

VIOLENCES À L'ÉCOLE

La dimension « ethnique » du problème (1)

Bernard CHARLOT (*)

Longtemps sujet tabou, les discriminations sur la base ethnique au sein de l'école sont aujourd'hui renforcées par les évolutions des politiques scolaires.

Les ségrégations contribuent à engendrer un climat de violence. Les contradictions vécues par les différents acteurs de l'éducation des quartiers populaires, en proie au désarroi, et les rapports de force au sein de l'institution tendent à être de plus en plus perçus au travers d'une grille de lecture ethnique, tant chez les jeunes que chez les adultes.

Sortir de cette logique implique entre autres d'inventer une symbolique mobilisatrice, qui réconcilie égalité politique et égalité sociale, et des pratiques considérées comme légitimes par tous.

La discrimination ethnique à l'école : un tabou

Dans le débat sur la violence à l'école qui se développe actuellement, la question des discriminations sur des bases ethniques ou raciales a été peu évoquée, si ce n'est, parfois, en sourdine. On comprend pourquoi.

(*) Professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris VIII-Saint-Denis, membre du conseil d'orientation du GED.

D'une part, là comme ailleurs, existe la crainte que, en parlant de la discrimination ethnique et raciale, on contribue à banaliser, légitimer, naturaliser des catégories de perception du monde qui n'ont pas de consistance scientifique mais affleurent en permanence dans le discours social, comme en attente de reconnaissance. Parler de la discrimination, fût-ce pour la dénoncer, ce serait prendre le risque de la reconnaître comme objet légitime du discours et, par là même, de contribuer au développement du phénomène que l'on entend combattre. D'autre part, le modèle français d'école républicaine s'est constitué sur des références universalistes si fortes que l'idée même qu'il puisse y avoir de la discrimination ethnique à l'école est insupportable. La laïcité, rappelons-le, a été pensée par la III^e République comme le refus de reconnaître à la différence quelque légitimité que ce soit dans l'espace public – la religion étant posée comme une différence parmi d'autres. L'idée de laïcité, dans sa forme historique, a pour fondement la définition de l'intérêt général avancée par Rousseau : « *L'intérêt général n'est pas la somme des intérêts particuliers.* » L'intérêt général, c'est ce qu'il y a de commun à chaque citoyen, et comme la République française se pense comme portant dans l'Histoire le flambeau des droits de l'homme, son école se doit de former en chaque enfant, à la fois et indissociablement, le Citoyen et l'Homme, dans sa dimension universelle. Dans un tel modèle, la discrimination ethnique et raciale apparaît comme la négation même de l'école à la française.

Le tabou semble d'autant moins pouvoir être transgressé que l'école accueille et forme des enfants et des adolescents. L'imaginaire contemporain est très sensible au thème de l'enfance : l'enfance comme point de départ, âge sans passé et donc innocent ; l'enfance comme promesse d'avenir, comme symbole d'une société tournée vers l'innovation plus que vers la tradition. L'enfant n'est pas raciste (thème que l'on rencontre fréquemment dans des déclarations de statuts divers), car il ne peut pas l'être, ce serait trop grave qu'il le soit, ce serait désespérer de l'homme (souillé si jeune) et de l'avenir (condamné à la perpétuation du meurtre raciste, de l'épuration ethnique et des guerres tribales). L'école n'est pas, ne peut pas être raciste : c'est là une proposition première, que l'on entend protéger soigneusement. Et malheur à qui dirait que le roi est nu, ou en tout cas qu'il est blanc.

Et pourtant...

Pourtant, l'idéologie scolaire de la III^e République cohabitait sans problème avec une idéologie colonialiste. Jules Ferry fut ministre de

l'Instruction publique mais aussi ministre des Colonies – et son surnom n'était pas « l'éducateur » mais « le Tonkinois ». L'universalisme à la française peut s'accommoder de discriminations ethniques si l'on pose que l'universel s'incarne dans les valeurs françaises et que l'universalisme consiste à en faire profiter les pauvres malheureux qui n'ont pas encore eu la chance d'y accéder, individuellement ou collectivement.

Pourtant, l'école française contemporaine n'est plus fondée sur la citoyenneté comme référence politique. Depuis une quarantaine d'années, le lien entre les individus ne se noue plus autour de communes valeurs politico-culturelles mais par la participation à un même marché du travail (ou, à l'école, par la préparation à y participer). Qui, aujourd'hui, dit à ses enfants qu'il faut aller à l'école pour y apprendre des choses et ainsi devenir un bon citoyen et un homme véritable ? Et, contre-exemple, qui dit à ses enfants qu'il faut aller à l'école pour avoir un bon métier plus tard ? Or le racisme, et plus généralement la discrimination liée à l'origine des individus, se nourrit, tout au long de l'histoire de la France moderne, et notamment dans les milieux populaires, de la concurrence sur le marché du travail. Jaurès, rappelons-le, dénonçait déjà ce racisme populaire. Ceux qui sont dévalorisés, stigmatisés, invalidés sur le marché du travail ont des enfants qui courent le risque d'être dévalorisés, stigmatisés, invalidés dans une école conçue comme préparation à l'insertion professionnelle. Si ces enfants refusent d'accepter ce que leurs pères ont été contraints de vivre, et ils le refusent, consciemment ou « d'instinct » (social), la révolte devient logique, et si cette révolte n'a pas les moyens de se penser comme telle et de s'organiser, elle explose comme violence « anémique ». Dès lors, le thème de la citoyenneté, qui avait été bien oublié depuis des décennies, revient dans le vocabulaire sur l'école et est même aujourd'hui un thème obligé pour se voir reconnaître légitimité à proposer une formation ou à recevoir des crédits. Mais de quoi parle-t-on ? Pas de la citoyenneté comme fondement politique de la nation et de son école. On parle de la citoyenneté comme apprentissage du vivre-ensemble, c'est-à-dire en fait de la civilité, ou du lien social. On parle de la tolérance aux différences des autres. Certes, ce n'est déjà pas si mal, et certains s'y investissent avec une réelle bonne foi. Mais qu'en est-il de cet « intérêt général » qui n'est pas la somme des intérêts particuliers, qu'en est-il de ce qu'il y a de commun à tous les jeunes (et les autres) qui, sur le territoire français, partagent un même destin, au-delà de leurs différences (et sans avoir à les renier) ? Rabattre la question de la citoyenneté sur celle de la civilité, du lien social, du vivre-ensemble, comme on le fait aujourd'hui,

n'est-ce pas, bien souvent, exprimer en fait les peurs et les exigences sécuritaires de ceux qui ont une place dans la société, de ceux dont les enfants ont une place dans l'école, face à ceux qui, « exclus », c'est-à-dire dominés et discriminés, ne font pas preuve de cette « bonne éducation » qui permet d'accepter son sort et se révèlent menaçants ?

L'école n'est pas et ne peut pas être raciste ? Pourtant, l'école est aujourd'hui engagée dans un processus de « territorialisation » qui promeut « l'origine » des élèves en argument dans le débat scolaire. La loi exige que chaque établissement scolaire, chaque zone ou réseau d'éducation prioritaire construise un projet prenant en compte son environnement local. D'un certain point de vue, il y a là un progrès, en tant que s'ouvrent des espaces intellectuels et pratiques nouveaux pour penser et traiter autrement, et peut-être de façon plus efficace, des problèmes que l'on n'a pas su résoudre dans le cadre national de référence (le problème de « l'échec scolaire », par exemple). Mais dès lors que l'école doit se penser en référence à son territoire, dès lors que la domination sociale s'inscrit chaque jour davantage sur le territoire comme ségrégation spatiale, dès lors que les classes populaires ainsi dominées et ségréguées sont aujourd'hui largement d'origine migrante, comment peut-on croire que l'école puisse échapper à la tentation de penser ses difficultés en référence à l'origine des élèves ?

L'école est aujourd'hui traversée par un ensemble de contradictions sociales fortes, qui s'inscrivent sur des territoires et qui tendent à s'exprimer en des formes ethniques. Ces contradictions se manifestent dans l'ensemble du système scolaire français, sous des formes plus discrètes dans les établissements « de centre-ville » recevant une majorité de jeunes des classes moyennes (essentiellement sous la forme de l'absentéisme des élèves et de l'angoisse scolaire des parents), sous des formes plus explosives dans les établissements « de banlieue » scolarisant les jeunes des classes populaires (sous la forme d'incivilités et d'incidents violents chez les élèves, de désarroi et d'impuissance – et non pas de « démission » – chez les parents). Dans la mesure où les classes populaires sont largement issues de l'immigration (car les enfants des classes populaires françaises des années cinquante, soixante et soixante-dix ont largement profité des possibilités d'ascension sociale que l'école offrait), il serait bien étonnant que la question de « l'origine » ne soit pas imbriquée dans celle des difficultés que l'école affronte aujourd'hui, des violences auxquelles elle est confrontée et des violences qu'elle-même génère. Tel est bien le cas, comme l'ont montré divers travaux de recherche depuis quelques années.

Les apports de la recherche :

l'ethnicisation des rapports scolaires

Depuis plusieurs années (au moins cinq ans, pour donner un repère), les chercheurs ont identifié des processus qu'ils ont désignés sous l'expression « ethnicisation des rapports scolaires ». Les premiers travaux qui ont fait date sur cette question sont ceux de Jean-Paul Payet. D'autres travaux, portant souvent sur des objets de recherche différents mais connexes, ont confirmé, précisé, enrichi le diagnostic, notamment ceux de Jacqueline Costa-Lascoux (sur les questions de citoyenneté), de Éric Debarbieux (sur la violence scolaire), de François Dubet et du CADIS (sur les questions de socialisation et d'expérience scolaire) et nos travaux ainsi que ceux de notre équipe (ESCOL) (sur le rapport au savoir et à l'école en banlieue). Les autorités publiques ont été alertées par ces chercheurs, sans que pour autant cela provoque une réaction explicite du politique. La question de la discrimination ethnique à l'école est restée jusqu'ici un tabou politique – au point que certains de ces travaux, financés sur argent public, ont été et restent placés sous embargo par leurs commanditaires...

Que sait-on ?

On sait que les élèves étrangers sont surreprésentés dans les filières dévalorisées du système scolaire (éducation spécialisée, enseignement professionnel) et sous-représentés dans les filières les plus recherchées.

On sait que cette discrimination n'est pas seulement (même si elle est aussi et d'abord) un effet dans le champ scolaire des inégalités sociales, mais qu'elle est aussi un effet des pratiques de l'institution scolaire. Ainsi, Jean-Paul Payet a montré que, dans la constitution des classes, au collège, tout se passe comme si le principal (ou son adjoint) obéissait, sans le savoir, à une règle implicite : éviter de mettre dans la même classe des garçons « d'origine migrante » et des filles « françaises ». Bien sûr, c'est là d'abord le résultat, en quelque sorte « automatique », de l'existence de classes de niveau au collège (en contradiction avec la loi) : dans la mesure où les enfants d'origine migrante (populaire) rencontrent plus de difficultés à l'école que les jeunes français (des classes moyennes) et où, quelle que soit l'origine, les filles réussissent mieux à l'école que les garçons, il est logique que la constitution de classes de niveau tende à séparer les garçons d'origine migrante et les filles « françaises ». Mais il y a « du reste », du point de vue statistique : autrement dit, la dissociation de ces deux groupes est plus importante

que ce qu'entraînerait le seul effet du niveau scolaire. Dans la constitution des classes de collège fonctionne un principe de discrimination ethnique, implicite plus que conscient. On le sait depuis maintenant au moins cinq ans. On peut donc s'étonner que ce ne soit que depuis quelques semaines que les autorités ministérielles se soient émues de cette existence de « classes ethniques » (et aient demandé un rapport sur cette question, alors qu'elles ont été alertées sur ce point depuis longtemps...). Notons que les jeunes garçons « d'origine migrante » que les chercheurs rencontrent au cours de leurs investigations ont conscience de cette discrimination (une conscience intuitive, qui s'exprime dans les mots et les formes dont ils disposent). Tout comme ces jeunes, garçons ou filles, ont conscience que les risques d'être orientés dans une filière non désirée sont plus grands pour eux : « la seconde, c'est pour les Français », nous disent-ils (et pour eux, les « Français » ce sont les blancs, alors même que ces jeunes d'origine migrante qui nous parlent sont le plus souvent de nationalité française...), « *le lycée professionnel, comme par hasard, c'est les Arabes et les Blacks qu'on y envoie* ». Il y a là un sentiment d'injustice qui génère de la violence.

On sait d'autres choses encore, qui entretiennent le climat de violence. On sait que les jeunes issus de l'immigration ont des difficultés à trouver des stages – au point que certains lycées professionnels en arrivent à renoncer aux stages (pour tous les élèves) faute de pouvoir surmonter cette discrimination pratiquée par les entreprises. On sait que des jeunes « sans-papiers » mais aussi des jeunes parfaitement en règle en France, mais qui peuvent être suspects aux yeux d'un pays étranger, ne peuvent participer à certains voyages scolaires à l'étranger. Et on ne sait même pas (car on ne se pose guère la question...) quels sont les effets sur les jeunes des contenus d'enseignement (notamment de la présentation des pays du tiers-monde ou de l'histoire de la colonisation) ou... des silences d'enseignement.

On sait que ces jeunes souffrent des rapports qui existent entre l'institution scolaire et leurs parents, ou des décalages de logique. Ils ont un sentiment profond d'invalidation de leurs parents par l'école et vivent cette situation comme une impasse : ou bien l'école humilie les parents, ou bien elle les « embobine », dans un processus que Jean-Paul Payet a nommé, en reprenant les termes de Goffman, « calmer le jobard » (originellement, pratique de l'escroc qui a pour but d'empêcher sa victime de porter plainte). Alors que l'école se plaint souvent de la « démission » des parents (mythe tenace, malgré les démentis apportés depuis plusieurs années, par plusieurs équipes de chercheurs ayant tra-

vaillé indépendamment), les élèves dont les parents seraient ainsi censés avoir démissionné ont le sentiment que c'est l'école qui invalide leurs parents – du point de vue scolaire mais aussi en tant que parents. Peu importe, au fond, que ce reproche soit fondé ou non (il est probable que parfois il l'est et d'autres fois non), l'essentiel est que c'est ainsi que les jeunes perçoivent la situation et que cela a pour effet de les écarteler entre deux types d'adultes de référence et, en définitive, de délégitimer l'un et l'autre. Comment se plaindre de problèmes de « rapports des jeunes à la loi » si l'institution scolaire a des pratiques qui, telles que les jeunes les ressentent, contribuent à la double délégitimation des parents (porteurs de loi) et de l'école elle-même (également porteuse de loi) ?

Venons-en enfin à la question clef, celle que, en général, on essaie de contourner : y a-t-il du racisme à l'école et, plus particulièrement, y a-t-il des enseignants racistes ? La question est certes délicate. D'une part, il faut prendre garde à ne pas généraliser des comportements qui restent très minoritaires. Il existe certes une très petite minorité d'enseignants ouvertement et délibérément racistes – que l'on imagine le désarroi d'élèves d'origine migrante qui voient la photographie d'un de leurs enseignants sur une affiche électorale du Front national... Mais l'énorme majorité des enseignants se déclare non raciste, et même, le plus souvent, anti-raciste. D'autre part, il faut prendre en considération l'attitude victimaire, ou l'instrumentalisation victimaire, que l'on rencontre chez certains élèves. Si j'ai été orienté en lycée professionnel, c'est parce que « *les profs, c'est tous des chiens racistes* », dira par exemple une élève qui, par ailleurs, reconnaît (sans que cela change son discours...) qu'elle avait de très mauvaises notes en français, mathématiques et anglais. Certains élèves ne sont pas dupes et avouent d'ailleurs (en riant) que l'argument du « prof raciste » est parfois bien pratique. Mais inversement, il faut prendre en compte la sous-estimation systématique du racisme par les enseignants et les personnels de l'école, voire les pratiques délibérées d'étouffement des plaintes des élèves sur cette question. Quand on demande aux élèves s'ils ont déjà été victimes de violence à l'école et en quoi elle consistait, ils évoquent le racisme beaucoup plus souvent que ne le font les enseignants et les chefs d'établissement. Et lorsqu'un élève va se plaindre au chef d'établissement du racisme d'un enseignant, il s'entend souvent répondre : attention, ce que tu dis est grave, tu as des preuves ? La difficulté à avancer les preuves du racisme dont on est victime est au moins aussi grande à l'école que dans d'autres secteurs de la société. Il a là un vrai problème,

qui entretient la rancœur de la victime, à laquelle l'institution refuse même de donner acte qu'il a subi une violence – et par là même l'institution pose implicitement que le monde est régi par des rapports de force et non par des lois, ou encore pose que la loi elle-même n'est qu'une « embrouille » destinée à protéger les plus forts.

Toutefois, et quelque importants que soient les processus qui viennent d'être évoqués, l'essentiel de ce qui permet de comprendre l'ethnisation des rapports scolaires n'est peut-être pas là. Nous soutiendrons (en parfait accord sur ce point avec Jacqueline Costa-Lascoux) l'idée suivante : ce n'est pas le racisme proprement dit qui envahit l'école, ce sont les rapports de force, parlés et, de plus en plus, pensés en termes ethniques et raciaux. Autrement dit, ce n'est pas le racisme en tant que doctrine constituée, en tant que vision globale du monde, qui est la cause des violences scolaires à tonalité ethnique que l'on constate dans l'école. La source de ces violences, c'est, nous l'avons dit, un ensemble de contradictions sociales, relayées par des pratiques scolaires. En revanche, il apparaît de plus en plus clairement que ce sont des discours et des catégories de pensée à contenu ethnique et racial qui fournissent à ces violences les moyens de se penser et de se dire. Le fait que les couches populaires dominées soient largement issues de l'immigration explique probablement pourquoi des violences qui s'originent dans des situations sociales s'expriment de plus en plus dans des catégories ethniques.

Que voit-on, qu'entend-on aujourd'hui dans beaucoup d'établissements (2) ? Des rapports de force qui s'expriment en des formes ethniques plus que du racisme comme système conscient d'explication du monde.

On constate que s'est établie une équivalence « *français = blancs = bouffons* », à laquelle répond l'équivalence « *origine migrante = racaille* ». Mais ce serait une erreur que de présenter un face à face simpliste entre société d'accueil et descendants des migrants. La situation est beaucoup plus complexe. Les jeunes issus de la migration sont eux mêmes auteurs et cibles de discriminations ethniques croisées : des jeunes d'origine maghrébine tiennent des propos de type raciste sur les jeunes noirs, et réciproquement, des Algériens parlent dans les mêmes termes des Marocains, et réciproquement, des Turcs sont stigmatisés par des Arabes. On voit également apparaître des délégués d'élèves qui disent, par exemple, « *moi, je représente les musulmans* » (y compris après une formation des délégués). Cette discrimination raciale et ethnique s'articule sur d'autres discriminations, notamment sexuelles ; le sexisme qui se développe aujourd'hui, souvent brutal, est aussi une réaction à l'humiliation que ressentent les garçons victimes de discrimi-

nation ethnique. Entretenir une sous-culture de quartier est également une façon de compenser l'humiliation de la discrimination : l'école est aujourd'hui envahie par les mots et expressions de « l'entre-nous » (que certains enseignants, d'ailleurs, commencent à utiliser eux-mêmes, quand ils le peuvent, comme pour donner des gages aux élèves...).

Quand on constate que « *sale porc, sale juif* » est devenu l'injure suprême, on incline à penser que l'école a été gangrenée par le racisme. Et pourtant, les choses ne sont pas si simples. Le « *sale porc, sale juif* » en question peut être redevenu, le lendemain, un bon copain. Les systèmes de justification des insulteurs sont eux-mêmes intéressants : « *on a voulu s'amuser, et d'ailleurs cela faisait rire tout le monde* » ; « *de toute façon, c'est pas grave, elle est pas juive, elle s'appelle pas Lévy* » ; « *de toute façon nous aussi, c'est comme ça qu'on nous traite tout le temps* ». Et quand on interroge les élèves sur les raisons pour lesquelles ils constituent des « tables ethniques » à la cantine, on entend des réponses qui renvoient à d'autres formes de catégorisation : il y a en fait les tables des « chauds » (ceux qui aiment bien « rigoler » et ont une « bonne mentalité ») et les tables des « froids », qui se trouvent, de fait, être nettement plus blanches que les précédentes. Il y a là, à l'évidence, des formes complexes de catégorisation du monde et de rapports de force, des processus instables de boucs-émissaires, qui s'expriment sous des formes ethniques sans être pour autant la mise en actes d'idéologies racistes constituées, stables et assumées. On peut être soit rassuré par cette conclusion, soit, au contraire, inquiet que le vocabulaire de l'appartenance ethnique et raciale tende à devenir le langage de base des rapports de force.

Qu'en est-il du côté des enseignants ?

Il est très rare de trouver des enseignants ouvertement racistes — toutefois, on commence à en rencontrer, ce qui semblait inconcevable il y a peu de temps encore. Il est un peu moins rare d'entendre des enseignants qui « craquent » injurier les élèves en termes racistes à peine masqués. En revanche, il n'est plus rare d'entendre des enseignants parler de « ces gens-là » — et tout le monde sait de qui il s'agit... L'essentiel est là, sans doute : alors qu'il y a quelques années encore les enseignants parlaient leurs difficultés quotidiennes (souvent grandes, parfois immenses) en termes d'origine populaire des élèves, ils en parlent de plus en plus souvent, au moins à mots couverts, en termes d'origine ethnique. Si, en réponse, on invoque le lycée international de Saint-Germain-en-Laye, ils conviennent sans difficulté que ce n'est pas l'origine des élèves en soi qui pose problème. Mais ils expliquent qu'ils se

font injurier, que dans l'établissement c'est la violence permanente, et, disent-ils, les élèves qui font cela, c'est qui ? Je n'en peux plus, expliquent-ils, je ne peux plus « les » voir, je n'ai plus que des gamins « comme cela », je suis bien obligé de généraliser.

S'installe ainsi peu à peu, à travers une description du harcèlement quotidien que les enseignants, et plus largement les personnels, subissent, des formes de perception et de catégorisation du monde scolaire qui sont en contradiction directe avec l'identité professionnelle historiquement construite des personnels – contradiction qui est elle-même source de souffrance. Le monde enseignant est divers, et de plus en plus hétérogène, mais, dans les établissements très difficiles, cette souffrance se retrouve dans les diverses figures de ce monde : le militant syndical qui voudrait faire des choses mais a perdu ses repères ; l'enseignant qui s'en sort, mais au prix d'un auto-contrôle permanent nerveusement épuisant ; la « petite prof » qui ne sait pas ce qu'elle fait là ; le chef d'établissement qui tient bon mais qui, en privé, « craque » (et parfois pleure) ; la conseillère principale d'éducation (CPE) d'origine maghrébine ou africaine, débordante d'énergie, qui explose parfois de colère contre les professeurs ou les élèves (« *ce n'est pas vrai que vos parents étaient comme cela* »)... Cette diversité se retrouve chez les personnels issus eux-mêmes de l'immigration. Qu'ils le veuillent ou non, il y a là une caractéristique dont ils ne peuvent faire abstraction, mais il y a bien des manières de l'intégrer à son identité professionnelle. Il y a ceux qui revendiquent d'être enseignants, comme les autres, point final – et entreprennent de le prouver en étant bien souvent plus « classiques » dans leurs méthodes et comportements que les autres. Il y a ceux (celles) qui se laissent prendre dans des attitudes maternantes – qui les mènent souvent à la catastrophe – ou qui, tout au moins (et chez les CPE plus encore que chez les enseignants), s'investissent fortement dans des processus qui relèvent de logiques plus « humanitaires » qu'éducatives. Il y a ceux qui n'en peuvent plus de l'image des communautés issues de l'immigration que ces jeunes renvoient. Il y a aussi ceux qui trouvent un point d'équilibre, s'en sortent bien... et sont assaillis par les demandes des collègues qui veulent connaître le mode d'emploi.

Au total, cette ethnicisation rampante des rapports scolaires tend à produire des établissements qui, surtout dans les collèges, se structurent peu à peu dans une logique de confrontation entre les « eux » et les « nous » – comme l'ont montré des recherches de notre équipe, confirmées par celles de l'équipe de Debarbieux. Pour les élèves, les « eux », ce sont les professeurs, les blancs et les bouffons (y compris, par

exemple, le bon élève noir, désigné comme « faux black ») ; les « nous », ce sont les jeunes qui ont une « bonne mentalité » (y compris certains jeunes blancs). Pour les professeurs, c'est le même découpage... mais inversé. On saisit là à quel point l'interprétation de la situation en termes de racisme reste sommaire : la frontière entre les deux mondes renvoie à des rapports de force qui ne recourent que de façon approximative des catégorisations ethniques. On notera également que là réside l'efficacité des aides-éducateurs – et l'ambiguïté de cette efficacité. Largement recrutés sur des critères d'origine ou de proximité socioculturelle (tout au moins dans les collèges les plus difficiles), ils appartiennent à la fois au monde des « eux » et des « nous », quel que soit le point de vue d'où on se place, en tant qu'ils sont à la fois membres du personnel et membres des communautés d'appartenance extra-scolaire des élèves ; ils peuvent donc jouer efficacement un rôle de médiateur. Mais ils sont aussi l'incarnation d'une nouvelle logique, celle de la pacification des rapports de force, fort éloignée du modèle de l'école « à la française », construit sur une logique de l'universalité et de la professionnalité indifférentes aux origines. On peut se demander si la France n'est pas en train de mettre en œuvre, pour sauver son école, des moyens qui contribuent à en saper les fondements.

L'ethnicisation des rapports scolaires est donc une des dimensions, et non la moindre, du problème des violences à l'école. C'est aujourd'hui à travers ce problème des violences que la société française perçoit les contradictions sociales qui déchirent son école. Il se pourrait que ce soit demain à travers le prisme de l'ethnicisation. Mais le problème de fond est celui de ces contradictions sociales elles-mêmes et des pratiques quotidiennes (tant dans l'établissement que dans la classe) qui expriment, relaient et aggravent ces contradictions. Il nous paraît inutile de détailler ici des « solutions » qui, en fait, découlent des problèmes analysés dans les pages qui précèdent et qui doivent être mises en forme par les politiques et par les acteurs quotidiens du monde scolaire et non par les chercheurs. Toutefois, nous voudrions rappeler que ce qui a fait le succès de l'école de Jules Ferry, c'est la rencontre entre un projet politique symboliquement fort et des pratiques scolaires quotidiennes en cohérence avec ce projet politique. Ce serait une erreur de reprendre le contenu de ce projet ou de prétendre perpétuer à l'identique ces pratiques : l'école de Jules Ferry est morte, depuis au moins quarante ans, et on peut s'en féliciter, car cette école de l'égalité politique était aussi celle de l'inégalité sociale. Mais le mode d'emploi reste d'actualité : réinventer, dans une forme qui serait celle de la société actuelle, un pro-

jet qui articule une symbolique politique mobilisatrice et des pratiques quotidiennes considérées par tous comme légitimes.

Bernard CHARLOT

NOTES

(1) Une version abrégée de ce texte a paru dans *La Lettre du GED* (Groupe d'étude sur les discriminations – 8-10, rue du Général-Renault - 75011 Paris), n° 1, mars 2000.

(2) J'ai beaucoup bénéficié, sur ce point, d'un échange de vues avec Jacqueline Costa-Lascoux, que je remercie (mais qui ne saurait être tenue pour responsable des lignes qui suivent).