## **Aurélien ARAMINI**

# Du racisme et des jeunes

Enquête sur la lutte contre le racisme et l'antisémitisme à l'école

### **Sommaire**

### **Introduction** (p. 3)

**Chapitre premier** – Racisme(s) et antiracisme(s) : la circulation du racisme (p. 9)

**Chapitre deuxième** – La lutte antiraciste différentialiste et ses limites : du différentialisme au séparatisme (p. 38)

**Chapitre troisième** – La lutte antiraciste universaliste et ses limites : l'universalisme républicain en question (p. 56)

**Chapitre quatrième** – Les contradictions super-structurelles de la lutte antiraciste au collège des Sapins (p. 73)

Chapitre cinquième – La spécificité de la lutte contre l'antisémitisme (p. 90)

Conclusion et perspectives (p. 104)

Annexe – Les interventions d'associations dans les établissements scolaires de la région

#### Introduction

Cet ouvrage a pris forme dans le cadre d'une mission académique en lien avec la plateforme PIRA (Plateforme internationale sur le Racisme et l'Antisémitisme). Cette mission m'a conduit à examiner les moyens mis en œuvre dans différents établissements scolaires pour lutter contre le racisme et l'antisémitisme à l'école ainsi que les difficultés concrètes auxquelles cette lutte est confrontée. Dans cet objectif, j'ai mené de septembre 2020 à mars 2021 une série d'entretiens de terrain avec des élèves, des professeurs, des personnels de direction et des militants associatifs. Ce sont les paroles des élèves et des acteurs de la lutte antiraciste qui constituent la matière de départ de ce livre.

#### Le dilemme fondamental de la lutte antiraciste : de la philosophie à la pratique

Mon intention initiale était de mettre en lumière les ressorts et les limites de la lutte antiraciste, ainsi que les enseignements qu'il est possible d'en tirer pour résoudre, dans une certaine mesure, ce que Pierre-André Taguieff a identifié comme le « dilemme fondamental » de l'action antiraciste. La lutte contre le racisme et l'antisémitisme ne peut ignorer ce dilemme qui vient « du heurt de deux obligations morales et politiques contradictoires : au respect inconditionnel des identités collectives ou des différences culturelles s'oppose le devoir impératif de contribuer à réaliser l'unité de l'espèce humaine, laquelle doit profiter à tous les hommes »<sup>1</sup>.

Au cours de mon enquête, je suis parvenu progressivement à l'idée que le « racisme » des élèves se présente beaucoup moins comme un système de croyances ou une structure que comme un système de relations où se croisent des récits biographiques et s'affrontent des menaces identitaires, culturelles, économiques et sociales. Pour cette raison, j'ai été conduit à envisager le « dilemme fondamental » de l'action antiraciste moins de manière théorique qu'à partir des problèmes d'interactions et de réactions entre les jeunes « Français » et les « jeunes qui ont une origine »², interactions et réactions jouant sur plusieurs registres mais sur-interprétées en termes d'appartenance « raciale » par les uns et les autres. Lorsque ces problèmes se traduisent dans le milieu scolaire par une *circulation cyclique des affects racistes*,

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Pierre-André Taguieff, « Antiracisme », *Guide républicain*, Delagrave Édition, 2004, p. 24. Si je me réfère à de nombreuses reprises aux travaux très stimulants sur le plan conceptuel de P.-A. Taguieff sur le racisme, je tiens à signaler que je ne me prononce pas sur ses récentes prises de position.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Je reviendrai plus avant sur le choix des termes pour désigner les différents groupes identifiables dans cette enquête : voir *infra* le premier chapitre.

la lutte antiraciste peut avoir des effets contradictoires. Le dilemme fondamental initial devient alors un problème pratique : la lutte contre le racisme et l'antisémitisme peut alimenter paradoxalement le racisme et l'antisémitisme. Mon espoir est que cette lutte s'affranchisse du cercle vicieux où elle est enfermée. L'enjeu est immense et va bien au-delà des ambitions de ce petit livre. Comme l'écrivait Michelet dans sa lettre préface du *Peuple* : « ne devenons jamais deux nations, je vous prie »<sup>3</sup>.

Ce travail n'a pas de prétention universitaire : il ne propose ni un état des lieux du racisme dans l'école française ni une théorie générale du racisme. Construit à partir d'expériences concrètes, d'entretiens de terrain et de lectures sociologiques, historiques et philosophiques, cet essai de « philosophie sociologique » vise à fournir aux acteurs de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme des pistes de réflexion pour éclairer des questions embarrassantes dont le traitement est trop souvent laissé à l'initiative individuelle de chefs d'établissement, d'enseignants ou de militants qui se retrouvent parfois en porte-à-faux avec les parents, les collègues ou d'autres institutions.

#### Le choix du terrain

À partir des réponses à une première enquête menée entre le 20 janvier et le 9 mars 2020 auprès de 210 établissements scolaires publics et privés de l'enseignement secondaire de l'Est de la France<sup>4</sup>, j'ai sélectionné trois établissements pour examiner plus précisément la manière dont les acteurs eux-mêmes appréhendent la lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Afin de constituer un champ d'étude suffisamment varié, j'ai retenu plus particulièrement un collège REP (Réseau d'éducation prioritaire), un collège rural et un lycée professionnel en zone urbaine. La spécificité de chacun de ces établissements m'a permis de développer une approche comparative fort éclairante. Mon expérience d'enseignant depuis une vingtaine d'années dans cette région a également nourri cette enquête même si elle repose avant tout sur les paroles des élèves et des acteurs avec lesquels je me suis entretenu.

Le premier établissement que j'ai sélectionné est le collège Diderot situé dans une ville de taille moyenne, préfecture d'un département rural. Placé entre le quartier des Saules, « quartier prioritaire de la ville », et la grande zone commerciale qui précède l'entrée de la ville, ce collège ressemble à tous les collèges de zone d'éducation prioritaire. Sur les 560 élèves, 30% sont issus

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Michelet, Le Peuple, (éd. Paul Viallaneix), Paris, GF Flammarion, 1974, p. 75.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Une deuxième enquête a été réalisée au cours de l'année 2020/2021; les résultats ainsi que quelques pistes d'interprétation figurent en annexe du présent ouvrage.

de ce quartier prioritaire. Ce premier terrain présente l'intérêt de se situer dans un cadre où se rencontrent des populations très hétérogènes : jeunes issus de l'immigration, ruraux et migrants mineurs isolés. Certaines tensions – telles que le refus de travailler avec des « Français » – s'étant manifestées au sein de l'établissement, l'intervention de la Fondation Histoire de l'Holocauste a été sollicitée.

En deuxième lieu, j'ai choisi le collège des Sapins, un petit établissement de zone rurale rassemblant 330 élèves. L'association qui est intervenue est l'AAE (Association d'Aide aux Exilés) en partenariat avec une autre association « Art sans frontières ». Le projet, construit avec l'équipe pédagogique, a été précédé d'un travail préparatoire effectué avec les élèves et a donné lieu à une demi-journée de rencontre avec des migrants. Par ailleurs, une collaboration artistique impliquant les élèves et les migrants a débouché sur la réalisation d'œuvres encore exposées au collège. L'intérêt particulier de cet établissement est d'offrir un terrain d'étude de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme dans un milieu rural où l'expérience de la « diversité ethnique » est quasiment absente. En outre, le déroulé de l'action a révélé des tensions entre l'institution scolaire et l'autorité préfectorale qui méritent d'être interrogées.

Enfin, le troisième établissement qui a retenu mon attention est le lycée professionnel Albert Schweitzer situé dans une grande ville industrielle de l'Est de la France. Le site principal se situe à deux pas du centre-ville et le second site est localisé dans l'aire urbaine. Il faut gravir une colline pavillonnaire pour rejoindre le site « Kleber » du lycée au cœur du quartier « prioritaire » du Bois joli. L'association intervenante est l'Association PFEP (Pour une Fraternité Entre les Peuples). Depuis 2012, elle propose chaque année aux établissements de l'aire urbaine un projet « clé en main » centré sur une représentation théâtrale suivie d'un débat avec un ou plusieurs spécialistes. Ce projet a pour objectif « la prévention de tous les phénomènes de racisme, d'antisémitisme et de discrimination et la prévention des phénomènes de radicalisation ». Les élèves du lycée professionnel ont assisté à deux spectacles théâtraux : le premier traitant du thème « du racisme et de l'intégration des migrants » et le second évoquant « l'acceptation de l'autre et de sa religion ». L'étude de ce troisième terrain est tout particulièrement justifiée par le contexte de cet établissement d'environ 700 élèves où de vives tensions se manifestent parfois entre les élèves d'une section de baccalauréat professionnel « Métiers de la sécurité » et des jeunes issus de l'immigration d'autres sections ou du quartier sensible où est implanté l'un des deux sites du lycée.

La manière dont les demandes d'intervention d'associations ont émergé et se sont formulées s'est précisée au fur et à mesure des entretiens avec les différents acteurs. Bien souvent, ces demandes s'articulent à d'autres demandes d'intervention, à des stratégies internes à

l'établissement ou à des pratiques pédagogiques d'enseignants, dont l'ensemble constitue les « moyens mis en œuvre pour lutter contre le racisme et l'antisémitisme à l'école ».

### Les entretiens et l'interprétation

Les analyses que je propose dans le présent ouvrage s'appuient essentiellement sur des entretiens réalisés entre septembre 2020 et mars 2021. Ces entretiens avaient pour but de « donner » la parole aux « acteurs » de terrain et aux élèves au sein des établissements retenus. Le terme « acteurs » désigne les enseignants qui ont sollicité l'intervention d'associations, les équipes de direction des établissements concernés ainsi que les intervenants des associations ou des institutions sollicitées<sup>5</sup>. À l'exception de deux entretiens menés par visio-conférence, toutes les rencontres se sont déroulées « masqués » pour des raisons sanitaires. Certes, je n'ai pas pu identifier certaines expressions des élèves ou des acteurs<sup>6</sup> mais en contrepartie le port du masque a été utile pour garantir l'anonymat. Mes interlocuteurs étant pour ainsi dire « floutés », leur parole en était fort probablement plus libre.

L'objectif de ces entretiens était de mettre en lumière les manifestations du racisme et de l'antisémitisme dans les établissements scolaires et les stratégies mises en place pour les combattre. J'ai pris soin d'éviter de me référer aux expressions utilisées sur la scène idéologique (« racisés », « privilège blanc », « décolonial ») qui risquent d'obérer la perception de ces manifestations par les acteurs, même si j'ai voulu parfois « tester » certains concepts polémiques tels que « racisme systémique » ou « racisme anti-blanc ». Je me suis efforcé de me tenir au plus près des économies émotionnelles et des représentations que se font les élèves et les acteurs sans les faire interférer avec les débats théoriques, ce qui ne signifie pas que ces débats n'alimentent ou ne structurent en rien les représentations des différents acteurs de terrain,

-

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> J'utilise le terme « acteur » pour insister sur le fait que les individus interrogés sont porteurs d'un discours qui reflète une situation et vecteurs d'une action qui vise à modifier cette situation. Certes, les acteurs sont par certains aspects aussi « agents » qui, plus qu'ils n'agissent, sont « agis » par des situations extérieures et des logiques intériorisées. Toutefois, je considère qu'il est fondamental d'attribuer une part d'autonomie aux individus qui connaissent le social parce qu'ils le font. Je reviendrai plus avant sur le choix des termes utilisés pour cartographier la réalité sociale dans laquelle les acteurs inscrivent leur lutte contre le racisme et l'antisémitisme.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Je me permets de rapporter une anecdote sur l'interprétation des signes non verbaux. Arrivé au lycée professionnel Albert Schweitzer, je me rends à l'accueil après avoir effectué les gestes d'hygiène d'usage. Très serviable, la concierge m'offre un verre d'eau pour patienter, je suis en avance. Dans la pièce, une jeune femme de type maghrébin – manifestement liée à l'accueil aussi – prend son repas ; elle n'est donc pas masquée. Je tente : « je suis chargé d'une mission concernant la lutte contre le racisme ». « Vaste sujet ! » me répond la concierge qui ajoute aussitôt « mais il n'y a pas de problème ici ». Sa jeune collègue me regarde et me sourit, manifestement gênée de ne pas pouvoir dire quelque chose ou, peut-être, se retenant de parler, ce qu'elle cherche à me faire comprendre par son sourire. Bien que rétrospectivement je n'en aie pas de certitude, j'interprète spontanément ce sourire – rare signe non verbal que je saisirai en cette période de coronavirus et de masques généralisés – comme « oui, il y a des problèmes mais je ne peux pas le dire ».

tout particulièrement celles des militants associatifs, mais la distance est souvent immense entre la scène idéologique et le vécu quotidien des acteurs.

Ces entretiens sur lesquels se fondent mes analyses ont eu pour première vocation d'être descriptifs : il ne s'agissait ni de juger, ni de condamner mais d'observer *ce qui se manifeste* en termes de racisme ou d'antisémitisme et de lutte contre ces phénomènes au sein des établissements scolaires. Il m'a semblé essentiel de « donner la parole » aux élèves et aux acteurs afin de mettre en évidence le vécu de chacun « à la première personne » concernant le racisme et la lutte antiraciste. Toutefois, je me suis également attaché à proposer une lecture conceptuelle des situations que j'ai observées en m'appuyant sur des travaux de philosophes, de sociologues ou d'historiens. En confrontant les idées aux faits, j'ai cherché à mettre en lumière les présupposés et les tensions du discours des élèves et des acteurs, tout en me gardant, je l'espère, « des décrochages interprétatifs hâtifs ou des formalisations-théorisations généralisatrices prématurées »<sup>7</sup>. Mon objectif n'était pas tant de confronter les « théories » au réel que d'identifier les ressources théoriques permettant une meilleure compréhension de ce que disent et font les élèves ou les acteurs de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme.

\*

Le premier chapitre de cet ouvrage se propose d'identifier le « racisme » contre lequel différents moyens de lutte ont été mis en œuvre par les acteurs éducatifs et associatifs. À partir du discours des élèves et des acteurs de la lutte antiraciste, j'ai souhaité mettre en lumière la circulation cyclique des affects racistes au sein d'un espace social donné : cette « circulation des affects racistes » constitue un obstacle majeur à la lutte antiraciste dans la mesure où il peut en pervertir la logique (« Chapitre premier – Racisme(s) et antiracisme(s) : la circulation du racisme »). J'analyse ensuite deux dilemmes auxquels les différents acteurs de la lutte antiraciste ont été confrontés dans les établissements scolaires étudiés, dilemmes qui alimentent la circulation du racisme (« Chapitre deuxième – La lutte antiraciste différentialiste et ses limites : du différentialisme au séparatisme » et « Chapitre troisième – La lutte antiraciste universaliste et ses limites : l'universalisme républicain en question »). Les deux chapitres suivants sont consacrés à deux autres difficultés qui ne se situent pas au cœur du cercle vicieux du racisme mais qui peuvent compromettre la mise en place d'une lutte antiraciste en raison de

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Bernard Lahire, *L'esprit sociologique*, Paris, Éditions La Découverte, 2005, pp. 37-38.

possibles interférences avec les moyens de lutte évoqués dans les chapitres précédents : ces difficultés tiennent à l'existence d'une contradiction super-structurelle en matière de politique migratoire (« Chapitre quatrième : les contradictions super-structurelles de la lutte antiraciste au collège des Sapins ») et à la distinction nécessaire mais périlleuse entre le racisme et l'antisémitisme (« Chapitre cinquième : la lutte contre l'antisémitisme »).

### Chapitre premier

### Racisme(s) et antiracisme(s) : la circulation du racisme

#### Introduction

L'étude des moyens mis en œuvre pour lutter contre le racisme et l'antisémitisme nécessite au préalable d'identifier l'objet de cette lutte. Le concept de « racisme » a fait l'objet de nombreux travaux historiques, philosophiques ou sociologiques. Il n'est pas aisé de donner une définition maniable de ce « mot problème » où « s'accrochent et se nouent un grand nombre de problèmes »<sup>8</sup>. De plus, il n'est pas pertinent de construire *a priori* un concept de racisme et de l'utiliser comme une grille de lecture abstraite pour appréhender le vécu des élèves et des acteurs. Cependant, il est possible de proposer une approche raisonnée non du racisme en soi mais de ses manifestations précises dans une configuration socio-économique donnée : au lieu de traiter du racisme en général, mon propos se concentre sur les représentations que s'en font les élèves qui le vivent, l'expriment ou le subissent. Dans les pages qui suivent, il ne saurait donc être question d'une théorie générale du « racisme » mais d'une approche du « racisme » restituant l'économie émotionnelle du « vécu » de collégiens ou de lycéens d'établissements de l'Est de la France dont il faut prendre la mesure, faute de quoi l'idée même de lutte contre le racisme risquerait d'être indéterminée.

#### I. Le racisme relationnel

Dans le cadre d'une étude sociologique, le racisme peut être défini comme un système de croyances<sup>9</sup> ou encore être conçu comme l'expression d'une structure<sup>10</sup>. Dans le discours des élèves qui sont confrontés à des manifestations du racisme dans les établissements où je me suis rendu, mon premier constat est que le racisme est d'abord *vécu* comme un système de relations et d'interactions face-à-face : avant d'être défini comme système de croyances ou

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> P.-A. Taguieff « Les présuppositions définitionnelles d'un insaisissable : *le racisme* », *Mots*, n°8, mars 1984. Numéro spécial. L'Autre, l'Étranger, présence et exclusion dans le discours. pp. 71-107, p. 73.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Ainsi : « la personne raciste *croit en l'existence de races*, c'est-à-dire des groupes qui sont hiérarchisés, certains étant supérieurs à d'autres. Selon les contextes, cette hiérarchie s'opère en fonction de l'origine réelle ou fantasmée de ces groupes, de leur culture, de leur religion » selon Sarah Mazouz interrogée par Yvon Du Roy « Race, racisme, racisé, privilège blanc, indigéniste... Comprendre ce qui se cache derrière les mots » 5 mars 2021, https://bastamag.net (je souligne).

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> « Comme son nom l'indique, cette expression [de « racisme structurel »] désigne l'existence d'un racisme qui, en étant à la fois systémique et institutionnel, participe à une structuration inégalitaire des sociétés modernes » Rachida Brahim, « Racisme structurel et privilège blanc Entretiens croisés, 2e partie », Dossier : Polémiques et controverses autour de la question raciale 14 juin 2019, https://laviedesidees.fr.

d'être conçu comme une structure sans sujet, le racisme pour les élèves qui me disent vivre des situations où se manifeste du racisme se présente comme un *type d'interactions* et s'inscrit dans une lecture toujours-déjà racialisée du social. C'est cette caractéristique fondamentale du « racisme » des élèves que je vais m'attacher à élucider dans un premier temps.

#### A. Une lecture racialisée du social chez les élèves

Lors de mes entretiens, la première question posée aux élèves était la suivante : « Avez-vous déjà été témoins de manifestations de racisme ? ». Dans l'immense majorité des cas au collège Diderot et au lycée professionnel Albert Schweitzer, les réponses ont été affirmatives<sup>11</sup> et situées d'emblée sur le terrain de l'expérience et des interactions sociales :

Luna (élève en section « métiers de la sécurité ») : « On va dire que dans la société de maintenant, on a les blancs et on a les noirs et en général on a beaucoup de conflits, et tout de suite "tu n'as pas la même couleur, tu n'as pas mes origines, tu ne viens pas du même pays que moi" et tout ça ».

- [...]
  Hugo (élève en section « métiers de la sécurité ») : « Clairement, c'est par groupes. Le groupe des blancs, le groupe des Arabes ».
- Bouchra (élève en section « gestion administration ») : « J'ai déjà vu de mes propres yeux, quand on voit la vie d'un blanc et la vie de quelqu'un qui est d'origine, ce n'est pas toujours la même... »
- [...]

  Mélina (élève en section « gestion administration ») : « il y a quand même, tu peux dire la vérité, il y a la partie "arabe" et la partie "française", on ne va pas se mentir, chacun sa mentalité ».

Jeanne (élève en section « métiers de la sécurité ») : « Oui, c'était en cours de maths, ils se sont engueulés au milieu de la classe pour les origines d'un des deux... Un élève français qui a insulté un autre élève qui est turc. Ils ne se sont pas battus, justement, celui qui est turc est sorti de la classe pour éviter de se battre avec le Français qui l'avait insulté, il est parti se calmer dans le couloir ».

Emma (collégienne): « Par exemple, il y a le noir – ce n'est pas méchant mais ils l'appellent comme ça – et il y a le Français qui arrive; il le regarde de haut en bas, des fois la personne concernée va le prendre mal et des fois, ça part un peu dans un autre sujet... »

Bien d'autres extraits des entretiens vont dans le même sens et décrivent le « racisme » de la même manière : lorsqu'il est question de « racisme », les élèves n'évoquent pas spontanément un « système de croyances » dont certains élèves seraient porteurs ou encore moins une « structure » mais un type d'interaction au sein d'un espace social lu d'emblée en termes « racialisant ». Dans le discours des élèves, je distinguerais ce qui, pour eux, est problématique et condamnable – le « racisme » comme expression d'inégalité, de conflit, de rivalité – et ce qui, pour eux, relève du constat – « il y a » des « blancs », des « arabes » et des

[...]

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Les réponses négatives relevaient d'une forme de « politiquement correct » qui s'évanouissait très rapidement lors de l'entretien. Sur le « racisme latent » au collège des Sapins, voir *infra*. Chapitre quatrième « Les contradictions super-structurelles de la lutte antiraciste au collège des Sapins », p. ### sqq.

« noirs ». Alors que le « racisme » est unanimement condamné, la « racialisation » spontanée des rapports sociaux relève de l'évidence<sup>12</sup>. C'est cette pseudo-évidence – qui contribue justement à alimenter le racisme qui en procède – qu'une pensée antiraciste doit s'attacher à récuser.

Chez les élèves avec lesquels je me suis entretenu, le « racisme » n'est pas exprimé et ressenti comme l'affirmation théorique de l'existence de « races » qui diviseraient l'humanité en une hiérarchie rigide et dont les caractéristiques biologiques seraient l'explication ultime de leurs productions culturelles. Le « racisme » que l'on rencontre ici renvoie beaucoup plus simplement au constat d'une *polarisation conflictuelle* de la société entre des individus ou des groupes identifiés comme *différents* : les « blancs », le « français » d'une part et les « arabes », le « noir », « celui qui a des origines » d'autre part.

Si ces groupes identifiés par les termes de « blanc », « arabe » ou « noir » ne sont pas d'emblée hiérarchisés, ils s'inscrivent toutefois assez rapidement dans des rapports de type agonistique (« il le regarde de haut en bas », « en général on a beaucoup de conflits » etc.) ou dans des relations concurrentielles où différence ethnique et différence de destin social tendent à se confondre. Tel est le point de vue de Bouchra, élève en filière « gestion/administration » au lycée professionnel Albert Schweitzer, point de vue partagé par Jeanne, qui suit une formation dans les « métiers de la sécurité » dans le même établissement :

Bouchra: « La plupart des blancs ont la vie plus simple que celui qui a une origine. Financier, tout, tout, recherche d'emploi... »

Jeanne : « C'est sûr, je vais te prendre un exemple, je vais avec celui de ma classe qui est turc, on va les deux se présenter à un stage, il n'en prenne qu'un, je sais que j'ai 80% de chances d'être prise et lui beaucoup moins ».

La rivalité entre « blanc » et « celui qui a une origine » s'exprime aussi dans un espace social traversé par des rapports de forces où le « blanc » n'est pas toujours en position dominante :

- Dans le quartier de ce lycée, la « ZUP » comme disent les élèves, vous avez l'impression d'être bienvenu ?

Hugo: « Absolument pas... »

Luna : « On a une tenue pro... avec le nom du lycée... Dès qu'on passe le portail, on est en insécurité. On est des cibles, il y a déjà eu des cas, coup de couteau, il y a déjà eu tout ça ».

- Et pourquoi?

Luna : « C'est la tenue bleue, c'est la sécurité, on est les méchants alors qu'on est des lycéens ».

Hugo: « Ça revient toujours à la tenue. Chez certaines personnes blanches, ils vont aller le harceler,

s'il est moins grand, moins costaud. Des blancs qui harcèlent un Arabe, c'est très rare ».

Clara : « Ils ont le sentiment de supériorité... »

Par « racialisation », j'entends « un processus par lequel une société se représente, de façon plus ou moins décisive, comme constituée de groupes raciaux, de races en concurrence et en opposition » (Wieviorka Michel, « Racisme, racialisation et ethnicisation en France », *Hommes et Migrations*, n°1195, février 1996. Cités, diversité, disparités. Quelques mécanismes de ségrégation. pp. 27-33). À mon sens, il s'agit bien de « racialisation » spontanée du social par les élèves et non seulement d'ethnicisation car ils répondent à la question de la savoir s'ils ont été témoins de manifestations du « racisme ».

Hugo : « Parce qu'ils viennent à plusieurs, ce n'est pas une personne contre une personne... Tout un groupe contre une seule personne, pour se sentir en supériorité »

- C'est fréquent ?

Hugo : « Oui, c'est très fréquent, c'est sûr, quand il y a des soucis, ils viennent tous en groupe »

Indépendamment d'une « définition » du racisme et du concept de « race », s'esquisse, tout au long des entretiens réalisés, une lecture « raciale » de la vie sociale ou, plutôt, une *lecture de l'expérience sociale à partir d'une grille raciale*. Ce qui est premier, ce n'est pas un *système de croyances* mais un ensemble d'*interactions* dans l'espace social, économique ou professionnel. Chez les élèves et les acteurs – mais à un degré d'adhésion différent – la présence du « racisme » coïncide avec une lecture du « social » exprimée en langage racialisant. Au-delà de leur diversité, les termes choisis (« blancs », « français » d'une part et « arabes », « noirs », « celui qui a des origines ») renvoient d'abord à des groupes homogènes en opposition fonctionnelle qui se définissent par leur relation – je reviendrai ultérieurement sur les questions que soulèvent la qualification de ces « groupes » sociaux, leur homogénéité et le vecteur de la racialisation.

### B. De quel racisme est-il question?

Face à ces discours opposant les « blancs », les « Arabes », les « Noirs » ou encore « ceux qui ont une origine », peut-on parler de « racisme » et, si tel est le cas, en quel sens ? S'agit-il de racisme « primaire », « secondaire » ou « tertiaire » pour reprendre la distinction problématisée par P.-A. Taguieff¹³ ? Au cours des entretiens, il est apparu que certains élèves expriment clairement des formes de réactions de rejet vis-à-vis de l'inconnu, c'est-à-dire un racisme « primaire », particulièrement net au collège des Sapins¹⁴. Au lycée professionnel Albert Schweitzer ou au collège Diderot, apparaissent plutôt des formes de rationalisations diverses, souvent très maladroites, pour justifier des discours d'exclusion ou de séparation, c'est-à-dire un racisme « secondaire » relevant d'un « bricolage idéologique » à partir de « matériaux affectifs, notionnels, discursifs » fournis par l'hétérophobie primaire¹⁵. En revanche, aucun élève ne mobilise un discours savant inscrit dans une théorie constituée. Je n'ai jamais décelé de références aux théories construites par l'anthropologie raciale du XIXe siècle

 <sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Sur ces trois niveaux de « racisme », on consultera, outre l'ouvrage essentiel *La force du préjugé*, l'article déjà cité de P.-A. Taguieff « Les présuppositions définitionnelles d'un insaisissable : *le racisme* », *op. cit.*, p. 77 sqq.
 <sup>14</sup> Voir *infra*, « Chapitre quatrième : les contradictions superstructurelles de la lutte antiraciste au collège des Sapins ».

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> P.-A. Taguieff « Les présuppositions définitionnelles d'un insaisissable : *le racisme* », *op. cit.*, p. 78 sqq. Sur ces formes de rationalisations, voir les pages qui suivent.

ou par les écrits plus récents d'un Alain de Benoist ou d'un Renaud Camus. Les références au racisme « savant » sont totalement absentes dans le discours des élèves et quasiment absentes dans celui des acteurs de la lutte antiraciste<sup>16</sup>. Bien éloigné des discours audibles sur la scène médiatique, le racisme exprimé et ressenti par les élèves relève-t-il donc simplement du « racisme de rue », selon l'expression de Colette Guillaumin dans L'idéologie raciste<sup>17</sup>? Un racisme « savant » non formulé ne constituerait-il pas l'arrière-fond culturel dont les discours sont imprégnés ? Bref, y a-t-il un sens à établir un rapport de causalité entre les pensées d'un Gobineau ou d'un Renan et une proposition telle que celle-ci, entendue dans le cadre d'un entretien : « on va dire que dans la société de maintenant, on a les blancs et on a les noirs »? Inversement, le cadre théorique structuré d'un racisme « tertiaire » est-il la condition nécessaire pour que se formule une cartographie sociale où se distinguent des « blancs » et des personnes qui « ont une origine » ? La conséquence de la réponse à cette question n'est pas sans importance : le discours antiraciste devra être orienté tout autrement selon qu'il existe ou non un lien entre le « racisme de rue » et le racisme théorique du XIXe siècle lié à l'entreprise coloniale. Pour ma part, je ne suis pas convaincu de l'existence de ce lien dans le discours et le vécu des élèves même s'ils peuvent parfois se faire l'écho de propos qui impliquent une certaine vision de l'histoire. Ainsi, une professeure d'histoire me rapporte un échange après un cours sur le génocide arménien :

j'ai une petite qui était dans le groupe-là qui me dit : - « Moi, j'écoute un rappeur qui s'appelle Moha la Squale » - « Oui, je vois qui c'est » Elle me dit qu'il parle du génocide des Algériens à la fin de la guerre d'Algérie. [...] Dans un titre de Moha la Squale apparemment, il parle du génocide des Algériens à la fin de la guerre d'Algérie...

Je reviendrai plus avant sur la question du rapport à l'histoire dans le cadre de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Mais quoi qu'il en soit, le racisme relationnel ne me semble pas être la transposition sur le plan des relations entre élèves d'un système constitué de croyances.

Si l'une des caractéristiques du « racisme » consiste à enfermer l'individu dans un destin et à lui dénier des aptitudes morales, il faut remarquer qu'il n'y a pas d'absolutisation ni de « rigidification » des différences, même lorsqu'une personne exprime dans un entretien des opinions que l'on qualifierait d'emblée de « racistes ». Ainsi, après avoir évoqué les violences commises par les « Arabes » à leur égard lors d'interventions dans un quartier, des élèves pompiers volontaires tiennent à préciser ceci :

les raisons de ma réticence à l'utilisation du terme « racisé ».

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Le terme de « racisé » n'apparaît jamais, celui d'« intersectionnalité » non plus. J'ai noté une seule référence à l'idée de « grand remplacement » mais utilisée au second degré dans la perspective d'une dénonciation de cette idéologie. Outre le fait qu'il soit absent du discours des élèves et des acteurs, j'évoquerai dans les prochaines pages

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Colette Guillaumin, L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel. Paris- La Haye, Mouton, 1972.

Clara : « Après, je ne mets pas tout le monde dans... J'ai des amis arabes mais il y en a clairement qui... Voilà ».

Hugo : « C'est comme partout, il y a des mauvais Arabes et des mauvais blancs... Partout, il y a des bons et des moins bons, ce n'est pas une globalité mais une minorité. »

Les propos de Clara et d'Hugo indiquent que la barrière raciale est franchissable par les individus en raison de la singularité des relations : amitiés, goûts partagés... Cela confirme que le racisme de rue vécu en première personne ne dérive pas d'une théorie raciste construite qui interdirait ces relations ou, en tout cas, la singularisation des rencontres. En effet, la différence de « mentalité » entre « Français » et « Arabes » est perçue comme réelle mais non insurmontable. Il est intéressant de noter dans le cas suivant le déplacement du schéma de l'intégration puisque c'est la « Française » qui se voit intégrée par les « Arabes ». Ainsi lorsque Mélina distingue la partie « arabe » et la partie « française » de leur classe, chacune étant dotée d'une « mentalité » particulière, sa camarade de classe lui fait remarquer :

Bouchra: « Oui, mais Linda elle est plutôt avec nous, pourtant c'est une Française ». Mélina: « Oui, mais celle que tu me parles, au début elle était côté « Françaises », parce que c'est vrai, quand je parle avec elle – en vrai c'est un bon exemple – elle me dit "en fait je suis Française, je ne veux pas venir vers le groupe arabe, je ne me sentirais pas moi-même... "Je suis une Française, je ne suis pas arabe" elle avait cette mentalité-là jusqu'à ce que ce soit à nous qui viennent vers elle pour lui dire "On est pareil que toi"».

La force de la formulation de cette vision « racialisée » du « social » ne résulte pas tant de sa rigidité ou de sa radicalité que de la simplification qu'elle permet : la possible circulation d'un groupe à l'autre indique que la séparation entre « le groupe arabe » (« nous ») et le « côté "Françaises" » (« Linda ») n'est pas de l'ordre de l'essence. Il est fort probable que cette polarisation de la classe mobilisée par les élèves relève d'une généralisation spontanée et que la réalité vécue de « l'intérieur » est beaucoup plus fragmentée qu'il n'y paraît. Ainsi, après avoir évoqué le destin social plus sombre réservé à ceux « qui ont une origine », Bouchra et Mélina affirment qu'il y a du racisme entre communautés « d'origine » :

Bouchra: « Oui, c'est vrai, par exemple, les Turcs c'est une des origines qui se mélangent le

Mélina : « Les Turcs, à la base, ils n'aiment pas les Arabes. En fait il y a des religions qui ne s'aiment pas ».

Cette conflictualité interne à « ceux qui ont une origine » est évoquée par la principale du collège Diderot qui me rapporte ce qu'elle a constaté lorsqu'elle était principale d'un collège REP + dans le quartier des Orchamps situé dans une autre grande ville de la région :

Bien sûr, les communautés entre elles ne se font pas de cadeaux... Parfois j'ai été confrontée à des familles qui ne voulaient absolument pas que les enfants, par exemple un garçon et une fille qui s'entendent bien, les familles se sont absolument opposées... Le garçon a dû partir de l'établissement. Il y a eu des menaces, des menaces physiques, on a dû changer le garçon d'établissement.

Tout un ensemble de nuances est apporté dans le discours des élèves à la cartographie racialisante du social qu'ils adoptent spontanément. Si le racisme peut être lié à la « couleur de peau », cette implication n'est pas nécessaire. Les élèves le reconnaissent d'ailleurs euxmêmes : « ce n'est pas tant la couleur de peau que l'origine » qui est évoquée. La précision apportée par Hugo, élève de section « métiers de la sécurité » en lycée professionnel, est révélatrice de ce flottement entre « couleur » et « origine » : « Dans ma classe, il n'y a que deux personnes de couleur, enfin... de différentes origines » [il s'agit d'élèves d'origine turque].

La dimension géographique nuance elle aussi les catégories raciales comme le signale une professeure du collège Diderot :

- Vous constatez des tentatives de « séparatisme »?

L'objectif de l'école, c'est qu'ils voient un autre univers... donc on essaie de brasser au maximum... Mais venez à 13h30, devant la grille, vous aurez tous les gamins du quartier car ils sont externes donc, ils se retrouvent là... Est-ce qu'ils ont à ce moment un sentiment de communautarisme? Peut-être... Je ne sais pas... Tous ceux qui sont externes, ce sont les gamins du quartier...

- Qui sont donc « arabes » pour la plupart ?

Oui, la plus grosse partie... le quartier a une population d'origine étrangère et après les villages... on va faire une dichotomie aussi : les habitants du quartier sont d'une catégorie socio-professionnelle plutôt basse, avec des moyens financiers plus faibles et les villages, ce sont les maisons individuelles... mais il y a une nouvelle pauvreté et une pauvreté cachée dans les campagnes.

Cette même nuance apparaît lorsque des jeunes filles du lycée professionnel Albert Schweitzer évoquent les « agressions » fréquentes dans leur ville, agressions qu'elles attribuent aux rivalités entre quartiers :

Mathilde : « Ici, il y a plusieurs quartiers... Dans l'enceinte de la ville, il y a les Terrasses, le Mont-Sernin et en fait d'avoir créé des quartiers comme ça, je pense que ça peut favoriser le racisme ».

Mélina : « Ce n'est pas vraiment du racisme, c'est plus de la rivalité entre quartiers ».

Bouchra : « Par exemple il y a la ZUP, les Terrasses et le Mont-Sernin, les trois-là ils sont en rivalité ».

Les dimensions géographique et sociale de la violence ne sont pas méconnues par les élèves. Les relations conflictuelles interviennent aussi entre les jeunes du quartier et les élèves de la section « métiers de la sécurité ». Les élèves ne voient pas la cause de ces violences dans l'appartenance ethnique mais dans le « rôle » social qui leur est attribué parce qu'ils ont des « uniformes proches de ceux des gendarmes » :

Jeanne : « Si tu sors du lycée, à cinquante mètres et t'es au milieu de la ZUP du Bois joli. En fait, le lycée est posé au milieu de la ZUP... je vais vous donner un exemple, l'année dernière il y avait eu une grève de cantine, un jeudi, on a voulu... on a eu un bout de pain et un morceau de fromage qui faisait pitié, une tomate moisie, on s'est dit on va au centre-ville pour aller chercher à manger... Qu'est-ce qu'on n'avait pas eu l'idée de faire! On est parti en courant, on s'est fait caillasser ».

Bouchra: « T'étais en tenue de sécurité aussi... »

Jeanne: « On est reparti aussi vite qu'on est venu... »

Bouchra : « Ça aussi, ça peut être un motif pour un jeune de quartier de pas vouloir s'orienter dans la sécurité. Quand tu vois les jeunes comment ils se comportent vis-à-vis de la police, après ça ne donne pas trop envie ».

Si les phénomènes d'agression ne sont pas d'emblée interprétés comme des effets de la diversité ethnique, il faut remarquer que les situations conflictuelles se greffent aisément sur la racialisation du social :

- Comment vous expliqueriez que certains, dans la section « sécurité », peuvent être racistes ? Bouchra : « Par exemple, si un élève qui fait le choix de s'orienter dans la sécurité, tout ce qui est... policier, tout ça... les jeunes du quartier s'ils le savent ils vont être contre lui. Parce qu'ils vont se dire "Il est du côté de l'État et tout ça"... »

Jeanne : « Je vais couper court à tout ça, dans ma classe, il y a un Turc qui habite aux Orchamps<sup>18</sup> et il n'a jamais eu de problème... »

Bouchra : « Oui mais ici avec leur mentalité, ça peut être problématique... Aux Orchamps ça ne les dérange pas ou peut-être ils ne savent pas... Ici, ils peuvent lui prendre la tête juste pour ça... ».

Il en va de même quant à l'explication de la délinquance. Le vocabulaire de la « race » imprègne les représentations partagées tant par des « Françaises » que par des « jeunes qui ont une origine » :

Mélina : « La délinquance on ne va pas se mentir, la plupart du temps, en vérité, c'est des Arabes... Ça fait qu'il y a du racisme "Ouais l'Arabe il a fait ça, l'Arabe il a fait ci", franchement, ce n'est pas le Français qui va faire la chose... L'Arabe, il sera plus en tort vis-à-vis du Français... Ça sera plus voyant ».

- Vous pensez qu'il y a plus d'actes de délinquance commis par des « Arabes » que par des « Français » ?

Jeanne : « C'est sûr qu'il n'y a pas la même quantité de choses faites d'un côté et de l'autre, les cités, ils sont quand même beaucoup et entre eux il y a une quantité vraiment grosse de délinquance, mais après le petit Français qui est chez lui en train de faire le con avec ses potes, ça existe... En nombre, il y a beaucoup moins de personnes qui vont faire de la merde qui sont de bons petits Français que d'autres... »

Cette « racialisation » du destin social et des comportements trouve bien sûr des exceptions. L'élève turc dont il a été question dans les lignes précédentes est l'exception qui confirme la règle, ainsi qu'en témoigne la conduite de ce jeune homme, rapportée par Madame Benassir, professeure documentaliste du lycée professionnel Albert Schweitzer :

Dans la classe de cadets de la République l'année dernière, il y avait deux élèves d'origine turque... Et il y a eu plusieurs fois des altercations avec des élèves d'accueil vente, dont un qui était très très dur, qui avait eu des problèmes avec la police. C'était allé loin, ils étaient entrés dans la salle, ils ont insulté les filles "Sales flics... Sales putes de flics" Là, en général, les garçons interviennent et un des garçons d'origine turque, Servan, est vraiment intervenu [en faveur des filles]. En plus, il était très impressionnant physiquement parce qu'il faisait presque deux mètres et il était très large. Il leur a foncé dessus et il a dit "Vous me faites honte! Je viens moi aussi d'une famille musulmane, je viens aussi d'une cité, vous me faites honte : sortez de cette salle!"...

Une autre dimension contribue à renforcer la « racialisation » de la société : il s'agit de la dimension religieuse. La religion se mêle à la racialisation et devient un des éléments clefs de la polarisation de la société. Au collège Diderot, Madame Manet, professeur d'histoire géographie m'explique :

C'est compliqué parce que ce n'est jamais dans l'explicite, c'est toujours implicite mais j'avais vraiment l'impression d'avoir une classe avec deux groupes qui ne se mélangeaient jamais, qui ne

 $<sup>^{18}</sup>$  Les Orchamps est un « quartier prioritaire de la politique de la ville », anciennement « zone urbaine sensible ».

se parlait pas et j'avais souvent de la part de ceux qui représenteraient le quartier dans leur façon de parler une sémantique : « vous/nous ». D'opposition. Jamais franche bien évidemment mais vraiment : « il y a vous qui êtes blanche qui représentez l'institution, la France et puis il y a nous ». On représente quoi, je ne sais pas, dans ce groupe là il y a des élèves « d'origine », mais je n'aime pas ce terme car il ne veut rien dire, dont les parents ou les grands-parents étaient algériens, marocains, turcs donc le lien ce serait la religion, mais je dis la religion ce n'est même pas la religion, la tradition musulmane plutôt et donc une forme d'opposition : vous/nous.

L'échange suivant avec des jeunes filles du lycée professionnel Albert Schweitzer fournit un autre exemple de lien entre « race » et « religion » :

Jeanne : « Une agression qui a eu lieu avec une personne d'origine x et voilà, c'est soit d'un côté ou de l'autre, on se relance la balle parce que ... »

- Et ce genre de phénomène arrive souvent ?

Jeanne : « Ici, au lycée, on n'a pas vraiment de problème là-dessus, on se respecte assez »

Bouchra: « C'est plutôt en dehors en fait... »

- Pourquoi pas dans l'établissement?

Jeanne : « Parce qu'il y a un terme, ça s'appelle la laïcité qui régit un peu tout ça et qui fait que l'on est tous pareil, religion ou pas religion »

- Pourquoi vous faites le lien entre racisme et religion ?

Sophie: « Parce que c'est très très souvent lié »

Jeanne: «L'un ne va pas sans l'autre on va dire... »

Certes, la lecture de ces lignes permet d'identifier des confusions, la plus évidente étant celle entre « origine » et « religion ». Toutefois, je ferai deux remarques. D'abord, le glissement de la question de la « race » à celle de la culture est révélateur de la « métamorphose idéologique récente du racisme » qui « réside précisément dans le déplacement de l'inégalité biologique entre les races vers l'absolutisation de la différence entre les cultures »<sup>19</sup> : on comprend la raison de l'invocation de la laïcité par les élèves qui garantirait l'école de l'absolutisation des différences. Ensuite, si le fait d'opérer cette confusion n'est pas « normal », au sens de ce qui est « droit » - et le rôle de l'école est de remettre en cause cette confusion - ce lien est « normal » dans le sens où il traduit des phénomènes récurrents aux yeux des élèves et des acteurs, des « régularités » qui sont le tissu même de leur appréhension et de leur construction du social. L'une des erreurs les plus flagrantes de la lutte antiraciste est de croire que le « racisme » peut être d'emblée réduit à une idée fausse, erreur qui résulte elle-même de la réduction du racisme à un système de croyances. Il faut donc tenir compte des régularités appréhendées par les acteurs quand bien même celles-ci seraient incomplètes et insatisfaisantes théoriquement car elles disent quelque chose de la réalité sociale où les élèves sont à la fois sujets et objets.

\*\*\*\*

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> P.-A. Taguieff, « Antiracisme », Guide républicain, op. cit., p. 24.

Les discours relatifs au « racisme » et à ses expressions provoquent toujours une certaine « gêne » chez les acteurs du monde éducatif ou associatif : la qualification de « Français », « Blanc », « Arabe » ou « Noir » etc. est toujours placée entre guillemets, à tel point que ceuxci se voient presque à l'oral! Relevant chez les élèves de collège et de lycée professionnel d'un racisme « primaire » ou « secondaire », cette lecture racialisée du social est régulièrement nuancée par les acteurs du monde éducatif et associatif qui savent bien qu'il s'agit d'une représentation, d'un « préjugé ». Sans adopter au même titre qu'une théorie sociologique constituée cette lecture qu'ils jugent insatisfaisante, ils l'admettent comme vraie dans un sens pragmatique, c'est-à-dire qu'elle constitue la grille mobilisée pour analyser la manière dont les jeunes se représentent le social. Les paragraphes qui suivent donneront à voir comment les acteurs éducatifs et associatifs interrogent la vision d'une société polarisée entre « Français » et « Arabes » qui est la plus courante et la plus spontanée au collège Diderot ou au lycée professionnel Albert Schweitzer. Lorsque j'utiliserai les mots « Français » et « Arabes » dans les pages qui suivent, ce sera toujours de manière conventionnelle et pragmatique pour désigner ce que tout un chacun met spontanément sous ces termes dans les différents établissements où je me suis rendu<sup>20</sup>.

### II. Du racisme relationnel à la circulation des affects racistes

Il n'y aurait pas de « racialisation du social » sans une efficacité du racisme séparant « racistes » et « jeunes appartenant à un groupe racialisé ». Toute la difficulté est de parvenir à rendre compte de la construction de cette « racialisation » de la société dans le discours des jeunes à qui sont destinées les interventions de lutte contre le racisme<sup>21</sup>. En partant des entretiens menés avec les élèves et les acteurs du monde éducatif ou associatif, je me suis attaché à comprendre la dynamique du racisme vécu : qui « racise » qui, comment et pourquoi ? Dans les paragraphes suivants, je restitue une économie émotionnelle du racisme telle qu'elle se manifeste à travers les entretiens que j'ai réalisés.

#### A. La distinction entre « racistes » et « racisés » en question

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Concernant le choix d'adopter le vocabulaire des acteurs, je suis les considérations méthodologiques exposées dans l'introduction de *Pourquoi moi ? Les expériences des discriminations*, François Dubet, Olivier Cousin, Éric Macé, Sandrine Rui, Éditions du Seuil, 2013, p. 16 sqq.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> J'évoquerai la question de l'antisémitisme dans la dernière partie.

Lorsque l'on aborde la question du racisme, la lecture spontanée consiste à penser que les « Français » racistes racisent les « Arabes » ou les « Noirs » qui se voient donc « racisés »<sup>22</sup>. Mais ce schéma qui a pu être valide ne rend compte qu'imparfaitement de la réalité vécue du racisme dans les établissements où je me suis rendu et suscite plusieurs observations.

Tout d'abord, l'expression « racisés » comporte une dimension passive. Or, au-delà des phénomènes d'assignation bien réels, on ne peut nier le fait que l'« auto-racialisation » est devenue première. Certes, le phénomène semble nouveau. Dans La pensée blanche, Lilian Thuram raconte qu'il se rappelle *quand* il a appris qu'il était noir, montrant en cela qu'il ne se savait pas noir avant que la société (« blanche ») ne le désigne comme tel<sup>23</sup>, alors qu'aujourd'hui, le jeune « d'origine » n'a pas (ou plus) besoin que le « Français » lui dise qu'il est « Algérien » pour s'auto-désigner comme tel. Cette « auto-racialisation » s'explique en partie par le fait que les générations précédentes ont été « racisées », mais les deux phénomènes ne s'excluent pas, bien au contraire. Il s'agit fort probablement du classique « retournement du stigmate ». Que l'on me permette une anecdote personnelle : enseignant au sein du « dispositif élèves nouvelle chance » à destination des élèves décrocheurs, je constate que la classe se divise spontanément en deux groupes : les jeunes de cité d'une part (tous « Arabes » sauf un dont le beau-père est algérien et qui vit lui aussi dans le quartier sensible des Terrasses) et les jeunes de « villages » d'autre part. Ces deux groupes d'élèves se révélant incapables de s'adresser la parole sans que la situation dégénère, je décide de séparer la classe en deux pour travailler l'oral avec les uns et l'écrit avec les autres, la distinction oral/écrit recoupant la division « jeunes de cité »/« jeunes de villages », les premiers manifestant de réelles qualités à l'oral et les seconds maîtrisant un peu mieux l'écrit. En plus des dix garçons, il y a une fille : Mélody. Étant de loin la meilleure à l'écrit, elle se retrouve dans le groupe des « villageois ». Or, elle me demande de la changer de groupe, affirmant qu'elle n'est pas française et que je l'ai « mise » par erreur avec les « Français ». Je lui explique que la division ne s'est pas effectuée selon ce critère mais elle refuse catégoriquement d'être placée dans le groupe des « jeunes de villages ». Je comprends progressivement au fil de ses explications que l'argument à ses yeux décisif pour changer de groupe est qu'elle a une grand-mère algérienne. Je me souviens que son film préféré était Il

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Je présente dans cette partie mes réticences quant à l'usage du terme « racisé ». S'il est au cœur des controverses sur la scène médiatique, il n'est pas utilisé par les acteurs ou les élèves et il est conceptuellement discutable comme j'essaie de le montrer. Je privilégierai donc les expressions des acteurs telles que « jeune qui a une origine » ou des formules telles que « individus appartenant à un groupe racialisé ».

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Lilian Thuram, *La pensée blanche*, éd. Philippe Rey, 2020. Voir aussi le débat entre Lilian Thuram et Michel Wieviorka lors de la séance du séminaire scientifique de la Plateforme PIRA consacrée à la présentation de l'ouvrage *La pensée blanche*.

*était une fois dans l'Oued* où un jeune « Blanc » de cité fait tout son possible pour être intégré et « adopté » par une famille algérienne...

Par ailleurs, il faut souligner le fait que le terme « racisé », comporte une dimension subie, une forme d'assignation à une identité dont on chercherait à s'échapper. Or, les jeunes « d'origine » que j'ai rencontrés lors de mes entretiens ne se plaignent pas d'être considérés comme des « Arabes » ou des « Algériens » : ils se plaignent d'avoir un destin social plus difficile parce qu'ils sont « Arabes » ou « Algériens », ce qui est très différent. Ils ne veulent pas être vus comme des « Français mais... », cela est certain, mais ils ne veulent pas non plus être considérés comme des « Français » tout court. Cette revendication différentialiste est même reconnue comme légitime par une professeure du collège Diderot qui comprend que l'une de ses élèves d'origine algérienne ne veuille pas « ressembler à ces petits blancs ». Enfin, il faut remarquer que dans le cadre scolaire, je n'ai assisté à aucun moment à une « racialisation » explicite des élèves de la part des enseignants. L'école tient justement un discours inverse et s'attache à déracialiser les jeunes « d'origine »<sup>24</sup>. Or, lorsque l'école tient le discours de l'antiracisme « universaliste », la différence d'appartenance est affirmée par le jeune « d'origine » qui se revendique justement comme différent. Ainsi Mme Manet, du collège Diderot, m'explique que l'opposition vous/nous se manifeste clairement « dans la sémantique »:

[L'élève] : « vous les Français... » - « Mais toi t'es quoi ? » - « Ben, moi, je suis marocain » - « Non, toi tu n'es pas marocain » - « Ben si » - « Non, ta carte d'identité, tu es bien français » - « Oui mais... » Alors là, ça s'arrêtait là... Mais l'implicite, je que je ressentais c'est « je ne me ressens pas Français ». Il n'y a rien d'illégal, rien à dénoncer réellement mais c'est dans le ressenti : « Je ne fais pas partie de la même communauté que vous ».

Ce phénomène d'auto-racialisation lisible lorsque les élèves arborent fièrement le maillot de leur équipe nationale – « les Turcs ils viennent au moins une fois par semaine avec le maillot de la Turquie, les Algériens c'est pareil » me signale Jeanne au lycée professionnel Albert Schweitzer – est aussi identifié par Deniz Turan président de l'une des associations intervenant sur l'aire urbaine :

On le voit bien, des gamins qui ont grandi ici et quand vous allez en intervention et que vous leur posez la question « comment tu te considères ? » : une des premières choses qu'ils me disent c'est « je suis turc, marocain, algérien, tunisien ». Moi, je leur dis : « c'est un peu bizarre ce que vous me dîtes, vous êtes nés là. Vous allez combien de fois dans le pays d'origine de vos parents ? Une fois l'été, deux fois tous les trois ans ? » Déjà là, on sent une problématique. J'aurais aimé qu'ils disent d'emblée : « Moi, je suis français ».

<sup>&</sup>lt;sup>24</sup> Sur la question épineuse du racisme de l'école, voir *infra*, chapitre quatrième « Les contradictions superstructurelles de la lutte antiraciste... ». Pour certains sociologues que j'évoque dans ce chapitre, il faut en effet distinguer le « discours » de l'école sur elle-même et la réalité du racisme de l'école.

Le phénomène d'autoracialisation que je décris à partir du discours des élèves correspond-il à l'analyse de cette logique spécifique du racisme distincte de « l'hétéroracisation » telle que la propose P.-A. Taguieff? Si la logique de « l'autoracisation » consiste selon P.-A. Taguieff dans « l'affirmation de l'identité raciale propre et (secondairement) de la supériorité de soi », il ne me semble pas que les manifestations d'autoracialisation dans le discours des élèves impliquent un « espace axiologique » où « la faute suprême est incarnée par le métissage »<sup>25</sup>. Je ne dispose pas de statistiques permettant de dire si, dans l'aire urbaine du lycée professionnel Albert Schweitzer, « le mélange du pur (nous, la Race) avec l'impur (eux, les « sans-race ») définit le péché capital »<sup>26</sup>. D'ailleurs, même en m'appuyant sur des statistiques concernant les mariages par exemple, comment savoir si la cause première d'un mariage entre jeunes « qui ont une même origine » réside dans leur conscience auto-racialisée plutôt que dans l'appartenance à une même classe sociale, une même religion, une même culture ou à une communauté de destin ? J'ai été frappé lors de mes entretiens de constater que les élèves ne répondent pas la même chose lorsqu'ils sont interrogés sur le sujet de la mixité des groupes. Si pour certains élèves du lycée professionnel Albert Schweitzer il y a clairement des groupes constitués sur une « base ethnique » et qui ne se mélangent pas, d'autres élèves de la même section et du même établissement répondent différemment :

Sophie: « Non pas du tout, ce n'est pas d'instinct... il n'y a pas d'origine là-dedans, c'est la sociabilité... »

Jeanne : « Tu vas vers tes potes de ta classe et même d'autres classes... »

Bouchra : « Nous, dans notre classe, on est très mélangé, il y a vraiment de tout, même des... homosexuels, tout ça, ça pose problème à personne ».

D'un point de vue logique, on pourrait considérer que ces deux affirmations tout en étant contradictoires en apparence peuvent être vraies toutes les deux. C'est le sens des propos de Quentin et d'Eva, deux élèves du collège Diderot :

Quentin : « Dans la cour on voit les personnes qui sont ensemble et les personnes qui sont séparées des autres... il y a quand même beaucoup de moments où il y des personnes de pays différents ». Eva : « autant des fois dans des groupes il y a de la mixité, autant des fois, c'est vraiment séparé, un groupe de Français et un groupe d'Arabes »

En traversant la cour du collège, je constate effectivement qu'il existe en même temps chez les élèves des groupes mélangés et des groupes homogènes sur le plan ethnique. Toutefois, la question est de savoir si le facteur déterminant la constitution d'un groupe homogène est l'appartenance à un groupe racialisé. Il est fort probable que ce ne soit qu'un facteur parmi d'autres. L'une des CPE du collège Diderot m'explique que dans la cour « les jeunes du

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> P.-A. Taguieff, *La force du préjugé*, op. cit., p. 165.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Ibid.

quartier » et « les jeunes du village » restent « entre eux » tout simplement « comme des jeunes de CM2 resteraient avec les jeunes qu'ils ont connus ». Dans ce cas, l'appartenance à un groupe racialisé ne serait peut-être qu'un élément explicatif de la constitution d'un groupe, au même titre qu'une forme de fidélité adolescente où l'âge et les affinités jouent un rôle essentiel. Ainsi, interrogés sur les relations d'amitié entre jeunes d'« origines différentes », Djibril et Chloé m'expliquent que :

Djibril : « L'amitié, ça ne se fait pas par origine, on peut être ami avec un noir, avec un chinois ou même avec un Français ou même un plus petit que nous. Ce n'est pas rare... »

Chloé: « Il y a moins de mixité entre les petits et les grands qu'entre ceux qui ont différentes couleurs de peau »

Quoi qu'il en soit, l'affirmation auto-déictique d'appartenance n'implique pas nécessairement l'inscription de l'individu dans un espace axiologique où « la faute suprême est incarnée par le métissage ». Toutefois, l'expression « *même* avec un Français » utilisée par Djibril pour indiquer l'origine potentielle de l'« ami » n'est pas anodine. En effet, si la place de l'appartenance à un groupe racialisé est à relativiser, il faut reconnaître aussi qu'elle peut jouer un rôle et autoriser des propos tels que « ''nous'' et les ''Français''» ou bien « ''je n'y vais pas, je reste avec les autres'', pas seulement parce que c'est des amis mais parce qu'ils ne voulaient pas être avec un Français ». Ce sont d'ailleurs des propos de ce type tenus par certains élèves et des comportements « de jeunes filles qui ne faisaient pas piscine » qui ont conduit à l'intervention de la Fondation Histoire de l'Holocauste au collège Diderot.

#### B. L'inversion du « vecteur de racialisation » : le racisme « anti-blanc » en question

Cette racialisation auto-déictique se double-t-elle d'un « racisme » qui vise les « blancs » ? Le caractère polémique de la question doit être évacué en distinguant clairement le « racisme de rue » lié aux rivalités dans l'espace social et « le racisme structurel » qui se traduit par exemple par des discriminations à l'embauche<sup>27</sup>. Pour aborder cette question, il faut donc bien insister sur la différence entre la victime d'une « discrimination », la « victime » d'une agression raciste et la « victime » d'une agression interprétée comme raciste. Le problème du supposé « racisme anti-blanc » tient en grande partie à une question de « qualification » des faits. La sociologue militante Mélusine explique que des « actes ponctuels et d'hostilité contre les blancs peuvent exister » : dire qu'il n'y a pas de « racisme anti-blanc » ne signifie pas qu'il

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Pour une analyse plus précise des discriminations et de leurs effets affectifs sur les acteurs, on lira avec profit *Le temps des passions tristes* de François Dubet (*Le temps des passions tristes*. *Inégalités et populisme*, Éditions du Seuil et « La République des Idées », 2019).

n'y a pas d'agressions contre les « blancs » en tant que « blancs » mais que ces actes ne peuvent être qualifiés de « racistes » parce qu'ils ne sont pas « la manifestation d'[un] système d'inégalités »<sup>28</sup>. Je ne souhaite pas entrer dans un débat d'ordre méthodologique. J'entends plutôt me concentrer sur les faits que certains élèves qualifient de « racisme anti-blanc » et qu'ils vivent comme tel. À quels types d'affects et d'expériences vécues en première personne renvoie le sentiment du « racisme anti-blanc » ?

Avant toute chose, il ne s'agit pas de mettre sur le même plan une insulte comme « sale Français de merde » et la réalité, admise par les élèves et les acteurs, d'un destin social différencié que Deniz Turan, directeur du conseil de développement au Conseil général, résume ainsi :

On va arriver à ces jeunes, qui aujourd'hui sont ados, demain des futurs adultes, demain des parents avec ce schéma : « moi, je n'ai pas ma chance, je pars avec un handicap, je ne vais pas réussir ou alors il faut que je travaille doublement ». Les jeunes ne le disent pas directement mais on le sent bien... Moins dans les pièces de théâtre quand ils viennent tous mais avant quand on a fait intervenir des experts directement dans les établissements scolaires c'est-à-dire avec des petits groupes de travail de jeunes. Effectivement on peut sentir cette tendance à dire : « de toute façon, je vais galérer, même si je fais des études, je vais galérer pour trouver un job on va me rejeter » et après il y a un autre ingrédient qui vient se rajouter et qui complique beaucoup plus... et c'est d'actualité : on leur dit « ok vous êtes français, ok vous êtes dans une belle phase » mais à un moment donné on va leur dire « vous êtes musulman ». Et là c'est un entrechoc qui peut parfois faire des étincelles.

Étudiant ce terrain depuis les années 90, Stéphane Beaud et Michel Pialoux ont bien identifié le « feu » allumé par de telles étincelles :

La violence subie en permanence – violence économique, violence de la pauvreté matérielle, violence du racisme – se transforme en une violence parfois retournée contre soi mais de plus en plus souvent contre les « autres », les « Français » voués collectivement aux gémonies, dans une logique de retournement du stigmate<sup>29</sup>.

L'opposition d'un « nous » et d'un « eux » sur fond « d'exacerbation des luttes de concurrence » et de racisme ressenti favorise la racialisation de la lecture du social et donc le racisme en tant que système de relations jouant sur les registres socio-économique et géographique. Selon toute logique, on ne peut s'identifier racialement que sur fond de diversité raciale, en se distinguant de « ceux » qui ne sont pas comme « nous ». On considère souvent ce « racisme anti-blanc » comme une stratégie du « blanc » pour maintenir sa domination : c'est l'analyse qu'a proposée Sylvie Laurent dans son ouvrage *Pauvre petit blanc*<sup>30</sup>. Le « pauvre petit

2

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Mélusine, « Être blanc, ou le privilège de l'ignorance », Racismes de France, op. cit., p. 244.

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> Stéphane Beaud et Michel Pialloux, « Les ouvriers et le FN. L'exacerbation des luttes de concurrence » et « "Je ne suis pas Le Pen, je vous rassure tout de suite" Un couple d'ouvriers face à l'anomie du quartier et l'impunité des jeunes », *Les classes populaires et le F. N., Explications de vote*, Gérard Mayer et Willy Pelletier (coord.), Éditions du Croquant, 2016 (p. 133-170), p. 144.

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Sylvie Laurent, « *Pauvre petit blanc* ». *Le mythe de la dépossession raciale*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2020.

blanc » serait une construction idéologique des élites diffusée dans le peuple par le truchement des médias et utilisée par les « petits blancs » pour conserver leurs privilèges en se faisant passer pour une minorité parmi les autres<sup>31</sup>. La déconstruction nécessaire du concept de « racisme antiblanc » sur le plan idéologique ne doit pas obérer l'existence d'un sentiment du « racisme antiblanc » dans la réalité sociale où ce racisme est certes moins structuré théoriquement mais bien identifiable dans les discours tenus par les élèves.

Le « racisme anti-blanc » ne peut se réduire à une simple stratégie utilisée par les « blancs » pour se faire passer pour une minorité parmi les minorités car ce serait omettre le fait que les « Français » sont effectivement minoritaires dans certains endroits et se trouvent en réelle situation d'insécurité sur fond de confusion entre appartenance ethnique et rôle social. Que l'on comprenne bien mon propos : je ne dis pas qu'il y « a » du racisme anti-blanc mais il faut reconnaître que certaines situations ne peuvent être réduites à un *flatus vocis* car elles renvoient à un ensemble d'expériences violentes vécues personnellement par des élèves. C'est ce dont rend compte le jeune Hugo :

- Pourquoi un jeune en section sécurité pourrait avoir une tendance à avoir des propos racistes ? On m'a parlé des interventions qui parfois se passent mal...

Hugo: « Ils associent la sécurité à la police, aux violences qu'on a eu dans notre pays et dans d'autres pays, tout ça... Du coup, ça fait partie d'un racisme car il y a beaucoup de personnes blanches qui sont policiers. [...] En stage, moi je suis pompier, parfois en intervention on va dans des quartiers chauds... On est dévisagé, on reçoit des projectiles, des pierres, tout ce qu'ils trouvent... À la base, on vient pour secourir une personne en détresse, ce n'est pas évident de se faire agresser en retour... »

Ou encore, le témoignage de la jeune pompière volontaire Clara<sup>32</sup>:

Pour rejoindre ce que disait Hugo, ils nous font des guet-apens... Ils mettent le feu partout dans la cité pour qu'on vienne avec les policiers et les gendarmes, feu de voiture, feu de poubelles et dès qu'on est là pour éteindre, moi par exemple j'ai failli recevoir une boule de pétanque. Ils jettent des tables depuis l'immeuble. Et du coup, les policiers nous disent de tout laisser et on part.

La seconde raison pour laquelle il est insuffisant de réduire le « racisme anti-blanc » à une stratégie utilisée par les « petits blancs » face à ceux qui s'identifient comme « Arabes » réside dans le fait que l'existence d'un tel racisme est confirmée par certains « Arabes » eux-mêmes. Ainsi, lors d'un entretien avec des élèves de lycée professionnel Albert Schweitzer, j'assiste à un échange entre une « Française » qui nie l'existence du « racisme anti-blanc » et une « Arabe » qui soutient le point de vue inverse :

-

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Le livre passionnant de Sylvie Laurent se situe sur un autre plan que celui, beaucoup plus modeste, de cet ouvrage : « *Pauvre petit blanc »* appartient à l'histoire des idées. Lors d'une séance de la Plateforme PIRA, Sylvie Laurent a insisté sur le fait qu'elle ne parle pas des « gens » mais bien plutôt des constructions idéologiques de leaders populistes, Trump en particulier.

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Sur l'engagement politique des « pompiers », on consultera avec profit l'article de Romain Pudal « L'attrait du FN sur les sapeurs-pompiers "Tu crois qu'on s'intéresse à not'gueule" », dans *Les classes populaires et le F. N., Explications de vote*, Gérard Mayer et Willy Pelletier (coord.), *op. cit.*, pp. 183-194.

- Qu'est-ce que vous pensez du racisme anti-blanc?

Sophie : « Pour moi, c'est juste la conséquence du racisme, le racisme anti-blanc, ça ne peut pas exister... La plupart du temps, ça part des Blancs s'il y a du racisme. Quand tu as tous les blancs contre toi tu ne peux pas les aimer ».

Jeanne : « Que ce soit sur ce site, sur l'autre, on n'a pas affaire à ça... »

Mélina : « Non, ça peut exister : "parce que c'est un blanc, je vais l'agresser"... Parce que les blancs, pour certaines personnes, c'est des victimes, on va plus réussir à avoir ce qu'on veut que par rapport à un arabe ou genre comme ça... »

Il est absolument nécessaire de réaliser une généalogie intellectuelle de l'idéologie du « racisme anti-blanc » et d'en dénoncer l'usage « populiste ». Il faudra cependant bien distinguer d'une part cette construction idéologique et d'autre part ce phénomène patent de la vie sociale vécue sur un mode subjectif par certain(e)s élèves, qu'ils s'identifient ou non comme « blancs » : certains « Arabes » identifient des « Blancs » comme « blancs » et les assimilent, parce que « blanc », à des proies faciles ou à des victimes. C'est ainsi que certains élèves entendent cette expression, qu'ils soient « blancs » ou « jeunes d'origine ». Tous les ingrédients d'une certaine forme de « racisme » sont bien présents : même si ce racisme n'est pas « systématique », il peut être quotidien et faire des « victimes » même s'il ne se traduit pas par des « discriminations ».

### C. Racisme (s) exprimé(s) et ressenti(s) : la circulation du racisme

Au terme de ces premières analyses, deux vecteurs de racialisation apparaissent : des « blancs » aux « non-blancs » et des « non-blancs » aux « blancs ». À ceux qui nient l'un des deux vecteurs de « racialisation »<sup>33</sup>, je réponds qu'il n'y a pas de raison d'ignorer la réalité du discours des uns et des autres ainsi que des représentations vécues en première personne. S'il est tout à fait légitime de les discuter sur le plan sociologique, le travail critique qu'effectuent les discours antiracistes dans leur grande majorité s'inscrit trop souvent dans des luttes partisanes, bien souvent d'ailleurs en s'opposant de manière symétrique<sup>34</sup>.

Il serait possible de se contenter de proposer une polarisation de la société française entre « racistes » et « racisés ». Comme l'expliquent G. Noiriel et S. Beaud, « la racialisation du discours médiatique » voit s'opposer « d'un côté (malgré tout ce qui les différencie par ailleurs) des journaux comme *Le Figaro*, *Valeurs actuelles*, *Marianne*, *L'Express* et, de l'autre, *L'Obs*, *Les Inrocks*, *Libération*, *Mediapart* »<sup>35</sup>. Il est nécessaire de se situer au-delà de ces « cécités

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Je ne mets certes pas sur le même plan ces deux vecteurs : voir *infra*.

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Voir *infra* ce que je nomme les « antiracismes médiatiques ».

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Stéphane Beaud et Gérard Noiriel, *Race et sciences sociales. Essai sur les usages publics d'une catégorie*, Agon, 2021, p. 179.

croisées »<sup>36</sup> et de « défendre l'autonomie de la recherche en sciences sociales »<sup>37</sup>. Toutefois, pour ce qui me concerne, la question se pose autrement dans la mesure où je ne suis pas un chercheur en sciences sociales mais un « acteur » de la lutte. Si le discours de la scène médiatique s'avère être une impasse et ne permet pas de lutter efficacement contre le racisme et l'antisémitisme, c'est parce qu'il masque leur nature profondément *relationnelle*. L'expérience des élèves et des acteurs révèle une circulation des affects sociaux : une approche polarisée ne rend pas compte des dynamiques réciproques de racialisation prises dans des interactions où sont en jeu bien d'autres éléments que l'appartenance à un groupe racialisé. Il est nécessaire d'établir une typologie du racisme qui distingue, pour les deux formes de racisme évoqué (« racisme des Français » et « racisme des individus appartenant à un groupe racialisé »), le racisme exprimé et le racisme ressenti. Cette distinction permet justement de penser le *mouvement* et la « circulation » du racisme au sein de la société.

Le tableau suivant rend compte des différentes formes de « racisme » tel qu'il est vécu :

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Cette formule de Bourdieu est reprise par Stéphane Beaud et Gérard Noiriel, *ibid*.

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> *Ibid.*, p. 10.

Du point de vue des « Racistes »  Racisme hétérophobe exprimé	Du point de vue des « individus appartenant à un groupe racialisé » Racisme hétérophobe ressenti	Du point de vue des « individus appartenant à un groupe racialisé »  Racisme différentialiste exprimé	Du point de vue des « Racistes »  Racisme différentialiste ressenti
a. <b>Refus</b> de considérer l'étranger comme « Français » ; « Sale Arabe »	a. <b>Refus subi</b> d'être considéré comme « Français » : « On est rejeté », « on ne nous voit pas comme des Français à part entière »	a. <b>Refus</b> de s'identifier à ce qui est considéré comme « Français » : « On ne veut pas aller avec des Français » ; « nous, les Arabes »	a. <b>Rejet subi</b> :  « Sale Français » ; ne  pas être considéré  comme légitime car  « français » ; être  considéré comme une  victime car « blanc ».
b. Action de « racialisation » : du « raciste » au à l'individu appartenant à un groupe racialisé.	b. <b>Réaction</b> de défense : Dénonciation du « Privilège blanc »	b. Action de « différentiation » : du « racisé » au « raciste »	b. <b>Réaction</b> de défense :  Dénonciation du  « Racisme anti-blanc »

Ce tableau présente un double intérêt. D'une part, les distinctions proposées facilitent une compréhension statique des différents types de racisme tels qu'ils sont vécus. D'autre part, cette typologie permet de voir que ces différents types de racisme, exprimé et ressenti, loin de constituer des catégories étanches, s'engendrent et s'impliquent dans une dynamique cyclique du racisme qui peut se formuler ainsi :

« Racisme hétérophobe exprimé » (action) → Racisme hétérophobe ressenti (réaction) → Racisme différentialiste exprimé (action) → Racisme différentialiste ressenti (réaction) → « Racisme hétérophobe exprimé » (action) → Racisme hétérophobe ressenti (réaction) → Racisme différentialiste ressenti (réaction) etc

Cette formulation met en évidence la *circulation cyclique des affects racistes*, circulation qui constitue, sur le plan pratique, le *cercle vicieux du racisme*. Ce cercle vicieux du racisme sur fond de destin social différencié et de conflictualité dans l'espace public est clairement identifié par l'un des acteurs de la lutte contre le racisme dans l'aire urbaine du lycée professionnel Albert Schweitzer :

« On sent que de toute façon, on va arriver à quelque chose qui va être parallèle, il n'y aura plus ce croisement, l'un et l'autre vont rester sur ce qu'ils pensent juste : le « blanc » ou le « gaulois » va penser que de toute façon la violence elle émane que des autres, que de ceux qui viennent des quartiers dits prioritaires, brûler les voitures, impolis et racistes aussi... Et oui, c'est pareil, c'est en cycle : « je suis raciste parce que l'autre est raciste envers moi »...

Cette remarque de Deniz Turan sur le « cycle » du racisme a joué un rôle décisif dans cette enquête car, interprétés ainsi, les discours des uns et des autres n'étaient plus dans une situation de confrontation mais dans une relation d'auto-engendrement mutuel, ce qui m'a conduit à examiner plus rigoureusement le mouvement dynamique des affects racistes dans le discours des élèves selon le cycle suivant : « racisme hétérophobe exprimé » (action)  $\rightarrow$  « racisme hétérophobe ressenti » (réaction)  $\rightarrow$  « racisme différentialiste exprimé » (action)  $\rightarrow$  « racisme différentialiste ressenti » (réaction)  $\rightarrow$  « racisme hétérophobe exprimé » (action) etc.

### D. La circulation cyclique des affects racistes

Les lignes qui suivent montrent dans le discours des élèves et des acteurs les passages d'une forme à l'autre du racisme pour appuyer la thèse d'une *circulation cyclique des affects racistes* au sein de certains espaces sociaux. Il est fondamental de considérer le « racisme » moins comme une idéologie ou un système de croyances constituées que comme l'expression de

certaines formes d'interactions sociales lues par les élèves (et éventuellement les acteurs) à travers une grille d'interprétation « raciale ».

La circulation : « racisme hétérophobe exprimé » (action) → « racisme hétérophobe ressenti » (réaction) est évidente et le président de l'association PFEP la formule clairement :

Pour répondre à votre question, aujourd'hui, moi, avec l'expérience, je vois ce sentiment chez ces jeunes de ne plus savoir finalement qui ils sont... Ces gamins tantôt on leur dit qu'ils sont français, tantôt on leur montre soit de manière directe ou de manière indirecte que finalement ils sont des Français *mais*, ils sont des « Français, mais... ». Ce n'est pas comme ça qu'on arrive à construire ce sentiment de fierté ou d'attendre de ces jeunes qu'ils soient ambassadeurs de l'État dans lequel ils vivent, c'est ça qui manque aujourd'hui.

Une jeune fille en section « gestion administration » du lycée professionnel Albert Schweitzer rappelle l'importance du racisme hétérophobe, comme tant d'autres ont pu le faire au cours des entretiens :

Bouchra: « Des comportements racistes, ça arrive partout, dans la rue, dans tous les endroits publics... Par exemple "sale arabe"... Avant j'étais au lycée de Delle, par rapport à ici, il y en a beaucoup... Le regard des gens... on vous regarde mal et aussi les propos, les mots, genre "sans gêne"...

L'une des CPE de ce lycée professionel, Saïda Bentiri, évoque certaines manifestations de racisme non seulement entre élèves mais aussi entre élèves et surveillants :

Par exemple une année, on a un surveillant qui accompagne les internes dans le bus à l'internat, la plupart de mes surveillants sont d'origine maghrébine, y'en a un qui s'amusait à faire le cri du singe dès qu'il voyait le surveillant dans le bus. On l'a bien sanctionné celui-là. La semaine dernière encore à l'internat à Cuvier un surveillant maghrébin, Yassine, où le gamin pour le provoquer lui met de la musique raï à fond en le regardant bien dans les yeux.

Le passage : « racisme hétérophobe ressenti » (réaction) → « racisme différentialiste exprimé » (action) est celui de la cause à l'effet, de la passivité à l'activité : il s'agit du retournement du stigmate « Français mais... » à « Arabes ». La frontière entre l'assignation à son appartenance d'origine et l'affirmation de son appartenance différentielle est ténue, ainsi que le remarque le président de l'association PFEP, Deniz Turan :

Quand le gamin vient de quartier et ne reste que dans des lieux où il se sent en sécurité ou avec des jeunes avec qui il se sent en sécurité... Et on n'est jamais autant en sécurité qu'avec ceux qui nous ressemblent... Ceux qui ne vont pas me rejeter ou qui vont dire « Ouais euh... black, noir, arabe machin bidule » donc on arrive finalement à des groupes « ethnicisés ». Ça cela ne concourt pas au dialogue interculturel ou à l'interculturalité.

Cette absence d'interculturalité ainsi que l'assignation subie à une « origine » conduisent à l'affirmation de l'identité différentielle selon l'interaction : « racisme hétérophobe ressenti » (réaction)  $\rightarrow$  « racisme différentialiste exprimé » (action) :

On le voit bien, des gamins qui ont grandi ici et quand vous allez en intervention et que vous leur posez la question « comment tu te considères ? » : une des premières choses qu'ils me disent c'est « je suis turc, marocain, algérien, tunisien ».

Le mouvement : « racisme hétérophobe ressenti » (réaction) → « racisme différentialiste exprimé » (action) → « racisme différentialiste ressenti » (réaction) apparaît clairement dans l'entretien avec l'une des CPE du collège Diderot :

- Ce sont des phénomènes courants?

Non c'est assez rare... Les jeunes peuvent avoir des remarques entre eux : « sale arabe », « sale français », ça peut arriver mais pas de manière fréquente. Quatre fois par année scolaire... Suite à ces événements, on avait reçu les parents en expliquant qu'on les voyait parce qu'on s'inquiétait de ce repli communautaire et d'une potentielle radicalisation. Alors là les parents n'avaient pas forcément apprécié...

- Eux-mêmes étaient radicalisés ?

Pas forcément, après, pour certains, pour une maman surtout un discours était limite.

- « Limite »?

Par exemple, en argument si son fils est sanctionné, elle peut dire que c'est à cause du racisme. L'élève a entendu ça. Mais de là à dire qu'il y a une radicalisation... Il y a une certaine colère, un ressentiment et un sentiment d'injustice vis-à-vis de la société française vis-à-vis du peu d'intégration qu'ils peuvent avoir, des inégalités sociales pour leurs enfants.

- Quand ils disent « sale Français », ça veut dire tout ça ?

Oui, c'est ça mais ça ne veut pas dire que les gamins vont sur les sites internet etc. C'est vrai qu'à Vesoul il y a eu des cas de radicalisation [...] Pour certains jeunes du quartier, ce n'est pas facile de vivre dans un contexte qui n'est pas le même que les autres, avec des perspectives qui ne sont pas les mêmes. Il y a une injustice qui est ressentie.

Le passage : « racisme différentialiste exprimé » (action) → « racisme différentialiste ressenti » (réaction) est visible lorsque le retournement du stigmate de la racialisation produit son effet :

- Si vous connaissez quelqu'un – pas vous – qui a eu un comportement raciste, qu'est-ce qui peut l'expliquer ? S'il a telle ou telle idée sur les Arabes, qu'est-ce qui fait qu'il les a ?

Luna: « Je dirais leur attitude... »

Clara: « Oui l'attitude qu'ils ont envers nous comme on a nous envers eux »

- Entre qui et qui ?

Rires gênés de la part des élèves...

- Et ça vous le ressentez à votre âge?

Clara: « Oui, mais pas seulement maintenant, même avant »...

- Depuis quand?

Clara : « Au collège, ça commence déjà à partir du collège » [...]

- Et ces conflits, comment ils se manifestaient?

Luna: « Des remarques, des insultes... »

- Par exemple?

Clara: « Les bougnoules »

- Et dans l'autre sens ?

Clara : « Français de merde... » ; Hugo : « Sales blancs... » ; Luna : « Insultes, tout ça... Et il y a la religion aussi, c'est un sujet critique aussi, on n'a pas le même Dieu, c'est un gros problème ».

Le passage : « racisme différentialiste exprimé (action) → racisme différentialiste ressenti (réaction) » se manifeste aussi dans le déni de légitimité du « Français ». Je reviendrai sur ce point lorsqu'il sera question de la lutte antiraciste différentialiste<sup>38</sup>.

Le lien : « racisme différentialiste ressenti » (réaction) → « racisme hétérophobe exprimé » (action) fait partie des interactions qui ne sont pas souvent mises en évidence. S. Beaud et M. Pialoux ont remarqué qu'une « partie de la littérature militante sur le Front national

-

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> Voir *infra*, le deuxième chapitre où j'évoque les raisons pour lesquels les acteurs de la lutte contre le racisme considèrent souvent nécessaire de s'adresser à la différence par la différence.

dénonce les comportements racistes de "petits blancs" » sans être attentive à la complexité du vécu de ces « petits blancs ». Lorsque je demande à un groupe de filles du lycée professionnel Albert Schweitzer quel genre de situation les a conduites à avoir des idées racistes, elles répondent :

Emma : « Par exemple au lycée, ils [« les Arabes »] sont en groupe, on passe à côté, on est comme on est, il y a une critique qui arrive. On les regarde. Quand on a un top, c'est tout de suite "Ho là là, regarde comme elle est habillée celle-là, ça rigole".

Clara: « Après, c'est les insultes basiques, "salope"...

Luna : « Parce que j'avais juste un top, une jupe. Rien de plus féminin, on a le droit de mettre des jupes. Je me mets des limites parce que si c'est pour se prendre des critiques toute la journée, ça ne sert à rien... Si c'est pour démoraliser ou pour énerver et que ça parte en vrille... »

- Ça pourrait partir en vrille...

Luna : « Peut-être pas parce qu'on sait se maîtriser mais je veux dire il y en a d'autres ça va partir en bagarre, vengeance... »

Il ne s'agit pas de justifier le racisme hétérophobe mais d'en comprendre les ressorts qui sont ceux d'un conflit des identités culturelles, sexuelles et adolescentes. Dans une étude réalisée à partir d'un entretien avec un couple vivant dans la ZUP de Montbéliard, S. Beaud et M. Pialoux insistent justement sur la nécessité de prêter attention « à la manière dont sont énoncées un certain nombre d'anecdotes » car les choses sont complexes et il est simpliste d'imputer le racisme aux seuls « défauts » moraux ou cognitifs des « petits blancs » sans tenir compte « du contexte de peur, d'insécurité généralisée d'aujourd'hui »<sup>39</sup>. Le « racisme hétérophobe exprimé » est souvent considéré comme *sui generis* ou *media generis* : cela peut être le cas<sup>40</sup>, mais son lien avec le « racisme différentialiste ressenti (réaction) » apparaît clairement dans le discours de certains jeunes en section « métiers de la sécurité » du lycée professionnel Albert Schweitzer :

- Moi, ce qui m'intéresse, c'est de savoir ce que vous vivez...

Clara « Je vais prendre un exemple dans le lycée. On va dire qu'ils font le ramadan. Moi, je n'ai pas de religion, je n'ai pas ce souci-là. Je me suis déjà pris la tête avec un Arabe parce que je mangeai devant lui – mais moi je m'en fous, je ne fais pas le ramadan – il m'a envoyé chier parce que je ne le respectais pas parce que je mangeais devant lui. Je lui ai dit que moi en fait je n'étais pas de sa religion. Je lui dis : "je ne suis pas de ta religion, je ne vais pas m'empêcher de vivre parce que toi tu fais le ramadan". Il y en a qui ont envie de nous imposer des choses. "Tu veux faire le ramadan, ok, je ne te dis rien tu le fais mais tu ne m'imposes pas à moi de ne pas manger devant toi".

Luna: « On fait trop pour eux »

Hugo: « Surtout qu'on est un pays laïque, donc aucune religion impose à quiconque »

Clara: « On fait beaucoup mais on reçoit très peu. La France, on accueille beaucoup...»

- D'accord, d'accord mais donne-moi des cas concrets, comment tu le ressens...

Emma : « Sur le coup de la colère, j'ai pu dire : "s'ils ne sont pas contents qu'ils retournent dans leur pays"... ».

<sup>40</sup> L'étude du cas du collège des Sapins permettra de préciser ce point. J'indique d'emblée mes réserves quant à la causalité « médiatique » du racisme.

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> Stéphane Beaud et Michel Pialoux, « Les ouvriers et le FN. L'exacerbation des luttes de concurrence », *op. cit.*, p. 139.

On retombe donc au « racisme hétérophobe exprimé » ; il serait toutefois malhonnête de le séparer du sentiment du « racisme différentialiste ressenti » (réaction) qui y conduit ou qui l'alimente. Le racisme anti arabe manifesté par Emma qui reprend des considérations sur la laïcité et la politique migratoire procède aussi du sentiment d'être victime du racisme des jeunes qui s'affirment « arabes » et qui lui « imposent » le ramadan et des insultes sexistes. Les élèves ont non seulement conscience de cette interaction mais ils savent aussi que « beaucoup de gens ne font pas le lien » entre la cause et l'effet, entre l'action et la réaction. Lorsque je demande les raisons pour lesquelles les jeunes du quartier se méfient de la police, une élève de la section « métiers de la sécurité » me répond :

« D'interventions qui chauffent, qui chauffent, ça "frictionne", et à un moment donné je vais te poser ici, ou bien n'importe où et que tous les week-ends, je sais que quand je travaille ce jour-là, j'ai des jeunes qui font faire exprès de foutre le bordel pour me faire chier et me faire partir en inter pour rien, et puis que ça va ruiner la bagnole parce que tu vas te faire caillasser, à force, il y a un ras-le-bol général. C'est un phénomène de ras-le-bol... Ce n'est pas à excuser mais c'est à comprendre... C'est le ras-le bol qui fait que les interventions se passent mal et après ça part en violence policière. On voit la violence policière car il y en a un qui va filmer automatiquement mais le policier quand il va se faire caillasser il ne va pas se mettre à filmer ».

Le même constat d'oscillation entre l'expression du racisme et le ressenti du racisme peut être fait à partir des propos tenus par une jeune fille qui affirme pourtant catégoriquement n'être pas raciste :

- Tu as été déjà confrontée à cette violence ?

Jeanne « Oui, au Parc des Expositions, j'y étais pendant la Foire du Printemps, je faisais la sécurité pour l'entrée. Les portes ferment à 23h pour le public et on ferme à 22h55 parce que les cinq dernières minutes c'est vraiment "Tu te fous de la gueule du monde" quand tu viens cinq minutes avant la fermeture. Donc, on ferme puis on se fait insulter, on se fait balancer des trucs à travers... On se fait traiter de "schmitt", de "condé" alors que toi t'es un agent de sécurité avec un treillis bleu... Tu te fais insulter et tu dois courir tout autour du site car ils essaient de rentrer partout, là, ça fait animaux, ils essaient de passer au-dessus des grilles, on dirait des singes sans déconner... t'as l'impression d'être au zoo et que les singes ils veulent sortir... Le Parc des Expositions, c'est juste en dessous des Orchamps<sup>41</sup> ».

Le point de départ d'une lutte contre le racisme consiste à reconnaître l'existence de ce « cercle vicieux » du racisme là où ce dernier est présent, c'est-à-dire dans un contexte de destin social différencié et de conflictualité forte dans l'espace public. Ce serait sûrement une erreur de croire qu'il existe partout : pour qu'une telle circulation des affects racistes se mette en place, il faut à la fois des données démographiques particulières et des dynamiques sociales marquées par « l'exacerbation des luttes de concurrence » En outre, ce cercle est plus ou moins fortement marqué. Ainsi, au collège Diderot, pourtant classé REP, il apparaît de manière atténuée, parfois

 $<sup>^{41}</sup>$  Les Orchamps est le nom d'un « quartier prioritaire de la politique de la ville », anciennement « zone urbaine sensible ».

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup> S. Beaud et M. Pialoux, « "Je ne suis pas Le Pen, je vous rassure tout de suite" Un couple d'ouvriers face à l'anomie du quartier et l'impunité des jeunes », *op. cit.*, p. 133 sqq.

à l'état de « menace fantôme ». Au collège des Sapins, il ne se met pas en place en raison d'une démographie totalement différente comme me l'explique la CPE :

- Vous ressentez du racisme entre les élèves ?

Non, je dois avoir trois familles musulmanes plus ou moins typées qui s'intègrent très bien, ce sont des enfants qui ont fait toute leur scolarité avec les autres... Il y a neuf ans, il y avait eu un souci, lié à la couleur de peau. On avait tout de suite travaillé avec des familles intelligentes en face et des enfants très bien câblés, on avait pu remédier à ça... Dans la cour, les assistants d'éducation relèvent au pire que par rapport à une consonance portugaise ou espagnole d'un nom, on va avoir un jeu de mots mais ça s'arrête là...

Dans ce collège rural, le racisme chez les élèves ne se manifeste pas en interaction face-à-face si ce n'est de manière infinitésimale. Toutefois, ce n'est pas parce que les affects racistes ne circulent pas qu'il n'y a pas de racisme et de raisons de mettre en place des actions de lutte contre le racisme<sup>43</sup>. Une question demeure. Quelles conditions démographiques et quelles dynamiques sociales conduisent à la circulation cyclique des affects racistes? Leur détermination dépasse le cadre du présent ouvrage. Toutefois, si l'ensemble des variables sociales, économiques et culturelles engendre de fait une circulation cyclique d'affects racistes, le problème du racisme ne devient-il pas insoluble? Comment, en effet, envisager de sortir de ce cercle vicieux?

#### III. De la circulation du racisme à la lutte antiraciste

Sur la scène médiatique, la question semble pouvoir se résumer à l'opposition frontale entre deux antiracismes dont les thèmes de prédilection sont le « racisme anti-blanc » et le « privilège blanc », thèmes symétriquement acceptés et bannis. Tout le problème de cette polarisation simplificatrice tient non seulement au fait qu'elle ne permet pas de lutter contre le racisme mais qu'elle contribue aussi à l'attiser. L'erreur symétrique des antiracismes médiatiques consiste en cela qu'ils cherchent à nier l'existence de la circulation cyclique des affects racistes dans certains espaces sociaux. Les échanges que j'ai eus avec les acteurs montrent au contraire que l'on ne peut s'engager dans la lutte antiraciste sans tenir compte de cette dynamique. Il est certes vertigineux et inquiétant de tourner dans ce cercle des affects racistes. Mais une pensée et une action antiracistes conséquentes ne peuvent s'y soustraire.

### A. L'intérêt d'une représentation cyclique du racisme

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Sur le « racisme latent » au collège des Sapins, voir *infra*. Chapitre quatrième « Les contradictions super-structurelles de la lutte antiraciste au collège des Sapins », p. ### sqq.

Si la représentation cyclique du racisme semble rendre la lutte antiraciste encore plus difficile, elle présente toutefois l'intérêt de neutraliser la recherche du « péché originel » du racisme. La représentation « cyclique » du racisme permet, sur le plan éducatif, de ne pas se perdre dans la recherche de la « cause primordiale » du racisme. Dans les conflits opposant les « racistes » et les « individus appartenant à un groupe racialisé », la question de savoir « qui » a commencé n'a pas grand sens pédagogiquement. Sur la scène médiatique, force est de constater que chaque « camp » se renvoie la faute : au commerce triangulaire répondent les traites négrières arabo-musulmanes, à la colonisation, l'existence d'États négriers en Afrique de l'Ouest, à la violence sur le plan international répondent les violences du quotidien dans les transports publics, aux violences policières, les actes de délinquance... Il faut éviter d'engager les élèves dans ce jeu dramatique où chacun accuse l'autre sans que l'on sache finalement qui a commencé. Ce choix n'est pas seulement pragmatique, il est aussi scientifique. Relier le passé (colonial) et le présent (des banlieues déshéritées) « n'est pas justifiée par des arguments scientifiques » : il ne va pas de soi que les discriminations subies les enfants de l'immigration postcoloniale « résultent de l'importation en métropole d'un racisme "nouvelle manière" qui aurait été inventé dans l'empire colonial et serait fondé sur la couleur de peau »<sup>44</sup>.

Pour ces raisons, la recherche du « péché originel » me semble être une impasse. Il ne s'agit pas de ne plus enseigner la colonisation ou la traite négrière mais de réfléchir à la manière dont certains thèmes peuvent alimenter une « recherche en paternité » du racisme présent, vécu par les élèves. Chaque groupe d'élèves a *ses* bonnes et mauvaises raisons d'imputer à l'autre ses souffrances. Que l'idéologie raciste s'inscrive dans une histoire complexe est indéniable : les enfants portent les souffrances de leurs pères et, comme le professait Michelet, « l'histoire est en nous ». Éviter de chercher la « cause première » du racisme signifie-t-il pour autant que les « torts » sont partagés ? Non, bien évidemment ; on conviendra par ailleurs qu'un « calcul » des souffrances n'aurait pas de sens pédagogique et risquerait d'alimenter « les pires travers des polémiques mémorielles : la mise en concurrence des victimes »<sup>45</sup>. Il ne s'agit pas non plus de considérer que l'histoire n'a pas de « fonction explicative du présent » et il est clair que la contribution à l'intelligence du présent est « une des fonctions majeures de l'enseignement à l'âge démocratique »<sup>46</sup>. Mais expliquer le présent c'est justement éviter le « présentisme »

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> Je cite le commentaire fait par S. Beaud et G. Noiriel de la critique de l'ouvrage de Pascal Blanchard, *La fracture coloniale*, par Emmanuelle Saada dans « 3. Un racisme de l'expansion. Les discriminations raciales au regard des situations coloniales », Didier et Éric Fassin éd., *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. Paris, La Découverte, « Cahiers libres », 2006, p. 55-71.

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> S. Beaud et G. Noiriel, *Race et sciences sociales*, op. cit., p. 246.

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> Benoit Falaize, « L'institution scolaire et l'horizon démocratique », *Esprit*, dossier « Jeunesses antiracistes », novembre 2020, n° 469, p. 102.

traçant des filiations simples et directes selon un mode d'interprétation qui n'est pas de l'ordre de la compréhension mais du jugement<sup>47</sup>. Les problèmes du présent sont avant tout des problèmes du présent : selon un beau proverbe arabe cité par Marc Bloch dans son *Apologie pour l'histoire*, « les hommes ressemblent plus à leur temps qu'à leurs pères ». Reconnaître le caractère cyclique de la circulation des affects racistes, c'est d'abord réinscrire la lutte antiraciste dans le temps présent qui est celui où se meuvent les élèves et les acteurs de cette lutte. Le problème est que la lutte antiraciste a pu être considérée, d'un point de vue philosophique, comme le lieu d'une antinomie.

#### B. L'antinomie de l'antiracisme universaliste et l'antiracisme différentialiste

Dans *La force du préjugé*, P.-A. Taguieff propose deux modèles théoriques de la lutte antiraciste dans la perspective de mettre en lumière l'antinomie de la pensée antiraciste. Cette antinomie peut s'expliciter ainsi : l'antiracisme universaliste et l'antiracisme différentialiste s'opposent chacun à un type de racisme mais conduisent au type de racisme symétrique à celui qu'ils combattent.

Racisme hétérophobe →	Antiracisme différentialiste ↓	
(Xénophobie ; « sale Arabe »)	(Sauvegarder la différence)	
Antiracisme universaliste ↑	← Racisme différentialiste	
(Supprimer/gommer les différences)	(Communautarisme ; « sale Français »)	

Le dilemme de la lutte antiraciste mis en évidence par Taguieff peut être développé en se fondant sur les catégories du racisme que j'ai préalablement construites à partir des analyses de *La force du préjugé*. L'antinomie de la pensée antiraciste qui se trouve à la racine du dilemme de la lutte antiraciste consiste dans la double séquence suivante : 1) le « racisme hétérophobe exprimé » donne lieu à une « lutte antiraciste différentialiste » qui conduit à un « racisme différentialiste exprimé » donne lieu à une « lutte antiraciste universaliste » qui conduit à un « racisme hétérophobe exprimé ». En d'autres mots, la lutte contre la xénophobie qui cherche à préserver la diversité culturelle comporte le risque

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> Sur cette mise en garde contre le « présentisme », voir George W. J<sup>r</sup> Race, Culture and Evolution: Essays in the History of Anthropology, Chicago/Londres, The University of Chicago Press, pp. 44-45. Je reprends la mise en garde formulée par Maria Teresa Milicia dans son analyse du racisme anti-méridional en Italie dans « La naissance de l'antiracisme dans l'Italie post-unitaire », La pensée de la race en Italie. Du romantisme au fascisme. Aurélien Aramini et Elena Bovo (dir.), Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2018.

d'absolutiser les différences et les identités collectives et de déboucher ainsi sur le racisme différentialiste. De la même manière, la lutte contre le racisme différentialiste au nom de l'universalité des Droits de l'homme ne fait pas droit aux normes différentialistes et peut donc mener au « racisme hétérophobe exprimé ». Bref, l'un fait droit à la différence pour répondre à l'hétérophobie mais favorise ainsi le communautarisme ; l'autre fait droit à l'universalité mais non à la différence étant donné que l'on ne peut réclamer à la fois l'égalité et la reconnaissance de la différence.

En raison de l'antinomie constitutive de la pensée antiraciste, la lutte antiraciste est confrontée à un dilemme : la lutte contre un racisme en alimente un autre. Au cercle des affects racistes correspond le cercle de l'antiracisme. Très concrètement, l'antinomie repose sur le fait qu'il ne serait pas possible de revendiquer sa différence tout en souhaitant ne plus être considéré comme un Français différent. La circulation cyclique des affects racistes semble ainsi être accentuée par l'existence de cette antinomie de la pensée antiraciste.

#### C. Briser la circulation du racisme

Une fois admis le caractère cyclique du racisme dans certaines configurations socioéconomiques et l'antinomie de la pensée antiraciste, il devient clair qu'il n'est pas possible de lutter contre le racisme sans lutter contre toutes ses formes et sans soutenir tous ceux qui en sont victimes. Hugo, Djibril, Clara, Bouchra etc. sont tous des enfants de l'école républicaine qu'on le veuille ou non. L'ensemble de ces témoignages montre que les relations racialisées ne dérivent pas de représentations racistes et organisées du monde. Inscrit dans une lecture racialisée spontanée du social, le racisme fonctionne comme un système de relations dans lequel chacun, selon la configuration socio-économique particulière où il se trouve, est à la fois auteur et victime d'un racisme qui se traduit par des comportements de méfiance, de rejet et d'hostilité. Dès lors, si l'on veut agir contre le racisme, il faut partir de la réalité de ces interactions sociales. Même si l'antinomie de la pensée antiraciste semble conduire à un dilemme, la lutte contre un racisme en alimentant un autre, la nécessité de lutter ne s'impose pas moins pour mettre fin à des situations dans lesquelles les élèves se sentent être victimes du racisme. Certes, les interventions ont parfois, comme je le montrerai, des effets contradictoires, mais il vaut mieux les conduire que ne rien faire. Les acteurs de la lutte antiraciste que j'ai rencontrés s'efforcent, chacun à leur manière, de manière intuitive, d'articuler cette double revendication de l'universalisme et de la reconnaissance. Le seul moyen de briser le cercle du racisme décrit dans ce chapitre ne serait-il pas de l'affronter en allant à la rencontre des acteurs, professeur(e)s et militants associatifs qui luttent, sur le terrain contre le racisme ?

#### Bilan

En quoi consiste le racisme des élèves avec lesquels j'ai pu échanger? À partir des représentations que s'en font les jeunes qui le vivent, l'expriment ou le subissent, ce « racisme » ne repose pas sur une idéologie constituée ni sur un système de croyances. Il n'est bien sûr pas question d'affirmer que le racisme ne peut pas être un « système de croyances » ou éventuellement une « structure » : les analyses de ce chapitre se bornent à mettre en évidence le fait que les relations racialisées entre les élèves ne dérivent pas de représentations racistes et organisées du monde. Je ne suis même pas sûr qu'il soit essentiellement lié aux « médias » ou aux réseaux sociaux<sup>48</sup>. Cela ne signifie pas pour autant qu'une idéologie ou un système de croyances racistes ne peuvent pas avoir prise sur ces jeunes, mais cela n'est possible que parce qu'ils se greffent sur des interactions sociales. En effet, le racisme vécu en première personne par ces jeunes collégiens ou lycéens se présente d'abord comme un problème d'interactions et de réactions : il se révèle être davantage un système de relations où se croisent et s'affrontent des menaces sociales, où des récits biographiques sont centrés prioritairement sur l'appartenance à un groupe racialisé qu'il s'agisse de celui des « blancs » ou de celui des « jeunes qui ont une origine ». Le racisme de ces jeunes naît de la circulation cyclique des affects racistes dans une configuration socio-économique particulière : c'est parce qu'il y a des luttes de concurrence qui s'exacerbent sur fond de difficultés sociales que se produisent des interactions conflictuelles dicibles en langage racialisant.

Suffit-il de proposer d'autres grilles d'interprétation pour éviter cette circulation cyclique des affects racistes ? Suffit-il de *dire* autrement les conflits pour qu'ils perdent leur dimension « racialisée » ? Ce serait trop simple, d'autant plus que cette grille de lecture « racialisante » est bien ancrée dans les représentations des élèves. Cela ne signifie pas qu'il faut renoncer à interroger les opinions ou le système de valeurs des jeunes pour y traquer les idées racistes, bien au contraire ; il ne s'agit pas non plus de renoncer à travailler les concepts avec les élèves et à éclairer leur histoire personnelle grâce à l'histoire en tant que discipline scientifique. Sur ce point, le rôle des sciences humaines est précieux lorsqu'elles se donnent pour tâche de montrer

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup> Je ferai toutefois une différence entre le racisme et l'antisémitisme sur ce point. Voir *infra*. Cinquième chapitre.

que « la grille de lecture raciale opère le plus souvent comme un obstacle majeur à la compréhension fine des rapports sociaux »<sup>49</sup>.

En délaissant la question des causes historiques (post coloniales et autres...) et des causes structurelles (inégalités, ségrégation...), le racisme fonctionne comme un système de relations dans laquelle chacun est à la fois, auteur et victime du racisme, de méfiance, de rejet, d'hostilité... Pour lutter contre le racisme relationnel, il faut partir de cette réalité des relations sociales et cette lutte ne peut être conçue indépendamment d'une interrogation et d'une action sur la nature des interactions sociales où s'activent les affects racistes. Cela permet de circonscrire – et donc de limiter – le champ d'action de l'école : si elle peut déconstruire les préjugés racistes et atténuer les luttes de concurrence dans l'espace scolaire, l'école ne peut réellement modifier les configurations socio-économiques extérieures où s'exacerbent des rivalités vécues à travers le prisme d'un « langage racialisant »50.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>49</sup> S. Beaud et G. Noiriel, Race et sciences sociales, op. cit., p. 369.

<sup>&</sup>lt;sup>50</sup> *Ibid*. Je reprendrais volontiers à propos du racisme ce que Bernard Lahire disait de l'école à propos des inégalités sociales : « l'école ne peut pas tout ».

## Chapitre deuxième

#### La lutte antiraciste différentialiste et ses limites

#### Introduction

Ce chapitre est consacré à l'examen de l'une des deux formes que peut prendre la lutte antiraciste : la lutte antiraciste différentialiste. Dans les établissements où les entretiens ont été réalisés, la plupart des actions relèvent de cette forme ; toutefois, elle n'est pas celle que prend majoritairement la lutte antiraciste dans l'ensemble des établissements de la région<sup>51</sup>. Mon objectif n'est pas de juger les actions qui ont été menées et de développer une critique en adoptant une posture de surplomb mais d'en montrer les ressorts et les limites telles que les acteurs eux-mêmes les ont identifiées. Il s'agit ainsi de mettre en lumière les tensions sous-jacentes dans la lutte antiraciste différentialiste.

Dans un premier temps, je présenterai la visée et les présupposés de la lutte antiraciste différentialiste à partir d'actions menées dans les établissements. Dans un deuxième temps, j'examinerai les ressorts de la lutte antiraciste différentialiste face au racisme hétérophobe des « racistes » que cette forme de lutte est censée combattre. Enfin, dans un dernier temps, je ferai apparaître les raisons pour lesquelles la lutte antiraciste différentialiste est régulièrement mobilisée pour lutter également contre le racisme d'« individus appartenant à un groupe racialisé », tout en soulignant le fait que ce recours s'avère risqué dans la mesure où il peut alimenter ce deuxième type de racisme et, paradoxalement, favoriser la *circulation cyclique des affects racistes*.

# I. L'antiracisme différentialiste : actions, visée et présupposés

## A. Les actions menées

Dans les trois établissements étudiés, il est possible d'identifier différentes actions relevant de la lutte antiraciste différentialiste. Ainsi, au collège Diderot, un imam est intervenu après les événements tragiques de Charlie Hebdo et des visites, dans une grande ville d'un département voisin, de différents lieux de culte – cathédrale, temple, synagogue, mosquée – ont été proposées aux élèves. Au collège rural des Sapins, une rencontre avec des migrants s'est

<sup>&</sup>lt;sup>51</sup> Pour des données quantitatives concernant les types d'actions menées, voir l'annexe du présent ouvrage.

inscrite dans un vaste projet artistique. Au lycée professionnel Albert Schweitzer, les élèves ont pu assister à des pièces de théâtre telles que *Tribulations d'un musulman d'ici* d'Ismaël Saïdi ou *Lettre à Nour* de Rachid Benzine et des rencontres avec ces auteurs ont été organisées dans les établissements.

Ces différentes actions de lutte contre le racisme seront évoquées dans le présent chapitre mais il est nécessaire au préalable de mettre en évidence le fait qu'elles relèvent toutes d'une même logique antiraciste différentialiste dont le principe est de faire « droit à la différence ». Ces actions ne cherchent pas à gommer l'appartenance particulière, que celle-ci se décline sur le plan ethnique (migrants) ou religieux (Islam) : elles visent au contraire à préserver et à faire respecter la différence. En cela, elles se distinguent de l'autre grand type de lutte antiraciste qui vise à gommer les appartenances<sup>52</sup> : contrairement à la lutte antiraciste différentialiste qui s'ancre dans la reconnaissance de la différence, la lutte antiraciste universaliste s'attache à « dés-identifier » les élèves.

Une nuance importante distinguant deux modalités de cet antiracisme différentialiste doit cependant être soulignée. Ces modalités de la lutte antiraciste différentialiste correspondent à deux stratégies et deux visées différentes : en effet, certaines de ces actions ont pour objectif de faire « reconnaître » la différence alors que d'autres sont motivées par la volonté de « s'adresser » à la différence. Pour prendre deux exemples sur lesquels je reviendrai plus tard, la rencontre avec des migrants s'inscrit dans la perspective de faire connaître l'autre (le migrant ou l'exilé) aux « Français », alors que la rencontre avec un imam suite aux événements de Charlie Hebdo consiste à s'adresser aux jeunes « Musulmans » pour les amener à s'interroger sur ce qu'ils considèrent être leur « différence ».

# B. Présupposés et visée(s) de la lutte antiraciste différentialiste

Les différentes actions évoquées précédemment s'inscrivent implicitement dans un cadre axiologique selon lequel « la différence est meilleure que la non différence »<sup>53</sup> : « la formule différentialiste de l'antiracisme est simple : droit à la différence communautaire et tolérance active entre les cultures (interconnaissance, intérêt réciproque, dialogue)<sup>54</sup> ». Dans le discours des acteurs, une « opposition » fonctionnelle se formule entre *racisme* et *tolérance*. Cette

-

<sup>&</sup>lt;sup>52</sup> Voir *infra*, le troisième chapitre consacré à « La lutte antiraciste universaliste et ses limites : l'universalisme républicain en question »

<sup>&</sup>lt;sup>53</sup> P.-A. Taguieff, *La force du préjugé*, op. cit., p. 383.

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> *Ibid.*, p. 37.

opposition est perceptible par exemple dans les propos d'une professeure d'histoire géographie du collège Diderot décrivant une action :

L'année dernière on a amené deux classes de cinquième voir des lieux de cultes.

- Et c'était lié au racisme ?

Racisme et laïcité surtout, c'était pour montrer la tolérance des religions les unes vis-à-vis des autres.

On a montré les échanges religieux, c'est le plus marquant pour les élèves...

- Et le rapport au racisme ?

Justement, c'est lié à l'idée de tolérance.

Selon l'une des CPE du collège Diderot, c'est justement dans la perspective de développer la « tolérance » qu'un projet sixième de « classe collaborative » a été élaboré :

Là il y a un projet sixième, chaque semaine, il y a une heure qui est consacrée au vivre ensemble, la classe collaborative comment mieux se connaître, comment comprendre les autres, comment entrer en relation avec les autres donc là, ça fait l'objet d'un paquet d'heures comme c'est une heure par semaine. Tout ça fait que de la tolérance se développe.

Effectuée spontanément par les acteurs lors des entretiens – je ne multiplie pas les exemples – la liaison entre la question du racisme et la question de la tolérance est l'expression de la « métamorphose idéologique récente du racisme » que j'ai évoquée dans le chapitre précédent : la fréquence du lien entre antiracisme et tolérance révèle que les acteurs de la lutte antiraciste considèrent que cette lutte consiste moins à récuser « l'inégalité biologique entre les races » que « l'absolutisation de la différence entre les cultures » 55.

Si l'une des traductions de la lutte antiraciste différentialiste repose sur la promotion de la tolérance, c'est parce que la tentation de l'absolutisation de la différence culturelle est lisible aussi bien chez les « racistes » que chez les jeunes appartenant à un groupe racialisé. Le racisme des uns et des autres est souvent attribué à une certaine *culture*. La CPE du lycée professionnel Albert Schweitzer Saïda Bentiri m'explique que le racisme se manifeste « toujours de façon très feutrée, très sournoise » :

On a un gros volant des métiers de la sécurité, ici. Sans les stigmatiser... On a tout le bac pro sécu ici, à l'époque on avait le CAP en plus et dans les sections métiers de la sécurité nous avons des élèves qui ont un projet plutôt bien défini, qui se dirigent vers des carrières de pompiers, police, armée etc. et certains sont issus de familles où les parents font déjà ces métiers-là. Ce sont des gamins qui sont dans un modèle corporatiste assez fort, le week-end ils sont en caserne, il y a une culture de la sécurité, du patriotisme, du drapeau etc.

Avec ce déplacement de la question du racisme du plan biologique au plan culturel, l'Islam occupe aussi une place centrale dans les préoccupations des acteurs face à l'absolutisation de la différence :

- La conjonction revient souvent entre les problématiques de racisme et de religion...

Ce n'est pas toutes les religions, c'est l'Islam. Il y a une différence Islam/les autres. Et on a beau essayer de travailler notamment avec cette sortie sur les liens entre les trois religions du Livre... Dans un collège comme celui-là on est attentif à ces questions-là... Ce n'est pas national, c'est

<sup>&</sup>lt;sup>55</sup> P.-A. Taguieff, « Antiracisme », dans *Guide républicain*, op. cit., p. 24.

religieux. C'est notre façon à nous de parler et de ne pas nommer. On parle de communauté mais c'est les musulmans contre le reste du monde.

Implicitement, une action antiraciste différentialiste telle que la visite des lieux de culte évoquée plus haut par une professeure d'histoire géographie du collège Diderot a pour objectif non d'éradiquer une identité particulière mais de mettre en évidence l'existence de « liens » entre les religions<sup>56</sup> : la lutte antiraciste différentialiste s'apparente donc à un combat pour la tolérance et elle se mène contre une forme d'hétérophobie.

Il faut remarquer que le terme de « tolérance » est au cœur du discours antiraciste des acteurs ou des élèves. Pourtant, le concept de « reconnaissance » ne permettrait-il pas de penser de manière plus juste la relation à la différence dans un cadre républicain ? Tolérer une différence, ce n'est pas la « reconnaître ». Si les acteurs privilégient la « tolérance », n'est-ce pas parce qu'ils pressentent le caractère beaucoup plus exigeant de la « reconnaissance » qui implique, à la différence de la tolérance, une remise en cause de l'identité de celui qui « reconnaît » la différence ?

## C. La lutte antiraciste différentialiste contre quel racisme?

Dans le schéma théorique de l'antinomie de la pensée antiraciste présentée dans le chapitre précédent, la lutte antiraciste différentialiste s'inscrit dans la dynamique problématique suivante : la lutte antiraciste différentialiste répond à un racisme hétérophobe et risque de conduire à un racisme différentialiste. Or, l'analyse des différentes actions de lutte antiraciste différentialiste donne à voir une dynamique sensiblement différente. En effet, la lutte antiraciste différentialiste est mobilisée pour répondre au racisme des « racistes » *et* au racisme des « individus appartenant à un groupe racialisé »<sup>57</sup> : dans les cas étudiés, l'antiracisme différentialiste s'adresse aux deux formes différentes de « racismes » identifiés dans le premier chapitre, à savoir au racisme des racistes et au racisme des jeunes appartenant à un groupe racialisé. Cette *double adresse* de la lutte antiraciste différentaliste engendre la difficulté

-

<sup>&</sup>lt;sup>56</sup> Ne serait-il pas pertinent d'enrichir cette perspective en mobilisant le concept d'« universel latéral » développé initialement par Merleau-Ponty et travaillé par Souleymane Bachir Diagne? L'idée d'un universel concret immanent aux grandes traditions religieuses de l'humanité figure déjà chez les premiers socialistes tels que Pierre Leroux. Je me permets de renvoyer à mon article « *Traditions religieuses et synthèse républicaine dans* la *Revue encyclopédique* » BOURDEAU, Vincent (dir.) ; CHAPPEY, Jean-Luc (dir.) ; et VINCENT, Julien (dir.). *Les encyclopédismes en France à l'ère des révolutions (1789-1850)*. Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2020.

<sup>&</sup>lt;sup>57</sup> Ce sera aussi le cas de l'autre forme de lutte antiraciste, la « lutte antiraciste universaliste » qui s'attaque à la fois au racisme des « racistes » et au racisme des individus appartenant à un groupe racialisé.

fondamentale voire la tension interne de la lutte antiraciste différentialiste<sup>58</sup>: si elle permet de lutter efficacement contre le premier type de racisme, elle renforce, malgré les bonnes intentions qui l'animent, le deuxième type de racisme lorsqu'elle est menée contre lui. J'envisagerai tout d'abord la situation lorsque la lutte antiraciste différentialiste répond au premier type de racisme puis dans un second temps ce qui se produit lorsqu'elle répond au deuxième type de racisme.

## II. L'antiracisme différentialiste contre le racisme des « racistes »

Par définition, la lutte antiraciste différentialiste a pour vocation de combattre le racisme des « Français racistes ». Il s'agit de répondre à l'hétérophobie par l'hétérophilie. C'est, semble-til, le « vecteur » classique de la lutte antiraciste. Pour décrire les ressorts de la lutte antiraciste différentialiste menée contre ce premier type de racisme, je propose d'examiner une situation précise vécue par les acteurs au collège des Sapins. Cette action qui s'est concrétisée par un ambitieux projet artistique collaboratif a été l'occasion d'une rencontre entre des élèves et des migrants d'Afrique et d'Afghanistan.

## A. Les manifestations du racisme au collège des Sapins

Si une action contre le racisme est mise en œuvre, cela suppose que les acteurs de cette lutte cherchent à combattre des manifestations identifiées du racisme. Or, selon le principal du collège, il n'y a pas de manifestations explicites d'un racisme hétérophobe au collège des Sapins : « il n'y a aucun symptôme, il n'y avait rien d'identifié au collège. On a une mixité de population qui est très faible. On a très peu d'élèves de couleurs, issus de l'immigration maghrébine etc. et ils sont parfaitement intégrés chez nous ». Il n'y a pas de circulation cyclique des affects racistes. Pourtant, l'action s'inscrit explicitement dans la perspective de lutter contre un racisme hétérophobe, ce qui ressort clairement des témoignages recueillis. Comment expliquer cette apparente contradiction entre l'absence de symptômes dans le collège et la nécessité de lutter contre le racisme ? L'explication tient au fait que le racisme hétérophobe contre lequel il s'agit de lutter est bien présent chez les élèves mais seulement de manière « latente » ou « diffuse ».

Ainsi le principal du collège note-t-il, qu'en dépit de l'absence de symptômes racistes clairement identifiés,

<sup>&</sup>lt;sup>58</sup> Je montre dans le prochain chapitre que la *double adresse* de la lutte antiraciste universaliste engendre elle aussi des difficultés, qui sont toutefois d'un autre type.

on sent que, de manière sous-jacente, il y a une méconnaissance de tout ça, une peur qui fait que l'on a des propos qui sont tenus mais sans être adressés à quelqu'un. Moi aussi je suis d'ici, je suis du plateau des Sapins, et quand je vois les résultats aux élections, quelles qu'elles soient, municipales etc., quand on voit les résultats que font les partis extrémistes dans nos villages... c'est aberrant, ce n'est justifié par rien...

Bien que le racisme hétérophobe ne se manifeste pas directement<sup>59</sup>, il n'en imprègne pas moins les mentalités :

Ce racisme latent qu'on pourrait envisager relativement aux résultats des élections, les discours qu'on entend, les discours de PMU, les gamins le subissent à la maison et puis ils ont cette pathologie de dire « les arabes ceci », « c'est la faute des juifs », des trucs sortis du contexte qui ne veulent rien dire. Mais on sent que c'est quand même la culture des gamins.

# La professeure documentaliste de l'établissement confirme ce milieu ambiant « raciste » :

Ils entendent forcément des propos racistes... J'entends des gens ici dire : « C'est encore les bougnoules »... Excusez-moi, mais c'est ce genre de trucs : les grands clichés sur les abus, sur la sécu du genre « Ils abusent... ». On les entend... Toujours à propos de résistance, quand on entend ça, on fait quoi ? On monte au créneau ? Le plus amusant, c'est quand on vous dit « c'est un bon maçon... mais il est Turc »... Qu'est-ce que vous faites de ça ? On a deux enfants turcs ici, bon c'est un peu une caricature mais le papa tient le Kebab, mais d'un autre côté, tout le monde connaît le papa parce qu'il tient le Kebab, donc, du coup, ils sont intégrés les mômes. Peut-être qu'il faudrait leur poser la question à ces mômes là...

Je ne pense pas qu'il y ait quelque chose de vraiment profond, une volonté de nuire mais plutôt une sorte de discours parce qu'on ne réfléchit pas trop... juste une ignorance.

Je crois qu'il y a juste une ignorance. Les gens parlent d'« arabes » comme de gens qu'ils ne connaissent pas.

L'une des professeurs d'histoire géographie qui a mené le projet précise la manière dont ce racisme se manifeste concrètement en classe :

[...] ce n'est pas vraiment du racisme, enfin je n'appelle pas ça du racisme, c'est plus de la xénophobie, je ne pense pas que les élèves soient racistes foncièrement, c'est la peur de l'inconnu, la peur de l'autre, ce qui est différent. On est quand même dans une vallée qui est pauvre, des gens, des adultes pas très cultivés, donc il est utile auprès de leurs enfants de remettre en cause les *a priori* et les idées reçues.

- Comment se manifestent ces idées reçues ?

Dès qu'on va traiter en quatrième des Noirs, le mot « nègre » quand on fait le premier chapitre, ça rigole, « la négritude », ça rigole...

- Ils rigolent parce que...

Ça doit faire référence dans leur pensée à tout ce qui est extrême-droite ou des propos qu'ils ont entendus chez leurs parents. On peut le sentir... Le sort des esclaves ça les a touchés mais c'est quand on aborde le fameux chapitre sur les migrations en quatrième. On était parti de ce constat là avec mon collègue, M. Levain. On entendait souvent les enfants répéter : « Ils viennent chez nous pour nous piquer le boulot » « ils n'ont qu'à rester chez eux, ces feignants ». Des remarques... On entend des choses comme ça.

<sup>&</sup>lt;sup>59</sup> Comme l'avait déjà remarqué la CPE du lycée professionnel Albert Schweitzer, le racisme des « Français racistes » est « sournois » : l'idée qu'il ne serait jamais vraiment explicite revient très régulièrement. Cela vient-il du fait que les élèves ont intégré l'idée que l'institution scolaire condamne fermement le racisme ? C'est fort probable au regard des réactions ou commentaires des élèves ; j'y reviendrai dans le quatrième chapitre consacré aux contradictions super-structurelles de la lutte antiraciste.

Lorsque j'évoque une possible explication du racisme dans le village où se situe le collège des Sapins et plus généralement dans la vallée, les acteurs attribuent assez volontiers les causes de ce racisme latent à l'ignorance et au discours des médias. Selon le principal du collège,

Il y a de gros amalgames. Il y a ce qu'ils entendent dans les médias, y a des noirs, ils viennent manger le pain des Français. C'est vraiment du primaire. Dès qu'on gratte un peu...

[...] Il y a des élèves qui ne quittent jamais la vallée, les gamins, ils sont ici, ils vont aller jusqu'à Roulans, en filière professionnelle par exemple et dès qu'ils ont fini ils remontent, ils reviennent travailler par ici. Ils ne se sont jamais mélangés à d'autres cultures.

## Les militants de l'association AAE adoptent une perspective similaire :

- On m'a parlé d'un racisme répandu dans les familles dans la vallée qui pouvait influencer les enfants ?

Josette: « C'est ce que nous a dit le principal, c'était sa crainte... »

Robert : « Il n'y a qu'à regarder aux élections, le Front national est majoritaire dans tous les petits villages aux alentours. Où il n'y a jamais eu un problème... »

- Qu'est-ce qui peut expliquer le discours raciste?

Patrick: « Les médias et la représentation comme quoi ils vont prendre le boulot à notre place » Sylviane: « Oui, c'est tout ça, c'est "l'envahissement", c'est "le grand remplacement", sans savoir... »

Patrick : « Tout ça, ça joue, avec la précarité, la peur de perdre son emploi est quand même très présente dans ce secteur... »

Josette : « Je ne sais pas si ça va jusque-là, pour moi, c'est surtout le discours qui passe dans les médias dominants. Les théories du grand remplacement, de l'envahissement, il y a quand même ce qu'il faut même au niveau des gouvernements qui attisent tout ça... Dans les familles, c'est plutôt ça qui explique le rejet d'emblée... ».

Robert : « Moi, ce que j'ai entendu sur le rond-point avec les Gilets jaunes, c'est un gars, parent d'élève en plus. On en discute, il me dit "Moi, ma grand-mère elle touche 800€ par mois alors qu'un bronzé qui descend de l'avion il touche pareil' Alors je réponds que c'est totalement faux, il touche 240€, il me dit "Ils sont nourris, logés"... Je lui dis ils sont logés mais il faut voir dans quelles conditions et ils ne sont pas nourris. Pour eux c'est ça... Ils touchent plus que sa grand-mère qui touche le machin... Ça part d'une base fausse mais c'est totalement représentatif de ça. Ils voient les jeunes migrants, c'est vrai qu'en plus ils sont toujours bien habillés. Alors ils se disent "Ho ben putain, ils ont plein de pognon".

L'action antiraciste a donc été mise en place afin de lutter contre ce racisme conçu par les acteurs comme une forme spontanée de xénophobie teintée d'ignorance et répercutant certains discours médiatiques racistes<sup>60</sup>. Selon l'approche qui distingue trois niveaux de racisme (primaire, secondaire et tertiaire)<sup>61</sup>, il semblerait que le « racisme » ordinaire des élèves relève d'un racisme « primaire » qui se nourrit d'un racisme « secondaire » exprimé par les parents. Il n'est pas impossible toutefois que certains enfants soient au contact d'une idéologie structurée et constituée chez leurs parents. Ainsi, à une trentaine de kilomètres du collège des Sapins, dans le collège rural de Schlossberg, tout proche de la frontière allemande, le CPE Aziz Bougel m'explique qu'un élève, dont les propos racistes avaient été signalés, écoute régulièrement avec son père des chansons de Légion 88, groupe rock emblématique de la scène skin française. Il

-

<sup>&</sup>lt;sup>60</sup> La télévision et les réseaux sociaux sont-ils responsables du développement d'idées racistes ? Ce lien de causalité entre les « médias » et le racisme supposé des élèves et de leurs familles est très régulièrement formulé par les acteurs

<sup>&</sup>lt;sup>61</sup> Sur cette distinction entre trois niveaux de racisme, voir *supra*.

s'agit toutefois d'un cas marginal, la grande majorité des manifestations de racisme relevant plutôt « de l'ignorance et de la peur de l'inconnu ». Il faut relever d'ailleurs l'importance attribuée par les acteurs ou par les élèves au milieu familial quant à la formation du préjugé raciste. Dans l'esprit des acteurs, l'école se présente comme le lieu où l'élève doit pouvoir entendre un *autre* discours que celui véhiculé dans le milieu familial. Il n'en sera plus de même lorsque la lutte antiraciste différentialiste sera dirigée contre le racisme d'individus appartenant à un groupe racialisé.

# B. Objectifs de l'action mise en place

L'action mise en place au collège des Sapins consiste à amener les élèves à voir « l'autre » *autrement*. L'objectif est de mieux le connaître afin de mieux le comprendre. Pour y parvenir, il s'agit de donner à « l'autre » une *incarnation*. Le principal du collège explique que

C'est une opportunité phénoménale qui nous était donnée là, rencontrer des gens. On est incapable de trouver ce genre de ressources. Et donc cette association a fait quelque chose de merveilleux. Il y a eu une production d'œuvres d'art, si on peut appeler ça comme ça, co-construites entre ces migrants et les élèves. Notre problème à nous dans l'éducation nationale c'est le suivant c'est que on fait que de la théorie. On fait que de la théorie. Dès l'instant que l'on se sort de ça, on passe dans une autre dimension.

Lorsque « l'autre » est incarné et dispose de la parole, on perçoit plus aisément les raisons qui l'ont conduit à s'exiler ; la compréhension de ces raisons par l'élève doit l'amener à modifier ses représentations initiales :

Sylviane : « c'est vrai qu'il y avait de l'enthousiasme chez les élèves, on servait un peu de modérateur. Les migrants ont expliqué leur parcours... Franchement, il y a des gamins qui à la fin étaient assez remués d'avoir entendu ces témoignages somme toute assez brefs »

Patrick: « ils n'en revenaient pas de l'ensemble du parcours qu'avaient pu faire les migrants... traversée du désert, tout cela a été évoqué, ensuite passage de la méditerranée, les morts qu'il pouvait y avoir... On a évoqué des situations concrètes vécues par les migrants et les élèves découvraient que les migrants avaient une vision de leur propre pays et aussi des difficultés matérielles avec l'appareil d'État pour avoir leur statut... Tout cela a été évoqué »

- Et comment étaient les gamins ?

Patrick: « Ils étaient hyper attentifs, bouche bée... »

Josette : « on avait pris la grande carte solidaire, on voit l'Afrique qui prend une grande partie si on conserve les proportions... On avait pris du temps avant, les jeunes montraient leur parcours, sans rentrer trop dans le détail, sur les traumatismes. Il y a eu quand même une surprise "Vous êtes tous courageux, je ne sais pas si je l'aurais fait, ce n'est pas ce qu'on nous montre à la télé" »

L'enjeu d'une telle rencontre est de changer les « mentalités ». Pour le principal du collège des Sapins, cette action a modifié le regard des élèves sur les « autres » à partir de leur expérience singulière avec les migrants :

- Pensez-vous que cette intervention a contribué à lutter contre le racisme et l'antisémitisme ? Pour les élèves concernés, tout à fait, sans aucun doute. Après il y en a certains, on ne peut pas changer les mentalités de tout le monde. Donc à mon avis... je n'ai eu aucun retour négatif des familles de quatrième.

L'efficacité de ce genre d'action s'inscrit sur le long terme. Les militants associatifs de l'association AAE répondent ainsi à la question de savoir si « cela fait bouger les choses » :

Patrick: « C'est difficile à dire... ».

Sylviane : « Sur le moment il y a une prise de conscience, mais après je crains qu'il y ait une récupération du système, les gamins ils voient la télé... Mais malgré tout je me dis que ce qu'ils ont vécu là s'ils voient des reportages à la télé, je pense que c'est resté...

Josette: « Il y a une semence qu'on a plantée... »

L'une des professeurs d'histoire géographie ayant mené l'action considère justement que cette prise de conscience « sur le moment » constitue en soi une réussite dans la mesure où un sentiment de *compassion* s'est clairement manifesté à l'égard des migrants.

- Ouels ont été les effets de cette action sur les élèves ?

Très positifs. Parmi les témoignages, il y en avait qui étaient très très durs, notamment un qui avait vu des compatriotes mourir dans la traversée. Quand on le voit marqué dans le bouquin et quand on le voit raconté, ce n'est pas la même chose. Il y en a un qui racontait que toute sa famille avait été massacrée, on lui avait voler ses terres et il était obligé de fuir alors qu'il n'avait que seize ans. Ça, ça les a marqués aussi... Un qui disait qu'il attendait que son épouse puisse venir... Le sentiment qui est beaucoup ressorti, c'est de la compassion pour ces gens. Et c'est ce que nous on recherchait. C'est sûr que comme ce sont des vraies personnes qui racontent, même si c'est en anglais, ou en français avec des expressions maladroites, ils se rendent bien compte que ces personnes-là, ils font des efforts pour s'intégrer en essayant de parler français, en essayant de se présenter correctement... Même ceux qui n'étaient pas du tout francophones ont fait l'effort de se présenter en français. Ça les a beaucoup touchés...

Selon les acteurs, la rencontre entre les migrants et les élèves a donc eu un effet sur le racisme hétérophobe en modifiant les représentations et les mentalités. Tout en relativisant l'impact de cette lutte, le principal du collège des Sapins n'en souligne pas moins la portée à long terme :

Je pense qu'il y a des familles extrémistes — il y en a partout donc il y en a forcément dans nos établissements — qui ont dû dire « tout ce qu'on t'a dit, t'oublie! C'est juste des gens qui sont là pour nous pomper les impôts, les aides et puis voilà ». J'en suis persuadé. Mais pour une grande partie de nos gamins, on les a ouverts à autre chose. Comme on peut le faire sur plein d'autres sujets. Ça tient le temps que ça tient. On aura gagné si un jour les gamins se disent « ah, je me souviens au collège on nous a dit ça... ». S'il y en a cinq ou dix qui se rappellent de ça, on aura gagné le truc.

Il ne s'agit pas là d'un aveu d'échec mais au contraire d'une forme d'humilité. Le principe de l'action que je viens de rapporter, peut se formuler ainsi : il s'agit d'une leçon de vie qui contrebalance un racisme primaire et vise à modifier les mentalités d'un certain nombre d'élèves que les acteurs pensent perméables au racisme. La rencontre avec les migrants joue le même rôle que le voyage scolaire qui contribue lui aussi à ébranler le racisme primaire par la mise en présence de l'autre. L'une des professeures de langue qui a servi d'interprète lors des échanges avec les migrants me rapporte l'anecdote suivante à propos d'un voyage à Londres :

La dernière fois où je suis partie avec les élèves, c'était en 2017. Généralement on va à Londres et c'est vrai qu'il y a une grande diversité de populations. Et justement, on s'est retrouvé confronté à ce souci-là, avec des élèves de quatrième ou troisième et la plupart du temps il y a des familles qui sont indiennes ou pakistanaises chez qui ils vont. On les prévient avant « Il y a une grande diversité à Londres, vous allez peut-être aller chez des gens qui ont une autre culture »... Il y a une fois où les élèves ont fait de drôles de tête en voyant leur famille d'accueil, des Pakistanais : « Ouah, je ne

vais pas avec eux! ». Et finalement le lendemain matin, on leur a demandé: « Alors comment ça s'est passé? », ils ont répondu « Super, on a mangé ça, c'était super bon... ». Ils étaient contents, ils avaient découvert autre chose... Ce n'est pas du racisme, c'est plutôt l'appréhension, la peur de ne pas connaître...

Dans le contexte de forte homogénéité ethnique du collège des Sapins, cette action de lutte antiraciste différentialiste ne produit pas de racisme chez les individus appartenant à un groupe racialisé, non parce qu'il n'y en a pas mais parce qu'il y en a très peu. Comme le souligne l'un des professeurs qui a encadré l'action :

On a quand même quelques élèves d'origine maghrébine mais ils ne font pas le lien avec les migrants. Ces gamins-là sont bien intégrés. C'est ce qui est bizarre, quand on parle de racisme etc. si vous avez un élève noir ici, ce n'est pas le gamin qui va être mis de côté, il a ses copains, il est accepté comme un autre. Mais quand on parle de ces gens-là en gros, « c'est des méchants... » alors que leur pote s'appelle Djibril. Ils ne percutent pas... C'est l'effet de groupe qui leur fait peur.

La reconnaissance de la différence ne conduit pas nécessairement à l'absolutisation des différences, d'abord pour des raisons démographiques : en l'absence de groupes suffisamment importants en terme quantitatif, les individus appartenant à des groupes racialisés ne se constituent pas en identité collective. Le *dilemme* de la pensée antiraciste ne se traduit pas en une *antinomie* de la lutte antiraciste s'il n'y a pas de *circulation cyclique des affects racistes* en raison de la configuration sociale. Ce n'est pas l'appartenance d'un individu à une race supposée qui favorise le racisme mais la peur de la confrontation entre « groupes » au sein de l'espace social. Cela ne signifie pas que la lutte antiraciste ne rencontre pas de « résistance » mais ces résistances ne sont pas de l'ordre d'une contradiction interne à cette lutte.

#### C. Résistances à la lutte antiraciste différentialiste

Au cours de l'action menée au collège des Sapins que je viens d'évoquer, la véritable difficulté à laquelle ont été confrontés les acteurs relève, me semble-t-il, d'une « contradiction super-structurelle » de la lutte antiraciste. Outre cette difficulté que je m'attacherai à expliciter dans un prochain chapitre<sup>62</sup>, il faut également relever des difficultés mineures liées à des réactions confirmant bien, rétrospectivement, la nécessité de lutter contre un « racisme » diffus présent au collège et dans son environnement proche. Le principal me signale les faits suivants :

Un constat qu'on a fait c'est que le jour où on a fait cette action avec les migrants, on avait préparé les classes de quatrième, ils savaient ce qui allait se passer mais on a eu énormément de réactions inquiétantes d'autres élèves. Notre groupe de jeunes, c'était essentiellement des gens de Centrafrique qui étaient là, donc très noirs de peau, très grands, entre vingt et vingt-cinq ans ; quand ils sont arrivés au collège, on a mangé tous ensemble dans la restauration scolaire on a des gamins qui ne se sont pas sentis bien. Ils se sont sentis en danger. Si vous voulez, il n'y a pas de faits racistes, ou très peu. Mais ce jour-là on a des parents qui nous ont appelés le soir nous disant « j'ai ma fille – ou mon fils – qui est rentrée de l'école, elle n'était pas bien, il y avait des noirs dans le collège,

 $<sup>^{62}</sup>$  Voir  $\emph{infra},$  chapitre quatrième : « les contradictions super-structurelles de la lutte antiraciste »

mais qu'est-ce qui s'est passé ? » « Mais absolument rien Madame, non, on a juste fait une action, mais il ne s'est absolument rien passé ».

La professeure d'histoire fait la même remarque, donnant davantage d'épaisseur au racisme ambiant évoqué à l'origine du projet :

Par contre, il y a une réaction qui m'a choquée de la part d'élèves de sixième qui maintenant sont en quatrième. On a eu des mots des familles qui disaient : « Comment se fait-il qu'il y avait des Noirs au collège des Sapins? ». Les gamins ont eu peur de voir des adultes de couleur, il y en avait quelques-uns qui étaient vraiment noirs de peau. Je pense que pour certains gamins, c'était la première fois de leur vie qu'ils voyaient des vrais gens tout noirs... Et ils ont eu peur les sixièmes, parce qu'on n'avait pas prévenu tout le collège... Pour les parents de quatrième, ils étaient avertis qu'on avait un groupe de migrants qui venaient faire une action de la cadre du cours d'histoire géographie et d'éducation civique et morale. On n'allait quand même pas avertir toutes les familles de la vallée! Une famille en particulier a été très véhémente en disant « c'est inadmissible, on aurait dû avertir les enfants, qu'ils allaient faire des cauchemars »... Les élèves de quatrième sont allés voir les migrants à la pause de midi et quelques élèves de sixième ont dû en croiser peut-être un qui était tout seul et qui cherchait à aller aux toilettes, parce qu'il y a eu aussi cette rumeur-là qu'il y avait des élèves de sixième qui s'étaient fait agressés par un noir dans les toilettes. Mais les migrants n'avaient absolument pas accès aux toilettes des enfants... Il y en a peut-être eu un qui ne se repérait plus et qui a voulu parler et le gamin a été terrorisé... Avec Mme Duplat, la CPE, il y a eu l'enquête, il ne s'est jamais rien passé... Le gamin ou la gamine a été convoqué et voilà...

- Et qu'est-ce qu'il ou elle avait été capable d'inventer?

Ce n'était pas grave mais ce que l'élève avait bien pu raconter, je ne m'en souviens plus... Qu'est-ce qui a bien pu se passer pour que la famille parte vraiment comme ça, en vrille ? Le nom de la famille, je m'en rappelle... La gamine avait fabulé...

## La conseillère principale d'éducation me rapporte un autre incident :

Effectivement, on avait eu une jeune fille qui avait demandé à sortir, pendant l'intervention, nous on l'a récupérée à la vie scolaire, très angoissée, très agitée, oppressée... On l'a mise à l'infirmerie, il n'y avait pas d'infirmière ce jour-là, donc c'est la vie scolaire qui l'avait prise en charge. La jeune fille avait évoqué le fait de voir des gens de couleur, alors que le terrain était préparé. Mes collègues avaient anticipé l'intervention, en posant le cadre, le contexte de l'intervention et malgré tout elle a été prise d'un stress, d'une angoisse en voyant des gens de couleur entrer dans la classe.

- Elle le verbalisait?

Ça a été un peu compliqué. Elle a motivé cet état par le fait qu'elle ne se sentait pas très bien... mais en creusant un peu, une assistante lui a fait formuler les raisons de cette angoisse : c'étaient ces gens qui sont rentrés dans cette classe, c'est la « couleur ». Une peur panique. L'invasion, voilà... Ils rentrent dans la salle, ils sont nombreux... après c'est une jeune fille avec un passif familial assez compliqué, pas du tout préparée à ce genre de chose, milieu très instable. Le fait du nombre d'intervenants a déjà créé un stress, plus la couleur. Puis il y a des discours dans les foyers... À cette époque, en plus, il y avait un côté très anxiogène relayé par les médias qui l'a fait paniquer par rapport à ça. Les gamins, ils arrivent au collège et ils voient un groupe de noirs très noirs ! Donc vous imaginez !

Angoisse, peur, rejet de la part des élèves et des parents : ces difficultés que rencontrent les acteurs ne sont pas considérées par eux comme problématiques en soi. Elles confirment plutôt la nécessité de mener ce type d'action afin de dépasser ces réactions spontanées de répulsion. Symptômes d'un racisme primaire, elles sont l'expression, comme l'écrivait Lévi-Strauss, de cette attitude xénophobe « qui repose sans doute sur des fondements psychologiques solides puisqu'elle tend à réapparaître chez chacun de nous quand nous sommes placés dans une situation inattendue » et qui « consiste à répudier purement et simplement les formes

culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions »<sup>63</sup>.

Selon les témoignages, le « racisme » au collège des Sapins n'est pas « visible » au sens où aucun « symptôme » n'apparaît. Il n'a pris consistance qu'à l'occasion des interactions sociales avec les migrants. Or, les manifestations de ce racisme sont de basse intensité ; elles relèvent d'une hétérophobie certes pesante mais bien identifiée. Mon hypothèse est qu'elles ont été d'autant plus faibles que ces interactions se sont révélées socialement satisfaisantes : d'ailleurs, ce sont essentiellement les parents d'élèves n'ayant pas rencontré les migrants qui ont fait part de leur inquiétude.

La véritable difficulté à laquelle se trouve confrontée la lutte antiraciste différentialiste se manifeste lorsqu'elle s'adresse à un racisme exprimé par des individus appartenant à un groupe racialisé.

# III. L'antiracisme différentialiste contre le racisme d'individus appartenant groupes racialisés

L'antiracisme différentialiste est dans son « rôle » face à un racisme hétérophobe des « Français racistes » et les difficultés rencontrées s'inscrivent logiquement dans le cadre qui est le sien. Mais la lutte antiraciste différentialiste est-elle efficace face au racisme des individus appartenant à un groupe racialisé ? La première interrogation porte sur le choix de mobiliser une lutte antiraciste différentialiste face à un racisme d'individus qui s'auto-désignent par leur différence : pourquoi s'adresser à la différence par la différence ? À partir des divers constats des acteurs, il s'avère que cette démarche entraîne des difficultés qui ne sont pas du même ordre que celles rencontrées face à un racisme hétérophobe. En effet, ces difficultés relèvent non de la confrontation – toujours conflictuelle – entre racisme et antiracisme mais d'une perversion de la logique même de la lutte antiraciste : les acteurs ne sont plus confrontés au conflit traditionnel entre racisme et antiracisme mais à un retournement de la logique même de l'antiracisme qui devient favorable à une certaine forme de racisme.

## A. S'adresser à la différence par la différence

-

<sup>&</sup>lt;sup>63</sup> Lévi-Strauss, *Race et histoire* (1952).

La mobilisation de la lutte antiraciste différentialiste face à des jeunes « d'origine » ne vise pas à préserver la différence comme s'il s'agissait d'une « réalité fragile ». Certes, comme l'explique Colette Guillaumin, « ne sont "différents" que les minoritaires, les groupes de moindre pouvoir, en état mineur » : « différent renvoie à un point de *référence*, et différent on l'est du référent, c'est-à-dire d'un groupe majoritaire »<sup>64</sup>. Toutefois, l'objectif de la lutte antiraciste différentialiste est plutôt d'instaurer un dialogue avec des identités rigidifiées et auto-déictiques qui peuvent se traduire par l'expression d'un racisme des individus appartenant à des groupes racialisés. Pourquoi choisir de parler à la différence par la différence ? Deniz Turan, président de l'association AAE, fournit une réponse très éclairante :

Typiquement, un Rachid Benzine quand je l'ai fait venir, il est impressionnant. Il est grand, c'est le gars qui fait à peu près deux mètres, il a une morphologie impressionnante, ancien karatéka, qui est né à Trappes... Tout de suite ça passe avec les jeunes... non, il n'est pas né à Trappes, il est venu du Maroc à 6 ans... Il a connu les Anelka, les Djamel Debbouze... Par rapport à certains gamins, ça accroche. Ensuite, quand il est là, qu'il donne un aspect historique de ces travaux, on est sur un autre aspect, il est en train de montrer à ces gamins qui ne savent pas qu'à force de travail, il a réussi... Sa parole à lui, elle a plus de chance d'être écoutée par rapport à ces gamins qui sont en recherche d'identité, ce Mohammed, ce Jilali, ce Farid... il a une parole qui va être plus entendue que si je mettais un islamologue qui, un, n'est pas musulman, qui, deux, même s'il est islamologue et parle parfaitement l'arabe, s'appellerait par exemple Frédéric Jean Potier qui viendrait du ministère de machin. L'attention ne serait pas la même. Ça n'enlèverait rien à la pertinence du discours de ce monsieur mais il y aurait une certaine tranche qui écouterait et une autre qui serait immédiatement dans le rejet. C'est une réalité, on ne doit pas l'effacer... En fonction de celui que l'on met en face des jeunes, il y aura cette capacité à avoir une vraie captation ou un rejet immédiat qui est basé sur des préjugés. C'est sur des préjugés... En tout cas, certains auraient tendance à remettre en cause : « Ouais, mais d'accord ok, mais il est là contre nous... ».

La « différence » confère donc une crédibilité *a priori* aux yeux de jeunes considérés comme « différents » ; du point de vue du racisme exprimé par des individus appartenant à des groupes racialisés, cela se traduit par l'idée que seul le « semblable » est considéré comme légitime pour « nous » parler. Il est intéressant de constater le renversement du rapport école/famille lorsque la lutte antiraciste différentialiste s'attaque non plus au racisme hétérophobe mais au racisme des jeunes qui s'auto-racisent : alors que dans l'exemple du collège des Sapins, les élèves pouvaient entendre à l'école un *autre* discours que celui véhiculé dans le milieu familial, les jeunes appartenant à un groupe racialisé se voient proposer dans le cadre de la lutte antiraciste différentialiste un discours qui n'est pas *étranger* à celui du milieu familial. La légitimité du discours ne tient plus à son contenu – « ça n'enlèverait rien à la pertinence du discours de ce monsieur » – mais à la position particulière de familiarité de celui qui le tient. Dès lors, la lutte antiraciste différentialiste assume son inscription dans la lecture sociale différentialiste constituée par les « préjugés » des élèves.

<sup>&</sup>lt;sup>64</sup> Colette Guillaumin, « La ''différence culturelle'' », *Racisme et modernité*, Michel Wieviorka (dir.), Paris, Éditions La Découverte, 1992.

La nécessité de s'adresser à la différence par la différence est reconnue par Mme Benassir, documentaliste du lycée professionnel Albert Schweitzer ; elle relie toutefois le positionnement différentialiste au souci de la compétence :

Dans cet établissement, on a les deux côtés, la sécu et le tertiaire... Il faut les faire travailler ensemble... Par exemple, ils vont venir classe par classe pour voir l'expo qui vient d'être installée... Regardez... C'est sur la radicalisation... Ce qu'il faut, c'est confronter les idées des deux classes, l'une de sécu, l'autre de 100% musulmans mais là il nous faut des gens autres que nous, des gens qui maîtrisent certains choses, des islamologues... Parce que ça va fuser de tous les côtés, je ne me sens pas capable de maîtriser.

Mme B. : « On peut mettre trois enseignants face à 48 gamins, à un moment donné on risque d'être débordé, surtout si on dit que la parole est libre ».

- Le risque, ce serait quoi?

Mme T.: « Il ne faudrait pas que ça tourne à l'affrontement verbal, il faut qu'on arrive à sortir de... Ils se rentreraient dedans frontalement... Du style: "Vous, vous faites ça et vous ça..."

Si la différence est chevillée à la compétence, l'idée directrice n'en reste pas moins qu'il faut s'adresser à la différence par la différence pour qu'un dialogue puisse s'amorcer entre des groupes susceptibles d'adopter des discours racistes opposés où s'active une circulation cyclique des affects racistes et où chaque « camp » cherche à régler ses comptes avec l'autre « camp ». Or, ce choix de lutter contre les racismes en adoptant une posture antiraciste différentialiste soulève deux difficultés. La première concerne la légitimité du discours antiraciste : cette légitimité peut-elle reposer sur l'idée qu'un individu appartenant à un groupe racialisé serait plus compétent et plus crédible qu'un autre ? La seconde difficulté réside dans la possible dérive conduisant du différentialisme au communautarisme : s'adresser à la différence ne revient-il pas à la confirmer dans son statut de différence irréductible ?

## B. Difficultés : de la lutte antiraciste différentialiste au racisme de jeunes s'auto-racisant

Au cours des entretiens réalisés, deux cas révèlent très clairement les risques entraînés par la mobilisation d'un discours antiraciste différentialiste face à des populations racialisées susceptibles de verser elles aussi dans une forme de racisme. Au collège Diderot dont j'ai déjà évoqué le contexte particulier<sup>65</sup>, deux situations m'ont été signalées par l'une des professeures engagées dans plusieurs actions de lutte contre le racisme : la première pose clairement le problème de la « légitimité » du discours dans le cadre de l'antiracisme différentialiste ; la seconde donne à voir sa possible « dérive » communautariste par la *confirmation* dans la différence.

<sup>65</sup> Voir supra.

## 1. L'imam après Charlie

La première de ces situations évoquée par la professeure concerne l'intervention d'un imam qui lui avait été recommandé par une association suite aux événements de Charlie Hebdo :

On est toujours sur des charbons ardents et on ne sait jamais comment il faut faire. Je me rappelle, c'est plus ancien, on avait un partenariat, mais je crois qu'il existe encore au niveau du collège, avec l'association EIM 66. C'est une association de quartier qui travaille pour l'intégration des gens qui arrivent etc. avec quelqu'un à sa tête qui est formidable Jeanine Paulin. Une année, c'était il y a longtemps, six sept ans, on avait mis en place un partenariat avec EIM on était déjà un peu sur ces problématiques. Elle m'avait dit « ça serait bien qu'on fasse venir quelqu'un pour parler de religion etc. qu'on batte un peu en brèche ces histoires de... » Tiens c'était un peu après Charlie Hebdo et c'est vrai qu'on avait eu des réactions « C'est bien fait etc. » Et puis, c'est là tout le problème et je ne veux pas mettre en cause Jeanine Paulin car c'est vraiment quelqu'un de bien. Elle me dit : « Je connais quelqu'un, il est vraiment super, c'est un théologien, il intervient au « café Charlie », il s'y connait à fond, on peut faire quelque chose, il vient, il parle de religion... » On avait préparé le truc, ça me paraissait tenir la route. Et puis là on a quelqu'un qui vient, qui était très bien, qui nous parle des trois religions, qui fait le lien, les différents prophètes etc. jusque-là tout allait bien entre guillemets... Mais il y avait quelque chose qui m'avait gêné dès le départ, c'était qu'il s'était présenté comme « musulman ». Alors là, moi j'ai toujours du mal avec le fait de revendiquer sa religion pour être légitime face aux élèves. Il y a quelque chose qui me gênait. Et il répète « Je vais à la mosquée, je connais les grands-parents de Vesoul... » Et là je me dis qu'on ne doit pas être légitime parce qu'on va à la mosquée ou parce qu'on est musulman. La légitimité, elle doit venir d'ailleurs.

Cette action se situe dans le cadre précédemment évoqué d'une lutte antiraciste différentialiste où il s'agit de s'adresser à la différence par la différence. Or à quel titre la parole d'un individu porteur de cette différence est-elle légitime? Dans le cas présent, c'est moins la conformité du discours à des normes républicaines que l'appartenance communautaire qui donne sa légitimité à la parole de cet imam.

Pour les membres de la communauté éducative, il semble évident que la légitimité d'un discours se fonde sur un savoir dont témoignent des diplômes reconnus par les institutions universitaires. S'il est clair qu'une perspective républicaine conduit à exclure une légitimation du discours par l'appartenance communautaire, on ne peut nier toutefois qu'il s'agit là d'un vrai problème épistémologique<sup>67</sup>. Au-delà des questions légitimes de « positions épistémiques », le discours différentialiste débouche sur des considérations qui relèvent indéniablement de pratiques communautaires inacceptables. La collègue parvient à cette conclusion lorsque j'évoque la bonne intention qui anime la lutte antiraciste différentialiste :

- Disons que ça se fait, l'antiracisme par le différentialisme, on va s'adresser aux jeunes par le biais de quelqu'un qui leur ressemble...

C'était ça l'idée... Lui, il était légitime parce qu'il allait à la mosquée, parce que c'est un bon croyant, parce qu'il connaissait bien, il était légitime pour leur porter un message républicain qui finalement ne l'était pas tant que ça !

<sup>66</sup> Il s'agit d'une association d'aide aux migrants : « Entraide Intégration Migration ».

<sup>&</sup>lt;sup>67</sup> Ce n'est pas le lieu pour poser ces questions mais j'attire l'attention sur le fait qu'elles ont été posées de manière particulièrement forte au sein du *black feminism*.

De la reconnaissance d'une altérité légitime (le « bon » musulman n'est pas *contre* Charlie), le discours glisse vers une affirmation prosélyte visant à régler la vie sociale selon des valeurs particulières qui entrent en conflit avec les lois de la République. Il s'agit clairement de la « dérive autoritaire »<sup>68</sup> du principe différentialiste.

#### 2. L'éducatrice musulmane

La seconde situation rapportée par l'une des professeures d'histoire géographie du collège Diderot illustre la possible perversion de la logique même de la lutte antiraciste différentialiste à travers le comportement d'une éducatrice musulmane à l'occasion d'une autre action de lutte antiraciste différentialiste :

L'année dernière par exemple dans la visite des trois lieux de culte. On part etc. tout est très bien. Mme Steiner, l'ancienne principale, me dit « On a eu un coup de fil d'une éducatrice du « Refuge » - c'est une association du quartier pour la réinsertion des jeunes qui prend les jeunes qui partent dans la délinquance. Je sais qu'on fait des stages avec eux en responsabilité - « Il y a une éducatrice du « Refuge » qui a appelé, qui a appris que vous faites ça et qui serait très intéressée par venir avec vous pour visiter tout ça. Je lui ai donné mon autorisation, elle vous rejoint etc. » « Ok, très bien... ». On arrive au temple le matin, elle n'était pas là. On appelle Mme Steiner qui nous dit qu'elle ne sait pas.... On fait la journée, le temple, la synagogue, la cathédrale et on terminait par la mosquée. On arrive à la mosquée et là, cette fameuse éducatrice était là. Voilée... Bon, pourquoi pas c'est sa liberté. Plein d'élèves la connaissent : « Ah ! Mais qu'est-ce que tu fais là ! ». On lui dit « mais vous étiez censée être là toute la journée... » Elle répond : « Ah, mais moi j'avais compris que c'était juste la mosquée, c'est ce qui m'intéresse, j'ai vu plein de groupes scolaires toute la journée ». Et là je me dis : « Mais ce n'est pas le message... Le message, c'était qu'elle vienne avec nous sur tous les lieux de culte... » Elle était là, elle a fait la visite de la mosquée à nos petits élèves. Là je me suis dit qu'on est en train de complètement fausser le message qu'on est en train de faire passer. Cette éducatrice me dit : « Moi je me sers souvent de la religion pour les remettre dans le droit chemin... » Le mélange des genres ne me paraissait pas pertinent du tout.

Cet exemple est particulièrement intéressant parce que la professeure note bien qu'il s'agit d'une « perversion » du message initialement porté par l'action antiraciste. L'objectif d'une action de lutte antiraciste différentialiste centrée sur l'idée de tolérance entre les religions est bien de faire découvrir aux élèves *les* différences et non d'affirmer *sa* différence. Si le racisme s'identifie désormais à l'absolutisation des différences entre les cultures, il est clair qu'une action antiraciste différentialiste doit transmettre aux élèves l'idée d'une diversité de cultures irréductible, également dignes de considération. Or, tant dans le cas de l'imam intervenant après Charlie que dans celui de l'éducatrice musulmane, il s'avère que la lutte antiraciste différentialiste ne conduit pas à la *relativisation* de sa culture mais favorise au contraire une affirmation de type identitaire de *sa* propre culture, ce qui constitue le cœur du racisme des jeunes qui appartiennent à des groupes racialisés.

<sup>&</sup>lt;sup>68</sup> P.-A. Taguieff, « Antiracisme », op. cit., p. 24.

C'est justement ce sentiment de *confirmation* dans la différence qu'avait suscité l'intervention de l'imam évoquée précédemment, comme le souligne la professeure d'histoire géographie :

Comment les gamins l'ont ressenti?

Ils ne l'ont pas ressenti, enfin, on n'a pas cherché à creuser... On a vraiment mis ça entre parenthèses et on est reparti sur autre chose, on n'a pas alimenté... Puis il y avait des élèves qui venaient le voir « Oui, ne t'en fais pas, je vais à la mosquée... »

Ainsi, il est indéniable que l'action visant à préserver la diversité culturelle comporte comme risque essentiel d'absolutiser les différences : lorsqu'il est déjà présent, même de manière embryonnaire, il n'est pas impossible que des individus appartenant à des groupes racialisés se sentent confortés dans un discours centré sur un « nous » qui se voit confirmé par la lutte antiraciste différentialiste.

## Bilan

La lutte antiraciste différentialiste est-elle efficace contre les deux formes de racismes dégagées dans le chapitre précédent ? Permet-elle de briser la dynamique cyclique des affects racistes dans les espaces sociaux ?

Il ne s'agit pas de tirer de conséquences allant au-delà des entretiens réalisés. Néanmoins, dans la perspective de combattre les deux formes de racisme, les acteurs reconnaissent que si le recours à une lutte antiraciste différentialiste est pertinent lorsqu'il s'agit d'affronter un racisme hétérophobe de « Français racistes », son efficacité est bien plus discutable lorsqu'elle s'adresse au racisme de jeunes appartenant à des groupes racialisés. Force est de constater qu'elle peut avoir l'effet inverse de celui escompté en confortant une identité particulière là où il faudrait la relativiser. Le problème de la lutte contre le racisme se pose lorsqu'il cesse d'être seulement une croyance pour devenir un problème d'interaction sociale qui joue sur plusieurs registres. Cette transformation qualitative du racisme rend moins pertinent le mode d'intervention sur les « idées racistes » dans la mesure où il se situe dans des obligations d'allégeances et de fidélités adolescentes plus que dans des idéologies.

En s'adressant à la différence par la différence, la lutte antiraciste différentialiste part d'une bonne intention lorsqu'elle s'attaque au racisme de jeunes appartenant à des groupes racialisés : reconnaitre et valoriser la différence caractéristique d'un « nous » constituerait le meilleur moyen de créer un lien et d'attirer les jeunes appartenant à un groupe racialisé sur la voie d'un dialogue possible voire d'un métissage. En quoi cette démarche peut-elle se révéler problématique ? Selon P.-A. Taguieff, la lutte antiraciste différentialiste risque de conduire à la

rigidification de la différence, la reconnaissance d'une différence fragile entraînant son absolutisation autoritaire. Or, les phénomènes que j'ai observés relèvent d'une toute autre logique : s'adressant à des identités déjà figées, la lutte antiraciste vise en réalité à fluidifier une identité rigidifiée et auto-déictique pour la rendre soluble ou miscible dans la République. Les acteurs sont alors confrontés au problème suivant : la lutte antiraciste différentialiste qui vise des attitudes ou des discours exprimant une absolutisation de la différence entre les cultures risque de *conforter* dans leur absolutisation des identités déjà rigides et non de les *fluidifier*. Pour autant, il ne saurait être question de ne pas faire droit aux normes différentialistes. Toute la difficulté est de passer au crible de l'universel le discours antiraciste différentialiste. Il s'agit là de la fonction initiale de l'autre forme de lutte antiraciste, la lutte antiraciste universaliste, à laquelle le prochain chapitre est consacré.

#### Chapitre troisième

# La lutte antiraciste universaliste et ses limites : l'universalisme républicain en question

#### Introduction

Ce chapitre porte sur la lutte antiraciste universaliste qui constitue la seconde forme que peut prendre la lutte antiraciste. Cette forme apparaît dans les discours mais elle ne constitue pas le cœur des actions qu'il m'a été donné d'étudier dans le cadre des entretiens qui constituent la matière de départ de ce livre<sup>69</sup>.

Dans un premier temps, à partir des discours tenus par les acteurs, je présenterai la visée et les présupposés de la lutte antiraciste universaliste, tout en évoquant afin de la dépasser la contradiction apparente entre l'approche universaliste du « mélange » et l'approche différentialiste de la « tolérance ». Dans un deuxième temps, j'examinerai comment la lutte antiraciste universaliste affronte le racisme hétérophobe. Dans un troisième temps, je montrerai les difficultés que rencontre cette deuxième grande forme de lutte antiraciste lorsqu'elle s'attaque au racisme des jeunes « qui ont une origine ». Cette analyse se conclura sur l'idée que ces difficultés peuvent être soit intrinsèques à la logique de la lutte antiraciste universaliste ellemême soit extrinsèques dans la mesure où elles proviennent de la réalité sociale dans laquelle les élèves, tout comme les acteurs, sont « empêtrés ».

## I. L'antiracisme universaliste : actions, visée et présupposés

La lutte antiraciste universaliste vise à « dés-identifier » : à la différence de la lutte antiraciste différentialiste, elle ne fait pas « droit » à la différence mais s'efforce d'atténuer voire d'effacer l'appartenance particulière des élèves pour affirmer leur appartenance à la communauté nationale. Il s'agit donc structurellement « d'hétérophobie » au sens large. Elle se traduit par « l'affirmation de l'exigence universaliste » et fait preuve de « méfiance de principe vis-à-vis des différences »<sup>70</sup>. Après avoir présenté les présupposés et les visées de la lutte antiraciste différentialiste, j'examinerai dans le discours des acteurs l'antinomie de la pensée antiraciste révélée par la présence simultanée des logiques apparemment contradictoires des

.

<sup>&</sup>lt;sup>69</sup> Notons toutefois qu'au regard des données quantitatives qui figurent en annexe, la majorité des actions de lutte contre le racisme et l'antisémitisme relève d'une approche de type universaliste.

<sup>&</sup>lt;sup>70</sup> P.-A. Taguieff, *La force du préjugé*, op. cit., p. 39.

deux formes de lutte antiraciste (antiracismes différentialiste et universaliste) : la logique de la tolérance et la logique du mélange.

# A. Présupposés et visée(s) de la lutte antiraciste universaliste

Si elle n'exclut pas radicalement la différence, la lutte antiraciste universaliste se caractérise du moins par sa méfiance à l'égard des différences. Alors que la lutte antiraciste différentialiste considère la diversité comme une richesse, la lutte antiraciste universaliste présuppose au contraire que « les différences engendrent des inégalités, qui instaurent des injustices »<sup>71</sup> ; ces différences sont en outre considérées comme potentiellement conflictuelles.

Si la lutte antiraciste différentialiste oppose le racisme à la « tolérance », la lutte antiraciste universaliste oppose le racisme au « mélange ». Dans le discours des acteurs, cette opposition fonctionnelle est aussi fréquente que l'opposition racisme/tolérance ; l'une et l'autre se rencontrent parfois dans un même discours tout en relevant, comme je le soulignerai plus loin, de deux logiques discursives apparemment contraires, voire contradictoires.

L'opposition « racisme/mélange » est régulièrement évoquée contre la tentation de l'absolutisation de la différence entre les cultures. Dans le cadre de la classe, le « mélange » est considéré comme l'un des moyens les plus efficaces pour lutter contre le repli identitaire. C'est la manière dont procède l'une des professeures d'histoire géographie du collège Diderot :

« Il y a parfois dans certaines classes la tendance de certains gamins du quartier de se regrouper entre eux mais vu qu'on les place... Je suis très arbitraire, j'assume! Ma collègue fait pareil. On les place et on va les pousser à aller vers d'autres. Qu'ils soient de telle ou telle origine, ça ne change rien... À l'école, il y a une bienveillance à l'égard de tout le monde.

- S'il y a un racisme diffus, quelles en sont les raisons?

J'ai eu une mauvaise expérience ici au départ, ça ne m'avait pas plu... et puis finalement, ça fait six ans que je suis là et je ne suis pas partie! Il y a un brassage, on mélange. C'est cette mixité qui fait que ça s'équilibre. Il y aurait une ghettoïsation si on les mettait tous ensemble et qu'on ne les brassait pas... On prend des gamins du quartier, des gamins des villages et on les mélange...

La lutte antiraciste vise le « brassage » en sortant les élèves de leur groupe particulier d'appartenance dans lequel origine ethnique et origine géographique tendent à se recouper. Comme le souligne Deniz Turan de l'association PFEP, c'est l'absence de brassage qui conduit au racisme :

Mais moi, je crois, on peut le voir dans les cours d'école, que ce soit les collèges ou les lycées, le brassage, il est de moins en moins évident... Et ça c'est un vrai drame, c'est qu'il y a de moins en moins ce brassage, ce partage entre le blond ou le gaulois et celui qui a des origines...

-

<sup>&</sup>lt;sup>71</sup> P.-A. Taguieff, La force du préjugé, ibid.

Dans la perspective de la lutte antiraciste universaliste, le « racisme » est donc envisagé comme une résistance au « brassage ». Concrètement, l'idée de « mixité » est l'une des traductions « sociologisantes » régulièrement formulées de cette exigence de mêler les populations d'origines différentes. Mais la « mixité » est entendue ici seulement au sens « ethnique ». La dimension géographique quant à elle intervient dans l'appréhension de la différence non pour la relativiser mais plutôt pour la renforcer. En effet, la distinction ethnique croise régulièrement d'autres distinctions comme celle qui existe entre le village et le quartier ou entre le régime externe et le régime demi-pensionnaire des collégiens, ainsi que le souligne une professeure d'histoire géographie du collège Diderot en observant qu'à 13h30, tous les élèves originaires du quartier se retrouvent devant la grille du collège car ils sont externes. Les acteurs sont sensibles à la dimension sociale des différences entre les groupes qu'il s'agit de mélanger. Cette même professeure d'histoire géographie tient à compléter l'approche « ethnique » par une approche « sociale » en rappelant que « les habitants du quartier sont d'une catégorie socioprofessionnelle plutôt basse, avec des moyens financiers plus faibles ». Il serait légitime d'examiner si la difficulté de mélanger les populations vient principalement de la diversité « culturelle » et de « l'appartenance ethnique » ou si de causes sociales et scolaires sont davantage déterminantes. C'est ce que le proviseur du lycée professionnel Albert Schweitzer suggère lorsqu'il évoque les différentes filières de son établissement :

Il y a plutôt une bonne ambiance ici. Ce qui au point de vue qualitatif dénaturerait un peu l'affaire c'est qu'il y a une corrélation entre des classes et des mixités ethniques — même si le mot est interdit — comme les deux sont confondus, on va dire les tertiaires s'opposent à la sécurité, là-dedans il y a plein de choses, il y a ça mais il n'y a pas que ça, il y a des filières demandées et des filières pas demandées, des porteuses qu'on voit et des moins porteuses qu'on ne voit pas, des filières où on a des élèves qui adhèrent à des projets de formations et des voies qui sont plutôt des voies d'orientation par défaut.

Le problème du « mélange » ou de la mixité ethnique se pose indéniablement en des termes très différents dans un contexte socialement homogène ou dans des filières « d'avenir ». Il serait intéressant de voir si la sensibilité identitaire est prégnante dans les classes préparatoires aux grandes écoles. Il est fort probable que la conflictualité liée aux origines s'exacerbe dans des filières qui sont considérées comme des « voies de garage » et dans des contextes paupérisés où l'avenir est précaire.

## B. Au-delà de l'antinomie de la pensée antiraciste

Les présupposés de lutte antiraciste universaliste entrent apparemment en opposition avec ceux de la lutte antiraciste différentialiste présentés dans le chapitre précédent. La contradiction

entre les deux logiques de la lutte antiraciste a été relevée de manière particulièrement stimulante par P.-A. Taguieff. J'ai évoqué à plusieurs reprises cette antinomie de la pensée antiraciste qui exige à la fois la *tolérance* – « le respect inconditionnel des identités collectives ou des différences culturelles » – et le *mélange* – « le devoir impératif de contribuer à réaliser l'unité de l'espèce humaine, laquelle doit profiter à tous les hommes »<sup>72</sup>. Or les acteurs de la lutte antiraciste avec lesquels je me suis entretenu invoquent régulièrement tantôt la « tolérance » tantôt le « mélange ». La rencontre des deux logiques apparemment antinomiques de la lutte antiraciste différentialiste et de la lutte antiraciste universaliste au sein d'un même discours conduit-elle à « une formation de compromis instable voire « explosive »<sup>73</sup> ? S'agit-il d'une inconséquence théorique qui compromet les actions de lutte contre le racisme ?

Outre le constat déjà évoqué de la métamorphose idéologique récente du racisme qui s'est déplacé du plan biologique au plan culturel, les différentes interventions invoquant à la fois la « tolérance » et le « mélange » appellent deux remarques. Tout d'abord, dans les deux cas, le racisme est fondamentalement interprété comme « hétérophobie » : le mélange ou le brassage sont explicitement opposés au rejet de l'altérité. D'ailleurs, il est intéressant de noter que le racisme entendu comme « hétérophilie » – c'est-à-dire revendication d'une différence irréductible et insurmontable entre les cultures 74 – n'est pas frontalement attaqué. Ma seconde remarque porte plus précisément sur le fait que le discours des acteurs de la lutte antiraciste avec lesquels j'ai échangé mobilise deux perspectives qui ne s'articulent pas aisément même si elles sont confondues : l'invocation de la « tolérance » et l'appel au « mélange ». Comme je l'ai rappelé, P.-A. Taguieff a bien montré que ces deux perspectives s'inscrivent dans deux univers axiologiques différents. D'après l'auteur de La force du préjugé, l'hésitation lisible dans le « stock des slogans » de la « vulgate antiraciste contemporaine » entre l'appel à la « tolérance » d'une part et l'injonction au « mélange » d'autre part est l'expression d'une « contradiction théorique majeure ». En effet, lorsque l'on réclame « le respect et la sauvegarde des différences », « le postulat axiologique de base est ici que la différence est bonne en ellemême et par elle-même »; inversement, quand on invoque le mélange en érigeant « le métissage en méthode de salut », « le postulat axiologique est ici que la différence est moins bonne que l'échange et le mélange, qui tendent à l'indifférenciation »<sup>75</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>72</sup> Pierre-André Taguieff, « Antiracisme », *Guide républicain*, op. cit., p. 24.

<sup>&</sup>lt;sup>73</sup> P.-A. Taguieff, *La force du préjugé*, op. cit., p. 38.

<sup>&</sup>lt;sup>74</sup> Il faut bien noter que la distinction théorique formulée par Taguieff entre un racisme « hétérophobe » et un racisme « hétérophile » ne recoupe pas celle que j'ai élaborée dans le premier chapitre. La distinction théorique entre un racisme « hétérophobe » et un racisme « hétérophile » qui fonctionne dans le cadre de l'argumentation de ce chapitre, n'était pas adéquate pour rendre compte, comme je l'ai fait, des représentations des acteurs.

<sup>&</sup>lt;sup>75</sup> P.-A. Taguieff, *La force du préjugé*, op. cit., p. 381-382.

Il n'est pas impossible que les difficultés rencontrées par les acteurs lors des actions de lutte antiraciste viennent en partie de cette visée contradictoire : comment peut-on demander à la fois la reconnaissance d'une différence « irréductible » et la dissolution de cette « différence » dans un mélange social ? Paradoxalement, la « tolérance » et le « mélange » s'inscrivent dans des cadres différents, voire opposés : il me semble que les acteurs de la lutte antiraciste avec lesquels je me suis entretenu n'ont pas une représentation très précise de cette contradiction. Faut-il pour autant conclure à une inconséquence de leur part ? Je ne le crois pas ; si le discours paraît parfois confus d'un point de vue théorique, *sur le terrain* les acteurs ont manifestement conscience que la lutte antiraciste doit conjuguer les deux exigences de l'universalisme et de la reconnaissance et qu'elle doit articuler ce que la raison antiraciste considère comme inarticulable, à savoir la tolérance et le mélange. En cela, je parlerai moins d'antinomie ou de contradiction que de *défi structurel* de la pensée antiraciste.

# B. Les actions menées et les discours tenus : le défi structurel des luttes antiracistes universaliste *et* différentialiste.

Les actions que j'ai examinées ne s'inscrivaient pas explicitement dans la perspective d'une lutte antiraciste universaliste, à l'exception de celle portée non pas par une association mais par l'équipe de direction du lycée professionnel Albert Schweitzer. Je reviendrai en détail sur cette action qui visait à « dés-identifier » [« dé-franchouilliser » pour reprendre une expression entendue lors d'un entretien] une filière d'orientation où la « diversité » se révélait particulièrement absente. Dans le cadre des entretiens que j'ai menés, toutes les actions portées par des associations faisaient « droit » à la différence : de la rencontre avec les migrants aux expositions en passant par les pièces de théâtre, il s'agissait toujours de découvrir, d'apprendre à connaître et comprendre l'autre. Pour autant, la dimension universaliste n'était pas absente des discours. En effet, aussi étonnant que cela puisse paraître de prime abord, la perspective d'une lutte antiraciste universaliste apparaît clairement dans les discours tenus par les professeurs, les personnels de direction ou les militants associatifs, quand bien même ces discours de « dés-identification » s'insèrent dans des actions de lutte antiraciste différentialiste. Comme je l'ai rappelé, si ces deux perspectives peuvent sembler antinomiques, je me suis attaché à comprendre comment la lutte antiraciste universaliste et la lutte antiraciste différentialiste peuvent s'articuler dans le discours et les pratiques des acteurs.

Les entretiens auxquels j'ai procédé m'ont permis de repérer deux cas de figures. Le premier cas consiste, pour le discours universaliste, à encadrer les actions de lutte antiraciste

différentialiste. Il en va ainsi lorsque l'imam intervenant après les événements de Charlie, évoqué dans le chapitre précédent, dépasse les « bornes ». La professeure juge l'intervention à l'aune d'une certaine conception du « discours républicain » :

Et puis, on parle du voile, le discours était très républicain, il n'y a pas de problème. Et à un moment, il nous parle des mini-jupes. Et là, direct : « les jeunes filles ne devraient pas porter de mini-jupes, c'est attirant pour les hommes, il ne faut pas qu'elles se plaignent, il faut une décence etc. ». Alors là tout de suite, Jeanine Paulin et moi, lui disons : « Non, non, non, là vous ne pouvez pas dire ça... Le regard des hommes regarde les hommes ». On le reprend à la fin du cours et je lui dis que moi ça me gêne, on ne peut pas dire ça... Et puis il faisait des citations en arabe, ce n'était pas du prosélytisme mais il y avait quelque chose qui me gênait. On lui dit ça. Il fait une deuxième intervention avec une autre classe et il refait la même chose ! Donc à partir de là fini...

La référence à la République tient donc lieu de cadre dans lequel il est possible de faire droit à la différence. L'universalisme constitue donc un *correctif* du différentialisme. Toutefois, le discours universaliste de dés-identification n'intervient pas seulement comme une « norme extérieure » réglant à posteriori le discours différentialiste. Il représente une exigence discursive à part entière dans le cadre d'actions reconnaissant explicitement l'autre exigence de la lutte antiraciste : s'adresser à la différence par la différence. Ainsi, tout en admettant la nécessité de cette démarche, le président de l'association PFEP insiste sur le danger de la reconnaissance de la différence d'origine, allant même jusqu'à suggérer qu'il serait préférable d'éviter de renvoyer un « jeune » à son origine :

Il y a cette tendance à ramener à la culture d'origine de leurs parents. Quand on vous pose une question par exemple... C'est typique... Quand on dit à quelqu'un : « Tu es de quelle origine ou tu viens d'où ? » Voyez, dans ce qu'on peut dire nous adultes, il y a des choses à changer... Quand on dit à un jeune « Tu viens d'où ? » comme si on attendait que ce gamin nous dise « je viens de Turquie, du Maroc ou d'Algérie » alors qu'on sait pertinemment qu'il est né en France et qu'il est français. Déjà poser cette question... nous quand on est adulte on sourit un peu, on essaie de biaiser en disant, je suis né à Montbéliard, je suis Montbéliardais mais on sait ce qu'on attend de la réponse, c'est la référence à l'origine donc dans les établissements scolaires... Ils sont le reflet de ce qui se passe en dehors...

Je ne crois pas qu'il faille considérer que la rencontre, dans le discours des acteurs, des logiques apparemment antinomiques de la lutte antiraciste différentialiste et de la lutte antiraciste universaliste soit « une formation de compromis instable voire « explosive »<sup>76</sup>. Il serait erroné de voir une contradiction entre la reconnaissance de la différence et sa neutralisation car il s'agit là en réalité de *l'exigence même* de la lutte antiraciste aujourd'hui, le *défi structurel* de la pensée antiraciste : *faire droit à la différence sans renoncer à l'exigence équivalente d'une perspective universaliste jouant le rôle de correctif.* Il faudra donc appréhender différentialisme et universalisme de manière dialectique afin de construire une lutte antiraciste conséquente : comme le pressentent les acteurs, c'est à cette condition qu'il sera possible de briser le cercle des affects racistes.

<sup>&</sup>lt;sup>76</sup> Taguieff, *La force du préjugé*, op. cit., p. 38.

## C. La lutte antiraciste différentialiste contre quel racisme?

Comme la lutte antiraciste différentialiste, la lutte antiraciste universaliste s'attaque à la fois au racisme de « Français racistes » et celui de « jeunes qui ont une origine » et qui s'autoracisent. Même si elle est destinée plus particulièrement à cette seconde forme de racisme, elle a aussi une pertinence face au racisme hétérophobe classique. Très concrètement, la lutte antiraciste universaliste s'adresse à ceux qui ont des « origines » en disant « tu es français » afin de neutraliser l'identification à une appartenance particulière à un groupe racialisé : il s'agit du schéma classique selon lequel la lutte antiraciste universaliste répond à l'absolutisation des différences de jeunes qui s'auto-racisent. Mais la lutte antiraciste universaliste se décline aussi en une lutte contre le racisme hétérophobe des « Français racistes » en s'adressant à ceux qui se désignent comme « Français », afin de récuser la dimension « franchouillarde » de cette appartenance. Dans les deux cas, le discours antiraciste universaliste vise à « dés-identifier » les élèves au profit de l'adhésion à des principes républicains. Néanmoins, il semble s'appliquer de manière très différente selon qu'il s'agisse de « Français » ou de jeunes « d'origine ». Dans les deux parties suivantes, je présenterai cette lutte antiraciste universaliste différenciée et ses succès relatifs.

## II. Dés-identifier les identités : contre l'identité « franchouillarde » (1)

Si la lutte antiraciste universaliste s'attaque aux expressions traditio-communautaires du racisme, elle s'attaque tout autant au racisme hétérophobe. L'effort de l'équipe de direction du lycée professionnel Albert Schweitzer pour dés-identifier la section « métiers de la sécurité » est révélatrice de cet aspect inattendu de la lutte antiraciste universaliste généralement mise en œuvre contre les tendances « séparatistes » des individus appartenant à un groupe racialisé. Dans les lignes qui suivent, je vais m'attacher à présenter et analyser cette action de lutte antiraciste.

## A. Situation initiale

Lors de ma première visite au lycée professionnel Albert Schweitzer, le proviseur me fait part d'une situation particulière dans la répartition des élèves qui illustrerait assez facilement – trop facilement – l'idée de « racisme systémique » :

La répartition des élèves dans les classes n'est pas homogène : c'est assez mal réparti, il y a des classes où il y a très peu de mixité ethnique et il y a des classes où il y a beaucoup de mixité ethnique. Dans les classes de sécurité, il y a eu un temps zéro mixité ethnique, on y travaille et on prête une attention particulière là-dessus. C'était WASP, pour plein de raisons que nous ne dirons pas, on a fait vraiment un effort là-dessus. On ne peut pas faire un effort en disant qu'on va faire de la discrimination positive donc ce n'est pas là-dessus qu'on le fait, mais c'est en déclarant comme recevables toutes les candidatures et en portant une attention particulière aux candidatures qui viendraient de collèges REP ou REP+ ce qui dans une vie précédente était plutôt exclu d'emblée. Une fois qu'on l'a décidé, faut aussi que se gèrent les questions d'autocensure qui sont extrêmement présentes sur ces sections-là. Symptomatiquement, l'autre site [à Bethoncourt] jouxte un collège, on a juste un grillage entre nous deux. Nos élèves de sécurité vont manger au collège, les gamins les voient, ils se côtoient et en gros, chaque année on a zéro candidature de ce collège-là sur les métiers de la sécurité alors que statistiquement il n'y a pas de raison qu'ils ne soient pas intéressés comme les autres. Donc c'est un vrai sujet. Mais il n'y avait pas de diversité ethnique dans la sécurité et ça bouge parce qu'on tient à le faire bouger en supprimant un choix inconscient qui consiste à dire que ces gamins n'ont pas leur place là. [...]

#### - Racisme systémique ?

Racisme systémique ? Ça peut devenir vite vrai : les pratiques faisaient quand même que... On a un droit de veto en disant « toi, ça ne va pas aller dans ces sections ». Quand on est dans cette disposition et que le résultat est que l'on n'a que des petits blancs à la fin du compte, on ne peut pas dire que c'est une erreur statistique, on est bien obligé de se dire que dans les formations où on ne met pas la main il y a une diversité ethnique et dans les formations où on a notre mot à dire, comme par hasard, il y en a moins.

Cet établissement professionnel présente la particularité d'avoir une filière « métiers de la sécurité » qui s'adresse à des jeunes se destinant aux métiers de policier, gendarme, pompier ou agent de sécurité. Lors de plusieurs entretiens, il a été question du « levé des couleurs deux fois par semaine » en chantant la Marseillaise ; la CPE Saïda Bentiri me précise que parmi « les gamins, il y en a une bonne partie qui bombent le torse et qui sont très fiers de ça ». La situation problématique consiste dans le fait que la filière « métiers de la sécurité » constitue une section très « blanche » dans ce lycée, « dans laquelle, me confie le proviseur, je surveille comme de l'huile sur le feu les petites tendances identitaires franchouillardes assez développées ». Cette non-mixité est identifiée comme un problème non seulement de racisme latent mais aussi comme un problème social car il s'agit d'une filière « prestigieuse », toute proportion gardée. La mixité de la filière devient ainsi un enjeu social, de démocratisation scolaire ainsi que me l'explique la CPE Saïda Bentiri :

Le racisme aurait pu être systémique il y a quelques années lorsque nous avions par exemple en section sécu, à un moment quand la section sécu était la vitrine du bahut, la petite élite du bahut, et les conditions du recrutement faisaient qu'il n'y avait pas de gamins d'origine maghrébine ou sudafricaine. Il a été bon là-dessus [le proviseur], j'ai dit « Bernard, il faut qu'on démocratise le recrutement de ces sections-là parce que l'ascenseur social il faut que ça veuille dire quelque chose ». Alors ils sont très peu mais on a de plus en plus des gamins turcs, maghrébins, parce qu'on a ouvert le recrutement de ces sections à tous les bahuts et à tous les collèges de l'aire urbaine y compris dans les quartiers super costauds, alors qu'avant ça ne se faisait pas.

La question de la mixité de cette section « métiers de la sécurité » déborde le cadre de la lutte contre le racisme : elle conduit directement à une problématique sociale qui surdétermine la racialisation des relations entre les élèves. C'est à nouveau cette double dimension de la

séparation ethnico-sociale des élèves que met en évidence Mme Benassir, professeure documentaliste dans ce lycée :

J'ai l'impression qu'ils sont dans des ghettos dans la ville mais qu'ils sont dans des ghettos ici. Le gros des musulmans est dans le tertiaire... moi j'ai habité à la ZUP, ce n'était pas du tout comme ça il y a quinze ans. Maintenant, il ne reste pratiquement plus que des Musulmans dans les ZUP de la ville. Les autres personnes et les Musulmans intégrés sont partis aussi. Et ici, on retrouve la même chose dans les classes de tertiaire. Beaucoup d'élèves ne sont pas là par choix. Alors que nos élèves de sécurité ont choisi et ils ont un parcours professionnel en tête. Les élèves de tertiaire, vous leur demandez, ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire...

Pour tenter de remédier à cet état de fait, la direction s'est engagée dans un processus de « désidentification » de la filière.

## B. Dés-identifier: « défranchouilliser »

Dans la perspective d'ouvrir la filière à davantage de diversité, le proviseur du lycée professionnel Albert Schweitzer s'est attaché à « départiculariser » le recrutement qui favoriserait *implicitement* certains jeunes :

On ne peut pas dire que ce n'est pas fait exprès, on ne peut pas dire non plus que les gens sont racistes mais on peut dire que le système fait que à un moment on va vérifier des valeurs, des machins, des trucs ou peut-être des éléments de culture commune franchouillarde qui sont moins accessibles quand on n'est que de la deuxième génération voire de la première. Ce que l'on vérifie c'est l'adhésion aux valeurs nationales, le sens de l'engagement, à la disposition des autres ; alors ce n'est pas moins présent en tout cas c'est moins accessible de demander à des gamins qui sont récemment issus de l'immigration des grands repères sur l'histoire de France ; ce n'est pas évident, leur demander en deux mots de parler des conflits mondiaux ; ce n'est pas évident, leur demander s'ils connaissent le premier couplet de l'hymne national, c'est moins évident, il y a ça, la capacité à donner du temps pour les autres, on regarde si les gamins sont bénévoles dans un club de foot, dans une chorale, et c'est plus facile quand on habite à la campagne quand les parents sont pompiers depuis trois générations que quand on habite dans un quartier chaud d'une ville comme ici et que la vie sociale se limite au quartier. Autant la nature des questions est légitime mais si on n'y prend pas garde ça peut avoir comme dérive de mettre que des petits blancs de la campagne. On ne peut pas dire qu'on n'y peut rien.

Le problème est d'abord perçu comme un problème de l'offre : s'il n'y a pas de candidatures émanant de jeunes issus de l'immigration « de la deuxième génération voire de la première » pour intégrer cette filière particulièrement demandée, ce serait parce qu'ils ne peuvent pas s'identifier à l'identité particulière « trop » française de cette formation. D'où la nécessité d'envisager un recrutement qui ne favorise pas les « Français » détenteurs « des éléments de culture commune franchouillarde » au détriment des jeunes « récemment issus de l'immigration ». Il s'agit donc de passer l'enracinement dans un terroir au crible de l'universel et de substituer aux exigences trop « localisées » des exigences qui peuvent être remplies aussi bien par le Français de longue date, bénéficiant d'une inscription dans un contexte social favorable, que par le jeune « immigré » de première ou de deuxième génération ayant grandi

dans un quartier difficile. Le travail de « dés-identification » s'inscrit dans une perspective républicaine et l'école doit travailler la distinction entre « l'idée nationaliste » et les « valeurs républicaines » qui se trouve au cœur du problème du racisme :

On est proche de l'idée nationaliste parfois, on tomberait vite là-dedans, du moins dans le discours, et il y a toujours le risque que se construise une identité autour de ça même si les gamins ne sont pas dans ces idéologies extrémistes. Là à un moment il faut faire une identité de classe, une identité de formation etc. et celle-là fait partie des identités qui sont un peu faciles, donc c'est vrai qu'il faut faire attention, c'est des classes sur lesquelles on travaille sur les symboles républicains, sur le drapeau, sur l'hymne national etc. il faut faire attention que ce qui est associé à tout ça soit bien des valeurs républicaines et pas des valeurs de repli nationaliste.

#### C. Les résultats

Malgré les efforts réalisés pour « ouvrir » le recrutement, les classes de la filière sécurité demeurent homogènes sur le plan ethnique, à quelques rares exceptions près 77. Lors de notre entretien, le proviseur constate qu'aucune demande pour intégrer ces classes ne parvient du collège Rousseau classé REP+, situé sur le site du quartier sensible du Bois joli et voisin du lycée professionnel. Cette question m'est restée en mémoire et lors d'une rencontre avec des élèves du lycée, j'ai cherché à en savoir plus sur les raisons pour lesquelles les jeunes « d'origine » ne s'orientent pas dans cette filière. Les propos suivants empruntés à cet échange apportent quelques pistes de réponse :

- Il n'y a quasiment aucun élève du collège Rousseau<sup>78</sup> qui demande à aller en sécurité. Vous savez pourquoi ?

Jeanne : « Je pense que la mentalité n'est pas la même. Pour vouloir être en sécurité, faut se plier à un nombre de règles qu'on ne pourra pas citer tellement il y en a. Et quelqu'un qui est du quartier qui veut être en section ''sécurité'', très bien, qu'il y soit mais en général ils ont plus de difficultés à se plier aux règles que d'autres. Soit, ils abandonnent, soit, ils n'y pensent même pas, soit, ils ne sont pas pris… ».

Bouchra: « S'il allait en sécurité, il aurait même des remarques "Ouais, ça veut être un schmitt", des trucs comme ça... » [...] « Par exemple, si un élève qui fait le choix de s'orienter dans la sécurité, tout ce qui est... policier, tout ça... les jeunes du quartier s'ils le savent ils vont être contre lui. Parce qu'ils vont se dire "Il est du côté de l'État et tout ça"...

Dans le discours des élèves, c'est l'identité globale de la formation qui est rejetée par les jeunes appartenant à un groupe racialisé. Alors que l'équipe de direction a travaillé, à juste titre, sur l'offre, cela n'a pas suffi pour créer une demande. Ces jeunes refusent de postuler dans cette section en raison de ce qu'elle représente non pas fondamentalement sur le plan ethnique mais sur le plan social. Aller en « sécurité », c'est être un « schmitt », c'est être « contre » le quartier, c'est être du côté de « l'État ». On peut le déplorer mais c'est un fait têtu. Dans la perspective

<sup>&</sup>lt;sup>77</sup> Dans le premier chapitre, j'ai évoqué un cas de conflit entre un jeune Turc en section « métiers de la sécurité » et des jeunes « d'origine ».

<sup>&</sup>lt;sup>78</sup> Il s'agit du collège qui jouxte le site du lycée au cœur de la ZUP.

de la lutte antiraciste, il faut prendre au sérieux la structure conflictuelle de la société dans laquelle s'inscrivent les réactions de ces élèves et des séries d'équivalences qui constituent leur monde vécu, à l'exemple de celle que nous venons d'évoquer : « blanc = schmitt = État ». Cette conflictualité occupe une place centrale dans certains établissements scolaires où la rencontre des « mentalités » est explosive. Voici l'anecdote rapportée par Mme Bessanir, documentaliste du lycée professionnel à propos de la cantine où les élèves des sections sécurité retrouvent les élèves du collège REP+ appartenant en grande majorité à un groupe racialisé :

- On dit que les élèves de sécurité sont un peu « racistes » ?

Mme Benassir : « Aux élèves de sécurité, on leur demande de tout contrôler. On a eu, il y a quelques années, pas mal de problèmes à la cantine du collège<sup>79</sup> où il y a énormément d'enfants d'immigrés. Et il y a eu des frictions : les gamins du collège insultaient nos élèves parce qu'ils sont en tenue, deux fois par semaine... C'est vrai, on dirait des gendarmes...et ils répondaient, bien sûr, ce sont des adolescents... On leur disait : « vous vous êtes en sécurité, vous devez donc ne rien dire, vous contrôler, adopter une posture professionnelle ». Moi, je n'ai jamais été d'accord avec ça, des fois il faut répondre...

Sans juger l'attitude des uns ou des autres et les raisons légitimes qui les conduisent fort probablement à agir comme ils le font, il est indéniable qu'ils se trouvent dans un contexte dans lequel le « brassage » est difficile ou, en tout cas, vécu comme une souffrance. Cette souffrance est factuelle : elle ne relève ni du discours des Indigénistes ni des cercles intellectuels d'extrême-droite. Sur la scène médiatique, on attribue souvent la cause d'un comportement à tel ou tel courant intellectuel. Dans la perspective d'une lutte contre le racisme dans le cadre scolaire, il faut prendre en compte la dimension vécue du « racisme » chez les élèves de ces établissements.

Dans les entretiens avec les élèves du lycée professionnel Albert Schweitzer, un *consensus* se dégageait clairement quant à l'explication de l'ethnicisation de la filière : pour un jeune « d'origine » inscrit dans un groupe social racialisé, s'orienter en section sécurité c'est « trahir » non seulement son « origine » mais également son « camp », son « quartier ». Il semble difficile socialement de changer d'équipe comme le montre l'anecdote suivante :

On avait fait venir au collège des Terrasses, Rachid Benzine en 2014 ou 2015 : dans la salle, il y avait un gamin qui était venu avec un maillot de l'Algérie. Rachid Benzine lui pose la question : « Mais pourquoi tu es venu avec le maillot de l'Algérie et pas le maillot de la France ? Pourquoi tu n'as pas mis un maillot de foot avec Benzema derrière ? » Le gamin, il était au début un peu surpris mais il a répondu tout bonnement : « oui mais si je mets ça je vais me faire traiter de tous les noms par mes copains, mes potes... » donc il y a aussi cette influence du groupe...

À mon sens – mais ce n'est qu'une hypothèse de travail – le recours à la lutte antiraciste différentialiste s'est imposé dans le cadre des actions contre le racisme pour éviter de susciter

.

collège.

<sup>&</sup>lt;sup>79</sup> Il s'agit du collège Rousseau, classé REP+ qui jouxte le lycée professionnel sur le site Kleber, au cœur du quartier sensible du Bois joli. Les élèves du lycée professionnel sur ce site prennent leurs repas à la cantine de ce

ce sentiment de *trahison* chez les élèves faisant partie d'un groupe racialisé : il s'agit de s'adresser à la différence par la différence pour montrer que l'on peut être Français, sans « trahir » son « camp », selon une logique d'allégeance adolescente. Mais en menant une lutte antiraciste différentialiste contre le racisme des jeunes qui appartiennent à des groupes racialisés, on retrouve les difficultés évoquées dans le chapitre précédent à propos de l'ambivalence du recours à la différence pour s'adresser à la différence. Ici encore, se confirme l'idée que la lutte antiraciste peut alimenter la *circulation cyclique des affects racistes*.

## III. Dés-identifier les identités : « ressembler à ces petits blancs » (2)

Pour des raisons de cohérence formelle, j'ai tenu à consacrer la partie qui précède à l'usage de la lutte antiraciste différentialiste dans le cadre d'une action visant le racisme des élèves faisant partie d'un groupe racialisé. Toutefois, l'universalisme que promeut cette forme de lutte a plutôt comme vocation première d'affronter l'absolutisation des différences et des identités particulières. Concrètement, l'universel est invoqué contre les dérives communautaires ou les séparatismes. Or, il m'est apparu que les acteurs de la lutte antiraciste ne mobilisent qu'avec parcimonie la perspective universaliste de la pensée antiraciste et manifestent une réticence à envisager d'arracher les élèves à leur culture d'origine ou de déstabiliser leurs cadres religieux.

## A. Départiculariser : « Tu es bien Français »

Au cours des différents entretiens, j'ai régulièrement entendu les acteurs m'expliquer leur difficulté à faire accepter aux jeunes faisant partie d'un groupe racialisé leur appartenance à la communauté nationale. Nombreux sont les jeunes d'origine qui ne se reconnaissent pas comme « français ». Je ne reviens pas sur les phénomènes d'auto-racialisation décrits dans le premier chapitre. Une professeure d'histoire géographie du collège Diderot m'explique que « l'opposition : vous/nous » apparaît clairement dans l'attitude de certains élèves :

Il y en avait quatre ou cinq qui étaient à part... - « Je ne me mets pas avec les autres », quand on fait un travail de groupe : « si je ne suis pas avec mes copains, je ne travaille pas... » « Je ne me sens bien et je le fais savoir qu'avec ceux que je choisis ». Ce qui peut arriver à plein d'élèves mais là on avait un sentiment de communauté fort.

Ce sentiment de ne pas appartenir à la communauté nationale mais à un groupe particulier qui se conçoit en opposition avec les « Français » est répandu. C'est pourquoi le rôle de la lutte antiraciste universaliste est d'opérer un mouvement de dé-particularisation. L'intervention de l'association PFEP au sein de l'institution scolaire est l'occasion d'interroger le sentiment

d'appartenance des élèves à un groupe racialisé. Lorsque Deniz Turan est confronté à des jeunes qui affirment « je suis turc, marocain, algérien, tunisien », il s'efforce de relativiser ce sentiment d'appartenance en leur faisant remarquer : « c'est un peu bizarre ce que vous me dîtes, vous êtes nés là. Vous allez combien de fois dans le pays d'origine de vos parents ? Une fois l'été, deux fois tous les trois ans ? ». Loin de conforter l'appartenance à une communauté particulière, il s'agit de « dé-racialiser » les jeunes « d'origine » qui résistent et se réclament de l'identité de leurs parents ou même de leurs grands-parents. Toutefois, si cette revendication identitaire est régulièrement mise en avant et critiquée, elle n'est jamais remise en cause. Au contraire, dans le discours des acteurs de la lutte antiraciste, la reconnaissance d'une appartenance particulière s'avère compréhensible, voire légitime.

## B. La difficile « dés-identification » des jeunes appartenant à un groupe racialisé

J'ai été frappé par le fait que la « dés-identification » de ces jeunes n'était jamais menée de front comme elle peut l'être contre les « franchouillards ». En relisant les entretiens, je me suis rendu compte qu'il n'est même jamais question de gommer leur appartenance particulière. Sans porter de jugement – que l'on ne se méprenne pas sur mon propos car il s'agit d'un simple constat – il me semble que l'opération de « défranchouillage » est conçue comme légitime par les acteurs de la lutte antiraciste alors que la critique de l'appartenance particulière arabe ou musulmane s'accompagne de considérations qui en limitent la portée. Ainsi, l'idée même d'abandonner son « origine » ne semble pas être une demande légitime pour une professeure d'histoire géographie :

Mais en même temps, j'essaie de réfléchir et de prendre les choses à l'inverse, je suis blanche de famille française... Je ne sais pas comment je me sentirais dans la France d'aujourd'hui si j'étais d'origine maghrébine, je ne suis pas sûre que je me sentirais bien... Je ne suis pas sûre que l'objectif de la société ce ne soit pas de me faire ressembler à ces petits blancs. Et j'aurais peut-être envie de mettre en avant mon originalité par rapport à une communauté nationale fantasmée, blanche, de tradition catholique etc. Là, j'ai une petite élève... Je leur fais faire une revue de presse aux Troisièmes toutes les semaines sur un sujet d'actualité qu'ils choisissent. Et là la petite jeune, très bonne élève, Inès, très intelligente, pas du tout dans le communautarisme, elle me fait un exposé sur l'attentat qu'il y a eu à Nice. Mais en fait, son exposé c'est sur la manifestation qui a eu lieu en réponse à cet attentat fait par le groupuscule identitaire... Donc je vois bien que sa préoccupation à elle... Elle est entre deux mondes... Elle est entre la dénonciation du terrorisme qu'elle rejette clairement et le truc de dire, mais c'est grave qu'il y ait des gens derrière qui disent « la France à nous, dehors les Arabes etc. »... Je pense qu'elle, elle a envie de se battre contre ça mais elle ne sait pas comment. Non pas que je la plains mais je comprends son questionnement. Je me demande si à sa place, je n'aurais pas le même type de questionnement... Moi, je trouve que c'est compliqué aujourd'hui de dire à ces jeunes tout simplement d'adhérer aux valeurs de la République qui sont parfois nébuleuses. J'ai des amis qui sont noirs et pour eux, ils n'ont pas de place... Ils auraient une place s'ils ressemblaient aux blancs mais pourquoi est-ce qu'ils ressembleraient... On est travaillé par tout ça...

Dans une telle perspective, la « dés-identification » signifierait, pour un jeune élève d'origine maghrébine, devenir « un petit blanc » et « adhérer à des valeurs nébuleuses ». « L'universel républicain » doit nécessairement avoir un contenu fort, sinon il court effectivement le risque de n'être qu'une pure « abstraction ».

Le processus identificatoire à cet universel républicain paraît d'autant plus compromis qu'il s'avère nécessaire de tenir compte du poids de l'histoire telle que les élèves se la représentent. Une autre élève d'origine algérienne évoque devant sa professeure d'histoire géographie le « génocide des Algériens à la fin de la guerre d'Algérie » en faisant allusion à un rappeur actuel qu'elle écoute :

Du coup, j'ai tout de suite tout démonté en repartant des définitions : extermination systématique de tout un peuple... - « Est-ce qu'il s'est passé ça ? Est-ce que des villages entiers ont été rasés, des enfants etc. » - « Ben non » - « Donc tu vois bien que le terme n'est pas bon »...

- Comment ils comprennent que leurs grands-parents sont venus en France si la France a voulu les génocider ?

Du coup, elle est intelligente cette jeune fille. Elle a compris que l'on ne peut pas parler de génocide... Il y a quelque chose qui ne fonctionne pas. C'est pour ça aussi que ces jeunes-là se sentent pas ou mal intégrés. Ils ont des discours historiques, ou en tout cas une vision de l'histoire qui les obligent à ne pas se sentir intégrés dans une communauté qui leur a voulu du mal, ou qui n'est pas d'accord ou qui est contre leur communauté affective. Le problème vient de là, des racines... Je vois ces jeunes qui ne se sentent pas d'ici et qui ne se sentent clairement pas de là-bas non plus en fait. Ils sont déracinés.

Cette souffrance du déracinement et cette représentation de l'histoire conduisent logiquement au refus de se dés-identifier pour s'identifier à une république considérée comme « génocidaire ». Le rôle de l'école est donc fondamental pour amener les élèves à discuter ces représentations qui constituent indéniablement des obstacles identificatoires. Tout le problème est que l'histoire n'est pas soluble dans la lutte antiraciste et que la référence à l'histoire est périlleuse, d'autant plus qu'elle fait l'objet de conflits d'interprétation<sup>80</sup>. Il est pourtant nécessaire que l'école contribue à éclairer certains point aveugles des récits biographiques qui alimentent le ressentiment vis-à-vis de la République telles que les causes de l'immigration ou la colonisation<sup>81</sup>. Il faudrait accepter de reconnaitre, pour l'une des professeures du lycée professionnel Albert Schweitzer, que ces élèves d'origine « sont quand même les descendants de cette décolonisation » et que l'« on a cette responsabilité en cours de leur rappeler... ». Or, comme je l'ai déjà évoqué, il n'est pas aussi simple – et il est même très discutable scientifiquement – de faire le lien entre la paupérisation des banlieues et l'histoire coloniale. Le

<sup>&</sup>lt;sup>80</sup> Sur les problèmes liés à la référence à l'histoire et aux conflits d'interprétation, voir *supra*, Chapitre premier « Racisme(s) et antiracisme(s) : la circulation du racisme » et « Conclusion et perspectives ».

<sup>&</sup>lt;sup>81</sup> Dans *La question post-coloniale. Une analyse géopolitique* (Fayard, 2010), Yves Lacoste souligne combien les « jeunes d'origine » méconnaissent leur histoire familiale. Voir tout particulièrement le chapitre « Des jeunes qui se demandent pourquoi ils sont nés en France ».

présentisme est l'un des pires travers des théories décoloniales<sup>82</sup> et l'idée que l'immigration est la conséquence simple et directe de la colonisation occidentale est faussement évidente. En outre, si le lien entre les élèves issus de l'immigration et le passé colonial de la France est souvent évoqué, aucun acteur de la lutte antiraciste ne se demande si les jeunes « Français » des classes populaires face aux petits enfants de la colonisation sont, quant à eux, descendants des « colonisateurs »<sup>83</sup>, ce qui n'est fort probablement pas le cas.

La dés-identification des « jeunes d'origine » s'avère d'autant moins désirable qu'elle n'est pas contrebalancée par l'intégration dans le monde du travail qui favoriserait sans nul doute le sentiment d'appartenance à la communauté nationale :

- Quelque chose qui revient, c'est qu'ils ont intégré l'idée de discrimination à l'embauche...

C'est là la difficulté explique Deniz Turan. On essaie de travailler dans le comportement, sur les valeurs de la République mais derrière il y a une réalité qu'ils nous renvoient : « Regardez le taux de chômage des jeunes diplômés d'origine qui ont des bac plus sept, plus huit, qui vont chercher un job, comparés à quelqu'un qui aura un nom à consonance française, ça c'est des vraies réalités ! ». Comment on répond à ça ? Pour autant, c'est là où dans la réponse il faut avoir de la maturité : à la fois c'est vrai, c'est une réalité mais ça ne doit pas être une fatalité.

Dans un tel contexte, il n'est pas évident de mener une lutte antiraciste universaliste : l'universel d'une République conçue par certains élèves comme génocidaire et inégalitaire peut difficilement contrecarrer les formes multiples essentiellement affectives du lien communautaire, d'autant plus que ce lien n'est pas celui, très abstrait de la « nation » ou de la « République », mais celui très charnel de la famille et de la religion :

Autant avant on trouvait du racisme anti-arabe, anti-noir, sauf qu'aujourd'hui c'est un autre ingrédient, c'est ce caractère religieux qui vient mettre au banc de notre société et à très mauvais escient, des jeunes qui déjà sont dans une période d'adolescence, qui sont en complète recherche, qui se demandent « Je suis qui, je suis quoi ? » À la maison, il y a une certaine éducation mais dehors, il y a une autre éducation. Qu'on le veuille ou non, ils sont dans une société qui est ouverte, ouverte sur le monde, sur la consommation. Des fois, s'il n'y a pas cette stabilité de « qui tu es » effectivement tu peux avoir des origines, en être fier mais surtout ne pas oublier que tu es aussi français même si tu as une confession musulmane. On a l'impression que « musulman » devient une identité, alors que ce n'est pas une identité. Mais ça, c'est un travail de longue haleine avec notre jeunesse.

Toutes ces raisons font que les acteurs de la lutte antiraciste avec lesquels j'ai pu m'entretenir et qui pouvaient se référer à une exigence d'universalité ne demandent pas aux jeunes « d'origine » de s'assimiler. Très clairement, il n'a jamais été question de ne pas faire droit à la différence et de renoncer à son « origine ». La lutte antiraciste universaliste essaie de faire reconnaitre à ces jeunes appartenant à des groupes racialisés une autre appartenance que celle

\_

<sup>82</sup> Voir supra, Chapitre premier « Racisme(s) et antiracisme(s) : la circulation du racisme ».

<sup>&</sup>lt;sup>83</sup> Sur l'impasse de la recherche du « péché » originel du racisme, voir *supra* le premier chapitre « Racisme(s) et antiracisme(s) : la circulation du racisme ». Refuser de chercher *qui* a initié la circulation des affects racistes ne signifie pas qu'il faudrait renoncer à questionner les représentations et passer au crible de la science historique les discours tenus par les élèves.

à laquelle ils s'identifient spontanément : l'horizon est celui de la « double » appartenance. Or, il faut admettre que bien peu de modèles identificatoires sont proposés. C'est d'ailleurs l'un des projets de l'association PFEP qu'évoque Deniz Turan en insistant sur le rôle des études :

Si on veut toucher plus les jeunes auquel on a affaire, c'est de leur mettre en face des jeunes qui ont eu un même parcours qu'eux, par exemple, dans mon association, on a le chef de service de l'Hôpital Universitaire Régional, un médecin d'un certain âge, ça peut être autre chose, un ingénieur, qui a vécu dans un quartier avec des parents ouvriers mais qui a force de travail, d'abnégation qui aujourd'hui est ce qu'il est dans une grande multinationale, pas forcément une grande multinationale, ça peut être aussi le petit chef d'entreprise qui a créé sa petite boite et qui même s'il galère il réussit, il est indépendant. C'est de montrer à ces jeunes que ce soit des collégiens ou des lycéens des profils pour qu'ils ne disent plus : « Ouais à quoi ça sert de faire des études... où est-ce que ça va nous mener, ça va mener nulle part ». Il faut leur mettre en miroir des gens qui ont eu des parcours chaotiques, difficiles et qui ont fini par réussir...

La réussite professionnelle se présente ainsi comme le meilleur antidote au problème du racisme des jeunes appartenant à des groupes racialisés. Or, dans le contexte de l'Est de la France où vivent ces élèves, les grandes difficultés d'insertion dans le monde du travail ont largement contribué à exacerber les luttes de concurrence. L'absence de perspective professionnelle favorise ainsi les liens communautaires de solidarité et rend peu attrayante la perspective d'une « dés-identification ».

#### Bilan

La lutte antiraciste universaliste est-elle efficace contre les deux formes de racisme dégagées dans le premier chapitre? Permet-elle de briser la dynamique cyclique des affects racistes dans les espaces sociaux? Très largement sous-représentée dans les actions de lutte antiraciste dans les établissements où je me suis rendu, elle s'articule tant bien que mal aux actions qui font droit à la différence. Son image est peu valorisée auprès des acteurs qui doutent de sa légitimité ou des élèves dont les récits biographiques constituent souvent des obstacles pour adhérer à l'universel républicain. Bien souvent, l'exigence d'universalité se réduit à un simple correctif des normes différentialistes réglant à posteriori l'appartenance particulière. Lorsqu'elle se traduit par le terme de « mélange », elle peut parfois figurer sur le même plan que l'exigence du « droit à la différence ». Le défi structurel de la lutte antiraciste consiste à faire droit à la différence sans renoncer à la perspective universaliste. Toutefois, le « mélange » n'a de sens que s'il est vécu socialement autrement que comme une souffrance. Or dans le contexte de certains entretiens que j'ai menés, les fractures sociales et culturelles rendent ce mélange explosif. Les représentations et les contentieux sont tels que le brassage risque à tout moment de tourner à l'affrontement. Il paraît légitime ici d'évoquer les remarques de

Christopher Lasch à propos de la politique catastrophique du *busing*<sup>84</sup>. Pour l'expliquer, certains seront tentés de « dénoncer » le racisme des « petits-blancs » qui refusent de se mélanger. C'est exactement le type de remarque qui alimente la circulation cyclique des affects racistes. L'appréhension quotidienne d'une situation où s'exacerbent les luttes de concurrence permettrait de mesurer l'ampleur de la tâche des acteurs de la lutte antiraciste qui en assument le principe de réalité.

<sup>&</sup>lt;sup>84</sup> Voir Christopher Lasch, *Le seul et vrai paradis. Une histoire de l'idéologie du progrès et de ses critiques*, Champs Flammarion, 2006 (1991).

# Chapitre quatrième Les contradictions super-structurelles de la lutte antiraciste

#### Introduction

Dans les chapitres précédents, j'ai montré que la lutte antiraciste s'inscrit toujours dans un champ social traversé par des tensions où les acteurs doivent composer avec des conditions socio-économiques particulières qui réduisent la portée de leurs actions de lutte contre le racisme. Ce nouveau chapitre s'attache à mettre en lumière un autre type de difficulté que rencontre la lutte antiraciste. Cette difficulté n'est pas liée à la tension intrinsèque à la pensée antiraciste tiraillée entre universalisme et différentialisme mais à une contradiction *super-structurelle* de la lutte antiraciste, contradiction qui se manifeste au sein même de l'appareil d'État.

L'école de la République relève de l'État : les programmes sont fixés nationalement par le ministère de l'Éducation nationale. La lutte antiraciste doit donc s'inscrire dans les perspectives posées par ces programmes. Or, l'un des thèmes régulièrement évoqués dans le cadre de la lutte antiraciste, à savoir celui de la « migration », relève aussi d'autres ministères — ministère de l'intérieur surtout — et d'autres institutions comme la préfecture. Les positions adoptées par ces diverses institutions peuvent parfois entrer en conflit. Ce chapitre est justement consacré à l'analyse d'un conflit de ce type entre le discours antiraciste de l'école et la politique migratoire menée par la préfecture du département.

Dans un premier temps, j'examinerai le *credo* antiraciste de l'école qui est loin d'être l'objet d'un consensus. Dans un deuxième temps, j'identifierai à partir d'un cas précis une contradiction entre l'appareil idéologique d'État et l'appareil répressif d'État qui a compromis le bon déroulement d'une action de lutte contre le racisme pour des raisons extérieures à la sphère strictement éducative. Enfin, dans un troisième temps, j'étudierai les effets d'une telle contradiction sur les acteurs de la lutte antiraciste.

## I. Le credo antiraciste de l'école en question

L'école est-elle *raciste* ? Son rôle dans le parcours social des individus, les pratiques des enseignants, le contenu des programmes ou la répartition des élèves dans les filières sont-ils de nature raciste ou expriment-ils au contraire un *credo* antiraciste ? Dans « Le racisme et l'école en France », François Dubet formule cette mise en garde : « il est difficile d'avancer des

jugements tranchés et d'établir des faits indiscutables à propos du racisme à l'école car tous les signes de différences et d'inégalités ne s'expliquent pas nécessairement par le racisme ou par la xénophobie »<sup>85</sup>. À plusieurs reprises, j'ai souligné que le racisme des élèves est pris dans des systèmes de relations situées au cœur de configurations socio-économiques particulières et que certaines de ces configurations peuvent activer, au sein même des établissements scolaires, une circulation cyclique des affects racistes.

Sur la question du racisme de l'école, l'on observe, comme sur la plupart des thèmes abordés dans ce livre, un « grand partage ». Dans un rapport resté fameux, l'inspecteur général de l'Éducation Nationale Jean-Pierre Obin a dressé un tableau particulièrement sombre de l'état de l'école. Si ce que j'ai entendu au cours de mes entretiens est assez éloigné des situations parfois effrayantes rapportées dans Comment on a laissé l'islamisme pénétrer l'école ?86, je n'en ai pas moins évoqué dans les chapitres précédents le problème posé par le racisme des jeunes appartenant à un groupe racialisé. Selon une toute autre perspective, Omar Slaouti considère quant à lui qu'il est urgent de mettre fin « au racisme scolaire »<sup>87</sup> dans la mesure où « l'école reste un lieu de reproduction des inégalités sociales, mais aussi raciales » 88. Peut-on dire alors que l'école est un lieu d'islamisation avancée ou de discrimination raciale ? Les enquêtes de grande ampleur montrent qu'il « n'est guère possible d'affirmer que l'école discrimine »89. Les tenants de la thèse d'une école « raciste » ne contestent pas les données statistiques mais les distinguent du « sentiment » du racisme<sup>90</sup>. Il est effectivement pertinent d'examiner le racisme à partir du sentiment qu'en ont les élèves mais ceci à deux conditions : d'une part, ce racisme doit être présenté uniquement comme un sentiment qui, en tant que tel, n'est pas objectif, et d'autre part ce sentiment doit être pris en compte dans la multiplicité de ses expressions au sein des communautés scolaires.

<sup>&</sup>lt;sup>85</sup> François Dubet, « Le racisme et l'école en France », dans Michel Wieviorka (dir.), *Racisme et Modernité*, Paris, La Découverte, 1992. Sur les discriminations à l'école, voir tout particulièrement *Pourquoi moi ?*, *op. cit.*, p. 218 son

<sup>&</sup>lt;sup>86</sup> Jean-Pierre Obin, Comment on a laissé l'islamisme pénétrer l'école, Hermann, 2020.

<sup>&</sup>lt;sup>87</sup> Slaouti Omar, « Dans les marges de l'école », dans, Olivier Le Cour Grandmaison et Omar Slaouti (dir.), *Racismes de France*. Paris, La Découverte, « Cahiers libres », 2020, p. 87-100.

<sup>&</sup>lt;sup>88</sup> *Ibid.* Sur le thème du racisme à l'école, il faut noter la dimension militante de certains études sociologiques : comme le souligne Fabrice Dhume, « une convergence objective entre une bonne part de la recherche en sciences sociales sur l'ethnicité, le racisme et les discriminations à l'école et le point de vue des groupes minoritaires qui, vivant cela, ont conscientisé leur position sociale dans l'école » (Fabrice Dhume « Pour une reconnaissance du racisme et des discriminations raciales à l'école », *Raison présente*, vol. 211, no. 3, 2019, pp. 17-25). J'évoque ces références sans y souscrire.

<sup>&</sup>lt;sup>89</sup> *Pourquoi moi* ?, *op. cit.*, p. 221. Les auteurs de *Pourquoi moi* ? se réfèrent entre autres à l'enquête de Cris Beauchemin (*et al.*) « Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France », document de travail n° 168, Ined-Insee, avril 2010.

<sup>&</sup>lt;sup>90</sup> Ainsi, dans le texte cité précédemment, Omar Slaouti évoque « le sentiment de le vivre » en parlant du racisme. Peut-on dire pour autant que la réalité du racisme « prend racine dans le fonctionnement même de l'institution scolaire et se retrouve dans chacun de ses rouages » (*op. cit.*, p. 99) ? Rien ne permet de l'établir.

À partir des entretiens que j'ai menés, dans le cadre limité de cette phase de mon enquête, je me suis demandé si les acteurs, les professeurs et les élèves s'accordent en majorité sur l'idée que l'école est porteuse d'un *credo* antiraciste. Or, s'il fait largement consensus chez les professeurs qui s'attachent à neutraliser toute discrimination mais aussi toute revendication particulariste, ce *credo* antiraciste suscite des doutes tant du côté des « Français » que des jeunes « qui ont une origine », ce qui induit une certaine méfiance vis-à-vis du discours de l'institution considérée soit comme « raciste » soit comme « laxiste » à l'égard des jeunes appartenant à un groupe racialisé.

# A. Les pratiques

## 1. Du côté des professeurs

À la question de savoir si les jeunes issus de l'immigration sont victimes d'injustice au collège, deux élèves du collège Diderot répondent en ces termes :

Chloé: « Des vraies injustices non, plutôt des remarques vis-à-vis d'autres personnes, je veux dire, pas les professeurs, eux ils vont être pareils avec tout le monde ».

Djibril: « Parfois il y a des élèves qui disent ''je ne veux pas travailler avec lui parce qu'il ne parle pas bien français'' mais après ils n'ont pas le choix parce que s'ils ne travaillent pas ils se font punir, c'est la prof qui va choisir de dire qu'ils vont travailler ensemble même s'ils ne sont pas d'accord ».

Pour ces jeunes collégiens comme pour les camarades les accompagnant ce jour-là, les professeurs incarnent une forme de neutralité qui est l'expression, au quotidien, d'une lutte antiraciste universaliste visant « à faire respecter également tout individu, quelle que soit son origine »<sup>91</sup>. Toutefois, les entretiens que j'ai menés ne permettent pas de savoir si les professeurs ont des positions homogènes en la matière.

Il ne s'agit pas de mettre en cause la bonne volonté des collègues et des personnels de direction mais de souligner que l'appréhension du racisme au sein des établissements suscite fort probablement des désaccords. Ainsi Mme Benassir, professeur documentaliste au lycée professionnel Albert Schweitzer, me fait part du fait qu'« en tant que profs, on a l'impression que le discours de l'administration et le discours des profs ne vont pas dans le même sens ». Militante active de l'Association d'Aide aux Exilés, Josette m'explique à propos de l'action menée au collège des Sapins « qu'il y a eu une résistance de la part de collègues » et que Bernadette, « la documentaliste a dû se mettre en arrêt maladie ». Quant à savoir si les tensions étaient liées au contenu de l'action antiraciste, son conjoint Robert, militant lui aussi à AAE

-

<sup>&</sup>lt;sup>91</sup> P.-A. Taguieff, « Antiracisme », Guide républicain, op. cit., p. 24.

ajoute malicieusement : « si ça avait été une action sur le Tour de France, il n'y aurait pas eu... ». Les divergences au sein des établissements tout comme les inquiétudes relatives au racisme qui relève d'interactions conflictuelles entre adolescents expliquent sans doute les réticences de nombreux collègues à s'engager dans cette lutte et le transfert des initiatives à quelques individus, souvent déjà militants.

Le militantisme de certains professeurs peut en outre se trouver en porte à faux avec l'intervention de certaines associations qui luttent contre le racisme et l'antisémitisme. Dans l'un des grands lycées de la région, l'intervention d'une association de dimension nationale a engendré un affrontement particulièrement vif entre la direction qui l'avait sollicitée et une partie du corps enseignant. L'intervention menée par deux « militants » a eu lieu dans un amphithéâtre devant un nombre très important d'élèves et elle a été retransmise par visioconférence dans les classes. Certains élèves et enseignants ayant été « choqués » par les propos des intervenants, un groupe de professeurs a rédigé un texte de quatorze pages intitulé « Décryptage », visant à établir un lien entre ces propos et l'idéologie d'extrême droite. Tout en dénonçant le détournement de la conférence qui aurait été ainsi l'occasion de faire « la promotion du positionnement militant de leur association », le « décryptage » met en lumière des points litigieux, sans toujours distinguer ce qui relève de l'identification de réelles approximations, voire d'erreurs factuelles, et ce qui relève d'une critique formulée à partir d'une prise de position d'ordre idéologique. Ainsi, lorsque l'intervenant affirme qu'il faut lutter contre tous les racismes y compris le « racisme anti-blanc », les auteurs du décryptage s'insurgent contre l'usage de ce terme et prétendent apporter une « Clarification scientifique : le racisme anti-Blancs existe-t-il ? » en renvoyant à une interview du sociologue Éric Fassin dans « Les Idées Claires » sur France Culture. Indépendamment du fait qu'il est discutable de faire de la parole d'Éric Fassin « la » référence scientifique sur la question comme si elle n'était pas, elle aussi, chargée d'une certaine idéologie, la lecture hypercritique menée dans ce « décryptage » révèle que l'intervention d'une association antiraciste de dimension nationale peut fait l'objet d'une (hyper)critique informée de la part des professeurs. Il ne saurait donc être question de postuler une convergence et encore moins une identité entre la conception de l'antiracisme des militants associatifs et celle des professeurs : la lutte antiraciste est traversée par des conflits importants et des oppositions peuvent se manifester entre les divers acteurs de cette lutte. Cette tension entre des conceptions irréductibles de la lutte antiraciste recoupe les propos de Patrick, membre de l'Association d'Aide aux Exilés, lorsqu'il met en évidence des « visions » différentes de l'aide aux migrants :

On est confronté, avec d'autres associations, et ça rejoint la question des profs, à une vision charitable de l'accueil, etc. de la part de compréhension, la nécessité de rapprochement entre les différentes ethnies qui peuvent être partagées par ces gens-là et puis l'explication fondamentale qui est la question du néocolonialisme, du racisme institutionnel, qui est diffusé dans les médias. On voit très bien qu'il y a un fossé.

De même que les associations ne partagent pas des conceptions similaires, l'antiracisme des professeurs n'est pas monolithique. Il ne va donc pas de soi qu'une action antiraciste suscite l'unanimité lorsqu'elle est menée dans les établissements, même si elle est le fait d'une association officielle en partenariat avec l'Éducation nationale. Cette absence d'unanimité n'est pas seulement due à une opposition entre professeurs « racistes » et professeurs « antiracistes », elle résulte aussi et surtout d'une tension au sein même de l'antiracisme : il existe des antiracismes rivaux qui peuvent s'affronter au sein des communautés éducatives. Le manichéisme moral de la scène idéologique actuelle contribue fort probablement à empêcher le débat à l'intérieur de des communautés éducatives comme cela se produit dans le champ actuel de la recherche.

## 2. Du côté des élèves ou des parents

Ce *credo* antiraciste de l'école ne fait pas l'unanimité chez les élèves et leurs parents. L'une des CPE du collège Diderot me rapporte l'attitude d'une mère qui considère que l'école ne traite pas également tous les élèves. Ainsi, elle soutient que « son fils Ilyas est sanctionné » en raison du « racisme » des professeurs et que tout retombe toujours sur lui « comme par hasard ». De même, à propos de certaines familles convoquées par la direction du collège Diderot en raison des propos « communautaristes » de leurs enfants qui ne voulaient pas se « mélanger » avec des Français, la CPE précise que « certains parents ont compris et d'autres ont mal vécu l'entretien... Pour eux, c'était encore stigmatiser leur enfants ». Cependant, s'ils sont fréquents ailleurs et peut-être tout à fait légitimes pour ceux qui les expriment<sup>92</sup>, ces phénomènes de contestation de l'antiracisme scolaire institutionnel restent manifestement marginaux dans les établissements où j'ai mené mes entretiens.

Face à l'idée que l'institution serait « raciste » et « stigmatisante » exprimée par certains jeunes faisant partie d'un groupe racialisé, il est intéressant de noter des remarques symétriques sur l'inégalité de traitement de la part d'élèves de la section « métiers de la sécurité » au lycée professionnel Albert Schweitzer :

Clara : « Beaucoup de monde ont peur des représailles, dès que ça parle des Arabes, bizarrement l'histoire passe… »

Luna: « Très vite... »

<sup>&</sup>lt;sup>92</sup> Voir ce qu'écrit Fabrice Dhume à propos de « l'expérience sourde du racisme et des discriminations à l'école » (« Pour une reconnaissance du racisme et des discriminations raciales à l'école », *op. cit.*).

Clara: « Et bizarrement, il n'y a pas beaucoup de sanctions... »

Luna : « Je prends un exemple au pif. Demain, il y a un vol, si c'est trois blancs, ils vont prendre cher. Mais ça va être trois Arabes, alors là... Au lycée, c'est ce que l'on voit tous les jours. Dès que ça concerne des Arabes, c'est moins... C'est la peur des représailles ».

Dans une perspective inverse mais comparable, Aziz Bougel, CPE du petit collège rural de Schlossberg, me rapporte qu'il a été confronté à l'idée véhiculée par certains élèves « français » selon laquelle il y aurait une « solidarité » entre le personnel « d'origine » et les élèves « d'origine » :

C'est un élève d'origine magrébine et deux autres élèves qui s'embrouillent, un papier circule et c'était : « on l'attrape à la sortie mais de toute façon il ne faut pas l'attraper et que le CPE soit au courant » car dixit j'ouvre les guillemets « c'est un bougnoule comme lui et ils vont se défendre entre eux »!

Je ne reviens pas sur la *circulation cyclique des affects racistes* mais celle-ci est incontestablement alimentée par les réactions que je viens de mentionner. En substance, soit « l'école française est raciste parce que mon fils est sanctionné en raison de son origine » soit « l'école est permissive parce qu'elle ne sanctionne pas les jeunes faisant partie d'un groupe racialisé ». Au-delà de la diversité des ressorts de ces différents comportements, les élèves ou les parents *anticipent* de la même façon les conduites de la direction, des professeurs ou des CPE, en les considérant comme fatalement déterminées par l'appartenance à une race supposée : pour la mère d'Ilyas, son fils est puni *parce qu'il* est arabe, pour Clara et Luna, des élèves arabes ne sont pas punis en cas de vol *parce qu'ils* sont arabes, pour certains élèves français, le collégien arabe bagarreur est soutenu par le CPE *parce qu'il* est arabe lui aussi. Si, comme je l'ai montré, le racisme des jeunes que j'ai interrogés fonctionne comme un système d'interactions jouant sur plusieurs registres, le racisme attribué à l'institution procède quant à lui d'une « anticipation perceptive ».

Les actions de lutte contre le racisme ne peuvent ignorer ces représentations opposées exprimées par les élèves. Pour affronter ces représentations, il ne faut pas se contenter de les réduire au statut « d'illusions » mais faire apparaître les ressorts de la « racialisation » de l'échec, de la conflictualité adolescente ou de l'insécurité scolaire en montrant comment la grille de lecture de la « race » vient simplifier, dans l'esprit de la mère du collégien turbulent, des collégiens bagarreurs ou des jeunes pompiers volontaires, des réalités sociales complexes dont les causes sont multiples.

### B. Les contenus

L'école est-elle raciste dans les contenus qu'elle transmet? Ces dernières années, il a régulièrement été question de l'ethnocentrisme des programmes scolaires. Le débat sur l'écriture de l'histoire n'est pas nouveau, la période de la Restauration en était déjà le théâtre. L'écriture de l'histoire a une dimension immédiatement politique et les historiens romantiques d'Augustin Thierry à Guizot comprirent qu'il fallait conquérir l'hégémonie culturelle quant à la référence à l'histoire pour faire triompher la cause de la Révolution libérale<sup>93</sup>. Dans le cadre de l'école, le cours d'histoire constitue logiquement un cours à « risque » où les mémoires s'affrontent de manière vive voire brutale.

Dans les entretiens que j'ai menés au collège des Sapins, les professeurs d'histoire géographie évoquent des « regards » ou des « rires » de la part d'élèves lorsque certains thèmes sont abordés<sup>94</sup>. Dans un autre collège, j'entends un constat similaire qui souligne toutefois le fait que les élèves savent ce qu'il faut dire et ne pas dire :

Quand je commence un discours antiraciste, il y a des regards... Ils savent qu'il ne faut pas qu'ils disent... J'en ai deux, à leurs regards, je sais ce qu'ils pensent... Il y a des trucs qui ont été déjà exprimés... Au moins trois qui sont aujourd'hui en troisième... C'est en cinquième par exemple : « pourquoi on étudie l'Islam? Mes parents, ils ne veulent pas que j'étudie l'Islam » ... En cinquième, ça sort encore de façon spontanée... Je fais toujours un rappel, que c'est obligatoire, que ce n'est pas du prosélytisme voilà...

Chez les enseignants habitués à ce type de situation, le discours professoral précède les réactions racistes et le rôle du professeur consiste à tracer la limite que les élèves ne peuvent pas franchir au sein de l'école. Une professeure d'histoire en collège REP me présente une vision plus apaisée des cours et relativise le bruissement de racisme primaire audible lors de certaines lecons :

Voyez, là j'ai fait le XVIII<sup>e</sup> siècle, bourgeoisie, commerce, traite négrière, on a parlé des noirs, de la traite, j'ai parlé du contexte actuel, déboulonner les statues ; j'ai expliqué qu'il ne faut pas que l'on fasse un amalgame avec aujourd'hui, j'ai posé les choses. Je n'ai eu aucun propos de la part des élèves... Je n'ai vraiment eu aucune réaction... Juste deux trois gamins français qui m'ont dit : "si j'avais vécu à l'époque, moi, je n'aurais pas fait ça". J'ai eu des réactions comme ça... Plutôt des gamins qui ont de l'empathie, en disant "quelle cruauté"...

Si les thèmes de « négritude » ou « migration » suscitent des réactions imputables à un racisme hétérophobe, d'autres points du programme d'histoire géographie peuvent attiser un racisme de la part de jeunes qui s'auto-ethnicisent. Ainsi il faut relever dans un collège comportant une

\_

<sup>&</sup>lt;sup>93</sup> Concernant l'usage politique de l'histoire sous la Restauration, voir tout particulièrement l'ouvrage classique de Stanley Mellon *The Political Uses of History, a Study of Historians in the French Restoration*, Standford University Press, Stanford, California, 1958.

<sup>&</sup>lt;sup>94</sup> Voir par exemple les témoignages au collège des Sapins dans le Chapitre deuxième «La lutte antiraciste différentialiste et ses limites », *supra*, p. ##.

certaine proportion de jeunes « d'origine », l'existence de sujets « à risque » comme celui du génocide arménien :

Avant-hier, j'évoquais le génocide des Arméniens... Je sais très bien que c'est une situation à problème... J'ai deux élèves de la communauté turque dans cette classe-là. Je commence tout de suite en disant que c'est au programme, que c'est quelque chose que je dois enseigner, que la République française estime qu'il y a eu génocide et que nier un génocide est du négationnisme. Je pose d'abord un cadre juridique et ensuite on en discute. Parce que le cadre juridique à un moment va exclure ceux qui ne pensent pas la même chose. Et à mon avis, il faut les raccrocher. Je leur dis - « c'est le cadre juridique mais je sais qu'en Turquie on ne pense pas la même chose » - « oui, mais alors qu'est-ce que je crois moi ? » me disent les élèves... Et là on est au cœur du problème très réellement... « Qu'est-ce que je crois moi ? »... Ils sont restés à la fin de l'heure pour discuter avec moi... On est parti de la définition de génocide, qu'est-ce que c'est etc. Les Turcs ne nient pas qu'il y ait eu des massacres et des morts mais ce qui pose problème c'est ce mot de génocide. Alors je réexplique ce que c'est. Et surtout je lui dis « c'était il y a plus de cent ans, tu n'es plus héritier de cette histoire-là... tu n'as rien à voir avec ça... Est-ce qu'aujourd'hui un jeune Allemand se sentirait coupable de ce qui s'est passé pendant le Troisième Reich, ça nous paraitrait complètement dingue d'imaginer ça. Donc pourquoi toi tu te sentirais coupable ou attaqué par quelque chose d'y a cent ans?»

Comme dans l'exemple précédent, le professeur expérimenté fixe le cadre républicain du cours : les programmes scolaires constituent la référence qui se substitue aux conceptions des communautés particulières. L'étude de l'Islam ou du génocide arménien font partie d'un programme qu'aucune communauté – qu'elle soit « nationale » ou « d'origine » – ne doit remettre en cause.

Dans le cadre scolaire, un *surmoi antiraciste* qui dépasse parfois les interdits effectifs semble se constituer chez certains élèves. Madame Benassir, professeur documentaliste au lycée professionnel Albert Schweitzer, rapporte l'anecdote suivante qui pourrait par ailleurs corroborer l'idée évoquée plus haut selon laquelle le racisme (ou l'antiracisme) de l'école procède d'une « anticipation perceptive » :

L'année dernière, j'avais une expo sur les migrants, une classe de sécu est venue. Je les ai prévenus parce que je les connaissais. Ils étaient à peine entrés que je les préviens : "j'entends un truc qui sort de la légalité et c'est directement retour à l'administration..." Comme ça, ils étaient prévenus. Mais en fait, les gamins, ils ne savent pas ce qu'ils ont le droit de dire et de ne pas dire. On est arrivé là dans cette salle, il y en a deux qui m'ont dit "Qui est-ce qui a fait ça Madame ? Qui est-ce qui veut nous mettre ces idées-là dans la tête? C'est le gouvernement?" Je lui dis, c'est écrit "Cartooning for peace", c'est une association de dessinateurs de presse. C'est le contraire du gouvernement, ils viennent de Charlie Hebdo... Mince, ça n'allait pas dans son sens, surtout qu'ils ont été très marqués par les attentats... On fait le tour et il y a plein de choses qui les dérangent. Notamment les migrants réfugiés politiques ont un niveau scolaire plus élevé que la moyenne des Français, alors ça, ils m'ont regardé l'air de dire, "c'est n'importe quoi, c'est tout faux son truc!" Et il y en a un qui devenait de plus en plus rouge qui me dit : "Madame, je m'en fous, vous m'enverrez à l'administration mais je vais le dire !'" "Et ben vas-y, dis-le !" "Et ben, on ne peut pas tous les accueillir !" Là, j'ai éclaté de rire, je lui ai répondu "mais moi, je pense comme toi, on ne peut pas accueillir tout le monde, mais ca tu as le droit de le dire... Ce n'est pas un truc hors la loi, tu peux l'exprimer'' Il pensait qu'il n'avait pas le droit de le dire... »

Dans ce cas comme dans bien d'autres, le discours de l'élève fonctionne à partir de représentations dont il faut comprendre la logique en la resituant dans sa configuration socio-

économique particulière. L'exposition est interprétée par cet l'élève comme une défense sans réserve des migrants, censés être plus intelligents que les « Français », idée que véhiculeraient le gouvernement et l'école. Chez ces futurs représentants de l'ordre, la limite est objectivement floue entre le dicible et l'indicible, entre le discours légitime concernant les « migrants » et le discours provenant de l'expérience personnelle. Cette exposition produit à coup sûr chez les élèves une « dissonance cognitive » car le regard généreux et accueillant qu'elle porte sur les migrants contredit directement la représentation qu'ils se font d'eux dans les quartiers lors d'interventions au cours desquelles « ça frictionne ». C'est ce que m'explique M. Bartot, professeur de lettres/histoire dans ce même lycée :

Il ne faut pas oublier que les élèves de sécu sont souvent aussi pompiers et donc quand ils ont les retours de ceux des casernes, de ceux qui sont réservistes, de ceux qui partent en intervention et qui se sont faits caillasser... Il y a une montée du racisme chez les pompiers, c'est une réalité. Il y a la façade, le discours d'extérieur et ce que les gamins entendent dans les casernes. Et la réalité elle est là. Et les gamins qui arrivent en cours, ils ont un parti-pris.

Aux yeux de ces élèves, l'école prend « évidemment » et « inconditionnellement » le parti des « migrants ». Mis en perspective avec la remarque de certains d'entre eux sur la supposée impunité des jeunes faisant partie d'un groupe racialisé, ce type de ressenti conduit à voir l'école comme une institution prenant le parti des « migrants » contre les « Français ». Pourtant, ce point de vue est bien éloigné de l'avis de certains « migrants » sur l'école comme nous le verrons plus avant.

### C. Le destin social : l'école et l'échec social

Les formulations les plus flagrantes d'une remise en cause du *credo antiraciste* de l'école apparaissent lorsque l'école ne tient pas ses promesses d'ascension sociale. Ce lien entre la mise en accusation de l'école et la désillusion sociale transparaît dans le témoignage d'une professeure qui a en charge une section d'UP2A<sup>95</sup> regroupant des jeunes migrants généralement originaires d'Afrique subsaharienne :

On a des gamins migrants, l'année dernière on en avait un de Guinée, la famille l'avait poussé à partir, elle s'était cotisée pour lui payer la traversée... C'était un mineur isolé. Il avait *a priori* quatorze quinze ans... peut-être plutôt dix-sept ou dix-huit... Les âges c'est un peu flou parfois. Le gamin disait : « je veux aller en bac général faire médecine » parce que la famille met une pression et un espoir sur ces gamins là... Il voulait aller en médecine, ce n'était pas possible. Si vous voulez, ce sont des gamins qui arrivent à quatorze ans, ils ne peuvent pas rattraper une scolarité et puis vous voyez bien le niveau en médecine... On lui a expliqué que ce n'était pas possible mais pendant plusieurs mois, il disait « vous n'imaginez pas la pression que j'ai de ma famille et quand je leur dirai que je ne ferai pas médecine, c'est un monde qui va s'écrouler pour eux...». Maintenant, il doit être en cuisine ou en mécanique.

- Il a compris finalement les raisons de son échec ?

<sup>95</sup> Il s'agit de l'« Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants ».

Oui, mais il lui a fallu très longtemps pour l'accepter.

- Comment l'a-t-il interprété ? Est-ce qu'il s'est dit que la société française est raciste ?

  Je pense qu'au début, il l'a interprété comme ça parce qu'il était très fâché contre moi. Il tenait des discours anticoloniaux. Ce sont plus les élèves allophones que les autres qui tiennent des propos du genre : « vous venez en Afrique, au Mali, vous venez nous piller ». Je leur ai expliqué pourquoi la France intervient au Mali, le problème du terrorisme au Sahel... J'en avais plusieurs l'année dernière... J'ai du mal parfois à comprendre pourquoi ils sont en France... peut-être par rapport à la langue, ils viennent de pays africains francophones. Ils étaient là mais assez critiques vis-à-vis de la France. Au début, le jeune disait que c'était de notre faute, qu'on ne voulait pas qu'il aille en médecine parce qu'il est étranger, qu'on ne lui laissait pas sa chance, il a eu du mal à accepter cet échec...
- Comment interprète-t-il son échec aujourd'hui?

C'est un peu comme le parcours du migrant : il y a la vision idyllique, le rêve et il y a la réalité du migrant. Il a bien vu qu'on faisait tout pour lui, le système scolaire l'a accueilli, on lui a fourni les fournitures scolaires, il est venu en cours, on lui a dispensé des savoirs, des connaissances et des compétences mais il a pris conscience de son niveau.

Ce parcours ardu, fait d'espoirs et de désillusions constitue-t-il l'un des paradigmes d'un certain discours sur l'école susceptible d'alimenter le racisme de jeunes appartenant à des groupes racialisés ? C'est probable. Selon la professeure d'histoire géographie qui m'a rapporté cette situation, le racisme attribué à l'école ne lui serait imputé que rétrospectivement en raison des « désillusions » :

Pour le moment, on a des gamins qui sont dans l'amusement mais petit à petit ils se rendent compte qu'ils échouent : « je n'ai pas travaillé... et voilà, je me retrouve dans une voie professionnelle qui ne me plaît pas », donc des désillusions à ce niveau-là, des difficultés familiales et on bascule dans une certaine rancœur.

En tout état de cause, il est difficile de ne pas reconnaître que l'absence de perspectives d'ascension sociale dans la société française pour les jeunes migrants ou pour les descendants d'immigrés nourrit un rapport ambivalent à la France, terre de promesse et d'échec. Or le vocabulaire du « racisme » fournit précisément un appareillage conceptuel censé rendre compte de l'échec : le « racisme » supposé de la France devient la pierre angulaire d'une « expérience totale » dont la colère est l'une des modalités d'expression<sup>96</sup>. En cela, il est urgent de permettre aux citoyens issus de l'immigration de prendre en compte d'autres éléments explicatifs pour que le discours biographique se libère de cette « variable bulldozer » que constitue la « race » <sup>97</sup>.

\*\*\*\*

L'école est-elle raciste ? Est-elle antiraciste ? Parmi tous ces témoignages contradictoires où est la vérité ? Qui est dans l'erreur, qui est dans l'illusion et qui est dans le déni ? Faut-il se

<sup>&</sup>lt;sup>96</sup> Sur « l'expérience totale » d'individus qui pensent que les discriminations qu'ils subissent envahissent toute leur existence, voir *Pourquoi moi ?*, *op. cit.*, p. 19 sqq. Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que l'image de l'école se renverse dans le discours des élèves « d'origine » qui réussissent (*Pourquoi moi ?*, *op. cit.*, p. 223).

<sup>&</sup>lt;sup>97</sup> Je renvoie à l'ouvrage déjà cité de G. Noiriel et S. Beaud, *Race et sciences sociales*.

fonder sur les statistiques des études de grande ampleur ou sur les sentiments diffus et contradictoires des élèves ? Répondre à ces questions, c'est nécessairement se positionner dans l'un des deux camps qui s'opposent aujourd'hui sur la scène médiatique. Je laisse imaginer ce que diraient les partisans du « privilège blanc » et les dénonciateurs du « racisme anti-blanc ». Chacun trouverait dans ces témoignages de l'eau à apporter à son moulin. Toutefois, s'inscrire dans l'un des deux camps me semble être la meilleure façon de se priver des moyens de lutter contre le racisme à l'école car les jeunes qui tiennent ces discours *sont tous ensemble à l'école* et il ne saurait être question de croire les uns et pas les autres. Je ne peux pas dire au jeune Ilyas – dont la mère accusait l'école de ne pas traiter également tous les élèves – que la société française est égalitaire et qu'il n'y a pas de discriminations, y compris à l'école, mais je ne peux pas dire non plus à Clara, cette jeune pompière volontaire dont j'ai évoqué le témoignage, que la boule de pétanque qui lui est envoyée du quinzième étage d'une tour de la ZUP est un fantasme de suprémaciste blanc.

# II. La lutte antiraciste et l'État : la contradiction super-structurelle

La lutte antiraciste doit admettre la difficulté évoquée précédemment : l'école ne peut plus s'afficher « comme un lieu "évidemment" non raciste »98 et les élèves décèlent dans l'institution scolaire des signes de « racisme » sous ses deux formes. Pourtant, on ne peut nier que les professeurs qui mènent des actions de lutte contre le racisme soient authentiquement antiracistes, même si, comme je l'ai signalé, rien n'indique que les enseignants des établissements où j'ai mené mes entretiens ont des positions homogènes en la matière. Ce qui rend le problème plus complexe est le fait que les professeurs sont aussi des agents de l'État. Or, en tant qu'agents de l'État, ils sont pris dans une contradiction super-structurelle que révèle clairement l'expérience du collège des Sapins que je vais présenter en détail. Mais je me dois auparavant de préciser un point technique concernant l'appareil d'État.

Une analyse théorique de l'État dépasse très largement le cadre de cet ouvrage. Néanmoins, pour des raisons d'exposition, j'adopte dans ce chapitre la distinction proposée par Althusser entre « l'appareil idéologique d'État » et « l'appareil répressif d'État » <sup>99</sup> au sein de la superstructure étatique. La situation qui s'est présentée au collège des Sapins constitue un

\_

<sup>&</sup>lt;sup>98</sup> Fabrice Dhume « Pour une reconnaissance du racisme et des discriminations raciales à l'école », *op. cit.*, p. 18. <sup>99</sup> Louis Althusser, « Idéologie et appareils idéologiques d'État. (Notes pour une recherche) », article originalement publié dans la revue *La Pensée*, n° 151, juin 1970 et repris dans l'ouvrage *POSITIONS (1964-1975)*, Paris, Les Éditions sociales, 1976, 17 pp. 67-125.

exemple de contradiction entre l'appareil idéologique censé produire le consentement par la médiation d'institutions comme l'école et l'appareil répressif chargé de la coercition. Il semble évident que l'État devrait posséder, dans ses différentes institutions, une même ligne directrice. Or, la manière dont s'est terminée l'action de lutte antiraciste dans ce collège donne à voir une contradiction de l'appareil étatique entre le discours de l'école et la politique migratoire.

### A. Le discours scolaire

Cette action de lutte contre le racisme a été menée au collège des Sapins par l'association AAE (Association d'Aide aux Exilés). Un de ses points forts a été la rencontre entre des élèves et des migrants à l'occasion de tables rondes où les exilés ont pu expliquer aux collégiens leur parcours depuis leur pays d'origine. Ce projet est né de la rencontre entre Mme Bonvalot, adhérente de l'association AAE, et le principal du collège des Sapins :

J'avais rencontré lors d'une soirée à la mairie Mme Bonvalot une dame qui est adhérente à ASF<sup>100</sup> et à AAE. C'est elle qui a fait le lien dans tout ça. ASF accueille le week-end des migrants du Centre d'accueil départemental des Migrants et ils les accueillent à « l'ancienne Abbaye »<sup>101</sup> où ils font des activités artistiques, ils apprennent à cuisiner et ils les accompagnent dans les démarches administratives. Quand j'ai assisté à cette formation, j'ai fait le lien avec le programme d'enseignement moral et civique de quatrième où la voie de l'intégration, la migration des peuples est au premier plan ».

Le projet de l'action antiraciste s'insère d'emblée dans le programme des classes de quatrième et plus précisément dans le cours d'enseignement moral et civique. Ce projet entraîne immédiatement l'adhésion des professeurs<sup>102</sup> qui l'inscrivent dans le cadre d'une activité scolaire organisée et évaluée, ainsi que me l'explique l'une des professeures d'histoire géographie :

Le travail en amont, c'était de préparer les questions, on ne voulait pas qu'il y ait de questions qui puissent poser problème. On a soumis nos questionnaires à la présidente de l'association... On a retapé les questions et on a inséré une carte pour relier les choses à la géographie. Au fur et à mesure des migrants qu'on recevait, on avait fait des ateliers tournants, les élèves devaient reproduire le trajet par où la personne était passée sur leur fond de carte à eux, qu'ils avaient comme support. On a fait trois groupes, pour que chacun puisse parler. Les élèves devaient prendre des notes et on a évalué le travail. Et ils devaient faire le bilan final de leurs impressions de cette rencontre...

Dans l'esprit des acteurs, l'action mise en place renvoie non seulement à un thème du programme mais aussi aux idéaux de l'école républicaine :

On a surtout relié cette action avec le chapitre d'éducation civique sur les droits, parce que c'est le lien avec le programme d'histoire-géo, liberté de culte, liberté de résidence, liberté de déplacement,

<sup>&</sup>lt;sup>100</sup> « Art Sans Frontières » : l'association a son siège dans un bâtiment d'une ancienne abbaye où se tiennent des expositions et des performances artistiques.

<sup>&</sup>lt;sup>101</sup> Voir note précédente.

 $<sup>^{102}</sup>$  Je ne reviens pas sur les raisons de la mise en place de cette action de lutte antiraciste différentialiste ; voir supra mon deuxième chapitre.

les libertés, c'est le gros point du programme d'EMC, avec la Révolution française avec le droit d'asile.

Il faut remarquer que ce projet ne comporte aucune dimension « politicienne » : il s'agit d'une part de donner « corps » à un ensemble d'idées théoriques abordées en classe et d'autre part d'être fidèle à des idéaux républicains. Selon les éléments dont je dispose, le projet a été validé en amont par la Région et par l'inspection académique. En menant une telle action de lutte contre le racisme primaire de certains élèves alimenté par le racisme secondaire du milieu familial 103, les acteurs ont fait pleinement leur travail d'éducateurs. Le pan artistique de l'action s'est concrétisé par un ouvrage de très belle facture 104. Comme je l'ai déjà suggéré, l'objectif était de donner aux élèves une leçon de vie destinée à faire évoluer certaines mentalités. Pourtant, dès ma première rencontre avec le principal du collège des Sapins, j'apprends que cette action a donné lieu à une situation conflictuelle particulièrement éprouvante pour les acteurs.

# B. La politique migratoire du préfet

Voyant mon enthousiasme pour l'action menée, le principal du collège des Sapins tient à me faire part d'une difficulté rencontrée :

Juste un bémol à tout ça... En fait, ça nous a valu une volée de bois vert de la part de la préfecture. Parce qu'en fait ces gens qui s'investissent pour travailler, pour aider les gens à se sortir de la misère, ils y mettent tout leur cœur et toute leur âme et ils vont des fois très loin dans leur argument. L'association, AAE, a été en conflit, beaucoup, avec la sous-préfecture. Ils se sont opposés à des expulsions administratives, donc forcément il y a des tensions avec les services de la préfecture. En fait, le préfet a fait un courrier à l'Inspectrice d'académie en disant : « vous allez rappeler le collège des Sapins pour leur expliquer que cette association on voudrait bien qu'elle se calme un peu ; vous leur dîtes d'arrêter de travailler avec ». C'est allé jusque-là. Tout le monde était bien embêté, on était quand même financé par la Région. J'ai un projet qui était costaud, qui a été monté, l président de Région a donné son accord, l'Inspectrice d'académie avait donné son accord puis il y a eu cette petite aiguille. Le projet a failli ne pas arriver à son terme. Il a fallu qu'on fasse sortir, disparaître l'appellation AAE de tous nos documents. Et on n'a plus travaillé après qu'avec ASF sur le volet culture et création. C'est ce qui nous a permis de porter le projet à son terme. On l'a fait une fois, on a arrêté. De toute façon, c'était terminé, ce qui s'est passé c'est que le préfet a découvert le projet dans le *Canard local*. Donc ça a été un peu piquant...

## Il poursuit :

En fait ce qui s'est passé, c'est que le préfet l'a appris dans le *Canard local*, l'action était terminée, l'action « Rencontre des migrants » était terminée, il ne restait plus que la partie culturelle, la partie artistique. On est reparti sur l'autre association mais la partie rencontre des migrants était faite. Ça nous a juste empêché de reconduire l'action l'année suivante. L'idée aurait été de mener une action récurrente, d'année en année, avec des rencontres [...] Ça nous a coupé les pattes, donc on a dit

<sup>&</sup>lt;sup>103</sup> Pour tous ces éléments de contexte, on se reportera aux chapitres précédents où cette action a été évoquée à plusieurs reprises.

Réalisé aux imprimeries du Conseil départemental, l'ouvrage s'intitule *De par le monde. Un voyage avec les exilés*. Dans les remerciements figurent outre les militants associatifs, les exilés, les élèves, les professeurs, des institutions telles que le « Conseil régional ».

« bon, ben stop! ». Je suis en train de me demander... il doit être chez moi, on avait fait un livre aussi... il doit y en avoir un au CDI. C'est quelque chose qui peut tout à fait être ré-envisagé; si d'autres veulent se lancer là-dedans, il faut juste se prémunir et s'assurer auprès des services compétents que les associations ne sont pas black-listées. Si vous allez à l'ancienne Abbaye rencontrer Mme Bonvalot, elle est très aigrie de comment ça s'est terminé. Quand je leur ai dit, soit on arrête tout, soit on sort AAE du projet, ils étaient vent debout, à juste titre. C'est juste que dans le courrier... c'est un courrier qui est arrivé par une erreur de secrétariat, c'était un courrier du préfet adressé à la directrice académique pour qu'elle informe les collèges de ne plus travailler avec cette association. Sauf que le secrétariat nous a transmis le courrier du préfet. Si vous voulez, ça a énervé un peu tout le monde, moi le premier.

Les membres de l'association AAE font le même constat. Ils me rapportent les tensions qui vont naître entre eux et le principal du collège, alors que l'initiative de l'action de lutte antiraciste a été prise lors d'une rencontre précédente :

Patrick : « Après on a eu le contrefeu, quand il y a eu les articles dans les journaux... »

Josette: « Et ça, on ne l'a pas vu venir... »

Patrick : « Et là par contre, le principal a été mis en demeure d'arrêter la relation avec le AAE. Et donc l'inspection tout ça... Nous, on ne l'a pas vécu directement mais on a vu les réactions immédiates des profs et du principal qui reculaient de deux pas... »

Sylviane : « Donc on a décidé pour ne pas faire s'écrouler tout ça de ne plus mettre en avant l'association AAE mais que l'association Arts Sans Frontières. Mais bon, je trouve que de la part du principal... Il aurait pu affirmer ce qui s'est passé comme positif. D'autant qu'il n'y a pas eu de dérapages... Il aurait pu le valoriser. Il y a eu une espèce de crainte... »

Josette : « Quand on a fait le vernissage à la fin, il y a une conseillère générale qui est venue, Mme Prétot ».

Patrick: « Oui, qui avait un discours assez bien... »

Josette : « Elle a dit "Je tiens à remercier tout particulièrement l'association AAE", elle insiste et tout de suite, le chef d'établissement "faut pas en parler !" Après j'ai été la voir pour la remercier d'avoir reconnu tout le travail que l'on avait fait... Elle m'a dit : "J'y tenais vraiment"... C'est une élue quand même »

Sylviane : « Ce qui est assez fou c'est qu'on a été interdit d'établissements par l'inspectrice d'académie... »

Josette : « Pas moyen de l'avoir au téléphone... impossible... »

- Ca coince à un autre niveau?

Patrick: « Du préfet... Et inversement, ça montre les difficultés de ce genre d'action. Immédiatement on se heurte à la frilosité des chefs d'établissement et des profs qui sont le petit doigt sur la couture du pantalon par rapport à la hiérarchie qui pèse sur eux ».

Les militants associatifs ne comprennent pas que le principal n'ait pas sanctuarisé l'action dans son établissement :

Josette : « C'est pour ça qu'il y a un côté schizophrène dans son comportement... D'ailleurs on a bien sympathisé avec l'équipe... Ce que je regrette c'est qu'il n'ait pas dit "Ho, c'est mon établissement, ça s'est très bien passé, il n'y a pas eu de débordement", il aurait pu juste dire ça... Il est quand même chef de son établissement... »

Robert : « Moi, je vais vous dire franchement, je pensais qu'elle ne se ferait pas cette action... ». - Là où ça a coincé, c'est plus avec l'extérieur...

Josette : « L'institution, carrément, on l'a sentie fort... Elle a repris la place... Y compris le principal... »

Robert : « Quand le préfet a vu que le AAE était intervenu, il a dû choper le téléphone tout de suite... »

Sylviane: « En plus l'article, c'était "Des migrants au collège"... »

Robert : « Et après, il a dû appeler l'inspection d'académie... »

Josette : « C'est pour ça, on s'est dit : on va rencontrer l'inspectrice d'académie et lui dire qui on est et après elle fera son opinion... Mais même pas, elle écoute qu'une version et après elle obéit... Et ça je trouve que c'est grave, ça m'interroge... Moi qui ai travaillé dans le service public, si on n'ose pas quand on est au boulot dire "non" à sa hiérarchie... Je trouve ça inquiétant ».

Quelle est la cause profonde de ce conflit ? Le principal du collège a évoqué le fait que les membres de l'association « s'investissent pour travailler, pour aider les gens à se sortir de la misère » et qu'ils « y mettent tout leur cœur et toute leur âme », ce qui les conduit « des fois très loin dans leur argument ». Au cours de l'échange avec l'un des membres de AAE, Patrick adopte effectivement un discours « radical » de remise en cause de l'État et d'une certaine politique migratoire :

Patrick: « Il y a aussi autre chose qu'il faut souligner. Ces contradictions-là, on les retrouve dans les rapports que nous on peut avoir avec d'autres associations qui font le travail en direction des migrants, qui sont soit subventionnés soit sous la coupe des migrants soit sous la coupe idéologique d'une charité bien ordonnée... Et je pense que « l'intelligence » des autorités et de la préfecture en particulier, tout cela c'est bon pour eux, la charité etc. et les moyens de pression financiers dans la mesure où ça supplée à la non-intervention de l'État vis-à-vis des migrants, sur l'alphabétisation, sur l'aide qu'on peut leur apporter, l'accompagnement, des associations comme le Secours populaire, ça rentre dans le moule de l'hégémonie de l'État... Bien entendu, quand vient troubler ce jeu de quilles, une association dite radicale, alors là c'est forcément le tollé immédiat.

Comme l'association AAE est porteuse d'un discours politique au sens fort du mot, j'interroge les militants sur le contenu « politique » des échanges avec les élèves :

Patrick: « Bien sûr, on avait fait un compromis – le mot n'est peut-être pas le bon – mais on n'est pas venu avec nos gros sabots, ce qui était important, c'était la rencontre des migrants avec les élèves et les interactions qu'ils pouvaient avoir les élèves ».

Robert : « Mais pourquoi ça ils ne l'ont pas dit à l'inspectrice d'académie... Ce se serait bien passé... »

Sylviane : « Ce qui était grave pour le AAE c'est qu'elle a fait passer le message pour tous les établissements... »

- Mais vous interveniez dans beaucoup de collèges?

Patrick: « Ah non, nulle part! C'était la première fois »

Robert : « C'était surtout la volonté que ça ne se reproduise pas »

Ainsi, l'engagement politique de l'association AAE n'a absolument pas été perceptible lors de l'action menée au collège. Aucun des professeurs présents lors de la rencontre entre les collégiens et les migrants n'a évoqué un quelconque « dérapage » de la part des militants associatifs, bien au contraire. L'action éducative a donc été « contrée » par la seule action du préfet pour des considérations qui ne sont pas d'ordre pédagogique mais politique :

Sylviane: « Faut dire c'était le préfet, Ziad Bouadi »

Patrick: « Il faut se souvenir du discours de préfet lorsqu'il est venu au centre... À cette époque, on y intervenait et on participait à l'aide pour l'OFPRA... Quand ce préfet est arrivé, il est intervenu en disant : "De toute façon, c'est 80% ou 90% vous serez renvoyés..." Le discours vis-à-vis des associations extérieures étaient du même tonneau... »

Josette : « On avait fait une lettre ouverte mais qui n'est jamais passée parce que l'*Est républicain* est un petit peu timoré... ».

Robert : « Y a une manif qui a marqué les esprits pour le goûter de départ de la préfète... On a fait une haie d'honneur silencieuse avec des cartons (Robert me montre la vidéo sur son portable) avec des migrants... »

Sylviane : « On s'éloigne du collège mais c'est pour dire l'image qu'on pouvait avoir et la volonté de l'État pour tout étouffer... ».

Par son action le préfet a donc interdit à une association de poursuivre une action éducative déjà engagée et validée par la Région et l'inspection académique en raison de divergences d'ordre politique. À travers le préfet, c'est bien l'État « répressif » qui s'oppose à l'État « idéologique » avec son principal et ses professeurs qui ont mené avec les militants de AAE une action de lutte contre le racisme. L'appareil idéologique a ainsi été sommé de se soumettre à l'appareil répressif en raison de considérations extérieures à l'école. Comme je l'ai déjà souligné, mon intention n'est pas de formuler un jugement sur cette ingérence. Je m'attache seulement à identifier une difficulté à laquelle l'action antiraciste a été confrontée. Ici, la difficulté vient de la contradiction entre les impératifs de deux dimensions de l'appareil d'État. Si le rôle du préfet est d'appliquer une certaine politique répressive, celui des professeurs, du personnel de direction et des militants associatifs est de construire des actions de lutte antiraciste. L'enjeu de cette contradiction réside dans la détermination du « champ » de la lutte antiraciste.

#### Bilan

Bien que les élèves ne s'accordent pas sur le *credo* antiraciste de l'école, les acteurs de cette lutte mettent tout en œuvre pour combattre les manifestations du racisme. Or, mener une lutte antiraciste suppose de déterminer qui est légitime pour la conduire. Il semble aller de soi que la lutte antiraciste est un « champ » qui relève de l'éducation nationale, dans la mesure où elle définit des programmes et véhicule des idéaux antiracistes. L'expérience malheureuse des militants de AAE et du principal du collège des Sapins permet de poser avec clarté la question du « champ » de l'action antiraciste à travers la contradiction super-structurelle qu'elle a provoquée.

Dans *Les règles de l'art*, Bourdieu pose les caractéristiques d'un « champ » à travers l'étude de la constitution du champ littéraire : un « champ » se caractérise par son autonomie et n'est réglé que par des lois qui lui sont spécifiques. Si la lutte antiraciste était un champ éducatif, elle devrait être réglée uniquement par des considérations éducatives relatives aux principes républicains. Or, le cas du collège des Sapins montre que la lutte antiraciste relève d'autres considérations qui sortent du champ éducatif. L'école n'a pas été sanctuarisée : les choix éducatifs des acteurs ont été récusés non par l'appareil idéologique d'État mais par l'appareil répressif.

Ce flottement entre les discours généreux de l'école républicaine et les actes de l'appareil répressif nourrit probablement le sentiment d'une ambiguïté de l'État voire d'une duplicité : comment l'école peut-elle affirmer des idéaux en contradiction flagrante avec une certaine

politique migratoire ? À l'avenir, les associations intervenant dans les établissements scolaires devront-elles en demander l'autorisation non aux professeurs et à l'équipe de direction mais au préfet ? L'un des moyens pour éviter ce type de contradiction super-structurelle serait de constituer des listes d'associations que les établissements scolaires pourraient solliciter dans le cadre d'actions de lutte antiraciste<sup>105</sup>. Cela implique toutefois que l'Éducation nationale se positionne clairement par rapport à l'appareil répressif d'État : soit accepter de lui soumettre ses choix, soit constituer un champ éducatif autonome de la lutte antiraciste ne tolérant pas d'interférences de sa part.

\_\_\_

<sup>&</sup>lt;sup>105</sup> Tel était d'ailleurs le second versant de ma mission durant l'année scolaire 2020-2021.

### Chapitre cinquième

## La spécificité de la lutte contre l'antisémitisme

#### Introduction

Ce chapitre est centré sur les problèmes que rencontre la lutte contre de l'antisémitisme à l'école. Depuis la publication en 2002 de l'ouvrage collectif *Les territoires perdus de la République*, ce thème a fait l'objet de nombreuses analyses 106. Dans la mesure où cette analyse ne vise ni à l'exhaustivité ni à l'élucidation conceptuelle d'un terme au « caractère mal formé »107, je vais me borner à décrire les difficultés spécifiques liées à la lutte contre l'antisémitisme que j'ai pu constater. Dans le discours des acteurs et des élèves, ce qui distingue essentiellement l'antisémitisme des autres racismes est qu'il s'agit d'une forme d'hostilité à l'égard d'une communauté *absente*. Si la majeure partie des difficultés rencontrées par la lutte antiraciste universaliste ou différentialiste résulte de l'alimentation de la *circulation cyclique des affects racistes* dans des interactions face-à-face, l'antisémitisme ne procède pas – faute de belligérants – d'une exacerbation des luttes de concurrence dans l'espace social effectif mais dans un espace symbolique et virtuel, propice à tous les fantasmes.

Dans un premier temps, je m'attacherai à montrer selon quelles modalités l'antisémitisme se redéploie dans le discours des élèves. Dans un deuxième temps, je mettrai en lumière la spécificité de cet antisémitisme. Finalement, dans un troisième temps, je montrerai en quoi cette spécificité conditionne les actions de lutte menées contre le racisme.

## I. Présence(s) de l'antisémitisme

Dans le cadre de travaux antérieurs d'histoire des idées, j'ai abordé le problème de l'antisémitisme dans l'historiographie française du XIX<sup>e</sup> siècle et dans la pensée de la race en Italie du romantisme au fascisme. Si de nombreux thèmes élaborés au cours des deux derniers siècles alimentent l'antisémitisme « théorique » d'un Alain Soral, je n'ai pas eu l'occasion de déceler, chez les collégiens et les lycéens ce type de références, bien présentes en revanche,

<sup>&</sup>lt;sup>106</sup> Cet ouvrage collectif très controversé a été dirigé par l'historien Georges Bensoussan sous le pseudonyme d'Emmanuel Brenner: *Les territoires perdus de la république. Antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, Éditions Mille et une nuits, 2002.

<sup>&</sup>lt;sup>107</sup> Sur les difficultés conceptuelles posées par le terme d'« antisémitisme », voir *L'antisémitisme*, de P.-A. Taguieff, PUF, coll. « Que sais-je ? », 2015.

comme je l'ai constaté en tant qu'enseignant, chez des étudiants de l'université ou de classes préparatoires.

En tant que chargé de mission, je me suis attaché à envisager les manifestations de l'antisémitisme dans des établissements de l'Est de la France et à mettre en évidence les modalités selon lesquelles il « se redéploie aujourd'hui, sur fond de crise sociale, de carences des institutions républicaines, de montée des particularismes culturels en tout genre, et dans un contexte international marqué par la non-résolution du conflit israélo-palestinien, et l'essor de l'islamisme radical »<sup>108</sup>. Lors des entretiens que j'ai menés, certains facteurs de redéploiement de l'antisémitisme évoqués par Michel Wieviorka sont indéniablement présents. À côté de ces facteurs « objectifs », un facteur « subjectif » joue un rôle important dans la formulation de l'antisémitisme, à savoir la croyance en l'existence d'un traitement différencié des communautés selon le principe « deux poids, deux mesures ». Les remarques antisémites qu'il m'a été donné d'entendre m'ont conduit à faire la distinction entre un antisémitisme primaire et deux formes d'antisémitisme secondaire impliquant des rationalisations bien différentes de celles qui soutiennent le racisme secondaire évoqué dans les chapitres précédents.

# A. L'antisémitisme primaire au quotidien

Si le racisme entre « blancs », « arabes » et « noirs » s'impose aux acteurs et aux élèves comme un phénomène social de conflit vécu en première personne, tel n'est pas le cas du problème de l'antisémitisme qui apparaît seulement lorsque je l'aborde. Aucun des élèves n'a évoqué les « juifs » lors de la question ouvrant la plupart des entretiens : « avez-vous été témoins de propos ou d'actes racistes ? ». La nature même de l'antisémitisme n'est pas toujours clairement connue et il m'est arrivé d'entendre des élèves de collège me répondre :

```
    Vous savez ce qu'est l'antisémitisme?
    Djibril « C'est comme le racisme de religion? »
    Chloé: « non, le racisme pour les personnes juives? Ben ici non, personne s'intéresse à savoir de quelle religion elle est... on ne sait pas qui est juif, qui est musulman... »
```

À cette même question, des lycéennes du lycée professionnel Albert Schweitzer réagissent en ces termes :

```
Jeanne : « Le racisme vis-à-vis des juifs ? »
Sophie : « Franchement y'en a pas »
```

Bouchra: « On ne sait même pas s'il y a des juifs... »

Mélina: « Si, y en a ».

Anne : « Si, on le sait mais on ne fait pas de différence »

<sup>&</sup>lt;sup>108</sup> Michel Wieviorka, « Antisémitisme », Guide républicain, op. cit., p. 26.

Jeanne : « En fait, tu ne peux pas être raciste avec un juif, tu ne peux pas parce qu'avec lui tu n'as pas de rapport. Ils ont pas du tout la même mentalité qu'avec tout le monde. Après, ils sont à part, ils ne disent trop rien ».

Malgré tout, l'antisémitisme est bien présent dans sa forme la plus grossière. À la suite de la conversation que je viens de rapporter, une élève évoque un des traits les plus tristement classiques de cette forme de racisme après que ses camarades ont pourtant affirmé qu'il n'y a pas d'antisémitisme au lycée :

Bouchra: « Après, si par rapport aux juifs, je ne sais pas mais quand quelqu'un est radin, souvent on sort l'expression: "T'es un juif, t'es un feuj ».

- C'est une expression qui se dit?

Bouchra: « oui... »

Ce racisme « primaire » relève du stéréotype bien connu du rapport du « juif » à l'argent. Ce qui a retenu mon attention est que celui-ci débouche assez rapidement sur un racisme « secondaire » qui ne se situe pas dans le prolongement de ce rapport à l'argent. La double « rationalisation » de l'antisémitisme s'effectue à partir des questions du « conflit israélo-palestinien » et du « traitement privilégié des juifs » qui expriment de deux manières différentes un même sentiment d'injustice.

# B. Le conflit israélo-palestinien

Dans la plupart des cas relevant de l'antisémitisme, l'une des premières considérations formulées par les élèves et les acteurs renvoie directement au conflit israélo-palestinien. Voici par exemple ce que répond la jeune Bouchra à l'une de ses camarades affirmant que l'on ne peut pas être raciste avec un juif :

Bouchra : « Après je ne sais pas si t'es au courant mais entre la Palestine et Israël il y a une guerre, après ils peuvent s'en prendre dans la tronche à cause de ça »

Jeanne : « Mais après ils ne vont rien dire. T'as vu le nombre qu'ils sont au lycée. Ils doivent être grand max cinq. Et on est au courant de deux... Et fais le nombre inverse...

- Vous pensez que la question israélo palestinienne peut avoir une influence sur la manière de considérer ceux qui seraient juifs ?

Jeanne : « Oui, mais il faudrait qu'ils soient plus en nombre pour dire quelque chose... Quand t'es cinq sur le lycée grand maximum... Tu ne dois pas ouvrir ta bouche beaucoup... »

Je reviendrai plus loin sur cette dernière remarque concernant la quasi absence des « juifs » dans l'*espace social effectif* des élèves ; je me contente pour l'instant de relever que cet antisémitisme s'explique par l'existence du conflit israélo-palestinien. C'est l'argument avancé par Bouchra pour montrer qu'il y a bien une raison d'être « antisémite » à de jeunes « Françaises » qui affirment explicitement qu'il n'y a pas d'antisémitisme ou que les juifs « sont à part » sans pour autant que se manifeste un sentiment d'hostilité à leur égard. En tant

qu'intervenante au sein de la Fondation Histoire de l'Holocauste, Isabelle Giovanna fait le constat de la régularité du lien entre la référence aux « juifs » et le conflit israélo-palestinien. À l'occasion d'interventions évoquant l'histoire de la Shoah,

il y a des élèves qui vont se mettre plus en retrait parce que tu sens très bien qu'ils sont nourris de préjugés qui viennent d'un contact familial, des élèves qui vont se saisir de l'occasion pour aborder la question du conflit israélo-palestinien alors qu'il n'y a pas de lien mais pour dire qu'il y a une autre souffrance. Là tu dois expliquer que ce n'est pas pour nier les autres souffrances.

Comme le souligne Deniz Turan, le lien entre « juif » et « Israël » structure l'antisémitisme de certains « jeunes d'origine », parce qu'ils se sentent partie prenante de ce conflit :

Nos jeunes aujourd'hui, ils vivent à l'heure mondiale. Tout ce qui peut se passer en dehors de nos frontières peut avoir une répercussion ici... Ça ne fait pas l'objet de débat, de massacrer, de tabasser un copain mais, il faut faire attention. La fragilité de l'esprit de nos ados qui en fonction de ce qui va se passer à l'échelle internationale... Il ne faut pas faire comme l'autruche en se disant « ce qui se passe en France, c'est en France et ce qui se passe ailleurs, c'est ailleurs ». Non... Aujourd'hui on est dans la mondialisation complète, des échanges... Ce qui peut se passer ailleurs, comme une crise entre la Palestine et Israël, ce n'est pas dit que les jeunes ici, via ces médias quotidiens qui tournent en boucle mais aussi les réseaux sociaux, les entourages qu'ils peuvent avoir, ça ne dit qu'ils ne pourront pas avoir un discours plus radical.

Il faut toujours mettre en lumière ce qui se passe ici et comment ça résonne avec ce qui se passe à l'extérieur. C'est là que l'on peut faire ces connexions et dire aux gamins : « Attends ce qui se passe en Palestine... tu peux avoir un esprit critique... ». On est aussi dans la liberté d'expression... Le gamin, il doit pouvoir faire la part des choses : il peut dire « C'est triste ce qui se passe là-bas, je ne suis pas d'accord avec ce qui se passe là-bas, ce n'est pas normal etc. » Mais sans qu'il y ait une forme radicale sur le territoire dans lequel ils vivent...

À plusieurs reprises, j'ai rattaché le racisme à l'exacerbation des luttes de concurrence dans un espace social effectif; dans le cas de l'antisémitisme relié au conflit israélo-palestinien, il y a bien une « rivalité », une « lutte de concurrence » mais cette rivalité n'intervient pas « sur le territoire dans lequel ils vivent » et ne place pas les « racistes » et les jeunes appartenant à un groupe racialisé face à une population en chair et en os avec laquelle ces conflits seraient censés s'exacerber. Si les raisons du racisme des « Français racistes » et des « individus appartenant à un groupe racialisé » s'enclenchent dans une circulation cyclique des affects racistes où la violence des uns répond à celle des autres, l'antisémitisme entraîne bien un rapport de lutte mais cette lutte ne relève pas d'un face à face quotidien. Le problème se complexifie en se déplaçant sur le plan symbolique et en s'engageant dans l'univers virtuel des réseaux sociaux.

La base empirique sur laquelle repose cet ouvrage interdit d'envisager de décrire de manière globale les mutations de l'antisémitisme à l'ère d'internet. Il est clair toutefois que pour cette forme spécifique de racisme, le partage ami/ennemi ne s'opère pas dans l'*espace social effectif*. Les réseaux sociaux répercutent fort probablement dans l'espace virtuel la partition de l'espace social décrit dans le premier chapitre. Quel lien attache les jeunes filles originaires d'Algérie avec lesquelles je me suis entretenu aux Palestiniens ? Leur réponse est très claire : comme « nous », ils sont arabes et musulmans. Mais plus encore que l'appartenance au monde arabe,

c'est la structure « nous les musulmans contre les autres » qui devient une grille de lecture de la politique internationale. L'exemple des « Ouïgours » est revenu à plusieurs reprises lorsque j'ai demandé aux élèves si elles avaient vu des contenus liés au racisme sur les réseaux sociaux :

Bouchra: « Par rapport aux Ouïgours, ce qui se passe dans les camps de concentration, sur les réseaux, ça tourne beaucoup... Tout ce qu'ils subissent... Juste hier j'ai vu un Français, quelqu'un de connu, qui parlait par rapport à ça et en gros qui demandait à l'Europe d'agir ».

Le cadre des entretiens ne permet pas d'approfondir la nature des solidarités virtuelles qui se constituent, ni les séries d'équivalences qui se mettent en place. Toutefois, on peut remarquer l'existence chez ces jeunes d'affinités « imaginaires » structurées par une lecture polarisée de leur espace social et sortant des luttes de concurrence qui le traversent.

# C. Le « deux poids/deux mesures »

La deuxième rationalisation de l'antisémitisme s'articule au sentiment d'une injustice dont seraient victimes les individus faisant partie d'un groupe racialisé face aux « attaques » qui les visent. Une des professeures d'histoire géographie du collège Diderot rapporte l'échange suivant :

Encore l'autre jour avec l'hommage à Samuel Paty. Dans une classe de quatrième, un élève de ma stagiaire lui a dit : « On parle de liberté d'expression mais quand on critique Israël et ben on n'a pas le droit de le faire on est tout de suite antisémite. On n'a pas le droit de le faire » Et il reprenait l'histoire de cette jeune fille qui a critiqué l'Islam<sup>109</sup> oui... « Alors elle, je la vois dans C8 tout le monde est avec elle, elle a le droit de dire que l'Islam c'est de la merde. Mais par contre, si je – il prenait l'exemple d'un rappeur<sup>110</sup> – tel rappeur il a critiqué Israël et les juifs, il n'a pas le droit de le dire, moi ça je ne comprends pas... » Dans sa tête à lui, je comprenais son sentiment d'injustice... C'est parfois compliqué, face à ces jeunes de quartier, de mettre en évidence la spécificité de l'antisémitisme.

Le sentiment d'injustice tient au fait que la critique de l'Islam serait autorisée alors que celle « d'Israël et des juifs » serait impossible. Dans le propos de l'élève, il s'agit moins des « juifs » que d'Israël et des juifs comme s'il s'agissait d'un ensemble solidaire. Si l'on prend au sérieux la revendication de l'élève, il est question d'une demande d'égalité de traitement : soit la critique est possible pour tous, soit elle est impossible pour tous. C'est le traitement différencié qui engendre ce « sentiment d'injustice ». Si les propos de l'élève ne conduisent nullement au négationnisme, il faut toutefois rappeler les propos du rappeur cité plus haut qui y mènent directement, à savoir les « punch lines » suivantes : « rien à foutre de la Shoah » ou « J'arrive déterminé comme Adolf dans les années 30 ». Même si l'élève ne relie pas le négationnisme et la demande d'égalité de traitement entre les « juifs » et les individus appartenant à un groupe

.

<sup>109</sup> L'élève se référait à l'affaire « Mila ».

<sup>&</sup>lt;sup>110</sup> Il s'agit vraisemblablement du rappeur Freeze Corleone.

racialisé, ce négationnisme parasite immédiatement la pertinence d'une réflexion sur l'existence réelle d'une inégalité de traitement.

Contrairement à toute attente, le traitement de la Shoah ne semble pas faire l'objet de contestation dans ce collège REP, à la différence d'autres établissements : la professeure avec laquelle je m'entretiens me signale que « là il n'y a pas de contestations... Absolument aucune. Je n'en ai jamais vu... ». Cette absence de contestation s'expliquerait par le fait qu'elle aborde l'histoire de la Shoah dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale : « c'est facile... On a des chiffres, on a des faits, on fait un travail d'historien. Là l'antisémitisme, on le voit tout de suite dans le cadre du nazisme ». Mais il n'en va pas de même lorsqu'il s'agit de traiter de l'antisémitisme dans le cadre de la lutte contre le racisme dans la société d'aujourd'hui :

Par contre quand on fait la semaine de lutte contre le racisme et l'antisémitisme, quand on fait une activité en EMC là j'avoue que c'est compliqué car les élèves ne comprennent pas qu'il y a une spécificité ou un mot spécial pour l'antisémitisme et pourquoi il n'y en a pas pour les autres. C'est comme s'il y avait un racisme spécifique pour les juifs qui les met à part et qui leur donne une place plus importante que les autres types de racisme. Ils le ressentent et ils l'expriment : « Pourquoi pour eux c'est autrement ? » Mais ça ne va pas plus loin...

Intervenant régulièrement dans des collèges et des lycées, Isabelle Giovanna, de la Fondation Histoire de l'Holocauste, va dans le même sens en m'expliquant que « très souvent chez les élèves, la problématique n'est pas celle des juifs morts mais des juifs vivants ». C'est le fait que les « juifs vivants » seraient victimes d'antisémitisme et non seulement de « racisme » qui poserait problème à certains élèves. Le racisme à l'égard des juifs est désigné par un « mot » spécifique, ce qui fait naître un « sentiment d'injustice » car cela semble impliquer une « supériorité » de l'antisémitisme. Dans le discours des collègiens rapporté par des collègues, le fond du propos repose sur l'idée que les « juifs » formeraient une communauté dont la souffrance fait l'objet d'une considération particulière et qu'ils bénéficieraient donc d'un « privilège dans l'antiracisme ». Les élèves, me semble-t-il, ne nient pas l'antisémitisme mais la nature spécifique de cette forme de racisme. Ces élèves veulent-ils dire par là que leur racisme à l'égard des juifs est de même nature que celui dont ils se sentent victimes ?

### D. Une antinomie de la lutte contre l'antisémitisme ?

L'inscription de la lutte contre l'antisémitisme dans le cadre de la lutte contre le racisme n'est pas sans poser une difficulté que les élèves perçoivent à défaut de la formuler clairement. Si la question de l'antisémitisme est abordée dans la perspective d'une lutte antiraciste universaliste, il est difficilement compréhensible que l'on appelle à respecter un individu identifié par son appartenance à une communauté : l'universel n'exige-t-il pas l'abandon de son

origine particulière ou, du moins, son passage au second plan? Or, peut-on parler d'antisémitisme, abstraction faite de l'identité collective juive? Inversement, si cette question est envisagée dans la perspective d'une lutte antiraciste différentialiste, il est fort probable que le principe différentialiste resserrant le lien communautaire renforce en même temps ce que P.-A. Taguieff qualifie de « nouvelle judéophobie »<sup>111</sup>.

Il serait urgent de résoudre cette antinomie même si « s'exprimer sur ce sujet, c'est à chaque instant, à chaque mot, courir le risque de verser dans l'idéologie des interprétations préétablies »<sup>112</sup>. Le discours des élèves exprime indéniablement cette tension interne propre à une lutte contre le racisme *et* l'antisémitisme. Leurs affects et leurs représentations s'inscriront peut-être un jour dans une « vision du monde » : procédant du sentiment d'une inégalité de considération, ce racisme secondaire (de rationalité basse) pourra être facilement capté par un racisme « tertiaire ». C'est une simple hypothèse mais il me semble que ce n'est pas le racisme tertiaire d'Alain Soral qui engendre le sentiment antisémite, pas plus que Houria Bouteldja ne produit le sentiment anti-français ou Éric Zemmour le sentiment anti-arabe... Tous ces discours s'appuient fort probablement sur des affects et des élaborations de racisme primaire et secondaire préexistants pour leur conférer une autre dimension. Il me reste toutefois à mettre en évidence la spécificité de l'antisémitisme dans les entretiens que j'ai menés.

### II. La distinction entre le racisme et l'antisémitisme

Dans le cadre de cette réflexion, il n'est nullement question de distinguer sur le plan théorique le racisme et l'antisémitisme ou d'envisager de déterminer le degré d'antisémitisme à l'école. Des ouvrages fondamentaux ont été publiés sur ces thèmes : pour n'en citer qu'un, *La tentation antisémite* dirigé par Michel Wieviorka consacré à « La haine des Juifs dans la France d'aujourd'hui » constitue une référence essentielle<sup>113</sup>.

Mon objectif est beaucoup plus modeste. Il s'agit de mettre en évidence ce qui distingue, dans le discours des élèves et des acteurs de la lutte antiraciste que j'ai rencontrés, l'antisémitisme et le racisme exprimé par les « Français racistes » ou par les jeunes qui s'autoracisent examinés dans les chapitres précédents. La conclusion à laquelle je suis parvenu est que l'antisémitisme se manifeste sous la forme d'un « racisme sans individus appartenant à un

\_

<sup>&</sup>lt;sup>111</sup> Interrogés sur la pertinente de ce terme, les acteurs de la lutte contre l'antisémitisme étaient unanimes quant à la réalité d'une nouvelle forme de judéophobie.

<sup>&</sup>lt;sup>112</sup> Michel Wieviorka, « introduction » dans Michel Wieviorka (dir.) *La tentation antisémite*, *La haine des Juifs dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont, 2005.

<sup>&</sup>lt;sup>113</sup> Michel Wieviorka (dir.) La tentation antisémite, op. cit.

groupe racialisé », c'est-à-dire déconnecté de l'expérience du racisme dans l'espace social effectif. Il est troublant de constater dans le discours des élèves que l'antisémitisme vise une communauté absente alors que les autres formes de racisme s'inscrivent dans un contexte d'exacerbation des luttes de concurrence entre des groupes qui s'auto-racisent dès lors qu'ils interagissent. Dans un premier temps, je vais tout d'abord examiner la manière dont les élèves se représentent la « présence juive » avant de dégager les répercussions de cette représentation sur les actions de lutte menées spécifiquement contre l'antisémitisme.

#### A. Une communauté absente

La portée des considérations qui suivent se limite à l'espace social étroit dans lequel les entretiens ont été menés. De toute évidence, d'autres contextes donneraient lieu à des diagnostics complètement différents. Il suffit de feuilleter le rapport de l'inspecteur général de l'Éducation nationale Jean-Pierre Obin pour savoir que, dans certaines villes, les enfants juifs ont tous fui l'école publique<sup>114</sup>.

Lorsque j'évoque la « présence » juive, il apparaît clairement qu'elle n'est pas identifiée dans l'espace social effectif tel que les élèves se le représentent. Tous les signifiants du racisme tels que l'« Arabe », le « Noir », le « Blanc » ou « le jeune qui a une origine » ont un référent immédiat dans le monde vécu des élèves alors que les « juifs » sont « hors champ ». Après avoir évoqué le sentiment d'un « deux poids, deux mesures » qui produit un sentiment d'injustice chez les jeunes faisant partie d'un groupe racialisé, je pose la question suivante à la collègue d'histoire géographie du collège Diderot :

- Ils connaissent des Juifs?

Non, pour le coup, dans notre ville, la communauté juive est extrêmement discrète à tout point de vue, y compris sur les commémorations. Je n'ai jamais vu ici un élève se revendiquer du judaïsme, jamais. C'est comme si c'était une communauté qui n'existait pas.

- Mais ils parlent d'eux?

Ah oui, mais « Israël ». On est dans la confusion : Israël, Palestine, judaïsme.

Les « juifs » sont l'objet d'un discours souvent virulent mais leur existence réelle relève d'un « imaginaire ». Le « juif » existe dans les cours d'EMC, dans les paroles d'un rappeur, dans des talk-shows mais pas dans le quotidien des élèves interrogés.

Si les juifs « existent », ils ne participent pas du rapport de force qui exacerbe les luttes de concurrence dans l'espace social. Perçus comme ultra minoritaires, ils n'entrent pas dans un « rapport » de force comparable à celui qui s'instaure entre les jeunes de quartiers et les élèves

<sup>. .</sup> 

<sup>&</sup>lt;sup>114</sup> J.-P. Obin, Comment on a laissé l'islamisme pénétrer l'école, op. cit., p. 11 sqq.

de section « métiers de la sécurité ». Comme le souligne Jeanne dans un échange déjà cité : « Quand t'es cinq sur le lycée grand maximum... Tu ne dois pas ouvrir ta bouche beaucoup... ». À propos de comportements interprétés comme « communautaristes », Isabelle Giovanna qui est intervenue au collège Diderot avec la Fondation Histoire de l'Holocauste souligne le paradoxe : si « la problématique chez certains élèves n'est pas celle des juifs morts mais des juifs vivants », « ils n'ont jamais eu affaire à ces juifs ». Mes entretiens ont eu lieu dans des villes où la communauté juive est discrète et les propos antisémites ne visent pas de groupe réel. Le « racisme » contre lequel doivent lutter les acteurs que j'ai rencontrés est manifeste : ce sont les insultes des uns, les ressentiments des autres qui constituent un ensemble d'interactions conflictuelles où s'exacerbent des luttes de concurrence. Mais il n'en va pas de même pour l'antisémitisme. Selon le président de l'association PFEP, l'antisémitisme n'a pas la prégnance du racisme que j'ai décrit précédemment à travers les deux types de racisme qui s'autoalimentent :

Pour moi, ce n'est pas prégnant l'antisémitisme. Moi, je n'ai entendu à aucun moment : « Le sale juif ». C'est déjà une bonne chose de ne pas l'entendre de manière courante. Ça deviendrait problématique. Mais ce n'est pas dit que ça n'existe pas. Ce n'est pas dit qu'à travers les réseaux sociaux, un gamin, il peut déraper, alors qu'il n'est absolument pas antisémite. Parce qu'aujourd'hui, la population juive elle est là, elle est présente dans notre aire urbaine mais comment la distinguer aujourd'hui? Elle est noyée dans la société. Celui qui est de confession juive, il ne va pas dire : « Je suis de confession juive » alors qu'ils ont aussi les mêmes problématiques. Le « hallal », on fait plus de cas que le casher parce que dans les cantines... mais il y a aussi des gens qui ne mettent pas leur enfant à la cantine mais on l'entend moins...

L'antisémitisme n'est pas « minimisé » mais il ne relève pas d'une agression frontale au sein d'une interaction en face-à-face. Cette situation peut toutefois se présenter occasionnellement. Toutefois, dans le contexte social particulier où se déroule cette étude, le phénomène de l'antisémitisme ne s'inscrit pas dans un système de relations où s'affrontent des groupes qui s'auto-racisent. Il n'est pas non plus caractérisé par la stigmatisation d'un groupe social présent car les juifs « sont noyés dans la société ». Dans aucun entretien, la lecture racialisée et polarisée de la société n'a inclus spontanément les « juifs » entre les « blancs », les « arabes » ou les « noirs ». Malgré les points communs relevés avec d'autres populations appartenant à des groupes minoritaires, il est intéressant de noter que la communauté juive se distingue parce qu'elle demeure invisible et inaudible tout en constituant une *communauté différente* : c'est ce statut paradoxal des « juifs » qui apparaît dans le discours des acteurs et des élèves. Toutefois, l'absence d'interactions conflictuelles au quotidien n'empêche pas d'envisager le « brassage », la « mixité » ou le « mélange » comme moyen de lutte contre l'antisémitisme. Ainsi Deniz Turan insiste sur l'importance de la rencontre lors des représentations théâtrales qu'il propose dans l'aire urbaine du lycée Albert Schweitzer :

Dans le public que l'on reçoit, il y a forcément des gens de toute confession, des gens qui ne croient absolument pas, des gens qui sont juifs, qui sont bouddhistes peu importe... La richesse, elle est dans le brassage... C'est la même chose pour les jeunes, ne pas être toujours avec ceux qui leur ressemblent. Avec son collègue, qu'il s'appelle Jacques, Michel ou Joseph peu importe, il y a d'autres liens qui sont plus importants que le lien ethnique...

Telle est aussi l'analyse faite par Isabelle Giovanna, qui regrette, en évoquant son adolescence, le temps où « en classe, tout le monde était ensemble » : « Tant que les gens se côtoient et s'apprivoisent, tu n'as pas cette peur de l'autre de l'étranger. » Aujourd'hui, « tu as l'impression qu'ils évoluent dans des mondes, dans des sphères qui sont différentes et que les murs s'érigent et les barrières et les fantasmes aussi naissent ». Toute la difficulté de la lutte contre l'antisémitisme vient du fait que le « juif vivant » est, pour beaucoup, un « juif fantasmé » : par ailleurs, le mélange des groupes n'est-il pas d'autant plus compromis que de plus en plus d'enfants d'origine juive quittent l'école publique<sup>115</sup> ?

# B. Les risques auxquels est confrontée la lutte contre l'antisémitisme

Aucune des actions de lutte antiraciste dont j'ai eu connaissance ne portait spécifiquement sur l'antisémitisme. Hormis une exposition sur Anne Frank organisée par la Ligue de l'enseignement, la lutte contre l'antisémitisme est intégrée dans un cadre plus large, celui de la fraternité entre les peuples ou de la dénonciation des préjugés racistes. Il n'est pas impossible que le caractère sensible de la question explique une certaine réticence de la part de l'administration à s'impliquer dans des actions spécifiquement orientées vers la lutte contre l'antisémitisme. Ainsi, dans la perspective de « mélanger » des élèves des « métiers de la sécurité » et des élèves de classes qui « sont quasiment 100% musulmanes », Madame Benassir, professeur documentaliste au lycée professionnel Albert Schweitzer, souhaitait organiser « une sortie au Struthof¹16 sur un devoir de mémoire ». Or, m'explique-t-elle, ce projet a été rejeté :

Le proviseur me l'a refusée alors que ça permettait de mettre en place une classe de sécu et une classe de GA et donc de leur permettre aussi de se voir autrement en dehors de l'enceinte scolaire et en plus dans un autre contexte. En plus avec des profs qui savaient les maîtriser... Et avec comme objectif non seulement ce mélange mais naturellement de parler de l'extermination, des camps de concentration etc. Ça a été refusé.

Le refus de l'administration peut être diversement interprété mais le thème fortement lié à l'antisémitisme n'est sans doute pas le plus favorable à un dialogue entre des élèves dont les positions sont déjà très clivées. L'évocation de la question de la Shoah est susceptible d'activer des discours « racistes » favorisant la circulation des affects racistes. Le proviseur de ce lycée

\_

<sup>&</sup>lt;sup>115</sup> Voir J.-P. Obin, Comment on a laissé l'islamisme pénétrer l'école. op. cit.

<sup>&</sup>lt;sup>116</sup> Le Struthof est un camp de concentration situé en Alsace.

professionnel m'avait d'ailleurs fait part du caractère potentiellement conflictuel de certains sujets qui peuvent facilement donner lieu à des dérapages de la part des élèves :

Je ne sais plus si c'est l'année dernière ou l'année d'avant, ça évoquait le conflit israélo palestinien, et donc en particulier sur celui-là j'avais dit « ok on y va mais on y va avec des gamins qui savent de quoi ça parle » parce que s'il y a un gamin qui sort une grosse balourdise, suivant la balourdise et suivant la capacité de l'équipe en face à rétablir ou à exploiter correctement, ça peut être bien comme ça peut être un véritable carnage. Mais ça s'est très bien passé.

S'il s'agit d'un thème « à risque », la question de l'antisémitisme n'est pourtant pas absente des interventions des associations. Toute la difficulté consiste à l'aborder de manière à minimiser les risques d'activer la circulation cyclique des affects racistes et d'engager une mise en concurrence victimaire dont se nourrit un nouvel antisémitisme.

### C. Les conditions d'une lutte efficace contre l'antisémitisme

Deux démarches susceptibles de favoriser une lutte efficace contre l'antisémitisme peuvent être dégagées à partir des différentes actions que j'ai pu étudier. La première démarche consiste à articuler l'antisémitisme avec d'autres thématiques. Par exemple, si la programmation théâtrale proposée par l'association PFEP touche généralement aux problèmes rencontrés par les musulmans (racisme, radicalisation, exclusion), l'une des pièces présentées il y a quelques années évoquait l'antisémitisme à travers l'œuvre de Lilian Llyod Le Klan, qui, comme le précise Deniz Turan, président de l'association, « reprend parfaitement ce qui s'est passé aux États-Unis sur l'antisémitisme ». Dans l'esprit de Deniz Turan, loin d'être l'objet d'un traitement spécifique, la lutte contre l'antisémitisme s'inscrit dans les actions de cette association parce que le racisme et l'antisémitisme ont la même ratio essendi. Le racisme et l'antisémitisme, explique-t-il, « c'est la même chose, c'est le rejet de l'autre », et leur distinction s'efface à l'extrême-droite « où ils sont racistes et antisémites... Parce que c'est la même chose, c'est l'autre, c'est l'étranger, le juif il est dans le même paquet, c'est un package, le juif, l'arabe etc. ». Toutefois, il ne va pas de soi qu'il s'agisse de « la même chose » et une analyse plus approfondie implique de distinguer le racisme de l'antisémitisme<sup>117</sup>. Pour autant, tout en reconnaissant la « spécificité de l'antisémitisme », Isabelle Giovanna, de la Fondation Histoire de l'Holocauste, a également fait le choix d'inscrire la lutte contre l'antisémitisme dans la problématique plus large des génocides et de la lutte contre les préjugés. Dans le cadre d'interventions au sein d'établissements de la région, la Shoah est évoquée avec la traite négrière transatlantique et la ségrégation raciale aux États-Unis : l'antisémitisme constitue ainsi

\_

<sup>&</sup>lt;sup>117</sup> « Pourquoi parle-t-on de racisme <u>et</u> d'antisémitisme ? » du conseil des sages de la laïcité d'octobre 2020.

l'un des trois jalons d'une histoire du racisme. À ceux qui s'agacent aujourd'hui, à propos des « juifs », « de leur statut de victimes de la Shoah, qui les ferait entrer en "concurrence déloyale" avec les autres victimes de l'histoire occidentale (esclaves, colonisés) »<sup>118</sup>, Isabelle Giovanna répond qu'il est scientifiquement légitime d'inscrire la question de l'antisémitisme dans l'histoire plurielle des « génocides » ou dans l'étude des « préjugés racistes ». Loin d'être « une manière de se dire comment on peut encore accrocher du public » et encore moins de nier la spécificité de l'antisémitisme, évoquer les génocides au pluriel ou les préjugés racistes est justement la condition d'un traitement pertinent de la Shoah et de l'antisémitisme :

Si on travaille les génocides, c'est parce que tu ne peux pas travailler ces questions-là en n'abordant que la Shoah, il faut faire un travail de comparaison, avec une vue d'ensemble pour voir quelles sont les spécificités de chaque génocide et quels sont les points communs. [...] Est-ce que la Fondation Histoire de l'Holocauste a une légitimité pour travailler ces thèmes ? Nous, la réflexion qu'on a eu c'est que oui puisque la question des préjugés, la question de la désinformation, la question des théories du complot est au cœur de l'antisémitisme.

Ainsi, loin de mettre en concurrence les « racismes » et l'antisémitisme ou de nier la spécificité de l'antisémitisme, l'analyse comparative devient l'occasion de saisir à la fois l'unité de la thématique (les « génocides », les « préjugés raciaux », le « complotisme ») et la singularité de leurs expressions :

On explique aux élèves que tu as cette résurgence, cette répétition des thématiques. Quand on parle de discours de haine envers les juifs, on retrouve les mêmes vis-à-vis d'autres groupes, ou d'autres minorités. On le retrouve quand on aborde le génocide des Tutsis, les mécaniques sont les mêmes, la notion de complot, les discours de haine, de propagande mais toujours remis au jour avec les outils d'aujourd'hui.

Le meilleur moyen de parler de racisme et d'antisémitisme est donc de parler de racisme *et* d'antisémitisme. La comparaison n'est pas synonyme de confusion et la distinction ne signifie pas opposition. Toutefois, étant donné la complexité des arguments, il est difficile d'engager la lutte contre l'antisémitisme hors d'un cadre clairement posé qui, à l'école, est celui du cours du professeur.

La seconde démarche pour mener une action efficace de lutte contre l'antisémitisme consiste justement à l'inscrire dans un cadre pédagogique clairement construit. J'ai évoqué précédemment l'échec de l'intervention d'une association nationale de lutte contre le racisme et l'antisémitisme dans un grand lycée de la région. Il est fort probable que cet échec était non seulement dû à l'existence de visions rivales au sein de la communauté éducative quant à la nature même de la lutte antiraciste<sup>119</sup> mais aussi à l'impréparation de l'intervention et à sa dimension « extérieure » aux cours des professeurs. Isabelle Giovanna, qui prépare

<sup>&</sup>lt;sup>118</sup> Sur la plasticité de l'antisémitisme voir « Pourquoi parle-t-on de racisme <u>et</u> d'antisémitisme ? » du conseil des sages de la laïcité d'octobre 2020.

<sup>&</sup>lt;sup>119</sup> Voir *supra*, p. ##

méticuleusement les interventions de la Fondation Histoire de l'Holocauste, insiste sur le fait qu'il est hors de question d'être dans l'improvisation :

Il y a un fil conducteur, il y a des objectifs qu'on doit atteindre à la fin de l'activité, comme une séquence finalement. Tu dois penser l'atelier avec un fil conducteur et si tu ne cadres pas tu te feras arrêter par x ou y questions et ça ira dans tous les sens, ça ne marche pas. On est sur le terrain historique et scientifique. On approfondit un thème ou deux thèmes par atelier. Nous, notre compétence c'est l'histoire, on est là pour aborder l'histoire, celle des génocides, celle de l'antisémitisme, celle des racismes mais toujours avec l'histoire. À partir de là, ça évite tout dérapage, tout débordement. On est sur un contenu scientifique et d'archives, sur des choses qui ont été vérifiées et avérées.

Tout en étant méthodiquement préparé, l'intervention est conçue en outre comme « un accompagnement qui est complémentaire du travail du professeur qu'on ne pourra pas remplacer et qu'il ne faut pas remplacer ». Isabelle Giovanna insiste sur la préparation de l'intervention en amont par le professeur : « sa parole est unique et elle doit rester comme elle est. On fait un autre travail. Tu ne peux pas demander aux élèves de travailler s'ils n'ont pas des éléments de réponses ». Le travail de la Fondation Histoire de l'Holocauste qui est un centre de recherche et de formation vient alors en appui du cours en le faisant bénéficier de ses ressources documentaires. Située sur le terrain de la science historique, l'action de lutte contre l'antisémitisme doit s'inscrire à la fois dans un projet préparé par le professeur et être soutenue par l'administration : « Si tu as une équipe enseignante et administrative qui porte à bras le corps le projet, qui l'incarne, tu peux être sûr à 90% que le projet va fonctionner » me confie Isabelle Giovanna. La lutte contre le racisme et l'antisémitisme ne sera-t-elle pas d'autant plus efficace qu'elle sera inscrite dans le cadre du discours professorale tout en étant adossée à un savoir constitué et non à une activité purement militante ? La même précaution ne vaut-elle pas aussi pour la lutte contre le racisme en général ? Je reviendrai sur ce point dans la conclusion.

#### Bilan

Dans les établissements où se sont tenus les entretiens sur lesquels je me suis appuyé, l'antisémitisme présente cette particularité de ne pas s'inscrire *effectivement* dans l'exacerbation des luttes de concurrence qui rendent invivables certains espaces sociaux. Cette particularité d'un racisme sans individus appartenant à un groupe racialisé rend l'antisémitisme d'autant plus inquiétant qu'il se déploie dans un espace symbolique et virtuel, propice à tous les fantasmes.

Ce constat soulève plusieurs questions relatives à cette nouvelle « judéophobie » : comment inscrire la lutte contre l'antisémitisme dans la lutte antiraciste universaliste ou différentialiste sans alimenter un sentiment d'injustice chez les membres d'autres groupes racialisés ? Quel

discours critique est-il possible de tenir sur Israël sans qu'il s'agisse pour autant d'antisémitisme? Il n'est pas de mon ressort d'apporter des réponses à ces questions. Toutefois, il sera nécessaire d'en proposer aux élèves et tout particulièrement à ceux qui sont à la fois victimes du racisme et vecteurs d'une « nouvelle judéophobie » car il en va de la cohérence de la lutte antiraciste.

L'expérience des acteurs semble indiquer que la lutte contre l'antisémitisme doit se situer sur le terrain de l'histoire à la confluence des travaux de chercheurs et des professeurs ; elle doit s'inscrire dans un cadre et un projet pédagogiques d'autant plus précis que l'interférence entre la question des « juifs » et la politique d'Israël favorise les expressions d'antisémitisme ; en outre, le traitement conjoint des racismes *et* de l'antisémitisme constituerait une entrée scientifiquement légitime afin de faire apparaître l'unité d'une thématique et la singularité de l'antisémitisme.

## **Conclusions et perspectives**

Les conclusions suivantes auxquelles je suis parvenu sont provisoires. Le « racisme » tel que le vivent les élèves et les différents acteurs de la lutte antiraciste dans les établissements du secondaire consiste moins en une idéologie ou en un système de croyances stables qu'en un ensemble de relations s'exerçant dans des configurations socio-économiques particulières d'exacerbation des luttes de concurrence. Si le « racisme » peut être une idéologie ou un système de croyances<sup>120</sup>, il est d'abord *interactionnel* : les élèves le vivent en première personne comme « un ensemble de problèmes d'interactions et de réactions jouant sur plusieurs registres mais sur-interprétées en termes d'appartenance raciale ».

Au-delà des querelles idéologiques, il faut distinguer dans le discours des élèves deux expressions du « racisme » — celui des « racistes » et celui des individus appartenant à un groupe racialisé — qui déplacent la problématique du racisme du plan biologique au plan culturel et qui s'autoalimentent. Dans certains contextes socio-économiques, une *circulation cyclique des affects racistes* s'active, constituant un obstacle majeur à la lutte antiraciste parce qu'elle l'enferme dans un cercle vicieux où la tension entre universalisme et reconnaissance des identités particulières est portée à son point de rupture.

Quatre difficultés majeures doivent être prises en compte dans le cadre de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Les deux premières sont structurellement liées aux deux grandes formes de lutte mises en œuvre. Le recours à une lutte antiraciste différentialiste est efficace face au racisme des « racistes » mais elle risque d'avoir l'effet inverse de celui escompté en confortant une identité particulière là où elle devrait être relativisée. La lutte antiraciste universaliste quant à elle permet d'affirmer les valeurs républicaines contre la tendance nationaliste mais l'exigence d'universalité se réduit trop souvent à un simple correctif des normes différentialistes. Ces difficultés ne sont pas insurmontables même si les maîtres-mots de ces deux formes de lutte – la tolérance et le mélange – sont soumis à rude épreuve dans les configurations socio-économiques concrètes où vivent les élèves et où luttent les acteurs de l'antiracisme : leur articulation constitue le *défi structurel* de la lutte antiraciste qui consiste à faire droit à la différence sans renoncer à la perspective universaliste.

.

<sup>120</sup> Il est fort probable que le racisme interactionnel vécu en première personne durant les études secondaires pourra constituer la matière de départ d'un racisme structuré théoriquement; toutefois, il me semble que cette « conscience raciste » viendra de l'extérieur des classes populaires. La manière dont les racismes primaire et secondaire – de rationalité basse – seront captés par un racisme tertiaire devrait être étudiée au niveau des formations post-bac.

Deux autres difficultés doivent être prises en considération. L'une concerne les possibles contradictions super-structurelles de la lutte antiraciste qui supposent, pour être surmontées, une délimitation claire du champ spécifiquement éducatif de l'antiracisme. L'autre se rapporte à la spécificité de l'antisémitisme dans des espaces sociaux où l'absence de visibilité de la communauté juive n'empêche pas le développement d'une forme particulière de racisme à l'égard des « juifs ». Les difficultés particulières auxquelles est confrontée la lutte contre l'antisémitisme permet de mettre en lumière une condition générale de la lutte contre le racisme lorsqu'il est fait appel à une « association » : elle doit s'inscrire dans un cadre pédagogique clairement construit, non pas à côté du discours professoral mais en complément de celui-ci.

\*

Ce travail atteindra son but s'il sert de point d'appui à une réflexion plus normative et ordonnée au projet républicain. À partir des économies émotionnelles qui structurent le racisme et en prenant appui sur les analyses exposées précédemment, il est légitime d'envisager les moyens de lutte rationnels qui peuvent être mis en œuvre contre ses multiples manifestations. Ainsi, dans le prolongement de cet ouvrage, il serait utile de constituer un répertoire d'arguments républicains destiné aux enseignants du secondaire<sup>121</sup>. Un tel répertoire doit nécessairement être adossé à des contenus scientifiques, mais cette exigence est confrontée à une difficulté : on ne peut nier en effet les profondes tensions qui existent au sein même des sciences sociales. Par exemple, la référence aux Lumières si souvent utilisée dans le cadre d'un discours antiraciste universaliste peut donner lieu à des conceptions diamétralement opposées : alors qu'elles constituent pour certains la matrice de la lutte antiraciste, d'autres parlent de « Lumières » imposées par le « pouvoir blanc » au nom d'un « universalisme impérial »<sup>122</sup>. Il est donc malaisé de formuler un critère objectif permettant de faire la part entre les savoirs et les idéologies tant le monde scientifique est polarisé. Le seul critère serait peut-être le critère institutionnel : dans le cadre scolaire, seuls les travaux discutés dans un champ précis doivent faire autorité et les thèmes qui sont l'objet de débats au sein de la communauté scientifique doivent faire l'objet de jugements problématiques et non assertoriques. En outre, l'activité

<sup>&</sup>lt;sup>121</sup> L'éducation nationale fournit des ressources et des groupes de travail réalisent de nombreux documents à destination des enseignants. Toutefois, ils gagneraient à être plus précisément inscrits dans les problématiques locales liées aux dynamiques socio-économiques des territoires où se situent les établissements scolaires.

Omar Slaouti et Olivier Le Cour Grandmaison, *Racismes de France*, *op. cit.*, p. 380. Voir, aux antipodes de cette condamnation des Lumières, l'ouvrage de Stéphanie Roza, *La Gauche contre les Lumières*, Fayard, 2020.

militante ne saurait conférer à elle seule un titre suffisant pour intervenir auprès des élèves sur des sujets qui supposent la maîtrise d'un savoir constitué.

Ainsi, adossé à des contenus scientifiques, le répertoire d'arguments républicains que j'appelle de mes vœux partirait des formulations plus ou moins élaborées du racisme et de l'antisémitisme repérées du collège au lycée. L'objectif serait d'identifier plus finement la structure argumentative des objections que ces expressions du racisme et de l'antisémitisme suscitent dans le discours professoral et la force de conviction de ce discours sur les collégiens ou lycéens, ce qui permettrait de « mesurer » la robustesse des arguments racistes et antisémites – leur structure et leur enracinement historique – ainsi que la pertinence et la légitimité des contre-arguments républicains.

La première étape de cette lutte consistera à montrer que le « racisme » des élèves est enté sur des récits biographiques dont la variable « raciale » s'insère dans une contexture de causes qui lui sont irréductibles. Ensuite, il faudra prémunir les élèves contre les dangers du « présentisme » qui trahit les mémoires en projetant sur le passé les fractures du présent. Certes, on ne peut pas tout attendre de l'école et le discours professoral ne saurait résoudre les problèmes structuraux de nos sociétés. J'ai insisté sur les configurations socio-économiques dans lesquelles s'inscrivent les élèves et les acteurs de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme pour bien faire apparaître que l'école n'est pas en mesure de modifier les tendances sociologiques et économiques lourdes qui exacerbent les luttes de concurrence et donnent prise à la racialisation de la lecture du social. Si ce qui est vécu comme racisme consiste moins en un système idéologique de croyances qu'en un système de relations, le mode scolaire d'intervention sur les idées racistes ne peut atteindre son but qu'en se concentrant autant sur les représentations des élèves que sur les problèmes d'interactions et de réactions qui s'exercent au sein des registres sociaux, géographiques, politiques etc. Or, force est de constater que le racisme défini ainsi dépasse largement le champ d'action de l'école. Cependant, l'institution scolaire doit tenir son rôle de référence en termes d'argumentation rationnelle, au plus loin des polémiques stériles du discours médiatique qui ne contribuent pas à éclairer la complexité du système de relations où se croisent les élèves. J'espère que cet ouvrage remplira ce rôle.

#### Annexe

# Les interventions d'associations dans les établissements scolaires de la région

Entre septembre 2020 et mars 2021, une enquête a été réalisée afin d'identifier les établissements scolaires du second degré qui ont sollicité des associations et des institutions pour intervenir et mener des actions de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Une première enquête de ce type avait été menée entre le 20 janvier et le 9 mars 2020 auprès des 210 établissements scolaires publics et privés de l'enseignement secondaire de l'académie de Besançon (collèges, lycées d'enseignement général et technologique et lycées professionnels). Seuls 24 établissements avaient alors répondu à l'enquête.

Si ces premiers résultats ont permis d'initier une enquête de terrain qui a abouti à la rédaction du présent ouvrage, un nouveau questionnaire a été adressé en novembre 2020 aux 156 établissements publics de l'académie afin de disposer de résultats plus complets.

À la différence du formulaire de la première enquête, le formulaire de la deuxième enquête ne contenait que trois questions. L'objectif était de favoriser des réponses moins denses tout en obtenant les éléments nécessaires afin d'établir un premier bilan quantitatif et d'identifier les établissements pouvant faire l'objet d'études ultérieures plus précises :

- 1) Au cours des années scolaires 2018/2019 et 2019/2020, une association a-t-elle été sollicitée dans votre établissement pour intervenir dans le cadre de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme ?
- 2) Si une ou plusieurs associations ont été sollicitées, pouvez-vous indiquer de quelle(s) association(s) il s'agit (nom, adresse et contact) ?
- 3) Pouvez-vous préciser pour quelle raison et par qui cette association a été contactée pour intervenir dans votre établissement ?

Ce questionnaire a été adressé à la direction de chaque établissement ainsi qu'au référent culturel, ou, à défaut, au professeur documentaliste. Pour obtenir les réponses à ce questionnaire, trois envois ont été réalisés. Les trois séries d'envoi n'ont permis d'obtenir que 81 réponses. J'ai donc appelé chaque établissement afin de récupérer les données manquantes, ce qui a été l'occasion d'échanges souvent fructueux avec les personnels de direction, les conseillers principaux d'éducation ou les professeurs documentalistes. Grâce à ces appels, j'ai réussi à rassembler des réponses plus ou moins complètes pour la quasi-totalité des établissements de la région. Il était alors possible d'établir des données chiffrées et d'esquisser

une analyse quantitative des interventions d'associations impliquées dans la lutte contre le racisme et l'antisémitisme dans les établissements secondaires publics de la Région.

Pour cette nouvelle enquête, 156 établissements publics (collèges, lycées, professionnels) de l'académie. Des réponses plus ou moins complètes ont été obtenues pour 151 établissements.

35 collèges sur 119 ont fait intervenir une (ou des) associations (dont 5 sur 16 collèges REP ou REP+), 10 lycées sur 19 et 9 lycées professionnels sur 18. Deux lycées et trois collèges n'ont pas répondu malgré les quatre sollicitations.

En examinant les différentes réponses des 29% d'établissements de la Région où sont intervenues une ou des associations dans le cadre de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, se révèle une grande diversité tant concernant les associations intervenantes que les actions menées.

### I. Diversité des acteurs et des actions de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme

Le premier constat qui s'impose porte sur la grande diversité des associations intervenantes. Certaines associations sont des associations « historiques » de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme. D'autres relèvent de « structures » de « recherche » s'appuyant sur un centre de documentation, d'archives etc. Figurent aussi des « structures » qui interviennent sur le thème du racisme ou de l'antisémitisme sans qu'il s'agisse pour autant du « cœur » de leur activité : compagnies de théâtre, associations de quartier ou centres d'accueil. Enfin, certaines associations se distinguent par le fait qu'elles relaient un discours politique et idéologique explicite. Notons aussi que, dans le cadre de la lutte contre le racisme ou l'antisémitisme, s'inscrivent des dispositifs portés par la Région ou des institutions muséales.

Le deuxième constat porte sur la diversité des actions de lutte contre le racisme et l'antisémitisme menées au sein des établissements quant à leur forme, leur origine, leur objectif et leur « fond ».

Tout d'abord, la forme que prennent ces actions est très variable. Les actions peuvent consister en envoi de lettres, en visite d'expositions, en représentations théâtrales, en conférences/débat voire en réalisation de film. Il faut souligner l'aspect plus ou moins « lourd » des différentes actions menées : certaines sont très faciles à mettre en place alors que d'autres nécessitent un investissement sur plusieurs semaines voire sur plusieurs mois.

L'origine des actions menées est aussi très différente. Les interventions peuvent être sollicitées par le CESC, par un collègue militant, par les lycéens (MDL) ou encore par la

direction. Elles peuvent aussi être menées suite à une proposition d'intervention émanant de l'association intervenante elle-même, être portées par un projet pédagogique élaboré par une équipe d'enseignants ou encore être sollicitées par un corps d'Inspection ou le groupe académique Laïcité et valeurs de la République.

Quant à l'objectif recherché, de notables différences apparaissent encore entre les actions : elles peuvent relever de la prévention, de l'ouverture culturelle, d'un complément du cours ou encore de la volonté de répondre à un problème identifié dans l'établissement.

Enfin, il faut relever une différence fondamentale entre les actions menées selon qu'elles s'inscrivent dans l'une ou l'autre des deux grandes perspectives de l'antiracisme : celle de l'universalisme ou celle du différentialisme. Dans le cadre de cette enquête qui vise à mettre en lumière les difficultés auxquelles la lutte contre le racisme et l'antisémitisme est confrontée, c'est à partir de cette différence de fond qu'il me semble pertinent d'examiner la répartition des actions menées au sein des établissements.

### II. Traitement des données établissements/actions

En traitant les différentes données obtenues à partir des réponses des établissements, l'objectif est de cerner si les actions menées sont « aléatoires » ou s'il est possible d'identifier une cohérence globale dans la lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Je propose ainsi un tableau « double entrée » croisant le type d'établissement et le type d'action menée : universaliste au sens large (contemporain ou historique) ou différentialiste au sens large.

## A. Collèges

Types d'action antiraciste	Universalisme contemporain	Universalisme historique	Différentialisme	Antisémitisme	Décolonial
Types de collèges (nombre et pourcentage des collèges « agissants »)					
Collèges centre-ville (6 ou 17%)	9	2	1		
Collèges ruraux (22 ou 62%)	12	7	5	1	1

Collèges mixtes (2 ou	5				
6%)					
Rep ou Rep+ (14%)	5	1	4	1	
Rep+ (14%)					
	31	10	10	2	1

- 54 actions dans 35 collèges sur 119 (29%)

Antiracisme universaliste : 41 actions / antiracisme « différentialiste + antisémitisme + décolonial » : 13 actions

Tous les collèges → Part antiracisme U et antiracisme D+A+C dans le total : 75%/25%

- 12 actions dans 6 collèges de centre-ville :

Antiracisme universaliste : 11 actions / antiracisme « différentialiste + antisémitisme + décolonial » : 1

Collèges centre-ville → Part antiracisme U et antiracisme D+A+C dans le total : 91%/9%

- 11 actions dans 5 collèges sur 16 classés Rep ou Rep+ : 31%

Antiracisme universaliste : 6 actions / antiracisme « différentialiste + antisémitisme + décolonial » : 5 actions

Collèges Rep ou Rep+ → Part antiracisme U et antiracisme D+A+C dans le total : <u>54%/46%</u>

- 5 actions dans 2 collèges mixtes (quartier + villages aisés, ce qui explique que ces collèges ne sont pas classés REP) :

Antiracisme universaliste : 5 actions / antiracisme « différentialiste + antisémitisme + décolonial » : 0

Collèges mixtes → Part antiracisme U et antiracisme D+A+C dans le total : 100%/0%

## **B.** Lycées professionnels

	Universalisme	Universalisme	Différentialisme	Antisémitisme	Décolonial
	contemporain	historique			
Lycées	6	3	2	1	1
pro					

<sup>13</sup> actions dans 9 lycées professionnels sur 18

→Part antiracisme U et antiracisme D+A+C dans le total : 70%/30%

# C. Lycées

	Universalisme contemporain		Différentialisme	Antisémitisme	Décolonial
Lycées	7	2	3		

<sup>12</sup> actions dans 10 lycées sur 19

→ Part antiracisme U et antiracisme D+A+C dans le total : <u>75%/25%</u>

# III. Quelques pistes d'interprétation

La part d'actions de type « universaliste » ou de type « différentialiste » semble constante dans l'ensemble : les actions de lutte contre le racisme et l'antisémitisme s'inscrivent dans une perspective majoritairement universaliste dans les collèges (75%/25%), les lycées (75%/25%) et les lycées professionnels (70%/30%). Cela signifie-t-il qu'il existe une cohérence globale concernant la politique de lutte contre le racisme et l'antisémitisme en milieu scolaire ? Rien n'est moins sûr. Pour preuve, il est possible de relever une variation notable entre les collèges de centre-ville et les collèges REP ou REP+. En effet, si des associations à vocation universaliste interviennent très majoritairement dans les collèges de centre-ville (91%/9%), les collèges REP ou REP+ font intervenir proportionnellement davantage d'associations dont la lutte contre le racisme ou l'antisémitisme s'inscrit plutôt dans une perspective différentialiste (54%/46%), fort probablement dans l'objectif de s'adresser à la différence par la différence, avec les risques que cela pose<sup>123</sup>. Est-ce en raison de ces risques que pressentent les équipes

.

<sup>9</sup> actions « universalistes » et 4 « différentialistes + antisémitisme + décolonial ».

<sup>9</sup> universalistes et 3 « différentialistes + antisémitisme + décolonial ».

<sup>&</sup>lt;sup>123</sup> Voir *supra*.

que les collèges mixtes ne mènent que des actions de type « universaliste » (100%/0%)? L'absence d'interventions d'associations ou d'actions inscrites dans une perspective différentialiste dans les collèges « mixtes » pourrait s'expliquer par la volonté des enseignants ou des équipes de direction d'éviter d'aviver des tensions dans des établissements où la présence de populations hétérogènes du point de vue social ou ethnique pourrait favoriser une circulation cyclique des affects racistes. Ainsi, la principale du collège du Pré Rose qui recrute ses élèves tant dans le quartier sensible voisin que dans la proche banlieue périphérique où habitent des familles plus aisées, me rapporte l'anecdote suivante : « Une enseignante me rapporte qu'un élève lui dit qu'un tel ou un tel lui a volé des stylos... la prof va voir le garçon en question. Le lendemain, les parents se plaignent à la direction en disant que c'est un acte raciste... on rame avec les parents : l'enseignante en plus elle a un enfant de couleur ! Les parents me disent: "on ne dit pas qu'elle est raciste mais que c'est un acte raciste"... Mais vous voyez, à force, ce sont eux qui vont le créer le racisme ». Dans un contexte propice à la rigidification des différences et susceptible de provoquer des interactions conflictuelles interprétées dans un vocabulaire racialisant, se comprend aisément la volonté de maintenir à distance des associations favorisant l'expression différentialiste et donc de privilégier les interventions de type universaliste.