l'explication ethnologique de l'explication clinique, il entre de la rigueur et du souci pour le trait singulier de chaque cas. Pour autant, l'effort du fondateur de l'ethnopsychanalyse aboutissait à une sériation souvent artificielle. De plus, le complémentarisme doit supposer des appartenances culturelles stables et quasiment atemporelles. En cela, il est impuissant à distinguer les registres de l'Imaginaire ou du Symbolique au sein desquels jouent les références culturelles pour un sujet ou pour un autre, et à statuer sur eux. C'est une attitude de prudence en matière de diagnostic, quasiment un vade-mecum d'"expert" (apte à distinguer le matériel "culturel", d'un matériel "idiosyncrasique"), mais cette distinction manque de pertinence pour situer la place de l'écoute et de l'acte clinique face aux souffrances subjectives dues aux crises et aux brutales modifications du et dans le lien social.

C'est en Italie que l'idée qu'il était utopique de parler de culture sans parler de lien social a trouvé son essor le plus conséquent. Les années 1960 voient trois sortes de voyageurs d'exception aller vers le sud de la "botte". Psychiatres, anthropologues et psychanalystes mettent leur pas dans ceux des jésuites du XVII^e siècle. Le sud de Naples avec ses escarpements montagneux figure le grand Ailleurs. Et sur ces mêmes terres, prirent naissance les démarches transdisciplinaires qui valorisèrent l'interprétation des troubles psychiques et des psychopathologies liées à l'exil et à l'arrachement, en tenant compte du culturel, du social *et* du politique. Les enfants spirituels du grand Gramsci sont soucieux de fonder une "ethno-socio-analyse" où les conflits au sein des fondations symboliques et des structures religieuses peuvent être étudiés.

Pour la doxa française, ces chercheurs s'inscrivent vraiment en avance. Peu les ont suivis. Toujours tentée par l'exotisme (qui vient globalement de la psychiatrie coloniale), elle oublie alors de lier le politique au psychique et au culturel. Le culturalisme a pu, à ce compte, prendre place dans les institutions en se réduisant à du thérapeutique. Chemin faisant, rapidement, l'ethnopsychanalyse devient réservée au seul migrant, groupe de "spécialistes" à l'appui. A part l'exception italienne, il est possible de dire qu'après George Devereux, l'anthropologie psychanalytique est devenue une anthropologie ethnique. L'utopie ethnopsychanalytique, qui a l'histoire en horreur et la géographie urbaine en passion, n'a pas tardé à faire l'apologie du ghetto²⁷⁹. C'est le prix à payer de la mise à l'écart du politique.

Le savoir de G. Devereux lui-même est, par nombre de ses aspects résolument pré-freudien. L'altérité n'y fut jamais dégagée comme la dimension liée à l'altérité

²⁷⁸ DEVEREUX George (1972), *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris Flammarion.

²⁷⁹ Cf NATHAN Tobie (1994), *L'Influence qui guérit*. Nathan tente la proposition suivante : « Dans les sociétés à forte émigration, il faut favoriser les ghettos - oui je le dis haut et clair -, afin de ne jamais contraindre une famille à abandonner son système culturel ».

fondatrice du langage et de la Chose. Devereux ne fit jamais totalement rupture avec l'objectivation d'autrui comme objet de discours comportementaliste. Son analyse du contre-transfert peut aussi bien mener le chercheur au plus près de sa division subjective, division qu'annonce et recouvre l'angoisse, que l'encourager à adopter une position totalisante où il est assuré, de par la ruse trompeuse d'une introspection du légitime de sa position d'emprise et de maîtrise. "G. Devereux n'a pas fondé d'école : la double référence d'une formation et d'une pratique anthropologique et psychanalytique vécues par lui jusqu'aux limites que son époque et les corpus scientifiques d'alors autorisaient n'est plus concevable de nos jours", écrivent à juste titre S. Valantin-Charasson et A. Deluz²⁸⁰.

PERSPECTIVES CRITIQUES A PROPOS DE LA NOTION D'ETHNIE

L'ethnologie nous renseigne en priorité sur ce qu'il en est des visages et des rites qui constituent la mise en tension de l'autre et du même ; sur cette élaboration qui en distribue les figures en termes d'*autres peuples*, d'*autres cultures* ou d'*autres mondes*, et qui réalise ainsi le rapport d'étrangeté, de différenciation et d'emprunt, bref de mutuel positionnement, égrené dans toutes ses variables dialectiques. On ne saurait faire l'impasse sur ces modalités de marquage et de désignation qui mettent en scène les images prévalentes pour chaque groupe. Mais cette dimension ethnologique de la différence et de l'emprunt ne saurait répondre spécifiquement à la question de l'*anthropos*, qui est l'objet propre de l'anthropologie.

Un axe se dégage en ce domaine. Claude Lévi-Strauss pointe que Marcel Mauss est un moderne lorsqu'il refuse d'expliquer les différents types ethnologiques en terme de psychopathologie, et qu'il préfère retourner la problématique. Avec lui, nous dirons qu'en effet ce ne sont pas les structures psychopathologiques qui nous renseignent sur la typologie des groupes, mais que ce sont les groupes qui font apparaître des lois symboliques qui les structurent à quoi les types psychopathologiques sont eux-mêmes subordonnés. Cette dimension constitue le cadre d'approche des phénomènes culturels et ethnologiques et de leurs rapports aux catégories du morbide.

Avec l'approche structuraliste en anthropologie, l'identité ne se conçoit pas sans le rapport avec l'altérité. Altérité du prochain et du semblable, certes, mais aussi altérité radicale de la langue et de la structure du social. Sans cette acception de l'altérité, il ne peut se produire de psychologie interculturelle digne de ce nom.

Or il existe un décalage conceptuel et pratique entre l'attachement que nombre de cliniciens, de psychologues "interculturels" et de travailleurs sociaux portent aux notions d'*ethnie* ou de sous-culture, et le sort qu'une bonne part de la recherche en anthropologie ou en ethnographie (nous distinguerons les termes) réserve aujourd'hui à ces notions (il s'en est fait une mise en question bien plus radicale et plus rapide dans le champ anthropologique que dans d'autres champs). *Quid* de l'ethnie dans les sciences humaines et - à tout seigneur, tout honneur -, dans le champ épistémique et pratique de l'ethnologie ?

La notion d'*ethnie* a été longtemps une notion clef de la démarche ethnologique. Lorsqu'un chercheur rencontrait un groupe humain, il se donnait comme tâche de

²⁸⁰ VALANTIN-CHARASSON S, DELUZ A. (1991), Contrefiliations et inspirations paradoxales : Georges Devereux (1908-1985), *Revue Intern. d'Histoire de la Psychanalyse*, (4), p. 605-620. Citation, p. 615.

définir l'ordre symbolique constitutif de cette population. Dans les années cinquante, Balandier porta un premier ordre de critiques à ce genre de démarche dans ses travaux sur l'Afrique moderne. Il démontrait que la notion d'ethnie ne pouvait être un cadre conceptuel suffisant, dans la mesure où les populations sur lesquelles les ethnologues de l'époque travaillaient et qu'ils divisaient trop aisément en ethnies étaient prises dans la situation coloniale. Avec Balandier, il a pu être affirmé que la situation coloniale était le lieu central de production des sociétés africaines. C'est à partir de ce point de départ d'inspiration marxiste, en coupure radicale avec tout folklorisme, que Balandier élabore l'analyse des syncrétismes religieux, vus comme des modes de résistance à la domination coloniale. Contre l'anthropologie symbolique d'un Griaule²⁸¹, Balandier change alors d'étiquette et se présente comme sociologue. Sous sa critique, l'ethnie va être vidée de sa substance mythique ou naturaliste, pour devenir un objet à étudier comme production idéologique dépendant de contextes historiques. En particulier, l'"ethnisation" des cultures sera envisagée comme un effet de la colonisation, la politique coloniale impliquant une politique des ethnies ou "des races" dans le but d'opposer les uns aux autres, - on en voit les effets dans le Rwanda contemporain entre autres²⁸².

Au rebours des avancées de l'anthropologie politique, l'ethnicité va reprendre de son éclat dans la France des années 80, marquées par la prise de conscience de la présence des allogènes. C'est un paradoxe : l'*ethnie* comme affirmation sociale en réponse à une oppression est une production faible en France. Elle existe peut-être chez certains Africains, comme les Soninké, mais les Maghrébins, par exemple, ne tiennent pas à se regrouper au nom de l'affirmation ethnique. Il est complètement contradictoire de faire de l'ethnie un critère de compréhension de la vie des populations alors que la plupart de leurs membres ne se réclament pas d'une ethnicité. On touche là au problème de la production de l'Altérité, qui est mise à l'extérieur du fonctionnement de l'ensemble. Gérard Althabe, sociologue qui se réclame de l'ethnologie du *proche*, a pu établir que dans les années 70 l'étranger de l'intérieur n'était pas encore l'allogène ethnique, mais le pauvre. C'est progressivement que la stigmatisation de l'altérité est allée se projeter sur l'étranger, sur le migrant.

ETHNICISATION A L'ECOLE : DES REALITES PSYCHIQUES ET CULTURELLES MISES EN IMPASSE

Est-ce qu'une réalité clinique, pour peu qu'elle soit enrichie de facteurs interculturels, pose davantage de problèmes qu'une autre ? Il faut prendre en considération que :

1°/ l'ancienneté de la migration, et l'ouverture de centres d'accueil, voire de soins intermédiaires, davantage ouverts à la cité, offrent l'occasion d'entendre des difficultés

²⁸¹ Griaule, lui, tenait à aller jusqu'au plus profond d'un ordre symbolique *pur* qu'il voulait atteindre à travers l'*ethnie*, au contact d'un informateur, en l'occurrence le fameux Ogotemméli, de Bandiagara. Celui-ci, dialoguant avec Griaule, lui donna la matière pour composer *Dieu d'eau* (paru en 1948), récit de la cosmogonie dogon.

²⁸² Il faut remarquer que Balandier et ceux qui vont le suivre sont pris dans le cadre colonial, puis dans le cadre de la décolonisation, alors, qu'à l'inverse, tout ce qui va être une recherche essentialiste ou ethnocentriste, c'est à dire une recherche bien davantage préoccupée de mettre au jour le symbolique de telle ou telle société, est le fait d'anthropologues qui, à l'exception de Griaule, vont presque exclusivement travailler dans des zones non coloniales française, dans les îles du Pacifique ou encore dans l' Amazonie.

et des douleurs subjectives plus vastes, plus variées et plus diffuses que celles que les immigrés - le plus souvent des ouvriers solitaires - présentaient à l'hôpital psychiatrique, souvent après un parcours chaotique entre médecine du travail et sécurité sociale ;

2°/ les enfants (ou les petits enfants) de migrants qui viennent adresser une demande d'écoute et de soin sont loin de présenter des symptomatologies ou des modalités cognitives analogues à celles qui étaient en cours dans le pays d'origine de leurs parents. Parce qu'ils sont nés et furent élevés ici, ces enfants sont dans des problématiques de métissage culturel et d'entre-deux. Ils ne sont plus des sujets de culture traditionnelle à part entière. Souvent ces jeunes ne parlent plus la langue d'origine et ne sont pas concernés par le sens des rituels corporels que les parents leur prescrivent.

Soit un exemple clinique que connaissent bien les enseignants et les psychologues scolaires, celui du mutisme de enfants de migrants. C'est une terrible bévue de "psychiatriser" le silence des enfants de migrants (un symptôme bien connu des éducateurs et des psychologues scolaires) en en faisant un symptôme qui relèverait de l'abord psychiatrique (ou ethnopsychiatrique) de l'autisme. On voit mal quel projet clinique pourrait découler de cette dramatisation. Dans le mutisme que présentent ces petits passeurs d'entre-deux rives, il s'agit d'un silence qui a du sens pour l'économie oedipienne du sujet. C'est un repli pour ne pas trahir, ayant comme but de maintenir l'amour narcissique qu'un des deux parents porte à l'origine. C'est une mise à l'abri du champ de la parole, non un refus des enjeux éthiques de la parole. Des enfants se taisent pour dire l'épuisement qu'ils éprouvent à être écartelés entre les exigences de la famille et celle de l'école. Le mutisme est mise en échec des jeux de translations et de traductions entre l'origine et l'accueil. Il est stase devant l'enjeu que représente la traversée des altérités.

Le mutisme de l'enfant coïncide souvent avec, chez les parents, des renoncements à déplacer et à partager des traces mnésiques de l'origine. Tant qu'ils sont nostalgiques ou brisés, il est très souvent difficile à ces pères ou à ces mères de redonner ailleurs, ici en France, présence à leur souvenirs et à leurs rêves. Des morceaux de son et de sens, ne semblent plus encryptés que dans un *là-bas* impossible à partager avec un enfant qui, lui, est né *ici*. L'exil est ce temps de la lésion, cette épreuve insensée qui leur a volé quelque chose, tout comme l'école vole l'enfant aux mères ... Le mutisme peut alors être analysé comme une forme de phobie, en tant qu'il serait une réponse à l'angoisse de séparation. Les racines corporelles et pulsionnelles du mutisme se figurent en cette bouche scellée sur elle-même et dévorant les paroles encloses entre lèvre et lèvre. Refus du bouche à oreille, certes, mais comment supporter de se mettre à parler dans un monde où les langues sont en clivage, comme soutenues par des injonctions contradictoires. Le mutisme dénoncerait les paroles factices et opératoires, appelant une nouvelle mise en récit des lieux, des liens et du généalogique. En ce sens, ce rien de la parole est un reste de parole qui attend de nouveau la voix qui remémore et qui déplace les traces de l'origine. Fonction donc de ce mutisme : remettre en chantier les espaces de transition et de traduction.

La très grande majorité des parents ou des enfants venus d'ailleurs et que nous rencontrons, ne reçoivent pas la culture européenne et française uniquement en arrivant ou en naissant ici. Il y eut en terre d'origine une élaboration du déplacement, une présence de l'ailleurs et de l'étranger qui a pu faire irruption puis inscription dans

l'histoire collective ou généalogique (idéaux amenés par l'école française au pays, parents ou grands-parents tués par les Français dans le cas des guerres coloniales, par exemple). La colonisation fut, pour beaucoup, un arrachement, une expatriation au pays même. Nous devons désontologiser l'Origine pour renouveler notre attention clinique. L'ailleurs captateur que la France pouvait représenter dans les idéaux, les nostalgies ou les traumatismes familiaux fut souvent une représentation déterminante dans les histoires de migrations que le clinicien rencontre, ici. Cette place influe sur le lien que des sujets entretiennent avec la nostalgie de l'origine et avec les modes de relations ou de non-relations qu'ils entretiennent vis-à-vis de ceux des leurs restés sur place, au pays.

A L'ECOLE : VIOLENCE DES IDEAUX ...

Le savoir qui se transmet à l'école peut apparaître comme concurrentiel avec les savoirs et les logiques propres aux cohérences culturelles considérées. Nous ne plaiderons pourtant pas pour une logique des oppositions frontales. Si nous tenons à dire que pour certains enfants, acquérir les codes culturels donnés par l'école, ce serait trahir, c'est aussi pour souligner à quel point l'école, qui demande aux enfants d'apprendre, leur demande aussi de traduire, voire de perdre un capital déjà là. La mythologie enseignante, à l'école, au lycée, au collège et jusqu'à la faculté, présente l'acquisition du savoir comme un gain, alors que toute acquisition doit se doubler d'une perte et d'un renoncement. Tout travail psychique d'initiation, et en particulier la lecture et l'écriture, méritent une attention particulière parce que les points de butée qui s'y font jour révèlent le moment où le sujet sait (même s'il n'est ni bon écrivain, ni bon lecteur) que lire et écrire ne sont pas des actes qui peuvent tirer à conséquence, et qui peuvent représenter une menace.

De là, une première proposition de travail. Il y a fort à parier que plus l'écart est vif entre la fondation anthropologique familiale et la fondation anthropologique requise par l'institution, plus les traitements du corps que préconise l'institution (gymnastique évidemment, mais aussi et surtout engagement d'un rapport au corps de la lettre et au corps de la voix) seront des occasions de symptômes ou des espaces de conflit. C'est qu'à l'école on vient aussi, quant on est élève, renforcer ou dénier son identité.

Notre analyse distingue alors deux niveaux d'articulation de la prise du sujet "élève" dans l'institution scolaire, très sommairement :

- l'articulation de l'institution scolaire et de l'institution familiale,
- l'articulation de trois fonctions : enseigner, intégrer, et aussi reconnaître la singularité, afin de ne pas chosifier celui ou celle qui apporte le symptôme dans le rôle de tiers exclu.

Il est important de dégager cette dernière fonction. Quel que soit l'état de la mythologie laïque, garçons et filles n'ont pas même rapport à la problématique du lien, de la communauté et de l'exception. De plus, on peut se demander si l'exigence de scolarité ne comporte pas en elle-même un rêve utopique de la toute-puissance de l'école à socialiser, alors qu'on observe que l'école est aussi la caisse de résonance des désocialisations. L'institution a le double aspect d'être à la fois le lieu et l'organisateur de systèmes de conflits, et notre enjeu éventuel est de dégager une lisibilité de ces

conflits, afin de les déplacer. La visée n'étant pas de les réduire mais de les rendre sensibles dans leurs disharmonies. Cela nous fait travailler dans la rencontre et dans l'implication. C'est à ce prix que nous pouvons tenter de repérer ce qui fait symptôme dans l'usage monolithique de mécanismes de défense propres à telle ou telle collectivité instituée : répétition, déni, clivage, idéalisation. L'institution doit se doter et d'opacité et de visibilité. Par exemple, définir son objet à problème, ce qu'elle doit traiter.

L'école intime à l'enfant, à l'élève, une réappropriation du corps et du langage en dehors des babils familiaux, une prise de distance des romances familiales. C'est également le lieu où vivent et se côtoient des tranches de plus en plus large de la population qui souffrent de ne plus croire en la capacité de métamorphose du langage, en souffrance de ne pas pouvoir passer le pas entre le sentiment du corps en tant propriété et l'exigence d'avoir un corps comme responsabilité. Ces jeunes ont les moyens d'alerter sur le délabrement du lien social qui les affecte, quand l'école leur demande de se subjectiver, c'est-à-dire de prendre la parole et de se présenter avec une certaine dose de fierté avec le corps qui est le leur.

L' « ELEVE », QU'EST-CE-QUE C'EST ?

Lorsqu'on demande à des membres de l'institution de raconter l'élève, de projeter l'élève, de le faire émerger, ce qui apparaît souvent, c'est moins le pauvre gosse qui ne réussit pas à faire tel et tel exercice scolaire, que les différentes idéologies du souci que l'on peut avoir en manière et en matière éducative. Nous ne voulons pas dire que ces deux ou trois théorisations de l'élève seraient contradictoires, elle peuvent être plus ou moins en continuité ; il ne s'agit pas non plus de dénoncer l'illusion, il n'y a pas pire illusion que de croire que ce sont les autres qui sont dans l'illusion. Il s'agit d'en venir à la proposition suivante. L'élève est le lieu d'affrontements, de constructions des discours, il est le lieu où la culture de l'école peut trouver son unité, au risque de fabriquer de l'échec scolaire. Dans la perception de l'élève, l'instruction qu'il reçoit peut être très loin de ce qu'il ressent comme vérité le concernant.

Dans ses idéaux pédagogiques, l'institution risque de trouver sa reconnaissance, et risque de trouver également son bouchon, son oblitération narcissique.

L'école peut avoir une fonction de miroir. L'élève y amène peut-être ce qu'il ne peut pas trop raconter dans la famille, - c'est un peu banal de dire cela, mais c'est utile de le préciser et de le reprendre. L'élève y vient avec cette position subjective où les identifications qu'il a construites avec les parents, avec les frères, avec les soeurs, vont rejaillir sur le social. Une des fonctions de l'école est de permettre à un sujet de limiter la casse qu'il peut y avoir à se soutenir de clivages entre culture familiale et culture sociale. Une des fonctions de l'école est une fonction de contenant. Mais si l'école est résolue à ne contenir que des bons objets, on évite évidemment le *malaise*, mais c'est crétinisant. Il faudrait examiner comment les mondes scolaires peuvent contenir du travail de l'altérité, du travail de l'étranger, de l'étrangeté - pas simplement de l'immigré, on ne va tout de même pas faire endosser toute les étrangetés aux immigrés !

Prenons comme main-courante ces quelques propositions de base.

D'abord imaginer que toute acquisition d'importance est tributaire d'une identification et d'une angoisse, en ce qu'elle provoque l'élève à modifier l'acte d'utilisation du symbole.

Les heurts culturels à l'école prennent souvent l'allure du "Un" contre "Un" : le *un* des nouveaux tribalismes ou de l'affichage de son identité intemporelle contre le *un* institutionnel. Disons qu'ici, avec des enfants de migrants dans des milieux interculturels, l'école a la fonction de susciter du lien et de l'intégration (et à l'école, comme à l'hôpital, la plupart des familles immigrées et leur progéniture ne tiennent pas à être ramenés à réinvestir un archétype caricatural où se reflèterait leur supposée culture d'"origine"). Par ailleurs, on n'aura garde d'oublier que, pour des familles qui, en fonction de leurs situations culturelles ou socio-culturelles, sont loin de l'école, l'école peut disjoindre la génération et la filiation, ce qui ne va pas toujours sans casse, si le sujet ne sait plus circuler dans ses dettes et dans ses légitimités, - si, pour le dire trop abruptement, l'école tue la réalité du père et réalise le fantasme oedipien à la place du sujet. L'enfant en vient à se donner le pur présent du groupe comme le temps même de la mémoire et comme le creuset de l'identité.

Constater ceci, c'est former le vœu que, devant la grave question de l'ethnicisation à l'école, puisse s'ouvrir, dans certaines écoles, certains lycées ou collèges "en crise", une clinique psychologique avertie des fondements anthropologiques et des crises de l'identité. Alors, le psychologue scolaire quittera bien vite ses bilans pour pratiquer l'art de donner lieu à l'"entre-deux" et à l'intermédiaire. Il faut comprendre que l'école donne tout ce qu'il faut pour faire symptôme, quand le rapport au savoir devient traumatique ou mortifère pour le sujet vis-à-vis de lui-même et de ses filiations.

4. LES ELEVES MAGHREBINS, DES ACTEURS SOCIAUX CRITIQUES •

On souligne souvent la commune condition des jeunes des grands ensembles populaires. La neutralisation de la variable « ethnique » ne saurait pourtant permettre d'exclure de l'investigation sociologique ce qui a pour le moins statut de trait social pertinent dans les classements sociaux de sens commun. Etre « black » ou « beur », « antillais » ou « maghrébin » sont des caractéristiques constitutives de l'expérience sociale de ces jeunes, autant comme critère de classement subi, que comme ressource interprétative de leurs expériences ou horizon d'une affirmation identitaire. Mais ce ne sont pas des caractéristiques permutable, même si elles peuvent participer d'un même processus de stigmatisation ; dotées chacune d'une profondeur historique particulière et riches de ressources symboliques originales, elles ne sauraient être confondues.

CE QUE DESIGNE LA CATEGORIE « ELEVE MAGHREBIN »

L'usage de la catégorie « élèves maghrébins » n'est approprié et compréhensible que par référence à un contexte social marqué par la présence de groupes sociaux immigrés ; dans le cas français, aujourd'hui, « jeunes Maghrébins » désigne les fils et les filles de Maghrébins, donc la descendance d'un courant migratoire.

Le *Maghrib* est à l'origine une catégorie de la géographie arabe ; le géographe Muqaddas, au Xe siècle, désigne par ce terme les territoires du monde musulman qui, à l'époque abbaside, s'étendent de l'Andalousie à l'Egypte²⁸³. Sous l'effet de l'emprise coloniale française sur les territoires qui donneront naissance à l'Algérie, au Maroc et à la Tunisie, la catégorie géographique a été réduite pour faire des Maghrébins les immigrés originaires de ces trois pays. Si l'administration coloniale a favorisé des classements plus subtils et a su, par exemple, distinguer les Kabyles des Arabes, dans le temps de l'immigration post-coloniale, cette catégorie globale suffit aux distinctions sociales les plus courantes et joue comme un équivalent à « musulmans ».

Si le sociologue prend à son compte la catégorie « maghrébins », ce n'est pas dans son utilisation ordinaire et éventuellement stigmatisante mais pour cette première raison que, servant à de telles fins, elle construit la population qu'elle désigne. Le retournement du stigmate qui, par une inversion des syllabes propre au verlan, s'exprime au travers d'une nouvelle étiquette - « beurs » -, est lu comme une forme

• Jean-Pierre Zirotti

²⁸³ MIQUEL André (1977), *L'Islam et sa civilisation*, Paris, Armand Colin.

d'unification symbolique de ces «jeunes Maghrébins», descendants d'immigrés, opérée sur la base du rejet et de l'exclusion²⁸⁴.

Le poids de la constitution sociale est d'autant plus fort que, pour ce qui nous concerne ici, il n'est pas question de «race», même si l'on entend, par là, désigner l'efficacité classificatoire d'un caractère physique particulièrement évident comme la couleur de la peau, mais d'une origine nationale et culturelle non accompagnée de traits physiques constitutifs d'un type humain physiquement spécifique, au plus associée à une certaine fréquence de réalisation de traits physiques «méditerranéens,» que la discrimination sociale tend à ériger en critère évident d'une nature humaine spécifique²⁸⁵.

Dans les travaux portant sur les jeunes des milieux populaires partageant une communauté de résidence dans les banlieues, on peut trouver l'exemple d'analyses qui se sont à des degrés divers préoccupées de privilégier le point de vue de ces acteurs²⁸⁶. Lagrée et Lew Fai, au terme d'une recherche sur une population de jeunes de 15 à 20 ans, frappés par l'exclusion scolaire et professionnelle, concluent que leur mode privilégié de rapport au social est structuré par l'appartenance à des bandes. Celles-ci sont le plus couramment multi-ethniques, à l'exception de la bande des «Blacks» composée de jeunes Antillais et Réunionnais, et de la bande des «Rabeux» exclusivement maghrébine dans sa composition masculine.

La clôture oppositionnelle de la bande des «Blacks» « *s'effectue au nom des capacités, de la culture, de la mentalité des noirs réunionnais, antillais . /C'est le moyen d'affirmer une identité culturelle et de se positionner par ces références culturelles* »²⁸⁷. Selon les auteurs, si les «Blacks» ont l'initiative d'une catégorisation qui s'impose aux autres membres de leur espace résidentiel, il n'en est pas de même pour les «Rabeux» : « *l'enfermement des jeunes dans leur ethnicité n'est donc pas, ici, la marque d'une revendication ou d'un positionnement culturel. Il est le résultat des rapports d'exclusion et de démarquage qui structurent l'univers des jeunes. Il est le corrélat de la place qu'ils occupent dans les rapports sociaux* »²⁸⁸. Deux formes de rapport à la ressource «ethnique», après avoir reçu un statut d'exception, sont constituées. Si la première s'alimente d'une consistance culturelle, la seconde n'est que réactive à la stigmatisation. On peut s'étonner que les « Blacks » ne soient pas soumis à un même marquage social que les maghrébins, et peut-être eût-il fallu, au moins, s'interroger sur d'éventuelles variations contextuelles et culturelles propres à l'engagement de chacun de ces groupes dans l'activité langagière suscitée par l'enquête.

²⁸⁴ « Constitués, de façon indifférenciée, en objet d'un discours social entièrement construit à partir des problèmes sociaux (scolarisation, délinquance, chômage) qu'ils posent à la nation de résidence, les enfants des immigrés en sont venus, à partir des années 80, à se reconnaître et à se faire reconnaître comme une fraction spécifique de la jeunesse française » écrit Jocelyne STREIFF-FENART (1987), *Les 'Beurs' font leur chemin, in Jeunes d'aujourd'hui. Regards sur les 12-25 ans en France*; Paris, La Documentation française, Notes et Etudes documentaires, 1987, p. 136. L'indifférenciation alléguée est cependant limitée aux « jeunes Maghrébins » puisque c'est des « Beurs » qu'il est question ainsi que l'indique le titre du paragraphe dont relève cet extrait.

²⁸⁵ L'usage péjoratif de l'adjectif «bronzé» en représente un exemple significatif.

²⁸⁶ LAGREE, J.C. et LEW FAI, P. (1985), *La Galère : marginalisation juvénile et collectivités locales*, Paris, Editions du CNRS ; DUBET François (1987), *La Galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard.

²⁸⁷ LAGREE et LEW FAI, *op. cit.*, p. 110.

²⁸⁸ LAGREE et LEW FAI, *op. cit.*, p. 111

Dubet au terme d'une intervention sociologique qui associa des jeunes, immigrés ou non, en diverses banlieues, rend compte de cette forme déstructurée de rapport au social que serait « la galère ». Apparemment absents parce qu'inclus dans la catégorie générale «jeunes immigrés», les «jeunes Maghrébins» se découvrent, dans le détail des analyses, comme les acteurs principaux de ce groupe social. Mais cette indifférenciation qui brouille les origines et les éventuelles différences de statut social ne s'oppose pas à l'inscription d'un certain particularisme de cette population au sein même du processus de «la galère» :

« La spécificité des jeunes immigrés, d'origine maghrébine pour la plupart²⁸⁹, dégagée par cette recherche est une double accentuation des logiques de la galère. (...) Il semble que l'immigration accentue simultanément les processus de désorganisation sociale et les possibilités de créer des espaces de résistance. (...) Ils apparaissent comme doublement centraux dans les formes d'action sociale des jeunes des milieux populaires (...) ils sont souvent les éléments les plus dynamiques des groupes, à la fois dans la marginalité et dans les tentatives d'action collective. »²⁹⁰

Mais de quelle spécificité est-il question ? Dubet récuse le parti pris « culturaliste » de la spécificité culturelle et veut se dégager des descriptions « misérabilistes » qui auraient longtemps organisé les points de vue sur l'immigration. L'accumulation des inégalités serait partagée avec tous les jeunes de ces mêmes quartiers et :

« la spécificité des jeunes immigrés par rapport à leurs camarades français n'est pas tant l'exclusion que ses fondements ethniques. (...) Les jeunes immigrés constituent une population cible ... L'accumulation des inégalités est d'autant plus vivement ressentie qu'elle est associée au racisme quotidien, au déni de justice et, souvent, à la violence ouverte. »²⁹¹

L'altérité est donc bien constituée dans cette analyse, au terme d'une intervention sociologique qui a associé dans des groupes de réflexion des membres de la population enquêtée et des sociologues. C'est de ce travail en commun que l'analyste dégage son savoir. La limite de cette analyse est qu'elle ne mesure la spécificité des jeunes qu'à l'aune de la stigmatisation et de l'exclusion dont ils sont l'objet. Ils ne seraient constitués que par la forme « raciste » d'une exclusion sociale, par ailleurs partagée avec d'autres. Et les mouvements sociaux auxquels ils ont donné naissance – « Marche pour l'égalité des droits » en 1983, « Convergence pour une France multiraciale et multiculturelle » en 1984 - seraient dépourvus de toutes autres ressources mobilisatrices.

C'est là un mode d'existence singulier, réduit à une « visibilité sociale » construite en réaction à une discrimination qui serait d'autant plus forte que l'assimilation de ces jeunes serait grande²⁹². Or la discrimination explicite et brutale ne peut susciter le repli communautaire, l'affirmation identitaire, la revendication ethnique ou religieuse que si des ressources instituées, sans lesquelles il n'est ni repli, ni affirmation, ni revendication, sont disponibles²⁹³. C'est dire que la spécificité n'est pas que réactive,

²⁸⁹ Souligné par nous .

²⁹⁰ DUBET, *op. cit.*, p. 327.

²⁹¹ DUBET, *op. cit.*, p. 331

²⁹² LAPEYRONNIE Didier (1993), *L'Individu et les minorités*, *op. cit.*

²⁹³ ORIOL Michel (1989), *Identités culturelles, identités nationales ; théorie et étude de cas*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Paris V-Sorbonne.

elle s'alimente d'une altérité mobilisable, qui peut trouver ses ressources tant dans une origine nationale ou culturelle que dans une affiliation ou solidarité religieuse.

Si le premier degré de pertinence sociologique de la catégorie «élèves maghrébins» est constitué par le traitement social dont ils sont l'objet, le second degré de pertinence relève de l'existence d'un univers spécifique de ressources symboliques - des références nationales, culturelles et religieuses - mobilisables, au gré des circonstances, tant pour l'attribution que pour la revendication d'une altérité.

DES ACTEURS SOCIAUX CRITIQUES

Des entretiens que nous avons conduits avec des élèves et de jeunes adultes sortis de l'école, il se dégage que ces individus déploient une large compétence à soutenir des points de vue, notamment sur l'école, qui se déclinent dans des raisonnements sociologiques pratiques relatifs à divers thèmes propres à cet univers : organisation de la vie scolaire, relation entre performances et compétences, évaluation normative des comportements des élèves, des enseignants, de l'administration, origine sociale et trajectoire scolaire, variation de l'investissement dans le travail scolaire, fonctionnalité de l'école, évaluation-orientation-avenir social, etc. Ces raisonnements mobilisent deux ensembles structurés de catégories organisatrices²⁹⁴ : celles qui trouvent leur origine dans les contextes sociaux d'existence des différents groupes d'élèves et celles qui sont spécifiques à l'institution scolaire, à ses formes d'organisation, à ses objectifs explicites.

La compétence sociale qui se manifeste ainsi, et souvent dans un usage critique, ne se laisse pas décrire comme l'ajustement des chances objectives et des chances subjectives ou encore comme la naturalisation par l'*habitus* des contraintes objectives, en référence à une définition déterministe de la socialisation. Elle atteste que l'objectivité et la subjectivité, deux pôles que la théorie de la socialisation - plus particulièrement dans la conception développée par Bourdieu - tente de concilier par le recours à un processus d'intériorisation/extériorisation des structures sociales, sont les produits de capacités sociales ordinaires fournies par le langage naturel²⁹⁵ et par lesquelles sont élaborées les expériences que s'attribuent ces sujets. Ce n'est pas pour autant que le social se dissoudrait dans une myriade inarticulée de situations, d'interactions et d'expériences personnelles. L'origine sociale des dispositifs catégoriels utilisés rend compte à la fois de la singularité de ces expériences et de leur inscription dans des cadres historiques et sociaux en tant que "faits naturels de la vie".

On ne saurait soutenir que l'école ne socialise pas ou mal ; ces élèves comme leurs aînés, sont des acteurs compétents de la vie sociale parce qu'ils ont acquis, puisqu'ils en témoignent, les compétences nécessaires à l'appréhension sensée tant de l'espace scolaire que d'autres espaces sociaux, ils ont donc acquis les capacités d'y agir *avec sens*.

C'est sur la base d'expériences scolaires, d'autant plus fortement partagées qu'elles entrent en résonance avec d'autres expériences, acquises dans d'autres sphères de la vie sociale, que naissent des "points de vue", donc des comportements, spécifiques à certains groupes d'élèves, ici les élèves d'origine maghrébine. Ceux-ci ont notamment

²⁹⁴ SACKS Harvey (1974), On the Analysability of Stories by Children, in TURNER, R., (ed), *Ethnomethodology*, Penguin Education.

²⁹⁵ GARFINKEL Harold (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

pour caractéristique une sorte de posture revendicative, particulièrement accentuée quand ils sont engagés dans des étapes décisives de leur cursus. On peut voir là l'explication, au moins partielle, du phénomène qui se laisse objectiver dans le niveau plus élevé des voeux d'orientation de fin de 3e et, comme le souligne Michèle Tribalat, dans une durée des études plus longue pour les jeunes Algériens par exemple²⁹⁶.

Peut-on soutenir que ces comportements spécifiques trouvent leur origine dans les particularités des positions sociales et scolaires de ces élèves ? Oui, si l'on veut bien entendre dans les "raisons" avancées par ces élèves, des réactions conscientes aux traitements sociaux et scolaires discriminants. Il s'y joue de la résistance à diverses formes de stigmatisation.

Mais il serait simpliste de réduire cela à un comportement réactif qui ne trouverait son origine que dans le contexte scolaire. Il faut, pour maintenir un niveau d'aspiration élevé, que ces élèves conduisent une sorte de combat contre les catégorisations scolaires. A des parcours scolaires dévalués, à des performances dévalorisantes, à l'assignation à une catégorie d'élèves "faibles", "en difficulté", etc., ils opposent l'affirmation que les compétences ne s'expriment pas fidèlement dans les performances et qu'ils sont porteurs de capacités dont ils n'ont pas encore pu ou voulu attester : réclamer une bonne orientation c'est demander sa chance, c'est contester que les performances passées puissent instruire le procès d'orientation, c'est prendre à ses mots l'école de la promotion sociale.

S'affirmer sous ce mode dans l'espace scolaire renvoie à la mobilisation d'une capacité acquise hors de ce cadre, dans divers contextes sociaux. Ne pas se laisser inférioriser par les catégorisations scolaires, c'est comme ne pas se soumettre aux catégorisations dont on est l'objet de façon générale en tant qu'"arabe" dans d'autres sphères de la vie publique. La revendication de même que l'insolence²⁹⁷ sont des réflexes de *combattants*, rompus à la nécessité de maintenir une définition acceptable d'eux-mêmes.

Il est probable que les ressources de ce combat puissent trouver partiellement leur origine dans le milieu familial; il est plus pertinent d'en élargir la constitution au groupe social auquel ils s'identifient et qui délimite un espace de totalisation où se constitue, pour beaucoup, l'expérience collective de la stigmatisation et de la relégation, tant dans des quartiers que dans des établissements scolaires ou des classes socialement dévalués.

Partager éventuellement la ségrégation spatiale, les mêmes cadres et performances scolaires, la marginalité ou la précarité économique des "non-immigrés", ce n'est pas pour autant *le vivre comme eux*. La stigmatisation subie - et aussi par ceux dont ils partagent certaines conditions de vie - construit précisément ces expériences qui les exposent au risque de l'infériorité sociale, non pas sous le mode de l'intégration dans une "classe populaire" au destin partagé et dans la fusion éventuelle du combat collectif, mais sous celui de la confrontation à une différenciation dévalorisante, en diverses occasions de la vie sociale, tant dans des relations de face-à-face qu'au travers des formes de la constitution du phénomène social, que représente l'immigration, en

²⁹⁶ TRIBALAT Michèle (1995), *Faire France*, Paris, La Découverte.

²⁹⁷ V. PAYET Jean-Paul (1985), L'insolence, *Les Annales de la recherche urbaine* (27).

"problème public"²⁹⁸. Le débat public, quelles qu'en soient les origines, les confronte à l'interrogation sur la légitimité de leur présence en France, de leur accès aux prestations sociales, aux services, à l'emploi, à la qualité de leur citoyenneté française, à leur loyauté par rapport à la nation, à la compatibilité de leur affiliation religieuse avec les "valeurs qui fondent la République"²⁹⁹, à la dévalorisation de caractéristiques culturelles attribuées ou revendiquées, et ce avec une intensité toute particulière quand "la menace islamo-terroriste" tend à faire de chaque musulman un suspect potentiel.

Si de telles ressources sont devenues, notamment, les instruments largement partagés d'un mode d'implication original dans la gestion des parcours scolaires, c'est parce qu'elles se dégagent de diverses expériences sociales qui, bien qu'effectuées par des sujets singuliers en des circonstances particulières, ont pour caractéristique de se laisser saisir sous l'unité de la constitution d'une altérité toujours menacée de dévalorisation. C'est par un processus de double clôture que se constitue le groupe et que s'y rattachent ou y sont renvoyés les individus concernés. Sur la base des origines nationales et culturelles, à partir des affiliations religieuses, au travers de la diversité des liens sociaux, depuis l'expérience pratique de la solidarité familiale jusqu'à l'identification symbolique à des communautés plus larges, d'origine nationale ou de religion, le groupe des maghrébins se définit "de l'intérieur" et offre un cadre d'appartenance à tous ceux qui en remplissent les conditions.

Mais si les origines participent de la constitution d'une altérité positive, revendiquée par l'affirmation de certaines appartenances, nombre d'interactions dans la vie quotidienne, comme l'exposition aux formes médiatiques du traitement du "problème de l'immigration", confrontent les Maghrébins à des catégorisations qui les renvoient à une altérité négative.

La double clôture du groupe, effet des dispositifs de catégorisation sociale internes et externes, quel que soit le rapport subjectif à ceux-ci, ouvre la possibilité de rapporter à un traitement dévalorisant de l'altérité tout événement discutable de la vie sociale, donc tout événement produit sous les modes du conflit ou de la contestation dans la vie scolaire.

Ainsi se constitue le rapport spécifique des élèves d'origine maghrébine à la scolarité. Il ne se laisse pas interpréter, comme le proposait Bourdieu³⁰⁰ pour d'autres catégories sociales, sous la forme d'une délégitimation à l'origine d'une "culture anti-école" par l'effet d'un décalage structural entre le champ des titres scolaires et celui des emplois. C'est au contraire une manière de surinvestissement dans les effets sociaux de la scolarité qui est observée et qui s'alimente, pour reprendre la formule d'Habermas³⁰¹, d'une tension entre la légalité et la légitimité. Du moment que toute décision ou proposition perçue comme défavorable, qu'elle concerne la discipline, l'évaluation ou l'orientation, peut être rapportée non pas à l'individu dans sa singularité, mais à son

²⁹⁸ GUSFIELD, J.R. (1984), On the side : Practical action and social constructivism in social problems theory, in Schneider, J.W. et Kitsuse, J.I. (Eds), *Studies in the Sociology of Social Problems*, Norwood, Ablex Publishing Corporation, Modern Sociology.

²⁹⁹ A suivre Finkielkraut, le relativisme anthropologique et l'islam de certains menaçeraient les fondements de la République. Cf. FINKIELKRAUT Alain (1987), *La Défaite de la pensée*, Paris, Gallimard.

³⁰⁰ BOURDIEU Pierre (1978), Classement, déclassement, reclassement, *Actes de la recherche en sciences sociales* (24).

³⁰¹ HABERMAS Jürgen (1978), *Raison et légitimité*, Paris, Payot.

appartenance sociale et, par là, être identifiée comme "un cas de la chose connue", c'est-à-dire la désignation et le traitement discriminatoire d'une altérité, alors les ressources d'une posture critique sont entretenues et activées.

Si les événements de la vie scolaire sont identifiés par le moyen de la mobilisation d'un réseau de significations et de savoirs, liés à une catégorie descriptive³⁰², on ne peut toutefois rendre compte des expériences relativement régulières et originales des élèves maghrébins, aisément recadrées, au sens où l'entend Goffman³⁰³, de l'expérience singulière à l'événement collectif, qu'en prenant la mesure de leur constitution en collectivité. Celle-ci partage un "champ d'expériences" traversé par le travail de la stigmatisation et un "horizon d'attente"³⁰⁴, qui, dans leur articulation génèrent certaines formes d'action, marquées par la critique et la revendication, dont les effets se font sentir à certaines étapes de la carrière scolaire et ailleurs.

Par extension, toutes les contraintes systémiques de l'organisation scolaire peuvent être mises en question : les modalités de l'évaluation, les conditions de niveau de performance pour l'accès à certains cycles ou filières, les contraintes liées aux capacités d'accueil, etc. A la légalité de ces contraintes ils opposent la légitimité de leurs aspirations, de leurs projets scolaires et professionnels, la légitimité d'une revendication d'égalité de traitement et d'égalité de statut social futur que l'école, ainsi instrumentalisée, se doit de leur assurer.

L'ÉCOLE, INSTITUTION HUMILIANTE ?

Nous avons explicité différentes formes de ségrégation. Le processus d'orientation discriminatoire, dont les élèves ne peuvent prendre une conscience partielle que lorsqu'il se révèle dans ses effets après l'affectation, quand ce n'est pas le regroupement, dans une classe ou dans une filière dévalorisée, joue discrètement. Combiné à une stigmatisation renforcée par la mise en échec scolaire d'élèves dont certaines caractéristiques sociales sont, par ailleurs, dévaluées, ils décrivent, si ce n'est toujours un contexte, du moins une institution humiliante. Le cadre particulier d'un établissement, d'une classe, d'un groupe de pairs, ou l'expérience ponctuelle d'une réaction, d'une action collective ou de marques de solidarité, sinon même de dénonciations de la discrimination dans le rappel des valeurs d'égalité et de fraternité, sont autant d'occasions d'expériences positives de l'école, et les élèves ne manquent pas d'en rapporter. Il reste que, même si nous avons pu observer de tels moments positifs ou s'ils ont été rapportés, ce fut toujours sur un arrière-plan d'humiliation, directe ou indirecte, de l'individu ou du groupe dont il partage la caractéristique saillante qui est, le plus souvent, "d'être arabe".

Nous voudrions pour conclure, prendre appui sur les réflexions d'Avishai Margalit pour mieux apprécier la tonalité dominante et les effets des expériences scolaires, mais aussi indissociablement sociales, de ces élèves.

Dans le contexte de la société israélienne contemporaine qui compte une minorité dominée et des immigrés, Margalit a dégagé de ses discussions avec des Palestiniens, pendant l'*intifada*, et avec des immigrants récents en provenance des pays de l'ancien

³⁰² QUERE Louis (1995), La valeur opératoire des catégories, *Les Cahiers du SOLIIS*, Université de Nice.

³⁰³ GOFFMAN Erving (1991), *Les Cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.

³⁰⁴ KOSELLECK R. (1990), *Le Futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Ed. de l'EHESS.

empire soviétique, quelques réflexions à propos de ce que pourrait être une société décente, qui n'humilie pas, et à propos du caractère central dans la vie quotidienne, dans le raisonnement pratique aussi bien que dans la vie politique, des concepts d'honneur et d'humiliation. Le type idéal de la société décente a bien sûr vertu d'instrument pour la critique des sociétés qui ne le seraient pas, tout en se composant à partir des exemples qu'elles apportent.

Dans une opposition à la société civilisée, dont les membres ne s'humilient pas les uns les autres, Margalit propose d'accorder le qualificatif de société décente à celle "dont les institutions n'humilient pas les gens"³⁰⁵. En référence à sa distinction en deux formes d'humiliation institutionnelle, par la loi, à l'exemple des lois antisémites de Nuremberg ou de l'apartheid, et par des "actes concrets d'humiliation institutionnelle", nous pouvons alimenter, cette dernière, des nombreux exemples recensés au long de nos enquêtes. La description des conditions de la scolarisation des élèves issus de l'immigration, et plus particulièrement des Maghrébins, s'inscrit, sans difficulté, sous cette catégorisation.

Les pratiques de discrimination, d'infériorisation et de stigmatisation répondent aux conditions de la définition selon laquelle :

*« il y a humiliation chaque fois qu'un comportement ou une situation donne à quelqu'un, homme ou femme, une raison valable de penser qu'il a été atteint dans le respect qu'il a de lui même.(...) Non seulement des comportements et des conditions de vie, mais des situations ne sont humiliants que si ils sont le résultat d'actes ou d'omissions imputables à des êtres humains. »*³⁰⁶

Ce n'est pas l'intention qui fait l'humiliation, mais la raison de se sentir humilié. En conséquence, le fonctionnement de l'école, aussi bien dans ses effets non recherchés que dans ses routines professionnelles, produit de l'humiliation parce que les diverses modalités d'atteinte à l'honneur social peuvent toujours être indexées à un maître, un professeur, un chef d'établissement, si ce n'est à des pairs.

Les conséquences de cette humiliation sont d'autant plus fortes qu'elle est constituée en articulation à ce que nous avons désigné comme le processus de double clôture instituant le groupe d'appartenance au sein duquel peut être totalisée l'expérience collective de la relégation et engagée la délégitimation de cette domination. En prenant pour cible les caractères d'appartenance mobilisés, ou imposés, dans l'auto-définition et constitutifs de ces groupes d'appartenance, l'humiliation atteint sa forme sociale la plus intense et la plus courante.

Les jeunes issus de l'immigration maghrébine subissent une humiliation institutionnelle qui, sans avoir l'intensité de celle que subissent ceux qui ne sont pas membres de la société dans laquelle ils vivent³⁰⁷, peut-être lourde en conséquences. Bénéficiant de la citoyenneté civile³⁰⁸, donc des droits liés au statut de l'individu, et de la citoyenneté politique, ils n'ont pas toujours le sentiment de bénéficier de la citoyenneté sociale qui

³⁰⁵ MARGALIT, A. (1999), *La Société décente*, Paris, Climats, p. 13.

³⁰⁶ *Id. ibid.*, p. 22.

³⁰⁷ Qui sont dépourvus, à l'exemple des immigrés clandestins, de rapport d'appartenance à cette société selon Michael WALZER (1987), *Sphères de la justice : une défense du pluralisme et de l'égalité*, Paris, Seuil.

³⁰⁸ Margalit reprend ici le concept de citoyenneté en trois strates défini par T.H. MARSHALL dans *Class, Citizenship and Social Development*, New-York, Anchor, 1965.

devrait assurer, notamment, l'accès à l'éducation et à l'emploi. La relégation scolaire, la discrimination dans l'accès à l'emploi³⁰⁹ attestent, avec une grande régularité, qu'ils ne sont pas "respectés dans leurs droits", et en imposent la conscience. Par ailleurs, renvoyés à un *groupe d'inclusion* socialement rejeté, ils sont loin de pouvoir jouir de la *citoyenneté symbolique* qui devrait leur permettre, dans la reconnaissance de leurs particularités, d'accéder au "partage de la richesse symbolique de la société"³¹⁰. Privés de toute possibilité réelle de retour vers un ailleurs non humiliant, il ne leur reste qu'à subir ou combattre.³¹¹

³⁰⁹ Voir le bilan des recherches sur ce point dans AUBERT France, TRIPIER Maryse, VOURC'H François, dirs. (1997), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, CIEMI / L'Harmattan..

³¹⁰ MARGALIT, *op. cit.*, p. 153.

³¹¹ Ces pages sont adaptées de la conclusion de la thèse d'Etat de Jean-Pierre Zirotti, *La Scolarisation des enfants de travailleurs immigrés en France (dans les années 1970-1980). Idéologie égalitaire et différence culturelle*, Université de Nice, déc. 2000.

5. UNE POLITIQUE INTROUVABLE :

LA SCOLARISATION DES ENFANTS D'IMMIGRES •

L'*ethnisation* des interactions scolaires, qui s'observe aujourd'hui, n'est pas sans lien avec les embarras de la politique française de scolarisation des enfants d'immigrés depuis les années 1970. Mise en question au ministère même dès le début des années 1980, cette politique n'est jamais parvenue à s'équilibrer, laissant à beaucoup – agents scolaires, responsables, observateurs, partenaires et destinataires aussi – un sentiment d'insatisfaction.

DIFFERENCES ET DROIT COMMUN :

LES POLITIQUES DES ANNEES SOIXANTE-DIX ET QUATRE-VINGT

Inséparable de l'histoire de l'immigration en France, la prise en charge institutionnelle de l'immigration à l'école est née dans les années 1970. A cette époque, devant le flux des enfants de l'immigration familiale, diverses structures sont mises en place pour scolariser les *enfants de travailleurs migrants*. Ce sont les Clin, classes d'initiation pour enfants étrangers, créées à titre expérimental en 1970 puis instituées, les CRI (Cours de rattrapage intégrés) et les classes d'adaptation pour jeunes étrangers ayant l'âge du collège.

Avec l'introduction, par circulaire de 1975, d'un enseignement de langues et cultures nationales à l'intention d'élèves ressortissant des principaux pays sources de l'immigration en France, enseignement dispensé par des enseignants étrangers sous le double contrôle de la France et de leur pays, un dispositif scolaire basé sur une différenciation nationale est introduit, pour la première fois dans une Education nationale historiquement plus encline aux découpages disciplinaires. Une gestion aux fondements ambigus puisqu'elle trouve sa justification à la fois dans la référence à l'égalité des chances et dans l'anticipation d'un éventuel retour des enfants dans leur pays d'origine.

Pour assurer l'articulation de ces enseignements avec le curriculum commun, les « activités interculturelles » sont prônées à la fin des années 1970 et au début des années 1980. Les références nationales des élèves étrangers et leurs particularismes culturels y sont en principe « valorisés », en même temps qu'on insiste désormais sur le lien et la réciprocité entre enfants. Les CEFISEM (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants), dont le réseau s'est peu à peu mis en place à compter de 1976, soutiennent les équipes pédagogiques volontaires dans cette démarche. Mais seuls les enseignants experts dans la gestion de groupe et la

• Françoise Lorcerie et Stéphanie Morel

pédagogie active parviennent à faire de la « pédagogie interculturelle » la « colonne vertébrale » de leur enseignement, comme le demande le Conseil de l'Europe, principale instance européenne d'élaboration de cette problématique³¹². Le changement politique de 1981 amène le ministère à afficher sa volonté de remettre à plat l'ensemble de la politique de scolarisation des enfants d'immigrés. Son calendrier ne le lui permettra pas.

Un rapport est commandé à Jacques Berque, grand arabisant, professeur honoraire au collège de France. Fin 1985, il remet ses conclusions au ministre. Le rapport, publié sous le titre *L'Immigration à l'école de la République*, souligne le flou du projet politique en la matière, et le besoin non pas tant de nouveaux dispositifs, que d'une mobilisation de l'administration, d'une formation des enseignants et d'une révision des critères mêmes de l'identité nationale : « La culture à laquelle nous avons à former tous les élèves doit désormais, sans pour autant cesser d'être notre culture nationale, s'enrichir de l'apport des cultures des autres, dont les enfants de migrants sont les vecteurs », écrit Jacques Berque³¹³.

Ces préconisations ne sont pas suivies par le politique. Peu avant une alternance législative annoncée, le ministère socialiste édicte des circulaires qui affirment le principe de l'application du droit commun à « l'accueil des enfants étrangers dans les écoles, collèges et lycées », et banalisent dans le même sens l'action des CEFISEM, sans rien dire du reste (mars 1986). Désormais le terme « interculturel » est banni de la doctrine scolaire. Les débats sur l'adaptation des contenus enseignés et du geste pédagogique aux enjeux culturels et identitaires de l'intégration ne sont plus relayés par aucune instance dans l'institution (ils l'étaient déjà fort peu antérieurement). Ils vont être supplantés d'abord par une approche exclusivement civique (lors de la préparation, en 1987-88, du bicentenaire de la Révolution par le gouvernement de droite), puis, à compter de 1989, sous une nouvelle majorité socialiste, par une approche essentiellement sociale (plus exactement : une approche en termes de déficit par rapport aux standards sociaux), tandis que prend figure la politique de la ville, à laquelle s'articule la relance de la politique des zones d'éducation prioritaires.

PRINCIPE D'INTEGRATION ET PRIMAT DE L'APPROCHE « SOCIALE » : LES POLITIQUES DES ANNEES QUATRE-VINGT-DIX

Soucieux de ne pas stigmatiser, les responsables de l'Education nationale tiennent dès lors avec constance un discours intégrationniste à l'égard des populations immigrées et de leurs enfants, selon des styles politiquement marqués.

La circulaire sur les CEFISEM qui paraît en octobre 1990 - ce sera la dernière du siècle - est typique de la version pluraliste de l'idéologie intégrationniste qui est formulée par les ministères de gauche à destination des agents scolaires. Issue des principes de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 et de la politique définie par le comité interministériel à l'intégration, créé en décembre 1989 pour traiter la situation née des premières « affaires de foulards », cette circulaire stipule : « L'attention portée à tous les élèves dans leur diversité sociale et culturelle, quelles que soient leur origine ou

³¹² Cf. PORCHER Louis (1981), *L'Education des enfants de travailleurs migrants en Europe : L'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

³¹³ BERQUE Jacques (1985), *L'Immigration à l'école de la République, Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, La Documentation française.

leurs caractéristiques individuelles et collectives, doit être une préoccupation éducative et pédagogique constante, ainsi que la connaissance et l'utilisation de la richesse que fournit la composition de notre société ».

Ce discours général fait écho à la philosophie politique spontanée d'une partie des professionnels de l'Education nationale. Mais il est largement déconnecté de la politique gouvernementale (de la politique de la ville, par exemple), ainsi que des routines et enjeux pratiques de l'institution. Nulle consigne ne vient inviter les agents à intégrer ladite « richesse » dans leur action. Que faire ? Comment ? En trente ans, de 1970 à 2000, l'Institut national de la recherche pédagogique n'aura pas initié une recherche sur la question³¹⁴.

Des ministères de droite émane un discours de principe et de fermeté qui répond plus directement à la demande des directions des établissements. On lit, dans le préambule de la circulaire prohibant le « port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires » (septembre 1994) ce paragraphe qui se réclame de « l'idéal laïque et national, [...] substance même de l'école de la République et fondement du devoir d'éducation civique qui est le sien » : « En France, le projet national et le projet républicain se sont confondus autour d'une certaine idée de la citoyenneté. Cette idée française de la nation et de la République est, par nature, respectueuse de toutes les convictions, en particulier des convictions religieuses, politiques et des traditions culturelles. Mais elle exclut l'éclatement de la nation en communautés séparées, indifférentes les unes aux autres, ne considérant que leurs propres règles et leurs propres lois, engagées dans une simple coexistence. La nation n'est pas seulement un ensemble de citoyens détenteurs de droits individuels. Elle est une communauté de destin. ».

Ce discours se déploie en un volet positif, « l'éducation à la citoyenneté » qui se veut « redynamisation de l'instruction civique », et en un volet répressif au nom d'une interprétation restrictive de la laïcité et de l'unité nationale, volet qui sera lu en premier dans la circulaire citée, l'actualité aidant. Le volet positif a été repris depuis par tous les ministres, de gauche comme de droite. Il constitue aujourd'hui la voie principale ouverte aux praticiens pour intervenir sur l'ethnicisation de l'espace scolaire. Non sans pertinence. Le problème est que cette voie reste peu fréquentée.

Le second volet, le volet répressif, a induit un bras de fer de deux ans entre l'administration de l'Education nationale et les juges administratifs, avec pour enjeu l'ordre symbolique dans les établissements. Devait-on accepter que l'appartenance musulmane s'y dise par le vêtement ? devait-on dialoguer avec les récalcitrantes ? La liberté religieuse était-elle la règle, même dans les établissements scolaires ? ou cessait-elle *grosso modo* à leur porte ? La solution de droit a divisé les juges et surtout les agents scolaires, et ce sont finalement les dispositions prises par les Rectorats pour prévenir la judiciarisation des affaires qui sont venues à bout des litiges locaux.

Quoi qu'il en soit des inflexions du langage des responsables politiques du système, elles n'ont guère été accompagnées de changements dans la réglementation de l'action quotidienne des écoles et établissements. Sur vingt ans, c'est l'approche « sociale », avec sa logique compensatoire, qui a fait consensus, or elle n'a pratiquement pas visé

³¹⁴ Cette difficulté pratique est l'une des causes de l'insuccès relatif de l'opération *Composition française. Les apports étrangers dans le patrimoine français*, lancée par le ministère avec le soutien du FAS et du ministère de la Culture, en 1991.

le rapport pédagogique lui-même. Elle sert de cap unique à la « gouvernance éducative » qui rassemble, aux côtés de l'École, les partenaires que lui donnent la décentralisation et la politique de la ville. Lors du lancement de la politique des ZEP en 1981, la « présence d'enfants étrangers ou non francophones » était l'un des critères objectifs de délimitation des zones d'éducation prioritaires, à côté d'indicateurs scolaires et d'indicateurs sociaux et géographiques³¹⁵. Avec l'institutionnalisation de la politique de la ville et l'imbrication des politiques éducatives aux autres secteurs de l'action publique dans le cadre des contrats de ville et du développement social urbain, l'indifférenciation nationale des publics visés s'affirme, justifiée en termes de *lutte contre l'exclusion* et la *fracture sociale*. Les actions d'« accompagnement scolaire » financées par le FAS depuis 1983 (sur le temps périscolaire) s'étendent avec les conventions FAS-Rectorats, puis les contrats locaux d'accompagnement scolaire³¹⁶. Elles concernent désormais expressément l'ensemble des élèves notamment dans les zones prioritaires. Certes, le FAS conditionne toujours ses habilitations à la présence d'enfants d'immigrés en nombre significatif, mais la prise en compte de l'origine n'est que contextuelle par rapport à l'action³¹⁷. Quant aux CEFISEM, ils reçoivent mission de soutenir l'éducation prioritaire, avant d'être appelés à se fondre progressivement dans de nouveaux centres académiques de ressources pour l'éducation prioritaire³¹⁸.

Cette approche « sociale » élimine des écoles la catégorisation ethno-nationale explicite des années soixante-dix, qui pouvait être brutale dans sa naïveté et dégénérer en assignation culturelle des enfants d'immigrés, dans certaines activités. Mais la catégorisation ethnique, par ailleurs fort présente dans la communication politique de cette période³¹⁹, s'en trouve *recouverte* plutôt que remplacée. On parle maintenant de « publics en difficultés » ou en plus court de « publics difficiles », de « quartiers difficiles », d'« établissements sensibles »... En l'absence de formation consistante des agents sur une ligne pratique et politique ferme, ces expressions sont reçues comme un code métonymique officiel pour désigner des problèmes dont on ne doit pas parler publiquement de façon directe.

Le silence de l'administration sur les différences telles qu'elles se vivent, la surcharge de son discours en mots qui disent le déficit social ou moral des publics, laissent la voie libre à une lecture fantasmagique de la difficulté. Cette lecture, principalement ethnique, étonnera par sa récurrence sociologues et inspecteurs généraux en mission d'évaluation dans les zones prioritaires au milieu des années quatre-vingt-dix³²⁰.

En réalité, l'assimilation subreptice entre élèves en difficultés et élèves étrangers ou

³¹⁵ Les indicateurs sociaux sont le retard scolaire, la part des élèves en CPPN/CPA, la part des abandons de scolarité et la composition socio-économique des familles. Voir circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981 « Zones prioritaires ».

³¹⁶ les CLAS, abondés pour l'essentiel par les caisses d'allocations familiales.

³¹⁷ Il est impossible d'estimer la proportion d'élèves touchés par ces dispositifs dans les zones prioritaires. Des enquêtes de terrain donnent un taux d'élèves encadrés de plus ou moins 10 % du total des écoliers et collégiens dans les secteurs prioritaires. Voir GLASMAN Dominique (2001), *L'Accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF, p. 5.

³¹⁸ Le Centre Michel Delay de Lyon a été le premier à donner à son programme une mission plus large, nommée « Education et société », et à devenir un centre de ressources pour les ZEP, ce qu'ont vocation à devenir les CEFISEM depuis les suggestions de l'IGEN (V. le rapport de Catherine MOISAN et Jacky SIMON, *Les Déterminants de la réussite scolaire en ZEP*, Paris, INRP, 1997).

³¹⁹ Voir les études dirigées par Daniel Gaxie sur *Les Attitudes à l'égard de l'immigration et de la présence étrangère en France*, Rapport à la DPM, Université Paris I, 1997.

³²⁰ Cf. DEBARBIEUX Eric (1996), *La Violence en milieu scolaire, 1. Etat des lieux*, Paris, ESF ; MOISAN et SIMON, *Les Déterminants...*, rapport cité.

issus de l'immigration exprime l'ambiguïté de la catégorisation sociale dans le système scolaire et l'y entretient. La « théorie » (ordinaire) du *handicap socioculturel* s'avère plus que jamais pertinente pour les acteurs de l'éducation et du social, bien qu'elle soit combattue par les chercheurs en éducation depuis les années soixante-dix. Et l'on constate à l'enquête qu'elle se double désormais d'une « théorie » du *handicap socio-ethnique*, par laquelle la différence culturelle réelle ou supposée joue comme facteur explicatif des difficultés (réelles ou supposées, elles aussi) de scolarisation des enfants d'immigrés³²¹.

C'est à l'automne 1998 qu'apparaissent les prémises d'une nouvelle lecture officielle de la « difficulté » liée à l'intégration des immigrés en France, à l'initiative de la ministre des Affaires sociales, de la solidarité et de la ville, qui part ici en éclaireur. Dans une communication en conseil des ministres du 21 octobre sur la politique d'intégration (la première sur ce thème depuis dix ans), elle reconnaît l'existence de discriminations ethniques en France, et place la *lutte contre les discriminations* en tête des priorités de la politique française d'intégration, notamment en ce qui concerne les jeunes issus de l'immigration. « Seule la reconnaissance publique et l'engagement collectif du Gouvernement français sont en mesure de contrarier la banalité des pratiques discriminatoires », dit-elle.

La difficulté, puisque difficulté il y a, est ainsi requalifiée comme sociétale et politique. A ce titre, elle relève de politiques de droit commun, certes, mais ciblées sur l'interaction sociale, sur le traitement défavorable qui peut être lié à l'origine étrangère dans les rencontres sociales. Elle cesse d'être tenue prioritairement pour une caractéristique des publics immigrés ou des zones. L'Education nationale est concernée au premier chef par cette requalification de la politique d'intégration des immigrés, potentiellement au moins : le Haut Conseil à l'Intégration lui consacre un long chapitre dans son rapport sur les pratiques discriminatoires en France, sur la base des travaux sociologiques disponibles depuis quelques années. Il soulève entre autres le problème de la différenciation ethnique des classes dans les collèges, qui va souvent de pair avec la montée des phénomènes de ségrégation à l'échelle des établissements³²². Néanmoins le siècle s'achève sans nouvelle politique.

LE MODELE STANDARD INTERROGE :

LES POLITIQUES DES ANNEES DEUX MILLE EN SUSPENS

Après trois décennies d'embaras, la politique française de scolarisation des enfants d'immigrés est désormais clairement à deux branches. L'une, spécifique, est l'accueil et l'insertion scolaire dans des conditions correctes d'enfants et adolescents qui arrivent sur le territoire français avec des compétences scolaires très inégales et sans connaître la langue française. Cette politique pose des problèmes particuliers, techniques, matériels, organisationnels. Leur repérage et leur traitement ont été

³²¹ Cf Stéphanie MOREL, *Ecole, territoires et identités. L'idéal scolaire républicain à l'épreuve de la réforme territoriale et du pluralisme culturel dans la France contemporaine*, Thèse de Sciences politiques, Pierre Birnbaum, dir., déc. 2000. Les enquêtes ont été menées dans quatre académies auprès des représentants nationaux et locaux des structures chargées de l'intégration et auprès des acteurs de l'école et du périscolaire.

³²² HCI (1998), *Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité*, Paris, La Documentation française.

récemment constitués en objets de l'action publique³²³.

L'autre branche n'est pas spécifique mais systémique. Elle est bien repérée par la réflexion sociologique et philosophique mais ne fait toujours pas l'objet d'un énoncé de politique. Il ne s'agit ni plus ni moins que de l'actualisation du modèle laïque de la socialisation à l'école. Cette ligne d'action pose des problèmes organisationnels, elle aussi, mais d'un tout autre ordre que la politique d'accueil. Elle ne vise pas les enfants d'immigrés, elle vise la catégorisation même qui fait d'eux des « immigrés », des intrus.

La reconnaissance de discriminations à base ethnique a été suivie de mesures positives essentiellement dans trois domaines qui relèvent du secteur privé : le loisir, l'emploi et le travail. Dans ces domaines, la *lutte contre les discriminations* s'appuie sur de nouveaux instruments législatifs³²⁴ et s'effectue notamment par le relais des associations spécialisées dans la lutte antiraciste et des confédérations syndicales. En revanche, les services de l'Etat, pourtant placés sur la sellette par les travaux du HCI, n'ont pas fait l'objet de mesures particulières³²⁵. L'autorité indépendante qui aurait pu garantir la pérennité de la politique de lutte contre les discriminations et la généralité de son domaine n'a pas été mise en place³²⁶.

Il n'en reste pas moins que, après sa mise en cause officieuse (non assumée par le gouvernement), l'Education nationale se retrouve virtuellement en situation d'avoir à justifier ses pratiques ou à les changer. Or l'un comme l'autre sont difficiles. Les pratiques contestées sont clairement *injustifiables* sur la base des standards de l'Ecole « républicaine », sans pourtant constituer des délits : elles ne relèvent pas, la plupart du temps, d'une intention de discriminer. Elles relèvent généralement, de la part des chefs d'établissement en tout cas, d'un souci de gérer l'ordre scolaire et la relation avec l'environnement en jonglant avec les contraintes, c'est-à-dire notamment en résolvant les oppositions entre les diverses catégories d'acteurs amenés à interagir à propos de l'école (le triangle professeurs, élèves, familles, en premier lieu)³²⁷.

En tant que telles, ces pratiques constituent des choix : d'autres solutions pourraient être trouvées si les acteurs concernés avaient à leur disposition un corps de règles validé par l'administration. Mais précisément, ils n'en disposent pas. Ce sont des choix faute de mieux, des modes de régulation qui sont connus du noyau central dans chaque établissement mais qui ne s'affichent pas, qui ne sauraient évidemment figurer dans le projet de l'établissement. Ce que révèlent les pratiques mises en cause, c'est d'abord qu'une disjonction s'est établie à grande échelle entre le plan des principes publics, auxquels les agents souscrivent largement, et le plan des routines institutionnelles³²⁸.

³²³ Cf. Circulaires du 25 avril 2002 : Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ; et Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV).

³²⁴ Pour la législation du travail, la loi du 16 novembre 2001, relative à la lutte contre les discriminations, et pour le domaine du logement locatif la loi sur la modernisation sociale du 17 janvier 2002.

³²⁵ Notons que l'Armée avait procédé de son côté à une évaluation de ses dysfonctionnements à cet égard dès 1988, à l'initiative de son ministre, dans la plus grande discrétion. Certaines mesures correctives furent prises dans la foulée.

³²⁶ Tant le HCI (1998) que Jean-Michel Belorgey, rapporteur spécial (1999), ont préconisé cette solution, à l'instar de ce qui existe en Grande-Bretagne et en Belgique.

³²⁷ Voir *supra*.

³²⁸ Plusieurs observateurs ont récemment analysé la *souffrance* que produit cette configuration sur les agents des services concernés. Christophe Dejours se réfère aux agents qui mettent en œuvre les politiques de compression des personnels dans *Souffrance en France, La banalisation de l'injustice sociale*, Seuil, Points, 1998), et Pierre Bourdieu et son équipe à diverses situations professionnelles, dont

Le thème de l'intégration, par lequel les gouvernements définissent la visée politique générale vis-à-vis des populations issues de l'immigration, n'a ni valeur analytique, ni valeur prescriptive sur le terrain. « Intégration ? Qu'est-ce que cela veut dire dans la mesure où ils sont majoritaires ? » dit ce principal de collège à Lyon, « Qui s'intègre ? Intégration par rapport à quoi ? Peut-on parler de l'intégration d'enfants qui sont pour la plupart français et qui sont majoritaires dans les classes ? »³²⁹

Le Haut Conseil à l'Intégration avait posé en 1991 une définition travaillée en sorte d'être tout à la fois un apaisement dans les polémiques alors en cours, une certaine ouverture en direction des demandes identitaires qui se faisaient jour, et une clarification des axes de l'action publique. L'intégration, écrivait-il, est un processus spécifique qui consiste à « susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents, tout en acceptant la subsistance des spécificités culturelles, sociales et morales et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété et de cette complexité » ; il insistait par ailleurs sur le fait qu'en France la « logique d'égalité » prime sur la « logique de minorités »³³⁰. Visiblement, l'innovation doctrinale ne règle pas les questions pratiques.

Sur le terrain, pas un acteur qui ne soit producteur d'ethnicité positive ou négative : l'École, la politique de la ville, les Affaires sociales, la Culture, les municipalités de quelque bord qu'elles soient, les élèves, les familles. L'ethnicisation des relations scolaires apparaît comme la modalité scolaire d'une ethnicisation générale des relations sociales. Rencontrant des difficultés pour scolariser les enfants étrangers ou d'origine étrangère, pour pallier des difficultés relationnelles avec les familles, parfois aussi pour faire face au racisme, les écoles sollicitent ou suscitent localement des partenaires sur une base *ethnique*. Les dispositifs de *femmes-relais* sont préconisés dans une circulaire de 1994 du ministère des Affaires sociales sur l'intégration des populations immigrées. Il arrive que les aides-éducateurs recrutés au titre des emplois jeunes (à partir de 1997) soient choisis selon leur origine, pour mieux apparaître comme des médiateurs, « vecteurs d'un renforcement du lien social »³³¹...

L'usage commun du mot « immigré » est un bon indicateur de l'ethnicisation générale de la vie sociale. Le mot est appliqué aussi bien à des individus nés en France, qui n'ont jamais été des immigrants : que fait-il d'autre que de désigner implicitement des *outsiders*, des intrus dans la nation ? « Immigré » a quasiment perdu son sens référentiel, il est devenu une catégorie du jugement social, - une catégorie ethnique.

Pour relever à l'école le défi de la lutte contre les discriminations, la question qui se pose immédiatement n'est donc pas d'ôter l'ethnicité. Il y faudrait une recomposition du *Nous* national qui fasse perdre à l'ethnicité sa pertinence sociale. En tout état de cause cela ne se fera pas sans délai ni seulement par l'école. A l'école, il s'agit en priorité d'empêcher les processus ethniques de tourner à l'agressivité et à la discrimination ; ou, positivement, il s'agit – puisqu'ils existent - de les orienter vers la coopération dans l'espace scolaire et la réussite scolaire. Ce qui suppose d'être capable de les cerner, sans doute aussi de savoir en parler et surtout d'entendre les intéressés.

Le modèle laïque était traditionnellement fait d'abstention dans les questions d'identité

celles d'enseignants et chefs d'établissement : voir BOURDIEU Pierre, dir. (1993), *La Misère du monde*, Seuil, Paris.

³²⁹ Stéphanie Morel, thèse citée.

³³⁰ HCI (1993), *L'Intégration à la française*, Paris, UGE 10/18, p. 34.

³³¹ Cf. l'analyse de CHARLOT Bernard, EMIN L., DE PERETTI O. (1999), Les aides-éducateurs : le lien social contre la citoyenneté, *Ville-Ecole-Intégration* (118), septembre, p. 161-175.

sociale. Les juges ont montré la voie d'un changement en cette matière, en défendant dans les affaires de foulards une position dialoguiste. Leur position n'a pas été bien acceptée dans les établissements et n'a pas été promue par les autorités de l'Education nationale. Elle a été prise pour une façon d'esquiver le débat au fond. Pourtant c'est une position de fond. Elle consiste à poser que l'élève, en tant qu'élève, est sujet de droits et sujet de son identité - l'identité religieuse peut en être une dimension le cas échéant - ; et que l'Ecole *ne méconnaît pas* ce domaine dans le cadre de sa mission, qu'elle peut y intervenir sur un mode éducatif ouvert et respectueux, la répression étant réservée aux comportements excessifs des élèves (l'ostentation), gênants pour les fonctionnements scolaires, ou dangereux.

A l'inverse, le mutisme sur les processus ethniques et l'absence d'autorisation de la parole des élèves à ce propos laissent la voie libre aux dérives que nous connaissons aujourd'hui en certains endroits – dégradation du climat, discrimination indirecte, gâchis scolaire. L'alerte a été donnée par les sociologues, relayés par le HCI (1998). La prendre au sérieux impliquera de renoncer au confort de l'ignorance de l'ethnicité.

QUATRIEME PARTIE

REAGIR : DE QUEL DROIT ?

1. LA PHILOSOPHIE POLITIQUE FACE AUX TENSIONS ETHNIQUES •

La différenciation socio-ethnique de la société fait plus que se refléter à l'école, elle s'y reconstruit au sein des rapports scolaires. Or, les processus ethniques dont l'école est le cadre dérogent, pour une partie d'entre eux, aux attentes collectives sur la justice et sur l'efficacité du service public de l'éducation. Plus généralement, la différence culturelle ethnicisée pose à tout régime démocratique *un problème de justice* et un problème d'unité : *un problème d'identité nationale*. Il faudrait donc réagir.

Appelons *politique de l'ethnicité* à l'école une orientation de l'action publique, à quelque niveau que ce soit, qui prenne en charge les processus ethniques pour tenter d'en limiter les effets non souhaitables et peut-être tirer parti d'autres aspects. Comment penser une telle ligne politique ?

Présentons à grands traits le débat sur la solution des problèmes de l'ethnicité en philosophie politique : ses maîtres mots sont justice du système, discussion, reconnaissance. Ces orientations amènent à reposer la question de la culture commune et de l'identité nationale. Au chapitre suivant, nous focaliserons sur la visée formative de l'école démocratique – formation d'un citoyen assuré de lui-même, acteur compétent enclin à s'engager dans la coopération sociale.

DISCUSSION, EQUITE DU SYSTEME, RECONNAISSANCE : COMMENT LA PHILOSOPHIE POLITIQUE PENSE RESOUDRE LES TENSIONS ETHNIQUES

La philosophie politique contemporaine admet que la société est plurielle, d'une double pluralité morale et culturelle. Elle se confronte par suite à deux défis philosophiques : celui du consentement des citoyens aux institutions démocratiques (défié par la pluralité des valeurs) et celui de la cohésion sociale nécessaire à la stabilité de ces institutions (défiée par la pluralité culturelle)³³².

Deux modèles principaux ont été élaborés, qui proposent des solutions à la question des attentes de justice des membres d'une société démocratiquement organisée, dans un contexte de pluralité : la pragmatique de la discussion développée par Jürgen Habermas,

• Françoise Lorcerie

³³² Voir l'analyse de Daniel WEINSTOCK (1998), La citoyenneté comme 'réponse' au problème du pluralisme des sociétés modernes, in J. Black, H. P. Glenn, D. Juteau, D. Weinstock, *Les Enjeux de la citoyenneté. Un bilan interdisciplinaire*. Montréal, Immigration et métropoles, Working paper.

et l'approche par l'équité du système, dont John Rawls a été l'initiateur avec sa *Théorie de la justice* (1971)³³³. Nous les présenterons rapidement.

UN CADRE COMMUN, PROTEGE DE LA LOI DU PLUS FORT

Le modèle proposé par Habermas repose sur les possibilités pragmatiques de la discussion [Habermas, 1992 ; Habermas, Rawls, 1997]. Pour lui, seuls les *concernés* peuvent parvenir aux solutions équitables de leurs problèmes ou litiges relatifs au vivre-ensemble, en pratiquant la discussion argumentée dans une relation de réciprocité interpersonnelle. « La discussion pratique est en mesure, grâce à ses caractéristiques pragmatiques insoupçonnées, de garantir une formation de la volonté telle que les intérêts de tout un chacun puissent être mis en évidence sans que soit déchiré le tissu social qui lie objectivement chacun à tous ». Comme principe d'universalisation, Habermas propose donc : « Chaque norme valide devrait pouvoir trouver l'assentiment de tous les concernés pour peu que ceux-ci participent à une discussion pratique »³³⁴. Selon lui, la capacité d'adopter un point de vue moral, ainsi entendue, n'est pas conditionnée par l'âge et la maturité de l'individu. De même, le 'bien' ainsi déterminé ne souffre pas d'être relatif au contexte et aux participants, la discussion est en effet par définition toujours ancrée dans l'ici et maintenant, mais elle tend à s'affranchir de l'enfermement dans les particularismes grâce à la recherche d'arguments convaincants pour autrui : « Les limites du monde de la vie concret de la famille, de la tribu, de la ville ou de la nation [...] ne peuvent être dépassées que dans des discussions, pour autant que dans les sociétés modernes, celles-ci soient institutionnalisées. Les argumentations dépassent *per se* les mondes de la vie particuliers ».

LA JUSTICE DU SYSTEME CONSTITUTIONNEL

Rawls, quant à lui, propose une hypothèse sur les principes de justice sur lesquels tous les partenaires d'une discussion 'originelle' désengagée des inscriptions sociales particulières pourraient s'accorder. Selon son hypothèse, ces principes forment le socle normatif des démocraties occidentales, ce sont les règles qui rendent possible la coopération sociale sur la base de l'équité, et l'on peut s'attendre à ce qu'elles soient reconnues comme justes par tous. Rawls les formule ainsi dans ses écrits récents :

« (1) *Chaque personne a un droit égal à un système pleinement adéquat de libertés de base égales pour tous, qui soit compatible avec un même système de libertés pour tous.*

(2) *Les inégalités sociales et économiques doivent satisfaire à deux conditions :*

³³³ Nous ne discuterons pas ici des philosophies qui argumentent les droits collectifs des minoritaires à perpétuer leur mode de vie, car elles se fondent sur les demandes de groupes minoritaires dans certaines configurations sociales, par exemple des « autochtones » en Amérique ou en Australie, les Anglais au Québec... Or, les immigrés en Europe ne formulent pas ce type de réclamation. On ne le confondra pas avec les conflits autour du droit à la religion. Ce droit est, lui, un droit positif reconnu entre autres par la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (1950), mais la France en fait traditionnellement une interprétation restrictive (le droit français ne reconnaît expressément que la liberté de culte).

³³⁴ Habermas résout ainsi le problème de la détermination du principe kantien « Agis toujours selon la maxime dont tu puisses en même temps vouloir qu'elle devienne une loi universelle », dans un environnement marqué par la pluralité morale et culturelle.

(a) elles doivent d'abord être attachées à des fonctions et à des positions ouvertes à tous, dans des conditions de juste (fair) égalité des chances,

et (b) elles doivent procurer le plus grand bénéfice aux membres les plus désavantagés de la société. » [Rawls, 1995, p. 347]

Dans le principe (1), exigence d'un système extensif et égalitaire de libertés de base, et dans la partie (b) du second principe, exigence que l'accès à la richesse et aux fonctions d'autorité se fasse sur la base d'une compétition équitable (« égalité des chances »), nous reconnaissons volontiers la structure idéale des institutions libérales issues de la chute des « anciens régimes ».

La partie (b) du second principe est plus spécifique à la vision actuelle de l'exigence d'une lutte contre les inégalités, elle a été longuement commentée. C'est une clause d'équité des conséquences des politiques publiques : étant admis qu'il y a des individus désavantagés, la régulation des inégalités socio-économiques effectuée par le système doit être telle qu'elle bénéficie à ces derniers plus que toute autre régulation. Dans quel domaine Rawls prévoit-il ainsi la nécessité d'un pilotage vigilant (« conséquentialiste ») de la part de l'Etat et des agences publiques ? Il y a dans la liste de ce que Rawls nomme les « biens premiers » deux domaines où l'inégalité est *de fait* et doit être régulée pour faire en sorte qu'elle n'engendre pas des désavantages illégitimes : la distribution des revenus, et les « bases sociales du respect de soi-même ». Il faut entendre par là, précise Rawls, les « aspects des institutions de base qui sont, en général, essentiels aux citoyens pour qu'ils aient un sens réel de leur propre valeur en tant que personnes et pour qu'ils soient capables de développer et d'exercer leurs facultés morales et de faire progresser leurs buts et leurs fins en ayant confiance en eux-mêmes » [Rawls, 1995, p. 366].

LA RECONNAISSANCE DES IDENTITES CULTURELLES

Chaque modèle répond-il à la nécessité de donner à chacun « la certitude qu'il a bien sa place » dans la société³³⁵ ? Comment traiterait-il l'objection d'un Charles Taylor selon laquelle l'individu doit être reconnu dans son identité personnelle et collective, car « la reconnaissance est un besoin humain vital » [Taylor, 1994] ?

La théorie de la « justice comme équité » de Rawls, ne place pas au niveau de la justice de base du système le droit de chacun à une vision positive de son origine, en revanche elle y inscrit le droit aux « bases sociales du respect de soi-même », qui est selon Rawls un « bien premier » : il ne fait pas partie des libertés de base mais il en conditionne la jouissance. C'est en quoi il sera fondamentalement de la responsabilité de l'Etat, si l'on suit Rawls, dans une société bien organisée démocratiquement, de prévenir et sanctionner les discriminations ethniques, et d'atténuer autant que possible la saillance de la catégorisation ethnique au sein de la communauté politique. Il doit faire en sorte que la *décatégorisation* ethnique soit assurée autant que possible. Le modèle rawlsien est muet sur les dispositions publiques à mettre en œuvre. Il exclut un droit à la reconnaissance, mais, si l'on pousse le raisonnement « conséquentialiste », il n'est pas sûr qu'il ne légitime pas une forme de reconnaissance publique pour faire perdre à la catégorisation ethnique sa virulence et assurer à chacun l'opportunité de considération

³³⁵ Expression employée par Martine Aubry, alors ministre de l'Emploi et de la solidarité, pour justifier l'engagement d'une politique de lutte contre les discriminations (1998).

sociale à laquelle il a droit fondamentalement. Pour prendre un exemple français, l'État pourra-t-il garantir aux Algériens d'origine les bases sociales du respect d'eux-mêmes sans reconnaître d'une façon ou d'une autre leur place dans la communauté nationale ?

Selon l'« éthique de la discussion », c'est par la participation égalitaire de tous les membres à la discussion sur les questions qui les concernent en commun, que se résoudrait la question de la reconnaissance. On peut s'attendre, pense Habermas, à ce que la procédure de discussion par elle-même restaure pleinement chacun dans sa dignité de membre tout en débouchant sur des solutions pratiques. L'échange des points de vue finira par instaurer un « universel pragmatique, construit à partir de la perspective de chacun en tant qu'il peut faire valoir ses intérêts de concerné ». De fait, la psychologie sociale montre que la discussion favorise le sentiment de justice, même si l'individu n'est pas d'accord avec la décision finale³³⁶ ; et que le vécu de la réciprocité favorise l'estime de soi et le sentiment de bien-être³³⁷. Pour Habermas, pas de reconnaissance identitaire en dehors de « l'agir communicationnel » : sa procédure génère une modalité dialogique de reconnaissance, qui doit protéger les individus *minorisés* de l'imputation d'altérité et amener autrui à les confirmer.

LA PHILOSOPHIE POLITIQUE DE L'ÉDUCATION DEVANT LES TENSIONS ETHNIQUES

L'ÉCOLE COMME ESPACE PRIVILEGIÉ

Le modèle rawlsien souligne la responsabilité générale de l'État en matière d'égalité interethnique, il répond à la question 'pourquoi' ; mais il laisse ouverte la question 'comment'. Quant au modèle de Habermas, il focalise sur la modalité interactionnelle de l'égalité, il traite les tensions ethniques par une procédure qui favorise la considération mutuelle. Encore faut-il que l'échange ainsi conçu soit rendu possible par les institutions. On serait tenté de conclure que les deux modèles peuvent être complémentaires. Pour penser en quoi pourrait consister le retour à la justice face aux processus ethniques, ils proposent, pris ensemble, la solution suivante : les dissensions qui impliquent l'ethnicité se résolvent, d'une part, par l'expérience *pratique de la réciprocité* médiatisée par le langage, et d'autre part, à *condition* que les institutions publiques soient justes, et notamment qu'elles assurent chacun de sa dignité.

Ce type de solution inspire la réflexion sur la prise en charge de l'ethnicité en éducation. Peut-être même la philosophie politique trouve-t-elle à l'école un espace de mise en œuvre privilégié. A l'école, en effet, il est possible d'organiser des discussions aboutissant à des décisions sur des problèmes qui concernent les élèves, dans un cadre régulé selon l'éthique de la discussion, avec le maître comme garant en dernier ressort. La pédagogie institutionnelle, certaines pédagogies coopératives, ont montré les intérêts multiples de cette forme pédagogique, nous y reviendrons. Mais dans la vie sociale, où sont les forums de discussion démocratique (Habermas lui-même a décrit naguère la

³³⁶ Voir les expériences relatées par Assaad AZZI (1994), La dynamique des conflits intergroupes et les modes de résolution de conflits, in Richard Bourhis, Jacques-Philippe Leyens, eds., *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège, Mardaga, p. 301.

³³⁷ Cf. BUUNK Bram, SCHAUFELI Wilmar (1999), Reciprocity in interpersonal relationships : an evolutionary perspective on its importance for health and well-being, *European Review of Social Psychology* (10), p. 259-291.

dégradation de l'espace public du fait de la vassalisation de l'opinion publique par les médias de masse³³⁸), et, si les gens avaient des décisions à prendre au travers de discussions publiques, face à la complexité des problèmes réels, qu'est-ce qui assurerait que l'accord démocratique se fasse sur une décision pertinente ? De même, il est possible d'instituer à l'école des règles de justice et de respect mutuel satisfaisant aux critères rawlsiens, en veillant à les faire connaître et prévaloir. Ici encore, depuis Dewey (1916) et sa réflexion sur l'école démocratique, divers courants pédagogiques ont travaillé sur l'idée que l'école est une « petite société » qui peut et doit être plus juste que la société environnante³³⁹. Pour la société globale, il est de la responsabilité de l'Etat, souligne Rawls, de donner toute publicité aux principes de la justice de base - et l'école est un instrument de cette connaissance -, mais bien d'autres changements sont en cause³⁴⁰.

EGALITE, AUTONOMIE, PAROLE : DES PRINCIPES SENSIBLES

La réflexion philosophique sur la prise en charge des faits d'ethnicité présente en termes nouveaux l'exigence d'égalité à l'école, elle renouvelle aussi la pensée de l'autonomie, elle donne enfin une importance neuve à la parole de l'élève.

La question de l'égalité

La prise en compte de l'ethnicité renforce l'approche critique du principe d'égalité devant l'éducation scolaire. Elle alerte sur les illusions de l'égalité de traitement : s'ils n'y prennent pas garde, les agents scolaires transposent dans leur jugement professionnel les préjugés que véhicule la catégorisation sociale et ethnique. Positivement, le paradigme de l'ethnicité montre que l'égalité des individus, loin de se suffire d'une garantie juridico-administrative, implique une dimension psycho-sociale et une vigilance organisationnelle. On souscrita à l'idée que l'égalité est réalisée « quand chaque membre de la société se regarde comme fondamentalement l'égal de tous les autres, et est regardé par les autres comme fondamentalement leur égal », pour citer le philosophe David Miller³⁴¹. La réflexion sur l'ethnicité souligne ainsi le besoin d'une acception relationnelle de l'égalité dans la vie scolaire, elle amène à dégager un principe d'égalité des « *compréhensions sociales* », dit encore Miller. Elle invite à penser prioritairement, au titre de l'égalité, non pas seulement des distributions, mais aussi des relations.

³³⁸ Jürgen HABERMAS (1962/1978), *L'Espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Paris, Payot.

³³⁹ Voir DEWEY John (1975, éd. o. 1916), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin. Et pour un débat dans l'espace francophone, DURKHEIM Emile (1938), *L'Education morale*, nouvelle édition, Paris, Félix Alcan, à qui répond Jean PIAGET (1932, nouv. éd. 1973), *Le Jugement moral chez l'enfant*. Spéc. chap. 4, Les deux morales de l'enfant et les types de relations sociales. Paris, PUF.

³⁴⁰ Le chapitre 7, première partie de cet ouvrage, propose un essai d'analyse des paramètres du changement en France aujourd'hui.

³⁴¹ Cf. MILLER David (1995), *Complex Equality*, in David Miller & Michael Walzer, eds., *Pluralism, Justice and Equality*, Oxford, Oxford University Press, p. 199-200.

La question de l'autonomie

Pour la philosophie classique de l'éducation, l'autonomie est une vertu personnelle : c'est la capacité, supposée universelle quoique inégalement développée chez chaque individu, de soumettre ses pulsions à la volonté guidée par la raison. Au nom de la prise en charge de la pluralité morale de la société, Rawls argumente quant à lui une conception qu'il nomme « politique », et non morale, de l'autonomie. Pour Rawls, l'organisation *juste* de la société est celle qui permet à tous d'être « des membres normaux et coopérant pleinement dans la société » (on pourra dire sensiblement la même chose pour l'organisation d'une école par rapport à ses élèves). Quelles sont les facultés morales qu'il faut supposer au citoyen dans cette perspective, se demande Rawls ? Deux facultés apparaissent essentielles : il doit avoir une conception de son bien, quel que soit son contenu (Rawls assume qu'il y a dans la société des conceptions du bien « incommensurables entre elles »), et une conception de la *justice* de base (en entendant par là le réglage collectif de la vie ensemble qui assure la coopération équitable entre personnes libres et égales). Ces deux facultés fondent l'autonomie au sens « politique ». L'autonomie en ce sens relève du « raisonnable », non du « rationnel ». Et c'est elle qui est une qualité proprement civique. Par hypothèse, en effet, tous les membres de la société en sont capables, à condition - souligne Rawls - que les principes de la justice politique (c'est-à-dire la justice de base de la société) jouissent d'une « complète publicité », de sorte à ce que les membres puissent « en venir à comprendre ses principes en se basant sur l'idée de la société comme système équitable de coopération » [Rawls, 1995, p. 110]. A cette conception de l'autonomie individuelle, correspond un droit universel au respect (Taylor, 1998, souligne ce point). L'autonomie comme idéal moral personnel reste assurément un objectif recommandable, mais il n'est pas sur le même plan, il n'engage pas aussi essentiellement les institutions publiques.

Cette conception de l'autonomie est clairement en décalage avec l'idéologie républicaine, mais comment ne pas la rapprocher des conclusions auxquelles sont parvenues les instances françaises chargées de dire le droit dans les affaires de foulards islamiques ? Elles en sont homologues. Pour Rawls, le concept de *justice*, qui est au fondement de l'unité de la société et de l'allégeance des citoyens aux institutions, est politique ; il est, écrit-il, « indépendant du concept de bien et antérieur à lui ». La paraphrase de la formule de Rawls donnerait ceci : le concept de laïcité de l'État est indépendant du concept de laïcité des personnes et « antérieur » à lui. C'est effectivement la structure de l'avis du Conseil d'État du 27 novembre 1989, repris et explicité, sur ce point particulièrement, par la circulaire du ministre de l'Éducation nationale du 12 décembre 1989. L'État garantit la laïcité du service, et cette laïcité même garantit aux usagers la gamme de libertés la plus large possible (dans les limites exigées par le fonctionnement du service), ... y compris le droit de n'être pas *laïques* au sens moral du mot³⁴². Autrement dit, la laïcité de l'État est une détermination essentielle de la justice politique, tandis que la laïcité des individus est une des conceptions du bien qui s'affrontent dans la société.

³⁴² Discussion dans WIENER Céline (1996), Les foulards noirs et la République, in *L'Etat de droit, Mélanges en l'honneur de Guy Braibant*, Paris, Dalloz, p. 761-775. V. aussi nos études A propos de la crise de la laïcité en France : dissonance normative, in France Gagnon, Marie Mc Andrew, Michel Pagé, dirs., *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montréal, Harmattan Inc., 1996, p. 121-136. Et Laïcité 1996 - La République à l'école de l'immigration ?, *Revue française de pédagogie* (117), oct.-nov.-déc. 1996, p. 53-85.

L'individu et sa parole : enjeux de reconnaissance

Comment penser « les conditions les plus favorables à la formation du sujet individuel, à son développement, à son affirmation, dans nos sociétés où personne ne nie qu'il puisse exister des différences culturelles », selon les mots de Michel Wieviorka³⁴³ ? Cette question fut au départ d'un débat foisonnant aux États-Unis sur l'opportunité d'une reconnaissance publique des cultures collectives, au cours des années quatre-vingt-dix [Taylor, 1994]. Passé dans les divers pays occidentaux, le débat s'y est épuisé en polémiques autour des impératifs d'assimilation, de tolérance, de multiculturalisme et de républicanisme. Ce débat là n'a pratiquement pas eu d'écho dans le domaine éducatif en France.

C'est bien la question de la formation et de la protection du sujet individuel en cours de développement dans un environnement pluriel qui intéresse directement la philosophie politique de l'éducation. La réponse passe par la prise de parole du sujet. C'est la parole sur soi, telle que construite par chacun, en excluant toute clause de permanence, qui doit avoir de l'autorité en public et peut prétendre à une reconnaissance, et non directement la culture. Les chercheurs québécois ont particulièrement argumenté ce point, - en continuité encore une fois avec la réflexion pédagogique des praticiens de l'éducation nouvelle³⁴⁴. Chaque sujet en cours de scolarité devrait pouvoir bénéficier des permissions et des aides utiles pour qu'il puisse faire entendre publiquement ce qu'il veut dire de lui.

LA QUESTION DE LA CULTURE COMMUNE

Il n'a pas été question de culture jusqu'ici dans ce livre. Nous n'en avons pas eu besoin pour parler des processus ethniques, lesquels relèvent de logiques sociales de différenciation et de domination, indépendamment de ce que sont objectivement les cultures des groupes en présence. Mais au terme de la réflexion sur l'ethnicité, il faut bien aborder la question de ce qui fait lien, *malgré tout*, dans la société nationale.

La définition de la culture commune constitue un point de tension entre les théories philosophiques du pluralisme, présentées plus haut, et la tradition du jacobinisme français (ce que l'on appelle couramment le « modèle républicain » français), dont l'École est un espace privilégié. Explorons cette tension plus avant.

Il faut d'abord lever la confusion qui règne entre culture commune au sens descriptif et culture commune au sens normatif. D'un point de vue descriptif, la société française est aujourd'hui objectivement tenue ensemble par son actualité sociale et politique : par la multitude des échanges matériels et symboliques qui s'y déroulent, par les conflits

³⁴³ Cf. WIEVIORKA Michel (1998), *Le multiculturalisme est-il la réponse ? Cahiers internationaux de sociologie* (105), p. 248.

³⁴⁴ Voir notamment la discussion de BOURGEAULT Guy, GAGNON France, MACANDREW Marie, GAGNE Michel (1995), *La reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale, Revue européenne des migrations internationales* (11-3), p. 79-103. Et BOURGEAULT Guy, PIETRANTONIO Linda (1996), *L'école dans une société pluraliste et « l'indépendance morale des individus »*, in France Gagnon, Marie Mc Andrew, Michel Pagé, dirs., *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montréal, Harmattan Inc., p. 231-254.

qui s'y déploient. Il faudra un Théodore Zeldin pour décrire la culture civile française du tournant du XXI^{ème} siècle³⁴⁵. Il est clair en tout cas que la France d'aujourd'hui n'est pas guettée par la fragmentation³⁴⁶. D'un point de vue normatif, par contre, on appellera culture commune l'ensemble des valeurs, normes et comportements nécessaires à l'universalisation du régime démocratique. Comprend-elle autre chose que les dispositions et connaissances nécessaires à la mise en œuvre par les individus du corpus juridique national (toujours en cours d'amendement dans le cadre des procédures démocratiques), qui définit à tout moment l'obligatoire et l'interdit, laissant le reste aux libertés ?

DIVERSITE CULTURELLE ET CULTURE COMMUNE

Au regard des sciences sociales, la diversité culturelle et l'unité culturelle d'une société sont sans cesse en train d'être confirmées et en train d'être remaniées au sein des interactions qui se développent dans la multitude des cadres sociaux. Les sciences sociales voient la culture comme un résultat plutôt que comme un héritage, - bien que l'idée de stabilité relative soit incluse dans le concept de culture. La culture commune, c'est l'échange social considéré sous l'angle de la grammaire relativement stable qu'il met en œuvre ou qu'il altère.

Or, l'observation montre que les cultures portées par les groupes immigrés à leur arrivée sont soumises à un changement rapide du fait de la position minoritaire de leurs membres dans la société nationale. Cette configuration suscite l'érosion de la culture minoritaire en même temps que son repli sur le réseau domestique et les fonctions sociales accessibles à partir de là. Une culture, écrit Claude Lévi-Strauss, est « un ensemble de systèmes symboliques au premier rang des quels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion »³⁴⁷. Dans la configuration majoritaire/minoritaire, les institutions collectives diffusent exclusivement les systèmes symboliques de la culture majoritaire, et ceux-ci pénètrent l'espace domestique des groupes minoritaires. On sait que la langue d'origine n'est plus le véhicule ordinaire de la conversation entre enfants dès la première génération née en France. La production scientifique propre est impossible puisqu'elle dépend d'organisations coûteuses à rentabilité différée ; les activités artistiques et économiques s'adaptent sauf à trouver des niches et à conquérir un marché communautaire ; les familles s'accrochent aux règles matrimoniales du groupe d'origine et aux pratiques religieuses, mais celles-ci mêmes se contextualisent également, la mixité matrimoniale se développe, les litiges familiaux portés devant les tribunaux se multiplient³⁴⁸. Même la pratique religieuse se réforme (voir ci-dessous). En réalité, et sauf exception à examiner de près³⁴⁹, ne restent guère des cultures minoritaires, au bout d'une ou deux

³⁴⁵ Théodore Zeldin est l'auteur de *Histoire des passions françaises 1848-1945* (Points Seuil, 1980-1981), somme consacrée à l'histoire des Français saisie par le biais de leurs passions et conflits civils.

³⁴⁶ Pour suivre l'idée centrale du livre de Michel WIEVIORKA, dir. (1996), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en question*, Paris, La Découverte.

³⁴⁷ Cité par Denys CUCHE (1996), *La Notion de culture dans les sciences sociales*. Paris, La Découverte, coll. Repères, nouvelle éd. 2001.

³⁴⁸ Voir les résultats de l'enquête nationale « *Les Etrangers face au droit et au regard du droit* », dirigée par Philippe Kahn pour la mission de recherche « Justice et droit » : KAHN Philippe, dir. (2000), *L'Etranger et le droit de la famille. Pluralité ethnique, pluralisme juridique*, Paris, La Documentation française.

³⁴⁹ Certains groupes ou familles immigrés entretiennent la vitalité de la culture minoritaire chez leurs enfants par des voyages réguliers et suffisamment longs « au pays », associés à un investissement

décennies, que des « bribes », comme le notait Michel de Certeau : quelques fêtes à résonance communautaire, la cuisine familiale... Une quantité toujours plus grande de domaines d'action, mêmes domestiques, *a fortiori* extérieurs, est régie par les normes et valeurs majoritaires, souvent au prix de conflits familiaux, notamment intergénérationnels.

La théorie de l'« assimilation » décrit ce processus de perte de vitalité des cultures minoritaires dans une organisation politico-économique libérale, en l'associant à l'effacement des frontières ethniques³⁵⁰. Cette anticipation, sans être aujourd'hui à proprement parler infirmée, ne rend pas compte de tous les faits : aux Etats-Unis, le racisme contre les Noirs et la recrudescence des revendications identitaires de la part de groupes qui paraissaient promis à s'assimiler, en Europe, la discrimination dont fait l'objet l'immigration non européenne et les nouvelles revendications identitaires des jeunes issus de l'immigration ou même celles des divers régionalismes, montrent qu'il peut y avoir perte culturelle collective sans disparition des imputations et des revendications identitaires qui soutiennent les dichotomies Eux/Nous.

Dans ces conditions, les minoritaires peuvent s'engager dans des pratiques de présentation publique de la culture d'origine, pratiques qui impliquent en fait une réélaboration de cette culture³⁵¹. Des leaders émergent, qui s'emparent de signes de l'appartenance au groupe et les codifient en prenant des distances avec la tradition, de sorte à pouvoir affirmer l'identité collective aux yeux d'autrui majoritaire tout en tentant d'inverser les évaluations sociales négatives de cette identité ou au moins d'en faire reconnaître la dignité. L'exemple typique de cette démarche fut le mouvement « *Black is beautiful* » aux Etats-Unis. En Europe aujourd'hui, la religion musulmane est investie selon une logique sociale qui semble de cette nature. Une théologie islamique « de minorité » est actuellement en plein développement, en phase avec le processus de « réislamisation » des jeunes issus des immigrations musulmanes, lequel peut lui-même s'expliquer par les conditions particulières de la construction identitaire en position minoritaire³⁵². *L'islam est laïque et libéral* serait la formule capable de résumer la visée publique de ce mouvement, à l'encontre du stéréotypage dominant de l'islam comme religion arriérée et hostile aux libertés démocratiques.

Pour conclure brièvement, ni les faits ni les théories disponibles n'accréditent l'idée que la communauté de culture qui fonde le « commerce » civil, comme on disait au XVIIIème siècle, soit menacée par la diversité culturelle liée aux flux d'immigration. La saillance ethnique y instille l'idée de menace ou d'incompatibilité, mais on n'oubliera pas que la catégorisation ethnique *fait partie* de la culture commune, au sens descriptif du terme.

équilibré des deux espaces nationaux en termes de potentialités d'avenir. C'est ce que Michel Oriol nomme « l'effet Antée ». C'est en particulier le cas de l'immigration portugaise en Europe.

³⁵⁰ V. première partie, chapitre 3.

³⁵¹ *Ibidem*, développement consacré à Fredrik Barth.

³⁵² En France, la procédure de consultation des notables des diverses sensibilités musulmanes menée sous l'égide de l'Etat (à partir de l'été 1999) a accéléré la propension des leaders musulmans à assumer expressément une interprétation moderne de la religion, se réclamant de la fidélité aux sources tout en revendiquant le respect de la laïcité, des droits de l'homme et de la constitution démocratique (en se distanciant de la coutume). Mais le processus lui-même de réélaboration de la culture minoritaire, en l'occurrence la religion musulmane, est d'extension européenne. Voir Tariq RAMADAN (1999), *Etre musulman européen, Etude des sources islamiques à la lumière du contexte européen*, Lyon, Tawhid et notre article Laïcité et Islam, in Philippe Foray, dir., *La laïcité*, Presses de l'université de St Etienne (à paraître en 2003).

QUELLE BASE D'UNIVERSALISATION LEGITIME ?

Quelles sont les conditions culturelles qui garantissent la stabilité et la cohésion d'un système démocratique, d'un point de vue normatif ? C'est une tout autre question.

Les philosophies évoquées plus haut les définissent a minima et parient sur les dynamiques de la participation sociale, dès lors que le système est « plus ou moins juste » constitutivement (Rawls), ou dès lors qu'il offre des cadres de discussion démocratique suffisamment diversifiés et inclusifs (Habermas). Pour Rawls, la justice constitutive du système, telle qu'il l'analyse, devrait offrir la base d'entente requise. Il soutient qu'assurés de la justice des institutions, les individus vont vraisemblablement passer entre eux des compromis et qu'un « consensus par recoupement » émergera de leurs conflits de valeurs, qui permettra d'élaborer la législation positive³⁵³. Pour Habermas, c'est la discussion qui est capable de générer le processus de « communalisation », et le sentiment de communauté, entre des concernés qui ont des intérêts différents mais des problèmes communs. Les principales conditions positives de la stabilité et de la cohésion d'un système social démocratique ne sont donc pas culturelles, selon ces penseurs, mais sociales (il faut des enjeux de décision communs), et constitutionnelles ou juridico-organisationnelles (il faut un droit et un cadre institutionnel communs). En cela ils ne se démarquent pas de la tradition kantienne, qui définit la République par la complémentarité de trois principes : la liberté des individus, la dépendance de tous à l'égard d'une législation commune, et l'égalité de tous en tant que citoyens. La république « est le lieu public qui rend possible, sous l'unité d'une législation, la coexistence d'hommes libres et égaux en dignité »³⁵⁴.

En revanche - et en cela les philosophies contemporaines innovent par rapport à la tradition -, elles élaborent la distinction entre le culturel et le politique, elles récusent l'accaparement du système politique par un quelconque système de valeurs ou par une culture dominante, et elles engagent l'Etat dans la protection sinon des cultures du moins des identités minoritaires³⁵⁵. Rawls demande la stricte neutralité de l'Etat au plan des valeurs morales (les valeurs constitutionnelles sont, selon ses mots, des valeurs « politiques » et non morales). « Le point essentiel est qu'en matière de pratique politique, aucune conception morale générale ne peut fournir un fondement publiquement reconnu pour une conception de la justice dans le cadre d'un Etat démocratique moderne », écrit-il (article cité, p. 281). Quant à Habermas, il construit son dispositif de discussion de sorte à le mettre à l'abri de toute forme *a priori* de domination morale ou culturelle, les arguments doivent s'y imposer par leur propre force. A suivre ces philosophies, la culture commune fondée d'un point de vue normatif se réduit aux schèmes cognitifs et pratiques nécessaires pour connaître la constitution, pour participer à l'activité sociale en appliquant le droit, et pour participer aux formes instituées de la vie politique.

³⁵³ « Une conception de la justice [...] doit essayer de ne reposer que sur les idées intuitives qui sont à la base des institutions politiques d'un régime démocratique constitutionnel et sur les traditions publiques qui en commandent l'interprétation. [...] Nous espérons qu'elle pourra rencontrer au moins un *overlapping consensus*, c'est à dire un consensus incluant toutes les doctrines philosophiques et religieuses opposées qui risquent d'être durables et de rencontrer l'adhésion dans une société démocratique constitutionnelle plus ou moins juste » (J. Rawls, La théorie de la justice comme équité : une théorie politique et non pas métaphysique, in *Individu et justice sociale. Autour de John Rawls*, Paris, Seuil, 1988, p. 281, 282).

³⁵⁴ Simone GOYARD-FABRE, article République, in Philippe Reynaud & Stéphane Rials, dirs., *Dictionnaire de philosophie politique*, Paris, PUF, 1996, p. 568.

³⁵⁵ V. première partie, chapitre 6, La crise de l'ethnonationalisme.

Ces philosophies n'accordent donc pas de statut normatif à une identité nationale « épaisse » pour ainsi dire. L'identité partagée sur laquelle repose un régime démocratique d'un point de vue normatif ne vient pas de ce que les gens « croient qu'il y a une raison particulière pour laquelle il faut qu'ils s'associent, telle que celle qui viendrait de la croyance qu'ils ont une histoire commune ou une culture distincte », pour reprendre les mots d'Andrew Mason ; c'est simplement le sentiment d'appartenance à une communauté politique, lequel existe si et seulement si « une personne s'identifie à la plupart des grandes institutions de cette communauté politique et à quelques unes de ses pratiques principales, et s'y sent bien »³⁵⁶.

On peut néanmoins se poser la question de savoir si une conception plus « épaisse » de l'identité partagée n'est pas nécessaire en pratique. La question a été débattue avec vigueur au Québec, alors que ce pays était confronté à un défi ressemblant à la quadrature du cercle. Engagé après 1977 dans une politique autonome d'appel à l'immigration et de francisation de cette immigration, dans le cadre d'une nouvelle politique de puissance au sein de la Fédération canadienne³⁵⁷, le Québec a cherché à capter la loyauté des nouveaux arrivants par un discours débarrassé de son ethnonationalisme traditionnel et très inclusionnaire vis-à-vis de toutes les origines, tout en promouvant une communauté nationale québécoise. Il a un temps utilisé à cette fin le thème de la « culture commune », puis il y a renoncé devant les critiques d'ethnocentrisme, au profit d'une notion « d'espace commun » ou de « cadre commun », qui dévie l'attention de l'être-semblable sur l'être-ensemble et le faire-ensemble. La culture commune n'est plus saisie comme un donné mais comme une construction, dont la consistance dépend des conditions institutionnelles et humaines de l'interaction³⁵⁸. En même temps, pourtant, le Québec refusait de réduire le lien national à la compétence juridique et à l'engagement collectif : il ne s'agissait pas de brader la langue française en abandonnant son usage aux forces du marché.

Les chercheurs et experts québécois ont mis en avant une solution tempérée. Cinq dispositions sont dégagées, « que l'on pourrait considérer comme des éléments du code de vie du citoyen d'une société pluraliste » qui serait légitimement une société nationale³⁵⁹. Trois concernent ce que l'on pourrait désigner comme une culture de la civilité en contexte de différenciation ethnique : afficher son identité sociale avec modération (sans pratiquer de discrimination, en respectant l'identité d'autrui de sorte à ce que s'instaure un respect mutuel) ; avoir un sens politique des rapports sociaux dans les institutions : les adversaires ne sont pas des ennemis, ceci valant en particulier à l'échelon local, dans les établissements scolaires, les quartiers, etc. ; et accepter l'interdépendance des intérêts collectifs et individuels (donc s'engager dans l'action d'intérêt commun, sans repli communautaire). Une autre disposition, canonique, concerne la « compétence à participer aux affaires politiques par la pratique de la

³⁵⁶ Cf. MASON Andrew (2000), *Community, Solidarity and Belonging*. Cambridge, Cambridge University Press, cité par Arash ABIZADEH (2002), Does Liberal Democracy Presuppose a Cultural Nation ? *American Political Science Review* (96-3), p. 507.

³⁵⁷ Le Québec est une province de la Fédération canadienne, il comprend une minorité anglophone, minorité historique dominante économiquement, qui a des droits constitutionnels.

³⁵⁸ V. QUEBEC, CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1998), *Eduquer à la citoyenneté*. Rapport annuel sur l'état des besoins de l'éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation ; Mc ANDREW Marie (2001), *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

³⁵⁹ Nous suivons Michel PAGE (1996), Citoyenneté et pluralisme des valeurs, in France Gagnon, Marie Mc Andrew, Michel Pagé, dirs., *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montréal, Harmattan Inc., p. 165-188.

coopération entre les membres de la communauté politique ». Une cinquième disposition, enfin, concerne l'identification nationale des citoyens. Elle se résume ainsi : « accepter la tension entre unité et diversité de l'identité collective nationale ». Autrement dit, l'identité nationale est à la fois une et diverse d'un point de vue normatif (elle l'est aussi du point de vue descriptif) : « c'est une représentation partagée de la société dans laquelle les diverses composantes occupent une place qui est une juste reconnaissance de leur spécificité » [Pagé, 1996, p. 176]. Elle légitime les identités sociales des membres, sans se réduire à leur somme car elle « accorde toute la place qu'elles méritent aux forces d'unification ». Notamment, argumentent les Québécois, l'identité collective d'une société pluraliste reconnaît l'action historique du groupe « qui a le plus largement contribué à édifier les institutions ». Ni mémoire commune, donc, ni culture nationale partagée par principe (et de ce fait opposable à tout candidat à l'inclusion), mais territoire commun, institutions communes, et histoire des conflits antérieurs assumée.

LES APORIES DU JACOBINISME

En France, on l'a noté³⁶⁰, la réélaboration critique des concepts de culture commune et d'identité nationale pour répondre aux défis de la pluralité sociale n'a pas reçu de publicité. La « crise de l'intégration » comprend une crise normative. Les circonstances politiques y contribuent bien évidemment. Mais il faut aussi faire la part de l'investissement vigoureux de la tradition nationaliste par des philosophes et chercheurs en sciences sociales de premier plan, qui ont cherché à justifier à nouveaux frais les bases normatives de l'ethnonationalisme français, notamment l'assimilationnisme³⁶¹.

Pourtant, à l'analyse, les « apories du jacobinisme » sont manifestes³⁶². Elles ne permettent pas au politique de légitimer une action correctrice face au défi de la pluralité ethno-culturelle. Ainsi le principe de séparation entre l'espace de l'intérêt général et celui des intérêts particuliers : « Trop haut placé, l'intérêt général fait de tout ce qui est particulier un intérêt sinistre ». Ou les rapports que le politique entretient avec le social d'un point de vue normatif : « A l'avant du combat dans sa conception d'un suffrage universel informé (celui des hommes), la République n'a pas pu pleinement saisir un individu situé, inscrit dans des groupes sociaux » ; les instances de médiation telles que partis et syndicats ont une faible légitimité. Enfin la sacralisation de l'unité, l'incapacité de la Révolution à « exprimer sous une forme positive le caractère conflictuel de la société ». Le jacobinisme établit une conjonction entre unité et vérité, « la division en République ne peut avoir qu'un caractère provisoire, du moins tant que survit une représentation téléologique de l'histoire marquée par la recherche du vrai » [Sadoun, 2000, p. 435-446].

Ces traits de la culture normative française expliquent, entre autres, sa difficulté à prendre en charge l'évolution du droit positif de la laïcité, lequel reconnaît aux élèves, dans l'espace scolaire même (traité comme un espace public), le droit à la religion en l'assortissant de limites. Ils expliquent aussi sa difficulté inclure la reconnaissance des

³⁶⁰ V. première partie, chapitre 7.

³⁶¹ Pour des détails, on peut se reporter à nos études : Les sciences sociales au service de l'identité nationale. Le débat sur l'intégration en France au début des années 1990, in Denis Martin, dir. (1994), *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?* Paris, Presses de Sciences Po, p. 245-282 ; et : Les habits neufs de l'assimilation en France, 1999, art. cit.

³⁶² L'expression est de Marc SADOUD (2000), Conclusion générale, De la République à la démocratie, in Marc Sadoun, dir., *La Démocratie en France, 2. Limites*, p. 407-473.

discriminations, pourtant elle aussi introduite dans le droit positif. Et plus largement sa difficulté à définir le contenu de l'identité nationale dès lors que l'ethnonationalisme ne va plus de soi³⁶³.

³⁶³ Un exemple symptomatique : la circulaire Education nationale du 14 septembre 1994 sur la nationalité et l'identité nationale (précisant les modalités scolaires de l'information sur la nationalité, prévue par la nouvelle législation générale) donne cette définition : « La France présente un modèle singulier en Europe, elle privilégie la citoyenneté individuelle et l'obligation faite à chacun de respecter les droits et les valeurs de la République »... Sottise cocardière sous un énoncé universaliste ! C'est présenter comme patrimoine national caractéristique ce qui est la base juridico-politique de tous les régimes occidentaux.

2. L'ECOLE ET LES MEMOIRES DE L'IMMIGRATION :

Au milieu du gué*

L'école peut-elle, doit-elle, s'ouvrir à des mémoires liées à l'immigration - dans quelle mesure et sous quelles formes ?

Poser la question sous la catégorie de la "mémoire" amène à articuler deux axes qui sont eux-mêmes vecteurs de conflits : l'un est celui de la nation, confrontée à des forces qui pourraient avoir des effets centrifuges ; le deuxième axe est celui des savoirs rationnels à vocation universelle, confrontés à une demande d'expression des identités subjectives et singulières.

D'un côté il s'agit d'enrichir ou de compléter la construction de l'identité nationale par un travail sur l'immigration - mais on se heurte à une conception du national, déjà présente sous la monarchie, renforcée par la Révolution, stabilisée par la République, et sans doute causée par la très forte diversité réelle de la France - conception qui redoute tout ce qui lui semble insister sur les différences et les hétérogénéités : et les mémoires de l'immigration, qui renvoient à un ailleurs, ont vocation à figurer cet hétérogène.

D'un autre côté il s'agit de travailler sur un rapport subjectif à une filiation, d'une façon qui peut être particulière à des groupes restreints ; le travail sur la mémoire doit être ici distingué d'un enseignement d'histoire ; la question qui se pose est celle de la possible diversification dans les parcours des élèves, de leur construction subjective par des recherches personnelles, qui fasse droit à leurs itinéraires particuliers - mais on se heurte alors à une organisation scolaire et pédagogique qui sait mal articuler les trois étages de l'universel, du particulier et du singulier - l'acquisition de connaissances à valeur universelle, la multiplicité des parcours particuliers qui le permettent, et la construction subjective singulière.

Ce sont deux débats différents, l'un tourné vers le politique, l'autre vers le pédagogique. Malheureusement, aussi explosifs l'un que l'autre. Nos journaux sont pleins des polémiques qu'ils suscitent.

UN NOEUD DE CONFLITS

L'école peut-elle, doit-elle s'ouvrir aux mémoires liées à l'immigration ? Je ne répondrai à la question, et encore, qu'en la reformulant, en la déplaçant, en la retravaillant. En m'attardant sur la notion de mémoire, sur le modèle de l'assimilation comme sur celui

* Sophie Ernst

de sa critique, pour essayer de mettre à jour non pas ce qu'il faut faire, mais ce que nous-mêmes avons en tête, de quoi notre propre mémoire est faite, de quelles aspirations nous sommes porteurs, par quelles incertitudes et contradictions nous sommes entravés. On verra que si je propose quelques pistes d'action, elles sont fort modérées et suggèrent plutôt de réguler ce que nous faisons déjà, de mieux ajuster en finesse certains dispositifs existants, de mieux revenir à l'esprit et à l'intelligence des projets ou programmes. De clarifier ce que nous visons réellement et par quels moyens nous prétendons l'obtenir, de mieux comprendre ce que nous voulons faire et d'être plus conscients de ce que nous faisons effectivement.

Le nous que j'emploie à dessein entend souligner que nous sommes tous jetés, que nous le voulions ou non, dans un esprit du temps et dans une conjoncture historique qui nous sont communes, quels que soient les choix individuels. Ce que je voudrais proposer, ce serait d'examiner pour l'élucider ce noeud de forces, de valeurs et de conflits qu'a produit la conscience contemporaine et qui nous constitue. Parce que l'une des principales difficultés, parmi celles qui gênent l'intégration harmonieuse des jeunes issus de l'immigration, est qu'ils sont convoqués à s'intégrer à une société qui n'explicite pas ce qu'elle est et ce qu'elle veut ; société qui a vécu une assez considérable évolution des normes et des valeurs en l'espace d'une trentaine d'années, au point que cette évolution a pris figure de renversement³⁶⁴, et qui ne sait en fin de compte pas vraiment ce à quoi elle convoque les nouveaux venus - que ces nouveaux venus soient des enfants ou des immigrants. S'il y a un problème de mémoire, d'identité et de construction subjective, il n'est certainement pas réservé aux enfants issus de migrants, il est d'abord le fait collectif d'une société contemporaine qui ne sacrifie tant à la mémoire que parce qu'elle ne sait plus guère ce qui la fonde comme société, ni comment se projeter et projeter un idéal dans l'avenir.

LA MEMOIRE SANS DEVOIR

Nous nous leurrions sur les difficultés, du fait de l'emploi du mot passe-partout et consensuel de mémoire, si consensuel qu'il s'associe presque automatiquement à l'idée d'un devoir, en un syntagme figé qui mobilise, sur la transmission notamment de l'histoire de la shoah, un sentiment glacé du tabou qui ne devrait pas être de mise dans une école vouée à l'élucidation rationnelle. Finissons-en avec les devoirs de mémoire en tous genres ; il y a une exigence de vérité, une pertinence de l'histoire, il y a un besoin de mémoire et une soif de reconnaissance, une demande de respect, un désir d'expression, peut-être un droit à la mémoire, certainement aussi un droit à l'oubli.

La problématique de la mémoire opère un glissement, qui peut-être permet de mieux comprendre ce qui est en jeu - la reconnaissance d'une filiation - mais elle porte également ses difficultés. L'histoire est par différence avec la mémoire un discours normé par l'idéal de vérité objective, et qui s'efforce de tenir à distance les valorisations spontanées de la mémoire collective ou individuelle, par des méthodes critiques de recherche, d'exposition, et de vérification qui la constituent en discipline.

D'emblée, on voit que mémoire et transmission scolaire vont avoir quelque friction, et que si l'école entend munir l'élève de savoirs critiques, elle ne saurait se donner un

³⁶⁴ Voir GAUCHET Marcel (1998), *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité. Le Débat*, Gallimard.

projet qui soit tout entier sous le signe de la "mémoire". Le problème posé comme "ouverture de l'école aux mémoires de l'immigration" s'en trouve certainement rendu plus complexe que dans les années où l'on discutait de l'éventualité de changer les programmes d'histoire pour introduire un chapitre de connaissances au sujet de l'immigration, ou de faire une place plus marquée à la colonisation et à la décolonisation, faits majeurs qui déterminent en partie certaines caractéristiques de l'immigration en France. Faire évoluer les programmes d'histoire, du simple point de vue de la vérité de ce qu'a été la construction de la France, ne posait pas de gros problèmes de principe, même si l'effectivité se heurtait à des résistances de tous ordres, politiques ou techniques : manque d'information, tabous ou culpabilité, maladresse des manuels, impréparation des enseignants, etc..., toutes choses qui freinent encore de façon inégale l'enseignement de l'histoire de ces phénomènes importants, - importants pour comprendre de quoi est fait le présent de notre civilisation. Il ne se trouvera aujourd'hui personne pour nier que le fait migratoire, la façon dont la France a négocié les contraintes de démographie, de développement industriel, de besoin de main d'oeuvre, de droits de l'homme, de construction de la citoyenneté républicaine... sont des éléments importants de compréhension du monde moderne, et qu'en étudier l'histoire peut nous aider à comprendre les enjeux présents. Même chose pour le fait colonial et ses suites, même si, encore une fois, bien des obstacles conjoncturels s'élèvent. Il s'agit là de compléter et de rendre plus pertinente la construction historique du passé de la France des deux derniers siècles.

Reste qu'en passant à la problématique de la mémoire, de prime abord plus anodine, nous passons à des difficultés de principe beaucoup plus retorses.

Ce que le mot de mémoire cache et pourtant charrie dans son sillage, c'est aussi d'autres mots, qui sont eux beaucoup moins consensuels, et qui pointent vers des problèmes que l'école a toujours eu tendance à vouloir ignorer au nom de l'universalisme auquel elle convie des élèves considérés dans leur abstraction de sujets rationnels : ce qui est ainsi écarté dans la tradition laïque, c'est l'identité concrète, l'hétérogénéité des filiations, l'enracinement culturel, la subjectivité dans ses dimensions concrètes. Bref, en appeler à la prise en compte de la mémoire de l'immigration, c'est aussi amorcer la rupture avec la fiction structurante de l'élève abstrait, citoyen en formation, qui se construit par la mise entre parenthèses de tout ce qui différencie et qui particularise. Laisser derrière nous ce modèle qui nous a constitués et qui a, malgré tous les procès qu'on peut lui faire, le mérite d'avoir fait l'unité d'un pays doté d'une identité forte, est un risque qu'on peut hésiter à prendre ; nous savons ce que nous perdrons, nous ne savons rien de ce qui adviendrait à la place, et ce que nous en voyons dans les ridicules excès du multiculturalisme américain nous inquiète (à moins que, tout autant, probablement, ces excès ne nous rassurent sur la supériorité de l'"exception française"...).

Pourtant la culture contemporaine est également sensible à une demande issue du développement de la psychanalyse : la recherche mémorielle, qui pousse les individus, pas forcément tous, à prendre une connaissance, maîtrisée par le discours, du passé qui a été celui de leurs familles et dont ils vivent les effets sans en avoir la clé, nous semble non seulement légitime, mais importante pour permettre à ces personnes de se construire dans leur plénitude. La réponse traditionnelle de l'école, qui renvoie la responsabilité de cette élaboration mémorielle aux familles, pour mieux se situer elle-même dans l'objectivité des savoirs constitués, ne peut plus tenir sans être au moins réexaminée ; car il s'agit là, non pas de parcourir un livre d'images privées, mais de structurer un récit construit qui rende raison de souvenirs lacunaires, qui rende

intelligible le récit troué des familles en l'inscrivant dans un cadre commun historique. Or, les familles ne sont pas forcément armées pour ce faire, et les familles immigrées, pauvres, mal organisées au plan collectif, peu scolarisées, le sont souvent moins que d'autres encore. Ce qui ne veut pas dire que l'école à elle seule puisse assumer tout ce que les familles sont impuissantes à mettre en œuvre : il faudrait peut-être, comme pour tant d'autres difficultés actuelles, cesser de renvoyer la balle de l'un à l'autre, en réfléchissant sur des protagonistes tiers, qui ne soient ni l'école ni la famille. Mais l'école, d'une façon qui doit être circonscrite, a peut-être quelque chose à faire qui relève de ses attributions.

Pour la clarté de l'exposé, je vais m'attarder quelque peu à esquisser deux modèles, en soulignant leurs failles, leurs manques ; ils correspondent à deux logiques qui se sont succédées, mais qui continuent plus ou moins de se survivre actuellement ; le premier, celui de l'assimilation par l'école Républicaine, a perdu sa crédibilité au tournant des années 60. Mais la plupart de ceux qui ont actuellement des fonctions dans le système d'éducation ont été éduqués dans ce modèle, et il marque encore beaucoup les sensibilités et les principes, ne serait-ce que parce qu'il a relativement bien fonctionné à la satisfaction générale, notamment des enfants issus de l'immigration, même s'il s'est usé. Le deuxième est celui de la période critique qui s'est mise en place souvent de façon réactive au premier dans une certaine incohérence des politiques et désordre des idéologies, dans un temps marqué par le mot d'ordre du droit à la différence, où le pire a souvent été la perversion du meilleur.

UNE TRADITION SCOLAIRE DE CONSTRUCTION DU NATIONAL

L'une des caractéristiques de ce qu'a été le modèle français d'assimilation était la construction par l'école d'une mémoire nationale commune à travers l'identification à des figures et à des récits transmis par l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de la littérature. Il s'agissait bien de construire une mémoire et l'opposition qui est venue après, qui a tendu à différencier nettement la mémoire, subjective et chargée d'affect, de l'histoire, discours normé par la critique méthodique, n'avait pas encore disjoint les deux ; l'enjeu était, pour les historiens républicains de premier plan qui se sont alors investis dans le pédagogique, en premier lieu Ernest Lavisse, de forger une mémoire qui donnerait au nouveau régime le caractère d'une synthèse entre le rationnel de la citoyenneté et l'enracinement dans sa propre genèse, dans la longue durée de la construction de la France. Cette transmission jouait sur un rapport d'identification aux ancêtres héroïques du passé, où entrait en jeu un rapport affectif au passé, qui faisait de ce passé *notre* passé, fièrement porté : l'admiration, la dette, la fierté, la filiation... Lorsque l'on se prend, régulièrement, à regretter et à vouloir ranimer les figures de Jeanne d'Arc, Clovis ou Robespierre (qui de nous est trop jeune pour ne pas immédiatement visualiser les images de son manuel du primaire, revues année après année ?) - ce n'est pas le souci historique qui prime, mais bien la nostalgie de cette chaleureuse ferveur, qui nous est trop familière pour que nous puissions, sans tristesse, la voir ignorée de nos enfants. Il faut lire, pour prendre la mesure de l'écart entre qui nous a constitué et de ce qui guide à présent, l'intégralité de ce monument fait de

promenades, *Les Lieux de mémoire* de Pierre Nora, qui s'est attaché à « *cartographier notre propre géographie mentale* »³⁶⁵.

Cette construction d'un attachement au passé national fonctionnait sur un mode filial. En entrant à l'école, on faisait l'acquisition d'une filiation nationale : nous prenions possession d'un patrimoine reçu en héritage, qu'il s'agît de l'histoire, de notre merveilleux territoire, ou de notre belle littérature. L'enseignement obligatoire consistait, entre autres buts, à arpenter ce dont il nous rendait propriétaires. Nous étions redevables à nos grands hommes, nous avions à nous montrer dignes d'eux, ils étaient à nous dans la mesure où nous les adoptions comme nos grands ancêtres. "Nos ancêtres les Gaulois" a fait beaucoup sourire, mais "nos ancêtres les Révolutionnaires" a été de bien plus grand impact, pour le meilleur et pour le pire. L'identité nationale se construisait à travers l'enseignement de l'histoire, par acquisition d'une filiation symbolique, et d'une mémoire qui lui était consubstantielle.

Pour éviter tout malentendu, je préciserai que je parle ici au premier degré, ou disons avec une sorte d'ironie tendre. Nous avons à prendre conscience de la naïveté de cette construction identitaire, et en critiquer les aspects les plus discutables. Ce modèle transformait en Français des enfants d'immigrés en une génération. Mais cela avait un prix : qui était l'impossibilité de se représenter comment et pourquoi, si l'on était français et gaulois à l'école, on avait des parents bizarres, parlant une langue barbare, et ignorants des références communes.

Car notre pays a l'originalité, parmi les grands pays d'immigration, d'occulter dans son imaginaire national le fait de l'immigration : disons qu'en France l'immigration est un fait, pas un mythe, au contraire des Etats-Unis, où la Révolution démocratique prolonge l'immigration des Pères fondateurs. Notre mythe national, centré sur la lente constitution du territoire français auquel donne son sens le renversement démocratique accompli par la Révolution, ne laisse pas grand place pour la prise en compte de la diversité culturelle, qu'elle soit celle des régions ou celle des cultures immigrées³⁶⁶. L'accent n'était jamais mis sur la multiplicité des composantes, mais sur le progrès en marche, grâce à leur ralliement à la grande Nation³⁶⁷.

Mon propos n'est pas d'attaquer ou de défendre ce modèle, les jeux sont faits depuis longtemps, mais plutôt d'observer, en pédagogue, ce qu'il pouvait produire chez les élèves. Le problème est celui de la cohérence entre deux mondes, celui de la nation proposé par l'école et celui de la famille, entre deux versions du passé qu'elles proposent, sans que l'enfant ait les moyens de maîtriser par une pensée organisée leur articulation : dans le hiatus pouvait se produire un déchirement. Un enfant pouvait passer de l'un à l'autre, comme il passait d'une langue à l'autre en passant le seuil de sa maison, ainsi que le raconte Cavanna dans un savoureux récit; mais difficilement les emboîter l'un dans l'autre ; or, si l'on peut être bilingue sans contradiction, un double récit de filiation peut présenter des incohérences. A tout le moins, il fait des parents des êtres anormaux, impossibles à situer dans le décor. Quasiment tous les enfants d'immigrés racontent, lorsqu'ils ont atteint l'âge adulte, la honte qu'ils ont ressentie de percevoir leurs parents comme des êtres anormaux, inférieurs, bizarres. Que s'y ajoute, chez quelques natures délicates, la honte de la honte, la culpabilité d'être devenu

³⁶⁵ Voir NORA Pierre (1997, éd. or. 1984, 1986, et 1992), *Les Lieux de mémoire*,. 3 Volumes, Paris, Gallimard, coll. Quarto.

³⁶⁶ Voir NOIRIEL Gérard (1988), *Le Creuset français. Histoire de l'immigration XIXe-XXe siècle*, Paris, Seuil.

³⁶⁷ Voir LELIEVRE Claude (1996), *L'Ecole à la française en danger ?* Paris, Nathan, p. 12-20.

différent par reniement de ce qu'étaient les parents, et tout est en place pour une névrose inextricable.

Reste que le modèle est révolu sous la forme qui nous a façonnés jusque dans les années 70.

UN AFFAIBLISSEMENT DE LA REFERENCE NATIONALE

Cet enseignement a été critiqué et mis en pièces, mais sans avoir donné lieu à une formule équivalente de remplacement. S'il n'y a pas de travail éducatif sur l'identité, l'expérience et la mémoire de l'immigration, il n'y en a plus vraiment non plus sur l'identité et la mémoire nationale, à peu près aussi introuvable que l'improbable identité européenne. L'idée même de construire consciemment une identité gêne les modernes que nous sommes, et nous n'affrontons pas le problème, ce qui nous évite de regarder ce qui se construit, de fait, comme identité, à travers ce que nous faisons ou à la place de ce que nous ne faisons pas, et sans que nous le voulions. On peut toujours, après, déplorer que les adolescents se projettent dans les fictions américaines de la télévision, moyennant quoi les enfants des immigrés maliens se donnent une identité de *Blacks* américains ; ou que les islamistes occupent un terrain laissé vide, moyennant quoi des adolescentes ne trouvent pas d'autre moyen d'exprimer une présence qu'en exhibant un foulard qui, dans le contexte actuel, équivaut à un suicide scolaire... En fin de compte, il ne reste plus que le football, les victoires sportives françaises en général, pour construire une identité nationale. C'est mieux que rien, loin de moi le mépris du football, mais nous pourrions peut-être assumer dans le domaine intellectuel ce que, de fait, nous acceptons dans la compétition et la victoire ?

A l'âge où nous construisions les identifications de l'enfance, à l'école primaire, les enfants d'aujourd'hui étudient en classe essentiellement la préhistoire et l'Egypte antique, grands succès des moins de 12 ans... En géographie, on étudie plus facilement la diversité des climats et des végétations que la diversité de la population. Si quelque part intervient l'idée d'une diversité, ce n'est pas pour la décrire dans ses aspects territoriaux, linguistiques, culturels - c'est en éducation civique et sous la rubrique exclusivement morale d'appel à la tolérance à l'égard des différences. On baigne encore dans les bons sentiments quand on communique dans les "droits des enfants", avec des affiches qui comptent parmi les "droits" les avantages qui sont ceux des enfants de classe moyenne - une chambre à soi et des vacances - de quoi, encore, se sentir anormal, quand on est un enfant d'immigré, c'est à dire le plus souvent de famille pauvre et nombreuse. L'école ne construit plus le national, pas plus qu'elle n'assume vraiment explicitement une éducation morale, mais elle produit plus que jamais de la normativité sauvage.

Pour l'instant nous butons, sur deux tendances contraires : sur une certaine idée rémanente du national comme homogène ; sur l'affaiblissement de la construction de l'identité nationale. Car tout ce qui reste en nous attaché (et pour de fort bonnes raisons) à un cadre national que nous ressentons comme affaibli, se crispe sur une attitude défensive, qui s'effraie de tout ce qui peut paraître centrifuge. Lorsque la construction de l'identité nationale est fragile et incertaine, elle a du mal à concevoir qu'une identité puisse être à la fois ancrée dans le national et dans la reconnaissance d'une filiation hétérogène, et que l'une se renforce de l'autre. Je suis ici la thèse de Dominique Schnapper, lorsqu'elle soutient que la nation est justement le cadre collectif adapté à la

modernité d'une société composée d'individus citoyens aux multiples références identitaires³⁶⁸.

DES POLITIQUES INDECISES AUX EFFETS CONTESTES

Le survol de ce qui a été fait durant les trente dernières années donne l'impression d'une politique indécise aux effets discutables, et d'une grande difficulté à poser les problèmes sur la table pour les résoudre, quitte à tâtonner et à rectifier une politique qui aurait déçu.

Beaucoup de ceux-là mêmes qui s'étaient investis dans l'accueil des migrants, dans l'espoir de faire évoluer une école qu'ils jugeaient alors trop fermée, et qui y ont promu toutes sortes d'expériences : pédagogies interculturelles, enseignements de langues et de cultures, notamment, dénoncent aujourd'hui les nuisances de dispositifs mal contrôlés et dépourvus de cohérence. Les effets pervers des ELCO (enseignements des langues et cultures d'origine) ont été maintes fois dénoncés, sans donner lieu à une politique cohérente de réajustement - ne s'agirait-il que de rendre effectivement laïques ces enseignements donnés au sein de l'école obligatoire !

Mais par ailleurs, lorsqu'il y a eu de belles réussites, elles ont demandé un immense investissement de temps et d'énergie de la part de ceux qui en ont pris l'initiative, et qui se plaignent aujourd'hui de n'avoir pas été relayés, de n'avoir pas été soutenus, de ne pas avoir été reconnus. Les CEFISEM, spécialisés dans la formation et l'aide des enseignants sous l'angle spécifique de l'accueil des migrants, ont une expérience critique considérable - mais qu'en fait-on ? On a réduit leur compétence à celle de l'enseignement de la langue aux primo-arrivants, en y recrutant essentiellement des spécialistes du français langue étrangère. Il y a certainement besoin de travail sur la langue française, mais il y a, dans cet abandon sans débat ni évaluation du travail effectivement accompli, une incohérence de plus...

Face à cet essoufflement et à ces inquiétudes, l'encadrement continue de penser en termes d'"innovations" et de soutien à l'innovation : cela ne remplace pas une politique ; c'est souvent une manière de renvoyer à l'échelle individuelle la responsabilité des actions, sans se prononcer sur des choix nationaux. Ce n'est pas d'innovations dont nous avons besoin, c'est d'une politique de mise en cohérence et de soutien logistique, d'un recentrage sur l'essentiel et d'un accompagnement poursuivi dans la durée.

L'incohérence de ces demi-mesures, ou maladroitement ou nuisibles, n'a pas manqué d'aggraver la tendance naturelle de l'école française au refus des particularismes, au nom de l'universalité de la République - qui a fini par se rigidifier sur des positions intenable, parfois à la limite du racisme. Il faut lire comme un document le livre de cet instituteur qui, au nom de l'intégration et d'une critique parfois pertinente des dispositifs qui maintiennent les enfants d'immigrés dans un statut d'immigrés de deuxième génération, en vient à interdire, dans la cour de récréation, à un enfant de parler arabe à une amie !³⁶⁹ Sans aller jusqu'à une attitude aussi anachronique, beaucoup d'enseignants marquent leur gêne d'une façon honnêtement défensive, à la manière des laïques opposés au foulard islamique. Voilà pourquoi l'on s'est mis à parler de mémoire : le mot de "cultures d'origine" fonctionne comme un chiffon rouge...

³⁶⁸ Voir SCHNAPPER Dominique (1994), *La Communauté des citoyens ; sur l'idée neuve de nation*, Paris, Gallimard.

³⁶⁹ Voir CHAREYRE Antoine (1999), *L'Instit et le mammouth*, Paris.

AMBIVALENCE ET MALADRESSE

La maladresse de certaines innovations tient à ce qu'une aspiration complexe a donné lieu à une reconnaissance trop massive de "différence". La reconnaissance de la diversité s'est souvent caricaturée en assignation à identité, subie par les intéressés dans l'humiliation.

C'est que la demande, plus ou moins consciente, de reconnaissance des identités, n'existe pas comme telle : lorsqu'on parle de "demande de reconnaissance" c'est une construction intellectuelle descriptive qui intervient dans l'après-coup, pour subsumer une nébuleuse de comportements et d'expressions plus ou moins claires. Ce qu'il y a, ce sont des aspirations confuses, contradictoires, largement inconscientes et différemment dosées selon chaque individu, en fonction de la problématique psychique de chacun, et de la problématique de chaque famille : la complexité des identités modernes pèse aussi fort sur les enfants issus de l'immigration que sur tous les contemporains. Elle est simplement encore plus difficile, encore plus contradictoire...

Là où manque un travail sur l'histoire de l'immigration, ou encore de la colonisation et des guerres de décolonisation, que peut-il se passer ? Disons d'abord qu'on ne peut pas généraliser : les choses se passent différemment d'un type d'immigration à l'autre, d'une génération à l'autre, selon les familles, et même au sein d'une même fratrie, selon les enfants. Je décris ici une configuration qui a des risques de se produire, avec une certaine probabilité.

Pas forcément de drames, mais une difficulté, pour un certain nombre d'enfants de migrants, à comprendre un itinéraire, une histoire familiale qui semble ne s'inscrire dans aucun cadre appris à l'école. Une difficulté, un rapport à ses parents fait d'incompréhension, de ressentiment mêlé à la tendresse. Difficulté qui n'est pas sans produire, parfois, un ressentiment à l'égard de l'école : c'est comme si quelque chose, bien en deçà de ce qui peut accéder à l'expression, se mettait en place, qui pourrait se traduire en termes subjectifs comme : "si je ne suis pas destinataire de ce que dit l'école, je joue le jeu de la provocation et de l'agression ; si elle ne veut pas admettre que je suis là, moi qui ne suis pas comme on devrait être, je vais montrer que je suis là quand même". Parfois se produisent des actes, opaques à ceux-là même qui les accomplissent. C'est parfois un foulard, pour imposer la perception d'une présence musulmane que l'enseignement français semble parfois ignorer, ou contourner, ou approcher avec crainte. C'est parfois un échec scolaire suicidaire, un refus de comprendre quelque chose à l'école quand l'école semble ne pas vous comprendre parmi ses destinataires.

Mais cette difficulté à construire une identité est, pour ces enfants de l'immigration, une difficulté de modernes. Les enfants de migrants ne veulent pas plus que les autres enfants être bloqués sur une identité générique qui limite à n'être que "l'enfant issu de l'immigration". On veut être ceci ou cela, mais pas exclusivement ceci ou cela, et seulement si l'on veut, quand l'on veut, et dans les limites qu'on veut bien donner à la chose. On veut que ses parents soient acceptés mais on veut se garder le droit de s'en écarter et de ne pas leur ressembler ; on veut pouvoir se moquer soi-même de sa mère, bizarrement habillée, pas comme les femmes de la télé en tout cas, mais on ne supporte pas qu'elle soit vue dans le regard d'autrui selon un jugement que l'on devine ou que l'on suppose méprisant. Tout cela, qui rend la construction de soi si difficile dans les sociétés modernes, est souvent plus complexe encore dans les familles qui sont sur des

trajectoires de grand changement, en termes de mobilité sociale et d'intégration culturelle. Les parents désirent que leurs enfants leur ressemblent ou leur soient fidèles, et en même temps qu'ils aient des chances supérieures et qu'ils deviennent autres ; ils désirent ce qu'ils redoutent, ils interdisent parfois ce que dans le même temps ils prescrivent. Jean-Yves Rochex nous a tous beaucoup éclairés quand il a analysé comme la structure de rapport aux parents qui conditionne le rapport au savoir et à l'école, la triple autorisation pour laquelle parents et enfants s'autorisent mutuellement à devenir différents, pour les enfants, à demeurer ce qu'on est, pour les parents, chacun dans le respect de l'autre³⁷⁰... Or, dans le cas de familles immigrées, le problème est rendu plus sensible encore. S'assimiler, c'est devenir étranger à ses propres parents et c'est craindre de les trahir, ou redouter qu'ils ne se sentent trahis. L'école est un tiers dans ce jeu sensible : elle peut, par ce qu'elle induit, faciliter la triple autorisation, en montrant que devenir français n'implique pas de devoir oublier ou renier tout ce qui vient des parents ; tout comme elle peut la rendre ingérable. Soit parce qu'elle durcit le devenir-autre, rendant problématique la fidélité, soit parce qu'elle assigne à résidence identitaire, rendant problématique le passage de l'autre côté, celui de l'intégration.

La confuse demande de reconnaissance ne peut pas déboucher, pour les seuls enfants issus de l'immigration, sur une assignation à appartenance communautaire : ce serait plaquer de l'immobile sur un phénomène complexe, essentiellement dynamique et mouvant, répondre de façon non-individualiste à une aspiration qui est au moins autant individualiste que communautaire... Le terme de "Beur" a fini par exaspérer les intéressés, parce qu'il a figé quelque chose qui au début marquait cette ambivalence, une identité en même tant qu'une désidentification. Et il y aura forcément une usure semblable de toutes les désignations, quel que soit l'euphémisme que la mode mettra au goût du jour...

Le travail sur la mémoire demande beaucoup de tact et doit toujours prendre des voies de traverse, passer par des tiers et des médiations, ne pas singulariser tel ou tel. C'est pourquoi il y a eu tant de maladresses ("Eh, toi, le petit Tunisien, peux-tu nous raconter tes vacances dans ton beau pays ?" - pour la énième fois depuis l'école maternelle). La plupart des enfants et des adolescents veulent d'abord se fondre dans la masse ; tout en étant identifiés comme personnes singulières. Dans un cas comme dans l'autre, être toujours désigné par son appartenance supposée à un groupe ethnique est frustrant. L'école semble hésiter entre le déni des filiations immigrées et leur mise en exergue indiscreète ; les élèves, entre le refus d'être réduits à une identité ethnique, et la surenchère dans l'exhibition bruyante d'une identité caricaturale, qui surjoue le rôle.

SORTIR DES BLOCAGES

Tout se passe comme si nous ne savions plus produire que des "immigrés de troisième génération", ce qui est ridicule ! Nous ne savons plus intégrer, mais nous ne savons pas non plus reconnaître une diversité culturelle et une expérience particulière dans l'immigration ; nous produisons des jeunes déboussolés et révoltés, ni tout à fait intégrés ni tout à fait extérieurs.

³⁷⁰ Voir ROCHEX Jean-Yves (1995), *Le Sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.

La question est actuellement bloquée dans des polémiques sans issue centrées sur l'incantation de l'école de la République, et sur l'affrontement entre savoirs et pédagogie. Mais la situation actuelle engendre une souffrance dont nous voyons tous les jours les effets dévastateurs. La mouvance républicaine, laïque, a pour elle une certaine cohérence logique ; mais à cette cohérence logique s'oppose néanmoins un fait, quelque chose de brutal qu'elle ne sait pas prendre en compte - la souffrance occasionnée par les troubles de l'identité, par les malaises de la filiation.

Car s'il y a bien quelque chose qui empoisonne la condition humaine, c'est la filiation, à laquelle nul n'échappe ! Etre fils ou fille de, cela ne vous lâche plus, dès le sortir de l'adolescence, où l'on croit se dégager de liens qui n'en finissent plus de vous enserrer. Assumer sa filiation est un impératif auquel nul n'échappe, y compris lorsque la vie entière se passe à déjouer les identifications et à se délier des appartenances. Et c'est de toute façon plus compliqué pour un enfant qui échappera difficilement au coût inévitable du parcours migratoire : comment vivre sans heurts et sans déchirements ce parcours, qui fait passer une famille d'une culture à une autre, et bien souvent, d'une civilisation paysanne à une société industrielle, d'une communauté régie par le principe de tradition à une société d'individus supposés libres de choisir leur identité ?

L'école ne peut pas tout. Les désordres occasionnés par la télévision mériteraient un long réquisitoire, ne serait-ce que parce que l'image standardisée qu'elle installe au cœur de chaque foyer, en imposant des images stéréotypées de consommation et de mode de vie sont très destructurantes. Elle ne peut pas tout mais elle conserve une importance décisive pour légitimer aux yeux des enfants ce qui compte et pour construire un savoir organisé. Elle peut ajuster mieux ce qu'elle fait déjà ; et notamment mettre en place "un récit commun élargi" sur la constitution de la nation, avec des repères qui rendent compréhensibles aux élèves le fait de leur présence en France, le parcours de leurs propres parents, l'unité d'un pays constitué de multiples collectivités, dont celle qu'ils peuvent identifier à travers leurs parents. De façon à ce que chacun se vive comme "un parmi d'autres", et non pas comme "le bizarre en face des normaux". Se forger une identité sera de toute façon difficile, mais l'école, en étant tout simplement plus pertinente sur le récit national, plus en accord avec la connaissance historique contemporaine, n'ajoutera pas aux complications...

On peut faire le pari qu'un tel remodellement de la construction simultanée de l'identité nationale et de la filiation immigrée, pourrait contribuer sinon à résoudre, du moins à atténuer les très graves dysfonctionnements de l'école. La crise de celle-ci est lisible dans l'indiscipline ordinaire, dans le rejet de l'école et la violence qui la traverse. Or, toute une dynamique, et un débat polémique, ont tendu à imposer l'idée que le changement dans l'école relevait exclusivement de la façon d'enseigner, des dispositifs d'ordre organisationnel, le contenu même de ce qui s'enseigne demeurant une boîte noire. Notre expérience nous pousse à penser qu'il faudrait tenir ensemble ce qui s'enseigne, comment cela s'enseigne et les effets qui en découlent en terme de mobilisation des élèves. Démocratisation, réforme des structures, réforme des pédagogies et réformes des certifications ne signifient rien si elles ne sont pas ordonnées au sens d'une culture à transmettre aux jeunes, d'une culture qui vaille la peine de cet immense effort.

Permettre aux jeunes de se situer dans leur pays et son histoire, d'articuler l'histoire immédiate et la diversité des filiations n'est-il pas d'une importance cruciale, pour venir à bout d'une crise de sens de l'école ? Leur permettre ainsi de se construire

simultanément dans une subjectivité, dans un héritage et dans l'objectivité d'une histoire, n'est-il pas ce que l'école de la République pourrait faire de plus conforme à sa tradition humaniste, tout en devenant une école plus démocratique ?

DISTINGUER HISTOIRE ET MEMOIRE

Face à tant d'obstacles, au sein de doutes et d'hésitations légitimes, que faire ? D'abord, ne pas renoncer, nous n'avons pas le choix ; il faut bien faire quelque chose, car les blocages ont engendré de l'incohérence, qui elle-même a abouti à de la souffrance, et c'est le fait brut de cette souffrance qui met en défaut l'élégant modèle de l'indifférenciation républicaine, qui sans cela avait tout pour plaire. Nous ne sommes plus dans les années 60 et 70, lorsqu'on commençait à prendre une conscience critique des erreurs, et que l'on "expérimentait". Depuis trente ans, tout a été expérimenté. Des évaluations ont été faites et d'excellents rapports ont fait le tour des erreurs à éviter. Il s'agit à présent non plus d'innover ou d'expérimenter, mais de viser le long terme.

Une façon de sortir des polémiques est de rendre moins massif le problème, en séparant des registres et des niveaux d'intervention. Il vaut la peine de sortir de ce qu'ont de massif les mots d'école et de mémoire, car chacun désigne des réalités multiples. Il y a une vogue de la mémoire et le mot finit par désigner tout ce qui a trait au passé, sans distinction. Lorsque nous parlons des mémoires liées à l'immigration, nous visons en fait plusieurs ordres de relations au passé, qui pourraient avoir leur place dans une éducation, mais pas de la même façon. Il est néfaste tant à l'histoire qu'à la mémoire, de dissoudre la distinction entre les deux ; elle est structurante de l'une comme de l'autre. Or, nous avons pris l'habitude de dire mémoire pour désigner la simple référence au passé, sans distinction du mode de référence, normé dans l'histoire par l'idéal d'objectivité et de vérité, valorisé dans la mémoire par l'authenticité des sentiments vécus et la force des magies identificatoires. Les deux sont légitimes et nécessaires, les deux ont leur ordre propre, les deux s'effondrent d'être confondues.

D'une part un enseignement d'histoire, proprement dit, normé par les exigences de la discipline scientifique, et portant sur le fait de l'immigration, en tant qu'il est un phénomène majeur des deux derniers siècles, partie intégrante de la constitution de la nation française. D'autre part, un travail spécifique portant sur la mémoire collective de chaque catégorie d'immigrés - une recherche en quête de récits de vie, une reconstruction de l'expérience vécue dans le pays d'origine, au cours de la migration, et de l'installation dans le pays d'accueil. D'où l'on vient, comment l'on est parti et comment l'on s'est intégré ailleurs. Les deux versants sont également nécessaires pour qu'un enfant issu de l'immigration construise des repères identitaires. L'histoire de l'immigration raccroche celle-ci à l'histoire nationale et rend logiquement compréhensible le fait d'une présence venue d'ailleurs ; le travail mémoriel construit une singularité concrète. Les deux sont nécessaires, cela ne veut pas dire que les deux relèvent également et dans la même mesure de l'école : l'histoire est indiscutablement dans ses attributions, la recherche mémorielle beaucoup moins.

A cet égard, l'école n'offre pas les mêmes possibilités et les mêmes contraintes au niveau du primaire, du collège, du lycée, du supérieur. On peut déplorer que l'enseignement y soit saucissonné en disciplines, mais cette diversité offre aussi une palette de registres divers. Par ailleurs un certain nombre de dispositifs - quel que soit

leur nom, variable - y introduisent des possibilités de travail plus individualisé ou particularisé, à partir de projets définis par les enseignants ou /et par les élèves.

Les programmes ne sont pas tant en cause que l'articulation entre les disciplines, ou le respect des programmes. L'histoire de l'immigration et de l'histoire de la colonisation-décolonisation au XIX et XXème siècle prennent place en cours d'histoire ; il n'est pas bien difficile de faire lire en écho quelques livres de récits qui expriment les difficultés de l'acculturation, il en existe de fort réussis. Il vaut la peine de faire appel au témoignage, ou à son équivalent filmique, le documentaire ; très délicat à manier dans le cas de récits portant sur des événements traumatiques et conflictuels (la guerre d'Algérie nous promet à coup sûr des déboires dans les classes...), ces témoignages exigent toujours une préparation attentive de la part du professeur.

Personnellement, en ce qui concerne l'expérience de l'immigration, pour avoir écouté avec un bonheur à chaque fois renouvelé bien des histoires de vie de vieux immigrés, je suis on ne peut plus favorable à ces témoignages ; ils font prendre conscience de la lutte créative qu'ont été ces vies ordinaires. Chaque récit d'immigration est une épopée ; au lieu de voir des gens usés, souvent perçus par leurs manques, leur incapacité à parler un français sans accent, etc., on découvre des personnes courageuses, inventives, on mesure leurs espoirs, leurs déceptions, leur énergie. Car c'est aussi et beaucoup cela qui manque dans l'imaginaire actuel de l'immigration. Si la société française a eu tendance à faire peser sur les immigrés un regard jadis méprisant ou apeuré, aujourd'hui elle les étouffe tout autant par un regard apitoyé. Qu'il y ait à reconnaître de graves difficultés, notamment économiques, qu'il y ait à prendre en compte des problèmes spécifiques, par exemple d'analphabétisme, c'est certain ; mais la pitié est un sentiment destructeur pour celui qui la reçoit, tout aussi destructeur que le mépris, dont il est souvent le double inversé.

Un travail sur la mémoire de l'immigration devrait s'interdire de ne retenir que le drame et les souffrances. Au contraire s'attacher à restituer une image très différente de celle que la société française entretient. L'immigration est aussi une aventure individuelle, ce sont les individus les plus courageux, les plus débrouillards, les plus capables de subsister par leurs propres forces qui sautent le pas et tentent l'aventure de l'immigration - même dans une société traditionnelle très communautaire. Ils tentent l'aventure parce qu'ils sont pétris de l'espoir d'y gagner une vie meilleure, sinon pour eux-mêmes, du moins pour leurs enfants. Les enfants sont portés par cette trajectoire et il s'agit de la consolider. L'apitoiement sur les immigrés perçus exclusivement comme manquant de tous les atouts des Français n'aide pas la deuxième génération à s'appuyer sur les forces qui traversent leur filiation. Les enfants ont également besoin de ressaisir ce qu'il y a eu d'individuel, de non générique dans la démarche de leur parents.

J'aurais tendance à penser que si l'on fait avec des élèves une recherche sur les mémoires qui intéressent leur famille, il est important de les impliquer dans une découverte d'autres immigrations, parce que c'est quelque chose qui allégerait le face-à-face destructeur entre Français et Maghrébins, qui est une construction idéologique et fallacieuse. Les enseignants disposent désormais, grâce au remarquable travail éditorial accompli par Emile Temime, d'une riche collection de la revue *Autrement* consacrée aux mémoires immigrées, qui donne une base solide à tout travail de mémoire orale, et qui restitue la variété et la richesse de ces expériences. Il y a à trouver le moyen d'organiser ces témoignages, ces enquêtes de mémoire orales, qui peuvent donner lieu à un film, à une exposition. Certains dispositifs récents y encouragent, tout se qui se

désigne comme PAE, Parcours diversifié, module, TPE, quels que soient le nom et la forme que lui donne l'institution - ce qui fait appel à une part d'initiative de la part de l'équipe éducative et/ou des élèves, à côté du programme national. Ces dispositifs invitent souvent à des travaux d'investigation de la part des jeunes, et ils insistent sur l'interdisciplinarité.

UN TIERS-LIEU EDUCATIF ?

Les possibilités institutionnelles existent. Mais l'école française sait mal articuler des enseignements communs et des diversifications dans les parcours qui viennent en renfort du cours commun à tous par lequel les connaissances sont exposées systématiquement et dans un ordre progressif : quelque chose qui soit une façon particulière d'approfondir un chemin de culture à portée universelle. Le problème est pédagogique et c'est une vraie difficulté, avec laquelle nous n'avons pas fini de nous accrocher : permettre des cheminements particuliers, au gré d'investissements personnels singuliers, qui en même temps puissent entrer en phase les uns avec les autres dans une culture commune. Pour que l'approfondissement de ce qui est particulier puisse en même temps ouvrir à une universalité de la condition humaine.

En tout état de cause : autant le travail sur l'histoire est foncièrement du devoir de l'école, autant la recherche mémorielle est inconfortable dans le cadre d'un enseignement public obligatoire, dans l'état des choses, et peut-être de façon difficilement réductible. La mémoire ne peut pas être obligatoire, et la rime est fallacieuse, comme pour devoir. Or l'école reste pour de bonnes raisons structurée par un idéal de culture commune et de bases obligatoires.

En explicitant certaines résistances structurelles de l'école à la problématique de la mémoire, le but n'est pas de renoncer à un travail subjectif sur les mémoires collectives, mais d'en appeler à un troisième terme, ni famille, ni école, en plus de ce que chacune peut faire dans son genre. On aurait peut-être intérêt à sortir du face-à-face école-famille et à imaginer d'autres formes de responsabilité publique en matière d'éducation, un troisième terme, ni privé comme les familles, ni public comme l'école ; du collectif élémentaire à échelle locale, sous la responsabilité des collectivités locales ou de l'Etat, qui pourrait soutenir plus systématiquement les associations centrées sur le culturel, sur une transmission laïque de repères - ce serait un moyen de ne pas laisser le seul champ libre au culturel... Guy Coq, dans une réflexion sur la médiation culturelle, a proposé le terme de tiers lieu éducatif, pour sortir d'une impasse similaire en matière d'accompagnement scolaire. Ce n'est pas qu'il faille stigmatiser les présumées carences des familles immigrées : c'est simplement prendre acte du fait que, pour certains types de transmission, aucune famille ne peut assumer la tâche à elle seule, et encore moins la famille moderne nucléaire - toutes les familles sont carencées. Mais, face à ces familles, l'école ne peut pas remplir tous les rôles de ce qui incombait jadis à la communauté villageoise, paroissiale, simplement parce qu'elle est une institution publique où les enfants vont obligatoirement. L'école est obligatoire, cela ne veut pas dire que tout ce qui est nécessaire à l'éducation relève de l'école, lorsqu'il faut quelque chose d'autre que la famille...

Entre les deux, il y a un besoin de collectif, de collectivité élémentaire, à quoi il faut réfléchir, d'autant plus qu'on ne veut pas que la place soit prise par du communautaire religieux à tonalité sectaire. Une tierce instance éducative, ni privée comme la famille,

trop facilement impuissante, ni publique comme l'école, investie d'enjeux nationaux qui la rendent rétive à tout ce qui particularise. Louise Ernst a réalisé un petit film sur le travail remarquable accompli par des associations vietnamiennes, en dehors de toute perspective religieuse, c'est un exemple, il y en a beaucoup d'autres³⁷¹. On ne part pas de rien, des embryons existent dans les associations 1901, mais leur place est fragile, leurs moyens faibles, leur place souvent mal assurée face à des groupes moins laïques, moins démocratiques et plus puissants. Plutôt que de se polariser sur l'école, il y aurait plutôt à réfléchir sur les moyens de structurer ce tiers lieu éducatif. C'est un problème politique qui est tout sauf simple, mais l'enjeu en vaut la peine.

³⁷¹ Voir ERNST Louise, LY CUONG Beatrice (1991), *Double Je*, film disponible au Forum des images.

3. REVISITER L'« EDUCATION INTERCULTURELLE »[•]

Sous l'éclairage de la philosophie politique contemporaine, la littérature dégage trois principes pour une éducation à la démocratie dans un environnement ethnicisé : l'éducation orientée en ce sens requiert (1) une offre nouvelle de *savoirs* relatifs à la pluralité de la société nationale, (2) une affirmation nouvelle des *valeurs* d'égalité et de justice, et (3) des dispositifs de formation permettant le développement de nouvelles *capacités et attitudes* relatives au vivre-ensemble. A l'échelle internationale, le courant de réflexion qui assume ces orientations se réclame de « l'éducation interculturelle » ou de « l'éducation à la démocratie en contexte pluraliste ».

En France, l'éducation interculturelle sonne pour certains comme un label vieilli, une fausse bonne solution d'avant l'intégration. En réalité, on ne s'est pas débarrassé du problème en se débarrassant du mot ; or nous sommes maintenant en mesure de mieux saisir le problème, et le besoin politique d'une ligne d'action juste face à la pluralité de la société est plus pressant que jamais.

L'HISTOIRE DU MOT « INTERCULTUREL »

Le terme « interculturel » fit son entrée dans le BOEN à la fin des années soixante-dix, nouvelle ligne pédagogique supposée favoriser l'intégration des enfants immigrés³⁷². Cependant, si la pédagogie interculturelle fit l'objet de deux expériences-pilotes sous l'égide de la direction des Ecoles de 1976 à 1982, elle ne fut jamais dotée d'instructions concrètes pour sa mise en œuvre³⁷³. Le noyau de sens de l'éducation interculturelle était alors proche du sens commun cosmopolite : le « dialogue des cultures », « la compréhension entre cultures », le sens de « la valeur et l'originalité de chacune d'entre elles », la « compréhension entre communautés ». Ces formules sont extraites de la recommandation du 25 septembre 1984 du comité des ministres du Conseil de l'Europe sur la *Formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration*. Le discours français développe à l'époque les mêmes idées : refus de l'ethnocentrisme, adhésion au principe du relativisme culturel et transposition de ces principes à l'action scolaire dans l'intérêt de l'intégration des enfants d'immigrés.

Des formules généreuses, mais peu instrumentées pédagogiquement et surtout peu étayées sociologiquement, prêtant en pratique à une lecture stéréotypée des différences. Est-ce que des cultures dialoguent ? En quoi consistent ces communautés qui doivent se comprendre ? N'est-ce pas durcir des différences objectives qui sont en réalité fluides que de les postuler en ces termes ?

[•] Françoise Lorcerie

³⁷² La circulaire du 25 juillet 1978, *Scolarisation des enfants d'immigrés*, préconise d'organiser des activités interculturelles afin de valoriser les cultures d'origine des élèves.

³⁷³ Excepté une note de service novatrice mais peu remarquée du ministère Savary, datée du 26 mai 1983, *Sensibilisation des élèves aux problèmes du Tiers monde* et aux relations interculturelles (le titre officiel est tronqué, l'intitulé complet figure dans le texte). Nous y revenons plus loin.

Aussi bien le Conseil de l'Europe n'en est-il pas resté là. Il a notamment conduit dans la deuxième partie des années quatre-vingts un programme sur l'éducation interculturelle comme dimension permanente de l'éducation publique dans les sociétés européennes et un autre sur les « nouvelles minorités » en Europe, programmes qui ont fait de cette instance un des sites les plus importants de la réflexion en la matière au cours des années quatre-vingts³⁷⁴. Un balayage de la littérature internationale effectué au début des années quatre-vingt-dix pour le Conseil supérieur de l'éducation du Québec montre que, d'une façon générale, quelles que soient les désignations utilisées (éducation antiraciste, multiculturelle, interculturelle, à la citoyenneté, à la démocratie, etc.), un consensus s'est finalement dégagé en Amérique et en Europe autour de trois axes : dispenser des *savoirs* pertinents sur la diversité culturelle de la société, affirmer et faire prévaloir les *valeurs* démocratiques, et développer les *capacités* nécessaires au vivre-ensemble³⁷⁵. Les argumentaires divergent sur la façon de combiner logique de l'égalité et prise en compte de la pluralité, mais ils s'accordent sur la nécessité de le faire. C'est par cette visée que se définit aujourd'hui le projet général de l'éducation interculturelle.

Le ministère français de l'éducation s'est, quant à lui, placé – toutes instances confondues – à l'écart de cette évolution. A dater de 1984, il retire le terme « interculturel » du discours administratif ; les indications de travail des CEFISEM n'y feront désormais plus référence. Le mot est jugé inopportun politiquement, de même que la voie de transformation qu'il désigne, le ministère donne l'exclusivité au principe républicain d'égalité.

Or, la mise en évidence des discriminations ethniques par l'enquête statistique dans les années quatre-vingt-dix, puis la reconnaissance officielle de leur existence par le gouvernement à l'automne 1998 ont changé la donne à cet égard. Quoi qu'on pense du mot « interculturel », force est d'admettre au moins l'opportunité du débat sur ce qu'il recouvre et le besoin de directives. L'exclusivité accordée par l'école au principe d'égalité n'a pas empêché un principe de différence de fonctionner de façon spontanée pour accroître la distance entre les « immigrés » et les « Français », et ce jusqu'au sein de l'espace scolaire. Cependant, quatre ans après la dénonciation des discriminations ethniques par le gouvernement, la requalification générale de la politique d'intégration qui s'en est suivie n'était toujours pas prise en charge dans le cadre scolaire.

L'« éducation interculturelle » n'appelle pas à créer une discipline nouvelle, mais à doter tous les jeunes autant que possible des moyens cognitifs et affectifs de maîtriser la situation et d'« apprivoiser la panthère », comme dit Amine Maalouf. « Le désir d'identité ne doit être traité ni par la persécution, ni par la complaisance, mais observé, étudié sereinement, compris, puis dompté, apprivoisé, si l'on veut éviter que le monde ne se transforme en jungle » [Maalouf, 1998, p. 165]. Le mot « culture » apparaît dans « éducation interculturelle », mais faute de mieux, on ne définit plus l'éducation interculturelle par le dialogue des cultures : elle traite des identités beaucoup plus que

³⁷⁴ Cf. CONSEIL DE L'EUROPE (1986), *Rapport final du groupe de projet*. Projet n° 7 du CDCC, « L'éducation et le développement culturel des migrants », Strasbourg, Conseil de l'Europe ; (1989), *L'Education interculturelle. Concept, contexte et programme*. Projet n° 7 du CDCC, « L'éducation et le développement culturel des migrants », Strasbourg, Conseil de l'Europe ; (1995), *Tous différents, Tous égaux. Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes* (Campagne européenne de la jeunesse contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance). Strasbourg, Conseil de l'Europe, Centre européen de la Jeunesse.

³⁷⁵ Cf. PAGE Michel (1993), *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, coll. Etudes et recherches.

des cultures³⁷⁶. Quant à la finalité de l'éducation interculturelle, elle n'est rien d'autre que civique au sens large. L'éducation interculturelle, c'est en bref – peu importe le mot – l'orientation de l'éducation qui entend prendre en charge la réalité sociale de l'ethnicité, dans sa complexité, en réaffirmant l'idéal démocratique.

Reprenons les trois axes mentionnés ci-dessus : ils soulignent respectivement le besoin de connaissances pertinentes, l'affirmation de valeurs, et la construction de nouvelles attitudes en rapport au vivre ensemble.

(1) « RECONNAITRE ET ACCEPTER LE PLURALISME CULTUREL COMME UNE REALITE DE SOCIETE »³⁷⁷

Dans une visée d'éducation interculturelle, ce qu'il s'agit de reconnaître et d'accepter, sous l'étiquette de pluralisme culturel, c'est la pluralité des apports humains qui ont constitué la société nationale et continuent de la renouveler. Tous les élèves ont besoin de repères à ce sujet pour comprendre, les uns, comment ils sont ici, et tous, quel genre de communauté nous formons. Jacques Berque définissait d'intuition les jeunes issus de l'immigration par l'incertitude sur leur trajectoire collective et leur identité : « Comment se définir ? Comme une fraction défavorisée de la jeunesse ? Ou plutôt comme une étrange peuplade projetée d'un « ailleurs » qui s'estompe vers des terroirs incertains et des lendemains baillonnés ? Au vrai, ces jeunes, ils sont leur interrogation même », écrivait-il au début de son rapport sur la scolarisation des enfants d'immigrés [Berque, 1985]. Mais il faut bien voir que leurs pairs qui ne sont pas issus de l'immigration sont eux aussi dans l'incompréhension profonde au sujet de ce qu'est la société nationale.

L'enseignement donne peu de repères cognitifs sur la construction de la communauté nationale et sa pluralité. Les programmes de sciences humaines et sociales au collège et au lycée font très peu de place à l'histoire coloniale et aux différentes religions (notamment l'islam, devenu deuxième religion de France), et aucune à l'histoire, à la géopolitique des flux migratoires qui ont constitué la nation et continuent à le faire³⁷⁸. A propos de religion, Régis Debray avançait récemment qu'on devrait passer d'une « laïcité d'ignorance » à une « laïcité d'intelligence »³⁷⁹. C'est rappeler le principe de pertinence des curricula : il faut donner aux élèves « l'intelligence » de questions qui ont une importance sociale et politique même si elles ne sont pas des objets classiques d'enseignement. L'idée convient à l'ensemble des objets de connaissance propres à donner aux élèves des repères sur la diversité culturelle de la société et à les faire accéder à une représentation non essentialiste de la communauté nationale.

La difficulté est que, si ces thèmes peuvent faire l'objet de cours classiques (tous peuvent relever d'une approche de sciences sociales), il serait contre-productif dans une visée d'éducation interculturelle de ne les traiter que dans des cours. Il s'agit en effet de questions sur lesquelles les groupes sociaux ont ou peuvent avoir des vues

³⁷⁶ . « A la limite, la culture peut aller sans conscience identitaire (...). La culture relève en grande partie de processus inconscients. L'identité, elle, renvoie à une norme d'appartenance, nécessairement consciente, car fondée sur des oppositions symboliques » (Denys CUCHE, 1996).

³⁷⁷ Nous prenons en titre les formules de Michel Pagé (1993).

³⁷⁸ V. NOIRIEL Gérard (1988), *Le Creuset français. Histoire de l'immigration XIXe-XXe siècle*, Paris, Seuil ; CITRON Suzanne (1989), *Le Mythe national. L'histoire de France en question, op. cit.*

³⁷⁹ Rapport au ministre de l'Education nationale sur la laïcité (2001, non publié).

divergentes. Par définition, dans une configuration *established/outsiders*, les référents identitaires sont valorisés de façon contradictoire ; de plus, les *established* naturalisent leur propre culture. Si l'on souhaite amener les élèves à prendre conscience des processus ethniques et à accepter le pluralisme ethno-culturel comme une réalité de société, il est plus formateur de leur permettre de rencontrer eux-mêmes ces contradictions et de raisonner à leur propos que de leur faire une leçon qui lissera les enjeux sociaux.

La note de service du 26 mai 1983, *Sensibilisation des élèves aux problèmes du Tiers monde* et aux relations interculturelles, relevait déjà la « difficulté des problèmes à traiter ». On trouve en concentré dans ce texte l'ensemble des orientations que l'on place généralement sous le thème de « l'interculturel » : réduction du préjugé, affaiblissement de l'ethnocentrisme et éducation à la démocratie, ouverture culturelle et conscience des solidarités mondiales, enrichissement des contenus en sciences sociales, association de l'école à son environnement humain... La note préconisait une intervention structurée par des projets annuels, faisant appel au dialogue entre les élèves de sorte à ce que s'expriment et se croisent leurs représentations sociales (cette démarche est nommée dans la note « dialogue interculturel »), en mobilisant autant que de besoin des partenaires extérieurs à l'Education nationale, donc en ouvrant les dispositifs didactiques sur des formes non scolaires de mise en contact avec les problèmes, à l'aide de rencontres et de témoignages d'acteurs sociaux divers.

Un rapport britannique sur l'éducation à la citoyenneté, rédigé sous la direction de Bernard Crick (1998), développe quant à lui l'intérêt d'engager les élèves dans des discussions à propos de ce qu'il nomme les « questions controversées ». Le dispositif est apparemment inspiré de Habermas. L'encadré ci-après résume ses indications pour mener une activité de classe modulable à tous les niveaux de l'enseignement. On pourra faire le rapprochement avec l'enseignement d'*éducation civique, juridique et sociale* (ECJS), dont les instructions sont plus détaillées sur la préparation proprement documentaire de débats au lycée et au lycée professionnel, sur des questions de société. Par « question controversée », le rapport Crick entend quant à lui moins un thème de débat qu'un problème public sur lequel une décision doit être prise (ou a été prise), dans un contexte où s'affrontent des lignes de solution différentes portées par des groupes différents. Le but est d'amener les élèves à appréhender la complexité de la société par le biais de la complexité des débats relatifs à la décision publique.

Prenons un exemple relatif au champ de l'éducation interculturelle en France. Le rapport de la France à l'Algérie en fait évidemment partie. Pour en traiter, on peut procéder de bien des façons (qui ne s'excluent pas mutuellement) : faire un cours sur la colonisation de l'Algérie ; organiser une rencontre avec des acteurs de la guerre d'Algérie ; visionner des films documentaires ou de fiction. On peut aussi organiser un débat historique sur le droit à coloniser selon les Républicains ; ou encore organiser une discussion sur l'attitude des supporters lors du match amical de football France-Algérie le 6 octobre 2001 et la réaction souhaitable du gouvernement, etc. Le cours est certainement une formule plus riche d'un point de vue informatif ; les formes pédagogiques qui incorporent le conflit des points de vues ont plus de chances, peut-être, d'« apprivoiser la panthère ». Un obstacle à vaincre est bien entendu la tradition du didactisme scolaire, le « rationalisme verbo-conceptuel » qui protège l'espace de la classe de l'affectivité des élèves³⁸⁰.

³⁸⁰ Un pédagogue rationaliste le dénonce en ces termes : « On a réalisé une école sans âme qui nie systématiquement les problèmes les plus vitaux, les questions les plus fondamentales, qui informe (avec,

L'enseignement des questions controversées

Résumé de la section 10 du rapport Crick sur l'éducation à la citoyenneté

Une question controversée est une question au sujet de laquelle il n'y a pas un seul point de vue fixé ou universellement valable. Ces questions sont de celles qui divisent ordinairement la société et pour lesquelles des groupes consistants présentent des explications et des solutions divergentes.

On peut en trouver dans pratiquement toutes les disciplines d'enseignement.

En général, elles sont évitées. Or, il y a deux bonnes raisons d'encourager les enseignants à leur prêter attention. D'abord, leur importance objective : les thèmes controversés sont des problèmes majeurs d'aujourd'hui, ou bien ils ont une importance permanente. C'est le cas des questions concernant la guerre et la paix, les relations entre peuples, l'oppression et la justice, les religions. Ensuite, et de façon plus profonde, laisser de côté les questions controversées, c'est négliger l'essence même d'une véritable éducation. L'éducation ne se réduit pas à des cours, elle exige la rencontre avec d'autres expériences, comme la participation active à la décision collective et le développement d'autres qualités mentales que la mémoire.

Ce sont ces qualités que développera l'examen de questions controversées dans un programme d'éducation à la citoyenneté. Citons parmi ces qualités, par exemple, la propension et l'empathie pour percevoir et comprendre les intérêts, les croyances et les points de vue des autres ; la capacité à raisonner au sujet des problèmes et à valoriser le respect de la vérité et de la preuve dans la défense des opinions, etc.

Il est clair que les questions controversées peuvent être aussi des questions sensibles. On peut s'inquiéter des réactions possibles des parents, notamment. Il y a toujours un risque de biais, qu'on le veuille ou non. Les enseignants veilleront à l'éviter en se donnant des garde-fous :

- ne pas présenter l'information comme si elle n'était pas ouverte à d'autres interprétations ou à des contradictions ;
- ne pas s'ériger en unique autorité en matière d'opinion ;
- ne pas présenter des opinions et autres jugements de valeur comme s'il s'agissait de faits ;
- ne pas donner sa propre présentation des vues des autres au lieu d'utiliser ce que les divers groupes disent eux-mêmes ;
- ne pas faire sentir ses propres préférences, etc.

Il se sentiront à l'aise s'ils établissent dans la classe un climat tel que les élèves soient libres de toute crainte d'exprimer des points de vue raisonnables en contradiction avec ceux des enseignants ou de leurs pairs.

On distingue habituellement trois postures pour l'enseignement des questions controversées.

d'ailleurs, de redoutables restrictions, d'inquiétants silences) sans jamais former puisqu'elle redoute les "comment ?" et les "pourquoi ?", qui n'atteint donc jamais l'affectivité de l'enfant, qui le munit de connaissances positives et de réflexes moraux sans jamais réussir à satisfaire sa curiosité naturelle et à provoquer son intérêt véritable ». A. CLAUSSE (1968), *Pédagogie rationaliste*, PUF, p. 131, cité par Antoine Prost, *L'Enseignement en France 1800-1967*, p. 339 ss.

(a) la présidence neutre : l'enseignant n'intervient que comme facilitateur de la discussion, en faisant en sorte qu'une large gamme de preuves soit prise en compte et que des opinions de toutes sortes s'expriment.

(b) l'équilibre : l'enseignant exprime ses propres opinions sur différents points de vue afin d'encourager les élèves à former leurs propres jugements ; il peut aller jusqu'à se faire « l'avocat du diable » pour faire réagir les élèves.

(c) l'engagement clair : l'enseignant exprime clairement ses propres vues dès le départ, afin d'encourager la discussion, pendant laquelle les élèves sont encouragés à exprimer leur accord ou leur désaccord avec les vues de l'enseignant.

Chacune de ces postures a ses limites, aucune ne convient en toute circonstance. Chacun doit en fait développer son style personnel dans l'enseignement des questions controversées. Un bon point de départ dans une discussion peut être de dire : « Voici différents points de vue sur la question que nous examinons, qu'en pensez-vous ? ». La discussion se développant, il sera parfois utile que le maître puisse dire : « J'ai personnellement une expérience de ces sujets, j'aimerais la partager avec vous ». L'important est que les élèves rentrent chez eux avec l'idée que les questions controversées n'ont pas de réponses faciles.

Un bon principe est de donner aux élèves un certain choix quant aux questions qui seront débattues.

(2) « CONTRIBUER A L'INSTAURATION D'UNE SOCIÉTÉ D'ÉGALITÉ DE DROIT ET D'ÉQUITÉ »

C'est le second axe d'une éducation à la démocratie en contexte pluraliste.

L'idéologie républicaine tend à traiter la pluralité des cultures comme une entrave au jeu universel de l'égalité, surtout lorsque ces cultures se manifestent dans l'espace public. Le texte suivant, extrait des instructions pour l'ECJS, illustre cette position.

ECJS, chapitre Citoyenneté et intégration

Fiche destinée aux enseignants : « Diversité des traditions culturelles et culture commune »

« Toute société nationale est diverse. Elle réunit par définition des populations dont les origines historiques, les convictions religieuses et les caractéristiques sociales sont différentes. La citoyenneté, dans son principe, ne s'oppose pas au choix d'assumer des identités particulières ni à la volonté des individus d'affirmer leur fidélité à un passé historique particulier ou à des croyances religieuses. Tout au contraire, elle garantit que ces manifestations puissent se

faire librement. La citoyenneté, dans une logique démocratique, peut aussi être un instrument de gestion de la diversité.

Mais cette diversité, inscrite dans le principe même de la citoyenneté, comporte inévitablement des limites. Pour assurer l'existence d'une nation citoyenne, il faut que soient respectées deux exigences. Il faut, d'une part, que tous acceptent *la séparation de l'ordre politique et de l'ordre religieux qui fonde la démocratie moderne*. Il faut, d'autre part, que l'égalité de dignité de chacun, qui fonde la logique de la nation démocratique, *ne soit pas contredite par les pratiques des cultures particulières*, notamment dans le droit personnel. Les valeurs du domaine privé peuvent-elles à long terme être contradictoires avec celles qui fondent les pratiques de la vie publique sans remettre en cause le projet collectif lui-même ? » (souligné dans le texte)

La démarche conseillée comporte trois étapes : d'abord montrer « le sens de l'abstention de l'Etat dans les affaires religieuses » ; ensuite, « amener les élèves à réfléchir sur les limites de la diversité admise et admissible » ; enfin soulever le problème des instruments [sous-entendu culturels] de la citoyenneté (par ex. la langue). La fiche se termine par la question « Jusqu'où peut-on accepter la diversité dans l'espace public qui est l'espace de la citoyenneté et de la culture communes ? »

Si la pluralité des identités, des mémoires, des croyances religieuses est posée dans le premier paragraphe comme un fait légitime et relevant de la liberté, le deuxième paragraphe énonce deux conditions culturelles qui conditionnent cette légitimité : l'acceptation de la laïcité, et l'exclusion de pratiques et valeurs incompatibles avec les valeurs publiques. Vise-t-on les cas d'interdiction juridique (l'excision, pénalement réprimée), ou de condamnation morale (subordination de la femme et de la fillette) ? Dans ce dernier cas, c'est ouvrir très large la portée des limites à assigner aux libertés culturelles des minoritaires.

De plus, le texte impute aux seules cultures minoritaires les entraves culturelles à la citoyenneté démocratique. Celles qui sont liées aux préjugés dominants, à la xénophobie, ne sont pas évoquées. Par ailleurs, la notion de « culture commune » mentionnée *in fine* est laissée au sens commun, elle n'est pas construite conceptuellement.

Par contraste, une visée d'éducation interculturelle prend au sérieux les manquements et entraves à l'égalité et à la justice qui résultent de la catégorisation ethnique. Ce ne sont pas des cultures qu'elle reconnaît au premier chef, mais des sujets porteurs de droits. Elle pense avec John Rawls que, parmi les « biens premiers » qui conditionnent la justice politique d'une société, figurent les « bases sociales du respect de soi-même ». L'éducation y contribue si elle donne à connaître les droits de la personne et les instruments nationaux et internationaux qui les protègent ; si elle entraîne à identifier les stéréotypes ethniques, racistes, nationaux, religieux, à en comprendre les ressorts (les phénomènes de pouvoir et de privilège), et à s'en départir. Des outils pédagogiques sont disponibles à cette fin³⁸¹ ; d'autre part, les activités d'enseignement

³⁸¹ Mentionnons le *kit pédagogique* diffusé gratuitement par le Conseil de l'Europe, 1995. Les auteurs - espagnols et anglais - formulent ces objectifs (p. 41) : 1) S'assurer que la diversité soit enracinée dans

relatives à la pluralité de la société, évoquées au point précédent, ne peuvent manquer de se prêter au rappel des valeurs fondatrices de la démocratie.

Sans détailler, il faut soulever l'objection des conditions contextuelles d'un tel travail critique à l'égard des processus ethniques au nom de l'égalité et de l'équité. L'école, en tant que cadre social, est elle-même le siège de logiques d'ethnisation parfois virulentes. Nous avons mentionné³⁸² les biais ethniques dans la structure pédagogique des établissements, des formes d'opposition mobilisant l'ethnicité, le racisme des propos le cas échéant, l'implication éventuelle de tous les acteurs scolaires dans ces processus. Une expérience scolaire dégradée en résulte pour tous.

Quelle serait la crédibilité d'une éducation interculturelle qui laisserait de côté ces processus, là où ils structurent la configuration scolaire ? Et quelle sera sa faisabilité si elle les met en cause tandis que les autorités s'abstiennent d'intervenir ? Les auteurs d'une étude américaine sur les conditions de réussite des écoles « déségrégées » soulignent que cela « exige un combat délibéré contre la domination de la part des éducateurs, des militants et des jeunes, pour inventer et entretenir des lieux intellectuels et sociaux multiraciaux pour chacun ». Faute de quoi, « les situations techniquement déségrégées se corrompent en lieux d'identités oppositionnelles, de tensions raciales et de relations de groupes fracturées, ce qui ne fait que refléter la société globale. »³⁸³. Cette réflexion est transposable à l'éducation interculturelle.

3 « CONTRIBUER A L'ETABLISSEMENT DE RELATIONS INTERETHNIQUES HARMONIEUSES »

Le développement des capacités relationnelles en contexte multiethnique est le troisième axe repéré de l'éducation interculturelle. On appellera « relations interethniques » des relations interpersonnelles dans lesquelles l'ethnicité intervient ou peut intervenir à un titre ou à un autre comme déterminant de l'interaction. Ces relations seront dites harmonieuses si elles sont confiantes et pacifiques, dégagées du dénigrement, du soupçon ou de la violence qui les caractérisent dans une configuration *established/outsidiers* exacerbée. Le progrès moral, écrit le philosophe Richard Rorty, c'est ce qui va « dans le sens d'une plus grande solidarité humaine », celle-ci étant entendue comme « la capacité de juger insignifiante une masse toujours plus grande de différences traditionnelles (tribales, religieuses, raciales, coutumières, etc.) en comparaison de similitudes touchant la douleur et l'humiliation : la faculté d'englober

l'égalité et qu'elle ne devienne pas une justification à la marginalisation ; 2) Faire un effort pour reconnaître les diverses identités culturelles et promouvoir le respect des minorités ; 3) Résoudre les intérêts conflictuels de manière pacifique. Ils articulent à ces objectifs quatre types d'activités à conduire en classe, qu'ils présentent au lecteur enseignant ou formateur dans des fiches claires : 1) Activités qui aident à instaurer une bonne ambiance de groupe, ainsi qu'à renforcer les compétences en matière de communication et de dynamique de groupe. 2) Activités qui font intervenir les images que nous avons des personnes de cultures, de pays ou d'origines sociales différentes des nôtres. 3) Activités qui explorent les mécanismes sociaux, économiques, culturels ou pédagogiques à la base de situations de discrimination, de refus, d'exclusion et de marginalisation. 4) Activités qui encouragent les individus à agir, afin d'initier des changements sociaux fondés sur les principes d'égalité et d'acceptation de la « différence ».

³⁸² V. *supra*.

³⁸³ Cf. FINE Michelle, WEIS Lois, POWELL Linda (1997), *Communities of Difference : A Critical Look at Desegregated Spaces Created for and by Youth*, *Harvard Educational Review* (67/2), p. 249.

dans le champ du « nous » des gens très différents de nous »³⁸⁴. Une éducation interculturelle souscrit à cet idéal.

Cet axe de l'éducation interculturelle, lié aux deux précédents, renvoie plus particulièrement aux modalités des relations entre élèves, celles-ci étant identifiées comme la matrice des relations civiles et civiques, - c'est le cas dans toutes les philosophies de l'éducation qui appréhendent le rapport d'enseignement/apprentissage comme un processus social. Ainsi Durkheim et la plupart des conceptions contemporaines de l'école (les relations entre élèves sont en revanche sous-estimées dans les philosophies de l'éducation qui se focalisent sur le rapport de l'apprenant au maître dispensateur des savoirs). L'éducation interculturelle a le souci de faire en sorte que les rapports scolaires concourent à l'établissement de relations interethniques positives.

Le réglage intentionnel des relations interethniques dans l'espace scolaire est délicat. Le laissez-faire peut être nuisible, l'interventionnisme aussi. Si ce réglage exige assurément la mise en place de règles claires (pas d'insultes racistes, pas de mise en cause de ce que les élèves sont ou disent qu'ils sont, respect de chacun) et de procédures de gestion des conflits, il repose surtout sur l'instauration – à l'échelle de l'école et de chaque classe - d'un climat collectif favorisant à la fois l'intégration du groupe et l'expression de chacun. Le travail en classe sur les identités culturelles n'est pas forcément un bon moyen d'y parvenir. L'expérience – en France, au Québec – montre que ce travail tourne aisément en assignation identitaire, sauf si l'enseignant procède par offre de dispositifs d'expression, laissant à l'élève une grande marge d'initiative, plutôt que par commande de tâches. Les élèves doivent pouvoir dire la complexité de leurs identités sociales, leur fluidité le cas échéant. Dans ce type d'activités, la recommandation d'Amine Maalouf vaut toujours comme garde-fou : « Si l'on cherche à réduire les inégalités, les injustices, les tensions raciales ou ethniques ou religieuses ou autres, le seul objectif raisonnable, le seul objectif honorable, c'est d'oeuvrer pour que chaque citoyen soit traité comme un citoyen à part entière, quelles que soient ses appartenances » [1998, p. 176].

Les rapports québécois et britannique insistent en complément sur la construction d'une communauté scolaire où chacun ait sa place, grâce à de multiples activités et responsabilités. La commission Crick, on l'a dit, fait de la résolution collective de problèmes qui se posent une ressource d'intégration. D'autres travaux font valoir que l'on peut avec profit chercher à égaliser les statuts symboliques des élèves par l'organisation délibérée de relations de travail coopératives en classe, à propos d'apprentissages de toute nature³⁸⁵. Intuition que les praticiens de l'éducation nouvelle ont mise en œuvre de longue date, mais dont il faut cerner les conditions socio-scolaires (Philippe Meirieu y a consacré sa thèse³⁸⁶).

³⁸⁴ RORTY Richard (1993, éd. or. 1989), *Contingence, ironie et solidarité*. Paris, Armand Colin, p. 263. Il précise un peu plus loin : « La bonne manière de prendre le slogan “nous avons des obligations envers les êtres humains en tant que tels”, c'est d'y voir un moyen de nous rappeler d'essayer dans cesse d'élargir le plus possible notre sens du “nous”. (...) La bonne manière d'interpréter ce mot d'ordre est d'y voir une invite à nous créer un sentiment de solidarité plus vaste que celui qui est à présent le nôtre » (et non *prendre acte* de cette solidarité, ce qui existe dès avant que nous le reconnaissons) (p. 268).

³⁸⁵ Cf. BROWN Ann I., CAMPIONE Joseph C. (1995), Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques, *Revue française de pédagogie*, 111, avr.-mai-juin, p. 11-33 ; COHEN Elisabeth, (2001), The social construction of equity in the classroom, in M. Pagé, F. Ouellet, L. Cortesao, dirs., *L'Éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, Editions du CRP, p. 111-130.

³⁸⁶ MEIRIEU Philippe (1984), *Apprendre en groupe ?* Lyon, Chronique sociale, 2 volumes.

UNE VOIE EXIGEANTE MAIS NECESSAIRE

L'éducation démocratique dans un contexte ethnicisé est donc un chantier ouvert. Un chantier difficile, car il implique une approche critique sur les trois axes dégagés : critique quant à la sélection des savoirs enseignés et aux rapports à ces savoirs ; critique quant à l'investissement des valeurs fondamentales de la démocratie ; critique enfin quant à la nature sociale de l'espace scolaire.

Un chantier nécessaire : le courant de réflexion sur l'éducation interculturelle prend en charge spécialement la contradiction, patente dans la vie politique mais peu pensée en éducation, entre, d'un côté, les valeurs démocratiques, et de l'autre, les tensions identitaires, les discriminations, la force de l'ethnonationalisme. C'est un des courants qui alimentent la réflexion, aujourd'hui très riche, sur l'éducation à la citoyenneté. Loin du folklore auquel ses adversaires ont voulu réduire l'éducation interculturelle, ce courant mobilise conjointement les sciences sociales de l'ethnicité, et une philosophie politique. Nous avons laissé de côté les débats qui le traversent, pour mieux dégager son orientation centrale.

Au-delà de l'éducation, la perspective est sociale et politique : il s'agit de contribuer à ce qu'advienne un « régime de tolérance » des différences moins marqué par le soupçon à l'égard des minoritaires, plus inclusif. C'est, en somme, prendre parti *pour* une décrispation de la culture sociale et politique, décrispation qui est déjà en cours à certains égards, *contre* une réaction nationaliste, également en cours. Cette réaction est souvent dénoncée, mais comment l'école la prévient-elle ?

Un changement de culture professionnelle est à la clé. Ainsi, il paraît utile de cesser d'éluder les questions « sensibles », celles sur lesquelles les points de vue sociaux divergent voire s'affrontent, comme ces « questions controversées » sur lesquelles insiste le rapport Crick. Par ce biais, en effet, il est possible de faire leur droit aux points de vue des uns et des autres, parfois déterminés ethniquement. Il devient possible de construire à la fois du savoir sur ces différences sans les essentialiser, et de l'accord raisonnable, - objectifs que poursuit l'éducation interculturelle. Les difficultés techniques de séquences de ce type justifieraient un apport spécial en formation³⁸⁷.

Cependant, il n'est pas dans le pouvoir d'acteurs isolés de contrer les processus discriminatoires qui obèrent le projet d'éducation interculturelle dans les zones urbaines populaires, même si l'engagement personnel est indispensable. L'éducation interculturelle dans les écoles ghettos ? dans les collèges qui ont des « classes-poubelles » ? Le gouvernement, l'administration de l'Education nationale, l'administration locale, ont des décisions à prendre et l'on souhaiterait au moins que des orientations soient énoncées à haute et intelligible voix.

³⁸⁷ L'ECJS offre déjà administrativement aux enseignants de lycée des possibilités en ce sens.

4. DES PRATIQUES PEDAGOGIQUES PEUVENT-ELLES EVITER SEGREGATION SCOLAIRE ET ETHNICISATION ?

*UNE ECOLE PRIMAIRE A VAUX-EN-VELIN**

L'école Anatole-France fêtait ses trente ans cette année. Trente ans de travail en équipe (avec, bien entendu, sur cette durée, de nombreux changements de personnes) autour de la mise en œuvre d'une pédagogie coopérative qui englobe aussi bien les pratiques pédagogiques proprement dites (la relation entre enseignants et élèves, et entre élèves), que l'organisation de l'école (sa structure pédagogique, le fonctionnement de ses instances délibératives et de sa direction), et son rapport à l'environnement humain (les familles, les jeunes du quartier) et institutionnel (les centres sociaux, la municipalité, les représentants des secteurs ministériels de la Justice, de la Police, de la Santé, etc.).

Les principes fondamentaux de la pédagogie coopérative dérivent des idées pédagogiques de John Dewey, Célestin Freinet, puis Henri Wallon, etc., ils recouvrent très largement ceux que la philosophie politique postule à la base des sociétés plurielles démocratiquement organisées : égalité des libertés garantie aux membres (les enseignants et les élèves, sans confusion des rôles), justice éprouvée dans la relation des individus entre eux, parole délibérative. Comme si les principes de la *justice* des sociétés devenaient ici normes de référence de la société scolaire.

La formule bénéficie d'une expérience collective centenaire, elle a été conçue spécifiquement pour amener à l'instruction les enfants de milieux populaires culturellement très éloignés de l'*habitus* scolaire, elle offre une sorte de grammaire de base de l'action pédagogique, articulée aux recherches contemporaines sur l'apprentissage et adaptable à la variété des circonstances : elle demeure pourtant méconnue en France, et la politique des Zones prioritaires ne l'a pas sortie de sa position minorée.

Or, son intérêt est évident, nous semble-t-il, *a fortiori* lorsqu'on ouvre le dossier de l'ethnicisation scolaire. Concrètement, comment ça marche, avec quels effets et peut-être quelles limites ? Telles sont les questions que nous avons posées à l'école Anatole-France. Le but n'est nullement d'ériger ce cas en exemple remarquable, on l'aura compris. Il n'est pas non plus d'en faire une étude de cas socio-pédagogique³⁸⁸. Il s'agit simplement de mettre en lumière pour ce dossier,

* Françoise Alamartine

³⁸⁸ Le lecteur intéressé trouvera des matériaux plus complets dans le numéro 11 des dossiers du GLEM (Groupe Lyonnais de l'Ecole Moderne), spécifiquement consacré à l'organisation pédagogique de l'école Anatole-France. Voir aussi NAY Chantal (1996), La pédagogie Freinet en Zone d'éducation prioritaire. Estime de soi et système relationnel, *Migrations Société* (46-47), juillet-octobre, p. 51-58.

de façon vivante, les modalités organisationnelles qui permettent par hypothèse à l'école d'entretenir un climat exempt d'ethnisation et favorable à l'étude³⁸⁹.

Un environnement difficile

L'école Anatole-France ne se situe pas aux Minguettes, quartier devenu le symbole de la première explosion des banlieues. Néanmoins son environnement est difficile, et elle est classée en ZEP : *"Ce quartier est isolé, il n'y a rien ; il n'est ni dans la ZUP, ni dans le village ; il n'a pas d'identité et le seul lieu, c'est l'école... ça n'est même pas la ville, ça n'est pas vraiment un quartier, simplement des immeubles"*. Cette situation entraîne un isolement et un enfermement de la population et des enfants, qui les maintiennent dans "l'entre-soi". *"Il n'y a pas d'ouverture, les gamins, quand ils ne sont pas inscrits dans les centres sociaux, restent là pendant les vacances ; ça, ça peut créer un repli identitaire ; rien n'est fait pour " ouvrir " les gens, les déplacer, ça, c'est assez caractéristique"*. De fait, ils ne profitent pas des dispositifs et aides diverses qui sont habituellement mis en œuvre. *«Notre école n'a pas de centre social proche, [...] l'un est dans la ZUP, le nouveau quartier de Vaux, il est débordé ; l'autre l'est encore plus car ils ont beaucoup de problèmes à résoudre autour, donc notre quartier n'est pas pris en charge ; l'éducateur est tout seul, avant ils étaient trois pour faire le même travail. La société de gestion des immeubles avait un éducateur de quartier, mais ce n'est plus de leur compétence, ils n'ont plus d'actions de ce type-là par rapport aux habitants ; alors, d'un seul coup, il n'y a plus rien."* De ce fait, il manque un relais aux actions de prévention que doit, à certains moments, assurer l'école.

A cette fermeture s'ajoutent les stéréotypes culturels dans lesquels on confine parfois habitants et écoles de banlieues. *"L'année dernière, [à propos] du spectacle que nous faisons à l'école depuis plusieurs années, un journaliste m'avait fait une réflexion : "mais je suis étonné, en banlieue, à Vaux-en-Velin, mais la musique que vous avez choisie, ce n'est pas du rap... ?", et nous, nous n'avons pas compris tout de suite pourquoi il disait cela..."* Cette forme de stigmatisation est moins anodine lorsqu'elle devient ethnique. Ainsi, l'ancien collègue qui accueillait les élèves de l'école primaire formulait-il à leur égard des jugements dont nos interlocutrices se demandent s'ils n'étaient pas influencés par l'origine des élèves. *"On avait l'impression que l'aspect physique comptait dans l'appréciation des profs, comme l'aspect familial. Les enfants qui avaient l'air d'être suivis par les parents suivaient bien. Par rapport aux ethnies, justement, on avait l'impression que certains que l'on trouvait hyper-intelligents étaient en échec, avertissement de ceci, avertissement de cela... C'est un peu moins le cas avec le nouveau collègue..."*

Le recrutement des élèves s'effectue, au niveau local, dans un milieu socialement assez homogène mais "ethniquement" mixte : anciens habitants "d'origine immigrée", nouveaux arrivants réfugiés politiques ou habitants "franco-français" d'une cité très défavorisée. Cela ne va pas sans problème, les parents d'origine française fuyant parfois la cohabitation : *"Il y en a énormément qui sont partis à l'école privée ; politiquement, ils sont très sensibles aux discours du Front*

³⁸⁹ Nous remercions les institutrices qui nous ont confié leur témoignage, c'est leur voix qu'on entend dans ce chapitre.

National et ce sont les gens les plus en opposition à ce que l'on fait à l'école ; bien sûr, on ne va pas faire une généralité, mais ils sont très sensibles aux discours racistes, sécuritaires...".

Néanmoins, l'école échappe globalement à la ségrégation ethnique. Sa réputation, ses résultats scolaires, son "climat" ont évité l'hémorragie que peuvent connaître certaines écoles : *«Il y a toujours des parents inquiets, mais, maintenant, l'école a trop d'ancienneté ; les parents ont vu leurs enfants passer au collège et que cela fonctionnait [...]. J'ai fait des remplacements pendant deux ans... j'ai vu des scènes de bagarres, de haine, de violences... et ici c'est... jamais ! Des scènes de bagarres graves, il n'y en a même pas une fois par an !".* Ajoutons que, du fait de sa pédagogie, elle échappe aussi à une ségrégation sociale absolue. En effet, une partie de ses 130 élèves sont des dérogataires d'une origine sociale beaucoup plus favorisée que les habitants du quartier, attirés par les pratiques pédagogiques de type Freinet.

Dans l'école elle-même, on a vu des signes épars de "repli identitaire". Il est arrivé que des enfants refusent des activités au nom de différences culturelles. *"On fait une fête de Noël, au cycle 2 ; ils adorent ça les petits, le sapin, etc. ; mais des enfants, cette année, m'ont dit : "nous on fait pas de sapin à la maison parce que je suis..." ; je le sais... donc je ne mets jamais [d'éléments religieux] pour ne pas les choquer ; il y a cependant beaucoup de familles qui fêtent quand même Noël, qui se font des cadeaux, etc., mais cette année il y a eu quelques réflexions, "c'est les Français qui font Noël ; nous, on fait pas français, nous, on fera Halloween" ; [...] ça nous avait marqués, c'était la première fois que des enfants refusaient de manger pour un goûter de Noël..."*

Ces "revendications" ne sauraient être généralisées, précisent les institutrices, pas plus que l'émergence de pratiques religieuses dans l'école, dont elles remarquent cependant l'extension : *"Par exemple, des enfants ne mangeaient pas de viande à la cantine ; cela a été discuté en conseil d'école ; on a envoyé un mot à tous les parents pour expliquer que la laïcité c'était à la fois le respect des différences, il y avait des choses culturelles, du style "pas de porc à l'école" que l'on respectait, mais que c'était aussi le respect des règles générales. Autre exemple, pour le Ramadan, une petite inscrite à la cantine refusait de manger, donc, on a écrit très fermement aux parents que si elle ne mangeait pas, elle ne restait pas à la cantine ; on nous a répondu qu'elle mangeait [...]. "* L'intrusion" du religieux dans l'école ne concerne d'ailleurs pas que l'Islam. *"Il y a quand même effectivement un durcissement dans tous les groupes ; [pour le spectacle de fin d'année], la comédie musicale, deux élèves ne sont pas venus parce qu'ils avaient préparé à la communion ; ça, on ne l'avait jamais vu..."*

Quant aux violences, inconnues dans l'école, elles existent bel et bien au dehors, comme en témoignent des enfants. *"Un petit garçon qui avait des problèmes de carte [?] a envoyé sa maman en représailles avec le chien pour terroriser ses copains dans le quartier et puis l'oncle, bêtement, a suivi, il est très jeune. Les enfants en ont parlé tout de suite, donc on a pu y réfléchir tous ensemble ; on a prévenu aussi les îlotiers, et puis maintenant, ça ne se reproduit plus..."*. L'habitude du dialogue avec les élèves, nous y reviendrons, permet aux maîtresses de savoir ce qui se joue à l'extérieur qui peut nuire aux élèves, d'en débattre avec

eux et de réagir rapidement. Mais la réponse aux faits individuels est plus simple que celle qui concerne des agissements collectifs :

"En novembre, on a eu ces bruits qui sont revenus de chaque classe : des petits enfants montaient sur des toits de voiture et il fallait qu'ils fassent des bagarres d'enfants à deux, le premier qui tombait avait perdu. On faisait jouer des petits au foot pour compléter les équipes et quand ils rataient le ballon, on leur donnait des coups de pieds. Il y en avait qui avaient été un peu rackets. L'attitude vis-à-vis des petites filles n'était pas nette. Des combats d'enfants, des choses malsaines qui se passaient, sont revenues petit à petit d'une classe de l'autre... Alors là, on a fait une réunion de tous ces enfants, en appelant un éducateur, un médiateur qui n'était pas très présent dans le quartier, et les enfants ensemble ont redit les choses, on en a fait un inventaire..."

On le voit, l'environnement de l'école n'échappe pas aux problèmes généraux que connaissent nombre de banlieues, et dont on sait qu'ils peuvent engendrer dans l'école saillance de l'ethnicité et ethnicisation. Les institutrices interviewées refusent cette interprétation de la réalité. Elles ne l'ont évoquée que pressées par mes questions, tant elle leur paraissait incongrue. Si elles ne nient pas les problèmes, ce qui serait d'autant plus impossible que l'expression des enfants est au centre de leur pédagogie, elles ne les abordent pas sous cet angle, ce qui est sans doute un bon moyen pour qu'ils ne se posent effectivement pas ainsi. Cependant, cela ne suffit certainement pas pour que l'école Anatole-France demeure, comme le dit une ancienne élève, un "lieu protégé". Comment parvient-elle à ne subir ni une éventuelle ethnicité réactionnelle ni la violence perceptible à l'extérieur ?

L'ancrage dans le quartier

L'école ne s'enferme pas dans une tour d'ivoire. Non seulement ce qui se passe à l'extérieur n'est pas ignoré, mais la gravité de faits tels ceux relatés précédemment oblige l'équipe enseignante à intervenir parfois directement dans le quartier, hors de l'école. *"On a appelé le service social de l'Inspection académique pour dénoncer le problème. On a fait immédiatement une réunion avec les parents du quartier, les informant de ce que les enfants nous avaient dit et les incitant à aller porter plainte. Après, il y a eu une réunion plus institutionnelle avec le Conseil général, la mairie, la société gérant les immeubles, la police, les assistantes sociales ..."*. Cette réaction n'est pas si simple qu'il y paraît. D'une part, les autorités locales n'ont pas toujours joué leur rôle, d'autre part, une intervention de cet ordre risquait de provoquer certaines actions de représailles. Il n'en a rien été.

"- Vous n'avez pas de mesures de rétorsion, que peuvent subir d'autres écoles, des violences contre l'école ou contre les gamins dans l'école ?

- Non. L'école n'a même jamais été chapardée, jamais cambriolée le week-end, au contraire des écoles de Vaux, je crois qu'on est les seuls..."

Parfois anciens élèves, beaucoup de ces jeunes qui "traînent" et peuvent, par ailleurs, vandaliser respectent cette école et ses maîtres. *«On a une relation spécifique avec eux, au niveau humain, on a une relation forte avec eux, c'est*

évident. Quand on passe au milieu d'eux, au milieu de toutes leurs voitures, toutes les BM qu'ils ont... je ne sais pas d'où..., ils sont très charmants, ils questionnent "comment ça va ?" [...], mais en même temps, c'est sans concession ; on essaye d'être très fermes ; il y a eu une fois un vol de boisson, on est allés dans toutes les familles ; ce n'est pas seulement le côté sympa... on a construit une relation avec eux ».

Cette "construction" a certainement été rendue possible par les pratiques pédagogiques en vigueur dans l'école, sur lesquelles nous reviendrons, et par la réputation acquise, mais elle repose aussi sur les liens établis par l'école dans le quartier. La rapidité et la fermeté des réponses empêchent, par exemple, que les quelques affirmations culturelles ou religieuses se soldent par de réels conflits. Mais tout ne se tient-il pas ?

La création d'une association, à la suite des événements de 1980, illustre cette relation. *«On a envoyé une lettre à tous les anciens élèves, pour en discuter et on a organisé une réunion, où sont venues essentiellement des filles, on revoit beaucoup nos anciens élèves - à l'occasion des trente ans, une association s'est créée avec beaucoup d'entre eux - ; ils avaient fait un projet d'aide aux petits frères (l'activité a existé à diverses époques) et de théâtre sur le quartier. Ce dernier projet avait abouti, avec l'aide d'une troupe, à du théâtre d'appartement ; on avait prêté l'école pour les répétitions et ils s'étaient produits dans plusieurs appartements, provoquant des échanges...»* A l'heure actuelle, grâce à la présence d'un aide-éducateur, un soutien aux élèves scolarisés au collège a été institué et inscrit dans le projet de l'école.

En sus des réunions traditionnelles et des entretiens individuels, les parents d'élèves sont invités aux conseils d'école, et diverses tentatives cherchent à les associer aux activités scolaires. Ce n'est pas évident pour tous. Les parents "dérogataires", qui ont choisi l'école pour ses pratiques et ont un autre rapport à l'école en général, se mobilisent assez facilement. Ils essaient de réunir d'autres parents, mais les clivages sociaux se font sentir. *"Ils ont fait un lieu de rencontre dans l'école, tous les lundis matin, et ils ont eu quand même deux ou trois fois des gens qui sont venus, de passage, mais il y a encore une barrière."* Pour tisser des liens avec les autres parents, ils ont adopté un projet proposé par les instituteurs : *"Il s'agirait d'abonner tous les enfants du cycle 2 à la même revue et de faire des petits ateliers avec les parents à partir de cette lecture ; c'est un projet qui peut être positif pour le quartier."*³⁹⁰

Un autre projet vise à modifier la distance de certains parents à la scolarité. Il s'agit du "marché de connaissances", adaptation des principes des « réseaux d'échanges de savoirs », initiés par Claire Hébert-Suffrin. Lancé au départ avec les seuls enfants dans le cadre de l'horaire scolaire, il se poursuit avec les adultes : *«Cela commence. Au début on a eu des "dérogataires", au dernier sont venus des parents de la cité, justement. On compte là-dessus. Les gens ne peuvent pas dire "c'est de la lecture...". C'est quelque chose de nouveau, ils n'y ont pas de vécu d'échec, ils n'ont pas d'a priori contre ; tout le monde peut le découvrir..."*

³⁹⁰ Cette idée, mise en œuvre dans une école de Mantes, a été présentée dans un numéro de la revue *L'Éducateur*.

La relation avec l'environnement semble donc un des facteurs de la réussite de l'école. Sous des formes diverses, en s'adaptant aux circonstances (qu'elles soient ressources ou problèmes), elle a toujours été maintenue. Serait-elle possible sans la confiance qui s'est peu à peu instaurée autour de la pédagogie pratiquée ?

Les pratiques pédagogiques

Sans les présenter de façon exhaustive, intéressons-nous à ce qui semble prévenir la saillance de l'ethnicité dans l'école.

LIEUX DE PAROLE

Régulièrement, des moments et des lieux sont réservés à la parole des enfants. Lors de la première demi-heure du matin, par exemple, se prépare la journée. Chacun choisit une activité libre, il peut aussi dire spontanément ce qui lui tient à cœur : *"Les histoires, elles émergent à l'accueil du matin ; les enfants jeunes, les petits en CP/CE1, parlent énormément [...] . Il n'y a pas de tabous, il n'y a pas des choses qu'on tait parce que c'est l'école ; l'école est comme le lycée et le collège, le reflet de ce qui se passe de l'autre côté..."*. L'accueil constitue une sorte de passage où le scolaire est peu à peu réinvesti, où ce qui intéresse ou fait problème peut être discuté, où ce qui perturbe peut être posé, et évacué en partie. Si nécessaire, les thèmes abordés seront repris de manière plus formalisée et construite : *"Après, on en parle en petit conseil, à leur classe, et puis au grand conseil hebdomadaire des trois classes..."*.

"CONSEILS" ET GESTION COLLECTIVE

Ossature de l'organisation coopérative de l'école, ces différents conseils sont sous la responsabilité conjointe des élèves et des enseignants. Des enfants élus préparent l'ordre du jour, à partir des propositions de tous ; pour cela, six feuilles sont affichées la semaine précédente : *Je critique, Je félicite, Je propose, J'ai perdu, J'ai trouvé, Je voudrais dire, Je présente*. Les conseils sont des lieux de communication où l'on apprend à défendre son point de vue, à le confronter à d'autres, à accepter les critiques. Mode privilégié d'éducation à la responsabilité, ils forment aussi les élèves à la "citoyenneté" : les élèves président, distribuent la parole, établissent le compte-rendu et relèvent les décisions prises. Pour faciliter cet apprentissage, le rôle de chacun et le déroulement du conseil sont expliqués sous forme de fiches réunies dans un classeur à disposition des élèves. Les conseils sont aussi des lieux de pouvoir réel. Une partie des emplois du temps, par exemple, est proposée par les élèves et présentée au conseil des maîtres par des "élus délégués". Ils gèrent des activités, des projets, de l'argent, du matériel, des lieux, du temps, des relations.

Il est facile d'imaginer que cette pratique des conseils où chacun peut s'exprimer, être écouté, être reconnu, dans une confrontation dynamique, favorise l'apprentissage du "vivre-ensemble". Mais c'est aussi à ces moments-là que sont traités les conflits : réglés en différé, distanciés, débattus, ils n'interfèrent pas (ou

moins) dans le déroulement de la classe, la parole remplace la violence. Les règles et sanctions qui prévalent sont élaborées en commun, explicitées comme nécessaires à la liberté et à la sécurité de chacun dans le groupe. S'il n'y a pas de "tabous", les insultes et le racisme sont interdits, obligeant à argumenter et à résoudre la situation concrète : "*[On traitera de] "machin, il m'a volé mon ballon" ... Les conflits ne sont pas exprimés de la même manière ; ils ne s'alimentent pas de fantasmes.*"

Cette régulation fait-elle disparaître le sentiment d'injustice et d'arbitraire que ressentent certains face à la discipline, sentiment qui peut réactiver leur expérience de discrimination ? Il apparaît en tout cas que la maîtrise réflexive de règles qui ne sont souvent qu'implicites et imposées, la gestion coopérative de nombreux domaines scolaires, du matériel au cognitif, peuvent donner un sens à une scolarité qui en serait peut-être dépourvue sinon.

PARTICULARISMES ET UNIVERSEL

"Au sein de nos petits conseils en classe, régulièrement, des thèmes surgissent. Hier, comme on devait aller au musée voir des cabanes, tous les gosses ont parlé de ce qu'était une cabane pour les enfants et pourquoi c'est important ; [ce qui a amené à discuter] des parents, pourquoi "on aime bien être avec eux mais aussi être sans eux, qu'ils ne nous regardent pas tout le temps parce qu'on aime bien avoir notre vie à nous" ; c'était vraiment très intéressant et tous ont parlé, y compris D. qui parle très mal français et qui est très timide, il a parlé et c'était fabuleux ! Dans ces moments, les singularités peuvent s'exprimer, se rencontrer mais aussi se dépasser.

Certains contenus d'apprentissage sont spécialement définis dans cette perspective. Ainsi le programme expérimental de travail en « philosophie » à l'école primaire, initié à l'échelle nationale par Michel Tozzi et Bernard Defrance. *"En philo, par exemple, en CE2 /CM1, cette année comme on travaillait plus spécifiquement sur les trente ans de l'école, j'ai pris un groupe de volontaires, qui a changé trois fois dans l'année et qui a travaillé sur les problèmes qui se sont posés les trente dernières années : problèmes philosophiques, scientifiques, vis-à-vis des femmes... Sentir qu'on appartient à un groupe qui a les mêmes émotions lève les barrières... Lorsqu'un gamin parle de ses parents et de la jalousie vis-à-vis de ses frères et sœurs, il n'y a plus de barrières ethniques, là on retrouve une universalité humaine."*

Pour autant, l'école ne nie pas les cultures de chacun. Au contraire, elle les valorise, à travers l'enseignement de l'histoire notamment, non pour cultiver les différences mais pour les resituer dans la construction de l'histoire humaine commune : *"Je ne fais jamais d'histoire de France, je pars toujours d'un thème. Un exemple, qui avait fait beaucoup discuter : l'histoire de la médecine. C'est évident que l'on a vu la médecine chinoise, la médecine arabe, et les plus grands médecins... Il y a tout un tas de choses qui permettent d'ouvrir sur l'universalité, et de montrer, par la même occasion, que tous les peuples ont eu des savants, des gens qui ont fait progresser l'humanité, le collectif..."*

Conséquence : les élèves, soulignent les institutrices, ne se sentent pas *"algérien, marocain, somalien, chilien, mais ici, dans un groupe, avec nous"*. Ce qui n'empêche pas que dans d'autres activités, cette identité particulière soit sollicitée : *"On a fait un débat sur le Chili, à la radio [l'école s'est équipée d'un émetteur-radio, et les élèves animent des plages radiophoniques]. Il y a des Chiliens qui sont venus, qui font partie de la même association qu'une mère d'élève, tout le monde était intéressé par ce sujet, ce qui passait, c'était au-delà... Mais il y en a d'autres qui ont vécu cela plus récemment, ils se sont vraiment compris"*.

Cette mise en commun des expériences, cette construction de savoirs dans un aller-et-retour entre particularismes et universel, n'évitent-elles pas aux élèves de s'enfermer dans des identités figées ?

APPRENTISSAGE INDIVIDUALISÉ ET ENSEIGNEMENT MUTUEL

Pour certains apprentissages, le travail est individualisé. Les élèves démarreront ainsi un atelier de mathématiques ou de français à l'aide de fiches, au niveau qui semble leur convenir. Ils peuvent (avec l'aval de l'adulte) accélérer ou revenir en arrière. *"Toute la partie des acquisitions se fait de manière individualisée dans des groupes de travail permanents toute l'année"*. Ils progressent à leur rythme sans pour autant stagner. En effet, il y a *"beaucoup d'entraide, il y a des gamins qui font appel à d'autres qui ont déjà fait la fiche, pour qu'ils leur expliquent."*

Cet enseignement mutuel peut prendre la forme d'une compétence institutionnalisée et validée. *"L'aide à la lecture est plus formalisée ; ce sont des enfants de CM1-CM2 qui passent un brevet au début de l'année³⁹¹ et qui peuvent aider, ils savent lire, ils savent expliquer... ils ne font pas que déchiffrer. Ils font un petit stage et, après, ils peuvent aller aider les enfants de CE1 à lire, le matin, à l'accueil, c'est un tutorat reconnu. "*

Ces rôles statutaires différenciés ne peuvent-ils pas renforcer certaines inégalités sociales ?

" - Ce sont toujours les mêmes qui sont aidés et toujours les mêmes qui sont tuteurs ?

- Non ; il y a aussi des CE2 qui aident les CM1 ; certains auront compris les conjugaisons, d'autres, d'autres règles, donc ce ne sont pas toujours les mêmes. C'est du volontariat. Il faut les empêcher parfois, pour qu'ils finissent leur travail personnel, mais ils savent assez bien se mettre leurs limites. Aider, cela précise leurs connaissances. Quand on explique aux autres, on comprend, ce n'est pas du temps perdu.

- Ils s'aident beaucoup, cette année, et c'est de vraiment de l'aide, ils ne donnent pas la fiche pour la recopier mais font vraiment de l'explicitation."

Cette orientation se réalise aussi à travers des dispositifs variés de mutualisation des savoirs, qui concernent tous les élèves, à différents niveaux, dans différentes activités (par exemple, la correspondance, le journal scolaire, la vidéo, etc.).

³⁹¹ Les brevets sont des formes de certification internes à l'école. Ils attestent que l'élève détient une compétence spécifiée, dont la liste est affichée (p. ex. le brevet de tuteur de lecture, le brevet de travail documentaire, etc.). Ils se passent individuellement, lorsque l'élève se sent prêt.

Dispositif initié par Freinet, des "conférences" d'enfant sont proposées régulièrement :

"- Chaque enfant qui a travaillé en recherche documentaire présente le résultat de son travail, individuel ou de groupe, à ses pairs, sous forme d'une conférence, cinq ou six par année. Tous les enfants l'organisent, se répartissant le temps de parole ; [ils prévoient] qui va gérer le temps, qui va mettre des avertissements si cela ne se passe pas bien et qui, à l'intérieur de chaque groupe, va présenter chaque thème. Les auditeurs, eux, s'inscrivent sur la base de volontariat.

- Il n'y a pas des conférences où il n'y aurait personne ?

- *Jamais ; ce n'est jamais arrivé."*

Ces pratiques tendent à éliminer blocages, compétition et dévalorisation, elles détournent sans doute les enfants de chercher une revalorisation dans l'opposition aux demandes du maître, - un comportement trop connu et qui donne prise communément à l'ethnisation.

CO-EVALUATION

L'évaluation ne s'appuie pas sur des notes. Non chiffrée, c'est une co-évaluation (par l'élève et l'enseignant) des acquis, du travail, de l'investissement. *"Les enfants relèvent dans leur cahier d'évaluation, avant chaque vacance, toutes les acquisitions qu'ils ont faites dans les différents ateliers ; ils font un récapitulatif. Après, nous rédigeons un bilan qui prend en compte tout ce qu'ils ont appris ; à la fois des choses "scolaires" comme : "j'ai appris le sujet, le verbe, le complément", et un bilan qui concerne plus l'attitude générale dans la classe, les progrès."* Auto-réflexive, elle fait aussi partie de la formation. Positive, elle ne prend pas la forme de jugements scolaires trop souvent ressentis comme des remises en cause de la personnalité.

L'école ne fait pas de miracle, elle ne supprime pas tous les problèmes d'apprentissage. Mais si ce que l'on nomme "l'échec scolaire" subsiste, avec son corollaire social, ne peut-on dire que l'"échec" narcissique, avec toutes ses conséquences biographiques, est évité ?

" Il y a des élèves pour lesquels ça ne fonctionne pas, - comme cette élève orientée en SES ?

- On pense que ça fonctionne quand même parce que, en principe, on a des élèves qui partent sans être écœurés du travail scolaire, pour nous, c'est quand même le principal, ceci dit...

- Il y a des gamins qui arrivent bien en SES et ce n'est pas un échec.

- *Cela dépend comment c'est vécu.*

- *C'est sûr qu'il y en a qui sont bien plus en échec, après, au collège, qu'en SES... "*

L'HETEROGENEITE COMME FONDEMENT DE LA PEDAGOGIE

Comme nous l'avons signalé, l'équipe enseignante réussit à maintenir une relative hétérogénéité sociale, laquelle, loin d'être un poids, lui est indispensable. Pour

construire des savoirs multiples, en prenant en compte les identités plurielles de chacun et de tous, pour développer la coopération (c'est un moyen et une fin), les activités sont décloisonnées en incluant un éventail de niveaux plus large que les cycles légaux. *"On trouve que c'est beaucoup plus facile, l'hétérogénéité, on complique même les choses en travaillant sur plusieurs niveaux à la fois ; le petit gamin qui arrive en cycle 3 d'Irak, par exemple, il a ses fiches sur trois ans ; en français, il a le temps de s'installer, de comprendre ; il ne redoublera pas, il fera son travail sur trois ans, et il va pouvoir éventuellement tout rattraper... Avec cette façon de travailler, ça va permettre au gamin, s'il ne sait rien, de reprendre au début, il va aller tout doucement et honorablement... il ne sera pas en échec."*

Groupe-classe, groupe d'ateliers, groupe de projets, groupes d'activités, conseils, etc., cette structuration pédagogique complexe non seulement permet d'assumer l'hétérogénéité mais la rend nécessaire. L'on sait l'importance de la mixité et des échanges pour que n'apparaisse pas de "repli identitaire". Mais on sait aussi que les confrontations ne sont pas sans danger et peuvent être défavorables à certains, les plus "fragiles".

"- Est-ce que vous arrivez à un équilibre ? Est-ce que tous les élèves arrivent à avoir une reconnaissance par rapport à un savoir, une compétence, une capacité à prendre des responsabilités... ou est-ce qu'il y en a qui sont tellement mal... ?

- Cela peut arriver, mais en multipliant les lieux où ils peuvent prendre des initiatives, on diminue énormément le risque. N'importe quel enfant peut avoir une responsabilité dans la mesure où il est capable de l'assumer : tout le monde pourra être président du conseil ; dans les brevets de bibliothécaire que l'on fait passer, il y a des compétences d'enfants qui sont reconnues, alors qu'ils ne parlent pas forcément très bien français. C'est la même chose dans le "marché des connaissances" [...] Je pensais à une élève qui est vraiment très difficile... quand elle a fait son émission de radio, après, dans la cour, tout le monde allait la voir, elle a épaté tout le monde ! C'est vrai, il faut la supporter tout le reste de l'année, mais c'est vrai aussi qu'il y a quand même des moments où...

- J'ai un poste ZEP sur l'école, donc j'accueille des enfants à la bibliothèque. Il y en a qui viennent parce qu'ils ont besoin d'une compagnie, d'une autre structure (un adulte qui n'a pas à s'occuper de vingt-six autres). La petite I., par exemple, elle vient voir les atlas avec moi ; elle me dit "tu me montres mon pays" sur le mur. Moi, j'ai le temps... "

Ces lieux multiples n'empêchent pas les groupes affinitaires. Mais, même si certains groupes fonctionnent par proximité, pour mes interlocutrices, il n'est pas question d'ethnicisation :

"- Vous n'avez pas de regroupements par origines ?

- Si, il y a le clan des footballeurs ! Si, si on regarde le sociogramme de la classe, par habitation, mais ça, ça a toujours été.

- Est-ce que ces lieux d'habitation sont ethnicisés ?

- Non, c'est mélangé : le lotissement, et même la cité. Le plus marqué, ce sont les Français sous-prolétaires, c'est peut-être eux les plus étiquetés."

Peut-on attribuer à l'organisation pédagogique la quasi-absence de tensions ethnicisées dans l'école, alors que l'on pourrait craindre le pire au vu de sa situation ? Si l'on accepte l'idée que ces tensions constituent souvent une forme de

résistance à des pratiques scolaires vécues, à tort ou à raison, comme dévalorisantes, voire stigmatisantes ou discriminantes, c'est apparemment le cas.

LES LIMITES STRUCTURELLES DES PRATIQUES SCOLAIRES COOPERATIVES

Toutefois, une telle démarche demande des moyens que ne fournissent pas toujours les autorités de tutelle.

D'abord en ce qui concerne les conditions de travail. La démarche coopérative exige un fort investissement de la part de l'équipe enseignante. Même si le travail collectif allège le travail personnel, même si les tâches administratives sont partagées entre tous, malgré une inscription en ZEP, malgré une organisation rigoureuse des réunions, les temps réglementaires d'animation pédagogique et les conseils de cycles ne suffisent pas pour gérer tout ce qui doit l'être. *"On aimerait bien passer aux 35 heures sur le lieu de travail ; on ne serait pas contre (le fait) d'avoir un peu plus de temps libre. On travaille trop, ça c'est clair ; mais on n'a pas d'autre choix. Il faudrait qu'il y ait plus d'adultes à l'école pour pouvoir partager un peu..."*

Ces insuffisances touchent d'autres domaines. L'équipe regrette le manque de rigueur de l'Education nationale dans l'application des dispositions légales sur le déroulement de la scolarité au primaire, qui freine l'extension des pratiques de gestion de l'hétérogénéité. *"Trois ans de retard, ça existe encore dans certains endroits, alors que ça ne devrait pas être plus de deux ans normalement, mais personne ne fait respecter la loi de 1989. La hiérarchie devrait servir à ça. On nous dit "le milieu enseignant ne veut pas bouger", mais quand on pourrait obliger les gens à faire des choses qui vont dans la bonne direction, personne n'est capable de le faire, on dysfonctionne."*

En ce qui concerne l'organisation des activités, on déplore moins l'insuffisance des moyens que les rigidités dans les critères de leur attribution, rigidités parfois carrément contre-productives. *"Maintenant on nous demande de faire des projets avec les associations pour faire du soutien scolaire, des aides au devoir, et, là, il y a des financements possibles. Nous, on ne veut pas de soutien, on le fait pendant le temps scolaire. On demande qu'il y ait une action envers les petits pour leur faire découvrir les centres sociaux, pour aider les parents à les inscrire à des activités [...], pour qu'ils soient bien dans leur quartier et qu'ils puissent aller dans d'autres lieux ; on demande qu'il y ait simplement des gens qui s'occupent des ados, des grands, qui les aident à se structurer, à faire des projets, faire autre chose que "rien". Je suis allée à toutes les réunions avec les centres sociaux pour dénoncer ce problème, mais il n'y a pas de financement pour ça."*

L'engagement de l'école ne trouve pas non plus toujours de relais, au quotidien, du côté des collectivités territoriales : *"L'association des jeunes [associée à l'école] s'est éteinte parce qu'elle n'avait pas de moyens ; les subventions demandées ne lui ont jamais été accordées, elle s'est essoufflée..."* Lorsqu'une prise en charge extérieure a été requise pour certains élèves, les signalements n'ont guère été suivis d'effet et les problèmes durent. Quant à l'affaire des combats d'enfants, évoquée plus haut, l'Education Nationale a pris ses responsabilités, mais ce ne semble pas avoir été le cas des élus. *"Pour les suites de la réunion*

institutionnelle qu'on a faite pour le quartier, là ... (soupir), c'est plus dur, parce qu'il faut des sous. Le conseil général, bon... on a dit qu'on dénonçait le problème, mais que ce n'était pas notre rôle, le quartier ; on avait fait ce qu'on avait à faire, mais, après, ce n'était plus de notre ressort. Notre inspecteur d'académie avait porté plainte, il y a donc eu une enquête, les gens ont été convoqués, on a témoigné, c'est la police qui a fait le plus de travail. Mais, concrètement, je crois que c'est la seule chose qui ait été faite..."

Ainsi l'action de l'école n'a-t-elle pas forcément les effets sociaux espérés : "Parfois, avec nos petits, on entend "tu verras dans le quartier !". On respecte la loi de l'école, mais après... Ils n'arrivent pas à transposer. Il y a des choses qui sont intégrées, mais qui ne sont pas transposables, et des choses non intégrées, mais dont des adultes sont garants. On respecte la loi aussi parce qu'on sait qu'il y aura une sanction. Ces pratiques sont liées au fait qu'il y a des lieux et des moments. Or, dans le quartier, il y a ni lieux ni moments. Peut-être, au profond de leur personnalité, cela laisse-t-il des empreintes, mais il n'y a pas de moyens... s'il y avait un centre social, des éducateurs, peut-être y aurait-il alors [un réinvestissement]."

En bref, Anatole-France n'est pas une école qui dénonce son quartier, ni qui lui tourne le dos, elle ancre sa pédagogie dans l'expérience sociale et personnelle des enfants. Pour autant, on ne doit pas surestimer l'impact de l'école sur le quartier, quelle que soit la pédagogie.

" Ceci dit, les cinq ans ou six ans qu'ils vont passer à l'école, ils les passent quand même dans des conditions correctes, ces enfants. Ils apprennent des choses, ils se construisent. Malgré tout, on met des petites pierres. On n'est jamais contents, c'est très dur, c'est ingrat... mais, construire leur personnalité, c'est quand même notre but et on y arrive un petit peu. Si, après, ils rencontrent des gens qui continuent à faire ça..."

Pour nos interlocutrices, ce qu'apportent leurs pratiques éducatives, c'est finalement... le but même de toute école primaire, ni plus ni moins, - une scolarité primaire «correcte» pour l'ensemble des élèves, une formation.

5. FAIRE ECRIRE, AIDER A DIRE LA FILIATION

LE PROJET « CHEMIN D'IDENTITE »[•]

Durant l'année 1994-1995, j'ai demandé aux vingt-cinq élèves d'une classe de quatrième d'écrire l'histoire de leur famille (tout au moins celle d'un ou deux ascendants). La plupart des élèves ont raconté dans un premier temps la vie de leurs grands-parents, dans un second temps la vie d'un de leurs parents. Les récits, dont certains extraits avaient fait l'objet d'une exposition en juin 1995, ont été intégralement publiés en 1966 sous le titre *Chemin d'identité*³⁹².

POURQUOI PROPOSER AUX ELEVES D'ECRIRE SUR LEUR FAMILLE ?

Avril 1994. Les professeurs du collège se réunissent afin de concevoir les différentes actions à inclure dans le projet d'établissement. J'aimerais proposer aux élèves de quatrième un travail d'écriture "longue". En effet, j'abandonne de plus en plus la "rédaction" traditionnelle, exercice qui ne me satisfait pas. Cette année-là, mes élèves de cinquième ont rédigé chacun un roman policier. Aux sixièmes, comme beaucoup de mes collègues, je demande d'écrire des contes. Mais que proposer l'an prochain à mes élèves de quatrième ? Quel genre ? Quel thème ? Un entrefilet paru dans *Le Monde* retient mon attention. La Fondation pour l'intégration républicaine « veut inciter les lycéens et les jeunes de seize à vingt-cinq ans à faire œuvre de mémoire en racontant le parcours migratoire d'une personne de leur choix » et organise un concours « Mémoire des migrations ». J'enseigne dans un collège qui accueille une forte proportion d'enfants dont les parents sont originaires des pays du bassin Méditerranéen (Portugal, pays du Maghreb, Turquie). Aussi la proposition de la Fondation me semble-t-elle intéressante, même s'il convient de l'adapter afin de n'exclure aucun élève. Je décide donc de demander à mes élèves de raconter l'histoire de leur famille.

Des raisons personnelles expliquent ce choix. Il y a en moi une grande curiosité pour l'histoire de mes élèves. J'ai envie de savoir d'où ils viennent, qui sont leurs parents, leurs grands-parents, quelle a été leur enfance, comment ils ont vécu le cas échéant le départ de leur pays natal et leur installation en France. Ce qu'ils pourraient m'écrire sur leur famille m'intéresse. Je parlerai plus tard de leurs récits mais je voudrais dire dès maintenant combien dès la première écriture, ils ont produit, pour la plupart, des textes riches, forts. Peut être cela n'est-il pas sans lien avec ma propre attente. Il me semble que le rôle du professeur de français est un peu de faire surgir la parole de

• Françoise Berrou

³⁹² L'ouvrage est disponible

l'élève, ce qui implique un autre regard sur celui qui écrit. L'élève est certes dans une situation spécifique : il écrit pour un professeur qui évaluera son écrit. Mais il est aussi une personne qui s'adresse à une autre personne. L'intérêt du professeur pour ce que l'élève écrit n'est pas sans influencer son désir de dire – ou de taire - certaines choses.

Encore faut-il que le projet présente un intérêt pour les élèves. Au moment où je conçois ce travail, la classe n'est pas encore formée, je ne connais pas les élèves qui en feront partie, le projet ne peut être discuté avec eux. Mais, pour avoir interrogé certains élèves de l'établissement au cours de conversations informelles, j'ai l'impression que beaucoup n'ont qu'une connaissance vague de l'histoire de leur famille. Retracer l'histoire de sa famille, de son parcours géographique, social, professionnel, devrait permettre à l'adolescent, qui prendra connaissance de ses racines, de mieux se situer dans cet « ici » où il vit et où il construira sa propre histoire.

En outre, dans le cadre du cours d'arts plastiques, les élèves de la classe devront réaliser une série d'autoportraits. Nous décidons d'exposer ensemble en fin d'année les récits et les autoportraits. J'ignore alors quelle forme prendra l'exposition et me demande d'ailleurs si les élèves accepteront d'exposer des textes aussi personnels. Cependant, nous pensons que rendre publics les récits et autoportraits, avec l'accord de leurs auteurs bien entendu, aidera les élèves à ne pas concevoir les travaux demandés comme des exercices scolaires destinés uniquement à être notés, et donnera tout son sens à l'acte de création. La réalisation de l'exposition devrait également favoriser la cohésion du groupe-classe et une meilleure représentation de la classe au sein de l'établissement.

L'écrit, mode de dialogue entre soi et l'autre

Septembre 1994. Je fais connaissance avec les vingt-cinq élèves de la classe de quatrième. A vrai dire, j'en connais déjà certains. Dès le début de l'année, je leur présente le travail d'écriture qu'ils réaliseront au deuxième trimestre, en précisant qu'une exposition des travaux est prévue. Je ne me souviens pas aujourd'hui de leurs réactions. Il me semble qu'il ne leur déplait pas que je ne sois pas la seule à prendre connaissance de leurs écrits. Je les informe aussi qu'un écrivain participera à notre projet. Ce n'est pas une simple « copie » qui est attendue, mais un véritable écrit qui s'inscrit dans un réel circuit de communication : la communauté scolaire prendra connaissance des récits lors de l'exposition de fin d'année. C'est dire toute la valeur que nous leur accordons.

Janvier 1995. Avant de lancer les travaux d'écriture, je propose aux élèves l'étude de deux textes : l'un extrait d'*Enfances vendéennes* de Michel Ragon, l'autre du *Cheval d'orgueil* de Per-Jakez Hélias. Dans ces deux extraits, les auteurs racontent la vie de leur grand-père, originaire d'un milieu modeste, et évoquent une civilisation paysanne, pas si différente au fond de celle à laquelle appartenaient les parents et grands-parents de mes élèves. Ces textes ont été choisis pour qu'à leur tour les élèves se sentent autorisés à parler des difficultés de leur famille.

J'invite les élèves à interroger leurs parents sur leur histoire. Ce n'est pas facile, du moins pour certains. « Ils n'ont pas le temps », « ils ne veulent pas me répondre »,

« ils ne savent pas », « je ne sais pas quoi leur demander » : la recherche d'informations auprès des parents pose problème. Ces réticences à évoquer le passé, qu'ils disent être celles de leurs parents, n'expriment-elles pas surtout leurs propres difficultés à établir un dialogue avec eux au sujet de leur histoire ? Peut-être aussi craignent-ils que celle-ci n'ait aucun intérêt aux yeux de l'école ? Un travail de mise en confiance est nécessaire pour les convaincre de la richesse de l'histoire de leur famille. Celle-ci est digne d'être contée. Susciter la parole de ses parents sur leur vie peut être passionnant. La documentaliste anime alors une séance consacrée à l'interview. C'est l'occasion de réfléchir aux conditions qui permettent à la parole de surgir. Nous n'établissons aucun questionnaire. Certains élèves, cependant, me rejoignent pendant une heure de permanence et nous recherchons ensemble quelles questions poser aux parents.

Puis vient le temps de l'écriture. Les élèves ont pour consigne de raconter la vie d'un de leurs grands-parents. Certains (très peu) me demandent d'évoquer un autre membre de leur famille, ce qui leur est accordé. Auparavant, ils ont élaboré en classe un arbre généalogique qui ne m'a pas été remis. Je voulais qu'ils puissent matérialiser leur représentation spontanée de leur famille afin de la comparer à la connaissance qu'ils en auraient à l'issue de ce travail. Ce document était le leur, pas le mien. Par prudence (toute histoire familiale peut avoir ses secrets), je n'ai pas voulu en prendre connaissance.

Les élèves doivent donc rédiger un premier récit sur un ascendant. Ils savent qu'il s'agit d'une première écriture, qu'aucune notation n'interviendra pour l'instant, qu'ils devront retravailler leur texte avant qu'il soit transmis à l'écrivain qui participe à notre projet.

Lorsque je prends connaissance des récits, je suis bouleversée par un grand nombre d'entre eux : beaucoup de ces textes disent la souffrance. Je suis aussi agréablement surprise par la qualité de certains. Il s'agit parfois de textes écrits par des élèves en difficulté. Ces élèves, incapables au premier trimestre d'écrire un texte cohérent, parviennent à rédiger un texte lisible. Mais c'est encore loin d'être parfait. Les informations demandent à être précisées, réorganisées. Certains textes aussi, je l'avoue, me déçoivent : peu d'informations ou des informations très confuses, des textes qui ne sont pas des récits mais restent très proches du recueil de données.

Je sais que ma responsabilité est grande. En évoquant la souffrance de sa famille (pauvreté, deuil, abandon), celui qui écrit me livre des choses importantes sur sa famille mais aussi sur lui. Une observation maladroite de ma part peut le blesser. J'essaie d'être totalement disponible pour chaque écrit, aussi je ne « corrige » que quelques textes par soirée. Il importe avant tout que l'élève sache que ce qu'il dit est pris en compte et a de la valeur à mes yeux. Peu important, dans un premier temps, les incorrections et les maladresses. J'ai sollicité la parole de l'élève, il me faut savoir l'écouter. Sans cet accueil de ce qu'il dit, le travail de réécriture sera vain. Et tout apprentissage impossible. Lorsque j'annote le texte, j'essaie d'établir un dialogue entre l'élève et moi : il s'agit de l'aider à s'exprimer. J'attire son attention soit sur les informations elles-mêmes, soit sur leur organisation, soit sur l'expression. Ce travail de correction me pose parfois problème : je ne sais pas toujours quelles observations sont susceptibles d'aider l'élève. Il est même un récit que je ne peux annoter : devant la souffrance évoquée, je ne trouve pas les mots ou n'ose les écrire. Je prends alors rendez-vous avec l'élève pour que nous puissions ensemble revoir son texte.

Lorsque je remets ces textes aux élèves, je leur dis tout le plaisir que j'ai eu à les lire. Nous consacrons deux heures à les retravailler. D'abord chacun relit le sien et prend connaissance de mes observations. Il est important que chacun se réapproprie son récit. Puis les textes peuvent circuler dans la classe. Contrairement à ce que je pouvais craindre, les élèves n'hésitent pas à soumettre leur récit à leurs camarades. Loin d'éprouver de la gêne, ils se sentent fiers. Cet échange déclenche ou stimule l'envie d'en dire plus sur sa famille. Ils se montrent aussi des critiques avisés. Nous recherchons ensemble quelles sont les contraintes à respecter pour produire un texte qui suscite l'intérêt du lecteur : richesse, précision et clarté des informations leur semblent alors indispensables. Ils prennent aussi conscience de la nécessité d'approfondir le travail préalable de recherche d'informations auprès de leurs parents. Ils peuvent alors procéder à un premier travail de réécriture qu'ils ont pour consigne de poursuivre chez eux. Je les informe que je transmettrai leur texte à l'écrivain qui dorénavant travaillera avec eux. Désir ou crainte d'un premier regard extérieur à la classe (qui plus est celui d'un écrivain) ? Besoin de reconnaissance ? Toujours est-il que dès la seconde écriture les élèves ont sensiblement amélioré leur écrit.

Une série d'allers-retours du texte entre l'élève, l'écrivain et moi se met alors en place. Après avoir écrit sur leurs grands-parents, les élèves rédigent un deuxième récit sur un de leurs parents. Ce travail s'est déroulé sur trois mois environ (le second trimestre). L'écrivain a animé cinq séances d'écriture, légitimant en quelque sorte les écrits produits. Les textes des élèves, soumis au regard de quelqu'un d'étranger à l'institution scolaire, acquéraient ainsi la valeur d'un véritable écrit. Valorisés par la collaboration d'un écrivain, mis en confiance par cet incessant dialogue qui s'est établi entre nous au sujet de leur texte, les élèves ont produit des récits forts, empreints d'émotion. Certes tous ne se sont pas investis de la même façon. Il n'en demeure pas moins que beaucoup ont travaillé avec enthousiasme, que certains ont surmonté leur peur d'écrire et que chacun a pu améliorer son récit initial.

Il m'incombait alors de noter ces récits. Exercice délicat, on s'en doute. Il m'aurait été impossible de noter leur première production. Mais disposant de plusieurs réécritures successives du même texte, je pouvais mesurer l'écart entre le premier écrit et le dernier, ainsi que les efforts fournis par l'élève pour respecter les exigences que nous avions définies ensemble lors des diverses séances d'écriture. L'investissement dans le travail et le respect des critères de production élaborés ensemble m'ont alors servi d'indicateurs pour attribuer une note.

L'exposition, le livre,... et après ?

Juin 1995. Des extraits des textes sont exposés. La sélection de ces extraits m'a longtemps posé problème. Finalement, il m'a semblé opportun de prendre pour fil conducteur le déroulement d'une vie d'homme ou de femme : l'enfance et la jeunesse, le mariage, l'exil (vingt-quatre des vingt-cinq élèves de la classe ont un ascendant né hors France métropolitaine), ce et ceux qu'on laisse au pays. Après que j'ai eu l'accord de chaque auteur d'exposer un extrait de son récit, tout le groupe-classe a pris connaissance des textes retenus. L'exposition a regroupé, comme nous l'avions initialement prévu, ces récits, les autoportraits réalisés dans le cadre du cours d'arts plastiques, ainsi qu'une série de photographies produites dans le cadre de l'atelier de pratiques artistiques et ayant également pour thème l'identité. Quelques

élèves ont dessiné, avec l'aide du professeur d'histoire-géographie, deux cartes retraçant les parcours migratoires des familles.

Lors du vernissage de l'exposition une fête a réuni la quasi-totalité des élèves ainsi qu'une dizaine de parents. Parfois c'était une grande sœur qui représentait la famille. Comment dire notre émotion ce jour-là ? L'exposition est restée ouverte la semaine qui a suivi le vernissage. De nombreuses classes l'ont vue et le public, essentiellement celui de l'établissement, a pu faire part de ses observations, un livre d'or ayant été mis à disposition.

C'est la joie et la fierté que les élèves ont ressenties – ce que nous partageons aussi – qui nous ont décidés à publier l'intégralité des récits ainsi que les travaux réalisés dans le cadre du cours d'arts plastiques et de l'atelier de pratiques artistiques–photographies. Les documents étaient beaux, forts : il fallait les faire connaître à un public plus large, il fallait qu'une trace perdure. Le discours des médias sur les banlieues, réducteur, met surtout l'accent sur les problèmes. Pourquoi ne pas dire les réussites et le talent de ces jeunes ? Et puis, personnellement, j'avais eu un tel bonheur à travailler ainsi que je ne voulais pas, je crois, que l'aventure finisse.

Dix-sept récits m'ont été remis en vue de leur publication. Il n'était pas question d'exclure un seul de ces textes. Mais tous ne pouvaient être publiés tels quels. Même s'ils avaient fait l'objet de plusieurs réécritures, certaines erreurs en gênaient parfois la lecture. Je les ai repris, essayant de n'apporter de modifications que lorsque cela s'imposait. Chaque élève a pris connaissance du texte destiné à être publié et m'a donné son accord. Je n'ai perçu ni hésitation ni réticence.

Trois heures de débat ont été nécessaires pour choisir le titre de l'ouvrage. *Chemin d'identité*, proposé par un élève qui n'avait pas participé à la rédaction des récits, nous a semblé refléter l'esprit qui nous avait animés lors de ce travail.

Pour la sortie du livre, en juin 1996, nous avons invité quelques personnalités de la ville ainsi que des représentants de l'Education nationale. La plupart des professeurs étaient présents. Les familles sont venues un peu plus nombreuses que l'année précédente. Pas toutes. Si je mentionne cette fête, c'est qu'elle n'est pas la partie la plus négligeable de notre projet : il s'agissait de rendre hommage aux élèves et à leurs parents sans la collaboration desquels ces récits n'auraient pu exister. Ils ne sont pas mis à l'honneur tous les jours.

Nous avons demandé aux élèves de réfléchir au travail mené sur deux ans. Un premier bilan écrit a été dressé en juin 1995, un second en juin 1996. Tous les élèves soulignent les liens qui se sont créés entre eux et leurs parents à cette occasion. Le travail de recherche leur a permis, non seulement de mieux connaître l'enfance et la jeunesse de leurs parents, souvent de découvrir des difficultés qu'ils ne soupçonnaient pas, mais encore de « comprendre », de « partager » les joies et les peines de leur mère, de leur père. Mais interroger ses parents sur leur passé ne va pas de soi. Il semblerait que les filles aient réussi plus facilement à établir le dialogue entre elles et leur mère ou leur père et que les garçons aient rencontré plus de difficultés. On sent chez beaucoup d'élèves une grande pudeur : lorsque les parents évoquaient des souvenirs douloureux, les enfants craignaient de les blesser, de raviver des souffrances enfouies dans le passé. Néanmoins, tout en soulignant la difficulté de la recherche, beaucoup d'élèves évoquent l'émotion ressentie lors des entretiens et expriment le plaisir qu'ils ont eu à parler avec leurs parents. Quelques-uns disent

combien ce travail les a enrichis et leur a permis de prendre conscience qu'ils s'inscrivaient dans une histoire familiale qui elle-même s'inscrit dans l'histoire.

Il semblerait également que ce travail ait facilité les relations entre les élèves de la classe, ainsi qu'entre les élèves et leurs professeurs. Sans doute parce que nous étions tous engagés dans un même projet et tendus vers un même objectif : la publication du livre.

Et puis peut-être n'est-il pas interdit de penser que la lecture du livre peut modifier le regard des enseignants sur les familles de leurs élèves. Certes, nous rencontrons les parents lors de réunions ou d'entretiens, mais nous avons quelque peu tendance à les percevoir à travers la catégorie « parents d'origine étrangère ». Et quelle représentation en avons-nous ? « Ils » nous apparaissent ignorants du système scolaire, démunis face à ses exigences, voire démissionnaires devant leurs enfants. Or les récits nous permettent de découvrir, dans leur singularité, des hommes et des femmes qui ont eu à affronter des épreuves et qui ont su transmettre à leurs enfants le sens de l'entraide, de la solidarité, du courage. Leur itinéraire – de l'exploitation familiale à la ville – est-il si différent de celui qu'ont connu nos parents ou nos grands-parents ? On mesure mieux alors l'importance et la richesse de l'effort de ces personnes. Découvrir leur histoire personnelle, c'est rencontrer des hommes et des femmes plus proches de nous que nous le pensions.

Ce travail a-t-il permis aux élèves d'acquérir une plus grande maîtrise de l'expression écrite ? Il convient d'éviter deux extrêmes : croire que ce travail a permis à tous de surmonter toute difficulté ; nier la moindre amélioration de leurs capacités. Doit-on d'ailleurs attendre d'un tel travail des effets positifs immédiats ? Si ce travail a reçu l'adhésion des élèves, c'est ce que nous nous sommes octroyé le droit de prendre du temps. Cette question du temps me semble importante. Il est possible de faire progresser les élèves à condition d'accorder à chacun le temps dont il a besoin et l'attention que requièrent ses difficultés. Trop souvent préoccupés d'une efficacité immédiate (et l'examen ?), nous n'osons pas nous accorder ce temps indispensable.

Il est en tous les cas certain que les élèves ont découvert le plaisir d'écrire. Ils l'ont dit et j'ai pu le constater. Non que ce travail ait été facile : il leur a été pénible de retravailler leur texte mais, leur récit devant devenir public, leur responsabilité était engagée : exposer l'histoire de sa famille n'a rien d'anodin. Leurs parents leur avaient confié leur histoire, une histoire parfois douloureuse. Comment dire aux autres la richesse du parcours des siens et exprimer l'émotion ressentie ? Ils ont compris la nécessité du travail de réécriture, ils ont pris conscience d'exigences (clarté, rigueur, cohérence, souci d'exactitude, correction des phrases, de l'orthographe) qui ne leur semblaient auparavant que des contraintes arbitraires, et ont découvert le bonheur de la création. Ce livre *Chemin d'identité*, objet de fierté pour eux, ils le feront circuler dans leur entourage, en recevront les échos. Comment leur rapport à l'écrit n'en serait-il pas profondément modifié ?³⁹³

³⁹³ Ce chapitre est une version légèrement modifiée d'un texte initialement publié dans le Supplément Education nationale de la revue *Education Permanente* (129), 1996.

6. TRAJECTOIRES ET HISTOIRE •

Le hasard a fait que le concours « Mémoire des migrations » croise le chemin d'un travail sur la mémoire familiale que nous avons engagé en équipe, dans un lycée professionnel de la banlieue sud de Paris³⁹⁴.

C'est, d'abord, le parcours de trois de nos anciens élèves qui nous avait amenés à réfléchir sur la mémoire familiale. Celui de Meak, d'origine cambodgienne, qui avait les larmes aux yeux le jour où nous évoquions en cours les conflits indochinois. Son père, officier de l'armée cambodgienne, avait été fusillé dès l'entrée des Kmers rouges dans Phnom Penh. Avec sa mère, elle avait vécu l'horreur des camps avant d'arriver en France, via la Thaïlande. Celui de Sadi, d'origine algérienne, qui avait rejoint à dix ans son père installé en France. Son premier contact avec la France s'était fait naturellement par l'intermédiaire de l'école et sous la forme d'une punition. Lui qui était habitué à tutoyer tout le monde, son professeur lui avait donné à copier cent fois : « Je ne dois pas tutoyer mon professeur ». Cela l'a marqué au point qu'un jour où sa langue a fourché, il est devenu rouge de confusion. Celui de Nicolas, d'origine bretonne, qui nous expliqua qu'il n'avait jamais mis les pieds en Bretagne et qu'il n'en connaissait rien, pas même une ville. Affectueusement, nous l'avions surnommé « le p'tit Beur ».

Par ailleurs, la lecture de *La Misère du monde*, de Pierre Bourdieu et son équipe [Bourdieu, 1993] et des *Lieux de Mémoire*, sous la direction de Pierre Nora [Nora, 1997] avait suscité de nombreuses réflexions dont deux essentielles pour nous :

- L'absolue nécessité démocratique de restituer le droit de parole à ceux qui ne l'ont pas, pour des raisons multiples.

Dans le cadre de notre projet, ce principe de restitution n'a pas toujours abouti à ce que les élèves s'approprient leur parole. Sur six classes concernées, seuls une quarantaine d'élèves ont accepté de raconter leur parcours et d'aller jusqu'au bout du travail proposé. Il nous a fallu quelquefois de la persévérance. Le cas de Slawek, d'origine polonaise et récemment arrivé en France, est révélateur. Nous avons insisté longtemps avant qu'il n'accepte de participer. Un jour, le croisant par hasard, dans le bureau d'une Conseillère Principale d'Education, je lui ai demandé de quelle ville polonaise il était originaire. Il était de Gdansk. En plaisantant, je lui ai lancé :

• Sabine Contrepois

³⁹⁴ Le projet fut co-animé avec Jean Marc Levasseur, professeur en lycée professionnel, Art appliqués, chargé de l'iconographie, et Pascal Cottin, professeur en lycée professionnel, Comptabilité, chargé de la mise en page. Le projet a débouché sur un ouvrage, publié (textes et photos) sous le titre *Mémoire des migrations* par la Fondation pour l'intégration républicaine (1996). Le présent chapitre est une version remaniée de l'avant-propos.

« En plus, tu es un cousin de Walesa ! ». Il répondit : « Ben... Je le connais ». Une semaine après, il avait écrit son texte : sa grand-mère était une dirigeante de Solidarnosc...

- L'école est un *lieu de mémoire* extraordinaire, à tous points de vue, et notamment parce que les élèves ont des parcours très divers. Découvrir cette diversité, dans un lycée de la région parisienne tel que le nôtre, est fascinant. L'école peut être un lieu de mise à jour et de conservation des mémoires individuelles, et venir ainsi construire ou enrichir la mémoire collective. La laïcité n'est pas synonyme d'anonymat, mais d'égalité dans la reconnaissance de tous.

Le projet a eu le mérite essentiel de créer des liens nouveaux entre la famille, cellule de vie, et l'école, lieu de vie. Trop souvent ces liens sont distendus voir inexistantes. C'est fréquemment le cas dans les sections professionnelles du lycée. Nos élèves sont étiquetés par des "peut mieux faire" ou par des "résultats insuffisants". Les contacts, quand ils existent, portent sur l'appréciation d'un travail scolaire, sur la communication d'une éventuelle sanction... Le projet nous a permis d'aborder enfin d'autres sujets que le travail strictement scolaire. Une mère est venue avec son fils nous parler de son parcours de pupille de la nation. Une famille entière s'est mobilisée, ravie de raconter l'histoire de l'arrière-grand-mère, grâce à leur fils. Une mère a découvert les activités de résistant de son propre père. Un élève a élucidé une histoire obscure dont il avait toujours entendu parler. La liste est longue des découvertes et des redécouvertes.

Le développement et l'enrichissement de la communication entre les élèves constituent un autre intérêt du projet. Rarement, un texte écrit n'a suscité autant d'attention. Quand nous lisions les textes en classe, c'était dans un silence total. Tous ont été frappés par l'extrême diversité de leurs parcours, même quand ils étaient originaires du même pays. Ils discutaient des textes pendant les récréations. C'est ainsi que des élèves d'origine turque ont posé des questions – amicales - à Sevana dont la famille a été victime du génocide arménien et qui en garde une mémoire très forte et passionnelle.

Le projet a enfin permis une approche différente de l'Histoire. Ce n'était plus uniquement ce que transmettait le professeur, mais aussi ce qu'eux-mêmes, élèves du lycée Frédéric-Mistral, avaient à en dire. Ils construisaient l'Histoire. Pour ce faire, ils ont répondu à une question très large : « 'En quoi votre histoire familiale a-t-elle rencontré l'Histoire ?' ».

Chacun a donné au mot "Histoire" un contenu personnel : conflits violent du XX^e siècle, faits de société, anecdotes ... C'était une démarche d'acteurs de l'Histoire : leurs familles l'avaient construite d'une manière ou d'une autre, même quand elles avaient été passives. Notre point de départ était un temps fort de leur histoire. Puis, à partir de celui-ci, ils ont retracé leurs parcours familiaux. C'est dans la plupart des cas les grands-parents qui constituent le repère le plus important, ou les arrière-grands-parents. Pour les élèves, là est assez souvent le début de *leur* histoire.

Un problème qui s'est posé après une première lecture des textes a été de discerner la part de l'imaginaire. Il est évident que celui-ci intervient, puisqu'il s'agissait de fouiller dans la mémoire. Par exemple, à partir d'un fait réel - la déportation d'un ascendant -, une élève a purement et simplement imaginé la rencontre de ses grands-parents à... Tréblinka. Mais, l'exigence impérative d'accompagner le texte par un

document personnel, qui puisse en quelque sorte l'authentifier, a finalement exclu les récits fictifs. Ainsi, après avoir élaboré un texte cohérent, chaque participant, volontaire devait trouver un document en rapport avec son récit.

Là encore, l'émotion a été très forte : quand Kémé a apporté sa statue en bois représentant un esclave, les pieds entravés, et revêtu d'une tunique en toile de jute ; quand Cédric a apporté la photo de ses arrière-grands-parents et de leurs dix-sept enfants, qui était accrochée depuis des dizaines d'années sur un mur de la maison familiale ; quand Mohana a apporté la médaille des martyrs et que nous avons réussi à décrypter ce verset du Coran : "Ne pense pas que les martyrs sont morts. Ils sont vivants auprès de Dieu. Il s'occupe d'eux" ; quand Slawek a apporté les photos de Solidarnosc : celle de l'engagement et de la tendresse ; quand Elodie a apporté les photos de scène des Lungla Sisters, sa grand-mère et sa grand-tante...

La liste serait longue si nous parlions de Samia, Martine, Julie, Gyslaine, Arnaud, les Stéphanie, Nenad, Bruno, les Nathalie, Alex, Sonia, Sevana, les Sylvie, Véronique, Long, Christel, Marina, Patrice, Eric, Yasmina, Corinne, Olivier, Alexandra, Carole, Kamel, Laetitia, Fabrice, Céline, Yassine... Prénoms uniques et confondus. Histoires uniques et confondues... Dans le livre, nous avons délibérément refusé de regrouper les textes par nationalité. Ceux concernant l'Algérie, par exemple, sont éparpillés en fonction d'un mot clé. Un abécédaire constitue les chapitres ; clin d'œil à l'institution scolaire, dans laquelle nous sommes réunis pour le pire et le meilleur...

Par ce travail, nous désirons exaucer un vœu : que les élèves qui déferlent chaque année dans nos établissements trouvent davantage leur place dans le système éducatif et donc dans la société française, que leur histoire personnelle soit un tremplin d'intégration dans l'Histoire. Tels sont notre désir et notre volonté.

7. UNE OPERATION DE "BUSING" A BERGERAC

DEPLACEMENT D'ELEVES ET INTEGRATION *

Au constat de plus en plus partagé d'une ségrégation scolaire accrue, à caractère à la fois social et ethnique, les réponses peuvent être de deux ordres : une organisation interne à l'école permettant de maintenir la mixité, une intervention "externe" des autorités compétentes tentant de la recréer.

A Bergerac, la municipalité a considéré que le regroupement, dans une école d'un quartier "défavorisé", d'enfants dont les parents sont pour la plupart étrangers ou d'origine étrangère nuisait à leur intégration. Avec l'appui du Rectorat et de l'Education Nationale, décision a été prise, en 1996, de fermer cette école et d'en répartir les élèves dans d'autres établissements³⁹⁵.

Cette politique a d'abord soulevé un tollé parmi la population, pour des raisons opposées. D'un côté, une contestation diffuse, relayée parfois par la presse, s'est développée chez certains parents et enseignants, "sur un fond de stigmatisation des populations d'origine immigrée"³⁹⁶. Cette contestation est restée minoritaire. D'un autre côté, seize associations, syndicats, une organisation de parents d'élèves, associations pour les droits de l'homme ou antiracistes, et partis politiques, se regroupaient dans un "collectif laïque"³⁹⁷ qui contestait une décision jugée peu démocratique, injustifiée et dangereuse dans ses applications comme dans son principe, la mairie outrepassant ses droits, selon ce collectif.

De fait, en France, "les compétences spécifiques des pouvoirs locaux se limitent à une prise en charge des conditions matérielles des écoles", à l'exclusion des problèmes

* Françoise Alamartine

³⁹⁵ Ce chapitre s'appuie sur un rapport de recherche commandité par la mairie de Bergerac et l'Education Nationale, rapport réalisé par Sylvie Descos sous la responsabilité d'Eric Debarbieux, professeur de Sciences de l'Education à l'Université Bordeaux II. L'étude originale repose sur des questionnaires principalement centrés sur le climat scolaire, passés en deux temps (à un an d'écart), complétés par des entretiens et des observations sur le site étudié. Les principaux résultats des questionnaires ont été confrontés à ceux d'un échantillon national (cf. DEBARBIEUX Eric (1996), *La Violence en milieu scolaire, 1. Etat des lieux*, Paris, ESF). Les choix opérés pour le présent ouvrage, ainsi que le plan de ce chapitre, relèvent du rédacteur ; pas plus que ses conclusions, ils ne sauraient être imputés à l'équipe qui a réalisé l'étude.

³⁹⁶ Les guillemets non référencés correspondent à des extraits du rapport d'évaluation, cosigné par Eric Debarbieux et Sylvie Descos.

³⁹⁷ Aux syndicats enseignants s'ajoutaient la FCPE pour les parents d'élèves, la LDH, le MRAP, et trois partis politiques de gauche (LCR, MDC, Verts). Les clivages politiques ne sont certainement pas étrangers à la polémique, la majorité municipale étant RPR, mais elle les dépasse puisque la FEN, par exemple, ne participe pas au collectif.

pédagogiques³⁹⁸. Or, "si la décision de fermeture relève bien du "matériel", elle a aussi des incidences sur tout le système éducatif local".

D'autre part, cette expérience se réfère au "busing" nord-américain, du nom des bus transportant les élèves des écoles ghettoïsées des centres villes dans d'autres écoles, dans le cadre de la politique de déségrégation des écoles, - pratique dont les résultats sont controversés. Dans les années 1960, la politique volontariste d'intégration des enfants des minorités noires et portoricaines dans des établissements plus favorisés n'a pas toujours conduit à une diminution de la ségrégation, les familles « blanches » se mettant à fuir les écoles déségrégées. Les enseignants eux-mêmes ont, par endroits, abandonné l'école publique. Les évaluations américaines ont été ensuite plus nuancées : le mouvement de fuite, largement impliqué par la ségrégation urbaine elle-même, s'estomperait au fil du temps³⁹⁹.

Certes, le contexte est fort différent. Bergerac est une ville moyenne, dans un environnement fortement rural ; "le quartier de La Catte n'est pas le Bronx", même si, enclavé, il est très différent du centre ville. Il n'empêche que l'exemple américain illustre ce qu'une telle mesure peut produire d'effets pervers.

Face à une tentative originale mais risquée de lutte contre la ségrégation scolaire, il était important d'en étudier les enjeux, la mise en œuvre, les effets et les questions qui en découlent. Telles sont les questions que nous avons posées aux documents disponibles sur cette expérience.

LES ENJEUX

UNE MESURE JUSTIFIEE ?

Le quartier de La Catte peut être considéré comme ségrégué, socialement et ethniquement. Le taux de chômage y atteint 40 %, les habitants sont en majorité originaires d'Etats du Maghreb (du Maroc, principalement) ou de l'Asie du sud-est. En 1996, date de la mise en place du "regroupement pédagogique éclaté", selon la dénomination officielle, les élèves d'origine non-immigrée domiciliés à La Catte n'étaient, pour la plupart, pas scolarisés dans l'école du quartier. L'évitement scolaire se greffait sur la ségrégation résidentielle⁴⁰⁰. L'école de Caville était devenue, pour de nombreux habitants, une école "pour étrangers", assimilée à une "école ghetto".

D'après le principal du collège, ses élèves éprouvaient quelque difficulté, lors de leur entrée en 6^{ème} ; leurs résultats, selon l'Inspectrice de l'Education Nationale en charge du secteur, étaient bien en dessous du niveau national, ce que conteste le responsable local du syndicat SGEN, qui y était instituteur, pour qui ils étaient "bons" eu égard au contexte.

Controverse à laquelle échappait l'appréciation du "climat" de l'école, jugé positif tant par les parents que par les enfants. Caville était même, parmi les écoles de Bergerac, celle que ses élèves appréciaient le plus pour la relation avec les enseignants ou entre

³⁹⁸ cf. FIALAIRE, J., *L'école en Europe*, Paris, La Documentation française, 1996, p. 41.

³⁹⁹ Voir par exemple COLEMAN, J., KELLY, S., MOORE, J. (1975), *Trends in School Segregation*, Urban Institute.

⁴⁰⁰ Ainsi, en 1981, il y avait 255 élèves dont 27 % d'origine étrangère ; en 1995, ils n'étaient plus que 130 élèves, dont 83 % d'origine étrangère.

élèves. Or, "en moyenne, les écoles bergeracoises avaient déjà une *cote d'amour* plus élevée que l'échantillon national (ce qui n'empêchait pas les disparités)".

Par contre, au niveau de la violence et de l'agressivité, si l'ensemble des écoles de la ville semblait être, comparativement à la "norme" nationale de référence, "un lieu privilégié et protégé", Caville obtenait des scores inférieurs à toutes les autres, même les plus en difficultés. Selon les chercheurs, "cette violence recentrée géographiquement et sans doute socialement constitue un véritable problème."

Ces résultats, malgré tout globalement positifs, invalident-ils la décision de fermer l'école ? Ou peut-on *a priori* poser que « ce n'est pas parce que la « paix scolaire » règne grâce à l'entre soi entre classes sociales, sous le genre d'un entre soi « ethnique », que règne la justice scolaire et l'égalité des droits qui sont au principe même de la République française »?

« La politique volontariste impulsée prenait, en tout cas, des risques importants : déséquilibre dans les écoles d'accueil, rejet des parents d'élèves non issus de la Cattede, cristallisation et stigmatisation autour de la « violence », qui est un des points sensibles du débat scolaire français⁴⁰¹ ».

LE CLIMAT GENERAL

Manque de concertation

Si les enseignants, comme les parents, ont reconnu le souci d'information de la municipalité, ils dénonçaient unanimement le manque de concertation qui les avait mis devant le fait accompli.

Même en la considérant justifiée, elle était jugée trop hâtive, ce qui empêchait de prendre les mesures nécessaires à son accompagnement. L'un des principaux opposants, l'instituteur déjà mentionné, notait par exemple qu'une transplantation progressive, cycle par cycle aurait été plus adaptée, rendant possible un éventuel retour en arrière.

A la rentrée scolaire, une majorité des enseignants et des parents d'élèves de l'école concernée étaient défavorables à la décision municipale.

Stigmatisation diffuse

Cette contestation s'est affirmée chez quelques enseignants qui devaient accueillir "ceux de Caville", et quelques parents d'élèves, qui craignaient pour leurs enfants cette "promiscuité". L'opposition a même pris parfois un ton franchement raciste. « Une enseignante, professant auparavant à Caville, aurait été désignée comme "institut des arabes". (...) Certains directeurs d'école se réjouissaient : "*Les Caville ne piquent pas les tickets de cantine*". Or, l'on sait comment peuvent être pervers les "effets d'attente", un étiquetage *a priori*, du type effet Pygmalion ».

⁴⁰¹ Cf. DEBARBIEUX Eric (1997), *Insécurité et clivages sociaux : l'exemple des violences scolaires, Annales de la Recherche Urbaine*, juin, p. 43-50.

Si ces attitudes ne furent que marginales, elles ont parfois été alimentées par certains articles, enlevant toute sérénité au débat public. On peut se demander si le climat dans lequel a démarré l'opération n'a pas eu des incidences sur son déroulement et sur son objectif d'intégration.

LES MOYENS MIS EN ŒUVRE

En 1996, les 130 élèves de Caville sont répartis dans huit autres écoles, chacune en accueillant entre 10 à 15 %. Pour répondre aux dépenses supplémentaires liées aux déplacements des enfants, des aides financières avaient été accordées aux familles ; des transports scolaires gratuits étaient organisés, deux mères de familles de La Cotte étant embauchées comme accompagnatrices.

A la critique des opposants qui dénonçaient le paradoxe de vouloir lutter contre la ségrégation en supprimant un service public dans un quartier déjà défavorisé, la mairie répondait par l'ouverture, dans les locaux de l'école primaire, d'une "école des sciences". Animée par plusieurs associations, lieu de soutien scolaire, elle participait à l'opération "La main à la pâte", expérimentation que chapeaute le prix Nobel George Charpak ; désenclavant le quartier, cette nouvelle structure devait participer à son intégration dans la cité.

UN BILAN MITIGÉ

LES EFFETS "NEGATIFS"

Modification dans les écoles

En 1997, les indices de satisfaction demeuraient dans l'ensemble positifs, parfois supérieurs à la moyenne (relations aux enseignants). Pourtant, le taux de satisfaction globale des élèves avait baissé de 9 points. Ceux de Caville jugeaient aussi plus sévèrement leur nouvel établissement, comme le montrait le tassement de leur appréciation, moins important (- 7points), cependant, que celui des autres élèves.

Globalement, « les adultes de l'école n'étaient nullement mis en cause dans cette modification du "climat scolaire", qui concernait principalement les relations entre élèves (- 9 points pour les assertions positives) (...) Lors d'entretiens, des élèves accusaient nettement "ceux de Caville" de cette détérioration ».

L'intégration d'enfants d'un quartier défavorisé dans d'autres écoles de la ville ne pouvait certainement pas se faire sans heurts, surtout dans l'ambiance qui prévalait alors. Phénomène momentané ou durable ?

Si la violence scolaire ressentie par les élèves de Bergerac avait progressé (+ 9 points), les résultats locaux restaient très inférieurs à ceux de l'échantillon national et s'étaient améliorés, une fois le premier trimestre passé. Mais, sur ce point encore, la venue des "Caville" avait pu provoquer des réactions problématiques. « Les élèves "hors Caville" affirmaient parfois être plus punis que leurs camarades ». Cette "discrimination inversée", vraie ou fausse, était une "vérité" des élèves. Comme le précisent les chercheurs, elle « rejoint tous les discours paradoxaux liés à une

prétendue "impunité" des étrangers en France, quand bien même les statistiques judiciaires montrent la sur-répression qui les touche le plus souvent ».

Les "nouveaux", eux, semblaient vivre un climat "apaisé". Pourtant, si la violence perdait 10 points, le type de violence avait changé : les injures étaient en nette diminution (- 23 pts), mais les "bagarres" plus fréquentes (+ 20 pts).

Peut-on attribuer ce changement à la confrontation scolaire, et sociale, qui n'existait pas jusque là ? Il semblerait, en tout cas, que ce phénomène dépende aussi des établissements.

Disparités des écoles sous l'angle de la discrimination

« Certaines écoles avaient un "climat" particulièrement serein, entre adultes, ainsi qu'entre adultes et élèves, d'autres se caractérisaient par des tensions plus fortes... La violence s'est donc propagée dans chaque école avec plus ou moins d'intensité et la violence perçue ne sera pas du même ordre ». Les phrases suivantes sont significatives du second type d'école.

Lors d'une activité piscine, le maître constate, désabusé : *"Ils auront beau faire, même mouillés, on les reconnaît"*, tandis que l'enseignante qui garde les élèves dispensés de piscine confie : *"Vous avez remarqué ? "Ils" ont tous des tennis neufs"*, en montrant les élèves d'origine maghrébine de sa classe. *"Le plus grand magasin de sport de la ville a été cambriolé, il y a huit jours (...) c'est certainement un coup de leurs grands frères. De toutes les manières, le soir, on n'est pas en sécurité avec tous ces Arabes qui traînent..."*

Lors d'une conversation anodine dans la cour de récréation, des enseignants expliquent leurs difficultés : *"Nous sommes l'école la plus touchée, c'est nous qui avons ramassé le plus d'Arabes. En plus, on dirait qu'on nous les a triés. C'est pas les meilleurs. Comment voulez-vous qu'on arrive à des résultats si on nous les donne tous ?". Et cette maîtresse de conclure : de toutes les manières, ils sont tous comme ça."*

Il n'est pas surprenant que l'agressivité des élèves s'affirme en réaction « à des comportements irrespectueux d'adultes, à des violences verbales ciblées, voire même des violences physiques... Le thème du racisme apparaît (dès 1996) puissamment organisateur des représentations enfantines et (parfois) des représentations de certains adultes », notent les chercheurs, qui ajoutent :

« Ce racialisme enseignant s'apparente à celui décrit par des chercheurs anglo-saxons : *Les enseignants blancs, même s'ils s'identifient aux idéaux de l'égalité des chances, parlent et agissent de façon à reproduire les stéréotypes raciaux*⁴⁰². »

*Performances scolaires*⁴⁰³

A la rentrée 1999, 30 à 40 % des élèves de l'école de Caville, "les meilleurs", semblaient avoir profité du changement, alors que les plus faibles semblaient en pâtir ; ce sentiment était apparemment partagé par l'inspectrice de l'Education Nationale et par le responsable du SGEN.

⁴⁰² cité par E. Peignard, E. Roussier-Fusco, A. Van-Zanten, La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques. *Revue française de pédagogie* (123), avril-mai-juin 1998, p. 123-152.

⁴⁰³ Cette partie s'appuie sur l'article de Luc Cédelle : A Bergerac, l'égalité des chances est à portée d'autocar, *Le Monde de l'Education*; décembre 1999.

Ce dernier, mettait en cause l'accompagnement mis en place ; les moyens affectés au soutien des élèves les plus en difficulté seraient insuffisants. Les chercheurs pointaient, dès 1997, le régime des études surveillées ainsi que la longueur de la journée de travail.

Les enfants de la Catte prenaient le bus vers 7 heures 50, fin de la classe à 16 h 30, étude jusqu'à 18 h, ils rentraient chez eux vers 18 h 30 ou 40, après une journée de 11 heures. Bien que disposant d'une heure d'aide aux devoirs sur le site scolaire, la plupart ne les avait pas finis et ne pouvaient le faire après une telle journée. Cela préoccupait et leurs parents et les animateurs de "l'aide scolaire", détournée en aide exclusive aux devoirs.

« Soit les devoirs proposés par l'enseignant sont trop nombreux, soit l'aide aux devoirs mise en place dans certaines écoles est déficiente », note le rapport d'évaluation. Cependant, l'évaluation nationale de la rentrée 1999 semblait indiquer une légère amélioration des résultats scolaires, amélioration qui restera à apprécier avec plus de recul.

LES EFFETS "POSITIFS"

Après un an de fonctionnement, les opinions des protagonistes étaient dans l'ensemble devenues favorables. Les deux tiers des parents d'élèves approuvaient la décision municipale. Et les deux tiers des enseignants pensaient que la fermeture de Caville aurait des conséquences bénéfiques sur les élèves, les trois quarts jugeaient que l'accueil n'avait pas posé de problèmes majeurs et plus de la moitié que l'intégration était en bonne voie de réalisation. « Trois ans après, le principal du collège accueillant les élèves des différentes écoles et les animateurs du centre social créditent l'opération de résultats très sensibles en termes de lien social et de civilité »⁴⁰⁴. Peut-on alors parler "d'intégration" réussie ?

Vers l'intégration ?

L'opération de déplacement a mis les élèves de Caville dans une situation difficile : « des classes éclatées en huit lieux distincts, des visages inconnus, des lois et règles de vie nouvelles [...] "Avant", leur maître était LEUR maître, de LEUR école dans LEUR quartier. Même lorsque certains élèves ont retrouvé, dans leur nouvelle classe, un enseignant venant de Caville, ils ne le reconnaissent plus comme "un des leurs" [...]. Les élèves s'étaient approprié l'école, l'école c'était "chez eux" [...] Ils vivaient dans un entre soi confortable, mais [...] l'intégration peut-elle s'effectuer dans l'entre soi ? [...] Un enfant qui s'intègre est un enfant qui va vers l'extérieur, qui accepte le risque de l'autre, dans une nouvelle stratégie identitaire ». Certaines données recueillies semblent effectivement aller dans ce sens.

En 1997, des liens se nouaient, ténus, en dehors de La Catte. Les amis nommés par "ceux de Caville" avaient pour 14 % d'entre eux, des prénoms à consonance francophone et un quart des amis déclarés par les autres élèves avaient un prénom à consonance "étrangère". Des amitiés se créaient, fragiles, « dans les invitations aux anniversaires, dans les conversations téléphoniques du soir, dans les amours d'enfants ».

Les enfants de La Catte découvraient aussi un autre environnement. « Les ARVEJ (activités organisées dans le cadre des « aménagements du rythme de vie de l'enfant et

⁴⁰⁴ article cité.

du jeune ») contribuaient à l'élargissement de leur regard hors des murs de la classe, favorisant, sans doute, une appropriation de leur ville ». Mais cette ouverture aboutissait aussi à une « perception moins idéalisée de leur quartier », les comparaisons leur montraient à quel point y habiter pouvait être socialement défavorable. Cette relative dévalorisation augmentait "l'insatisfaction sociale", laquelle n'est pas forcément négative. D'une part, elle peut être « signe d'un désir de mobilité sociale et du refus d'un pur communautarisme de voisinage », d'autre part, « une inégalité mieux perçue est une inégalité qui peut se transformer en revendications sociales ».

Autre élément à prendre en compte, les résultats à l'enquête *Climat* sont devenus de plus en plus similaires, dans tous les domaines, quels que soient les élèves. Par exemple, une certaine « homogénéisation des représentations de la violence se dessinait entre les différents groupes sociaux de la ville ... ». Cette "uniformisation des représentations et des attitudes" caractérise ce que les chercheurs ont pu nommer une "assimilation scolaire".

Trois ans après le début de l'opération, un processus répondant aux objectifs de départ semblait donc entamé. Il s'est nourri d'un contexte favorable, en particulier une volonté et une organisation favorisant l'intégration.

A quelles conditions ?

L'absence de discrimination est un préalable. Malgré les déclarations épinglées plus haut, « à Bergerac, aucune différence (n'était) statistiquement visible », relèvent les auteurs du rapport.

L'organisation interne des écoles a, semble-t-il, joué un rôle essentiel. L'accueil des nouveaux élèves s'est mieux effectué là où les enseignants travaillaient en équipes, là où la préparation de cette rentrée "spéciale" avait été faite collectivement.

Même dans le domaine de la violence, le type de pédagogie peut en modifier la perception. Ainsi, dans l'enquête nationale, une école a obtenu un taux élevé de "violence ressentie". En fait, ce résultat était dû à l'habitude de faire débattre les élèves de ces questions ; ceux-ci dénonçaient alors, dans un discours construit, ce qui aurait laissé d'autres élèves indifférents.

Il n'est pas possible, non plus, de négliger les conditions matérielles. « Dans une école privilégiée, aussi bien par sa situation géographique que par le nombre d'élèves, ces derniers résumaient bien la situation : *"On se connaît tous. On joue ensemble et se bagarrer, ça fait partie du jeu, mais on se bat pas pour faire mal. Si on se fait mal, c'est qu'on n'a pas fait exprès"* ».

En bref, « les conditions architecturales, la taille des établissements, leur structuration pédagogique constituent autant de variables à prendre en compte dans une réussite éventuellement inégale de l'intégration tentée. [...] Les écoles repérées en 1996 comme sans difficultés [au plan du climat], connaissent, en 1997, les meilleurs résultats, au contraire des écoles confrontées l'année précédente à de sérieux problèmes [...] L'histoire et l'organisation particulières à chaque école transcendent les nouveautés sociologiques liées à l'intégration d'éléments nouveaux... »

LE POINT DE VUE DES PARENTS DES ENFANTS TRANSPLANTES

« Malgré des réserves, ou des interrogations, malgré quelques critiques sur des enseignants particuliers, l'adhésion des parents paraît l'un des effets positifs de la mesure ».

Après une année de fonctionnement, 80 % d'entre eux plébiscitaient les relations avec les enseignants, mettant d'autant plus en évidence les rares cas de rejet. Même le souci des transports et de la journée scolaire, formulé par certains, disparaissait lorsque l'école était particulièrement appréciée. « Les relations avec les enseignants ou entre élèves sont, sans doute, beaucoup plus explicatives des interprétations parentales que les conditions matérielles ».

Les réunions de parents ont rassemblé les deux tiers d'entre eux, "malgré des oppositions marquées de ceux qui affichaient leur racisme". Selon l'équipe de recherche, « les habitants de la Cattede étaient très majoritairement disposés à s'intégrer ». Ce qui, d'une façon paradoxale, souligne les limites de l'expérience. « Certaines familles, qui en sont conscientes, se demandent : après cette "intégration" positive, quel pas de plus sera franchi, au niveau du travail, au niveau de la ségrégation urbaine ? »

CONCLUSION

Le bilan de cette expérience presque inédite de lutte contre la ségrégation scolaire apparaît donc complexe. Même si les intéressés s'y déclarent aujourd'hui majoritairement favorables, même si certains de ses points négatifs ont certainement disparu avec le temps, cette opération pose des questions fondamentales sur la lutte contre les processus de ghettoïsation scolaire.

Les moyens mis en œuvre

Une telle expérimentation nécessite des moyens particuliers. La municipalité s'est engagée dans cette voie par la mise en place d'un service de bus, d'un soutien scolaire, d'un plan ARVEJ. Pourtant, certains problèmes demeurent ou demeuraient, comme la longueur de la journée de travail et la contre-performance scolaire relative de certains des élèves transplantés. Des modifications semblaient indispensables dans l'organisation du ramassage scolaire (minibus ? aménagement des horaires ?).

Ces aménagements pouvaient-ils suffire ? Ou les effets constatés sont-ils inhérents à ce type d'action ?

Les compétences des collectivités locales

Qui doit intervenir, dans ce type de situation, et comment ? La décision municipale a été contestée jusqu'à l'assignation par le MRAP de la municipalité devant le Tribunal Administratif, pour n'avoir pas reçu l'agrément préalable du préfet. Demande déboutée puisque, entre temps, l'accord préfectoral est intervenu. Mais l'initiative juridique de cette association pointe un problème sous-jacent : l'intervention de la mairie, qui n'avait pas que des conséquences matérielles, a rallumé la controverse sur l'extension des

champs d'intervention des collectivités territoriales en matière d'éducation. Ce que l'on a pu nommer la "territorialisation" des politiques éducatives est en effet diversement apprécié. Pour les uns, la meilleure connaissance du terrain, le rapprochement des centres de décision du citoyen sont porteurs d'une efficacité et d'une démocratie accrue. Pour les autres, le risque est grand qu'elle ne soit pas au service de tous et porte un coup fatal à l'égalité républicaine. Il ne s'agit pas ici de prendre parti mais de souligner un enjeu national important.

Le manque de concertation

Sans exonérer l'Education nationale de sa responsabilité, on remarque que l'argument de la concertation, fréquemment évoqué par les tenants d'une plus large intervention des autorités locales, est mis à mal dans ce cas précis.

En effet, l'absence de concertation a été unanimement dénoncée. Ce manque est apparemment à l'origine des difficultés dans la mise en route de la formule de « regroupement pédagogique éclaté ». Il a provoqué un rejet de la mesure et a entretenu des doutes préjudiciables à sa mise en œuvre. Cette politique du "fait accompli" visait peut-être à éviter une polémique sur un sujet aussi sensible que celui de la ghettoïsation des établissements scolaires. Mais, dans un contexte national défavorable, elle a suscité des discours stigmatisants de la part de parents ou d'enseignants, relayés par une certaine presse. D'autre part, une discussion préalable aurait permis d'affiner le dispositif et d'en prévenir certains effets pervers.

Une intervention externe suffit-elle ?

L'étude indique que le régime des études surveillées faisait problème et soulève la question des disparités entre écoles de ce point de vue. Plus généralement, une volonté politique extérieure à l'école, une mesure imposée "par le haut", peut-elle suffire ? Au vu des conclusions de la recherche, la réponse serait non. S'il n'y a pas mobilisation de l'école d'accueil, la mesure induit une détérioration de son "climat". Les élèves de la cité en sont rendus responsables, et sans doute le sont-ils en partie, réagissant par la démobilisation ou la violence à une stigmatisation ressentie. L'organisation interne des établissements influencerait sur leur plus ou moins grande capacité d'intégration. L'existence d'une équipe, certaines pratiques pédagogiques ne sont-elles pas alors indispensables à la réussite du "*busing*" ? Nous revoici devant le problème de la responsabilité propre des autorités scolaires et des enseignants.

INTEGRATION SCOLAIRE/INTEGRATION SOCIALE ?

Si l'on considère qu'une certaine "assimilation" scolaire est en cours à Bergerac, ou en tout cas que le processus de ghettoïsation des élèves de Caville a été enrayé, que penser de la diversité des performances scolaires de la population scolaire concernée ? Est-elle imputable à des moyens insuffisamment contrôlés ? à l'opération elle-même ? "L'entre soi" peut aussi avoir des vertus sécurisantes en terme de "valorisation identitaire" et sa disparition peut entraîner, pour certains élèves, une compétition difficile à assumer. Cette confrontation scolaire et "sociale" explique-t-elle en partie la modification constatée dans le type de violence ressentie, "moins d'insultes, plus de bagarres" ?

Pour "s'intégrer", il faut "être intégré", l'intégration n'est pas à sens unique, elle repose sur une relation réciproque. Les avantages ne doivent donc pas être vus du seul côté de "ceux qui s'intègrent", alors que "ceux qui intègrent" en subiraient les conséquences.

Or, dans le modèle de réussite dominant à l'école, les différences sociales et ethniques sont souvent perçues, à priori, comme des "handicaps socioculturels". Dans une période où la course aux diplômes, le consumérisme scolaire, l'instrumentalisation des savoirs se développent, ceci ne peut qu'entraver toute tentative de mixité scolaire.

Mais, si l'on peut – on doit sans doute - limiter la ségrégation scolaire dont on sait qu'elle tend à aggraver la ségrégation spatiale, peut-on l'éradiquer dans un contexte de ségrégation sociale et de discours fantasmatique sur l'immigration ? C'est l'une des questions fondamentales que pose aussi l'initiative de Bergerac.

CONCLUSION

Les Français n'ont pas de concept du pluralisme, remarque Michael Walzer dans son *Traité sur la tolérance* (1997). Comment alors fonder conceptuellement le nouvel objectif de l'action publique qu'est la lutte contre la discrimination ethnique ? C'est de cette aporie qu'est parti le projet de ce livre.

Nous avons adopté pour point de vue que l'ethnicité n'est pas une notion étrangère plaquée sur la réalité française, mais un concept des sciences sociales, comme Max Weber l'a pensé, et nous l'avons pris pour objet d'investigation. Nous avons reconstitué pas à pas ce que nous avons appelé son paradigme, c'est-à-dire le système des concepts qui gravitent autour de lui, convoquant successivement la psychologie sociale, la micro-sociologie, la sociologie urbaine et la sociologie de l'immigration, enfin la sociologie politique, l'histoire nationale et la philosophie politique.

Dans cette entreprise, le concept d'ethnicité a gagné en puissance. Il est apparu comme un concept multidimensionnel, tout à fait central pour l'analyse des sociétés nationales comme la nôtre, aujourd'hui plus encore qu'hier, dans le contexte de la fragmentation de la condition ouvrière, de la mondialisation et de la construction de l'Europe.

Il s'est pour ainsi dire retourné. Pour le sens commun, « ethnicité » parle d'*Eux*, les « différents », les « originaires », les « ethniques » comme on dit en anglais (*ethnics*, les gens d'une origine différente de celle du pays). D'emblée nous avons recadré sur le rapport entre *Eux* et *Nous*. Au terme du parcours, il apparaît qu'« ethnicité » parle autant et plus de *Nous*, les « Gaulois », les « *established* » (Elias), les « normaux » (Goffman), que d'*Eux* : c'est un concept clé de la sociologie de la domination. C'est pourquoi il explique la discrimination ethnique, notamment, laquelle active un rapport de forces pratique et symbolique. Il explique corrélativement les conduites des minoritaires face à la domination : l'assimilation, le repli ou l'affirmation identitaire, le sentiment d'injustice ou l'agressivité, par exemple.

« Ethnicité » parle aussi de la nation : le concept est au coeur de la sociologie de la légitimation politique. Il désigne le fait que l'Etat-nation classique suscite et entretient entre ses nationaux une conviction de parenté naturelle, de communauté d'origine, qui est clairement en tension aujourd'hui avec le droit, autre base de cette légitimation. Il permet ainsi de décrire les contradictions de l'action publique dans des domaines aussi décisifs pour l'histoire nationale que la politique coloniale, la politique de l'intégration des immigrés ou la politique scolaire, sans parler des politiques sécuritaires (dont nous n'avons pas traité ici).

Les philosophies politiques contemporaines prolongent ce questionnement en portant une lecture de la société en termes de risques de déstabilisation du fait de l'ethnicité

(qu'elles nomment plutôt « pluralité » morale et culturelle). Leur visée est de définir les conditions d'une pérennisation des institutions démocratiques, confrontées aux tensions ethniques et aux conflits de valeurs. Avec des solutions différentes, elles tendent à faire de l'espace civil le lieu où s'éprouve la justice (ou l'injustice) des institutions démocratiques. Leur approche de la culture commune dans une société qui demeure nationale - quoique dans des formes inédites - paraît limitée, mais elles déblaient la voie pour un traitement politique des questions relatives à l'ethnicité.

L'École est l'un des grands espaces civils où se déploient les processus relevant du paradigme de l'ethnicité. Vis-à-vis de l'institution, ces processus sont à la fois exogènes et endogènes, avec une balance entre les deux variables selon les lieux. Ils jouent ou peuvent jouer à toutes les échelles, ils ont ou peuvent avoir pour acteurs tous les acteurs impliqués dans les fonctionnements de l'institution. Nous avons tenté d'en donner une présentation synthétique, sur la base des données d'enquête disponibles à ce jour en France.

Siège de ces processus, l'École est aussi le lieu d'une possible réaction contre eux. Le nouveau thème de la « lutte contre les discriminations » n'a jusqu'ici guère eu d'incidences au sein de l'Éducation nationale. Pas encore ? Il y a de l'action locale en ordre dispersé, sans cadrage général ni directives. Pour un processus de ghettoïsation stoppé, combien qui s'enkystent dans l'attentisme ? Pour un établissement qui répond par des solutions positives à la diversité de son public, combien qui n'en font rien ? Les pratiques de discrimination indirecte qui ont cours dans nombre d'établissements de banlieue se veulent fonctionnelles, sont-elles acceptables ?

Une politique scolaire pertinente en regard des défis de l'ethnicité aurait besoin que la représentation du « nous » français inclue la « dialectique de l'unitaire et du plural » dont parlait Jacques Berque en 1985, qu'elle procède à une déconstruction réfléchie des travers de l'ethnonationalisme. Ceci dépend certes d'une avancée de la décision politique et *in fine* du mouvement des esprits dans la société. Pourtant l'inverse est vrai aussi dans une certaine mesure. La société ne se transforme pas sans son école, c'est un des messages de la « tradition républicaine ». La découverte des inégalités à base ethnique ne devrait pas rester sans réponse éducative.

BIBLIOGRAPHIE

Avertissement : Les références sont distribuées en trois sections pour éviter l'effet de liste et faire écho aux développements du livre. Mais la localisation de certains titres ne va pas sans un certain arbitraire.

SUR LE PARADIGME PSYCHO-SOCIO-POLITIQUE DE L'ETHNICITE

ALBA Richard, NEE Victor (1997), Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration, *International Migration Review* (XXXI-4).

ALTHABE Gérard (1996), Construction de l'étranger dans la France urbaine d'aujourd'hui, in Daniel Fabre, dir., *L'Europe entre culture et nations*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1996.

AMSELLE Jean-Loup (1987), L'ethnicité comme volonté et comme représentation : A propos des Peul du Wasolon, *Annales ESC* (2), p. 465-489.

ANDERSON Benedict (1996, éd. or. 1983), *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte.

AZZI Assaad (1994), La dynamique des conflits intergroupes et les modes de résolution de conflits, in Richard Bourhis, Jacques-Philippe Leyens, eds., *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège, Mardaga, p. 293-319.

BALIBAR Etienne (1988), Racisme et nationalisme ; et : La forme nation : Histoire et idéologie, in Etienne Balibar et Immanuel Wallerstein, *Race, nation, classe. Les identités ambiguës*. Paris, La Découverte.

BANTON Michael (2001), Progress in ethnic and racial studies, *Ethnic and Racial Studies*, vol. 24/2, p. 173-194.

BARTH Fredrik (edited by) (1969), *Ethnic groups and boundaries. The social Organization of Culture Difference*, Bergen-Oslo Universitets Forlaget.

BARTH Fredrik (1969) Ethnic Groups and Boundaries. Trad. in Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fenart, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995, sous le titre : Les groupes ethniques et leurs frontières.

BASTENIER Albert, DASSETTO Felice (1993), *Immigration et espace public. La controverse de l'intégration*. Paris, CIEMI L'Harmattan.

BAYART Jean-François (1996), *L'Illusion identitaire*, Paris, Fayard.

BEAUD Stéphane, NOIRIEL Gérard (1990), Penser l'intégration des immigrés, *Hommes et Migrations* (1133).

BELL Daniel (1975), Ethnicity and Social Change, in Glazer Nathan, Moynihan Daniel, eds., *Ethnicity. Theory and Experience*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, p. 141-174.

BOURDIEU Pierre (1980), L'identité et la représentation. Eléments pour une réflexion critique sur l'idée de région, *Actes de la Recherche en sciences sociales* (35), p. 63-72.

BOURHIS Richard Y., GAGNON André, MOÏSE Léna (1994), Discrimination et relations intergroupes, in Richard Bourhis, Jacques-Philippe Leyens, eds., *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège, Mardaga, p. 161-200.

CAMILLERI Carmel (1973), *Jeunesse, famille et développement. Essai sur le changement socio-culturel dans un pays du Tiers-Monde (Tunisie)*, Paris, Editions du CNRS.

CODOL Jean-Paul (1984), Différenciation et indifférenciation sociale, *Bulletin de psychologie*, tome 37 (365).

- COGNET Marguerite (1999), « Trajectoire de la différence » des groupes ethnicisés. Des « Auvergnats » aux « Antillais ». *Revue européenne des migrations internationales* (15/2), p. 167-187.
- COLAS Dominique (2000), La citoyenneté au risque de la nationalité, in Marc Sadoun, dir., *La Démocratie en France, 2. Limites*, Paris, Gallimard, p. 117-223.
- COSTA-LASCOUX Jacqueline (2001), L'ethnicisation du lien social dans les banlieues françaises, *Revue européenne des migrations internationales* (17-2), p. 123-138.
- CUCHE Denys (1996) *La Notion de culture dans les sciences sociales*. Paris, La Découverte, coll. Repères, nouvelle éd. 2001.
- DE QUEIROZ Jean-Manuel (1996) Exclusion, identité et désaffection, in Serge Paugam, dir., *L'Exclusion, l'état des savoirs*. Paris, La Découverte, p. 295-310.
- DE RUDDER Véronique (1991), Le racisme dans les relations interethniques, *L'Homme et la Société*, 4, p. 75-92.
- DE RUDDER Véronique (1997), Mots et Migrations, *Cahiers de la Méditerranée* (54).
- DE RUDDER Véronique, POIRET Christian, VOUREC François (2000), *L'Inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*, Paris, PUF.
- DOUGLASS William. A., LYMAN Stanford M. (1976), L'ethnie : structure, processus et saillance, *Cahiers Internationaux de Sociologie* (LXI), p. 197-220.
- DOUVILLE Olivier, dir. (1996), *Anthropologie et clinique : Recherches et perspectives*, Rennes, Éditions ARCP, Laboratoire de Cliniques Psychologiques, Université de Rennes 2.
- ELIAS Norbert (1991, éd. or. 1987), Les transformations de l'équilibre « Nous-je », in *La Société des individus*, Paris, Fayard, p. 205-301.
- ELIAS Norbert, avec SCOTSON John L. (1964), *The Established and the Outsiders. A sociological inquiry into community problems*, trad. fse *Logiques de l'exclusion. Enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, avant-propos de Michel Wieviorka, Paris, Fayard, 1997.
- FLAUSS Jean-François (2001), L'action de l'Union Européenne dans le domaine de la lutte contre le racisme et la xénophobie, *Revue trimestrielle des droits de l'homme* (46), p. 487-515.
- FRANCHI Vijié (1999). *Approche clinique et sociocognitive des processus identitaires et de la représentation de soi en interculturel*. Thèse de doctorat en psychologie, Université Paris X Nanterre.
- GANS Herbert (1999), Symbolic Ethnicity : The Future of Ethnic Groups and Cultures in America, *Ethnic and Racial Studies*, 1979/2 ; et : Toward a Reconciliation of « Assimilation » and « Pluralism », The Interplay of Acculturation and Ethnic Retention, *International Migration Review*, 1997, textes repris dans Herbert Gans, *Making Sense of America*, New York-Oxford, Rowman & Littlefield Publ.
- GELLNER Ernest (1989, éd.or. 1983), *Nations et nationalisme*. Paris, Payot.
- GIDDENS Anthony (1987, éd. or. 1984), *La Constitution de la société*. Paris, PUF.
- GIDDENS Anthony (1987), *The Nation-state and Violence*, Volume 2 of *A contemporary Critique of Historical Materialism*. Berkeley & Los Angeles, University of California Press.
- GLAZER Nathan, MOYNIHAN Daniel P (1975), Introduction, in Glazer Nathan, Moynihan Daniel, eds., *Ethnicity. Theory and Experience*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, p. 1-26.
- GOFFMAN Erving (1975, éd. o. 1963), *Stigmate, Les usages sociaux du handicap*, Paris, Ed. de Minuit.
- GRIGNON Claude, PASSERON Jean-Claude (1989), *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris, Gallimard-Le Seuil.

- GUILLAUMIN Colette (1972), *L'Idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris-La Haye, Mouton.
- GUIMOND Serge, TOUGAS Francine (1994), Sentiments d'injustice et actions collectives : la privation relative, in Richard Bourhis, Jacques-Philippe Leyens, eds., *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Liège, Mardaga, p. 201-232.
- HALBWACHS Maurice (1952, 1^{ère} éd. 1925), *Les Cadres sociaux de la mémoire*. Paris, PUF.
- HIGHAM, John (1982, éd. or. 1975), Un autre dilemme, Extrait trad. de *Send them to me. Jews and other immigrants in Urban America*. Lyon, ARIESE-CNRS.
- HOBBSAWM Eric (1992, 1^{re} ed. 1983), Introduction, et Mass-Producing Traditions : Europe, 1870-1914, in Eric Hobsbawm & Terence Ranger, eds., *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge Paperbacks, p. 1-14, et 263-307.
- HOBBSAWM Eric (1993), Qu'est-ce qu'un conflit ethnique ?, *Actes de la recherche en sciences sociales* (100), décembre, p. 51-57.
- JODELET Denise (1996), Les processus psycho-sociaux de l'exclusion, in Serge Paugam, dir., *L'Exclusion, l'état des savoirs*. Paris, La Découverte, p. 66-77.
- JOPPKE C. (ed.) (1998), *Challenge to the nation-state : Immigration in Western Europe and the Unites States*. Oxford, Oxford University Press.
- JUTEAU-LEE Danielle (1983), La production de l'ethnicité ou la part réelle de l'idéal. *Sociologie et Sociétés*, vol. XV (2), p. 39-54.
- JUTEAU Danielle (1999), *L'Ethnicité et ses frontières*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- KAËS René (1998), Différence culturelle, souffrance de la langue et travail du préconscient dans deux dispositifs de groupe, in R. Kaës, dir., *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Paris, Dunod.
- LACORNE Denis (1997), *La Crise de l'identité américaine. Du melting-pot au multiculturalisme*. Paris, Fayard.
- LASSALLE Didier (2002), *Les Relations interethniques et l'intégration des minorités au Royaume-Uni : théories et pratiques*. Paris, L'Harmattan.
- LECA Jean (1986), Individualisme et citoyenneté, in Pierre Birnbaum et Jean Leca, dirs. *Sur l'individualisme. Théories et méthodes*. Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques, p. 159-209.
- LECA Jean (1991), La citoyenneté entre la nation et la société civile, in Dominique Colas, Claude Emeri, Jacques Zylberberg, dirs., *Citoyenneté et nationalité. Perspectives en France et au Québec*. Paris, PUF, p. 479-505.
- LECA Jean (1996), La démocratie à l'épreuve des pluralismes, *Revue française de Science politique* (46-2), avril 1996, p. 225-279.
- LEFAUCONNIER N., DUCHASTELLE C., GERIN P. (1989), École et ethnopsychiatrie, *Migrants-Formation* (78), septembre, p. 118-131.
- LE FUR Louis (1935), La nation et l'Etat, *Encyclopédie française*, tome X.
- LEYENS J-P., YZERBYT V., SCHADRON G. (1996), *Stéréotypes et cognition sociale*, Liège, Mardaga.
- LONG Marceau (1997), Le principe d'égalité et les étrangers, in Conseil d'Etat, *Rapport public 1996. Sur le principe d'égalité*. Paris, La Documentation française, p. 355-372.
- LORCERIE Françoise (1994), Les sciences sociales au service de l'identité nationale. Le débat sur l'intégration en France au début des années 1990, in Denis Martin, dir., *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?* Paris, Presses de Sciences Po, p. 245-282.

- LORCERIE Françoise (1999), Les habits neufs de l'assimilation en France, in Ida Simon-Barouh et Véronique De Rudder, eds., *Migrations internationales et relations interethniques. Recherche, politique et société*, Paris, L'Harmattan, p. 297-344.
- LORCERIE Françoise (2000), La lutte contre les discriminations, ou l'intégration requalifiée, *VEI Enjeux* (121), p. 69-83.
- LORCERIE Françoise (2001), L'étranger face au droit : Aspects sociologiques des recherches, in Philippe Kahn, dir., *L'Etranger et le droit de la famille. Pluralité ethnique, pluralisme juridique*, Paris, La Documentation française, p. 75-114.
- LORENZI-CIOLDI Fabio, DOISE Willem (1994), Identité sociale et identité personnelle, in Richard Bourhis, Jacques-Philippe Leyens, eds., *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège, Mardaga, p. 68-96.
- LYMAN S. M, DOUGLASS W. A. (1972), Ethnicity : Strategies of collective and individual impression management, *Social Research* (Xl), p. 344-365.
- MAALOUF Amine (1998), *Les Identités meurtrières*. Paris, Grasset.
- MARTINIELLO Marco (1995), *L'Ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*, Paris, PUF, QSJ.
- MAUNIER René (1932-1942), *Sociologie coloniale*. 3 volumes, Paris, Domat-Montchrestien.
- MAUSS Marcel (1969, éd. or. 1954, écrit vers 1920), La nation, *Œuvres*, vol. 3, Paris, Editions de Minuit, p. 572-639.
- MERTON Robert K (1997, éd. or. 1953), *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris, Armand Colin, coll. U, spéc. chap. IV, La prédiction créatrice.
- OBERSCHALL Anthony (2000), The manipulation of ethnicity : from ethnic cooperation to violence and war in Yugoslavia, *Ethnic and Racial Studies* (23/6), p. 982-1001.
- OGBU, John U. (1978), *Minority, Education and Caste*, New-York et Londres, Academic Press.
- OGBU John U. (1992), Les frontières culturelles et les enfants de minorités, *Revue française de pédagogie* (101), oct.-nov.-déc., p. 9-26.
- ORIOU Michel (1989), *Identités culturelles, identités nationales ; théorie et étude de cas*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Paris V-Sorbonne.
- PARSONS Talcott (1975), Some Theoretical Considerations on the Nature and Trends of Change of Ethnicity, in Glazer Nathan, Moynihan Daniel, eds., *Ethnicity. Theory and Experience*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, p. 53-83.
- POUTIGNAT Philippe, STREIFF-FENART Jocelyne (1995), *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF. 2^{ème} éd. 1999.
- SAYAD Abdelmalek (1999), *La Double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Paris, Seuil.
- SCHNAPPER Dominique (1991), *La France de l'intégration, Sociologie de la nation en 1990*. Paris, Gallimard.
- SCHNAPPER Dominique (1994), *La communauté des citoyens ; sur l'idée neuve de nation*, Paris, Gallimard.
- SCHNAPPER Dominique (1998), *La Relation à l'Autre. Au cœur de la théorie sociologique*. Paris, Gallimard.
- SHELBY Tommie (2002), Foundations of black solidarity : Collective identity or common oppression ? *Ethics* (112), jan., p. 231-266.
- SIMMEL Georg (1979, éd. or. 1908), Digressions sur l'étranger, trad. in *L'Ecole de Chicago*, trad. et prés. par Yves Grafmeyer et Isaac Joseph. Paris, Ed. du Champ urbain, p. 53-59.
- SIMON Pierre-Jean (1983), Le sociologue et les minorités : connaissance et idéologie, *Sociologie et sociétés*, vol. XV/2, p. 9-21.

- SMITH Anthony D. (1981), War and ethnicity : the role of warfare in the formation, self-images and cohesion of ethnic communities, *Ethnic and Racial Studies*, vol. 4, n° 4, p. 375-397.
- SMITH Anthony D. (1991), *National Identity*. Reno, Las Vegas, London, University of Nevada Press.
- STRAUSS Anselm (1992, éd. or. 1959), *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*. Paris, Métailié. Spéc. chap. 6, Appartenance et histoire.
- TABOADA-LEONETTI Isabelle (1990), Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue, in Carmel Camilleri et al., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, p. 43-83.
- TAGUIEFF Pierre-André (1988), *La Force du préjugé, essai sur le racisme et ses doubles*. Paris, La Découverte
- TAJFEL Henri (1972), La catégorisation sociale, in Serge Moscovici, dir., *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Larousse, p. 272-302.
- TAMBS-LYCHE Harald (1996), Choisir son pays, choisir son peuple. Remarques sur la genèse norvégienne d'une théorie de l'ethnicité, in Daniel Fabre, dir., *L'Europe entre culture et nations*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris.
- TODD Emmanuel (1994), *Le Destin des immigrés, Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*. Paris, Seuil.
- VIET Vincent (1998), *La France immigrée. Construction d'une politique 1914-1997*. Paris, Fayard.
- WALLMAN Sandra (1983), The Boundaries of race : Processus of ethnicity in England, *Man* (13), p. 200-217.
- WALZER Michael (1987), *Sphères de la justice : une défense du pluralisme et de l'égalité*, Paris, Seuil.
- WALZER Michael (1998, éd. or. 1997), *Traité sur la tolérance*. Paris, Gallimard.
- WATERS Mary (1990), *Ethnic Options. Choosing Identities in America*, Berkeley-Los Angeles-Oxford, University of California Press.
- WEBER Max (1995, éd. or. 1956), Les relations communautaires ethniques, in *Economie et société*, 2, Paris, Plon.
- WIEVIORKA Michel (1993), *La démocratie à l'épreuve. Nationalisme, populisme, ethnicité*, Paris, La Découverte.
- WIEVIORKA Michel, dir. (1996), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en question*, Paris, La Découverte.
- WIEVIORKA Michel (1998), Le multiculturalisme est-il la réponse ? *Cahiers internationaux de sociologie* (105), p. 233-260.
- WIEVIORKA Michel (2001), *La Différence*. Paris, Balland.
- WIHTOL DE WENDEN Catherine (1988), *Les Immigrés et la politique*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- WHYTE William F (1996), *Street Corner Society*, Paris, La Découverte (Textes à l'appui).
- YINGER M. J. (1985), Ethnicity, *Annual Review of Sociology* (11).

CADRES SOCIAUX ET PROCESSUS ETHNIQUES :

SUR L'ETHNICITE DANS L'ESPACE FRANÇAIS CONTEMPORAIN NOTAMMENT

- ACHARD Pierre, VARRO Gabrielle, LEIMDORFER François, POUDER Marie-Christine (1992), Quand des enfants de migrants se traitent d'« arabe » dans une classe primaire, *Revue Européenne des Migrations Internationales* (8-2), p. 191-209.

- AKERS PORRINI Ruth, ZIROTTI Jean-Pierre (1992), Elèves « français » et « maghrébins ». Un rapport différent à l'orientation scolaire, *Migrants-Formation* (89), p. 45-57.
- AUBERT France, TRIPIER Maryse, VOURC'H François, dirs. (1997), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, CIEMI / L'Harmattan.
- BAILLET Dominique (2001), *Militantisme politique et intégration des jeunes d'origine maghrébine*, Paris, L'Harmattan.
- BAROU Jacques (1997), L'espace urbain ethnicisé ? Quelques réflexions à partir d'un rapport de recherche concernant certains quartiers de l'agglomération lyonnaise, *Revue française des affaires sociales*(2), avril-juin.
- BARRERE Anne, MARTUCELLI Danilo (1997), L'école à l'épreuve de l'ethnicité, *Annales de la Recherche urbaine* (75), p. 51-58.
- BARTHON Catherine (1997), Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières sur Seine, *Annales de la Recherche urbaine* (75), p. 70-78.
- BARTHON Catherine (1998), *Espaces et ségrégations scolaires. L'exemple des enfants d'immigrés dans les collèges de l'Académie de Versailles*. Thèse de doctorat, dir. Michelle Guillon, Univ. Poitiers.
- BATAILLE Philippe (1997), *Le Racisme au travail*, Paris, La Découverte.
- BEAUD Stéphane, PIALOUX Michel (1999), *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris, Fayard.
- BEAUD Stéphane (2002), *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris, La Découverte.
- BEGAG Azouz (1986), *Le Gone du Chaâba*, roman, Paris, Seuil.
- BEGAG Azouz, CHAOUITE Abdellatif (1990), *Ecarts d'identité*. Paris, Seuil, coll. Point Virgule.
- BELHANDOUZ Halima, CARPENTIER Claude (2000), Une construction socio-historique du « décrochage » scolaire. Le cas des Français musulmans du quartier nord d'Amiens, *VEI Enjeux* (122), p. 128-160.
- BERTHELEU Hélène (1997), A propos de l'étude des relations inter-ethniques et du racisme en France, *Revue européenne des migrations internationales*, 2, p. 117-141.
- BERTHET Thierry (1998), Doit-on parler de politiques locales de l'ethnicité ?, in Richard Balme, Alain Faure, Albert Mabileau, dirs., *Politiques locales et transformations de l'action publique en Europe*. Grenoble, CERAT, p. 133-142.
- BIVILLE (Colonel Yves), LAFFITTAN (Capitaine Dominique), FAIVRE (Jean-Luc) 1990, *Armées et populations à problèmes d'intégration : le cas des jeunes Français d'origine maghrébine*, Compiègne, Ministère de la Défense / CESPAT, non publié.
- BLEVIS Laure (2001), Les avatars de la citoyenneté en Algérie coloniale ou les paradoxes d'une catégorisation, *Droit et société* (48), p. 557-580.
- BONNAFOUS Simone (1991), *L'Immigration prise aux mots*, Paris, éd. Kimé.
- Boucher Manuel (dir.) (2001), *De l'égalité formelle à l'égalité réelle. La question de l'ethnicité dans les sociétés européennes*, Paris, L'Harmattan.
- BOULOT Serge, FRADET Danielle (1988), *Les Immigrés et l'école. Une course d'obstacles*. Paris, L'Harmattan.
- BORDET Joëlle (1998), *Les " Jeunes de la cité "*, Paris, PUF.
- BOURDIEU Pierre, dir. (1993), *La Misère du monde*, Seuil, Paris.
- BOUVEAU Patrick, COUSIN Olivier, PERROTON-FAVRE Joëlle (1999), *L'Ecole face aux parents : Analyse d'une pratique de médiation*, Paris, ESF.
- BOUZAR Dounia (2001), *L'Islam des banlieues. Les prédicateurs musulmans : nouveaux travailleurs sociaux ?* Paris, Syros.

- BROCCOLICHI Sylvain, VAN ZANTEN Agnès (1997), Espaces de concurrence et circuits de scolarisation, *Annales de la Recherche urbaine* (75), p. 5-19.
- BRUBAKER Roger (1997, éd. or. 1992), *Citoyenneté et nationalité en France et en Allemagne*, Paris, Belin.
- CAILLE Jean-Paul (2000), Le risque de sortie sans qualification au cours des années quatre-vingt-dix. Effets des différences de trajectoires scolaires et de milieu familial, *VEI Enjeux* (122), p. 76-92.
- CHARLOT Bernard (1999), *Le rapport au savoir en milieux populaires. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Jean-Yves (1992), *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHARLOT Bernard, EMIN Laurence, DE PERETTI Olivier (1999), Les aides-éducateurs : le lien social contre la citoyenneté, *Ville-Ecole-Intégration* (118), septembre, p. 161-175.
- CITRON Suzanne (1989), *Le Mythe national. L'histoire de France en question*. Paris, Les éditions ouvrières/Etudes et documentation internationales.
- COLONNA Fanny (1975), *Instituteurs algériens, 1883-1939*, Alger, Office des publications universitaires /Paris, Presses de la Fondation nationale d'études politiques.
- CUKROWICZ Hubert, DUPREZ Dominique (1992), Les représentations des rapports sociaux entre communautés nationales. Le cas des jeunes de Roubaix, *Revue française de sociologie*, XXX-2, p. 257-279.
- CUMMINS Jim (1997), Minority Status and Schooling in Canada, *Anthropology & Education Quarterly* (23-8), p. 411-430. (Thème de la livraison : Ethnicité et réussite scolaire : Compliquer la typologie Immigrants/Minorités involontaires)
- DAHOUN K. S. Zerdalia (1995), *Les Couleurs du silence, Le mutisme des enfants de migrants*, Paris, Calmann-Lévy.
- DEBARBIEUX Eric (1996), *La Violence en milieu scolaire, 1. Etat des lieux*, Paris, ESF.
- DEBARBIEUX, Eric (1997), Insécurité et clivages sociaux : l'exemple des violences scolaires, *Annales de la Recherche Urbaine*, juin, p. 43-50.
- DEBARBIEUX Eric, TICHIT Laurence (1997a), Le construit " ethnique " de la violence, in Bernard Charlot, Jean-Claude Emin, coords., *Violences à l'école*, Paris, Armand Colin, p. 155-177.
- DEBARBIEUX Eric, TICHIT Laurence (1997b), Ethnicité, punitions et effet-classe, *Migrants Formation* (109), p.138-154.
- DEBARBIEUX Eric, avec Alix GARNIER, Yves MONTROYA, Laurence TICHIT (1999), *La violence en milieu scolaire, 2. Le désordre des choses*, Paris, ESF.
- DELOYE Yves (1994), *Ecole et citoyenneté. L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*. Paris, Presses de Sciences Po.
- DOUVILLE Olivier, GALAP J. (1999), Santé mentale des migrants et des réfugiés en France, *Encyclopédie Médico-Chirurgicale, Psychiatrie*, Ed. Elsevier.
- DUBET François (1987), *La Galère. Jeunes en survie*, Paris, Fayard.
- DUBET François (1999), Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire, in Denis Meuret, ed., *La Justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 177-193.
- DUBET François, MARTUCCELLI Danilo (1996), *A l'école*, Paris, Seuil.
- DUBREUIL Bertrand (1999), *Collèges en milieux populaires*. Amiens, éd. Licorne et L'Harmattan, postface de Bernard Charlot.
- DUBREUIL Bertrand, dir. (2001), *Pédagogies en milieux populaires*. Amiens, éd. Licorne et L'Harmattan.
- DULONG Renaud, PAPERMAN Patricia (1992), *La Réputation des cités HLM. Enquête sur le langage de l'insécurité*. Paris, L'Harmattan.

- DURET Pascal (1996), *Anthropologie de la fraternité dans les cités*, Paris, PUF.
- DURU Marie, MINGAT Alain (1998), Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte "fait des différences", *Revue française de sociologie*, XXIX, 4, p. 649-666.
- ESTERLE-HEDIBEL Maryse (1997), *La Bande, le risque et l'accident*. Paris, L'Harmattan.
- FABER Jean (2000), *Les Indésirables*, Paris, Grasset.
- FASSIN Didier (2002), L'invention française de la discrimination, *Revue française de science politique* (52-4), août, p. 403-423.
- FAVRE-PERROTON Joëlle (1998), Ecole et racisme, *L'Orientation scolaire et professionnelle* (27-2), p. 271-288.
- FAVRE-PERROTON Joëlle (1999), *Ecole et ethnicité : une relation à double face*, thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2.
- FELDBLUM Miriam (1999), *Reconstructing Citizenship. The Politics of Nationalité Reform and Immigration in Contemporary France*. Albany, State University of New-York Press.
- FERRO Marc (1981), *Comment on raconte l'histoire aux enfants*. Paris, Payot.
- FORQUIN Jean-Claude (1997), *Les Sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles-Paris, De Boeck Université et INRP.
- GAUTHERIN Jacqueline (2000), Au nom de la laïcité, Pénélope et Jules Ferry, in Jean-Louis Derouet, dir., *L'Ecole dans plusieurs mondes*. Bruxelles-Paris, De Boeck Université et INRP, p. 223-244.
- GAXIE Daniel (dir.) (1997), *Enquête sur les attitudes à l'égard de l'immigration et de la présence étrangère en France. Rapport final*, Paris, Université Paris I et DPM.
- GEISSER Vincent (1997), *Ethnicité républicaine. Les élites d'origine maghrébine dans le système politique français*, Paris, Presses de Sciences Po.
- GEISSER Vincent (2000), La mise en scène républicaine de l'ethnicité maghrébine : discours d'Etat, discours d'acteurs ? *VEI Enjeux* (121), p. 39-52.
- GEISSER Vincent, KELFAOUI Scherazade (1998), Tabous et enjeux autour de l'ethnicité maghrébine dans le système politique français, *Revue européenne des migrations internationales* (14-2), p. 19-32.
- GIRARDET Raoul (1983, 1^{ère} éd. 1966), *Le Nationalisme français, Anthologie 1871-1914*. Paris, Seuil, coll. Points Histoire.
- GIRAULT Arthur (1894/1938), *Principes de colonisation et de législation coloniale*. Paris, Librairie du recueil Sirey.
- GISSOT C., HERAN F., MANON N. (1994), *Les Efforts éducatifs des familles*, INSEE, Paris.
- GLASMAN Dominique (2001), *L'Accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF.
- GRISAY Aletta (1990), Des indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires : étude d'un groupe contrasté de collèges "performants" et peu "performants", *Education et formation*, n°22, DEP, p.31-46.
- GUENIF-SOUILAMAS Nacira (2000) , *Des "beurettes" aux descendantes d'immigrants nord-africains*, Paris, Grasset/Le Monde (prix *Le Monde* de la recherche universitaire).
- GUIRAUDON Virginie (2000), *Les Politiques d'immigration en Europe. Allemagne, France, Pays-Bas*. Paris, L'Harmattan.
- HAGUENAU-MOIZARD Catherine (1999), La lutte contre le racisme par le droit en France et au Royaume-Uni, *Revue internationale de droit comparé* (2), p. 347-366.
- HANSEN Randall, WEIL Patrick, eds. (1999), *Nationalité et citoyenneté en Europe*. Paris, La Découverte.

- HASSINI Mohamed (1997), *L'école : Une chance pour les filles de parents maghrébins*, CIEMI/L'Harmattan, Paris.
- HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès (1992), *La participation des parents au fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire*, Rapport de recherche, Equipe de sociologie de l'éducation, Université Paris 5.
- HENRY Jean-Robert (1993), Les 'frontaliers' de l'espace franco-maghrébin, in Fanny Colonna, Zakya Daoud, dirs., *Etre marginal au Maghreb*, Paris, CNRS Editions.
- HENRY Jean-Robert (1994), L'identité imaginée par le droit : de l'Algérie coloniale à la construction européenne, in Denis Martin, dir., *Cartes d'identité. Comment dit-on « nous » en politique ?* Paris, Presses de Sciences Po, p. 41-63.
- HENRY Jean-Robert (1999), La Méditerranée au péril de l'Europe, *Revue Hermès* (23-24), dossier « La cohabitation culturelle en Europe », p. 157-168.
- HERAN François, prés. (1996), L'école, les élèves, et les parents, *Economie et Statistique* (293).
- KAHN Philippe, dir. (2000), *L'Etranger et le droit de la famille. Pluralité ethnique, pluralisme juridique*, Paris, La Documentation française.
- KHOSROKHAVAR Farhad (1997), *L'Islam des jeunes*, Paris, Flammarion.
- LABORDE Cecile (2001), The Culture(s) of the Republic in French Republican Thought, *Political Theory* (29-5), p. 716-735.
- LAGREE, Jean-Charles et LEW FAI, P. (1985), *La Galère : marginalisation juvénile et collectivités locales*, Paris, Editions du CNRS.
- LAHIRE Bernard (1995), *Tableaux de familles*. Paris, Gallimard-Le Seuil.
- LAPEYRONNIE Didier (1993), *L'Individu et les minorités*, Paris, PUF.
- LAZAR Marc (2000), La République à l'épreuve du social, in Marc Sadoun, dir., *La Démocratie en France, 2. Limites*, p. 307-406.
- LEGER Alain, TRIPIER Maryse (1986), *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, Méridiens Klincksieck.
- LEMAN Johan (ed) (1998), *The Dynamics of Emerging Ethnicities. Immigrant and indigenous ethnogenesis in confrontation*, Berne / Berlin, Peter Lang.
- LEPOUTRE David (1997), *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, éd. Odile Jacob.
- LORCERIE Françoise (1988), L'intégration scolaire des jeunes d'origine immigrée en France, in Bernard Lorreyte, dir., *Les Politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration, op. cit.*
- LORCERIE Françoise (1995), Scolarisation des enfants d'immigrés. Etat des lieux et état des questions en France, *Confluences Méditerranée*, (14), p. 25-60.
- LORCERIE Françoise, DARBON Sébastien (2001), Encadrer les jeunes. Un lycée professionnel, un club de rugby, in Dominique Schnapper coord., *Exclusions au cœur de la cité*, Paris, Ed. Anthropos.
- LOUBES Olivier (2001), *L'Ecole et la patrie. Histoire d'un désenchantement, 1914-1940*. Paris, Belin.
- MAINGUENEAU Dominique (1979), *Les Livres d'école de la République (1870-1914). Discours et idéologie*. Paris, Le Sycomore.
- MARTINEZ Nathalie (2000), La réussite scolaire chez des adolescentes d'origine culturelle différente : comparaison intergroupe, *Bulletin de Psychologie* (446) p. 269-271.
- MAZZELLA Sylvie (1997), Belsunce : des élèves musulmans à l'abri de l'école catholique, *Annales de la Recherche urbaine* (75), p.79-87.
- MERLE Isabelle (2002), Retour sur le régime de l'indigénat. Genèse et contradictions des principes répressifs dans l'Empire français, *French Historical Studies*.

- MOREL Stéphanie (2002), *Ecole, territoires et identités. Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*. Préface de Pierre Birnbaum. Paris, L'Harmattan, coll. Logiques politiques.
- MOULIN Brigitte (2001), *La Ville et ses frontières. De la ségrégation sociale à l'ethnisation des rapports sociaux*. Paris, Karthala.
- NIQUE Christian, LELIEVRE Claude (1993), *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*. Paris, Plon.
- NOIRIEL Gérard (1988), *Le Creuset français. Histoire de l'immigration XIXe-XXe siècle*, Paris, Seuil.
- NORA Pierre (1997, éd. or. 1984, 1986, et 1992), *Les Lieux de mémoire*,. 3 Volumes, Paris, Gallimard, coll. Quarto.
- OBERSCHALL Anthony (2000), The manipulation of ethnicity : from ethnic cooperation to violence and war in Yugoslavia, *Ethnic and Racial Studies* (23/6), p. 982-1001.
- PAYET Jean-Paul (1992a), Ce que disent les mauvais élèves. Civilités, incivilités dans les collèges de banlieue, *Les Annales de la recherche urbaine* (54), mars, p. 85-94.
- PAYET Jean-Paul (1992b), Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée, *Revue française de Pédagogie* (101), p. 59-69.
- PAYET Jean-Paul (1992), *L'espace scolaire et la construction des civilités*, Thèse de doctorat, Université Lyon II.
- PAYET Jean-Paul (1995), *Collèges de banlieue, Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- PAYET Jean-Paul (1997a), La catégorie ethnique dans l'espace relationnel des collèges de banlieue : entre censure et soulèvement, in France Aubert, Maryse Tripier, François Vourc'h, dirs. *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, CIEMI/L'Harmattan, p. 207-218.
- PAYET Jean-Paul (1997b), Violence à l'école : les coulisses du procès, in Bernard Charlot et Jean-Claude Emin, coord., *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- PAYET Jean-Paul (1998), La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école, *Revue française de pédagogie* (123), p. 21-34.
- PAYET Jean-Paul (1999), Mixités et ségrégations dans l'école urbaine, *Hommes et Migrations* (1217), p. 30-42.
- PAYET Jean-Paul, SICOT François (1997), Expérience collégienne et origine « ethnique ». La civilité et la justice scolaire du point de vue des élèves étrangers ou issus de l'immigration, *Migrants-Formation* (109), p. 155-167.
- PERROTON Joëlle (2000a), Les ambiguïtés de l'ethnisation des relations scolaires : l'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation, *VEI Enjeux* (121), p. 130-147.
- PERROTON Joëlle (2000b), Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire, *L'Année sociologique* (50-2), p. 437-468.
- PEYRAT Sébastien (2000), Les jeunes des cités : une communauté juste, *VEI Enjeux* (121), p. 84-94.
- POIRET Christian (1996), *Familles africaines en France : ethnisation, ségrégation, communalisation*, Paris, CIEMI-L'Harmattan.
- POIRET Christian (2000), La construction de l'altérité à l'école de la République, *VEI Enjeux* (121), p. 148-177.
- REBZANI Mohamed (2000), Mécanismes psycho-sociaux à l'œuvre dans la discrimination raciale à l'embauche, *VEI Enjeux* (121), p. 117-127.

- RENAN Ernest (1947, éd. or. 1882), Qu'est-ce qu'une nation ?, *Œuvres complètes*, vol. 1, Paris, Calmann-Lévy, p. 887-906.
- REY Henri (1996), *La Peur des banlieues*. Paris, Presses de Sciences Po.
- RIBERT Evelyne (1998), Les jeunes nés en France de parents étrangers face au choix de la nationalité, in Ida Simon-Barouh, ed., *Dynamiques migratoires et rencontres ethniques*. Paris, L'Harmattan, p. 219-232.
- RINAUDO Christian (1998), L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire, *Revue Européenne des Migrations Internationales* (14-3), p. 27-43.
- RINAUDO Christian (1999), *L'Ethnicité dans la cité. Jeux et enjeux de la catégorisation ethnique*, Paris, L'Harmattan.
- RIVET Daniel (2002), *Le Maghreb à l'épreuve de la colonisation*, Paris, Hachette Littératures.
- ROCHEX Jean-Yves (1995), *Le Sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- ROY Olivier (1993), Les immigrés dans la ville. Peut-on parler de tensions 'ethniques' ?, *Esprit* (191), mai, p. 41-53.
- SAADA Emmanuelle (2001), *La 'question des métis' dans les colonies françaises. Socio-histoire d'une catégorie juridique (Indochine et autres territoires de l'Empire français, années 1890- années 1950)*, Thèse de sociologie, EHESS.
- SANTELLI Emmanuelle (2001), *La Mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*. Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- SAUVAYRE Anne (1996), La jurisprudence dans les affaires de foulard, et Le foulard dans les collèges et lycées de Mantes-la-Jolie, in Conseil national pour l'intégration des populations immigrées (CNIPI), *La laïcité à l'école, Contributions et avis*, octobre.
- SCHOR Ralph (1985), *L'Opinion française et les étrangers, 1919-1939*. Paris, Publications de la Sorbonne
- SCHOR Ralph (1996), *Histoire de l'immigration en France – de la fin du XIX^e siècle à nos jours*. Paris, Armand Colin.
- SEGUIN Boris, TEILLARD Frédéric (1996), *Les Céfrans parlent aux Français. Chronique de la langue des cités*. Paris, Calmann-Lévy.
- SIMEANT Johanna (1998), *La Cause des sans-papiers*. Paris, Presses de Sciences po.
- SIMON Patrick (1999), L'immigration et l'intégration dans les sciences sociales en France depuis 1945, in Philippe Dewitte dir., *Immigration et intégration, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 82-95.
- SIMON Patrick (2001), *Les discriminations raciales et ethniques dans l'accès au logement social*, Paris, Note du GELD.
- SMITH D., TOMLINSON Sally (1989), *The School Effect – A Study of Multi-Racial Secondary Schools*. Londres, Policy Studies Institute
- STORA Benjamin (1999), *Le Transfert d'une mémoire. De l'« Algérie française » au racisme anti-arabe*. Paris, La Découverte.
- STREIFF-FENART Jocelyne (1987), Les 'Beurs' font leur chemin, in *Jeunes d'aujourd'hui. Regards sur les 12-25 ans en France*; Paris, La Documentation française, Notes et Etudes documentaires.
- STREIFF-FENART Jocelyne (1989), *Les Couples franco-maghrébins en France*, Paris, L'Harmattan.
- STREIFF-FENART Jocelyne (1994), Ruser avec la tradition. Le mariage dans les familles maghrébines en France, *Projet* (239), automne, p. 57-61.
- TABOADA-LEONETTI Isabelle (1997), *Participation sociale des jeunes d'origine étrangère et ethnicité*. Livre I, L'enquête en France - Participation des jeunes dans la ville, Paris, CNRS-URMIS.

- THIESSE Anne-Marie (1999), *La Création des identités nationales. Europe XVIII^e-XX^e siècle*. Paris, Seuil.
- THOMAS Murray R. (1994), The meaning and significance of *ethnicity* in educational discourse, *International Review of Education/Revue Internationale de l'Education* (40/1), p. 74-80.
- THOMAS Samuel (2002), *Bilan et perspectives des politiques publiques de lutte contre les discriminations raciales et ethniques dans l'accès au logement*, Paris, SOS Racisme, mars 2002.
- TODOROV Tzvetan (1989), *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris, Seuil.
- TOMLINSON Sally (1991), Ethnicity and Educational Attainment in England : An Overview, *Anthropology and Education Quarterly* (22-1), p. 121-139.
- TRIBALAT Michèle (1995), *Faire France, - Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte.
- TRIBALAT Michèle (1996), *De l'immigration à l'assimilation, Enquête sur les populations d'origine étrangère en France*, Paris, La Découverte/INED. En coll. avec Patrick Simon et Benoît Riandey.
- TRIBALAT Michèle (1999), *Dreux, voyage au coeur du malaise français*, Paris, Syros.
- VALLET Louis-André, CAILLE Jean-Paul (1996), Les Elèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, *Les dossiers d'Education et Formations* (67).
- VAN ZANTEN Agnès (2001), *L'Ecole de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, PUF.
- « Variable "ethnie" comme catégorie statistique (La) », dossier de la revue *Population* (3), 1998.
- VERKUYTEN Maykel, THUIS Jochem (2002), Racist victimization among children in The Netherlands : The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies* (25-2), march, p. 310-331.
- VIEILLARD-BARON Hervé (1997), De l'origine de l'*ethnie* aux *fabrications ethniques*, *Migrants-Formation* (109), juin, p. 24-47.
- VINSONNEAU Geneviève (1996), *L'identité des jeunes en situation inégalitaire. Le cas des Maghrébins en France*. L'Harmattan, Paris.
- WACQUANT Loïc (1987), Différence ethnique et différences sociales dans les écoles primaires de Nouvelle-Calédonie, *Actes de la recherche en sciences sociales* (70), p. 47-63.
- WADBLED Martine (1998), Identification ethnique à la société majoritaire, in Ida Simon-Barouh, ed., *Dynamiques migratoires et rencontres ethniques*. Paris, L'Harmattan, p. 204-218.
- WEBER Eugen (1983, éd. or. 1979) *La Fin des terroirs : la modernisation de la France rurale, 1870-1914*, Paris, Fayard (titre or. Peasants into Frenchmen).
- WEIL Patrick (1991), *La France et ses étrangers. L'aventure d'une politique de l'immigration (1938-1991)*. Paris, Calman-Lévy.
- WEIL Patrick (1995), Racisme et discrimination dans la politique française de l'immigration, 1938-1945 / 1974-1995, *Vingtième Siècle* (47).
- WEIL Patrick (2002), *Qu'est-ce qu'un Français ? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution*, Paris, Grasset.
- WIHTOL DE WENDEN Catherine, LEVEAU Rémy (2001), *La Bourgeoisie. Les trois âges de la vie associative issue de l'immigration*. Paris, CNRS Editions.
- ZEROULOU (Zahia) 1988, La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation, *Revue française de sociologie* XXIX, p. 447-470.

- ZIMMERMANN Daniel (1978), Un langage non-verbal de classe : Les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers, *Revue française de Pédagogie* (44), p. 46-70.
- ZIOTTI Jean-Pierre (1979), *La Scolarisation des enfants de travailleurs immigrés*, tome 1. *Evaluation, sélection et orientation scolaires*, Nice, IDERIC.
- ZIOTTI Jean-Pierre (1990), Quand le racisme fait sens, *Peuples méditerranéens* (51), p. 69-82.
- ZIOTTI Jean-Pierre (1997), Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité : la constitution des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration, in France Aubert, Maryse Tripier, François Vourc'h, dirs. *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, CIEMI/L'Harmattan, p. 240-241.
- ZIOTTI Jean-Pierre (2000), *La Scolarisation des enfants de travailleurs immigrés en France (dans les années 1970-1980). Idéologie égalitaire et différence culturelle*, Thèse d'Etat, Université de Nice.

PHILOSOPHIE POLITIQUE ET EDUCATION, ACTION PEDAGOGIQUE

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1999), *L'Education interculturelle*. Paris, PUF, coll. QSJ.
- ABIZADEH Arash (2002), Does Liberal Democracy Presuppose a Cultural Nation ? *American Political Science Review* (96-3), p. 495-509.
- ACHARD Pierre, VARRO Gabrielle, LEIMDORFER FRANÇOIS, POUDEUR M-Christine (1992), Quand des enfants migrants se traitent d'« arabe » dans une classe primaire, *Revue Européenne des Migrations Internationales* (8/2), p. 191-209.
- ARENDET Hannah (1972), La crise de l'éducation, in *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard, coll. Folio Essais.
- BARBIER Jean-Marie (1996), De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation, *Education Permanente* (128/3), p. 11-26.
- BAUDRIT Alain (2000), Le tutorat interculturel. Une formule propice à la transmission des savoirs ? *VEI Enjeux* (120).
- BELORGEY Jean-Michel (1999), Lutter contre les discriminations, *Regards sur l'actualité*, déc., p. 35-47.
- BELORGEY Jean-Michel (2001), *Lutter contre les discriminations. Stratégies institutionnelles et normatives*. Paris, éd. de la Maison des sciences de l'homme.
- BERQUE Jacques (1985), *L'Immigration à l'école de la République, Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Paris, La Documentation française.
- BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude (1970), *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit.
- BOURGEAULT Guy, GAGNON France, MACANDREW Marie, GAGNE Michel (1995), La reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale, *Revue européenne des migrations internationales* (11-3), p. 79-103.
- BOURGEAULT Guy, PIETRANTONIO Linda (1996), L'école dans une société pluraliste et « l'indépendance morale des individus », in France Gagnon, Marie Mc Andrew, Michel Pagé, dirs., *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montréal, Harmattan Inc., p. 231-254.
- BROWN Ann I., CAMPIONE Joseph C. (1995), Concevoir une communauté de jeunes élèves : leçons théoriques et pratiques, *Revue française de pédagogie*, 111, avr.-mai-juin, p. 11-33.

- BUUNK Bram, SCHAUFELI Wilmar (1999), Reciprocity in interpersonal relationships : an evolutionary perspective on its importance for health and well-being, *European Review of Social Psychology* (10), p. 259-291.
- CERCLE CONDORCET DE PARIS (1998), *Penser autrement une France une et diverse*. Cahiers du Cercle Condorcet de Paris (6).
- CHANET Jean-François (1996), *L'Ecole républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier.
- CHARTIER Anne-Marie (1996), Pédagogie interculturelle et formation des enseignants : L'école laïque entre cultures et savoirs. in Th. Dragonas, A. Frangoudaki, C. Inglessi, eds., *Beyond one's own Backyard. Intercultural Teacher Education in Europe*. Athènes, Ed. Nisos.
- CITRON Suzanne (1992), *L'Histoire de France, autrement*. Paris, Les Editions de l'Atelier.
- COHEN Elisabeth, (2001), The social construction of equity in the classroom, in M. Pagé, F. Ouellet, L. Cortesao, dirs., *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, Editions du CRP, p. 111-130.
- COLAS Dominique (2000), La citoyenneté au risque de la nationalité, in Marc Sadoun, dir., *La Démocratie en France, 2. Limites*, p. 116-223.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1986), *Rapport final du groupe de projet*. Projet n° 7 du CDCC, « L'éducation et le développement culturel des migrants », Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1989), *L'Education interculturelle. Concept, contexte et programme*. Projet n° 7 du CDCC, « L'éducation et le développement culturel des migrants », Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1995), *Tous différents, Tous égaux. Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes* (Campagne européenne de la jeunesse contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance). Strasbourg, Conseil de l'Europe, Centre européen de la Jeunesse.
- CRICK Bernard (1998), *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools* [Education à la citoyenneté et enseignement de la démocratie à l'école]. Final report of the Advisory Group on Citizenship, Londres, Qualifications and Curriculum Authority.
- DANIEL-TATUM Beverly (1992), Talking about Race, Learning about Racism : The Application of Racial Identity Development Theory in the Classroom, *Harvard Educational Review*, vol. 62, n° 1, p. 1-24.
- DE SMET Noëlle, RASSON Nathalie (coord.) (1993), *A l'école de l'interculturel*, Bruxelles, Vie Ouvrière.
- DEWEY John (1975, éd. o. 1916), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.
- DURKHEIM Emile (1989, 1^{re} éd. 1911 dans la 2^{ème} édition du *Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson), L'éducation, sa nature et son rôle ; et Nature et méthode de la pédagogie, textes repris dans *Education et sociologie*, Paris, PUF, coll. Quadrige.
- DURKHEIM Emile (1990, cours de 1912), *Leçons de sociologie*. Paris, PUF, coll. Quadrige.
- DURKHEIM Emile (1938), *L'Education morale*, nouvelle édition, Paris, Félix Alcan.
- FERRY Luc, RENAUT Alain (1996, 1^{ère} éd. 1984), *Philosophie politique 3. Des droits de l'homme à l'idée républicaine*. Paris, PUF, coll. Quadrige.
- FINE Michelle, WEIS Lois, POWELL Linda (1997), Communities of Difference : A Critical Look at Desegregated Spaces Created for and by Youth, *Harvard Educational Review* (67/2), p. 247-283.

- FORQUIN Jean-Claude (1993), L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches, *Revue française de Pédagogie* (102), p. 69-106.
- GAUCHET Marcel (1998), La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité. *Le Débat*, Gallimard.
- GAUTHERIN Jacqueline (2000), Au nom de la laïcité, Pénélope et Jules Ferry, in Jean-Louis Derouet (dir.) *L'École dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 223-244.
- GEISS Rachel (2001), L'enfant, un sujet à part[s] ? in Philippe Kahn, dir., *L'Etranger et le droit de la famille. Pluralité ethnique, pluralisme juridique*. Paris, La Documentation française, p. 201-226.
- GOYARD-FABRE Simone (1996), article République, in Philippe Reynaud & Stéphane Rials, dirs., *Dictionnaire de philosophie politique*, Paris, PUF.
- HABERMAS Jürgen (1992, éd. or. 1991), *De l'éthique de la discussion*, rééd. Paris, Champs Flammarion.
- HABERMAS Jürgen (1997, éd. or. 1992), *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris, Gallimard.
- HABERMAS Jürgen (1998, éd. or. 1996) *L'Intégration républicaine. Essais de théorie politique* [titre or. *Die Einbeziehung des Anderen*, L'inclusion de l'autre]. Paris, Fayard.
- HABERMAS Jürgen, RAWLS John (1997, éd. or. 1995), *Débat sur la justice politique*, Paris, Cerf.
- HCI [Haut Conseil à l'Intégration] (1993), *L'intégration à la française*, Paris, UGE 10/18.
- HCI (1998), *Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité*, Paris, La Documentation française.
- HEGEL G.W.F (1989, éd. or. 1821), *Principes de la philosophie du droit, ou Droit naturel et science de l'Etat en abrégé*. Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- HUGON Marie-Anne, PAIN Jacques (2001), *Classes relais : l'école interpellée*. Amiens, CRAP-Cahiers pédagogiques/CRDP.
- JAMOULLE Pascale, DUCOLI Bruno (1991), *Du culturel à l'interculturel. Réflexions sur le développement du dialogue interculturel au sein de groupes pluriethniques en apprentissage*, Bruxelles, CASI-UO.
- KYMLICKA Will (1995), *Multicultural Citizenship*, Oxford, Clarendon Press (trad. fse *La Citoyenneté multiculturelle*, Paris, La Découverte, 2001).
- LEBUISSIER Pierre (1991), L'éducation morale et l'ouverture au pluralisme, in Fernand Ouellet et Michel Pagé, dirs., *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec, IQRC, p. 429-452.
- LIGUE FRANÇAISE DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'EDUCATION PERMANENTE (LFEEP) (1989), Résolution finale Laïcité 2000 – Solidarité et démocratie, 87^{ème} Congrès de la LFEEP, présentée par Anne-Marie Franchi, in 87^{ème} Congrès, Paris, La Ligue, p. 96-98.
- LIPIANSKY Edmond-Marc (1991), *L'identité française. Représentations, mythes, idéologies*, Paris.
- LOEFFEL Laurence (2000), *La Question du fondement de la morale laïque sous la III^e République (1870-1914)*. Paris, PUF.
- LORCERIE Françoise (1996a), A propos de la crise de la laïcité en France : dissonance normative, in France Gagnon, Marie Mc Andrew, Michel Pagé, dirs., *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montréal, Harmattan Inc., p. 121-136.
- LORCERIE Françoise (1996b), Laïcité 1996 - La République à l'école de l'immigration ?, *Revue française de pédagogie* (117), oct.-nov.-déc., p. 53-85.

- LORCERIE Françoise (1998), Berque, l'école, l'immigration : rencontre inopinée, in François Pouillon, dir. *Enquêtes dans la bibliographie de Jacques Berque. Parcours d'histoire sociale, REMMM* (83-84), p. 171-194.
- LYNCH James (1992), *Education for citizenship in a multicultural society*, Londres/New York, Cassell.
- MARGALIT, Avishai (1999), *La Société décente*, Paris, Climats.
- MASON Andrew (1999), Political community, liberal nationalism and the ethics of assimilation, *Ethics* (109), jan., p. 261-286.
- MASON Andrew (2000), *Community, Solidarity and Belonging*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MC ANDREW Marie, GAGNON France (2000), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne, Belgique*, L'Harmattan.
- MC ANDREW Marie (2001), *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- MEIRIEU Philippe (1984), *Apprendre en groupe ?* Lyon, Chronique sociale, 2 volumes.
- MESURE Sylvie, RENAUT Alain (1999), *Alter Ego. Les Paradoxes de l'identité démocratique*. Paris, Aubier.
- MEURET Denis (1999), Rawls, l'éducation et l'égalité des chances, in Denis Meuret, ed., *La Justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 37-54.
- MILLER David (1995), Complex Equality, in David Miller & Michael Walzer, eds., *Pluralism, Justice and Equality*, Oxford, Oxford University Press.
- MUNOZ Marie-Claude, PHILIPP Marie-Gabrielle (1990), Les relations interethniques à l'école : de l'évitement au dévoilement, *Les Temps modernes*, p. 121-155.
- NASR Marlène (2001), *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français*, Paris, Karthala.
- NAY Chantal (1996), La pédagogie Freinet en Zone d'éducation prioritaire. Estime de soi et système relationnel, *Migrations Société* (46-47), juillet-octobre, p. 51-58.
- NICOLET Claude (1982), *L'Idée républicaine en France. Essai d'histoire critique, 1789-1924*, Paris, Gallimard.
- NORA Pierre (1997, éd. or. 1984), Lavisserie, instituteur national, *Les Lieux de mémoire., I, La République*. Paris, Gallimard, p. 239-275.
- OUELLET Fernand (2002), *Les Défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*. Québec/Paris, Presses de l'université Laval/L'Harmattan.
- OUELLET Fernand, PAGE Michel, dirs (1991), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec (Canada), IQRC.
- PAGE Michel (1993), *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, coll. Etudes et recherches.
- PAGE Michel (1996), Citoyenneté et pluralisme des valeurs, in France Gagnon, Marie Mc Andrew, Michel Pagé, dirs., *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Montréal, Harmattan Inc., p. 165-188.
- PAREKH Bhikhu (1995), The concept of national identity, *New Community* (21-1), p. 255-268.
- PAREKH Bhikhu (2000), *The Future of Multi-ethnic Britain*, Londres, Profile Books.
- PHARO Patrick (1991), *Politique et savoir-vivre. Enquête sur les fondements du lien civil*, Paris, L'Harmattan.
- PHARO Patrick (2001), *Le Sens de la justice. Essai de sémantique sociologique*. Spéc. chap. 5, L'accueil des étrangers. Paris, PUF.
- PHILIBERT Christian, WIEL Gérard (2001), *Faire de la classe un lieu de vie. Socialisation, Apprentissage, Accompagnement*. Lyon, Chronique sociale.

- PIAGET Jean (1932, nouv. éd. 1973), *Le Jugement moral chez l'enfant*. Spéc. chap. 4, Les deux morales de l'enfant et les types de relations sociales. Paris, PUF.
- PORCHER Louis (1981), *L'Éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe : L'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- PORCHER Louis, ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (1998), *Ethique de la diversité et éducation*. Paris, PUF.
- QUEBEC, CONSEIL SUPERIEUR DE L'ÉDUCATION (1998), *Eduquer à la citoyenneté*. Rapport annuel sur l'état des besoins de l'éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- RAWLS John (1995, éd. o 1993), *Libéralisme politique*, Paris, PUF.
- RORTY Richard (1993, éd. or. 1989), *Contingence, ironie et solidarité*. Paris, Armand Colin.
- SADOUN Marc (2000), Conclusion générale, De la République à la démocratie, in Marc Sadoun, dir., *La Démocratie en France, 2. Limites*, p. 407-473.
- SAFRAN William (1991), State, nation, national identity and citizenship : France as a test case. *International Political Science Review* (12-3), p. 219-238.
- SAVARY Alain (1985), *En toute liberté*, Paris, Hachette.
- SCHNAPPER Dominique (2000), L'Universel républicain revisité, *VEI Enjeux* (121), p. 10-21.
- TAUVEL Jean-Paul (1997), L'antiracisme à l'école : Sortir des incantations rituelles, *Migrants Formation* (109), p. 184-192.
- TAYLOR Charles (1994, éd. or. 1992) La politique de reconnaissance, in Charles Taylor et al., *Multiculturalisme*, Paris, Aubier.
- TAYLOR Charles (1998, éd. or. 1989), *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris, Seuil.
- TOURAINÉ Alain (1997), *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, Paris, Fayard.
- VERLOT Marc, SUIJS Stijn (2000), L'apprentissage pragmatique de l'interculturel, *VEI Enjeux* (120), p. 111-125.
- WEINSTOCK, Daniel (1998), La citoyenneté comme 'réponse' au problème du pluralisme des sociétés modernes, in J. Black, H. P. Glenn, D. Juteau, D. Weinstock, *Les Enjeux de la citoyenneté. Un bilan interdisciplinaire*. Montréal, Immigration et métropoles, Working paper.
- WIENER Céline (1996), Les foulards noirs et la République, in *L'Etat de droit, Mélanges en l'honneur de Guy Braibant*, Paris, Dalloz, p. 761-775.